

Tavanomaisesta toisin opiskeluun - Miten vallitsevia opiskelukäytänteitä voidaan haastaa?

Organisaatiot ja johtaminen
Maisterin tutkinnon tutkielma
Janina da Silva
2014

A”

Aalto-yliopisto
Kauppakorkeakoulu



TAVANOMAISESTA TOISIN OPISKELUUN

Miten vallitsevia opiskelukäytänteitä voidaan haastaa?

Pro gradu -tutkielma

Janina da Silva

Kevät 2014

Organisaatiot ja johtaminen

Tekijä Janina da Silva

Työn nimi Tavanomaisesta toisiin opiskeluun – Miten vallitsevia opiskelukäytänteitä voidaan haastaa?

Tutkinto Kauppatieteiden maisteri

Koulutusohjelma Johtamisen maisteriohjelma

Työn ohjaajat Kirsi LaPointe ja Elina Henttonen

Hyväksymisvuosi 2014

Sivumäärä 125

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Tutkin opiskelua Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun maisteriopintoihin kuuluvalla Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssilla. Tutkimukseni tavoite ja samalla tutkimusongelmani on selvittää, *miten vallitsevia opiskelukäytänteitä voidaan haastaa*. Sen lisäksi, että olen pyrkinyt kuvaamaan ja jäsentämään opiskelua käytännöllisenä toimintana kaikessa rikkaudessaan, tavoitteenani on vaikuttaa opiskelukäytäntöihin. Tunnistamalla toimijuuden mahdollisuuksia ja paikkoja sekä toimijuutta rajaavia reunaehtoja olen pyrkinyt tekemään opiskelijoiden toiminnan tilaa näkyväksi ja näin antamaan opiskelijoille aineksia pohtia tietoisesti omaa opiskeluaan ja käsitystä itsestään toimijoina.

Olen tuottanut empiirisen aineistoni etnografisella tutkimusotteella osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun keinoin. Nostan analyysissäni empiirisestä aineistosta esille opiskelijoiden toimijuuden ilmenemismuotoja, omaehtoisen ja mielekkään opiskelun mahdollisuuksia sekä niitä rajaavia reunaehtoja ja käytänteitä. Rakennan tutkimukseni teoreettisen pohjan näyttämällä aiemman kauppakorkeastudion käsittelevän tutkimuksen sekä käytäntöteoreettisen näkökulman valossa, kuinka käytänteet liikuttavat opiskelijoita. Toimijuuden käsitteen avulla selvitän opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia käytänteiden virrassa ja osoitan, että käytänteitä voidaan muuttaa ja uusia voidaan kehittää. Empiirisen aineistoni osalta vastaan kysymyksiin: millainen on kurssin toimijuuden tila ja miten se on mahdollistanut toisiin opiskelua, miten kurssilaiset ovat ottaneet ja jättäneet ottamatta tämän tilan käyttöön ja mitkä asiat ovat rajoittaneet heidän toimijuuttaan, sekä miten on opiskeltu toisiin.

Ottamalla puitteidensa puolesta etäisyyttä vallitsevaan opiskelukäytänteeseen Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssi tarjoaa yhden esimerkkitapauksen siitä, miten vallitsevia opiskelukäytänteitä voidaan haastaa. Tutkivan oppimisen pedagogiikka, luokkahuonejärjestelyt, virikkeet ja paikat opitun ja opiskelun reflektoinnille sekä opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksista muodostuva omaehtoisen työskentelyn tila rakensivat kurssin toisiin opiskelun tilaa. Kaikki kurssilaiset eivät kuitenkaan täysipainoisesti hyödyntäneet tätä tilaa ja opiskelivat osin entiseen tapaan. Heidän toimijuuttaan rajasivat vallitsevat opiskelukäytänteet sekä muun elämän ristipaineet. Toisiin opiskelua kuvaan oman harjoitustyöryhmäni tarinan kautta. Rikoimme vallitsevia opiskelukäytänteitä reflektoiden toimintaamme, tavoittelemalla mielekkyyttä, työskentelemällä ja oppimalla yhdessä erilaisia tiloja ja työkaluja hyödyntäen sekä välittämällä toisistamme.

Avainsanat etnografia, käytänteet, opiskelu, toimijuus, tutkiva oppiminen

Alkusanat

Yli kahden vuoden urakka on nyt ohi. Oloni on samanaikaisesti tyhjä ja täyttynyt. Olen tyhjä, koska pääni ei enää surraa tuhatta ja sataa ajatuksia siitä, mitä kirjoitan seuraavaksi, mitä voisikin muuttaa, mitä pitäisi muistaa... Lista oli loputon, mutta nyt pääni on tyhjä, sillä kaikki se ajatus- ja kirjoitustyö on tässä, mustana valkoisella. Täynnä olen tyytyväisyyttä, kiitollisuutta ja iloa. Tämä hetki on monen ihmisen ansiota. Kaikki ne, jotka ovat antaneet tukensa ja jakaneet asiantuntijuuttaan kanssani, ovat kantaneet kortensa tähän kekkoon.

Olen tehnyt tämän tutkielman osana *Kolmas tila* -tutkimushanketta. Haluan kiittää ohjaajiani Kirsi LaPointea ja Elina Henttosta siitä, että he ottivat minut sümpiensä suojaan ja tarjosivat minulle tilan tehdä tutkimusta merkityksellisestä aiheesta mielekkäällä tavalla. Olen kiitollinen kaikista niistä lukuisista keskusteluista, kommentteista ja ennen kaikkea välittämisestä ja tuesta, joita olen heiltä saanut.

Lämpimät kiitokset kuuluvat myös Susanna Kanteliselle ja Kirsi Korpiaholle inspiroivista keskusteluista ja ajatuksen ruokaa tarjonneista teksteistään, joiden parissa sain tutkimusta tehdessäni kokea monen monta oivallusta ja ahaa-elämystä.

Perheelleni olen kiitollinen elämästä graduilun tuolla puolen. Työpäivän katkaisevat kahvihetket siskoni ja hänen lastensa luona veivät mukavasti ajatukset hetkeksi pois tutkielman tekemisestä. Äitini tuki ja ymmärrys on auttanut minua vaikeiden aikojen yli. Ennen kaikkea haluan kiittää elämäni peruskalliota, puolisoani Kallea, joka on uskonut minuun ja kykyihini vankkumattomasti silloinkin, kun oma uskoni on horjunut.

Haluan myös kiittää kaikkia tutkimukseen osallistuneita. Ilman heitä tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen. Sokerina pohjalla, haluan osoittaa sydämelliset kiitokset omalle tutkivalle ryhmälleni Mira Ylénille ja Roosa Välimäelle. Heiltä saamani sosiaalinen noste on kannatellut minua tutkimukseni ensihetkestä tähän päivään saakka.

Helsingissä 12. toukokuuta 2014,

Janina da Silva

Sisällysluettelo

1	Aluksi: vallitsevia opiskelukäytänteitä haastamaan	6
1.1	Tutkimuksen tavoite ja merkitys.....	8
1.2	Tutkielman kulku.....	11
2	Teoreettinen ja tutkimuksellinen kehys.....	13
2.1	Opiskelu tutkimuksen kohteena.....	13
2.1.1	Opiskelun tutkimuksessa tilaa käytänteille.....	13
2.1.2	Opiskelusta Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa	14
2.2	Käytäntölähtöinen näkökulma.....	18
2.2.1	Käytäntöteoreettisen näkökulman keskeisimmät piirteet	19
2.2.2	Millaisena maailma näyttää käytäntöteoreettisen ajattelun valossa?	22
2.2.3	Miksi tutkia opiskelua käytänteiden näkökulmasta?	25
2.3	Toimijuus käytänteissä	26
2.3.1	Mikä ihmeen <i>toimijuus</i> ?	26
2.3.2	Käytänteet ja muutos – avauksia toimijuuden mahdollisuuksiin käytänteissä	28
2.3.3	Kauppakorkeakouluopiskelun tila.....	33
3	Tutkimusmatkan kuvaus	38
3.1	Etnografia köytenä opiskelukäytänteiden pyörteisiin	38
3.1.1	Aineistoa tuottamassa	39
3.1.2	Osallistuen ja havainnoiden.....	42
3.1.3	Haastatellen syvemälle.....	45
3.1.4	Samaan aikaan tutkittava ja tutkija – osallistuvan tutkijuuden dilemmoja.....	48
3.2	Tulkintojen tulkintaa – tutkimuskirjoittamisesta ja analyysistä	50
4	Kurssi opiskelun tilana	53
4.1	Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssin puitteet	53
4.2	Kurssilaisten toimijuus käytänteiden puristuksessa	61
4.2.1	Suoritusvalinnan edessä: osallistuako vai eikö osallistua?	61

4.2.2	Harjoitustyö: yksin vai yhdessä ja mistä aiheesta?.....	62
4.2.3	Työskentelyn toteutus: miten ja millä aikataululla?.....	64
4.3	Toimijuuden tila ja miten se otettiin käyttöön.....	67
4.3.1	Tutkiva oppiminen pedagogiikkana.....	68
4.3.2	Opiskelun fyysinen ja käsitteellinen konteksti.....	69
4.3.3	Virikkeitä ja paikka reflektoinnille.....	70
4.3.4	Omaehtoisen työskentelyn tila.....	71
5	Tarina opiskelukäytänteiden rikkomisesta.....	75
5.1	Opiskelu toisin.....	75
5.1.1	Tutkiva ote omaan tekemiseen: ” <i>todella opimme tutkimalla</i> ”.....	76
5.1.2	Jaettu oppiminen: ” <i>yhdessä, kuin yhtenä</i> ”.....	81
5.1.3	Välittäminen: ” <i>yhteinen oleminen kannattelee</i> ”.....	88
5.2	Toisin toimiminen – intuitiivista improvisointia ja tietoista reflektointia.....	93
5.2.1	Heikko toimijuus ja sosiaalinen noste.....	93
5.2.2	Vahva toimijuus – tavoitteellista ja omaehtoisesti oikeutettua.....	96
5.2.3	Mitä rikottiin ja miten?.....	98
6	Lopuksi: Avauksia toisin opiskelun tilaan.....	102
6.1	Yhteenvedo.....	102
6.2	Johtopäätöksiä.....	104
6.3	Tutkimuksen rajat ja jatkotutkimusehdotuksia.....	106
6.4	Loppusanat.....	109
	Lähteet.....	111
	Liitteet.....	122
	Liite 1. Aineistoluettelo.....	122
	Liite 2. Suoritusvaihtoehdot.....	123
	Liite 3. Kurssiohjelma.....	124
	Liite 4. Kurssiesite.....	125

Kuvaluettelo

Kuva 1. Kurssin luokkahuone A-128.....	57
Kuva 2. Palautekeskustelu.....	59
Kuva 3. Aamutreffit ennen tenttiä.....	80
Kuva 4. Arkadian kahvilan päätysohva.....	82
Kuva 5. Pyjamabanaanipäivä.....	83
Kuva 6. Meidän ryhmämme fläpit.....	91
Kuva 7. Barbababa – tutkivan ryhmän maskotti.....	92
Kuva 8. Susanna Kantelisen piirros sosiaalisen paineen ja meidän kokemuksemme eroista.....	95

”Jos ihminen ui elämän virrassa ja kamppailee sen aalloissa, hänen teoillaan ja kärsimyksillään ei ole mitään tekemistä viisauden kanssa.”

(mukailtu Hesse 1978, 530)

1 Aluksi: vallitsevia opiskelukäytänteitä haastamaan

Astun sisään luentosaliin. Livahdan seinää pitkin hiipien tutulle paikalleni ja istahdan alas. Kaivan laukustani paperia ja kynän, huokaan, jään odottamaan alkamaisillaan olevaa parin tunnin informaatiotulvaa. Vaikka päivän teema kiinnostaa minua, en voi olla välttymättä ajoittaiselta tuskastumiselta. Takamukseni puuttuu, hyvää asentoa on vaikea löytää. Ajatukseni barbailee välillä ties minne. Katselen kalenteriani, räplään kännykkää. Kun lopputunnista tulee kysymysten aika, mieleni on onttu. Olen kuunnellut, mutta jotenkin tuntuu tyhjältä, en tunne oloani kosketetuksi. Taas kerran petyn itseeni – näinkö väitys opiskelijana olen? Miksi en saa itseäni kuriin sen vertaa, että keskittyisin ja kuuntelisin intensiivisesti ja olisin täysillä läsnä haastamassa luennoitsijaa kysymyksilläni? (Pienryhmäadressi 2012, 3.)¹

Opiskelijan arki on suurelta osin automatisoitunutta ja korkeintaan puolitetöistä kehollista toimintaa, joka on vain rajallisessa määrin tiedostettavissa ja hallittavissa (Räsänen & Trux 2012, 21). Miksi näin on? Emmekö olekaan oman elämämme herroja, oman kukkulamme kuninkaita? Tässä tutkimuksessa soveltamani käytäntöteorian valossa emme. Yliopisto vilisee käytänteitä, vakiintuneita ja jaettuja toiminnan tapoja, jotka vievät meitä mukanaan – pahimmillaan kuin pässiä narussa. Käytänteet vievät ja opiskelijat vikisevät. Tai oikeastaan emme aina edes vikise, koska käytänteet ovat yleensä tiedostamattomia ja niin itsestään selviä toiminnan ja olemisen tapoja, ettemme osaa kyseenalaistaa niiden mieltä. Toki voivottelemme milloin kunkin opiskelukäytännön mielekkyyttä, mutta siitä huolimatta moni meistä ui näiden käytänteiden virrassa – joskin välillä vastavirtaan, mutta useimmiten kuitenkin astumatta rantaan, josta olisi näköalapaikka virran pyörteisiin.

Miksi sitten puhua siitä, mikä on itsestään selvää? Siksi, että meitä vievien käytänteiden tunnistaminen ja tunnustaminen tarjoavat mahdollisuuden toisin toimimiselle (ks. esim. Brunila & Isopahkala-Bouret 2011). Käytänteiden näkyväksi tekemiseen liittyy sekä voimaannuttava että valtauttava pyrkimys. Toisaalta käytänteiden tunnistaminen vapauttaa meidät täydestä vastuusta – olemme itseämme suurempien ja laajempien historiallisesti ja sosiokulttuurisesti rakentuneiden voimien vietävänä. Opiskeluarki on pääasiassa pärjäilyä ja improvisointia ilman sen kummempaa suuntaa tai kauaskantoisempia pyrkimyksiä (Räsänen & Trux 2012, 23). Toisaalta taas toimijuuden esiin nostaminen tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden ottaa ohjokset käsiinsä ja miettiä, mitä hän tekee, miten hän tekee ja miksi sekä millainen opiskelija hän on ja haluaa olla.

¹Tämä lainaus on Mira Ylénin vuoden 2012 syksyllä kokoamasta adressista pienryhmäopetuksen puolesta. Adressiin kerättiin 15 opiskelijan omakohtaisia kertomuksia pienryhmässä oppimisesta ja se toimitettiin Aalto yliopiston kauppa- ja kauppakorkeakoulun johtamisen laitoksen henkilökunnan jäsenille. Mira Ylén oli gradututkimukseni kohteena olevan Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssin harjoitustyöryhmäni jäsen.

Me useimmiten tuskin huomaamme ajatteluamme ohjaavia käytänteitä, sillä ne ovat meille niin ilmeisiä. Ne ovat kokemuksemme peruslähtökohtia, joihin toimintamme pohjautuu ja jotka jäsentävät havaintojamme ja ajatteluamme. Tällaisten tietoisien käsittelyn ulkopuolelle rajautuvien itsestäänselvyyksien huomaaminen edellyttää niistä etäännyttäminen. (Alhanen 2011, 32.) Tätä tutkielmaa varten tekemäni etnografinen kenttätyö ja sen jäsentäminen käytänteeteorian valossa on toiminut minulle köytenä, jonka avulla olen vetänyt itseni virrasta tarkastelemaan sen liikettä rannalta käsin² kuitenkin pitäen yhä varpaani vedessä. Nyt haluan heittää tämän köyden muille opiskelijoille ja kutsua heidät kanssani rannalle. Tutkijat ja opettajat haluan taas laskea köyteni avulla virran vietäviksi – antaa pilkahduksen opiskelijan arjesta käytännöllisenä toimintana kaikessa rikkaudessaan.

Gabriel, Fineman ja Sims (2000, 2) suosivat myös jokianalogiaa organisaatioista puhuttaessa. He sanovat joen näyttävän kaukaa helikopterista käsin tai kartalta tarkasteltuna staattiselta ja rauhalliselta. Tällainen kuva ei kuitenkaan kerro mitään siitä, miltä joki näyttää niiden näkökulmasta, jotka ovat virran vietävinä. Yliopistonkin voi nähdä jokena, jonka rikkaus paljastuu vasta läheltä tarkasteltaessa. Toisaalta joki virtaa vauhdilla ja voin kohdistaa katseeni vain pieneen alueeseen tai muutama asiaan kerrallaan. Voin tietää vähän paljosta katsomalla jokea ja sitä ympäröivää maisemaa helikopterista käsin tai sitten voin tietää paljon vähästä sukeltamalla virtaan. En halua liian kauas joesta tarkastelemaan sitä etäältä vain pienenä pisteenä. En myöskään halua tutustua siihen kartan avulla, sillä silloin liike ja elämä jäävät katseeni ulottumattomiin. Tutkiakseni opiskelua käytännöllisenä toimintana minun on pulahdettava veteen ja välillä kömmittävä takaisin rantaan kuitenkin kokoajan pysytellen joen läheisyydessä, jotta voin nähdä sen liikkeen ja siinä kuhisevan elämän kirjjon. Juuri tällaiseen pulahdukseen etnografinen tutkimusmenetelmä ja käytänteeteoreettinen viitekehys ovat tarjonneet minulle mahdollisuuden.

Mutta sitten ymmärrän. Kyse ei ole minusta. Kyse on luentokäytännestä. On asioita, joita se mahdollistaa, ja asioita, joita se ei mahdollista. (...) Olen opiskeluvuosiensa aikana oppinut ymmärtämään tämän, sillä olen onnekseni saanut kokemusta monenlaisista oppimisen tavoista. Jos näkisit minut massaluennolla, näkisit staattisen, hiljaisen hahmon kymmenien muiden keskellä. Jos näkisit minut pienryhmätunnilla, näkisit kirkassilmäisen, eteenpäin nojautuneen, elossa olevan, yhteiseen olemiseen ja tekemiseen osallistuvan ainutkertaisen ihmisyyksilön. Molemmissa tilanteissa minä olen minä. Mutta minä ei ole jotakin absoluuttista ja pysyvää, vaan rakentuu kussakin hetkessä fyysisten ja sosiaalisten edellytysten kautta. Opiskelutilanne tekee minusta, opiskelijasta, tietynlaisen. (Pienryhmäadressi 2012, 3.)

² Vrt. analyttinen etäännyttäminen ks. Lappalainen 2007a, 10.

1.1 Tutkimuksen tavoite ja merkitys

Tutkin opiskelua Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun maisteriopintoihin kuuluvalla Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssilla. Vaikka edellä maalasin kuvaa opiskelijoista käytänteiden virran vietävinä, ei opiskelija ole vailla toimijuutta. Tutkimukseni tavoite ja samalla tutkimusongelmani onkin selvittää, *miten vallitsevia opiskelukäytänteitä voidaan haastaa*. Tartun tutkimusongelmaan seuraavien tutkimuskysymysten kautta: Millainen on kurssin toimijuuden tila ja miten se on mahdollistanut toisin opiskelua? Miten kurssilaiset ovat ottaneet ja jättäneet ottamatta tämän tilan käyttöön ja mitkä asiat ovat rajoittaneet heidän toimijuuttaan? Miten on opiskeltu toisin?

Vastausta tutkimuskysymyksiin haen pureutumalla oman ryhmäni sekä tuntiopetukseen osallistuneen kahden muun ryhmän ja kurssin omatoimisuorittajien toiminnan kautta opiskelijoiden toimijuuteen, omaehtoisen ja mielekkään opiskelun mahdollisuuksiin sekä niitä rajaaviin reunaehtoihin ja käytänteisiin. Tutkiva ote -kurssi tarjoaa yhden esimerkkitapauksen siitä, miten vallitsevia opiskelukäytänteitä voidaan haastaa. Kurssilla opiskeluun käytettäväksi tarkoitettu tutkivan oppimisen menetelmä ja sen onnistumisen vaatima opiskelun tapa nostavat esiin muissa kauppakorkeakouluopinnoissa opittuja, tutkivan oppimisen kanssa jopa ristiriitaisia käytänteitä. Nämä opiskeluvuosien saatossa omaksutut käytänteet asettavat rajoitteita ja toimivat kontekstina sille, mitä opiskelijat voivat tavoitella, millä keinoin ja oikeutuksin (Kantelinen, Korpiaho & Räsänen 2010, 35³).

Aivan aluksi tavoitteenani oli kuvata opiskelun arkea rikkaasti opiskelijoiden näkökulmasta. Olin kiinnostunut tutkimaan Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssia erityisesti siinä hyödynnettävän tutkivan oppimisen mallin vuoksi. Kurssi erosi tämän pedagogisen otteen ansiosta muista käymistäni kauppakorkeakoulun kursseista ja olin innokas selvittämään, kuinka tutkiva oppiminen toteutuu opiskelijoiden työskentelyssä. En kuitenkaan suunnannut katsettani kohti mitään tiettyä, vaan olin, koin, tein ja tarkkailin. Annoin elämän puhutella minua. Ja sehän puhutteli. Keväästä tuli jotakin, mitä en olisi osannut odottaa: tie alkutentistä lopputenttiin oli omalle ryhmälleni mullistava ja ihmeellinen kokemus. Opiskelimme yhdessä tavalla, joka poikkesi suuresti siitä, mihin olimme tottuneet aiemmissa opinnoissamme. Tutkimukseni motivaatioksi kehkeytyi ymmärtää sitä, mitä tapahtui ja miksi. Lähdin pohtimaan ohjaajani ja myöhemmin graduryhmäni kanssa, mistä tässä voisi olla kyse. Nämä pohdinnat johdattivat minut kysymään mitä ovat vallitsevat opiskelukäytänteet ja miten ne ohjaavat meitä sekä miten ja miksi toimimme niistä

³ Kantelinen ym. (2010) kirjoittavat artikkelissaan jatko-opiskelusta Helsingin kauppakorkeakoulussa mutta näen heidän ajatustensa istuvan yhtäläillä myös tutkinto-opiskelijoiden opiskelun yhteyteen.

poikkeavalla tavalla. Näistä jalostui ohjauskeskusteluiden tuloksena tutkimusongelmani lopullinen muotoilu.

Lähestyn tutkimusongelmaani käytäntöteoreettisesta kehyksestä käsin. Tukeudun omassa käytäntöteorian sovelluksessani käytäntöteoreettisen ajattelun yhtymäkohtiin tai Nicolinin (2012) termein *perheyhtäläisyyksiin*. En siis ota kenenkään tietyn käytäntöteoretikon ajattelua viitekehyyksi, vaan käytän kenttää yhdistäviä ajatuksia tutkimukseni teoreettisena pohjana. Keskityn tarkentamaan lähelle tekoihin, jolloin myös työkalujen ja materiaalsen kontekstin merkitys toiminnalle nousee näkyviin (Nicolini 2009; 2012).

Sen sijaan, että toimintaa tutkittaisiin sen pohjalta, mitä ihmiset sanovat tekevänsä tai mitä heidän pitäisi (esimerkiksi virallisten ohjeistusten mukaan) tehdä, käytäntölähtöinen lähestymistapa keskittyy siihen, mitä ihmiset todella tekevät (Corradi, Gherardi & Verzelloni 2010, 274). Käytänteiden tutkimisesta tekee kuitenkin haastavan se, ettei niihin pääse suoraan käsiksi eivätkä ne ole noin vain havainnoitavissa, mitattavissa tai määriteltävissä. Rutiininomaisen ja automatisoituneen luonteensa vuoksi ne ovat ennemminkin hiljaisia (*tacit*) ja niitä on monesti vaikea pukea sanoiksi. (Mt. 267.) Arjen käytännölliseen toimintaan sukeltava etnografia tarjoaa keinon nostaa esiin käytänteitä ja toimijuuden paikkoja (Lappalainen 2007b, 67). Olenkin tuottanut empiirisen aineistoni etnografisella tutkimusotteella osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun keinoin. Se, että olin itse opiskelijana tutkimallani kurssilla, teki havainnoinnista hyvin osallistuvaa. Kolmen tuntityöskentelyyn osallistuneen ryhmän tarinat pohjautuvat haastattelu- ja havainnointiaineistoon, kun taas omatoimisuorittajien osalta aineistonani ovat toimineet vapaehtoisten loppupotentit. (Ks. Liite 1. Aineistoluettelo.)

Tulkitsen empiiristä aineistoani toimijuuden käsitteen kautta. Toimijuuskäsitykseni on ottanut vaikutteita muun muassa käytännöllisen toiminnan kysymyksistä (ks. esim. Räsänen ym. 2005; Korpiaho 2007a; Räsänen 2008; Räsänen & Korpiaho 2011; Räsänen & Trux 2012; Korpiaho 2013), Emirbayerin ja Mischen (1998) toimijuuskäsityksestä sekä LaPointen (2014) toimijuuden hahmotuksesta. Ymmärrän toimijuuden jatkumolla heikosta vahvaan, jossa heikko toimijuus on tiedostamatonta arkista improvisointia. Vahvan toimijuuden näen ilmenevän toiminnan reflektiivisessä tarkastelussa – työskentelyn metatasossa – jossa mennään esireflektiivisen reagoinnin tuolle puolen pohtimaan toiminnan keinoja tavoitteiden ja moraalin kautta.

Vaikka hyödynnän muun muassa työntutkimusta (esim. Brunila & Isopahkala-Bouret 2011; Räsänen & Trux 2012; LaPointe & Tienari 2013; LaPointe 2014), soveltuu se myös opiskelun tarkasteluun, sillä opiskelu voidaan nähdä opiskelijan työnä. Tutkijat ovat siis voineet alun perin puhua teksteissään ihmisten käyttäytymisestä ja toiminnasta työn kontekstissa mutta minä tulkitsen ja sovellan heidän ajatuksiaan opiskeluun⁴. Kuten Räsänen ja Trux (2012, 17) toteavat: nykymaailmassa paljon tärkeää työtä jää katseelta piiloon, jos kriteeriksi otetaan palkkatyösuhde. Esimerkiksi Korpiaho (2007a; 2013) näkee opiskelijat oman opiskelutyönsä ammattilaisina. Männistökin (2011, 12) esittää Aalto-yliopistofuusiota käsittelevässä pro gradu -tutkielmassaan Kanteliseen (2008) tukeutuen, että yliopisto on opiskelijoiden työympäristö.

Korpiaho (2013) on pyrkinyt väitöskirjassaan käsitteellistämään opiskelijat ja opiskelun sellaisella tavalla, *”joka laajentaisi opiskelijoiden käsitystä heistä itsestään toimijoina, vahvistaisi heidän subdetaan opiskeluun ja auttaisi löytämään oman, persoonallisen otteen opiskeluun”*. Tavoittelen tätä samaa tutkielmassani ja pitkälti myös samoin keinoin, eli käytäntölähtöistä ajattelua ja toimijuuden käsitettä hyödyntäen. Tutkimukseni tavoite ei ole toimia vain opiskelijoiden äänitorvena⁵. Haluan tehdä jotain enemmän ja tarkoitukseni onkin vaikuttaa opiskelukäytäntöihin. Tunnistamalla toimijuuden mahdollisuuksia ja paikkoja sekä toimijuutta rajaavia reunaehtoja pyrin tekemään opiskelijoiden toimijuuden tilaa näkyväksi. Näin tarjoan opiskelijoille eväitä pohtia omaa opiskeluaan ja näytän yhden esimerkin siitä, kuinka tilaa toisenlaiselle – omaehtoiselle ja mielekkäälle – opiskelulle voidaan rakentaa.

Aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu tarve juuri tällaiselle tutkimukselle, jossa nostetaan esille toisin toimimisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi Korpiaho (2007a, 258) muistuttaa, että vaikka on tärkeää tunnistaa eri työ- ja opiskelukulttuureissa institutionaalisin käytäntöihin sisäänrakennetut moraal- ja arvojärjestykset ja se, miten niitä toistetaan ja ylläpidetään, on ehkäpä vielä tärkeämpää tunnistaa mahdollisuuksia toisin toimimiselle. Opiskelijoiden toimijuuden tunnon kehittäminen opiskelukontekstissa vaatii ymmärryksen siitä miten, mitä ja miksi opiskellaan (mt. 259).

On myös tarpeen tutkia toimijuuden reunaehtoja. LaPointen (2014, 10) mukaan toimijuuden tilaan sekä sitä rajoittaviin ja mahdollistaviin käytäntöihin tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Jos toimintaa lähdetään selittämään yksilön valintojen ja mahdollisuuksien kautta, näihin valintoihin liittyvät ongelmat paikantuvat yksilöiden kapasiteetteihin. Todellisuudessa

⁴ Joissain kohdin lainauksissa on korvattu sana työ sanalla opiskelu. Puhun siis tässä tutkielmassa opiskelusta vaikka viittauksen kohteena olevat kirjoittajat olisivatkin puhuneet työstä.

⁵ Äänen problematiikasta ks. esim. Lappalainen 2007b, 67.

ihminen ei kuitenkaan tee valintojaan tyhjiössä, vaan usein tiedostamattomat sosiaaliset, taloudelliset, kulttuuriset ja aineelliset edellytykset määrittävät vahvasti näitä valintoja sekä rajoittavat mahdollisuuksia ja valinnanvapautta. (Gordon 2005, 115; Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011a, 12.) Yksilökeskeinen näkökulma toimijuuteen jättää siis huomiotta toimijuutta rajoittavan ja mahdollistavan tilan (Eteläpelto ym. 2011a, 12). Tämän yksilökeskeisen näkökulman sijaan pyrin aineistoni ja käytänteoreettisen viitekehyksen avulla rakentamaan kulttuurista ymmärrystä opiskelusta ja sen ehdoista opiskelukäytänteiden määrittämissä tiloissa.

Jotta paikallisia koulutuskäytänteitä voitaisiin suunnitella ja kehittää toisenlaisiksi, on meidän Korpiahon (2006) mukaan siirrettävä näkökulmaa yleisestä korkeakoulutuksen kehittämisestä korkeakoulujen sisälle. Koska koulutuksen käytänteet näyttävät ohjaavan opiskelijoiden toimintaa ja niihin osallistuessaan opiskelijat kehittävät omia tietämisen ja oppimisen tapojaan, Korpiaho ehdottaa, että paikallisten käytänteiden merkitystä ja toimintaympäristön roolia tulisi pohtia myös opiskelijoiden toiminnan ohjautumisen näkökulmasta. Tämä saattaisi avata uusia ovia yliopistojen paikallisten toimintaympäristöjen ja toimintakulttuurien kehittämiseksi. (Mt. 305.)

1.2 Tutkielman kulku

Riikka Talsin (2013, 33) viisaisiin sanoihin tukeutuen totean, että pro gradu -tutkielma voi parhaimmillaan antaa tyyliä ja rakenteensa kautta lukijalle mahdollisuuden kokea sen, mitä gradututkimuksessa on tehty – miten tarina on syntynyt – ja toimia näin löydösten vahvistajana. Tähän kunnianhimoiselta vaikuttavaan ja jopa raastavaa avoimuutta ja rehellisyyttä – läpinäkyvyyttä – vaativaan tehtävään olen tarttunut tutkielmaani tehdessäni. Toivon tämän tutkimusraportin henkivän edes aavistuksen siitä monisäikeisestä ja vivahteikkaasta polusta, jonka olen viimeisen reilun kahden vuoden aikana kulkenut. Vaikka olen pääasiassa todella saanut nauttia tutkimuksen tekemisestä, se ei ole ollut helppoa eikä ole aina tuntunut hyvältä. Epäily aiheen valinnasta ja omista kyvyistä sekä aineiston ja kirjallisuuden valtavan määrän musertava paino ovat vuorotelleen onnen kyynelien, tyytyväisen hykertelyn ja suoranaisten oivaltamisen iloon pakahtumisen kanssa.

Olen siis pyrkinyt istuttamaan tämän raportin katveisiin ja tyyliin sitä (tutkimus)elämää, joka on sävyttänyt aineistontuottamistani, lukemistani, kirjoittamistani ja oikeastaan kaikkea tutkimukseen suoraan ja välillisesti liittyvää. Käytännössä olen toteuttanut tämän niin, että aloitan osan luvuista taustoittamalla oman suhteeni kyseiseen teemaan – näin pyrin avaamaan sitä polkua, joka on

johdattanut minut tekemään juuri tämänlaisen tutkimuksen. Jotkut luvuista alkavat puolestaan kenttäpäiväkirjani merkinnöillä, jotka tarjoavat välähdyksiä tutkimusprosessin kulisseista.

Tutkielma etenee seuraavasti: Luvussa kaksi kartoitan aiempaa tutkimusta opiskelusta ensin lyhyesti laajemmin yliopistotutkimuksen kentästä ammentaan ja sitten rajatummin kauppakorkeakoulukontekstiin keskittyen. Tämän jälkeen esittelen tutkimukseni käytäntöteoreettisen viitekehyksen sekä valjastan toimijuuden käsitteen tutkimukseni palvelukseen. Kolmannessa luvussa kerron käyttämästäni etnografisesta otteesta ja kuvaan tutkimusprosessiani.

Neljännessä ja viidennessä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini empiirisen aineistoni ja teoreettisen viitekehykseni avulla. Luvussa neljä kuvaan Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssia ja sitä, miten se toiminnan tilana haastoi vallitsevia opiskelukäytänteitä sekä loi tilaa toisin opiskelulle. Jäsentelen myös niitä erilaisia tapoja, joilla opiskelijat ovat ottaneet ja jättäneet ottamatta kurssin tarjoamat puitteet omaan käyttöönsä sekä pohdin, mitkä asiat ovat rajoittaneet heidän toimijuuttaan. Neljäs luku kattaa aineistoni omatoimisuorittajien ja tuntityöskentelyyn osallistuneista kolmesta ryhmästä kahden osalta. Viidennessä luvussa näytän oman harjoitustyöryhmäni toiminnan kautta, kuinka opiskelimme toisin ja miten näin tehden rikoisimme vakiintuneita opiskelukäytänteitä. Lopuksi luvussa kuusi kokoan yhteen tutkimukseni keskeisimmät ajatukset. Raotan myös vaihtoehtoisia tutkimuksellisia ovia pohtimalla käyttämieni käsitteiden ja kehysten antia sekä hahmottelemalla uusia suuntia opiskelun tutkimukseen.

2 Teoreettinen ja tutkimuksellinen kehys

Astuessaan akateemiseen maailmaan opiskelijat kohtaavat Kantelisen ym. (2010, 34) mukaan joukon käytänteitä, jotka ensi silmäykseltä näyttäytyvät vain eri suuntiin vetävinä voimina. Nämä käytänteet liikuttavat opiskelijaa muokkaamalla heidän mahdollisuuksiaan, alistamalla yhtä lailla kuin valtaistamalla, määrittämällä opiskelun taktiikkaa, tavoitteita ja moraalialia sekä saamalla heidät haluamaan, toivomaan ja tuntemaan tietyllä tavalla. Osallistuminen käytänteisiin merkitsee samanaikaista tasapainoilua käytänteille altistumisen ja alistumisen välillä. (Mt. 34–35.) Mitä sitten ovat nämä opiskelukäytänteet, jotka ohjaavat meitä? Entä miten niitä voidaan haastaa? Tässä luvussa pureudun näihin kysymyksiin aiemman opiskelun tutkimuksen, käytäntöteoreettisen viitekehyksen sekä toimijuuskeskustelun avulla.

2.1 Opiskelu tutkimuksen kohteena

Tutkimukseni keskiössä on opiskelu käytännöllisenä toimintana. Ennen kuin syvennyn tarkemmin siihen, mitä tarkoitan käytännöllisellä toiminnalla, kartoitan lyhyesti opiskelun tutkimusta yleisemmin ja sitten tarkemmin Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun kontekstissa.

2.1.1 Opiskelun tutkimuksessa tilaa käytäntöteorialle

Korkeakouluopiskelua on tutkittu monella tavalla, muun muassa selvittämällä opiskelijoiden akateemisia ja ammatillisia orientaatioita (Taylor 1983; ks. Entwistle 1991; ks. myös Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2004), oppimiskäsityksiä (ks. mm. Säljö 1979; Marton, Beaty & Dall’Alba 1993), oppimisstrategioita ja -tyylejä (ks. mm. Pask 1976), lähestymistapoja oppimiseen (ks. mm. Marton & Säljö 1976; Entwistle & Ramsden 1983) sekä opiskeluorientaatioita (ks. mm. Entwistle & Ramsden 1983; Entwistle 1988). Näitä on selvitetty esimerkiksi kysymyslomakkeilla ja faktorianalyyysilla (ks. esim. Entwistle 1991; Lindblom-Ylänne ym. 2004). On myös tutkittu opiskelijoiden akateemisia valmiuksia, tavoitteisiin sitoutumista sekä akateemista motivaatiota (McMillan 2005, 4; ks. Kantelinen 2008, 25). Täysipainoisen ja sitoutuneen osallistumisen tutkimuksessa on selvitetty edellisten lisäksi erilaisten ympäristötekijöiden, kuten opetussuunnitelman, luokkahuonetilanteen, koulutuksellisten ja pedagogisten aktiviteettien sekä opettajan käyttäytymisen vaikutusta opiskelijan osallistumiseen ja sitä kautta oppimistuloksiin (Kantelinen 2008, 25; ks. myös Tinto 1997).

Tällainen tutkimus on kantanut hedelmää, mutta se ei ole tavoittanut opiskelijan arkea kaikessa rikkaudessaan. Esimerkiksi korkeakouluopiskelun tutkimuksen piirissä opintojen jatkuvuudesta ja osallistumisesta käyty keskustelu on Kantelisen (2008, 33) näkemyksen mukaan tiiviisti kytköksissä positivistiseen ja behavioristiseen tutkimusparadigmaan tarjoten näin ennemminkin tapoja mitata ja selittää opiskelua kuin kuvata, ymmärtää ja käsitteellistää sitä. Näissä tutkimuksissa opiskelijaa käsitellään sarjana määrällisesti mitattavia tekoja ja suoritteita – hänet objektivoidaan ja erotetaan toimintaympäristöstään (mt. 34). Tämänkaltainen kuva osallistumisesta on Kantelisen mielestä rajallinen ja todellisuutta pelkistävä (mt. 31).

Uudenlaista ymmärrystä opiskeluun on puolestaan haettu esimerkiksi akateemisten heimojen (ks. esim. Becher 1989; Ylijoki 1998; Männistö 2011) sekä paikallisten ja piilo-opintosuunnitelmien (ks. esim. Margolis 2001; Korpiaho 2005; 2006) kautta. Kantelinen (2008) kehottaa tutkijoita nostamaan opiskelijan tutkimuksen johtotähdeksi ja kuvaamaan rikkaasti sitä, miten opiskelu käytännöllisenä toimintana rakentuu. Hänen mukaansa opiskelija on jäänyt aiemmassa tutkimuksessa vain kuoreksi. Jottei kuva opiskelijasta jäisi näin pinnalliseksi ja tyhjäksi, usuttaa hän tutkijan opiskeluarkeen ankkuroitumisen lisäksi sukeltamaan käytännöllisen toiminnan ytimeen. (Mt. 111.) Siinä missä Kantelinen painottaa opiskelijan kokemusmaailmaa, minun näkökulmani keskittyy toimintaa raamittaviin käytänteisiin ja toimijuuden tilaan.

Oma tutkimukseni rajautuu yliopisto-opiskelun kenttään ja vielä tarkemmin Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun johtamisen maisteriopintoihin. Jotta saisin hahmotettua tämän yhden kurssin kattavan empiirisen aineiston laajempaa kontekstia, kuvaan seuraavaksi opiskelua kauppakorkeakoulussa tehtyjen tutkimusten avulla⁶.

2.1.2 Opiskelusta Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa

Ajankäyttöään optimoiva opiskelija suosii kirjatenttejä ja omatoimista opiskelua. Jos kurssilla on omatoimisuoritusvaihtoehto, sen valitsee suurin osa kurssilaisista. Nämä omatoimioiskelijat työskentelevät kotoa käsin tai sitten esimerkiksi koulun tietokoneluokassa, jos kotona tiskit, pyykit tai vaikka sekainen vaatekaappi tuppaa pois koulutöiden ääreltä.

⁶ Opiskelua kauppakorkeakoulussa on tutkittu lähinnä MERI-ryhmän (Management Education Research Initiative) piirissä. MERI-tutkimusryhmä keskittyy akateemisen työn ja opiskelun tutkimiseen ja pyrkii kehittämään paikallisesti muun muassa oppimismenetelmiä ja opinto-ohjelmia.

Kurssin opetus tapahtuu luokassa – tyypillisimmin sellaisessa, jossa pulpetit ovat suorissa riveissä ja opiskelijat istuvat niiden takana epämukavilla tuoleilla ensimmäisiä pulpettirivistöjä karttaen. (Massa)luennoilla, opiskelija nojailee tuolinsa selkänojaa vasten ja tuijottaa katonrajaa, räplää kännykkäänsä tai näpyttelee koneellaan. Hän on henkisesti toisaalla. Jos hän on läsnä ja mieleen olisikin pulpahtanut sitä sun tätä aiheeseen liittyvää, se ei pääse ilmoille. Isossa porukassa tuntemattomia hahmoja kynnyksien ajatusten julkilausumiselle on suuri. Luentoja on helppo jättää väliin, kun tuntuu siltä, ettei kukaan edes huomaa, jos et saavu paikalle.

Harjoitustyötä tehdään koulun ryhmätyötiloissa tai tietokonehuoneissa ja toki myös kotoa käsin. Jos kyseessä on ryhmätyö, kukin työstää omaa osuuttaan raportista koneensa äärellä iltamyöhään ja lähettelee sähköpostilla tietoa aikaansaannoksistaan muille ryhmäläisille. Muutenkin suurin osa ryhmän kommunikaatiosta tapahtuu sähköpostin välityksellä. Tapaamisia on vain muutama, sillä kun kalenterit lyödään pöytään, ei yhteistä aikarakoa löydykään niin helpolla. Ennen dedistä kukin kirjoittamat osiot lähetetään sähköpostitse muille ja sovittu henkilö yhdistää ne yhdeksi palautettavaksi asiakirjaksi ja ehkä (jos aikaa riittää) tekee jotain pientä yhtenäistävästä muokkausta, jotta osiot eivät vaikuttaisi niin väkisin yhteen liimatuilta.

Kurssin päättää tentti, jota varten pyritään pänttäämään keskeisin oppisisältö luentokalvoja, tiivistelmiä ja varjo-opinto-oppaasta⁷ löytyvien vanhojen tenttikysymysten vastauksia ulkoa opettelemalla. Tentissä keskeisin huolenaihe on tavoitellun arvosanan saavuttaminen. Joskus riittää myös läpipääsy ja sen takaama kurssin suorittaminen. Jos ei tiedä vastausta johonkin kysymykseen, voi säveltää⁸ viljelemällä yleisluontoisen ja epämääräisen vastauksen lomaan kyseisen aineen keskeistä terminologiaa. Oikeanlaisia käsitteitä käyttämällä yritetään luoda illuusio osaamisesta.

Edellä esitetyn kuvan opiskelusta olen konstruoinut opiskelijoiden kokemuksista ja näkemyksistä siitä, millaista tavanomainen opiskelu kauppakorkeakoulussa on. Aineksia olen ammentanut muun muassa Leppälän ja Päiviön (2001) pro gradu -tutkielmasta, jossa he ovat konstruoineet ekonominoviisin mallitarinan ja sen pääainekohtaisia muunnelmia sekä niiden pohjalta rakentaneet kauppatieteiden opiskelijoiden moraalijärjestyksen; mitä kauppakorkeakoulussa ja sen alakulttuureissa pidetään hyvänä ja toivottuna ja mitä paheksutaan. Korpiahon (2005; 2006) kurkistus tenttikäytänteestä käytyyn keskusteluun Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijayhdistyksen KY:n ylläpitämällä keskustelupalstalla avasi opiskelijoiden piilo-opintosuunnitelmaa ja antoi näin kuvan siitä, millaiseen ajatteluun ja toimintaan tenttikäytänne

⁷ <http://kyweb.fi/voo/>

⁸ Lisää säveltämisstrategiasta ks. esim. Korpiaho 2006.

opiskelijoita ohjaa. Lehikoisen, Näräsen ja Suvilehdon (2012) adressissa *Ei kannettu vesi kaivossa pysy: paremman opetuksen puolesta* peräänkuulutetaan muutoksia Aalto-yliopiston vallitsevaan oppimiskulttuuriin. Kritisoidessaan oppimiskulttuurin nykytilaa ja visioidessaan tulevaisuuden tahtotilaa adressi maalaa samalla kuvaa vallitsevista opetus- ja opiskelukäytännöistä. Jo johdantoluvun alussa mainitsemani Pienryhmäadressi (2012) tarjosi mausteita kuvaukseen luentojen tunnelmasta. Näiden lisäksi olen värittänyt konstruoimaani kertomusta myös omilla kokemuksillani kauppakorkeakoulun opiskelijana sekä tätä tutkimusta varten tuottamallani empiirisellä aineistolla – Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssin opiskelijoiden kokemuksilla. Tämä kuva ei tietenkään heijasta kaikkia kursseja tai niillä opiskelun tapoja. Se kuitenkin kertoo yhtä tarinaa opiskelun arkisesta todellisuudesta.

Opiskelijana oleminen tarkoittaa erilaisiin käytännöihin osallistumista toisten opiskelijoiden kanssa tietyssä kontekstissa – tässä tapauksessa Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa. Lisäksi se tarkoittaa osallistumista toiminnan ja suhteiden monimutkaiseen verkostoon. (Korpiaho 2007a, 251.) Gherardin, Nicolinin ja Odellan (1998, 274) sanoin oppiminen on aina käytännöllinen saavutus. Opiskelijan tavoitteena on selvittää, mitä tehdä, milloin tehdä ja miten tehdä käyttäen tiettyjä rutiineja ja artefakteja sekä miten antaa kohtuullinen selvitys siitä, miksi teki mitä teki (mt.; ks. myös Korpiaho 2007a, 251). Jos haluamme tulla hyväksytyksi pätevänä kauppakorkeakoulun opiskelijana, emme ole täysin vapaita toimimaan miten lystäämme, vaan meidän on osattava lukea käytäntöyhteisön hyveitä ja paheita – mitä sen kontekstissa pidetään hyvänä ja toivottuna, ja mitä taas paheksutaan. (Contu & Willmott 2003, 285; ks. myös Korpiaho 2007a, 251; Leppälä & Päiviö 2001.)

Kaupallisen alan opiskelijoita on pidetty alhaisen moraalin omaavina huiputtajina, jotka eivät ole kiinnostuneita oppimisesta ja menevät aina sieltä, mistä aita on matalin (Korpiaho 2005, 222). Tutkijoiden mukaan tarina oman edun ja menestyksen perässä juoksevista kauppatieteiden opiskelijoista ei ole vain paikallinen, vaan se on *”aikaa kestävä, tunnusomainen jäsenyys kauppatieteiden opiskelusta kansainvälisestikin”* (Korpiaho 2013; ks. myös Watson 1996; Grey 2002; Beatty 2004). Korpiaho (2005) pitää tätä näkemystä kuitenkin yksipuolisena. Ymmärtääksemme mitä opiskelijat oppivat yliopistossa, on meidän ymmärrettävä, miten opiskelukäytännöt rakentuvat. Kauppatieteelliset yliopistot ovat nimittäin myös omalta osaltaan luoneet puitteet tällaisten aidan alittamis- ja huiputtamiskäytäntöiden muodostumiselle. (Mt. 222.) Syitä opiskelijoiden käyttäytymiselle voi hakea siitä, miten opetuskäytännöt on suunniteltu. Romme ja Putzel (2003) väittävät, että kaupallisen koulutuksen opetuksessa ei hyödynnetä organisaatioteorioiden oppeja.

Sen sijaan siinä turvaudutaan perinteiseen ohjauskeskeiseen opetukseen ja autoritääriiseen valvontaan. Organisaatioteoriat pääsevät osaksi opetusta vain kurssiaineiksena, eivät työskentelyn tapoina. Näyttää siis siltä, etteivät kauppatieteellisten yliopistojen tiedekuntien jäsenet opeta omien oppiensa mukaisesti. (Mt.; ks. myös Korpiaho 2005, 222.) Korpiahon (2005) mukaan organisaatioteorioiden anti, jonka mukaan ihmiset eivät opi vain työn sisältöä, vaan myös työprosessien ja käytänteiden kautta, vaikuttaa tyystin unohtuneen. Näiden kauppatieteellisessä opetuksessa huomiotta jääneiden oppien perusteella opiskelijoita tulisi kohdella yksilöinä, joiden työskentely, oppiminen ja tietäminen tapahtuvat koulutuksellisiin käytänteisiin osallistumisen kautta. (Mt.)

Kirsi Korpiaho ja Keijo Räsänen pyrkivät sisällyttämään Helsingin kauppakorkeakoulun (nyk. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun) johtamisen aineen opetukseen edellä mainittuja kauppatieteellisessä yliopistokoulutuksessa huomiotta jääneitä oppeja kokeilemalla Ammattitaidon kehittäminen -kurssilla uutta käytännöllistä lähestymistapaa (Räsänen ym. 2005; Korpiaho 2007a; Räsänen & Korpiaho 2007). He hyödynsivät kurssityöskentelyssä käytänteoreettisia näkökulmia ja erityisesti käytännöllisen toiminnan peruskysymyksiä, jotka pohjautuvat siihen käsitykseen, että missä tahansa käytännöllisessä toiminnassa käytännön harjoittajan on ratkaistava vastaukset kolmeen kysymykseen: miten voin tehdä, mitä voin saada aikaan ja saavuttaa sekä miksi tehdä tätä ja näin.⁹ (Korpiaho 2007a.) Opetuskokeilun tuloksena Korpiaho ja Räsänen päättelivät, että kokemuksellinen oppiminen edellyttää opetusmetodien lisäksi tällaista oppimista tukevia käsitteellisiä voimavaroja. Näkökulma opiskelusta käytännöllisenä toimintana tarjosi heille käsitteellisen kehyksen kurssilaisten opiskelukokemusten reflektoinnille. (Räsänen & Korpiaho 2007, 88.)

Korpiaho (2007a, 258) kertoo opetuskokeilun kohteena olleiden opiskelijoiden tunnustaneen esseissään, miten käytänteisiin kietoutuneet arvot ja moraalit ohjaavat heidän oppimisprosessiaan. Opiskelussa on keskeistä saada aikaan jotakin, minkä kokee tekemisen arvoisena (Räsänen & Trux 2012, 122). Toisille opintojen avulla avataan ovia työelämään, kun taas toisille ne tarjoavat mahdollisuuden itsensä kehittämiseen sekä ymmärryksen kartuttamiseen ja syventämiseen mielenkiintoisina pitämistään asioista (Leppälä & Päiviö 2001). Opiskelijoiden innokkuus valmistua ja tähdätä työmarkkinoille tuli esille Korpiahon (2007a, 256) tutkimuksessa: opiskelun politiikasta kirjoittaessaan suurin osa Ammattitaidon kehittäminen -kurssin osallistujista keskittyi

⁹ Neljäs kysymys ”kuka olen?” saa vastauksensa kolmen ensimmäisen kysymyksen kautta (ks. esim. Räsänen ym. 2005; Korpiaho 2007a; Räsänen 2008; Räsänen & Trux 2012). Koska en sisällytä identiteettikeskustelua tähän tutkimukseen, jätän kysymyksen ”kuka” käsittelemättä.

esseissään ammatillisiin intresseihin ja valmistumisen jälkeiseen elämään. Opiskelukulttuuri suosii tehokkuutta ja suorituskeskeisyyttä. Julkinen nopeaan opiskeluun kannustaminen ruokkii tällaista käsitystä hyveellisestä opiskelusta. (Leppälä & Päiviö 2001; ks. myös Korpiaho 2006, 297.)

Monet (kuten myös minä aikanaan) suhtautuvat pintasuuntautuneesti ja strategisesti opiskeluun eivätkä pyri aidosti ymmärtämään opiskelemiaan asioita (ks. esim. Entwistle & Ramsden 1983; Lindblom-Ylänne ym. 2004). Käsitteellistä muutosta (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004) ei tapahdu, vaan kurseja suoritetaan opintopisteet silmissä kiiluen. Kurseilla käsitellyt asiat unohtuvat ja lopulta opinnot voivat tuntua turhilta, kun valmistuttuaan ei muista enää yhtään mitään – tiedot on vain oksennettu tenttipaperiin kerta toisensa jälkeen. Sen sijaan, että soimaisi itseään kurseista, jotka on vain suorittanut läpi, voi opiskelun taktisen luonteen ymmärtäminen ja hyväksyminen tuoda helpotusta: aina ja kaikilla kurseilla (myös niillä, jotka eivät voisi vähempää kiinnostaa, mutta jotka kuuluvat pakollisina tutkintoon) ei välttämättä voi olla superopiskelija, joka laittaa koko arsenaalinsa peliin – muitakin kurseja on suoritettava ja muuta elämää eletävä eikä aika riitä kaikkeen. Arjessa suorittaminen ja pärjääminen riittävät: tenttejä voi läpäistä tiivistelmien ja tärppien avulla. (Räsänen & Trux 2012, 67; Korpiaho 2005; 2006.) Suorittaminen kuitenkin edellyttää opiskelukäytänteen, kuten tentin, vaatimien taitojen hallintaa (Korpiaho 2007a, 254).

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa vastaukset kysymyksiin miten opiskelen, mitä pyrin opinnoillani saavuttamaan ja miksi tavoittelen juuri näitä asioita ja näillä keinoilla muotoutuvat suhteessa vallitsevan kulttuurin arvostuksiin ja odotuksiin. Konteksti luo tietyt puitteet ja ehdot toiminnalle. Näitä puitteita ja ehtoja voi jäsentää jo edellä mainittujen käytänteiden näkökulmasta. Seuraavaksi esittelenkin tarkemmin, mistä käytäntöteoreettisessa ajattelussa on kyse ja miten hyödynnän sitä tutkimuksessani.

2.2 Käytäntölähtöinen näkökulma

Ensikosketukseni käytäntöteoriaan tapahtui kevään 2011 Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssilla. Silloin sain maistiaisen käytäntöteoreettisesta ajattelusta, mutten työpaineiden puristuksessa venynyt kurssin suorittamiseen. Kuten sanonta kuuluu: nälkä kasvaa syödessä – näin kävi myös minulle. Maistiaisesta seurasi pohjaton käytäntöteorian nälkä, josta syntyi ajatus ja palo tehdä gradu tästä näkökulmasta, jossa katse tarkentuu ammattilaisen työn arkeen – siihen, mitä työ todella päivittäisenä puurtamisena pitää sisällään. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni

lähtökohtana olevan käytäntöteoreettisen lähestymistavan kertomalla sen taustoista ja keskeisimmistä piirteistä sekä avaamalla sen käsitteistöä. Lopuksi pohdin sitä, miksi toimintaa ja erityisesti opiskelua kannattaa tutkia käytänteiden näkökulmasta.

2.2.1 Käytäntöteoreettisen näkökulman keskeisimmät piirteet

Corradi ym. (2010, 278) näkevät käytäntölähtöisen tutkimuksen kattokäsitteenä, jonka alle mahtuu erilaisia käsityksiä käytännöistä. Nicolini (2012, 214) huomauttaa, että nykyisellä kiinnostuksella käytäntöä ja käytänteitä kohtaan on juurensa monissa erilaisissa lähestymistavoissa ja tutkimusperinteissä. Vivahteita sosiaalisten käytänteiden teoriasta löytyy monen hyvinkin erilaisista teoreettisista lähtökohdista tulevan yhteiskuntatieteilijän ajattelusta (Reckwitz 2002, 243–244). Ortner (1984, 127) näkee *käytänteen* teoreettisen suuntauksen avainsymbolina. Käytänne ei ole hänen väittämänsä mukaan itsessään teoria tai menetelmä vaan symboli, jonka nimissä moninaisia teorioita ja menetelmiä kehitellään (mt.). Muun muassa Schatzki (2001b), Reckwitz (2002) sekä Miettinen, Samra-Fredericks ja Yanow (2009, 1310–1312) puhuvat käytäntökäänteestä kuvatessaan käytäntölähtöisen ajattelun kasvanutta suosiota¹⁰.

Ottaen huomioon sen, että käytäntöteoreettinen ajattelu ei muodosta yhtenäistä teoriaa (ks. esim. Schatzki 2001a; Corradi ym. 2010, 267; Feldman & Orlikowski 2011, 1241; Nicolini 2012, 8–10; 214) termi ”käytäntöteoria” voi kuulostaa harhaanjohtavalta. Kuitenkin muun muassa Schatzki (2001a, 13) näkee sen määriteltävissä olevana teoreettisena suuntauksena. Mikä sitten yhdistää käytäntöteoreetikoiksi leimattujen tutkijoiden värikästä joukkoa? Muutamien yhteisten filosofisten kiintopisteiden¹¹ lisäksi kiinnostus ihmisten arkea kohtaan on vetänyt tutkijoita käytäntöjen tutkimuksen äärelle (Reckwitzin 2002, 244). Käytäntölähtöinen lähestymistapa suuntaa Nicolinin, Gherardin ja Yanown (2003, 28) mukaan tutkijoiden huomion ihmisten tekemisiin ja sanomisiin – niihin yksityiskohtiin ja tapahtumiin, joista arkisen elämisen kudelma koostuu.

Feldman ja Orlikowski (2011, 1241) nimeävät kolme käytäntöteorian peruseriaa, jotka heidän mukaansa kaikki käytäntöteoretikot yleisesti ottaen allekirjoittavat. Ensimmäisenä he nostavat esille sen, että käytäntöteorioissa paikallinen toiminta nähdään merkittävänä sosiaalisen elämän tuottamisessa (mt.). Todellisuus siis tuotetaan ja uusinnetaan arjessa. Toiseksi Feldman ja Orlikowski (mt.; ks. myös Schatzki 2001a, 1) korostavat käytäntöteoretikkojen hylkäävän

¹⁰ ks. myös Nicolini 2012, 1

¹¹ Käytäntöteorian juuret löytyvät 1970-luvun tulkinnallisesta käännöksestä ja Wittgensteinin sekä Heideggerin teoksista (Reckwitz 2002, 243).

dualismit eli vakiintuneet kahtiajaot – kuten mieli/keho, objektiivinen/subjektiivinen ja rakenne/toimija – teoretisoinnin tapana. Kolmantena he mainitsevat sen, kuinka ilmiöiden väliset suhteet nähdään vastavuoroisesti rakentuvina. Tällä he kuvaavat sitä, kuinka mikään ilmiö ei ole toisista ilmiöistä riippumaton. Ne ovat aina suhteessa toisiinsa ja tuottavat näin toisensa. (Feldman & Orlikowski 2011, 1242.) Miettinen, Paavola ja Pohjola (2012, 348) puolestaan nimeävät yhdeksi käytäntöteorioiden nykymuotoja yhdistäväksi piirteeksi rutiininomaisuuden eli rutinoituneen, esireflektiivisen ja tiedostamattoman kehollisen toiminnan vastakohtana rationaaliselle ja reflektoivalle yksilölle.

Käytäntölähtöinen näkökulma sosiaaliin ja inhimillisiin ilmiöihin on Nicolinin (2012, 6) mukaan erikoislaatuinen muun muassa siinä, että se korostaa, kuinka kaikkien maailmamme päällisin puolin pysyviltä vaikuttavien ominaisuuksien takana onkin jonkinlaista tuottavaa ja uusintavaa työtä. Tämän tehdessään käytäntönäkökulma muuttaa sitä, miten käsitämme sosiaalisen järjestyksen sekä miten käsitteellistämme sosiaalisen maailman näennäisen vakauden (mt.). Käytänteet muodostavat sen horisontin, jossa kaikki toiminta mahdollistuu ja saa merkityksensä. Ne ovat lähtökohtaisesti toisistaan riippuvaisia ja materiaalisesti välittyneitä eikä niitä voi ymmärtää viittaamatta tiettyyn paikkaan, aikaan ja historialliseen kontekstiin. (Nicolini 2009, 1393–1394; 2012, 214; ks. myös Schatzki 2001a, 11.) Myös Corradi ym. (2010, 267) toteavat, että käytäntölähtöisessä näkökulmassa on keskeistä tunnistaa ja tunnustaa tiedon rakentumisen sosiaalinen, historiallinen ja rakenteellinen konteksti.

Käytäntöteoreettiselle ajattelulle on Nicolinin (2012, 6) mukaan myös ominaista se, että siinä korostetaan kehon ja esineiden merkitystä sosiaalisissa suhteissa. Kun opimme käytänteen, opimme tiettyjä ruumiin liikkeitä ja asentoja, jotka kuuluvat siihen. Reckwitz (2002, 251) kuitenkin muistuttaa, että kyse ei ole siitä, että käyttäisimme kehojamme toiminnan välineenä, vaan kehollinen olemisemme on irrottamaton osa näitä rutiininomaisia toimintoja. Käytäntöteoriassa ruumiillisilla toiminnoilla ei tarkoiteta vain vaikkapa kävelyä ja istumista vaan ne pitävät sisällään myös esimerkiksi lukemista, kirjoittamista ja muita esineiden ja symbolien käyttötapoja (mt.). Kaikki käytäntöteoretikot tunnistavat toiminnan olevan riippuvaista jaetuista taidoista tai ymmärryksistä, jotka tyypillisesti nähdään kehollistuneina. Käytänteiden ylläpito, ja täten myös sosiaalisen elämän pysyvyys ja muutos, on keskeisesti kiinni jaetusta kehollisesta tietotaidosta. (Schatzki 2001a, 3.)

Nicolini (2009; 2012) esittää, että käytäntöteorioihin tulisi ottaa työkalupakki-lähestymistapa. Tällä hän tarkoittaa useamman eri käytäntöteoreetikon ajattelun hyödyntämistä tutkimuksessa. Hän näkee tällaisen kannan perusteltuna, koska suurimmalla osalla käytäntöteorioista on edes joitain yhteisiä elementtejä, joiden ansiosta niitä voi käyttää yhdessä. Käytäntöteoreetikkojen monenkirjavasta sakista onkin tunnistettavissa *perheyhtäläisyyksiä*. Tämä tarkoittaa sitä, että voimme ajatella erilaisten ajatuspolkujen olevan osittain ”sukua” toisilleen monimutkaisen samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien verkoston kautta. Perheyhtäläisyyden metafora sallii käytäntöteorioiden yhteisen tarkastelun ja käytön ilman, että niistä tarvitsisi löytää jotain kaikille yhteistä ominaisuutta. (Nicolini 2012, 214.)

Tukeudun omassa käytäntöteorian sovelluksessa näihin käytäntöteoreettisen ajattelun yhtymäkohtiin. En siis ota kenenkään tietyn käytäntöteoreetikon ajattelua viitekehikseksi, vaan käytän kenttää yhdistäviä ajatuksia käytänteistä ja käytännöllisestä toiminnasta ja sen ontologiasta eli todellisuuskäsityksestä tutkimukseni teoreettisena pohjana. Työkalupakki-lähestymistavan avulla, eli eri käytäntöteorioiden ajatuksia yhdessä ja rinnakkain soveltaen, voi hyödyntää eri teorioiden vahvuuksia (Nicolini 2012, 213) ja paikata niiden puutteita¹². Tämä valikoiva lähestymistapa auttaa Nicolinin (mt.) mukaan rakentamaan tiheämpää kuvausta maailmasta, jossa elämme.

Käytänteiden käsitteen määrittelyä

Käytäntöteorioissa käytänteellä tarkoitetaan sellaista *”inhimillistä ja materiaalista toimintaa, jossa samat tai lähes samat tekemisen tavat toistuvat tietyssä paikassa tai tietyn, kyseistä toimintaa harjoittavan yhteisön tai verkoston parissa”* (Räsänen & Trux 2012, 55). Käytänne on siis tapa suorittaa jokin tietty tehtävä jossakin vakiintuneessa toiminnassa (mt. 56; ks. myös Barnes 2001). Esimerkiksi tentti on tapa suorittaa opitun osoittamisen tehtävä yliopistokoulutuksen vakiintuneessa toiminnassa. Kuten Korpihokin (2005, 223) on todennut, ei tenttikäytänne kuitenkaan ole kaikkialla samanlainen. Siihen osallistuminen vaatii eri koulutuslaitoksissa erilaisia oppimisen ja tietämisen tapoja. Näin siksi, että käytänteet ovat paikallisia. Tämä tarkoittaa sitä, että päällisin puolin sama käytänne saa kuitenkin erilaisia ilmenemismuotoja erilaisissa toimintaympäristöissä. (Kantelinen ym. 2010, 35).

Giddens (1984; ks. myös Feldman & Orlikowski 2011, 1241) näkee käytänteet niinä sosiaalisina tekoina, jotka itseään toistaen tuottavat ja uusintavat niitä rakenteita, jotka rajoittavat ja

¹² *“The reason for tapping into multiple traditions is that each of them offers both advantages and limitations for the study of practice.”* (Nicolini 2009, 1394.)

mahdollistavat toimintaa. Reckwitz (2002, 250) määrittelee käytänteen rutinoituneeksi tavaksi liikuttaa kehoa, käsitellä esineitä, kohdella subjekteja, kuvailla asioita ja ymmärtää maailmaa. Yksilöt toimivat käytänteiden ”kantajina” (mt.). Kannamme itsessämme monenlaisten käytänteiden mukaisia kehon toimintoja, ymmärtämisen ja tietämisen tapoja sekä haluja (mt.), jotka ”aktivoituvat” meidän astuessa käytänteen kenttään. Nämä vakiintuneet toiminnan ja tietämisen muodot eivät ole yksilön ominaisuuksia vaan käytänteen elementtejä (mt.). Käytänteestä tekee sosiaalisen se, että se ei ole yksilön persoonallinen tapa selviytyä arjen askareista, vaan sitä aina harjoittaa useampi kuin yksi ihminen (Räsänen & Trux 2012, 55). Se omaksutaan myös yleensä muilta (mt.; ks. myös Barnes 2001, 25).

Miksi sitten puhutaan juuri käytänteestä eikä vaikkapa käytännöstä? Koska käytäntö-termillä on niin monta arkista merkitystä, että se helposti sekoittaa pyrkimystä rajata tarkastelu sosiokulttuurisesti jaettuun ja historiallisesti rakentuneeseen toiminnan tapaan (ks. esim. Corradi ym. 2010, 279; Räsänen & Trux 2012, 272). Käytänteen käsite palvelee tätä erityistä kuvaustehtävää, koska sillä ei ole arkikielessämme (tai toisenlaisessa tutkimuksessa) erilaisia käyttötarkoituksia, jotka näin vääntäisivät sen merkitystä toisaalle. Koska kaikki käytänteet ovat sosiaalisia, käytän termejä *käytänne* ja *sosiaalinen käytänne* samaa tarkoittavina (vrt. Nicolini 2009, 1405).

2.2.2 Millaisena maailma näyttäytyy käytäntöteoreettisen ajattelun valossa?

Käytäntöteoreettinen lähestymistapa pakottaa meidät ajattelemaan toimijoiden ja yksilöiden roolit uusiksi (Nicolini 2012, 6). Käytännöt ovat sosiaalisia silloinkin, kun ne yksilöllistetään. Sosiaaliset toimijat ovat osa suhteiden verkostoa, joista he ovat riippuvaisia ja joihin he myös omalla toiminnallaan myötävaikuttavat. Käytännöt ovat kytköksissä toisiinsa (Nicolini 2009, 1393–1394; 2012, 214; Swindler 2001; Corradi ym. 2010, 278) ja ne muodostavat toiminnan verkoston, kudoksen (*texture*) tai kentän. Sosiaalinen yhteiselo sijoittuu tässä mielessä käytänteiden kentälle ja on sekä sen tuottama että tuottaja. (Nicolini 2009, 1393–1394; 2012, 214.) Schatzki (2001a, 2) määrittelee käytänteiden kentän toisiinsa yhteydessä olevien inhimillisten käytänteiden verkostoksi (*nexus*). Inhimillisen toimijan kyvykkyys on aina tulosta yhteen tai moniin sosiomateriaalisiin käytänteisiin osallistumisesta (Nicolini 2009, 1393–1394; 2012, 214). Osaamisemme rakentuu kaikkien niiden käytänteiden kautta, joihin elämämme aikana osallistumme. Yhteiskunta ”tehdään” käytänteiden kautta (Corradi ym. 2010, 278). Käytänteiden jatkuvuus on riippuvaista käytännönharjoittajien pätevyydestä (Nicolini 2009, 1393–1394; 2012, 214) eli siitä, että osaamme toimia käytänteen mukaisella tavalla.

Esimerkiksi kauppatieteellisen yliopistokoulutuksen voi Korpiahon (2005, 223) mukaan nähdä tietyn institutionaalisen kontekstin sisällä toimivana käytänteiden verkostona. Arkipäiväiseen kauppatieteelliseen koulutukseen kuuluvia käytänteitä ovat muun muassa luento, tuntityöskentelyyn osallistuminen, tentti sekä suorituksen arviointi. Nämä käytänteet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, tukevat toisiaan, ovat riippuvaisia toisistaan ja häiritsevät toisiaan (Nicolini & Holti 2001, 3; ks. Korpiaho 2005, 223). Täten nämä käytänteet muodostavat koulutuksellisten käytänteiden verkoston, jossa muutokset yhdessä käytänteessä vaikuttavat sen suhteisiin muiden käytänteiden kanssa (Korpiaho 2005, 223). Joillakin käytänteillä on toisia keskeisempi käytänteiden verkkoa ja vallitsevaa todellisuutta määrittävä ja ylläpitävä rooli (mt.; ks. myös Swidler 2001). Korpiaho (2005, 223; 2006, 289) nostaa tenttimisen esille tällaisena sekä yliopistojen toimintaa että opiskelijoiden arkipäivää jäsentävänä käytänteenä. Se vaikuttaa hänen mukaansa siihen, miten kurssit organisoidaan, miten opiskelijat opiskelevat ja käyttäytyvät opetustilanteissa, sekä miten opettajat arvioivat ja arvostelevat opiskelijoita. Osallistumalla koulutuksen käytänteisiin opiskelijat oppivat niiden välittämien sisältöjen lisäksi myös näistä käytänteistä itsestään (Korpiaho 2006, 289).

Käytäntöteoreettisen ajattelun ytimessä on käsitys käytänteistä kehollisena ja materiaalisesti välittyneenä inhimillisenä toimintana, joka on järjestäytynyt jaetun käytännöllisen ymmärryksen ympärille (Schatzki 2001a, 2). Ne toimet, joihin ihmiset tietoisesti ryhtyvät ovat Schatzkin (2001b, 47) mukaan sellaisia, joiden tekemisessä on jotain mieltä (*makes sense*). Schatzki (mt.) kutsuu tätä toiminnan mieltä käytännölliseksi ymmärrykseksi (*practical intelligibility*). Hän kuitenkin erottaa käytännöllisen ymmärryksen rationaalisuudesta sillä se, mikä vaikuttaa ihmisistä kussakin tilanteessa mielekkäältä, ei välttämättä ole aina järkevää tai edes vaikuta siltä (mt.).

Ruumiin toimintojen, esineiden käyttötapojen, subjektien kohtelun ja asioiden kuvailun uusintaminen tapahtuu yli ajan, paikan ja yksilöiden rajojen. Ymmärrykset siitä, kuinka missäkin tilanteessa tulee toimia, ovat kollektiivisia. (Reckwitz 2002, 254.) Esimerkiksi luentokäytänteiden tutut piirteet, kuten opettaja puhumassa luokan edessä ja opiskelijat pulpettirivistöjen takana edessänsä läppärit sekä muistiinpanovälineet – eli luokkahuone fyysisenä tilana ja luento toiminnan tilanteisena kontekstina – kutsuvat mukaan käytänteelle ominaiseen tietämisen ja olemisen tapaan (vrt. Hannula 2013, 5–6). Kun puitteet ovat voimakkaasti vallitsevan – tutun ja turvallisen – käytänteiden mukaiset, on opiskelijan helppo sujahtaa sen kummemmin asiaa miettimättä pulpetin ja läppäriin näytön taakse näin ylläpitäen menneisyydessä kehollistuneita ja institutionalisoituneita tavanomaisia reaktioita opetustilanteeseen sekä suhteita muihin oppilaisiin

ja opettajaan (vrt. Emirbayer & Mische 1998, 1005–1006). Opiskelun konteksti ja käytännöt synnyttävät tietynlaista tietämistä ja oppimista (Korpiaho 2006, 304). Se, miten yliopistojen sisäinen toiminta järjestetään, tuottaa Korpiahon (mt.) mukaan opiskelijoille kokemuksia siitä, miten hyviä käytänteitä ja oppimistuloksia synnytetään.

Kaikki se tietämys, jota tarvitaan käytänteen mukaiseen toimintaan, ei ole vain tapa ymmärtää, vaan se on myös tietotaitoa (tiedämme miten toimia) sekä tietty tapa haluta ja tuntea. Jokainen käytänne pitää sisällään rutinoituneen tavan haluta tiettyjä asioita ja vältellä toisia. Halut ja tunteet eivät siis käytäntöteorian valossa kuulu yksilöille, vaan ne ovat osa käytännettä. (Reckwitz 2002, 254.)

Käytänne on siis rutinoitunut toiminnan tapa, joka koostuu monista toisiinsa yhteydessä olevista elementeistä; kehon ja mielen toiminnoista, esineistä ja niiden käyttötavoista, tietämyksestä, tietotaidosta, tunteista ja motivaatioista. Vain yhdessä nämä elementit muodostavat käytänteen. (Reckwitz 2002, 249.) Käytänne pitää sisällään ajan saatossa muilta opitun tavan olla tietyissä puitteissa. Käytäntöteoreettisten linssien läpi sosiaalinen elämä näyttyy jatkuvasti tuotettuna – ihmisten toistuvien toimien kautta kehkeytyvänä (Feldman & Orlikowski 2011, 1240).

Siirtymä lähemmäs arkea on poikkinut käytäntöteorialle omaleimaisen jokapäiväistä kielenkäyttöä mukailevan sanaston (Reckwitz 2002, 250). Reckwitz (mt. 257) toteaa, että kaikki kulttuuriteorit, käytäntöteoria mukaan lukien, tarjoavat tulkintakehyksiä, joihin tukeutuen voimme nostaa tiettyjä asioita esille ja sulkea toisia pois. Käytäntöteoria ei voi koskaan täysin saavuttaa todellista sosiaalista maailmaa (mt.), vaan se tarjoaa sanaston, jonka kautta arjen kokemuksiin voi saada etäisyyttä ja uuden otteen (Räsänen & Trux 2012, 14). Sosiaalisteoreettinen sanasto on heuristinen väline – herkistävä viitekehys – empiriseen tutkimukseen yhteiskuntatieteissä. Se avaa yhdenlaisen tavan nähdä ja analysoida opiskelua sosiaalisena ilmiönä. Tällainen sanasto myös muokkaa ja muuttaa itseymmärrystämme. Yhteiskuntateorit tarjoavat meille tavan määritellä oman positiomme ihmisinä sosiaalisessa maailmassa. Ne voivat muuttaa kulttuurisen perinteen mukaisia tapoja ymmärtää itseämme ja näin avata uusia itseymmärryksen mahdollisuuksia. (Reckwitz 2002, 257.) Sanat, jotka tulevat lähelle jokapäiväisiä kokemuksiamme, auttavat muitakin kuin tutkijoita ymmärtämään inhimillisen toiminnan kiemuroita.

Voi tuntua triviaalilta todeta, että vaikkapa kassalle jonottamiseen kuuluu tilana ruokakauppa, kehollisina toimintoina muun muassa peräkkäin seisominen, esineinä ostokset kärryssä, korissa tai

käsissä ja vaikkapa kärsimättömyyden tunne. Tämä kaikki on yhtä irrottamaton osa jonotuskäytännettä kuin se tietotaito, jota tarvitaan siihen, että osaamme jonottaa oikeassa paikassa oikealla tavalla. Toisaalla kuuluu ottaa jonotusnumero ja voi mennä istumaan minne vain odottamaan vuoroaan, kun toisaalla on käveltävä jonon päähän seisomaan. Tällaisen meille itsestään selvän toiminnan ymmärtäminen käytäntöteorian valossa auttaa jäsentämään inhimillistä toimintaa laajemminkin. Se auttaa meitä näkemään, kuinka olemme kokonaisvaltaisesti kehollisina, tietävinä ja tuntevina olentoina kietoutuneita kulttuuriimme. Käytänteet mahdollistavat mutta myös rajoittavat kehollisia ja mielen toimintoja. Jonotuskäytänne mahdollistaa paikallaan seisomisen tuntemattoman ihmisen takana tai edessä (hyvinkin lähellä) ilman, että se vaikuttaisi oudolta tai tungettelevalta – se niin sanotusti kuuluu asiaan, kun ollaan jonossa. Odottaessasi kaveriasi keskellä puistoa sinua voisi hirvittää selkäsi taakse seisomaan tullut tuntematon ihminen – tämä ei kuulu puistossa oleskelun käytänteeseen. Kassajonossa seisominen on siis käytänteen mukaista mutta vaikkapa tanssiva jonottaja herättäisi taatusti kummastusta. Tanssiminen rajautuu jonotuskäytänteen ulkopuolelle. Näiden mahdollisuuksien ja rajojen tutkiminen auttaa meitä ymmärtämään, miksi muutokset ovat joskus kovinkin vaikeita ja miksi emme aina toimi parhaalla mahdollisella tavalla joustavasti ja luovasti toimintaamme ja tulkintojamme tilanteeseen mukailen.

2.2.3 Miksi tutkia opiskelua käytänteiden näkökulmasta?

Käytänteitä tutkitaan, jotta opittaisiin ymmärtämään tiettyä arkista toimintaa, tässä tapauksessa opiskelua, syvällisemmin. Ne osoittavat opiskelutoiminnan rikkauden ja monimutkaisuuden. Käytänteiden tutkimuksellinen anti onkin muun muassa siinä, että ne kiinnittävät huomion tekemisen ja tietämisen paikantuneisuuteen sekä asiantuntijuuden yhteisöllisyyteen. (Ks. esim. Sandberg & Tsoukas 2011.) Teoretisoinnin ja ihmisten arjen välistä kuilua pyritään kuroma umpeen kääntymällä käytänteiden puoleen (Yanow 2006, 1745; ks. myös Nicolini 2009, 1391) eli juurruttamalla teoretisointi siihen, mitä ihmiset todella tekevät ja miten he itse ymmärtävät tekemistään (Orr 1998, 439; ks. Nicolini 2009, 1391).

Kun opiskelua tutkittaessa laittaa käytäntöteoreettiset lasit päähän, voi nähdä niitä moninaisia muotoja, joita opiskelu käytännöllisenä toimintana on ottanut. Näiden lasien läpi paljastuu se, mitä opiskelijat yrittävät saada arjessaan aikaan ja miten he tämän tekevät. (Räsänen & Trux 2012, 53.) Opiskelijat joutuvat löytämään oman tapansa olla, toimia ja suhtautua opiskelun käytänteisiin (Kantelinen ym. 2010, 35). Käytäntölähtöinen vastaus kysymykseen ”miten” pitää sisällään myös materiaaliset puitteet (kuten tilat ja työkalut) ja niiden käyttämisen tavat. Opiskelijat ottavat ja

jättävät ottamatta näitä tiloja ja välineitä käyttöönsä omilla tavoillaan (Räsänen & Trux 2012, 70). Käytäntöteoreettisen ajattelun avulla voimme nähdä, miten opiskelu tuotetaan käytänteiden verkossa (Reckwitz 2002, 258; Feldman & Orlikowski 2011, 1250).

Edellä olen tuonut esille, miten koulutuksen käytänteet ohjaavat opiskelijoita. Emme kuitenkaan ole täysin käytänteiden vietävissä, vaan omalla toiminnallamme osallistumme niihin, opimme niistä ja kehitämme matkan varrella erilaisia tietämisen ja tekemisen tapoja (Korpiaho 2006, 291). Näiden koulutuksellisten käytänteiden joukossa on sellaisia, joiden uusintamisessa emme tarkemmin ajatellen haluaisi olla mukana. Korpiahon mukaan opiskelijat osallistuvat pääsääntöisesti käytänteisiin, jotka ovat muiden suunnittelema ja valvomia ja joihin heidän odotetaan suostuvan ilman neuvottelua. Näin käytänteissä sijaitseva toimintatila rakentuu valitettavan usein tietynlaiseksi jättäen opiskelijan ahtaalle. (Mt. 303.) Seuraavaksi siirryn käytänteiden meitä liikuttavasta voimasta tarkastelemaan toimijuuden käsitettä ja sitä, miten se voisi auttaa ymmärtämään muutosta käytänteissä.

2.3 Toimijuus käytänteissä

Onko opiskelija sitten tuomittu kapeasti rajattuun toimintatilaan – elämään ahtaalla? Ei suinkaan. Opiskelijat kun ovat pikemminkin aktiivisia toimijoita kuin käytänteiden passiivisia vastaanottajia (Korpiaho 2006, 293). He luovat, ylläpitävät ja uusintavat omaa sosiaalista todellisuuttaan ja näin venyttävät toimintatilaansa (Korpiaho 2005, 222). Keskustelu siirtyy kohti toimijuuden käsitettä, kun kysymme, missä määrin opiskelijat ovat koulutuksellisten käytänteiden objekteja ja missä määrin heidän on mahdollista luoda omia tietämisen ja toimimisen tapojaan (Korpiaho 2006, 304). Käytäntöteoria auttaa meitä ymmärtämään niitä tapoja, joilla rakenteelliset olosuhteet muokkaavat toimijuutta mutta samalla tulevat toimijuuden kautta tuotetuiksi, vahvistetuiksi ja muutetuiksi. (Feldman & Orlikowski 2011, 1250.)

Esittelen tässä luvussa ensin joitain toimijuuden määritelmiä, jonka jälkeen pureudun käytänteiden muuttumista käsittelevän keskustelun kautta toimijuuden paikkoihin ja mahdollisuuksiin käytänteissä. Lopuksi hahmotan lyhyesti kaupparkeo-opiskelun toimijuuden tilaa.

2.3.1 Mikä ihmeen *toimijuus*?

Terminä toimijuus on hyvinkin ”liukas” ja tutkijat käyttävät sitä eri tavoin epistemologisista juuristaan ja tutkimuksen tavoitteistaan riippuen (Hiltlin & Elder 2007, 170). Näistä käsitteen

erilaisista käyttötavoista on tehty useita kattavia katsauksia (ks. mm. Emirbayer & Mische 1998; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013). Nykyiset toimijuuden mallit keskittyvät Hitlinin ja Elderin (2007, 171–172) mukaan siihen, kuinka vapailta vaikuttavat toimet johtavat yksilöitä usein tiedostamattomasti uusintamaan sosiaalisia rakenteita¹³. Toimijuudelle ei ole vakiintunut yhtä tiettyä määritelmää vaan toimijuuskäsitykset ovat löyhästi kytkeytyneet aktiivisiin pyrkimyksiin, aloitekykyyn tai omaan elämäntilanteeseen vaikuttamiseen. Toimijuuden on nähty kulkevan käsi kädessä luovuuden, motivaation, hyvinvoinnin ja jopa onnellisuudenkin kanssa. Sen on todettu myös liittyvän subjektien autonomiaan ja itsensä toteuttamiseen toimien näin rakenteiden vastavoimana. (Eteläpelto ym. 2013, 46.) Yhteiskuntatieteissä toimijuus on tarjonnut tavan jäsentää yhteiskunnan ja yksilön välisiä suhteita. Se on Eteläpellon ym. (2011a, 18) mukaan liittynyt kysymykseen siitä, missä määrin omat valintamme suuntaavat toimintaamme ja missä määrin ne ovat yhteiskunnallisten rakenteiden sekä kulttuuristen normien määrittämiä.

Toimijuus näyttäytyy eri tavoin klassisissa toiminnan teorioissa. Toisaalla toimija on omaa etuaan ajava *homo economicus* – toisaalla sääntöjä ja rooleja noudattava *homo sociologicus*. Ensimmäisessä tapauksessa sosiaalinen maailma koostuu päätöksiä tekevistä itsenäisistä yksilöistä. Toisessa se on normatiivisten sääntöjen ja odotusten järjestelmä, johon toimijat sääntöjä noudattavina hahmoina mukautuvat (tai sitten leimautuvat poikkeaviksi). Käytäntöteoriassa toimijat eivät ole sen enempää autonomisia yksilöitä kuin normeihin mukautuvia laumasielujakaan. He kehoineen ja mielineen ”kantavat” tai ”toteuttavat” käytänteitä. Toimijat ymmärtävät maailmaa ja itseään sekä käyttävät tietotaitojaan käsillä olevan käytänteen puitteissa. Koska osallistumme samanaikaisesti monenlaisiin käytänteisiin, on käytäntöteorian valossa ainutlaatuinen otteemme toimintaan löydettävissä juuri näiden risteilevien käytänteiden leikkauspisteestä. (Reckwitz 2002, 256.)

Toimijuuden käsitteen popularisoinut Anthony Giddens (1984; ks. myös Eteläpelto ym. 2013, 49) näkee toimijuuden ensisijaisesti tarkoituksellisena valintana, joka pitää sisällään toimintaa ja tämän toiminnan seurauksia. Hänen näkemyksensä mukaan toimijuudesta on kyse silloin, kun ihminen ei vain reagoi automaattisesti johonkin ärsykkeeseen toimintaansa sen kummemmin ajattelemta, vaan hänellä on jotain toimintansa seurauksiin liittyviä odotuksia. Luemme esimerkiksi tenttiin koska oletamme sen johtavan kurssin hyväksytyyn suorittamiseen. Aikomukset eivät kuitenkaan yksin riitä toimijuuden perustaksi vaan meidän tulee myös pystyä toimimaan näiden aikomusten mukaisesti (mt.). Toimijuus edellyttää valtaa vaikuttaa tapahtumien kulkuun (Eteläpelto ym.

¹³ ks. myös Giddens 1984; Emirbayer & Mische 1998, 978–979

2011a, 12–13). Giddens (1984; ks. myös Eteläpelto ym. 2013, 49) näkee toimijuuden tietoisena toimintana, joka ilmenee tilanteessa, jossa olisi ollut mahdollisuus valita toisin.

Giddensin näkemystä toimijuudesta on Eteläpellon ym. (2011a, 18) mukaan kritisoitu siitä, että se olettaa ihmiset liian rationaalisiksi ja päämäärähakuisiksi. Se asettaa raskaan taakan yksilön harteille jättäessään rakenteiden ja toiminnan kontekstien toimintaa rajoittavan ja mahdollistavan aspektin huomiotta. Giddens ei myöskään käsittele toiminnan ajallista ulottuvuutta ja näin toiminta on päämääriä lukuun ottamatta kiinnittynyt vain nykyhetkeen. (Eteläpelto ym. 2013, 49.)

2.3.2 Käytänteet ja muutos – avauksia toimijuuden mahdollisuuksiin käytänteissä

Kulttuurin voidaan nähdä muokkaavan, ohjaavan ja jopa tiettyyn pisteeseen asti sanelevan käyttäytymistä (Ortner 1984, 152). Sen sijaan että käytänteet määräisivät deterministisesti toimintaamme, meillä on niissä toimijuutta joko improvisoivan toisin toistamisen tai tietoisemman vaihtoehtoisten toimintatapojen luomisen kautta (Certeau 1984; Emirbayer & Mische 1998; ks. LaPointe 2014, 19). Toimijuus ei kuitenkaan takaa meille vapaata ja huoletonta kirnaamista elämän niityllä vaan mahdollisuutemme valita ovat rajattuja.

Kaikella, mitä ihmiset tekevät on tahallisia tai tahattomia seuraamuksia sille, miten he istuvat ”järjestelmään” ja sen vallan ja etuoikeuksien jakoon (Ortner 1984; ks. Nicolini 2012, 6). Käytänteet ovat täten aina väistämättä haastettavissa ja tämä pitää ne jatkuvassa jännitteen ja muutoksen tilassa. Tämä puolestaan tukee ajatusta siitä, että käytänteet ja niistä punoutuva maailma ovat erittäin sidottuja historiallisiin ja materiaalsiin puitteisiin ja näin periaatteessa, toisenlaisten käytänteiden vallitessa, maailma voisi olla toisenlainen. (Nicolini 2012, 6.)

Yksittäisen opiskelijan toimijuus ei pysy samanlaisena kontekstista toiseen, vaan se ilmenee kuin vastauksena kontekstin tilannesidonnaisiin vaateisiin ja puitteisiin (vrt. Emirbayer & Mische 1998, 1004). Vallitsevat käytänteet vaikuttavat siihen, miten opiskelijoiden toimijuus rakentuu opiskelun kontekstissa (vrt. Hannula 2013, 15). Kantelinen ym. (2010) näyttävät tutkimuksessaan, miten kauppakorkeakoulun jatko-opiskelijat rakentavat itselleen yksilöllisiä tapoja luovia käytänteiden seassa. Jatko-opiskelijat eivät ole voimattomia käytänteiden edessä, vaan he osallistuvat niihin kukin omalla tyylillään (mt.).

Käytäntöteoreettisten tutkimusten ydinajatus on se, että ihmiset osallistuvat käytänteisiin erilaisilla otteilla, jotka vaihtelevat tahattomasta ja tiedostamattomasta käytänteeseen uppoutumisesta

tarkoituksellisempaan toiminnasta etääntymiseen. Tekemiseen uppoutuneessa pärjäilymoodissa käytännönharjoittajat osallistuvat käytänteisiin olematta kuitenkaan tietoisia osallisuudestaan niihin. Heidän toimintansa koostuu spontaaneista reaktioista käsillä olevan tilanteen vaatimuksiin. Heideggerin¹⁴ ajatuksista ammentaen tutkijat olettavat innovatiivisen toiminnan ja improvisoinnin seuraavan siitä, kun toimija kohtaa yllätyksiä, katkoksia tai häiriöitä, joihin rutinoituneella toiminnalla ei enää kyetä vastaamaan. (Yakhlef & Essén 2012, 882; ks. myös Sandberg & Tsoukas 2011.)

Spontaani toisin tekeminen

Mustafa Emirbayer ja Ann Mische (1998, 962) käsitteellistävät toimijuuden aikaan sidottuna sosiaalisen osallistumisen prosessina, joka tukeutuu menneisyyteen mutta myös suuntautuu tulevaisuuteen ja nykyhetkeen. Toimijan ajallisen orientaation pääpaino on menneessä, kun hän toistaa aikaisempia toiminnan ja ajattelun malleja (mt.; ks. myös Pehkonen 2010). Tällaisella toistavalla toimijuudella ylläpidetään vuorovaikutusta ja instituutioita (Pehkonen 2010, 67; Hitlin & Elder 2007, 185) eli uusinnetaan käytänteitä. Brunila ja Isopahkala-Bouret (2011, 333) määrittelevät toiston tavaksi, jolla kulttuuri on olemassa ja tulee yhä uudelleen olemassa olevaksi. Corradin ym. (2010, 278) mukaan Bourdieun ja Foucault'n ajatukset kuitenkin muistuttavat, että arkipäiväinen käytänteiden uusintaminen ei ole pelkkää samojen puuhien mekaanista toistoa, vaan päinvastoin se on toistamisen kautta jatkuvaa sopeutumista muuttuviin olosuhteisiin – toistamista toisin. Emirbayer ja Mische (1998, 978) näkevät aiemmista kokemuksista kumpuavissa tottumuksissa ja tahattomassa rutinoituneessa toiminnassa toimijuutta.

Yakhlef ja Essén (2012, 882) näyttävät tutkimuksessaan hoivatyöntekijöistä, kuinka innovatiivinen ja improvisoiva toiminta ilmenee spontaaneissa reaktioissa muuttuviin olosuhteisiin. Improvisointi viittaa tässä spontaaniin toimimiseen tilanteeseen sopivalla tavalla. Nämä innovatiiviset reaktiot tapahtuvat Yakhlefin ja Essénin mukaan tilanteessa ilman tietoista punnintaa ja sääntöihin tai ohjeistuksiin tukeutumista. Tätä ajatusta tukee Fuchsin (2001, 38) näkemys, jonka mukaan tietoisuus on luovuudessa toissijaista. Luovuus ei siis aina vaadi määritelmällistä toimijuutta (jonka ehtoina on mm. tietoisuus ja reflektointi), vaan se voi olla intuitiivista reagoitua totutusta poikkeavalla tavalla.

Yakhlefin ja Essénin (2012, 896) tutkimista kotihoitajista konkarit vastasivat tilanteissa ilmeneviin jännitteisiin luovasti toimien sen mukaan, mikä milloinkin tuntui ”oikealta”. Joskus tuntumaa

¹⁴ ks. esim. Heidegger 1962

tilanteeseen sopivasta toiminnasta seurattiin organisaation sääntöjen rikkomisen riskillä. Kokeneet hoivatyöntekijät eivät noudattaneet minuutilleen määriteltyä palvelusuunnitelmaa vaan mukautuivat yksilöllisten vanhusten ja tilanteiden tarpeisiin. Esimerkiksi eräs vanhus vaikutti poikkeuksellisen kireältä, joten hoivatyöntekijä käytti enemmän aikaa hänen kanssaan jutusteluun ja vähemmän aikaa sängyn petaamiseen – rentouttava juttelu vaikutti juuri tässä tilanteessa huolella pedattua sänkyä tärkeämmältä. Improvisoimalla eli sopeuttamalla kehollista ilmaisuaan muuttuvien tilanteiden vaateisiin he luovat uusia ratkaisuja työarkensa haasteisiin. Juuri tämä tekee toiminnasta Yakhlefín ja Essénin termein innovatiivista. Tällainen innovatiivisuus rutiinien rikkoutuessa liittyy myös Hitlinin ja Elderin (2007) nimeämään pragmaattiseen toimijuuteen¹⁵. Pragmaattinen toimijuus ilmenee niissä toiminnan muodoissa, jotka valitaan, kun totutut toiminnan tavat eivät vastaakaan tilanteen vaatimuksiin. Tukeudumme arjessamme jatkuvasti tottumuksiimme. Vakiintuneet rutiinit ohjaavat toimintaamme. Jos nämä rutiinit rikkoutuvat, meidän on tehtävä valintoja. Hitlin ja Elder muistuttavat, että nämä valinnat kuitenkin tapahtuvat aina toiminnan virrassa – eivät siitä irrallaan. (Mt. 178.)

Totuttuja toiminnan tapoja rikkova luova ja improvisoiva toiminta on yksi tapa ymmärtää muutosta käytänteissä. Toimimalla toisin hoivatyöntekijät vastustavat jäykkää palvelusuunnitelmaa, joka ei huomioi vanhusten yksilöllisiä ja tilannekohtaisia tarpeita. Eräs työntekijä näki suunnitelmasta poikkeamisen jopa moraalisen velvoitteena, kun työn perimmäinen tarkoitus on kuitenkin vanhusten hyvinvoinnista huolehtiminen. Hoivatyöntekijöiden toimintaa ohjasi siis ennemminkin moraalinen toimijuus kuin virallinen ohjeistus (Yakhlef & Essén 2012, 891). Käytänteiden muuttuminen on tässä seurausta jännitteestä toiminnan virallisten vaatimusten ja sen välillä, mikä toiminnan harjoittajasta tuntuu käytännöllisen ymmärryksensä pohjalta oikealta tavalta toimia (mt. 881).

Mutta miten tällainen yksilöiden tilannekohtainen improvisointi voi selittää muutosta käytänteissä? Yakhlefín ja Essénin (2012) tutkimat hoivatyöntekijät käyttivät kieltä jakaakseen kokemuksiaan toistensa kanssa – puhuakseen siitä, mitä he ovat tehneet ja mitä tarvitsisi tehdä. Samalla he ehdottelivat toisilleen vaihtoehtoisia tapoja luovia työarjen käytänteissä. Käytännönharjoittajien puhe toimi paikoittain yllykkeenä sääntöjen rikkomiselle ja sitä kautta muutokselle käytänteissä. Esimerkiksi syömisestä kieltäytyminen on hoivatyöntekijöiden jatkuvasti kohtaama ongelma. Yksi työntekijöistä keksi kerran syödä oman lounaansa erään vanhuksen kanssa. Kerrottuaan kollegoilleen ratkaisustaan lounastamisesta vanhusten kanssa

¹⁵ Hitlin ja Elder (2007; ks. Pehkonen 2010, 65–66) erottavat neljä erilaista toimijuuden lajia: eksistentiaalisen, pragmaattisen ja elämäntilanteeseen liittyvän toimijuuden sekä identiteetti-toimijuuden.

tulikin epävirallinen käytäntö hoivatyöntekijöiden keskuudessa. Vaikka yksittäiset käytännönharjoittajat voivat innovoida ja improvisoida, tällainen toiminta jää yksilön paikalliseksi toimintatavaksi, jos sitä ei jaeta muiden yhteisön jäsenten kanssa. Tässä kohdin korostuu kielen merkittävä rooli yksilöllisen innovatiivisen toiminnan nostamisessa käytännön sosiaaliselle tasolle. (Mt. 897.)

Yllä oleva esimerkki hoivatyöntekijöistä muistuttaa monella tapaa Julian Orrin (1996) tutkimusta kopiokoneen korjaajista. Nämä palveluteknikot jakoivat ennalta arvaamattomiin ja vaativiin ongelmiin keksimiään ratkaisuja kollegoidensa kanssa ”sotatarinoiden” kautta. Näitä tarinoita jaettiin kahvitauoilla ja keskinäisissä puheluissa korjauspaikalta käsin. Kertomukset vaikeista tilanteista ja niiden ratkaisuista rakensivat korjaajille omia työn todellisiin haasteisiin juurtuneita toiminnan tapoja, jotka olivat hyvin kaukana yrityksen virallisista toimintaohjeista. Näin vaihtelevien tilanteiden ja uusien ongelmien vaatimat luovat ratkaisut tulivat kerronnan kautta yhteisön käyttöön. Toimijuutta voidaan kuitenkin harjoittaa jo lähtökohtaisesti yhteistuumin. Se voi kehkeytyä kollektiivisesta hankkeesta ja näin pitää sisällään osallistumista ja yhteistyötä yhteisön tai ryhmän kesken (Eteläpelto ym. 2013, 46–47).

Tiedostamattomasta pärjäilystä kohti toiminnan reflektointia

Tietoisuus ja refleksiivisyys on nähty toimijuuden ehtoina (Miettinen ym. 2012; Fuchs 2001, 26). Käytänteiden automatisoituneen luonteen vuoksi emme kuitenkaan aina tiedosta, miksi toimimme kuten toimimme ja mitä toiminnallamme tavoittelemme (Räsänen & Trux 2012). Rutiinit rullaavat kuin itsestään. Emme jää pohtimaan niiden mieltä, vaan liikumme niiden rytmissä kuin kala vedessä¹⁶. Toimijuus astuu kuvioihin viimeistään siinä vaiheessa, kun siirrymme tiedostamattomasta esirefleksiivisestä ajeltamisesta kohti tiedostavampaa toiminnan päämäärien, motiivien ja oikeutusten pohdintaa.

Toimijuuden rajoista käydään kuitenkin keskustelua tutkijoiden kesken. Käytäntöteoreetikojen, kuten Bourdieun ja Giddensin, habitukseen ja rutinoituneisiin käytänteisiin keskittyvä näkökulma maalaa Emirbayerin ja Mischen (1998, 963) mukaan kuvan toimijuudesta totunnaisena, toistavana ja itsestään selvänä. Miettinen ym. (2012, 346; 348) kritisoivat tällaista käytänteiden rutiininomaisuuden painotusta. He esittävät, ettei esirefleksiivistä, automatisoitunutta toimintaa korostava näkemys auta ymmärtämään muutosta käytänteissä eikä toimijuuden roolia tässä muutosprosessissa (mt.). Knorr-Cetina (2001; ks. myös Miettinen ym. 2012, 349) on myös

¹⁶ vrt. Bourdieu & Wacquant 1992, 127; ks. myös Räsänen & Trux 2012, 130; Hannula 2013, 18

todennut, ettei asiantuntijoiden työtä voi selittää pelkillä rutiinitoiminnoilla ja hän kannattaakin dynaamisempaa käsitystä käytänteistä, joka jättää tilaa muutokselle. Voimme Knorr-Cetinan (2001; ks. myös Miettinen ym. 2012, 350) mukaan ymmärtää muutosta tutkimalla ammattilaisten suhteita työnsä kohteisiin (*objectual relationships*), tai opiskelijoiden tapauksessa opiskelun kohteisiin.

Klassiset käytäntöteoriat, kuten pragmatismi ja kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, ovat puolestaan keskittyneet alusta asti selittämään käytänteiden muutosta ja kehitystä. Ne keskittyvät siihen, kuinka ihmiset voivat vaikuttaa tällaisiin muutoksiin kohdatessaan ongelmia tai ristiriitaisuuksia käytänteissä. (Miettinen ym. 2012, 346.) Pragmatismien ja toiminnan teorian ajatuksia seuraten Miettinen ym. (mt. 348) näkevät reflektoinnin, tutkiskelun ja ajattelun – pelkän käytännöllisen pärjällyn sijaan – keskeisinä toimijuudessa ja käytänteiden muutoksessa. Käytäntöteorian filosofiset suuntaukset, fenomenologia ja deweyläinen pragmatismi sekä toimintateoria tunnustavat – ainakin tiettyyn pisteeseen asti – että kun vakiintuneet toiminnan tavat (tottumukset, rutiinit) rikkoutuvat ja syntyy tilaa uusille ratkaisuille ja toiminnan tavoille, tarvitaan reflektointia, ajattelua ja suuntautumista tulevaisuuteen. (Koschmann, Kuutti & Hickman 1998; ks. Miettinen ym. 2012, 351.)

Kuvitellessaan vaihtoehtoisia toiminnan mahdollisuuksia toimijan ajallinen orientaatio painottuu tulevaisuuteen. Emirbayer ja Mische (1998, 962) nimittävät tätä projektiiviseksi kapasiteetiksi. Tämä toimijuuden projektiivinen ulottuvuus vaatii siis mielikuvitusta, jonka suhdetta menneisyyteen voi jäsentää muun muassa Deweyn kokemusfilosofian kautta. Deweyn ajattelussa *”mielikuvitusta ohjaavat tottumukset auttavat yksilöä ennakoimaan eli kuvittelemaan tulevia tilanteita ja niissä vaikuttavia olosuhteita. Hän voi aiempien kokemustensa pohjalta kuvitella, miten asiat tulevat tuonnempaan etenemään: mikä seikka vaikuttaa toisiin seikkoihin ja millainen toiminta on tilanteessa mielekästä.”* (Alhanen 2013, 102.)

Tämän hetken toimintaan suuntautunut arviointi ottaa totutut toiminnan tavat (menneisyys) ja vaihtoehtoiset toimintamahdollisuudet sekä niiden kuvitellut seuraukset (tulevaisuus) käsillä olevan tilanteen käyttöön. Tätä Emirbayer ja Mische (1998, 962) kutsuvat käytännöllisarvioivaksi kapasiteetiksi¹⁷. Toimijuus sekä uusintaa että muokkaa käytänteitä vastaamalla tottumusten, mielikuvituksen ja arvioinnin kautta muuttuvien historiallisten tilanteiden mukanaan tuomiin ongelmiin (Emirbayer & Mische 1998, 970; ks. myös Eteläpelto ym. 2011a, 21).

¹⁷ *”practical-evaluative” capacity*

Kuten Yakhlefin ja Essénin (2013) sekä Orrin (1996) tutkimien käytännönharjoittajien tapauksessa, on kommunikointi Emirbayerin ja Mischen (1998, 994) mukaan tärkeässä roolissa toimijuuden käytännöllisarvioivalla ulottuvuudella. Puimalla yhdessä muiden kanssa (tai itsereflektion kautta) elettyjen tilanteiden vaatimuksia toimijat kartuttavat kykyään sellaisten harkittujen päätösten tekemiseen, jotka voivat haastaa vallitsevia toiminnan muotoja. Tämä kommunikatiivinen prosessi erottaa ”vahvasti” tilanteeseen sidotun harkitsevan päätöksenteon ”heikosta” tilannesidonnaisuudesta, jota Emirbayer ja Mische kutsuvat toimijuuden toistavassa dimensiossa hiljaiseksi taktikoinniksi. He toteavat, että tämän käytännöllisarvioivan kapasiteetin, toisin sanoin toiminnan reflektoinnin yhdessä tai yksin, lisääminen vahvistaa kykyä harjoittaa toimijuutta välittävästi eli valjastaen toiminnan välineitä ja tiloja päämäärien tavoitteluun. Tämä mahdollistaa ainakin potentiaalisesti päämäärien tavoittelun sellaisilla tavoilla, jotka voivat haastaa ja uudistaa jopa itse toiminnan tilanteisen (*situated*) kontekstin. (Mt.)

2.3.3 Kauppakorkeakouluopiskelun tila

Koin omakohtaisesti, miten paljon voimaa opiskelua jäsentävillä käytänteillä on ja miten vähän resursseja opiskelijoilla on aidosti oman tilan luomiseen näissä käytänteissä (Korpiaho 2013).

Näin Kirsi Korpiaho muistelee omaa opiskeluaikaansa Helsingin kauppakorkeakoulussa. Tuolloin hän koki vallitsevan kulttuurin kapeuttavan olemisen tilaansa ja paikantavan hänet ”*subjektiksi käytänteisiin, joiden tarkoituksena tuntui olevan opiskelijoiden kilpailuttaminen, mittaaminen ja arviointi*” (Korpiaho 2013). Käytänteet muokkaavat harjoittajaansa (Räsänen & Trux 2012, 58). Mitä vahvempi näkemys opiskelijalla on siitä, miten hän opiskelee, mitä opinnoillaan tavoittelee ja mitkä ovat hänen opiskelunsa motiivit ja oikeutukset, sitä enemmän toimintatilaa hän pystyy Korpiahon (2013) mukaan itselleen raivaamaan.

Jatkumolla heikosta vahvaan toimijuuteen Korpiaho (2013) paikantaa näkemyksen toimijuudesta lähes tiedostamattomana luovimisena toiminnan taktiselle tasolle, kun taas puolitetoinen tavoitteellinen toiminta istuu poliittiselle ulottuvuudelle. Kyky moraaliseen pohdintaan edustaa puolestaan käytännöllisen toiminnan kysymysten kautta katsottuna vahvinta toimijuutta paikantuessaan toiminnan tietoisimmalle tasolle, jossa ruoditaan tekemisen perimmäisiä motiiveja ja oikeutuksia – miksi tehdä juuri tätä ja juuri näin?¹⁸. (Mt.)

¹⁸ Korpiaho (2013; ks. myös Räsänen & Korpiaho 2011; Räsänen & Trux 2012) jaottelee eri käytänteeteoreetikoiden ajatukset kullekin käytännöllisen toiminnan ulottuvuudelle seuraavasti: Certeau’n (ks. esim. 1984) ajatukset istuvat toiminnan taktiselle tasolle, Bourdieun (ks. esim. 1990) poliittiselle ja MacIntyren (ks. esim. 1984) moraaliselle.

Tilannetta, jossa käytännönharjoittaja on pystynyt mielekkäällä tavalla ratkaisemaan kaikki käytännöllisen toiminnanperuskysymykset niin, että nämä vastaukset ovat linjassa keskenään, Räsänen ja Trux (2012) kuvaavat *praksiksen* käsitteellä. He korostavat, että kyseessä on ennemminkin potentiaalinen asioiden tila, jota kohti voidaan pyrkiä, mutta jota harvemmin saavutetaan. Praksis on heidän mukaansa ”*taktisesti taitavaa, poliittisesti tietoista, moraalisesti motivoitua sekä harjoittajansa identiteettiä ilmaisevaa ja vahvistavaa toimintaa*”. Ammatillisen praksiksen, jota sovellan tässä opiskelun yhteyteen, he toteavat olevan aina kollektiivista toimintaa. (Mt. 251; ks. myös Räsänen 2009; 2010.) Tavallisemmin kuitenkin näitä kysymyksiä ratkotaan tilanteen ehdoilla ja sen pakottamana toisistaan irrallaan ja tällöin ratkaisut eivät välttämättä ole yhteensopivia eivätkä tue toisiaan. Kaikkia kysymyksiä ei myöskään aina pystytä tyydyttävästi ratkaisemaan. (Räsänen & Trux 2012, 253.)

Käytännöllisen toiminnan ulottuvuudet ovat erilaisia orientaatioita samaan tekemiseen ja arjessa toiminta suuntautuu päivänpolttavimman kysymyksen ratkaisuun. Sama opiskelija voi vaihtaa orientaatioita tilanteesta riippuen. (Korpiaho 2013.) Korpiaho (2005; 2013) käyttää tenttikäytännettä esimerkkinä siitä, kuinka erilaiset toiminnan orientaatiot voivat painottua kauppakorkeakouluopiskelun arjessa¹⁹. Taktisella orientaatiolla fokus on siinä, kuinka selviytyä käsillä olevasta tehtävästä. Tällöin opiskelija keskittyy tekemisen keinoihin, kuten tenttikirjojen lukemisen tapaan, vanhojen tenttikysymysten metsästämiseen, tai muuhun sellaiseen. Kyse on myös edellisessä kappaleessa maalatusista arkisista pärjailystä ja luovimisesta käytänteen rajaamassa tilassa.

Kun huomio siirtyy tehtävän välittömän suorittamisen keinoista toiminnan tavoitteisiin, on kyse poliittisesta orientaatiosta. Tällöin mietitään, mitä tentin suorittamisella oikeastaan pyritään saavuttamaan. Ovatko tähtäimessä vain opintopisteet, jolloin läpipääsyn takaava pienikin panostus riittää, vai valjastetaanko tenttimenestys opiskelijavaihtoon pääsyn takeeksi tai CV:n näyttäväksi vitosrivilitteeksi, jolloin jokaisessa tentissä on laitettava kaikki paukut peliin. Tutkintohakuinen ja työmarkkina-asemaan suuntautunut opintojen suorittaminen korostaa opiskelun välinearvoa. Välineellinen suhtautuminen opintoihin tuottaa tietynlaista opiskelun tapaa (ks. lisää esim. Korpiaho 2005; 2006). Ne tavoitteet, joita kohti valitsemme kurottaa, kumpuavat lähtökohdistamme: arvoistamme ja uskomuksistamme. Tunnistammepa sitä tai emme, laajemmat poliittiset käytänteet ovat sisäänrakennettuna näihin yksilöllisiltä vaikuttaviin preferensseihin. Ne

¹⁹ Tässä paino on sanalla *painottua*. Nämä eivät siis välttämättä esiinny erikseen, vaan ne ovat lomittaisia ja suhteessa toisiinsa. Toiminnassa vain hetkittäin jokin orientaatio voi olla ja monesti onkin vahvempi kuin toinen. Emme esimerkiksi aina kykene/ehdi/tajua pysähtyä miettimään toimintamme perimmäisiä motiiveja. Suuri osa tekemisistämme jää olosuhteiden pakosta toiminnan taktiselle pärjällytasolle. (Ks. esim. Korpiaho 2013.)

rohkaisevat meitä tavoittelemaan tiettyjä asioita ja sivuuttamaan toisia tukahduttaen näin oman tahtomme ja valtamme määrittellä uusiksi asiantuntijuuden kehitys. Omien odotusten – sen, mitä pitää saavutettavana – tunnistaminen ja tunnustaminen ovat edellytyksenä moraalisten kysymysten tarkastelulle. (Korpiaho 2007a, 257.)

Kysymys ”miksi ylipäättään opiskelen?” herää moraalisesti orientoituneessa opiskelijassa, joka pysähtyy tietoisesti pohtimaan opiskeluaan, sen tavoitteita ja niiden oikeutuksia. Tällöin punnitaan, kannattaako tenttiin panostaa ja jos kyllä, niin miksi. Korpiahon (2013) esimerkkiä seuraten motiivi voi löytyä vaikkapa kirjoittamisen ja lukemisen taitojen vahvistamisesta ja oikeutus oman toiminta- ja ajatteluhorisontin laajentamisesta. Opiskeleminen opiskelun vuoksi, omistautuminen ja asioiden pyörittely nähdään kuitenkin Leppälän ja Päiviön (2001, 90) kuvaamassa ekonominoviisien yleisessä moraalijärjestyksessä paheina. Hyveinä sen sijaan nähdään muun muassa tutkintoon tähtäävä suorittaminen ja suoraan tulevaan työelämään sovellettavissa olevat käyttökelpoiset opit (mt.). Käsitukset hyveistä ja paheista ovat osa vallitsevaa kulttuuria. Kuten Leppälä ja Päiviö (mt. 116–117) huomasivat tutkimuksessaan, tästä mallitarinasta on olemassa pääainekohtaisia muunnelmia ja näidenkin alakulttuurien sisällä yksittäisillä opiskelijoilla on ”*liikkumatilaa*”²⁰. Kukin kiinnittyy vakiintuneeseen moraalijärjestykseen omalla otteellaan.

Opiskeluun liittyviä hyveitä, kuten uteliaisuus, avoin mieli ja asioihin paneutuminen, harjoittamalla opiskelijat pääsevät osallisiksi opiskelun sisäisistä hyvistä asioista, joita voivat olla vaikkapa mielekäs oppiminen, henkilökohtainen kasvu tai ajattelutavan muutos. Näitä sisäisiä hyviä asioita ei voida saavuttaa ulkokohtaisella tai välineellisellä suhteella opiskeluun – silloin tavoitellaan opiskelun ulkoisia hyviä asioita, kuten statusta, tutkintoa tai suoraan työelämään sovellettavia työkaluja. (Korpiaho 2013; ks. myös McIntyre 1984; Hansen 1998.) Sisäiset hyvät ovat itseisarvoisia eli itsessään tavoittelemisen arvoisia asioita.

Osallistuminen ja suhteen rakentaminen tiettyyn käytänteeseen ja sen ylläpitämiin toiminta- ja ajattelutapoihin tarkoittaa Kantelisen ym. (2010, 41.) mukaan aina samanaikaisesti alistumista käytänteelle. Käytänteisiin osallistuminen ei kuitenkaan ole pelkkää alistumista – se myös mahdollistaa erilaisia toimijuuksia. Alistuminen ei siis tarkoita sitä, että opiskelija menettäisi hallinnan tai aktiivisen toimijuuden, vaan päinvastoin käytänteelle altistuminen ja alistuminen ovatkin toimijuuden edellytyksiä. Näin on siksi, että käytänteet antavat myös voimaa ja valtaa tuottamalla kontekstin, tarjoilemalla keinot, päämäärät ja oikeutuksen yksilön toiminnalle. (Mt.)

²⁰ vrt. *liikkumavara* (Brunila & Isopahkala-Bouret 2011)

Osallistuminen käytänteisiin vaatii siis altistumista ja ainakin osittaista alistumista, mutta samalla se avaa mahdollisuuden toimijuuteen näiden käytänteiden puitteissa. Yksittäisten opiskelijoiden tavat osallistua käytänteisiin ja rakentaa niistä yksilöllisiä pienoismaailmoja ovatkin hyvin monimuotoisia (mt.).

Aurora Hannula (2013) kuvaa pro gradu -tutkielmansa johdannossa kokemustaan siitä, miten kauppakorkeakoulun johtamisen aineen Tiiminvetäminen käytännössä -kurssilla ”oli rikottu” vakiintuneita opiskelukäytänteitä. Kurssi, joka koostui toiminnallisista harjoituksista ja jossa vallitsevan luentokäytänteen ”tutut piirteet loistivat poissaolollaan” rakensi opiskelijoille ”tilan olla toisin kuin normaalisti” (mt. 5–6). Tämä toisin toimimisen tila voi kuitenkin aiheuttaa opiskelijassa epämuokavuuden tunteita (ks. mt. 5). Totutusta poikkeaminen voi olla hämmentävää. Kun tavallisesti vain solahdamme automaattisesti ja vaivattomasti siihen toiminnan tapaan, joka on ajan saatossa juurtunut mieliimme ja kehoihimme, joutuu tällaisessa tilanteessa kohtaamaan tekemisen mielekkyyden tai mielettömyyden:

Samanaikaisesti sekä kaunistuksen että oivaltamisen hetki oli havaittua huomaamaan, millaiseen toimintaan me pakotamme itsemme ja toinen toisemme erilaisten käytänteiden ohjaamina: miten ylläpitämämme käytänteet ohjaavat meitä toimimaan tietyllä tavalla, mahdollistaen tietynlaista toimintaa ja sulkien systemaattisesti toisenlaista pois. Tämä kurssi sai minut havaitumaan käytänteiden valtaan ja kyseenalaistamaan joitakin minulle viimeisten vuosien aikana bisneskoulukontekstissa itsestään selviksi automatisoituneita tapoja. (Hannula 2013, 4.)

Omaehtoisen suhteen etsiminen opiskeluun on Saarenmaan, Saaren ja Virtasen (2010; ks. Korpiaho 2013) mukaan yksi suurimmista korkeakouluopiskelijoiden kohtaamista haasteista ja stressiä aiheuttavista tekijöistä. Tämä on erityisen totta kauppatieteiden opiskelijoiden keskuudessa. Monet kauppakorkeakoulun opiskelijat hakevat tutkinnosta statusta ja pääsylippua työelämään opinnoista kumpuavan sisäisen mielekkyyden tai itsensä kehittämisen kustannuksella. (Korpiaho 2013; ks. myös Leppälä & Päiviö 2001.) Tämä ei kuitenkaan päde kaikkiin kauppakorkeakoulun opiskelijoihin (Korpiaho 2013; Leppälä & Päiviö 2001; Nevgi 1998).

Korpiahon ja Räsänen kokeilu Ammattitaidon kehittäminen -kurssilla antaa yhden konkreettisen esimerkin siitä, miten koulutuksessa voidaan yrittää tukea henkilökohtaisen otteen löytymistä opiskeluun. (Korpiaho 2007a; Korpiaho 2013.) Opiskelijoiden opiskelukokemusten ottaminen kurssityöskentelyn keskiöön aivan kuin kyseessä olisi työkäytänteisiin osallistuminen, asemoi

opiskelijat yliopistomaailman käytännöllisen toiminnan harjoittajiksi²¹. Näin kehystetty opiskelukäytänteiden reflektointi pystyi edistämään opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. (Korpiaho 2007a.)

Toimijuuden tila kuvaa sosiokulttuurisen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia tehdä valintoja ja päätöksiä. Fuchs (2001, 39) on todennut sosiaalisten rakenteiden vaihtelevan sen mukaan, kuinka paljon toimijuutta ne odottavat ja ovat valmiita sietämään. Jotkut verkostot ylistävät toimijuutta, kun taas toiset pyrkivät jopa tukahduttamaan sitä (Fuchs 2001, 39). LaPointe (2014, 2) määrittelee toimijuuden sosiokulttuuristen käytänteiden rajaamana mahdollisuutena määritellä ja muuttaa omaa toimintaa. Tutkittaessa opiskelua toimijuuden näkökulmasta on LaPointen (2014, 2) ajatuksia seuraten olennaista kiinnittää huomiota sekä niihin tapoihin, joilla opiskelijat ovat pyrkineet muokkaamaan opiskeluaan, että tätä omakohtaista otetta mahdollistaviin puitteisiin. Puhe toimijuudesta jää Eteläpellon ym. (2011a, 12) mukaan abstraktiksi, ellemme kysy, mitä toimijuus tarkoittaa käytännössä, mitä se edellyttää, mikä sitä rajoittaa ja miten sitä voidaan edistää.

Kyse ei siis ole ainoastaan siitä, että opiskelijat olisivat laiskoja ja saamattomia, ja että heitä pitäisi yksilökeskeisesti ruoskia olemaan tietynlaisia – aktiivisia, keskustelevia, innostuneita. Kyse on jostakin suuremmasta. Oletteko nähneet lapsen leikkivän käskystä? Lapsi leikkii, kun hänellä on turvallinen olo ja siihen tarvittavia virikkeitä. Yhtä lailla opiskelija ei opi ja luo uutta, kun häntä siihen pakotetaan. Ollakseni luova, ainakin minä tarvitsen ympärilläni ihmisiä, joihin voin luottaa, joiden kanssa minun ei tarvitse pelätä epäonnistumisia tai erikoistenkaan ajatusten esittämistä. Tarvitsen tilaa, turvaa ja luottamusta. (Pienryhmäadressi 2012, 3.)

Olen edellä näyttänyt aiempaan tutkimukseen tukeutuen, kuinka käytänteet liikuttavat meitä, mutta kuinka niissä on myös tilaa toimijuudelle. Vielä ennen kuin lähden hakemaan omasta empiirisestä aineistostani vastausta tutkimusongelmaani, miten vallitsevia opiskelukäytänteitä voidaan haastaa, kerron aineistontuottamisprosessistani eli siitä tiestä, joka johdatti minut kysymysten kautta tutkimusongelman vastausten äärelle.

²¹ ”Ammattitaidon kehittäminen -kurssilla opiskelijoiden opiskelutyö nähtiin analogisena ammattilaisten tekemälle asiantuntijatyölle, jolloin opiskelijat olivat oman opiskelunsa asiantuntijoita ja heidän oma toimintansa saatettiin ottaa tarkastelun kohteeksi.” (Korpiaho 2013.)

3 Tutkimusmatkan kuvaus

Samoihin aikoihin käytäntöteorioihin ihastumisen kanssa löysin myös mielekkään metodologisen otteen gradulleni. Etnografia vietti minut eräänä talvipäivänä kuunnellessani Marja-Liisa Truxin alustusta aiheesta Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssin luennolla (8.2.2011). Rakkaus etnografiseen tutkimusotteeseen hohti punaisena hänen poskillaan ja hänen leveä hymynsä aiheesta puhuessaan suorastaan sulatti sydämeni. Muistan ajatelleeni, että hän, jos joku, todella nauttii työstään. Tämän kaltainen positiivinen energia on tarttuvaa eikä mennyt aikaakaan, kun tunsin saaneeni etnografisen tartunnan. Tästä asti olen tuntenut suurta vetoa etnografiaa kohtaan. Seuraavan syksyn menetelmäkurssilla kohtasin artikkelin tyylikkäästä tutkimuskirjoittamisesta (ks. Sword 2009), joka muutti koko käsitykseni siitä, millaista tieteellinen kirjoittaminen on ja voi olla. Se inspiroi minut kirjoittamaan graduni omalla äänelläni, lukijaystävällisesti, rikasta ja eläväistä kieltä käyttäen.

Käytäntöteorian linseillä varustettuna, etnografian menetelmät takataskussa ja tyylikkään tutkimuskirjoittamisen kajastus horisontissa siintäen vaihdoin lennosta alkuperäisen aiheideani opettajan työn tutkimisesta opiskeluun käytännöllisenä toimintana. Onnekseni sain luvan tehdä tutkimusta kauppa- ja korkeakouluopintojeni viimeisellä Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssilla, joka oli jäänyt minulta aikaisempina vuosina suorittamatta. Tässä vaiheessa olin huojentunut, etten ollut kiireessä väentänyt väkisin tutkimusraporttia ja antanut kurssin annin jäädä osaltani ohueksi, vaan tulin uudestaan tutkivaisella orientaatiolla, tuntosarvet viritettynä näkemään ja kokemaan enemmän kuin millään kurssilla koskaan ennen.

Tässä luvussa tarjoan kurkistuksen aineistontuottamisprosessini syövereihin, esittelen tutkimusmenetelmäni ja käyttämiäni metodeja sekä arvioin vastuutani ja paikantumistani tutkijana. Lopuksi kerron tutkimuskirjoittamisesta ja analyysistä.

3.1 Etnografia köytenä opiskelukäytänteiden pyörteisiin

Ymmärtääkseni opiskelua minun on perehdyttävä siihen, mistä opiskelijan arki oikeastaan koostuu. Tällaiseen tarkasteluun on monia vaihtoehtoja tarjolla – erilaisia linsejä, joiden läpi näkee eri asioita eri tavoilla. Näistä vaihtoehdoista olen valinnut käytännöllisen toiminnan kehyksen (ks. luku 2.2). Vastaus kysymykseen ”miten opiskelukäytänteitä voidaan haastaa?” edellyttää näiden käytänteiden sekä niiden haastamisen keinojen tunnistamista. Luvussa 2.3 osoitin aiempien tutkimusten pohjalta käytänteiden muutoksen selittyvän osittain toimijuudella.

Opiskelijoiden toimijuuden tutkiminen edellyttää sen selvittämistä, miten toimijuutta harjoitetaan ja miten kontekstuaaliset tekijät, kuten käytänteet ja materiaaliset puitteet mahdollistavat, rajoittavat ja sitovat sitä (Eteläpelto ym. 2013, 61). Näihin olen pyrkinyt pääsemään käsiksi etnografisen tutkimusotteen avulla.

Etnografia sopii opiskelukäytänteiden tutkimiseen, koska sillä voi tehdä näkyväksi piileviä ja piilotettuja asioita – sellaisia, joita pelkät viralliset dokumentit tai strukturoidut haastattelut eivät tavoita. Tällaisia ovat esimerkiksi rutinoituneet opiskelun tavat, opiskelukäytänteisiin kietoutunut valta ja tunteet. Organisaatioetnografian tavoin kiinnitän huomiota sekä toiminnan kontekstiin että toimijoihin ja heidän subjektiivisiin kokemuksiinsa ja näiden kokemusten ehtoihin opiskelun arjessa. Abstraktien ja yleistävien mallien sijaan etnografisessa tutkimuksessa konteksti ja prosessit ovat historiallisia ja paikallisia. (Ybema, Yanow, Wels & Kamsteeg 2009.) Etnografisilla metodeilla olen tavoittanut sekä toimijoiden sisäisen maailman (haastattelut) että ulkoisesti havaittavan toiminnan ja sen puitteet (havainnointi). Tarkennan tutkimuslinssini tekoihin, jolloin näen myös työkalujen ja materiaalsen kontekstin merkityksen toiminnalle (Nicolini 2009; 2012).

3.1.1 Aineistoa tuottamassa

Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssilla oli kaksi vaihtoehtoista suoritusmuotoa: luokkatyöskentely ja omatoimisuoritus. Etnografinen tutkimukseni pohjautuu pääasiallisesti luokkatyöskentelyn valinneisiin kahdeksaan opiskelijaan, joihin itse lukeudun. Näistä kahdeksasta opiskelijasta muodostui kolme harjoitustyöryhmää. Tutkimukseni kattaa koko kevään mittaisen kurssin alusta loppuun. Äänitin kaikki luennot ja oman kolmesta opiskelijasta koostuvan ryhmäni tapaamiset sekä kirjoitin niistä kenttäpäiväkirjaa. Haastattelin jokaista tuntityöskentelijää kerran ja yhtä tuntityöskentelystä omatoimisuoritukseen kesken kevään vaihtanutta opiskelijaa kahdesti. Oman ryhmäni kirjallinen kommunikaatio tapahtui aluksi sähköpostin ja myöhemmin pääasiallisesti Facebookiin perustamani Tutkiva ryhmä -keskusteluryhmän välityksellä (ks. luku 5.1.2). Käytän kaiken edellä mainitun lisäksi vapaaehtoisten lopputenttejä ja tuntityöskentelyssä tuotettua kirjallista materiaalia sekä ryhmien lopputöitä empiirisenä aineistonani. Omatoimisuorittajien osalta aineistoni koostuu seitsemän vapaaehtoisen lopputentteistä. (Ks. Liite 1. Aineistoluettelo.) Kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätö, aineistojen ja menetelmien monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset toimivat sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys tutkimusprosessissa ovatkin etnografialle ominaisia piirteitä (Lappalainen 2007a, 11).

Koska erilaiset empiiriset aineistot on tuotettu erilaisissa puitteissa, niiden tulkinnessa on otettava huomioon niiden konteksti. Havainnoinnin ja haastattelun osalta avaan myöhemmin tässä luvussa, mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen, millaiseksi niistä saamani aineisto on muodostunut. Loppuentit puolestaan tarjoavat minulle omanlaisensa kurkistuksen opiskelijoiden mietteisiin kurssista. Se, että loppuenteissa kirjoitettiin opettajalle ja osin tenttikäytänteen määrittämällä tavalla, vaikuttaa siihen, millaista aineistoa ne minulle tarjoavat. Korpiahon (2005; 2006) kuvaamaan kauppakorkeakoulun tenttikäytänteseen kuuluu muun muassa oppiainekohtaisen kirjatiedon uudelleen tuottaminen tenttitilanteessa. Tämän käytänteen puitteissa opiskelijat pyrkivät pitäytymään tarkasti tenttiä varten osoitetun materiaalin rajojen sisällä. Oletukset (tai tieto) arvosteluperusteista ohjaavat vastaamista. Jos tietämys kurssin teemoista on jäänyt ohueksi, arvostelijan odotuksiin voidaan pyrkiä vastaamaan luvussa 2.1.2 mainitsemani säveltämisellä. (Korpioho 2005; 2006.)

Oma harjoitustyöryhmäni on tarkasteluni keskiössä, koska sen tapa toimia tutkimallani kurssilla oli poikkeuksellinen tavanomaisiin tapoihin verrattuna. Kahta muuta tuntityöskentelyyn osallistunutta ryhmää sekä omatoimiopiskelijoita koskevan aineiston avulla tarkastelen, miten sama toiminnan tila²² (Tutkiva ote -kurssi) voidaan ottaa eri tavoilla käyttöön. Harjoitustyöryhmäni jäsenet, Mira Ylén ja Roosa Välimäki, esiintyvät tässä tutkielmassa suostumuksellaan omilla nimillään. Tarkasteluni tapahtuu omaa ryhmääni lukuun ottamatta ryhmätasolla, eli en käsittele kurssilaisia yksilöinä, vaan puhun omatoimiopiskelijoista ja tuntityöskentelijöistä. Kun kuvaan tietyn tuntityöskentelyyn osallistuneen ryhmän toimintaa, käytän nimityksiä coaching-ryhmä, konsulttiryhmä, ja tutkiva ryhmä²³. Coaching- ja konsulttiryhmän nimet tulevat heidän harjoitustyönsä tutkimuskohteesta. Oman kolmen hengen ryhmäni nimitys ”tutkiva ryhmä” sai alkunsa Facebook-ryhmällemme keksimästäni nimestä.

Tutkimuskohteen tuottaminen ohjaussuhteen kautta

Olin jo aiemman vuoden keväästä lähtien ollut kiinnostunut Tutkiva ote -kurssin lähestymistavasta ja jälleen alkutenttikirjaa lukiessani tunsin sen vetävän minua vastustamattomasti puoleensa. Mielessäni kehkeytyi ajatus kurssin tutkimisesta graduani varten, mutta epäilin idean olevan toteuttamiskelvoton. Olin moneen otteeseen päättänyt luopua tästä ajatuksesta, mutta se ei jättänyt minua rauhaan. Alkutentin jälkeisessä tapaamisessa kerroin mietteistäni ohjaajalleni. Kun lausuin ideani ääneen, se kuulostikin yllättävän hyvältä. Kirsilläkään ei ollut mitään sitä vastaan – päinvastoin hän lähti

²² Toiminnan tilalla tarkoitan toiminnan puitteita ja ehtoja sekä mahdollisuuksia toimia.

²³ Konsulttiryhmässä oli kolme jäsentä, coachingryhmässä kaksi ja tutkivassa ryhmässä kolme.

viemään ajatusta eteenpäin ja ideoi sen toteutusta kanssani. Sovimme, että Kirsi varmistaa ennen kurssin kokoontumiskertaa johtamisen laitokselta, että voin tutkia kurssia, jonka vetäjä on myös graduohjaajani. (Kenttäpäiväkirja)

Ohjaussuhteeni kurssin opettajaan Kirsi LaPointeen vaikutti kurssin kulkuun monella tavalla. Koko kevään läpi keskustelimme gradutapaamisissamme myös itse kurssista. Ohjaajanani olemisen avasi Kirсилle sellaisen keskusteluyhteyden opettamansa kurssin osallistujaan, jota harvemmin, ainakaan tässä mittakaavassa²⁴, on tarjolla. Tutkimustyöskentelyni vaikutti myös kurssin palautekeskusteluun, sillä neuvottelimme Kirsin kanssa etukäteen, minkälaisia kysymyksiä siinä voisi kurssilaisille esittää, jotta vastaukset auttaisivat myös minun tutkimustani.

Se, että graduohjaajani on ollut osa tutkimaani kurssia, on tehnyt ohjauskeskusteluistamme sitäkin rikkaampia. Minä en ole ollut yksin aineistoni asiantuntija, vaan ohjaajallani on ollut myös sisällöllistä ymmärrystä ja annettavaa pohdintoihini. Hänen omaan kokemukseensa pohjautuneet suositukset tutkimukseni suunnalle ja näkemykset siitä, mikä on aineistossani erityistä, ovat näytelleet suurta roolia tutkimuksellisten valintojeni ja tuumailujeni taustalla.

Tutkivan ryhmän yhdessätutkijuus

Tutkijuuteni vaikutti ryhmäni työskentelyyn alusta loppuun asti. Sen merkitys tuli esille jo ryhmittymisen yhteydessä, kun Mira ilmoittautui ryhmääni juuri siksi, että teen kurssista gradututkimusta. Myös oma olemiseni oli jo ensimmäiselle luennole astuessa tutkijuuden sävyttämää (ks. luku 3.1.2). Sen lisäksi, että tutkijuuteni vaikutti omaan toimintaani, myös ryhmäni jäsenet suunnittelivat työskentelyämme tutkimustani silmälläpitäen:

(...) etenkin kun Janina tutkii tätä tutkivan oppimisen prosessia, niin olisi kiva oikeasti tavata vaikka joka viikko (...) (Mira, ensimmäinen sähköpostikeskustelu)

Ensimmäisessä ryhmätyötapaamisessamme Mira kehotti minua jatkossa käynnistämään nauhurini jo heti tapaamisen alkaessa, jotta saan kaiken alkuhöpinöitä myöten talteen. Tämä kommentti yllätti minut, sillä olin varautunut siihen, että tutkittavat voisivat ennemminkin kiusaantua nauhurista. Odottamani kiusaantumisen sijaan Mira oli vain innostunut siitä, että hän sai olla osa tutkimusta. Myös Facebook-ryhmän muodostamisen yhteydessä Mira ajatteli asiaa tutkimukseni kannalta:

(...) tämä toimi tosi kivästi ja kaikki jää vielä talteenkin Janinan tutkimusmatskiksi!

²⁴”Joskus tulee kyllä keskusteltua joidenkin kurssilaisten kanssa kurssista mutta ei niin syvästi ja laajasti.” (Kirsi)

Tämä kommunikaation tallentuminen olikin ollut yksi syyni Facebook-ryhmän perustamiselle. Olemme kaikki kiinnittäneet erityistä huomiota työskentelyymme sen vuoksi, että se on ollut tutkimuksen kohteena. (Ks. lisää luku 5.1.1.)

Kurssin loputtua jatkoimme yhteydenpitoa. Mira ja ryhmäni toiseksi vapaaehtoiseksi jäseneksi ilmoittautunut Roosa muun muassa lukivat tätä tutkielmaa varten kirjoittamiani tekstejä ja antoivat niistä palautetta. Tämän palautteen pohjalta olen kitkenyt ja jalostanut tekstiä. Keväällä 2013 siihenastinen ohjaajani Kirsi LaPointe ja hänen tutkijakollegansa Elina Henttonen ehdottivat, että he voisivat ohjata minua, Miraa ja Roosaa jatkossa gradutyöskentelyn tiimoilta ryhmänä. Näin meistä tuli virallisesti graduryhmä ja tämän jälkeen he ovat sitäkin tiiviimmin lukeneet ja kommentoineet tutkimustani. Yhdessätutkijuus on siis pitänyt sisällään empiirisen aineiston tuottamisvaiheessa tutkimukseni ryhmätason huomioonottamisen sekä kirjoittamisvaiheessa heiltä saamani tuen ja palautteen.

3.1.2 Osallistuen ja havainnoiden

Lähdin kurssin ensimmäiseen tapaamiseen naapurilla varustautuneena, vaikka en ollut vielä varma, saanko toteuttaa suunnittelemani tutkimusta. Olin myös päättänyt olla mahdollisimman ystävällinen, sosiaalinen ja miellyttävä muita kurssilaisia kohtaan. Normaalisti oppituntikäytöstäni poiketen olin asennoitunut ottamaan kontaktia muihin opiskelijoihin. Kävelin ensimmäiseksi Kirsin luokse ja kysyin, onnistuuko tutkimus. Ilokseni sain myöntävän vastauksen. Sovimme nopeasti käytännön asioista, kuten siitä, miten tutkimuksesta tiedotetaan opiskelijoille. Koska halusin nauhoittaa oppitunnin alusta lähtien, päädyimme siihen, että Kirsi kertoisi heti tunnin alussa tutkimuksestani muille kurssilaisille. Kirsin kerrottua muille siitä, että teen tutkimusta tällä kurssilla opiskelusta, hän pyysi minua muutamalla sanalla kertomaan siitä, miten aion tutkimuksen toteuttaa. Kerroin, että tulen muun muassa havainnoimaan oppitunteja ja pyysin luvan niiden äänittämiseen. Oppilaat nyökkäyttivät päätään myöntymisen merkiksi. Katsoin heidän kasvojaan enkä löytänyt niistä vastahakoisuuden merkkejä. Vastaanotto tutkimukselleni vaikutti kaiken kaikkiaan myönteiseltä. (Kenttäpäiväkirja)

Minulla on tutkimuksessa kaksijakoinen rooli tutkijana ja tutkittavana. Jäsentelen kenttämuistiinpanoissani tätä roolijakoa termein *tutkijaminä* ja *opiskelijaminä*. Tutkijaminä istuu rannalla, kun opiskelijaminä polskii vedessä. Samalla, kun opiskelijaminä osallistuu ja kokee ja on, tutkijaminä asettaa ja käynnistää nauhurin, tarkkailee opiskelijaminää, tarkkailee muita opiskelijoita ja ympäristöä sekä kuuntelee melutasoa miettien, kuuluuko puhe nauhalla tarpeeksi selkeästi. Tutkijaminä myös kirjoittaa jälkikäteen muistiinpanot kenttäpäiväkirjaan ja naputtaa myöhemmin

tapauksia ja pohdintoja niistä tietokoneelle. Näin osallistuminen ja analyttinen etäytyminen (ks. Lappalainen 2007a, 10) ovat eläneet minussa rinta rintaan kentällä vietetyn kevään aikana. Etnografian onkin Lappalaisen (mt.) mukaan tarkoitus tutustua itse tutkimuskohteeseensa ja opetella toimimaan sen arkisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestyksissä. Tällaiseen tutkimukseen kuuluu kentällä saatujen kokemusten suodattaminen ja analyttinen paikantaminen sekä tulosten tulkitseminen niin, että tutkija tuo samalla esiin oman toimintansa (mt.).

Koska olen jo valmiiksi sisällä tutkimassani kulttuurissa, osaan toimia sen arkisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestyksissä (vrt. Korpiaho 2007a, 254). Roolini ryhmän jäsenenä oli jopa merkittävämpi kuin roolini tutkijana. Tämä on tärkeä osa omaa metodologiaani. Uppouduin syvälle tämän yhteisön jäsenyyteen ja siten myös omat henkilökohtaiset kokemukseni ovat osa empiiristä aineistoani. En ole vain havainnoija, joka pyrkii koskettamaan jotain todellista muita tarkkailemalla, vaan pyrin kokemaan sen itse, osana tätä yhteisöä. Tutkijan roolini on kuitenkin merkittävä siinä, että se suuntaa huomioni myös itseni ulkopuolelle ja herkistää aistini ympäristölleni. Etnografisessa kenttätöössä tutkijan onkin Van Maanenin (1988) mukaan tarkoitus jakaa niin pitkälle kuin mahdollista omakohtaisesti tutkittavan ihmisryhmän ympäristö, ongelmat, tausta, kieli, rituaalit ja sosiaaliset suhteet. Näin voidaan saada rikas, konkreettinen, monitahoinen ja täten myös todenmukainen kuvaus tutkimuksen kohteena olevasta maailmasta (mt.). ”Kentän” käsite antaa ymmärtää, että tutkimus toteutetaan ”todellisessa maailmassa”. Kenttätö viittaa siihen toimintaan, jota tulee toteuttaa aineiston keräämiseksi, yleisimmin havainnoimalla ihmisiä ja heidän sosiaalisia aktiviteettejaan. (Eriksson & Kovalainen 2008.)

Etnografian keinoin pyritään hankkimaan sisäkokulma siitä, mitä kulttuurissa tapahtuu. Tarkoitus on tehdä tutkimusta tuputtamatta tutkimuksen alussa omia käsitteellisiä viitekehyksiään empiiriseen maailmaan. (Eriksson & Kovalainen 2008.) Tämä sopii yhteen käytäntöteoreettisen tutkimuksen aineistolähtöisyyden kanssa. Käytäntöteorian fokus on tekijän arjessa ja käytännöllisen toiminnan logiikassa ja se pyrkii näiden arkisten toiminnan muotojen ymmärtämiseen ja kuvaamiseen. Kentälle ei siis lähdetä teoreettinen muotti edellä, johon todellisuutta yritetään istuttaa. (Räsänen & Trux 2012, 53.) Nicolini ym. (2003, 28) kehottaa seuraamaan käytänteiden tutkimuksessa jonkinlaista versioita Hughesin (1971) metodologisesta periaatteesta: ”seuraa toimijoita”. Käytäntöteorioille onkin ominaista tutkia kulttuuria juuri toimijoiden näkökulmasta (Lindroos 2011, 18–20). Niissä tapahtumien ja/tai rakenteiden ominaisuuksien uusintamista ja muuttamista pyritään ymmärtämään ihmisten ja heidän tekemistensä kautta (Ortner 1984, 149). Pelkkien käytänteisiin käytettävien resurssien, kuten

sääntöjen, virallisten kuvausten, kategorioiden, narratiivien, teknologioiden ja muiden artefaktien listaus ei siis riitä, vaan käytänteiden kuvaaminen edellyttää opiskelun arkeen kiinnittymistä ja sen tarkkailua, mitä kaikkea opiskelutoiminta todella pitää sisällään. (Nicolini 2009, 1400.)

Opiskelu on täynnä käytännöllistä toimintaa, jota opiskelijan voi olla vaikea pukea sanalliseen muotoon:

(...) se on ärsyttävää, että niinku tavallaan melkein saa kiinni jostain ajatuksesta, mut sit se on kuitenkin vaan niinku tuolla väbän kauempana, että mä niinku haluisin hirveesti sanottaa sulle näit juttuja ja itelleni. (TT2)

Barley ja Kunda (2001) peräänkuuluttavatkin kenttätutkimusta, jossa tarkastellaan käytänteitä ja suhteita itse tilanteessa (*in situ*). Monet ihmiset eivät pysty puhumaan tekemisiensä yksityiskohdista irrallaan itse tekemisen kontekstista (Collins 1974; Suchman 1987; Harper 1987; ks. Barley & Kunda 2001). Ihmiset muun muassa todennäköisesti raportoivat virheellisesti sen, keiden kanssa he ovat päivän aikana vuorovaikutuksessa (Bernard, Killworth, Kronenfeld & Sailer 1984; ks. Barley & Kunda 2001). Ihmisen toimintaa ohjaavat intuitiiviset käsitykset eivätkä he välttämättä pysty itse selittämään, miksi he käyttäytyvät tietyllä tavalla (Ahrens & Mollona 2007).

Opiskelukäytänteet on mahdollista tavoittaa havainnoinnin keinoin, sillä ne ovat konkreettisesti havaittavissa myös ulkopuolisille (ks. Swidler 2001, 76). Tämä havainnoitavuus on kuitenkin kaksipiippuinen juttu, sillä samalla kun käytänteet ovat jotakin sellaista, jonka periaatteessa ulkopuolinen havainnoitsija voi tavoittaa vain toimintaa tarkkailemalla, ne toisaalta muodostavat jokapäiväisen elämämme lähestulkoon huomaamattoman taustan. Näin ne on aina nostettava esiin, tehtävä näkyviksi ja väännettävä sanallisen esityksen muotoon, jotta niistä voi puhua. (vrt. Nicolini 2009, 1392; ks. myös Heidegger 1947; Wittgenstein 1999.)

Havaitsemisen rajallisuus

Kaikkea ei voi samaan aikaan havainnoida ja tallentaa. Samalla, kun tekee muistiinpanoja yhdestä asiasta, toinen ja kolmas ovat jo käynnissä ja ne väistämättä lipuvat läpi sormien. Tästä syystä päädyin äänittämään luennot ja ryhmätapaamiset ja kirjoittamaan vasta jälkikäteen tilanteen kuvauksen ja omat ajatukseni, tunteeni ja huomioni siitä. En nimittäin halunnut muistiinpanojen reaaliaikaisen kirjoittamisen häiritsevän osallistumistani toimintaan. Sen kerran, kun unohdin ryhmätapaamisesta nauhurin ja muistikirjan kotiin ja jouduin kirjoittamaan muistiinpanoja käsin,

oloni oli hyvin ulkopuolinen: *”aivan kuin kynä, paperi ja pöytä välissämme olisivat erottaneet minut tilanteesta – en ollut osallistuja, vaan olin tarkkailija ja muistiinpanija. En pitänyt siitä.”* Opiskelijaminä ja tutkijaminä taistelivat samasta olemisen tilasta. Tätä tapausta lukuun ottamatta olin tottunut näiden roolien luontevaan vuorotteluun – siihen, että tietyt hetket olivat opiskelijaminän valtakuntaa, kun taas toisissa tutkijaminä hallitsi. Tässä tutkijaminä joutui tunkeutumaan opiskelijaminän reviirille.

Eskola ja Suoranta (2008, 102) muistuttavat, että osallistuva havainnointi on luonnollisestikin subjektiivista toimintaa. Se, mitä tutkija odottaa löytävänsä kentältä, suuntaa hänen katseensa tiettyihin asioihin jättäen toiset havaintokentän ulkopuolelle. Näin havaitseminen voi olla hyvinkin valikoivaa ja kaikkea ei ehkä edes huomata. Tutkija tekee havaintoja vain tuntemistaan käsitteellisistä asioista. (Mt.) Esimerkiksi Kantelisen (2008, 8) pyrkimys tavoittaa empiirisesti opiskelijoiden kokemuksellisia kokemuksia (joihin liittyvät tunteet, kehollisuus ja esteettisyys) epäonnistui juuri siksi, että niiden kuvaamiseen ei ollut sanoja eikä niistä puhuminen ollut kauppakorkeaopiskelun kentällä legitiimiä (mt. 16).

Havainnoinnin etuna on siis muun muassa se, että siinä toimintaa tarkastellaan reaaliaikaisesti ja tätä kautta voidaan tavoittaa se, mitä ihmiset todella tekevät. Haastattelussa puolestaan kerrotaan jälkikäteen muistista, mitä on sanottu ja tapahtunut tai kuvataan etukäteen, mitä aiotaan tehdä tai sanoa (tai kuvaillaan sitä, mitä uskotaan, että tullaan tekemään tulevaisuudessa). Erityisesti, jos tutkittavaan toimintaan liittyy sosiaalista painetta, havainnointi haastattelun lisäksi voi antaa näkemystä siihen, miten toiminta todella tapahtuu. Toisaalta havainnointi ei anna käsitystä siitä, mitä henkilö ajattelee toiminnasta tai mikä motivoi siihen. Tällaista tietoa saadaan selville vain kysymällä. (Eriksson & Kovalainen 2008.) Seuraavaksi kerronkin haastattelusta tutkimusmenetelmänä ja siitä, kuinka olen käyttänyt sitä omassa tutkimuksessani.

3.1.3 Haastatellen syvemmälle

Kuten jo edellä mainitsin, pelkällä havainnoinnilla ei saada selville, mitä tutkittava ajattelee toiminnastaan. Täten ei myöskään saada selville niitä taustalla vaikuttavia motiiveja ja tunteita, jotka saavat ihmisen toimimaan tietyllä tavalla. Barnes (2001) esittää, että jotta käytänteitä voi kuvata, on toiminnan ja sen puitteiden tarkkailun lisäksi selvitettävä toiminnan tavoitteita ja niin

sanottua väitetietoa²⁵ eli sitä, miten toimijat kuvaavat sanallisesti tekemistään. Tähän tarvitaankin haastattelua ja keskusteluita.

Päästäkseni käsiksi opiskelun taktiikkaan, politiikkaan ja moraliin rakensin oman tutkimukseni haastattelurungon mukailten käytännöllisen toiminnan kysymyksiä (ks. esim. Räsänen ym. 2005; Korpiaho 2007a; Räsänen 2008; Räsänen & Korpiaho 2011; Räsänen & Trux 2012). Valmistelin näin ollen haastattelua varten kysymyksiä, jotka käsittelivät sitä, kuinka opiskelija opiskelee; mitä hän yrittää saada aikaan ja saavuttaa opinnoissaan; miksi hän opiskelee; sekä kuka ja millainen opiskelija hän uskoo ja esittää olevansa²⁶.

Vaikka olin kirjoittanut kysymyksiä ylös, minun ei kertaakaan haastattelun aikana tarvinnut tukeutua paperiin. Kysymykset tulivat mieleeni edetessämme ja kysyin myös tarkentavia kysymyksiä sekä kysymyksiä, jotka kumpusivat Miran sanomisista. (Kenttäpäiväkirja)

Lähdin luomaan haastattelutilanteesta hieman vapaamuotoisemman ja keskusteleavamman sillä, että annoin haastateltavan puheen johdatella kysymysten esittämisen järjestystä. En kuitenkaan onnistunut tässä pyrkimyksessäni yhtä hyvin jokaisessa haastattelussa: ”Tukeuduinkin tällä kertaa papereihin kysymyksien esittämisessä ja se teki omasta osuudestani jäykempää.” Valmistelemani kysymykset tahtomattainkin sitoivat minua ja tekivät tilanteesta enemmän haastattelun kuin keskustelun. Ruusuvuori ja Tiittula (2005) huomauttavat, että vaikka haastattelut voivat muistuttaa spontaania keskustelua, ne kuitenkin aina eroavat näistä institutionaalisuutensa vuoksi. Tutkimushaastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite ja siinä tutkijalla on kysyjän ja haastateltavalla vastaajan rooli (mt.). Koska haastattelu on valmisteltu toisen osapuolen toimesta ja tiettyä tarkoitusta varten, osallisten välillä on väistämättä valtaero (LaPointe 2011, 62; ks. myös Essers 2009). Toki haastateltavalla on valta valita, mitä ja miten hän vastaa kysymyksiin ja puhuu kokemuksistaan (LaPointe 2011, 62).

Toisia oli helpompi saada puhumaan kuin toisia ja tämäkin edellytti minua orjallisen haastattelurungon seuraamisen sijasta seuraamaan tilannetta ja mukautumaan sen vaateisiin. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että jos haastateltava oli jännittynyt ja/tai häntä oli vaikea saada puhumaan, juttelin enemmän vapaamuotoisesti itsestäni rohkaistakseni haastateltavaa ja häivyttääkseni haastattelijaa/haastateltava -asetelmaa. Itsestä kertominen voi Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 25) mukaan luoda etäisyyttä haastattelijan ja haastateltavan välille. Joissain tapauksissa se kuitenkin rakentaa yhteisyyttä ja edistää haastattelun päämääriä (mt.). Omien

²⁵ *Propositional knowledge*: tietoa, jonka voi ilmaista väitelausein. Käytännöllisen tietämyksen (jota on vaikea sanoittaa) vastakohta.

²⁶ Opiskelun subjektia (kuka?) käsittelevien kysymysten vastaukset jäivät pääosin pois tästä tutkielmasta. Ne kuitenkin autoivat minua ymmärtämään sitä, miten kurssilaiset näkivät toimintansa vastaavan kuvaa itsestään opiskelijoina.

kokemusten jakaminen voi lisätä tilanteen vastavuoroisuutta (Oakley 1981; ks. LaPointe 2011, 62). Uskon, että itsestäni puhuminen soveltuviissa kohdin korosti sitä, että olen loppujen lopuksi opiskelija muiden opiskelijoiden joukossa ja täten rikkoi tutkija/tutkittava -roolijakoa. Näin kertominen ei luonut eroa (ja siitä seuraavaa etäisyyttä) minun ja haastateltavan välillä, vaan vahvisti yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Pyrin kuitenkin pääasiasiallisesti antamaan haastateltaville tilaa puhumalla itse mahdollisimman vähän. Joskus tämä teki tilanteesta korostetun luonnottoman tuntuisen:

Haastattelun ajan pitäydyn kommentoimasta Roosan sanomisia ja tämä tuntuikin meistä molemmista hassulta, kun olemme tottuneet keskustelemaan erittäin vuorovaikutteisesti. (Kenttäpäiväkirja)

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan neutraaliutta on perinteisesti pidetty tärkeänä haastattelussa. Se vaatii tutkijalta oman osuuden minimoimista. Tämän ihanteen mukaan haastattelijan tulisi siis keskittyä vain kysymysten esittämiseen ja pitäytyä ottamasta kantaa haastateltavan sanomisiin. (Hirsjärvi & Nurme 2001, 97; 109; ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005.) Neutraaliuden vaatimus liittyy kuitenkin vahvemmin faktanäkökulmaan (Alasuutari 1995; ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005), joka pohjautuu erilaiselle ontologialle ja epistemologialle kuin näytenäkökulma, jota oma tutkimukseni edustaa. Näytenäkökulmasta katsottuna hyväksytään jo lähtökohtaisesti, että haastattelu on sosiaalisesti rakentunut tilanne (ks. esim. Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005).²⁷

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 220) esittävät, että kertomisen hetki ja tilanne tuottavat jotain uutta. Kertominen ei ole heidän mukaansa jonkin valmiin tunnistamista, vaan yhtäläillä etsimistä ja uuden luomista (mt.). Kaikki haastattelut ovat vuorovaikutteisia. Haastatteluvastaukset ovat haastattelijan ja haastateltavan välisen puheen kautta tuotettuja. (Holstein & Gubrium 1997, 113; De Fina 2009; ks. myös LaPointe 2011, 61.) Kysymykset ja haastattelijan olemisen tapa sekä haastattelijan ja haastateltavan suhde tuottavat tiettyjä tilannesidonnaisia vastauksia, jotka eivät kuvaa jotain objektiivista kokemusta, vaan ne on tuotettu aikaan, paikkaan, kieleen ja kehoon kiinnittyneinä (ks. esim. Holstein & Gubrium 1997; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005; Ruusuvuori & Tiittula 2005; De Fina 2009). Esimerkiksi sillä, miten tutkija muotoilee kysymykset, miten hän osoittaa kiinnostusta ja rohkaisee jatkamaan, hän vaikuttaa omalta osaltaan siihen, mitä tutkittava sanoo ja miten. Tutkija siis vaikuttaa haastattelun kulkuun koko olemuksellaan, elekielellään ja varsinkin valitsemillaan sanoilla.

²⁷ ks. lisää fakta- ja näytenäkökulmasta esim. Alasuutari 1995; 2011; Koskinen ym. 2005

3.1.4 Samaan aikaan tutkittava ja tutkija – osallistuvan tutkijuuden dilemmoja

Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin oli kauppatieteellisten tutkinto-opintojeni viimeinen kurssi ja samalla pro gradu -tutkimukseni kohde. Tämä sisänäkökulma (Eriksson & Kovalainen 2008, 138) tutkittavaan yhteisöön on tutkimukseni vahvuus, mutta sen voi nähdä myös haasteena. Koska olen itse Aalto-yliopiston johtamisen pääaineopiskelija, olen jo sisällä tutkimassani kulttuurissa ja ymmärrän sen kieltä ja käytäntöjä. Tässä kuitenkin piilee se vaara, etten kykene näkemään metsää puilta. Silloin, kun tutkitaan itselle kovin läheisiä asioita, voi etäisyyden ottaminen tutkittavaan kohteeseen olla hyvin vaikeaa ja onnistua vain osittain (Ollikainen 1998, 20).

Tutkimukseni on siis väistämättä subjektiivinen, sillä se käsittelee muiden kurssilaisten ohella omia henkilökohtaisia kokemuksiani opiskelusta. Korpiaho (2007b, 27) kuitenkin korostaa, että henkilökohtainen kokemus aineistona tarjoaa hyvän lähtökohdan käytänteiden tutkimiselle²⁸. Tällaiset tietyssä ajassa ja paikassa subjektiivisesti koetut kokemukset eivät nimittäin koskaan voi olla täysin ainutlaatuisia. Opiskeluympäristö, siellä vallitsevat käytänteet, säännöt ja ihmisten väliset suhteet rakentavat kollektiivisia puitteita näille henkilökohtaisille kokemuksille. (Korpiaho 2007b, 27.) Havainnoinnin subjektiivisen luonteen vuoksi havainnoitsija myös itse väistämättä vaikuttaa havainnoitavaan ilmiöön ja sen toimintaan havainnoinnin aikana (Eskola & Suoranta 2008, 102). Koska olen itse osa tutkittavaa yhteisöä, on minun kuitenkin luonnollistakin vaikuttaa siinä kehkeytyviin tapahtumiin ja osallisten elämään. Se, että tutkin omaa kulttuuriani ja siis myös itseäni, vaatii minulta hyvin refleksiivistä työtettä ja oman toimintani kriittistä tarkastelua.

Etnografiat ovat ilmiselvästi kokemusvetoisia siinä, että kirjoittajat pyrkivät ammentamaan suoraan kenttätöystä (Van Maanen 1988). Kenttätöyläisten saavuttamat tulokset ovat aina kokemuksellisesti riippuvaisia ja erittäin muuttuvaisia asetelmasta ja henkilöstä riippuen. Etnografiat ovat väistämättä poliittisesti värittyneitä, sillä niihin liittyy aina yhden ryhmän (tutkijoiden) valta edustaa toista (tutkittavia). (Mt.) Tutkijan ennakko-odotukset ja -tiedot kentälle lähtiessä ja ne lasit, joiden läpi hän tulkitsee aineistoa kentältä palattuaan, kertovat siitä vallasta, mikä hänellä on edustaessaan tutkittavia. Kaikki, mitä hän tutkimuksessa tekee, suodattuu hänen kauttaan.

Tutkijan aktiivisuutta pidetään Eskolan ja Suorannan (2008, 106) mukaan etnografisen tutkimuksen peruslähtökohtana. Van Maanen (1988) muistuttaa, että on olemassa todellisia rajoitteita sille, mitä kukin kenttätöntekijä voi ja ei voi saada tietoonsa eri puitteissa.

²⁸ ks. myös Campbell 1998; Katila & Meriläinen 2006; Mäntylä 2007

Kenttätöläisen henkilökohtaiset ominaisuudet ja työtavat vaikuttavat välillisesti niihin kulttuurisiin kohtauksiin, jotka kehittyvät hänen läsnä ollessaan (Van Maanen 1988). On tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat suhtautuvat tutkimukseen positiivisesti (Eskola & Suoranta 2008, 106). Suhtautuminen tutkimukseen vaikuttaa siihen, kuinka helppo tai vaikea kentälle on päästä ja kuinka moni suostuu osallistumaan tutkimukseen. Graduohjaajani myönteinen suhtautuminen siihen, että tutkin hänen opettamaansa kurssia, sai hänet huomioimaan tutkimukseni läpi kevään (ks. ohjaussuhdetta käsittelevä osio luvusta 3.1.1). Kurssilaisten suhtautuminen näkyi siinä, että kaikki tuntityöskentelijät lupautuivat haastateltaviksi ja moni heistä kyseli haastattelun päätteeksi uteliaana tutkimuksestani. Melkein kaikki tuntityöskentelijät myös luovuttivat minulle lopputenttinsä. Omatoimisuorittajista kuitenkin vain kolmasosa osallistui tutkimukseen luovuttamalla lopputenttinsä. Myös ihmissuhteilla on kentällä merkitystä (Berreman 1962; ks. Van Maanen 1988). Sain tutkijana enemmän irti omasta ryhmästäni varmasti myös sen takia, että meidän välillemme muodostui luottamus- ja ystävyysuhde.

Tutkimukseni muistuttaa Räsäsen, Korpiahon, Herbertin, Mäntylän ja Päiviön (2005, 246) osallistuvaa tutkimusta, jossa he tutkivat omaa työyhteisöään. Heidän tarkoituksenaan ei ollut saada tutkittavia osallistumaan johonkin ennalta suunniteltuun interventioon, vaan heille keskeistä oli hyväksyä se, että he kuuluivat itse tutkittavien joukkoon ja näin heidän tarvitsi tehdä tutkimusta ”muiden kanssa” ja kirjoittaa ”sisältä käsin”. Osallistuva näkökulma nostaa Räsäsen ja hänen kollegoidensa mukaan esiin tutkijoiden ja muiden samassa elämismaailmassa toimivien väliset suhteet, tietämisen mahdollisuudet sekä tutkijan vastuun osallisuudestaan tutkimuksen kohteen muotoutumisessa²⁹. Käytännössä vaaditun refleksiivisyyden voi tavoittaa vain asteittain ja osittain. (Mt.) Oman lähestymistapani erottaa osallistuvasta tutkimuksesta se, että vaikka osa tutkittavista (oma ryhmäni) on ollut tiiviisti mukana myös tutkimusentekoprosessissa kommentoimalla tekstiäni, kannan silti yksin täyden vastuun tekemistäni tutkimuksellisista valinnoista ja analyttisistä tulkinnoista.

Edellä olen kuvannut toimintaani kentällä ja omaa sekä muiden osallisuutta empirisen aineistoni tuottamisessa. Olen esitellyt etnografista tutkimusotetta ja kertonut käyttämistäni tutkimusmetodeista; osallistuvasta havainnoinnista ja haastattelusta sekä siitä, kuinka ne täydentävät toisiaan ja palvelevat pyrkimystä päästä kosketuksiin käytännöllisen toiminnan kanssa. Seuraavaksi kerron lyhyesti tutkimuskirjoittamisen ja analyysin toteutuksesta osana tutkimusprosessiani.

²⁹ lisää osallistuvasta tutkimuksesta ks. mm. Heron 1996; Heron & Reason 2001; Reason & Torbert 2001

3.2 Tulkintojen tulkintaa – tutkimuskirjoittamisesta ja analyysistä

Jos en enää voi olla varma todellisista tapahtumista, voin sentään olla uskollinen niille vaikutelmille, jotka todellisuus jätti. Sen parempaan en pysty. (Barnes 2011, 10; ks. myös Timonen 2013, 41.)

Kuten sanottu, tutkija ei voi havainnoida kaikkea (ks. luku 3.1.2). Jo tästä syystä huomio on rajattava tiettyihin asioihin, ja näin paljon mielenkiintoista jää yksittäisen tutkijan katseen ulottumattomiin. Havainnoinnin rajallisuuden lisäksi myös seuraavassa tutkimuksen vaiheessa eli laajan kirjallisen ja ääni-aineiston edessä on tutkijan suunnattava katseensa tiettyihin asioihin ja samalla jätettävä paljon mielenkiintoista virtuaaliseen pöytälaatikkoon pölyttymään.

Aloitin empiirisen aineiston purkamisen sijoittamalla osia litteroimistani haastatteluista, kenttäpäiväkirjan muistiinpanoista sekä muusta havaintoaineistosta (ääninauhat pienryhmätapaamisista ja luennoista) kurssin eri vaiheita kuvaavien otsikoiden alle. Tämän jälkeen kirjoitin puhtaaksi sanasta sanaan litteroituja haastattelupätkiä ja poistin tutkimukseni kannalta epäolennaiselta tuntuvia osuuksia. Siistin kieltä ymmärrettävämpään, mutta yhä puheenvuoron merkityksen säilyttävään muotoon ja poistin sellaiset sanojen toistot, joilla oman arvioni mukaan ei ollut merkittävää roolia kyseisen asian ilmaisussa. Tutkivan ryhmän kuvauksen runko pohjautui kenttäpäiväkirjaani, johon olin jokaisen luennon, haastattelun ja ryhmätapaamisen jälkeen kirjoittanut kuvauksen tilanteesta. Täydensin myös kahden muun ryhmän tarinoita näillä kenttämuistiinpanoilla niiltä osin kuin olin heistä kirjoittanut. Vaikka tämä kuulostaa suoraviivaiselta prosessilta, voin luvata, että sitä se ei ollut. Jouduin jatkuvasti kamppailemaan valintojen kanssa; mitä ottaa ja mitä jättää. Näin mahdollisia kutkuttavia ajatuspolkuja joka käännteessä – haastattelut suorastaan pursuivat niitä.

Kun kuvaukset kunkin ryhmän kevästä olivat valmiit, oli edessäni pulma: miten analysoida aineiston pohjalta rakentamiani tarinoita? Onneksi tutkimusryhmäni auttoi minua löytämään tutkimukselleni mielekkään polun ja pysymään jatkossakin pienistä harha-askelista huolimatta kaidalla tiellä. Tutkimusongelmani kiteytyi graduryhmäkeskusteluiden ja ohjaajan kommenttien pohjalta kysymykseen ”miten vallitsevia opiskelukäytänteitä voidaan haastaa?” Näin analyysin tehtäväksi muodostui tunnistaa tarinoista sekä vallitsevien opiskelukäytänteiden mukaisia että näitä käytänteitä haastavia opiskelun tapoja. Saadakseni otteen ryhmien kertomuksista lähdin kahden muun tuntityöskentelyyn osallistuneen ryhmän sekä omatoimisuorittajien tenttien pohjalta tarkastelemaan sitä, miten kurssin puitteet olivat tarjonneet valinnan paikkoja ja miten ja millä perusteilla näissä paikoissa tehtiin päätöksiä. Oman ryhmäni osalta lähdin työstämään analyysiiä

ohjaajani ehdotuksesta jaottelemalla tarinaa niiden tapojen mukaan, joilla ryhmämme toimi vallitsevasta opiskelukäytänteestä poikkeavalla tavalla.

Pyrin tunnistamaan toiminnan rajoitteita muun muassa niin sanotun konditionaalipuheen kautta. Rakenteelliset reunaehdot voivat Pehkosen (2010, 70) mukaan ilmetä konditionaalipuheessa, joka alkaa tyypillisesti jos-sanalla. Siinä voidaan käsitellä joko menneisyyteen tai tulevaisuuteen liittyviä mahdollisuuksia ja rajoitteita. (Mt.) Konditionaalipuheessa opiskelijat siirtyvät kuvittelemaan, mitä voisi tai olisi voinut seurata tietyistä rakenteellisista reunaehdoista, kuten jos silloin olisi ollut ”enemmän aikaa”, ”saanut tuntiopetusta”, ”tehty työ ryhmässä” tai ollut ”vähemmät paineita töissä” (vrt. mt.). Näin kurssin toiminnan tila alkoi hahmottua, kuten myös se, miten opiskelijat ottivat tätä tilaa omaan käyttöönsä.

Johtopäätöksiä (tutkielman lukuja 4.3 ja 5.2) kirjoittaessani otin käytäntöteoreettisesta kirjallisuudesta ja toimijuuskeskustelusta analyttistä pontta sukeltaakseni empirian jännitteistä pintaa syvemmälle. Lähdin hakemaan empirian jäsenyksistä kurssin toimijuudelle tarjoamia mahdollisuuksia ja niitä tapoja, joilla toimijuutta harjoitettiin. Toimijuuden rajoitteita lähdin hahmottamaan vallitsevien opiskelukäytänteiden kautta. Näiden käytänteiden toimintaa ja olemista määrittävät rajat tulivat esille opiskelijoiden puheessa ja loppuenttipohdinnoissa.

Etnografinen kenttätyö ja sen antimista kirjoittaminen ovat hyvin monivivahteista ja mutkikasta puuhaa. Etnografia kulttuurin (tai sen valikoitujen osien) kirjallisena esityksenä kantaa mukanaan hyvinkin vakavasti otettavia älyllisiä ja moraalisia velvoitteita, sillä toisista kirjoitetut kuvaukset eivät voi koskaan olla neutraaleja (Van Maanen 1988, 1). Tutkimuksessa tuotettava tieto ja tietäminen rakentuvat Hakalan ja Hynnisen (2007, 211) mukaan erilaisissa kohtaamisissa paikkaan, aikaan ja yhteisöllisiin diskursiivisiin käytäntöihin sitoutuneena. Näytenäkökulmasta katsottuna tutkittavasta todellisuudesta ei voi ylipäätään löytää yhtä totuutta, vaan ennemminkin monia tulkintoja. Koska tutkija on se, joka oman tutkimuksensa osalta nämä tulkinnat tekee, on hänen reflektoitava omaa positiotaan ja pohdittava sekä lausuttava julki, millaisilla käsitteillä, motiiveilla ja ennakoasenteilla hän on kulttuuria tarkastellut. Toiminnan ymmärtäminen ja kuvaus edellyttävät aina joidenkin käsitteiden käyttöä sekä tulkintaa. (Ks. esim. Koskinen ym. 2005.) Johdannossa asetinkin tavoitteekseni tutkimusprosessin läpinäkyvyyden. Olen pyrkinyt läpi tämän tutkielman tuomaan esille omia lähtökohtiani viitekehyksen, aiheen ja menetelmien valinnassa sekä toimintaani kentällä (ja sen kulisissa) kuten myös niitä käsitteellisiä ja tutkimusmenetelmällisiä välineitä ja keinoja, joilla olen tutkimusta toteuttanut.

Tarkoitukseni on ollut selvittää tässä luvussa, millaisia etnografisia menetelmiä olen käyttänyt tutkimuksessani ja miten, sekä avata sitä, miten etnografisten metodien – osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun – avulla voidaan päästä kosketuksiin opiskelijan opiskelukäytänteiden kanssa. Olen myös pyrkinyt valottamaan tuottamani tiedon paikantuneisuutta ja kantamaan vastuuni osallisuudestani tutkimuskohteeni muotoutumisessa tekemällä tämän tutkimuskohteen tuottamisen tapoja näkyväksi (vrt. Brunila 2009) sekä nostamalla esiin rajallisuuteni sekä havainnoijana että tulkitsijana. Seuraavassa kahdessa luvussa kuvaan empiiristä aineistoani käytäntölähtöisesti toimijuuden näkökulmasta.

4 Kurssi opiskelun tilana

Tässä luvussa kuvaan ensin Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssia ja sitä, miten se loi tilaa toisin opiskelulle. Sen jälkeen tarkastelen niitä erilaisia tapoja, joilla opiskelijat ovat ottaneet ja jättäneet ottamatta kurssin tarjoamat puitteet omaan käyttöönsä: missä kohdin he ovat opiskelleet tavanomaisesta poikkeavalla tavalla ja missä he päätyivät opiskelemaan vallitsevan opiskelukäytännön mukaisesti. Lisäksi pohdin, mitkä asiat ovat rajoittaneet heidän toimijuuttaan. Tämä luku kattaa aineistoni omatoimisuorittajien ja tuntityöskentelyyn osallistuneista kolmesta ryhmästä kahden – coaching-ryhmän ja konsulttiryhmän – osalta. Oman pienryhmäni toimintaan paneudun luvussa viisi. En henkilöi yksittäisiä opiskelijoita, vaan jaottelen lainaukset suoritusmuotovalinnan ja joissain kohdin harjoitustyöryhmän mukaan. Saman suorituspolun valinnoita kurssilaisia ei kuitenkaan voi käsittää homogeenisina ryhminä. Kyse on ennemminkin erilaisista tavoista tallustella samalla kurssimuotoisen tai omatoimisuorituksen polulla. Esimerkiksi jokainen omatoimisuorittaja on ottanut kurssin käyttöönsä omalla tavallaan. Nämä tavat eivät kuitenkaan ole täysin ”omia” sillä ne pohjautuvat yksilöä laajempiin sosiokulttuurisiin kuvioihin – opiskelukäytänteisiin – ja siten niistä on löydettävissä yhtäläisyyksiä. Tästä syystä ryhmätason tarkastelu palvelee käytäntölähtöistä katsausta, jonka tavoitteena on nostaa esiin vallitsevia käytänteitä ja toimijuuden tilaa niiden haastamiseen.

4.1 Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssin puitteet

Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssi kuului vielä tutkimusentekohetkellä (kevät 2012) johtamisen maisteriohjelman kehittämis- ja HR-työ -erikoistumisalueen pakollisiin syventäviin opintoihin. Se oli kahden periodin mittainen ja näin ollen kesti koko kevään tammikuun puolivälistä toukokuun alkuun. Kurssiesitteessä nimettyjen osaamistavoitteiden mukaan opiskelijoiden oli tarkoitus perehtyä kurssilla itse valitsemaansa työhön ja siinä ilmeneviin käytänteisiin tutkivaa otetta ja käytäntölähtöistä näkökulmaa soveltaen. Kurssi pyrki edistämään opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä harjoittamalla asiantuntijatyössä keskeisiä ongelmanratkaisu- ja tiedonluomisen taitoja. Tällaisiksi taidoiksi esitteessä määriteltiin kyky asettaa mielekkäitä ja oppimista edistäviä kysymyksiä, taito hyödyntää aktiivista tiedonhankintaa ja tutkimuksen tuottamia resursseja, pyrkimys itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun sekä reflektiivinen ote työhön. (Ks. Liite 4. Kurssiesite.)

Suoritusmuodot

Kurssin suoritukset koostuivat alkutentistä, johon osallistuminen oli edellytyksenä kurssityöskentelyn aloittamiselle, aktiivisesta osallistumisesta tuntityöskentelyyn, kenttätöskentelystä ja arvosteltavasta raportista sekä lopputentistä. Kurssilla oli kuitenkin kaksi vaihtoehtoista suoritusmuotoa: tuntityöskentely ja omatoimisuoritus (ks. Liite 2. Suoritusvaihtoehdot). Suurin osa kurssin osallistujista valitsi omatoimisen opiskelun³⁰. He saivat kattavat kirjalliset ohjeet tutkimusraportin tekemistä varten. Tuntityöskentelyn valinneiden oli tehtävä raporttinsa ryhmissä ja osallistuttava luokkatyöskentelyyn, johon kuului myös välitehtävien tekeminen³¹. Vuonna 2012 tuntityöskentelyyn osallistui kahdeksan opiskelijaa.

Mahdollisuus suorittaa kurssi joko omatoimisesti tai kurssimuotoisesti laajensi opiskelijoiden toimijuuden tilaa suhteessa kursseihin, joissa on vain yksi tarkkaan määritelty tapa suorittaa. Ne, joille esimerkiksi joustamattomien työaikataulujen takia pakollinen läsnäolo aiheuttaa ongelmia, saavat kurssin suoritettua juuri tämän omatoimisen vaihtoehdon vuoksi. Niille, jotka kokevat oppivansa paremmin luennoilla ja luokkatyöskentelyssä, mahdollisuus valita kurssimuotoinen suoritus on tärkeä ja jopa välttämätön ehto sille, että kurssista voi kokea saavansa mahdollisimman paljon irti.

Läsnäolon ohella ryhmässä työskentely oli kurssimuotoisen suoritusmuodon ehto. Muutama opiskelija olisi halunnut työskennellä yksin, mutta silti osallistua luokkatyöskentelyyn. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista kurssilla käytettävän tutkivan oppimisen lähestymistavan vuoksi, jonka ideaali toteutus vaatii ryhmätyöskentelyä. Tämä rajasi tuntityöskentelyn ulkopuolelle ryhmätyöskentelyä ylipäättään karttavat opiskelijat. Omatoimisuorituksessa oli siis tältä osin enemmän valinnan varaa, sillä opiskelijat saivat siinä päättää, työskentelevätkö he yksin vai ryhmässä.³²

Sekä tuntityöskentelijät että omatoimiopiskelijat näkivät lopputetipohdinnoissaan suoritusmuodon näytelleen suurta roolia siinä, mitä kurssista sai ja ei saanut irti. Kurssimuotoisessa suorituksessa opettajan tarjoama ohjaus ja keskustelu muiden kanssa sekä yhteinen tekeminen koettiin antoisaksi ja sen nähtiin merkittävästi vaikuttaneen oppimiseen. Yhteisen työskentelyn nähtiin myös auttaneen keskittymään olennaiseen: *”ilman niitä [o]lisiin*

³⁰ Omatoimiopiskelijoita oli 24. Koko kurssille osallistui yhteensä 33 henkilöä, joista 2 jätti kurssin suorittamatta.

³¹ Tuntityöskentelyyn kuului viisi välitehtävää (ks. Liite 3. Kurssiohjelma).

³² Omatoimisuorittajissa oli vain yksi ryhmä, jossa oli kolme henkeä.

hairahtunut varmasti sivupoluille.” Omatoimisuorituksen nähtiin puolestaan kehittäneen ”itsejohtamistaitoja” ja kykyä ”keskustella itsensä kanssa” sekä kirkastaneen opiskelun motiiveja:

Itsenäinen suoritusmuoto tuki sisäistä motivaatiota – tulin erittäin tietoiseksi siitä, että teen työtä vain itseäni enkä tutkintoa tai muita varten. (OTO5)

Muutama omatoimisuorittaja oli kuitenkin jäänyt kaipaamaan tuntiopetuksen sosiaalista puolta: *”ryhmän sparrausta, pakkoa kirkastaa ajatteluaan toisille ymmärrettävään muotoon ja palautteen saamista edistymisestä”* sekä *”ulkopuolista näkemystä”* oppimisen tueksi. Tuntityöskentelystä olisi myös kaivattu *”opetusta haastattelutekniikoista ja siitä, miten päästä syvemmälle käytänteisiin”*. Eräs ryhmää ympärilleen kaivannut omatoimisuorittaja näki tutkivan oppimisen mallin viimeisen osan – *”jaetun oppimisen”* – jääneen itseltään uupumaan, koska hän ei voinut osallistua ryhmätyöskentelyyn. Hän uskoi, että olisi oppinut enemmän, jos olisi *”saanut muutaman oppitunnin/harjoituksen tärkeimmistä asioista (esim. haastattelutekniikat) ja olisin saanut tehdä työn ryhmässä.”*

Alkutentti ja kurssin tutkiva ote

Kurssi lähti liikkeelle alkutentistä, johon kaikkien kurssin osallistujien tuli ottaa osaa. Neljä kurssilaista ei pystynyt osallistumaan viralliseen alkutenttitilaisuuteen, muun muassa ulkomailla olon vuoksi, joten he tekivät tentin toisena ajankohtana. Alkutentin tarkoitus oli orientoida kurssilaiset Kai Hakkaraisen, Kirsi Longan ja Lasse Lipposen (2004) Tutkiva oppiminen -kirjan avulla kurssilla käytettävään tutkivaan työotteeseen. Hakkarainen ym. (mt. 310–311) luonnehtivat tutkivan oppimisen pedagogiikkaa seuraavasti: *”kohdistuu pikemminkin tietoon ja ymmärrykseen liittyvien ongelmien ratkaisemiseen kuin aihepiirien tai sisältöalueiden käsitteelyyn”*. Tiedon kertaluonteisen tuottamisen sijaan *”opiskelijat tuottavat ja kehittelevät omia ajatuksia, ideoita ja tulkintoja sekä sitoutuvat asteittain syvenevään tutkimusprosessiin”*. Opiskelijat myös *”etsivät, kehittelevät ja jakavat käsitteellisiä luomuksia ennemmin kuin löytävät valmiita vastauksia tai kopioivat tietoa”*. Tutkivassa oppimisessa *”opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua palautteenantoon, vuorovaikutukseen ja pohdintaan”*. Siinä ei luoteta vain *”opiskelijan itseilmaisuuksiin ja ohjaamattomaan luovaan toimintaan”*, vaan *”opiskelijat osallistuvat ohjattuun tutkimusprosessiin”*. On tärkeää, että opiskelijat eivät vain pitäydy opiskelijan roolissa, vaan heidän tulee omaksua asteittain myös asiantuntijan tai tutkijan rooli. (Mt.)

Tutkiva ote tarjosi uudenlaisen tavan oppia ja opiskella ja sai useamman kurssilaisen miettimään opiskelunsa syvempää tarkoitusta:

Huomasin itsekkin muutoksen tavassani opiskella ja monesti kysyin itseltäni opiskeluni tarkoitusta. On huomattavasti motivoivampaa opiskella "Ison kuvan" kautta, kuin tiettyä tenttiä tai kurssipisteitä varten. (...) Pidän kurssin tärkeimpänä antina eräänlaista "asennemuutosta". Opin tärkeitä teoreettisia viitekehyksiä ja malleja, mutta asiantuntijuuden kehittämisen osalta arvokkainta on vuorovaikutteisemman ja osallistuvamman oppimisen kypsyminen. (OTO3)

Haastavana tutkivassa oppimisessa pidettiin sitä, että pohtimiseen ja uudelleen kysymiseen sekä säännöllisiin tapaamisiin pitäisi olla käytettävissä paljon aikaa. Osa opiskelijoista epäili, ettei tutkivaa oppimista välttämättä ole mahdollista käyttää muilla kauppa- ja korkeakoulun kursseilla: *"(...) olen aika skeptinen kurssimuotojen ja -vaatimusten takia."* Tutkivan oppimisen nähtiin poikkeavan nykyisestä tavasta opiskella *"millon tavallaan keskitytään vaan, että saadaan niinku pakettiin (...)"* ja näin vaativan hyvin erilaista työskentelytapaa.

(...) se on [vastoin] ihan kaikkee täysin mitä koulumaailma on yleisesti tottunu, et ku se ei oo sit meidän tyypillinen tapa tehdä työskennellä näin intensiivisesti (...) (IT1, palautekeskustelu)

Tutkiva oppiminen haastoi vallitsevan käsityksen siitä, että kurssille tullaan oppimaan jokin tarkasti määritelty oppisisältö³³:

(...) toivon et jäis se just sen motivaation merkitys ja semmonen uteliaisuus tietyl tapaa just se on mun mielest se paras anti, mitä täst voi saada, ni se, että ei tarvii aina vaatii iteltään jotain tiettyä asiaa oppittavaks, vaan et sä voit oppii siinä matkan varrella sen, että mikä täs on se tärkeä juttu. (IT3)

Kurssityöskentelyn monet muodot

Tutkivaa oppimista hyödynnettiin kurssilla, koska se tukee syvällistä käsitteelliseen muutokseen tähtäävää oppimista ja auttaa näin käytänteiden kaltaisen vaikeasti haltuun otettavan teeman ymmärtämistä. Se myös kehittää opiskelijoiden asiantuntijuutta viemällä heitä lähemmäs asiantuntijakulttuureita sekä kehittämällä asiantuntijoille tyypillisiä taitoja. (Luentokalvot 24.1.2012.) Koska Tutkiva ote -kurssin puitteissa ei tutkittavaan ammattiyhteisöön osallistuminen ollut mahdollista, tuli aineisto hankkia haastattelun ja havainnoinnin keinoin. Kenttätyöskentelyn aikana opiskelijoiden oli tarkoitus harjaantua tutkivan työotteen käyttöön ja kenttätyön menetelmiin. Kurssin työmuodot olivat moninaiset: vuorovaikutteinen tuntityöskentely, itsenäinen tiedonhankinta ja lukeminen sekä ongelmälähtöinen tutkiva kenttätyöskentely vuorottelivat koko kurssin ajan. (Liite 4. Kurssiesite.)

³³ vrt. virallinen, paikallinen ja piilo-opintosuunnitelma (esim. Korpiaho 2005; 2006)

Kurssimuotoisessa suorituksessa tapaamisten vähäisyys (tenttien ja palautekeskustelun lisäksi vain neljä luokkatyöskentelykertaa) ja kurssin levittäytyminen koko kevään mitalle toi paljon vastuuta oman työskentelyn organisoimisesta myös tuntiopiskelijoille. Vaikka välitehtävät rytmittivät tekemistä, oli kurssin kolmannen kokoontumiskerran ja neljäntenä tapaamiskertana toteutetun kriittisen foorumin välillä pitkä itsenäisen työskentelyn jakso, jossa opiskelijoiden tuli itse aikatauluttaa tekemisensä. Kurssi perustui erään tuntityöskentelijän mielestä pitkälti opiskelijan omaan itsekuriin:

(...) mä tykkäänki siitä, että se ei oo ihan välttämät kanheen sellast vahvottua ja sidottua se opiskehu, että että kyllä tykkään siitä, että annetaan silleen sitä omaa aikaa tehdä (...) (TT4)

Luokkatyöskentely

(...) herranjestas mä en tuntenu tätä koko koulun systeemiä, et mä tulin todella ulkopuolelta ja tunsin niinkun hölmöks, et mites tässä mennä istumaan ja tunteekohan ihmiset toisensa ja alkaaks ne kommunikoimaan, et jaa tääl on tämmöset pienet pölpetit.. (TT1)

Kurssin luokkahuone (ks. Kuva 1) tarjosi fyysisenä tilana vallitsevasta opetuskäytänteestä poikkeavan ympäristön. Pulpettirivistöjen sijaan pienenpienillä pyöreillä pöydillä varustetut tuolit oli asetettu kaareen. Tämä kiinnitti jo heti kurssin ensimmäisellä kokoontumiskerralla tuntityöskentelyyn osallistuneen kauppiasuntuvikon huomion. Tämän kurssilaisen reaktio luokkatilaan ja tunnustelu ”miten kuuluu toimia” kertoo siitä, kuinka toisesta koulutus kontekstista hieman erilaiselle johtamisen maisterikurssille tupsahtanut opiskelija kokee astuneensa vieraalle maaperälle eikä yhtäkkiä tiedäkään, kuinka toimia.

Kuva 1. Kurssin luokkahuone A-128



Ne opiskelijat, joille tällainen luokkajärjestely oli tuttu, osasivat myös toimia sen puitteissa. Kun penkit ovat kaareissa, opiskelijat ovat kasvokkain sen sijaan, että he tuijottaisivat toistensa selkiä. Tämä kasvokkaisuus teki yhteisen keskustelun luontevammaksi ja näin myös puheenvuoroja otettiin ilman käden nostoa – kuin missä tahansa keskustelussa. Myös se, etteivät isot pulpetit olleet erottamassa opiskelijoita toisistaan ja kannustamassa vimmittuun kirjoittamiseen, tulosteiden silmäilyyn tai läppäriin näpyttämiseen, rikkoi vallitsevaa käytännettä luokkahuone-/luentosalitoiminnasta ja mahdollisti eri tavalla aktiivisen kuuntelun ja keskustelun. Osallistujien pieni määrä pienensi kynnystä tuoda julki omia ajatuksia ja kysyä kysymyksiä:

Kun paikalla oli vain seitsemän ihmistä, luokalle puhuminen ei jännittänyt minua yhtään, vaikea tavallisesti tällaisissa tilanteissa sydämeni bakkaa tietään ulos rinnastani. (Janina, kenttäpäiväkirja)

Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssilla opiskelijat pääsivät paikoittain vaikuttamaan yhteisen työskentelyn toteutukseen. Esimerkiksi kurssin kolmannella kokoontumiskerralla teimme haastatteluharjoituksen. Saimme valita kahdesta vaihtoehdoisesta toteutustavasta sen, kumpi meistä tuntui mielekkäämmältä. Vaihtoehtoina oli joko valita yksi henkilö, jota kumpikin ryhmä haastattelee työstään, tai haastatella oman ryhmän kesken jotakuta ryhmän jäsentä. Kirsi myös mainitsi itsensä mahdollisena haastattelun kohteena.

Kirsi: Mites te haluaisitte tehdä?

Tuntityöskentelijä: Mä haluaisin haastatella sua ((kaikki nauravat)) .. must ois kyllä kiiva tehdä ybessä tän toisenkin ryhmän kanssa.

Kurssin viimeisessä tapaamisessa, raporttien palautuksen jälkeisessä palautekeskustelussa³⁴, Kirsi levitti toisella luennolla tehdyt käytänne-fläpit esille ja pyysi meitä katselemaan niitä ja miettimään, mitä uutta olemme oppineet (ks. Kuva 2). Hän pyysi meitä myös listaamaan kurssin antia ja sitä, mitkä asiat ovat mahdollistaneet ja mitkä rajoittaneet työskentelyä. Yksi tuntityöskentelijöistä koki oppineensa myös toiselta ryhmältä ja näkikin luokan yhtenä ”oppimisrinkinä”. Tuoreena kaupplaisena hän olisi kuitenkin kaivannut enemmän tilaisuuksia muilta oppimiseen³⁵, koska ”ainaki mulle just nää kaikki tapa kirjottaa ja kaikki tää, niin tää on mulle ainakin semmosta opettelemista vielä (...)”. Palautekeskustelu oli hänestä hyvä esimerkki siitä, mitä toisilta kurssin osallistujilta voi saada:

³⁴ Palautekeskustelussa paikalla oli vain kaksi ryhmää kolmesta sillä yksi ryhmä oli hajonnut. Tästä lisää luvussa 4.2.3.

³⁵ ”jos oltais vielä enemmän nähty ni ois voinu just näitä jo matkan varrella oivaltaa” (IT1)

Ja just niinku nytkei, ku te [toisen ryhmän jäsenet] heitätte kysymyksiä ja kommentteja, et tän tyypissä kierroksii, ku ois vielä ollu lisää, ni kokoajanhan me saatas ”hei hitsit et ja toi pitää vielä lisätä” ja niinku saada sitä, mut se vaatii aikaa ja vaivaa enemmän ku yksinkertainen perinteinen tapa, mitä me työstetään täällä. (TT1, palautekeskustelu)

Kuva 2. Palautekeskustelu



Tutkimusraportti

Tutkimusraportissa opiskelijoiden tuli kuvata valitsemaansa työtä ja käytännettä kirjallisuuden ja empiirisen aineiston pohjalta. Tämän kuvaustehtävän lisäksi tutkimuksen toisena tavoitteena oli tutkia yhtä työkäytännettä itse valikoidusta näkökulmasta kehittämällä oma, käytännettä koskeva tutkimuskysymys ja vastamalla siihen. Kysymysten tuli olla aidosta ihmettelystä kumpuavia eli sellaisia, joiden vastaukset sisälsivät ainakin opiskelijalle itselleen uutta kuvaavaa tai selittävää tietoa. (Omatuomisuurituksen ohjeet.)

Harjoitustyön kohteen ja aiheen valinta oli pitkälti kurssilaisten käsissä, ”ei ollu mitään kauheen tiukkaa muuttia, mihin sen pitäis [istua]”. Tämä antoi keskittyä siihen, mikä itseä kiinnostaa ”ja sehan näässä on mun mielest parasta, (...) koska kuitenkin mä oon vähän sitä mieltä, että ellei se ihan aidosti tunnu [siltä], että tää juttu on tosi hyvä ja mä haluun tietää tästä oikeesti lisää, niin sit se on hirveen vaikeeta, jotenkin teennäistä, lähtee väentämään väkisin (...)”. Kuitenkin kurssin lähestymistapa rajasi mahdollisuuksien avaruutta:

Toiki et beti jos sä otat vaik jonku käytänneläbestymistavan, ni sit seki rajaa jo hirveesti ulkopuolelle, et mikä ei sit siihen silleen... (TT5)

Tuntityöskentelijöiden tuli lähettää väliraportti sekä vetäjälle että muille tuntityöskentelijöille ennen kriittistä foorumia yhteisen keskustelun pohjaksi (ks. Liite 3. Kurssiohjelma). Omatoimisuorittajille väliraportti oli ”suositeltava, mutta ei pakollinen”³⁶. Sen kautta kurssilaisilla oli mahdollisuus saada palautetta keskeneräisestä työstään.

Loppuentti

Loppuentissä opiskelijoiden tuli kriittisesti reflektoida omaa oppimisprosessiaan. Tarkoituksena oli keskittyä olennaiseen ja pohtia asioita kiteytetysti, joten tenttivastaus sai olla korkeintaan yhden konseptin pituinen. Pohdinnan avuksi muotoillut kysymykset olivat etukäteen näkyvillä kurssin sivuilla:

Mitä olet oppinut tämän kurssin aikana – käytänteistä, tutkimastasi työstä ja tutkimalla oppimisesta?

Keskity oppimisesi kannalta keskeisiin teemoihin ja kirjoita niistä jäsennellysti ja omin sanoin. Miten kurssi on kehittänyt asiantuntijuuttasi (tietoja tai taitoja)?

Mitä ajattelet oppimistasi asioista?

Pohdi mitä kurssilla oppimasi tiedot ja taidot merkitsevät sinulle. Minkälaisia ajatuksia tai tunteita kurssilla on herännyt? Miten voit hyödyntää oppimaasi opinnoissasi tai työelämässä? Arvioi opittuja asioita kriittisesti ja mieti, miten ne ovat mahdollisesti yhteydessä tai ristiriidassa aiemmin oppimasi kanssa.

Mikä jäi epäselväksi?

Arvioi omaa oppimistasi ja mieti, oletko ymmärtänyt kurssin teemat syvällisesti. Miten olisit voinut edistää omaa oppimistasi? Mieti myös valitsemasi suoritusmuodon merkitystä oppimisellesi.

Tentin arviointikriteerit olivat myös nähtävissä etukäteen. Näiden mukaan vastauksissa haettiin olennaisten asioiden ymmärtämistä, analyttisyyttä ja tiedon soveltamista, itsenäistä ajattelua ja omakohtaisuutta sekä kriittisyyttä (Loppuentin ohjeet).

No sitä mä mietin ku siellä luki, että mitä oleellista on oppinut, et siinä se niinku kuitenkin sanotaan, että ulkopuolelta määritellään se oleellisuus, et ei niinkään se, että mikä on mulle merkityksellistä, vaan

³⁶ ”Jos haluat saada palautetta työstäsi, lähetä väliraportti kurssin vetäjälle viimeistään 13.3. klo 16.00 mennessä sähköpostitse” (Omatoimisen suoritusmuodon ohjeet, kevät 2012)

tähän on määritelty nämä oppimistavoitteet, että niitten sisällä, jos oot oppinu oleellista, ni sit sä saat hyvät pisteet (TT5)

4.2 Kurssilaisten toimijuus käytänteiden puristuksessa

Tässä luvussa kerron niistä tavoista, joilla omatoimiopiskelijat ja tuntiopetukseen osallistuneet coaching- ja konsulttiryhmä ovat ottaneet ja jättäneet ottamatta edellä kuvatun kurssin toiminnan tilan käyttöönsä, eli miten nämä kurssilaiset opiskelivat tai ainakin pyrkivät opiskelemaan toisin ja miten eivät. Vaikka kurssi tarjosi mahdollisuuksia tehdä asioita totutusta poikkeavalla tavalla, coaching- ja konsulttiryhmän sekä omatoimisuorittajien osalta opiskelu oli loppujen lopuksi hyvin tavanomaista.

4.2.1 Suoritusvalinnan edessä: osallistuako vai eikö osallistua?

Koska kurssi oli kehittämis- ja HR-työn erikoistumisalueen opintoja suorittaville pakollinen, valitsivat monet sen täydentääkseen opintokokonaisuuttaan: *”nää on ne kurssit, täs on mun hops ja mitä mä pystyn ottaa tälle [periodille]”*. Yksi tuntityöskentelijöistä punnitsi jo kurssin alusta lähtien, suorittaako sen vai jättääkö kesken, sillä kurssi ei istunut hänen tutkintoonsa ja täten olisi kurssisuoritusten näkökulmasta ylimääräinen. Häntä houkutti kuitenkin kurssin tutkiva ote:

(...) ehkä just tää, että miten haluan oppia, ni että vähän tuli sillä silmällä, et jos tää helpottaa sitä prosessia, että mä pääsen taas sieltä missä aita on matalin sen takii, et mä käyn tän kurssin, ni tulen kyllä käyttämään hyödykseni.(TT4)

Vuorovaikutus muiden kurssilaisten ja opettajan kanssa, toisilta oppiminen ja erilaiset näkökulmat nimettiin muun muassa syiksi tuntityöskentelyyn osallistumiselle. Luennoilta haetaan *”uusia ajatuspolkuja eli uusia tapoja ajatella”* ja *”oivaltamisen iloa”*. Moni myös uskoi oppivansa parhaiten yhteiseen työskentelyyn osallistumisen kautta.

Omatoimisuorituksen valintaan vaikuttivat monilla *”henkilökohtaiset aikatauluhaasteet”*, joiden vuoksi omien aikataulujen istuttaminen tuntityöskentelyn ohjelmaan saati sitten ryhmätyön vaateisiin koettiin haastavana.

Tutkivan oppimisen mallin kurssilaiset ottivat omakseen jo alkutenttikirjaa luettuaan. Kuten haastatteluista ja lopputenteistä näkyi, he myös pyrkivät hyödyntämään sitä opiskelussaan koko

kurssin ajan ja suunnittelivat sen valjastamista tulevien opintojensa ja työuransa palvelukseen ”työvälineenä” ja ”taitona”. Tutkivan oppimisen malli nähtiin työelämässä ja tulevissa opinnoissa hyödynnettävänä työkaluna; ”*et miten niinku tavallaan tehostaa sitä oppimista*”.

4.2.2 Harjoitustyö: yksin vai yhdessä ja mistä aiheesta?

Se, että ryhmiin jakauduttiin omien kiinnostuksen kohteiden mukaan ja harjoitustyön sai tehdä omavalintaisesta työstä ja käytänteestä, antoi tilaa tehdä ”*just mitä haluaa*” – harjoitustyön sai valjastettua ”*henkilökohtaseen tarpeeseen*”. Eräs tuntityöskentelijä uskoi, ettei kurssin vetäjä ”*ainakaan vaadi mitään tiettyä kaavaa*” tutkimusraportille. Tästä syystä hän ajatteli kurssin alussa voitavansa tehdä harjoitustyön niin, että se palvelisi hänen graduprosessinsa käynnistämistä. Toiset puolestaan lähtivät tekemään harjoitustyötään aiheesta, joka auttaisi heitä ratkaisemaan ongelmia omalla työpaikallaan tai luomaan suhteita potentiaalisin työnantajiin. Näillä tavoin opiskelijat pyrkivät hyödyntämään kurssia ottamalla sen omaan käyttöönsä.

Ryhmässä neuvotellen

Ryhmässä työskentely nähtiin erityisen antoisana, koska siinä jäsenet oppivat toisiltaan ja auttoivat toisiaan tuomalla ”*erilaisia asioita keskusteluihin*” ja yhteiseen tekemiseen. ”*[R]yhmässä oppiminen ja ajatusten jakaminen on parhaimmillaan oivaltavaa ja innostavaa.*” Oman ryhmän työskentelyn havainnointi ”*toi tutkivan oppimisen mallia näkyväksi ja käytäntöön*”, minkä koettiin auttaneen mallin oppimisessa. Ryhmätapaamiset nähtiin tärkeinä ja siksi ”*[o]lisisikin ollut hyödyllistä olla tapaamisia vielä enemmän, jotta omaa ajattelua olisi voinut kehittää ryhmässä.*” Tapaamisten määrän nähtiinkin jääneen vajaaksi ihanteellisesta ja mieleen oli jäänyt ajatus, että jos näitä tapaamisia olisi ollut useammin ja säännöllisemmin, ”*oppimismatkasta olisi voinut tulla entistä rikkaampi*”.

Ryhmätyössä oli kuitenkin tehtävä kompromisseja ja neuvoteltava aiheesta, sillä valinta ei ollut vain oma, vaan yhteinen. Esimerkiksi konsulttiryhmän yhteinen aihe oli hyvin erilaisista intresseistä käsin käydyn neuvottelun tulos, joka ei loppujen lopuksi tyydyttänyt täysin kumpaakaan. Coaching-ryhmän työtä puolestaan määrittivät yhden jäsenen kontaktit ja niiden tarjoamat mahdollisuudet ja rajoitukset. Kun kohdeyritys ja haastateltava määräytyivät valmiiden kontaktien pohjalta, olivat tutkimukselliset valinnat jo lähtökohdiltaan rajattuja. Näin ollen tilaa täysin omaehtoiselle tekemiselle ei ollut.

Vaikka ryhmätyöskentelyn ja tutkivan oppimisen mallin mahdollistama yhteisöllinen oppiminen nähtiin arvokkaana, sen käytännön toteutus koettiin kuitenkin haasteellisena:

(...) ajatus yhteisöllisestä oppimisesta, että opitaan, kysytään, rakennetaan tietoa yhdessä, on burjan tärkeä asia mutta käytännössä vaativa. Harmillisesti emme riittävästi hyödynnä toisten apua ajatusten rakentelussa. (Tuntityöskentelijä, loppuentti)

Itsenäisesti irrallaan

Aiemmat kokemukset ryhmätyöskentelystä saattoivat vaikuttaa päätökseen tehdä harjoitustyö yksin. Eräs omatoimiopiskelija koki, ettei ryhmätyöskentely ollut muilla kurseilla toiminut, sillä se oli kannustanut kanssaopiskelijoita *”laiminhyömään velvollisuuksiaan siinä toivossa, että muut vetävät hänet kuitenkin mukanaan”*. Pelko vapaamatkustajista teki omatoimisesta yksilösuorituksesta houkuttelevamman vaihtoehdon.

Osa piti omatoimista yksilösuoritusta itselleen selkeästi oikeana työskentelyn muotona. Tutkimuksen tekemiseen ajateltiin pääsevän paremmin sisälle ja asioiden uskottiin jäävän *”pidemmäksi aikaa ja tuorempana”* mieleen omatoimisen opiskelun kautta. Osa taas uskoi, että olisi oppinut enemmän, jos olisi *”saanut muutaman oppitunnin”* ja työskennellyt ryhmässä.

Suurin osa omatoimiopiskelijoista ei hyödyntänyt väliraportoinnin tarjoamaa mahdollisuutta saada palautetta matkan varrelta – vain neljä heistä palautti väliraportin.

Valitettavasti ohjaava elementti jäi työskentelyssäni nupumaan, sillä en ehtinyt palauttaa väliraporttia. Tämän koin johtavan osittain siihen, että tein tutkimusta ”vanhalla uralla”, enkä omaksunut tarpeeksi uusia työskentelymuotoja. (OTO5)

Kun väliraportointimahdollisuus oli jäänyt käyttämättä, jäi tehtävänanto joillekin omatoimiopiskelijoille epäselväksi. Monille selvisikin vasta tutkimusraportista saamastaan loppupalautteesta, mitä olisi kannattanut tehdä toisin. Opiskelijat näkivät muun muassa monipuolisemman lähteiden käytön, useamman haastateltavan eri positioista tai toisenlaisen käytänteen tutkimuksen aiheena tapoina, joilla tutkimuksen olisi voinut toteuttaa erilailla. Mikä tahansa ei kuitenkaan ollut valitun tutkimuskohteen puitteissa mahdollista. Harjoitustyö tuli tehdä osaltaan kohteen ehdoilla.

4.2.3 Työskentelyn toteutus: miten ja millä aikataululla?

Aikatauluhaasteet rajasivat sekä omatoimisuorittajien että tuntiopiskelijoiden toiminnan tilaa. Täyteen ahdetun opintosuunnitelman, työn ja perheen puristuksessa tila toteuttaa opiskelua mielekkääksi kokemallaan tavalla voi tuntua hyvinkin ahtaalta.

jos se [”henkinen paine siellä työssä”] olis niinku pois, ni se tavallaan olis vapauttanu sitä energiaa aika paljon tähän työskentelyyn (...) (TT5)

(...) ehkä mä mammaa ajattelen aika tarkkaan tunnit, et siel on sit ne iltatunnit kabeksan jälkeen ja kello kuuteentoista asti ja missä kohtaa saa tehtyy kaikki ni se on, mun ajatusmaailmassa sitä on aikalailla jaksottanu, et mihin kohtaa pistää paukut ja sitte tavallaan, että tos on toi, et se on niin vähässä se aika (...) (TT1)

Ajankäyttö nähtiin jopa suurimpana tekemistä rajoittavana tekijänä. Kuitenkin oma vastuu sen järjestämisestä tunnustettiin:

(...) mä luulen, et se on niinku se suurin tekijä, et just se aika ajankäyttö jos ois pikkasen enemmän ollu aikaa, ni se ois ollu ihan hyvä, mut sit tiedän et mä oon myös itse haalinu niitä kursseja niin paljon mä haluun ottaa ton ton ja ton, et kyl siin niinku saa kattoo ittekin peiliin. (TT5)

(...) olen myös oppinut sen, että kursseja kannattaisi suorittaa tasaisesti, eikä lyhyen ajan sisällä useita vaativia kursseja, vielä samalla tehden töitä. (OTO6)

Varamalla lisää aikaa työlle tulokset olisivat varmasti olleet paremmat. Kurssin kannalta keskeisimmät oivallukset tulivat auttamatta liian myöhään... (OTO5)

Toisaalta aikarajoitteet ohjasivat keskittymään olennaiseen; ”Pakko, deadline, pakotti keskittämään katseen, sekä sai hakemaan apua myös muilta kursseilta ja taboilta.”

Tuntityöskentelyyn osallistuneet ryhmät sekä omatoimisuorittajat aikatauluttivat ja toteuttivat työtään eri tavoilla. Seuraavaksi käsitellenkin erikseen kahden harjoitustyöryhmän ja omatoimisuorittajien toimintaa.

Coaching-ryhmä

Ryhmä kokoontui ennen kolmea ensimmäistä luentoa miettimään välitehtävien tiimoilta työnsä aihetta ja toteutustapaa. He pitivät yhteyttä sähköpostitse ja edistivät omia osioitaan kukin omalla aikataulullaan. He jakoivat haastattelun jälkeen litterointiurakan keskenään ja sopivat

kirjoittamisen etenevän niin, että yksi aloitti kirjoittamisen ja kaksi muuta täydensivät tekstiä vuorollaan.

Et meil ei oikeestaan niinku oo nyt mitään semmosta rajausta et sä teet ton, sä teet ton, sä teet ton vaan me vähän katotaan, miten se muotoutuu siin meidän vuoropuhelussa, mitä me siihen ihan kirjoitetaan.

(TT2)

Pyrkimys työskennellä tutkivan oppimisen mallin mukaisesti sai coaching-ryhmän tekemään asioita totutusta poiketen. Sen sijaan, että he olisivat alkaneet lukea aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, he kokoontuivat yhdessä pohtimaan ennakkokäsityksiään aiheesta. Tämä oli heille uutta ja rikkoi myös vakiintunutta harjoitustyökäytännettä, jossa kirjallisuus on usein ensimmäinen pysäkki. Aidosta ihmettelystä kummunneiden työskentelyteorioiden testaaminen ja jalostaminen haastattelun kautta antoi heille ”mielettömän ahaa-elämyksen”.

Alussa ryhmän työskentely oli lähtenyt hyvin käyntiin, kun he pääsivät miettimään opettajan ohjauksen avulla omaa tutkimustaan, ”mut aina, ku sitte stoppas tavallaan et ei tullu mitään pakollista, mihin pitää tehdä, ni sit se onkin vaikeempi lähteä taas käyntiin (...)”. Kun tekemisen aikatauluttaminen oli pitkälti omissa käsissä, nousivat ryhmän jäsenten erilaiset aikataulut ja tekemisen ”rytmit” valokeilaan. Opintosuunnitelman ja perhe-elämän rajaamat työtunnit osuivat jäsenillä eri kohtaan kevättä ja täten he eivät nähneet aivan niin usein kuin olisivat toivoneet:

(...) nyt must tuntuu, et on ollu kaikil vähän semmosta koulukiiireitäkin on ollu vaikee ehkä sit saada keskittymisaikaa siihen teemaan, et se on ehkä se ryhmätyön haaste, et jokaisel on aina eri temposesti ne kiiireet ja menot ja näin. (TT1)

Jäsenet pitivät ryhmätyön haasteena juuri näiden erilaisten aikataulujen yhteensovittamista. Yksi ryhmäläinen puhui palautekeskustelussa siitä, kuinka usein ”ei oo aikaa pysähtyy (...) se on tosi harvinaista päästä semmoseen ryhmään et (...) saadaan oikeesti yhteensovitettuu ne pysähtymiset”. Hänestä tuntui siltä, että pysähtymistä ei ylipäättänsä arvosteta: ”(...) aina pitäis mennä ja tehdä mut oikeesti ne parhaat oivallukset tulee usein siinä ku [pysähtyy].”

Ryhmäläisillä oli myös erilaiset lähestymistavat harjoitustyön tekemiseen. Kun yhdelle oli tärkeää kirjoittaa alusta asti; ”mulla työskentelytapa ainaki on just sitä, että kun kirjoittaa, ni pääsee taas ajatuksesta kiinni”, toiset halusivat ensin tietää ”mitä kohti” kirjoitetaan. Nämä ryhmän erilaiset työtavat ja työskentelyn rytmit näkyivät yhden jäsenen mielestä lopputuloksessa – raportti ei ollut yhtenäinen.

Konsulttiryhmä

Kahden hengen konsulttiryhmän osalta vastoinkäymiset jarruttivat tekemistä. Tapaamiset peruuntuivat ja uusia oli hankala sopia sairastelun, työkiireiden ja muiden kurssien harjoitustöiden palautusaikataulujen vuoksi. Kiireiden takia oli vaikeaa löytää yhteistä aikaa ja näin työskentely olikin sellaista, että ”*kumpikin tekee sitä omaa juttua*”.

Tutkimuksen kohteena olevan ammattilaisen kanssa sovittu haastattelu tuli niin lyhyellä varoitusajalla, ettei heillä ollut paljoa aikaa valmistautua sitä varten. Ennen h-hetkeä molemmilla oli kädet täynnä muiden hommien kanssa, joten he eivät ehtineet miettiä haastattelua tai keskustelemaan etukäteen siitä, miten he aikovat sen toteuttaa. He olivat valmistelleet kysymykset omillaan ja lähettivät ne toisilleen sähköpostitse haastattelua edeltävänä iltana. Kun valmistelut oli tehty kiireellä, jäi heille eri näkemykset siitä, mitä he haluavat haastattelulla selvittää. Tämä näkyi niin, että he kumpikin vetivät haastattelutilannetta omilla kysymyksillään eri suuntaan.

Ennen loppuraporttien palautuspäivää ryhmän jäsenten tiet erkanivat. Toinen heistä päätti luopua kurssista kokonaan, kun taas toinen siirtyi omatoimiopiskelijaksi ja keksi harjoitustyölle aivan uuden aiheen. Se, että hän sai vaihtaa omatoimisuoritukseen kesken kevättä, teki kurssin suorittamisen hänelle mahdolliseksi. Hän sai myös lisääaikaa raportin palauttamiseen. Kun alkuperäinen harjoitustyön aihe oli ollut ennemminkin ”*neuvoteltu*”, kumpusi uusi aihe omasta kiinnostuksesta ja vastasi ”*henkilökohtaseen tarpeeseen (...) tehdä just mitä haluaa*”. Lisääajasta huolimatta aikataulu uuden aiheen parissa työskentelylle oli tiukka. Palautuksen jälkeen aika näytteli merkittävää roolia siinä, mitä oli ja olisi voinut olla:

(...) jos ois ollu aikaa ni kyllä mä olisin siitä jo niinku hionu vielä parempaa. Mutta myöskin että deadline on deadline. Näitten aikarajojen [puitteissa] joo, et kyl mä oon niinku ihan tyytyväinen. (TT5)

Omatoimisuorittajat

Pohtiessaan loppuentissä sitä, miten omaa oppimista olisi voinut edistää, omatoimisuorittajat vetosivat toistuvasti aikarajoitteisiin. Moni myönsi, että asioiden syvällisempi ymmärtäminen olisi vaatinut enemmän ajallista panostusta kuin mitä heiltä tämän kurssin tiimoilta liikenä.

Omatoimisen suoritusmuodon mukanaan tuoma ”*vastuu prosessista*” oli joillekuille kuin kaksiteräinen miekka. Välitehtävien puuttuminen ja väliraportoinnin vapaaehtoisuus antoi omatoimisuorittajille mahdollisuuden työskentelynsä omaehtoiseen aikatauluttamiseen. Tämä

vapaus kuitenkin osui monia omaan nilkkaan: hyvät aikomukset tasaisesta työskentelystä läpi kevään vaihtuivat aikataulutuksen vuoksi viimehetken rutistukseen, jossa ymmärrys kurssin teemoista ja tutkitusta työstä jäivät auttamatta ohuiksi.

Tarkoitukseni oli aloittaa kirjoittaminen heti päätettyäni suorittaa kurssi itsenäisenä. Koska lykkäsin aloittamista huomattavasti, vaikutti tämä myös siihen, että en saanut tehtyä tarpeeksi montaa tutkivan oppimisen mukaista kysymys-vastaus kierrosta. (...) Aikataulun hallinnan subteen itseopiskelu tarjoaa myös enemmän haastetta, koska pelkästään raportin palautuksen ja loppupäätteen päivämäärät on määrätty. Se, mitä tapahtuu näiden välillä, on itsestä kiinni. (OTO4)

Edellä tulin kuvanneeksi minkälaisia haasteita yksin työskentely asetti omatoimioiskelijoille. Kyseessä ei kuitenkaan ole vain omatoimisuorittajia koskeva asia, vaan sama itsenäisen työskentelyn teema nousi esiin myös tuntityöskentelijöiden palautekeskustelussa. Keskustelu siitä, mikä on ja ei ole ”*koulun vahvinta kulttuuria*” osoitti sen, kuinka opiskelijat kokivat, että kaupparkeakoulun opiskeluympäristö ohjaa heitä yksinäiseen työskentelyyn ja että tuen hakeminen voidaan nähdä jopa ”*heikkouden merkinä*”. Näin vallitsevat opiskelukäytänteet ohjaavat opiskelijoita pärjäämään yksin myös silloin, kun tarjolla olisi yhteistä tunti- ja ryhmätyöskentelyä tai opettajan palautetta väliraportista. Seraavaksi siirryinkin pohtimaan sitä, kuinka vallitsevat käytänteet ovat vetäneet opiskelijoita tavanomaiseen opiskelun tapaan tilassa, jossa olisi ollut mahdollisuus toimia toisin.

4.3 Toimijuuden tila ja miten se otettiin käyttöön

Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssin opiskelijat eivät ole voimattomia käytänteiden pyörteissä. He ottivat kurssin tarjoamat aineelliset ja aineettomat puitteet käyttöön moninaisin yksilöllisin tavoin, vaikka osa näistä tavoista olikin täysin linjassa vallitsevien käytänteiden kanssa. Toiset tarttuivat esimerkiksi omatoimisuorituksen tarjoamaan itsenäiseen työskentelyyn ja vapautteen kurssiaikatauluista, kun taas toiset hyödynsivät tunti- ja ryhmätyöskentelyn mukanaan tuomaa jaettua asiantuntijuutta ja työskentelyn ohjatumpaa rytmitystä. Opiskelijoilla on yksilöllisiä tapoja luovia opiskelun käytänteissä ja mitä monipuolisempia suoritushetkittäisiä kurssi tarjoaa, sitä moninaisempia ovat nämä luovimisen tavat.

Toimijuuden tila kuvaa sosiokulttuurisen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia tehdä valintoja ja päätöksiä. Tarkoitan sillä toiminnan kontekstia (tässä tutkimuksessa laajemmin Aalto-yliopiston kaupparkeakoulua ja tarkemmin Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssia), joka mahdollistaa

toimijuutta esimerkiksi tarjoamalla omaehtoisen työskentelyn edellyttämää autonomiaa (eli valtaa vaikuttaa asioihin, tehdä päätöksiä ja toteuttaa itseään) tai rajoittaa sitä vaikkapa määrittämällä kapeasti sallittuja toiminnan toteuttamisen tapoja. Tutkiva ote -kurssi edellytti ja ruokki toimijuutta, kun taas monet kurssit päätyivät helposti tukahduttamaan sen (vrt. Fuchs 2001, 39).

Esitän tässä luvussa, kuinka Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssi haastoi vallitsevia opiskelukäytänteitä luomalla toisin toimimisen tilaa. Erittelen alaluvuissa tämän toisin toimimisen tilan keskeisiä elementtejä ja sitä, miten tämä tila otettiin käyttöön eli millaista toimijuutta opiskelijat harjoittivat.

4.3.1 Tutkiva oppiminen pedagogiikkana

Tutkivan oppimisen pedagogiikan mukainen kohteellinen, omasta kiinnostuksesta ja ihmettelystä kumpuava tutkimusprosessi ovat osaltaan kannustaneet opiskelijoita omaehtoiseen toimijuuteen. Tutkivassa oppimisessa vastuu tutkimusprosessista, ajankäytöstä ja toteutuksesta on pitkälti opiskelijoiden omissa käsissä. Opettaja tukee ja antaa eväitä, muttei tarjoa valmiita vastauksia. Kysymykset ja työskentelyteoriat on muodostettava itse – tämä tarjoaa tilan tehdä työ aiheesta, joka kiinnostaa, sekä tavalla, jonka kokee mielekkäänä.

Tutkivan oppimisen kirja oli alkutenttikirjana, jotta opiskelijat orientoituisivat menetelmään jo ennen kurssia. Se tarjosi uuden vaihtoehdoisen tavan ajatella ja toteuttaa opiskelua. Alkutentin jälkeen tuntityöskentelijät lähtivät tavoittelemaan tietoisesti tutkivaa oppimista. Tämä pyrkimys ohjasi käytännön toimintaa muun muassa niin, että kirjallisuuden koluamisen sijaan tekeminen lähti käyntiin kenttätyöstä ja työskentelyteorioiden muodostamisesta. Tutkiva ote sai opiskelijat kiinnittämään huomiota omaan työskentelyynsä ja jopa uudelleenarvioimaan opiskelunsa tavoitteita ja tarkoitusta. Kuitenkin viimeistään loppulenttipohdinnat paljastivat, kuinka nämä aikomukset jäivät muiden opintojen ja kiireiden puristuksessa monilta osin toteutumatta. Jos tavoitteet jäävät vain hyvien aikomusten tasolle, ei kyse ole toimijuudesta, sillä toimijuus pitää määritelmällisesti aina sisällään myös toimintaa (ks. Giddens 1984).

Tutkivan oppimisen menetelmän kautta pyrittiin haastamaan totuttuja opiskelukäytänteitä ja kehittämään uutta tutkivan oppimisen mukaista opiskelun tapaa. Tästä monelle aivan uudeltaisesta työskentelytavasta huolimatta opiskelijoiden oli vaikea päästä irti vallitsevista opiskelukäytänteistä ja homma eteni osin ”*vanhalla uralla*”. Esimerkiksi tavanomainen ”kirjoitetaan

ryhmätyön osiot erikseen ja yhdistetään ne raportiksi” -käytänne³⁷ ei noudata tutkivaa oppimista, jossa yhdessä tekeminen jaetun asiantuntijuuden hengessä on kriittistä jokaisessa tutkimustyön vaiheessa. Kuten tulen luvussa viisi osoittamaan, yhteisöllisyydellä on tärkeä merkitys osana tutkivaa oppimista ja vallitsevien yksilökeskeisten opiskelukäytänteiden haastamista. Kurssimuotoiseen suoritukseen ei voinut osallistua ilman ryhmää juuri siitä syystä, että tutkivan oppimisen prosessin ideaalinen toteutus edellyttää yhdessä muiden kanssa työskentelyä. Kuten yksi opiskelija totesi, opiskelumatkasta olisi voinut tulla entistä rikkaampi, jos ryhmätapaamisia ja toisilta oppimisen tilaisuuksia olisi ollut enemmän. Kurssin puitteet jättivät näille tapaamisille tilaa ja aikaa, mutta vakiintuneet opiskelun tavat vetivät opiskelijoita yksin tekemiseen, myös ryhmätyössä. Ajasta mahdollistavana ja rajoittavana tekijänä kirjoitan jäljempänä omaehtoisen työskentelyn tilaa käsittelevässä luvussa 4.3.4.

Toteutuksen takkuisuudesta huolimatta kaikki tuntityöskentelijät ja suurin osa lopputenttinsä tämän tutkimuksen aineistoksi luovuttaneista omatoimiopiskelijoista näkivät tutkivan oppimisen kurssin suurimpana antina. Ajatuksen tutkivan oppimisen mallin hyödyntämisestä ”työvälineenä” ja ”taitona” voi nähdä vastaavan kaupallisen alan opiskelijoissa laajemminkin tunnustettuun haluun oppia käyttökelpoisia ja suoraan käytäntöön sovellettavia tekniikoita (ks. mm. Leppälä & Päiviö 2001; Korpiaho, Päiviö & Räsänen 2007, 43). Tutkivan otteen käsittäminen keinona ”tehostaa sitä oppimista” heijastelee välineellistä suhtautumista opintoihin.

4.3.2 Opiskelun fyysinen ja käsitteellinen konteksti

Tutkiva ote -kurssi vastasi toteutukseltaan samaan haasteeseen käytäntölähtöisen opetuksen kehittämisestä kuin Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa opiskelua käsittelevässä luvussa 2.1.2 esitelty Ammattitaidon kehittäminen -kurssi. Vaikka omaa kurssityöskentelyä ei tarkasteltu käytäntölähtöisesti, kuten Ammattitaidon kehittäminen -kurssilla, vaan tutkivan oppimisen mallin kautta, tarjosi harjoitustyötä varten tutkittavan työn käytänteoreettinen tarkastelu uutta ymmärrystä inhimillisestä toiminnasta.

Tavanomaisesta poikkeavalla tavalla toteutetut kurssit, kuten ”Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin” tai Hannulan (2013) mainitsema kauppakorkeakoulun johtamisen aineen kandikurssi ”Tiiminvetäminen käytännössä” tarjoavat erilaisen rakenteellisen kontekstin kuin vaikkapa massaluentokurssit, joita kauppakorkeakoulun alkupään opinnot ovat pullollaan. Kurssi, jossa

³⁷ ”(...) kaubeen moni ryhmätyö menee siihen (...) että tehdään omilla oloissamme niitä omia osuuksiamme ja niinku jaetaan vaan ne (...) joskus se jää semmoseks niinku että tehdään ryhmässä mutta yksin ja kootaan niinku et se ei ehkä oo mitä pitäis.” (TT4)

eksplisiittisesti rikotaan käytänteitä (Tiiminvetäminen käytännössä) tai jossa vallitsevia käytänteitä haastavilla puitteilla tarjotaan omaehtoisen tekemisen tilaa (Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin), tarjoaa opiskelijoille Emirbayerin ja Mischen (1998, 1004) termein enemmän transformatiivista vipuvoimaa, tosin sanoen eväitä toisin toimimiselle kuin tavanomainen kurssi.

Tiiminvetäminen käytännössä -kurssilla etäännyttiin totutuista opiskelukäytännöistä ja sen mukaisesta toiminnasta toiminnallisten harjoitusten ja nyt-hetken reflektioiden avulla³⁸. Tutkiva ote -kurssin alkutenttikirja tarjosi puolestaan mahdollisuuden kuvitteelliselle etääntymiselle totutuista opiskelun kaavoista esittelemällä kauppakorkeakoulun opiskelijoille vieraan tutkivan oppimisen mallin ja näin antoi aineksia kokeiluun siitä, millaista erilainen opiskelu voisi olla. Toiminnan konteksti voi yllyttää ja johdattaa opiskelijoita kohti kuvitteellista etääntymistä totutusta opiskelun tavasta ja näin saada heidät vaihtoehtoisten tulevaisuuden näkymien valossa laittamaan menneitä toiminnan kaavoja uuteen uskoon (Emirbayer & Mische 1998, 1006). Tutkiva ote -kurssin vallitsevaa käytännettä haastavat puitteet olivat Tiiminvetäminen käytännössä -kurssia ”passiivisempia” – tosin sanoen ne tarjosivat mahdollisuuden toisenlaiselle opiskelulle mutta eivät ”pakottaneet” siihen. Näin osalla kurssilaisista oli mahdollisuus tämänkin kurssin puitteissa päätyä totuttuun opiskelun tapaan.

Perinteisessä luokkahuoneessa osaamme istua pulpetin ääreen ja viitata, kun haluamme puheenvuoron. Käytänteiden voima onkin siinä, että sen kummemmin asiaa miettimättä me osaamme toimia niissä. Kun astumme tutun käytänteen kenttään, kehomme valahtaa siihen kuin kala veteen (vrt. Bourdieu & Wacquant 1992, 127; ks. myös Räsänen & Trux 2012, 130; Hannula 2013, 18). Tutkiva ote -kurssin A-128 luokan kaltainen normista poikkeava tila rikkoo tätä käytännettä ja voi saada aikaan sen tunteen, ettei osaakaan enää toimia, kuten aiemmin mainitsemani kauppiisuntuvikon tapauksessa. Luokkahuoneen järjestys kaareen asetettuine penkkeineen ja kiinteine pikkupulpetteineen (ks. Kuva 1), jotka tekevät läppärin käytöstä ja papereiden pläräämisestä vaikeaa, teki sellaisen särön vakiintuneeseen käytänteeseen, joka avasi tilaa vaihtoehtoisille opiskelutilanteissa olemisen tavoille.

4.3.3 Virikkeitä ja paikka reflektoinnille

Tuntityöntekijöiden osalta palautekeskustelussa ja kaikkien kurssilaisten osalta lopputentissä opiskelijoille tarjoutui paikka reflektoida omaa työskentelyään ja kurssilla oppimaansa. Opiskelijat

³⁸ ”Jouduimme kurssin jatkuessa reflektoidaan toimintaamme, tunnistamaan ja tunnustamaan sellaisia vuorovaikutukseen ja yhdessä toimimiseen liittyviä asioita, jotka pidämme yleensä piilossa, sanallisen kommunikoinnin ulkopuolella.” (Hannula 2013, 6.)

pohtivat työskentelyynsä sekä positiivisesti että negatiivisesti vaikuttaneita tekijöitä ja arvioivat, kuinka hyvin olivat omasta mielestään onnistuneet ymmärtämään kurssin keskeisiä teemoja. Kurssin nähtiin kaiken kaikkiaan tarjonneen mahdollisuuksia toimia tavanomaisesta opiskelusta poikkeavalla tavalla, mutta näihin mahdollisuuksiin tarttumiseen olivat opiskelijoiden mukaan vaikuttaneet aikatauluhaasteet sekä tuntityöskentelijöiden osalta ryhmäläisten erilaiset työtavat ja omatoimiopiskelijoilla opetuksen ja keskustelukumppanien puuttuminen.

Itse opiskelukäytännettä harvemmin otetaan refleksiivisen pohdinnan kohteeksi kauppakorkeakoulun kursseilla (ks. Korpiaho 2007a; Räsänen & Korpiaho 2007). Opiskelun osalta käytänteen reflektoinnin kautta hankittu tietämys jää siis uupumaan. Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin, Tiiminvetäminen käytännössä sekä Ammattitaidon kehittäminen -kurssit erottuvat monista muista kauppakorkeakoulun kursseista siinä, että niissä kaikissa tarjottiin virikkeitä opiskelutoiminnan reflektointiin.

Nostamalla esiin vallitsevalle opiskelun tavalle vaihtoehdoisen toimintamallin – tutkivan oppimisen – Tutkiva ote -kurssi teki opiskelukäytänteitä ja osallisuutemme niiden uusintamiseen näkyväksi. Näin se loi tilaa opiskelun refleksiiviselle pohdinnalle ja avasi väylän toisiin toimimiselle. (vrt. Brunila & Isopahkala-Bouret 2011.) Tietoisuus edellyttää säröä vakiintuneissa toiminnan tavoissa. Pragmatismen ja toiminnan teorian ajatusten valossa tottumusten mukainen tiedostamaton toiminta katkeaa, kun totuttu toiminnan tapa ei yhtäkkiä tietyissä tilanteissa/kontekstissa toimikaan. Toiminnan ongelmallisuus saa vireille tietoisesta refleksiivisen pohdinnan vaihtoehdoisista toiminnan tavoista (Miettinen ym. 2012, 351). Tällaisessa tietoisessa pohdinnassa on tilaa myös käytännöllisen toiminnan poliittiselle ja moraalillemme ulottuvuudelle (ks. esim. Brunila & Isopahkala-Bouret 2011, 333) eli toiminnan tavoitteiden ja päämäärien sekä motiivien ja oikeutusten tuumailulle. Toiminnan tavan, tässä tapauksessa vakiintuneiden opiskelun tapojen, problematisointi voi myös nähdäkseni virittää tällaisen ”ongelman”, joka nostaa tekemisen tietoisemman tarkastelun kohteeksi.

4.3.4 Omaehtoisen työskentelyn tila

Kurssi tarjosi opiskelijoille monta valinnan paikkaa: suoritusmuoto, yksin vai ryhmässä, ryhmän kokoonpano, tutkimuskohde- ja aihe, tuntityöskentelyn toteutus sekä vapaaehtoinen väliraportointi. Nämä tekivät kurssin suorittamisen omia intressejä ja tarpeita palvelevalla tavalla mahdolliseksi. Omaehtoinen työskentely edellyttää mahdollisuuksia valita, tehdä päätöksiä ja toimia. Se vaatii myös aikaa, kuten lähes kaikki tutkimukseeni osallistuneet kurssilaiset totesivat.

”Mites te haluaisitte tehdä?”

Suoritusmuotovaihtoehdot mahdollistivat omaehtoisen osallistumisen kurssille erilaisista aikatauluista ja intresseistä huolimatta. Suurin osa kurssilaisista hyödynsi mahdollisuuden työskennellä itsenäisesti omalla aikataululla. Osa oli kevään lopussa tyytyväisiä valintaansa, mutta osa koki oppimisensa kärsineen tuntityöskentelyn tuen puuttuessa. Se, että kurssimuotoinen suoritus edellytti ryhmätyöskentelyä, raamitti suoritusmuotovalintoja. Niille, jotka halusivat tehdä työn yksin, omatoiminen suoritus oli ainoa vaihtoehto. Kaikki tuntityöntekijät olivat puolestaan tarttuneet empimättä kurssimuotoiseen suoritusvaihtoehtoon ja pitivät yhteistä työskentelyä hyödyllisenä.

Kun kurssilaiset saivat koota ryhmät omien kiinnostustensa pohjalta ja valita itse aiheen, kurssin harjoitustyön valjastaminen omaan käyttöön tuli mahdolliseksi. Tässä pyrkimyksessä onnistuivat erityisesti ne, joiden kontaktit valikoituivat tutkimuksen kohteeksi. Ryhmätyöskentelyssä kontaktit rajasivat mahdollisuuksia myös niiden jäsenten osalta, joilla ei sellaisia ollut. Kuitenkin yhteiset mielenkiinnon kohteet varmistivat ainakin coaching-ryhmän osalta sen, että kaikki jäsenet olivat kiinnostuneita aiheesta. Omatoimisuorittajat korostivat tutkimaansa työhön tutustumisen arvoa lopputenteissään. Konsulttiryhmän tapauksessa aihe ei ollut kummallekaan täysin osuva ja jäsenten yritykset vetää sitä itselleen mielekkääseen suuntaan päättyivät ristiriitoihin. Harjoitustyön osalta valintoja raamitti käytäntölähtöinen näkökulma, tutkimuksen rajaus yhteen työkäytänteeseen sekä tutkimusmenetelmälliset vaatimukset.

Se, että saimme vaikuttaa tuntityöskentelyn toteutukseen esimerkiksi haastatteluharjoituksen tapauksessa, teki työskentelystä omaehtoisempaa ja mielekkäämpää. Kun olimme saaneet päättää, ketä haastatteleme ja miten, harjoitus palveli omia tarpeitamme sen sijaan, että olisimme vain suorittaneet annetun tehtävän. Aloitteellisuus, ennakkoluulottomuus ja innostuneisuus edellyttävät toimijuutta ja siihen kuuluvaa valtaa vaikuttaa asioihin (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011b, 356; ks. myös Alasoini 2010, 40). Vaikka autonomia ei takaa parempaa opiskelua ja oppimista (ks. esim. Nuy 1991), kursseilla, joissa ei ole valinnan paikkoja, ei myöskään ole mahdollisuutta vaikuttaa tapahtumien kulkuun – toimijuudelle ei ole tilaa.

Valinnan paikat tekivät työskentelystä itseohjautuvaa ja omaehtoista. Mikä tahansa ei kuitenkaan ollut mahdollista kurssin puitteissa. Valittu suoritusmuoto toi mukanaan tietyt raamit tekemiselle. Ulkopuoliset asiat vaikuttivat myös vahvasti siihen, miten kurssin tarjoamia mahdollisuuksia

voitiin ottaa käyttöön. Toiset kurssit, työ, perhe ja harrastukset niukentavat yksittäiseen kurssiin panostamisen resursseja.

”Sitä omaa aikaa tehdä”

Itsenäisen työskentelyn suuri rooli ja sille varattu pitkä aika mahdollisti omien aikataulujen mukaisen työskentelyn. Tämä tosin osoittautui monille kompastuskiveksi. Pitkä aika hämmensi ja asioita ei tullut tehtyä tasaisesti kevään mittaan, niin kuin alussa suunniteltiin, vaan työ pakkaantui loppuun (kuten joidenkin omatoimisuorittajien osalta) tai eteni sykähdyksittäin ja jäsenten osalta eri tahdissa (kuten coaching-ryhmän tapauksessa).

Jos tekemiselle ei ole tarpeeksi aikaa, sen tavoitteita ja moraalia tuskin ehtii pysähtyä miettimään. Kuten yksi tuntiopiskelija totesi palautekeskustelussa³⁹, tutkiva oppimisen mallin mukaiset pohtimisen ja kysymisen kierrokset vaatisivat säännöllisiä tapaamisia ja rutkasti aikaa. Siitä huolimatta, että kurssi oli tarkoituksellisesti koko kevään mittainen ja tapaamisia oli vähän, jotta itsenäiselle työskentelylle jäisi leijonan osa käytettävissä olevasta ajasta, sekä coaching- että konsulttiryhmän jäsenet ja yli puolet loppudenttinsa tutkimukseen luovuttaneista omatoimisuorittajista ilmaisivat ajankäytön rajoittaneen kurssin annin hyödyntämistä. Tällainen aikatauluhaasteisiin vetoaminen on tyypillinen puhetapa vallitsevassa kauppa- ja korkeakoulun opiskelukulttuurissa (ks. esim. Korpiaho 2005; 2006; Leppälä & Päiviö 2001).

Työskentelylle on tärkeää tarjota aikaa, jos sillä halutaan edistää tutkivan oppimisen kaltaista syvällistä tiedonluomisprosessia (Hakkarainen ym. 2004, 249; 292). Tämä ei kuitenkaan yksinään riitä – opiskelijoiden tulee ottaa aika käyttöön. Vakiintuneissa opiskelukäytänteissä aikaa tulee käyttää tehokkaasti tavalla, joka mahdollistaa kurssien rivakan suorittamisen ja nopean valmistumisen. *”Ajankäytön optimoinnin”* (ks. Korpiaho 2006, 301) mukainen opiskelu ei kuitenkaan istu yhteen haastavan teeman syvälliseen ymmärrykseen tähtäävän kurssin kanssa. Loppudenttipohdinnoissa moni kirjoittikin siitä, kuinka oli kantapään kautta oppinut, että opiskelulle on varattava enemmän aikaa.

Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssilla tila toimijuudelle rakentui mahdollisuuksista valita ja päättää kurssin toteutuksen tavoista tiettyjen reunaehtojen puitteissa. Entä mitä sitten, kun tila toisin tekemiselle on luotu, mutta opiskelu rullaa siitä huolimatta pääpiirteittäin vanhoja ratoja? Suorituskeskeinen kilpailuun kannustava kulttuuri ohjaa opiskelua tietynlaiseksi (Leppälä & Päiviö

³⁹ Muut paikallaolijat yhtyivät tähän näkemykseen.

2001; Korpiaho 2005; 2006; 2013). Opiskelijoihin muilla kursseilla kehollistuneet opiskelukäytännöt eivät niin vaan karise yksittäisillä toisenlaista – omaehtoisempaa ja syvällisempää – oppimista tukevilla kursseilla. Kannamme mukanaamme vallitsevien opiskelukäytänteiden mukaisia olemisen, tuntemisen ja toiminnan tapoja myös näitä käytänteitä haastaviin puitteisiin. Joskus näistä kuitenkin voi onnistua irtautumaan. Seuraavaksi paneudun oman harjoitustyöryhmäni toisiin opiskelun tapoihin.

5 Tarina opiskelukäytänteiden rikkomisesta

Edellä olen keskittynyt kurssiin toimijuuden tilana. Olen myös kuvannut niitä tapoja, joilla opiskelijat ovat tarttuneet kurssin tarjoamiin valinnan paikkoihin ja toisin opiskelun mahdollisuuksiin sekä tapoja, joilla toisin opiskelu on vallitsevien käytänteiden voimasta ja muiden velvotteiden ristikkäispaineista livennyt läpi sormien. Nyt jatkan tutkimusongelmaani pureutumista kertomalla kolmannen tuntityöskentelyyn osallistuneen ryhmän eli tutkivan ryhmän tarinan ja vastaamalla samalla kysymykseen ”miten on opiskeltu toisin?”. Lisäksi pohdin, kuinka toisenlaisen opiskelun kautta voidaan rikkoa vallitsevia opiskelukäytänteitä.

5.1 Opiskelu toisin

Kun kurssin ensimmäisellä tapaamiskerralla tuli ryhmiin jakautumisen aika, minä otin ensimmäisen puheenvuoron. Sanoin tulevani siihen ryhmään, joka minut huolii, sillä tulen tutkimaan sen työskentelyä muita tarkemmin. Minulle entuudestaan tuntematon, mutta kurssin tutustumisharjoituksessa tutuksi tullut Mira Ylén ilmoittautui oitis vapaaehtoiseksi. Hän sanoi halunneensa päästä tarkkailemaan tutkimusprosessiani läheltä jo kuullessaan minun tekevän tutkimusta kurssilla.

Roosa Välimäki oli etukäteen ajatellut haluavansa tehdä harjoitustyön yksin ja suunnitellut perustelevansa tämän opettajalle omilla aikatauluillaan. Omatoimisuoritus ei kuitenkaan ollut hänelle missään vaiheessa vakavasti otettava vaihtoehto. Kurssin ensimmäisessä tapaamisessa yhdet tutut kasvot saivat hänet kuitenkin harkitsemaan ryhmätyön mahdollisuutta. ”*Sit, ku tuli se hetki*”, jolloin tämä ainut tuttava, Mira, ilmoittautui työskentelemään kanssani, Roosa ajatteli: ”*(...) mun on pakko päästä teijän kaa samaan ryhmään mun on pakko päästä teijän kaa samaan ryhmään*” ja tarttui tilaisuuteen. Hän ilmoittautui ryhmääni heti Miran jälkeen.

(...) sitte ku teki sen päätöksen, että mä jään tänne ja mä teen tän teijän kanssa, ja sit heti se alku vaikutti must tosi kivalta siel luennolla, (...) eikä ollu semmost niinku, (...) ”toi raportti ja se näin ja näin ja näin”, tavallaan loi jotenki semmosen ilmapiirin, et siin oli ehkä helppo ollaki. Ja just [opettaja] sano (...), et näit ryhmäki voidaan kattoo viel ens viikol ja tälle, ni sit siit mul tuli heti aika luottavainen fiilis, et hei kyl täst tulee hyvä. Ja tää on oikeestaan paljon mielekkäämpää tehä [ryhmässä], et emmä tietäis yhtään mist mä lähtisin ees yksinäni liikkeelle ja kaikkee. (Roosa)

Koska olin jo jutellut Miran ja Roosan kanssa tutustumisharjoituksen yhteydessä, osasin aavistaa, että olen saanut aivan mahtavan ryhmän. Olin samanaikaisesti yllättynyt, iloinen ja huojentunut siitä, että ryhmän muodostaminen oli tapahtunut näin vaivattomasti.

Jo kurssin alussa aavistimme, että tiedossa on jotain antoisaa, mutta emme voineet arvatakaan, mitä kaikkea kevät tuli tuomaan tullessaan.

Ponnistelua yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, ihmettelyä, oivalluksia, oppimisen riemua, hiusten repimistä, hauskanpitoa: tätä kaikkea ja paljon muutakin kevääni on pitänyt sisällään. (Roosa, loppuentti)

Ryhmämme päätyi tekemään työtä monilta osin sekä meille itsellemme totutusta että vallitsevasta opiskelukäytänteestä poikkeavalla tavalla. Seuraavissa luvuissa jäsentelen toimintaamme kolmen keskeisimmän ryhmällemme ominaiseksi muodostuneen toisin opiskelun tavan mukaan – *tutkiva ote omaan tekemiseen, jaettu oppiminen* sekä *välittäminen*.

5.1.1 Tutkiva ote omaan tekemiseen: ”todella opimme tutkimalla”

Tutkivan oppimisen mallin innostamina sekä gradututkimukseni herkistämänä kiinnitimme kaikki huomiota myös omaan tekemiseemme ja pyrimme järjestämään työskentelymme puitteet tavalla, joka tukisi tutkivaa oppimista.

Hienoa, kun olet ihan erityisellä tavalla perillä myös tästä oppimisen prosessista, itsekin oppii ihan eri tavalla koko ajan – ei vain tutkimastamme aiheesta, vaan juurikin tästä jatkuvasti käynnissä olevasta prosessista itsestäänkin! (Mira, Facebook)

Tämä tutkiva ote omaan tekemiseemme piti sisällään tavoitteiden asettamista yhteiselle työskentelylle, tiedonantajien hyödyntämistä sekä oman toiminnan reflektointia.

Tavoitteiden asettaminen ja tiedonantajien hyödyntäminen

Jo heti alkumetreiltä asetimme työskentelyllemme käytännöllisiä ja laadullisia tavoitteita. Näistä keskusteltiin ensimmäisellä luennolla ryhmäytymisen jälkeen, jolloin lausuimme kukin julki, mitä itse toivomme kurssilta. Olimme yksimielisiä siitä, että tulisimme tavoittelemaan sekä tyyllisesti että tutkimuksellisesti laadukasta lopputulosta: *”et vitsi et se mejän raportti tulee olee niinku tosi timanttinen ja sit viel tosi hienon näkönen”*. Lisäksi toivoimme, että kurssista jää käteen *”semmonen*

onnistumisen elämys, et voi olla tyytyväinen siihen, mitä me ollaan yhes tehty ja myös et se on tuntunu.. mukavalta se.. eikä semmonen abdistunu kiireel vääntämis 'ah se on obi', vaan sellanen, että 'olipa antoisa kevät'.”

Keskustelu työskentelyn toteutuksen tavoista jatkui sähköpostitse ennen kurssin toista tapaamiskertaa:

Ja semmoinen ajatus tuli mieleeni, ja etenkin kun Janina tutkii tätä tutkivan oppimisen prosessia, niin olisi kiva oikeasti tavata vaikka joka viikko, käyttäen hyväksi se tiistain klo 9-12 E-128 luokkahuoneen varaus meidän kurssin käyttöön. Mulle ainakin sopisi mielellään työskennellä mahdollisimman paljon yhdessä eikä kotona kaikki aina erillään, niin saavutettaisiin tämän metodin hyödyt paremmin eikä mennä perusryhmätyömoodiin.. (Mira, ensimmäinen sähköpostikeskustelu)

Viikoittain tapaaminen sopi minulle ja Roosalle mainiosti. Me kaikki olimme alkutuntista lähtien halunneet päästä kokeilemaan lukemaamme käytännössä ja nyt tilanne näytti erittäin lupaavalta:

Tuntuu myös siltä, että pääsemme todella toteuttamaan tutkivaa oppimista! (Roosa, ensimmäinen sähköpostikeskustelu)

Tavoitteiden asettamisen lisäksi suhtauduimme kriittisesti työskentelymme sisältöön ja haastoimme omia näkemyksiämme hakemalla uusia resursseja ajatustyön virikkeeksi (vrt. tutkivan oppimisen mallin mukainen kriittinen arviointi). Tällainen toiminnan peilaaminen ja uudelleensuuntaaminen tarkoitti ulkopuolisen avun ja resurssien hyödyntämistä oppimisessa ja oli jatkuvasti osa tutkimusprosessimme sisällöllistä ja menetelmällistä työskentelyä.

Harjoitustyöhön kuului jonkun asiantuntijan työhön tutustuminen ja näin tutkivassa oppimisessa olennainen oman opiskelijayhteisön rajojen rikkominen⁴⁰ oli jo sisäänrakennettuna kurssin puitteisiin. Tämän lisäksi me haimme oma-aloitteisesti apua haastattelutilanteen suunnitteluun ja tutkimusraportin oikolukuun, josta kerron tarkemmin jaettua oppimista käsittelevässä luvussa 5.1.2.

Ensimmäisessä tutkimusraporttia varten tekemässämme kehittämistyön ammattilaisen haastattelussa ajauduimme perinteiseen haastatteluasetelmaan ja sen vuoksi emme päässeet puheessa henkilökohtaiselle tasolle, vaan saimme “työminän” kuvauksen työprosessista. Tyytymättöminä haastattelun saaliiseen lähdimme hakemaan asiantuntija-apua seuraavaa kertaa varten. Roosa sai sovittua meille tapaamisen jatko-opiskelija ja tuntiopettaja Susanna Kantelisen

⁴⁰ ks. Hakkarainen ym. 2004, 305

kanssa, joka on tutkinut muun muassa kokemuksellista opiskelua sekä kehollisuutta. Susanna suuntasi huomiomme erityisesti haastattelutilanteen kokemukselliseen puoleen. Keskustelimme hänen kanssaan paljon siitä, miten voi edesauttaa ihmisten rentoutumista ja avautumista haastattelutilanteessa. Alkuperäinen fokuksemme uusien haastattelukysymysten muotoilusta vaihtuikin epämuodollisen ja rennon jutusteluhetken luomiseen. Otimme Susannan ehdotuksesta uudeksi tavoitteeksi sen, että saisimme haastateltavan tuottamaan erilaista puhetta toisessa haastattelussa. Toteutimme tämän suunnitelman olemalla kokonaisvaltaisesti – sekä kehollisesti että puheessa – toisin kuin ensimmäisellä kerralla.

Sovimme tapaamisen koulutusorganisaation yhteydessä toimivaan ravintolaan ja pukeuduimme epämuodollisesti. (...) Tulimme paikalle ravintolaan hyvissä ajoin ja valitsimme mukavan kulmapöydän keskustelua varten. Papereiden sijasta pöydällä oli vain kaksi teekuppia. Emme pitäneet koko tapaamisen aikana yhtäkään paperia esillä, sillä halusimme välttää haastattelun tuntua ja edetä luonnollisesti antaen keskustelun viedä meitä mukanaan. Haastateltavan saavuttua paikalle keskustelu lähti liikkeelle Roosan henkilökohtaisesta tarinasta, jolla saimme luotua tälle kerralle erilaisen tunnelman. Siinä missä ensimmäisessä haastattelussa meidän puheenvuoromme olivat pääasiassa kysymyksiä ja [haastateltavan] “tehtävänä” oli vastata, nyt toisessa tapaamisessa mekin kerroimme omia ajatuksiamme ja tarinoita itsestämme ja omista kokemuksistamme. (...) Koska ensimmäisessä haastattelussa kaikki istuivat ryhdikkäästi, ja koska halusimme luoda toisella kertaa erilaisen tunnelman, istuimme itsekkin tarkoituksellisesti oikein rennosti sohvaan nojailen. (Ryhmämme tutkimusraportti)

Panostuksemme tuotti hedelmää – saimme haastateltavan rentoutumaan ja kertomaan itsestään ja ajatuksistaan myös henkilökohtaisemmalla tasolla.

Pohdimme jatkuvasti yhteisissä tapaamisissa sekä viesteissä tutkimuksemme suuntaa ja tavoitteita sekä sitä, kuinka kohtaamamme asiat vastasivat ennako-odotuksiamme. Muodostimme esimerkiksi tutkivan oppimisen hengessä ja osana kurssin toista välitehtävää tutkimaamme työtä koskevia kysymyksiä sekä oletuksia vastauksista. Olimme lähteneet tätä kautta syntyneen työskentelyteorian viitoittamana etsimään haastatteluiden kautta moraalisia ristiriitoja. Tällaisia ei kuitenkaan tutkittavamme puheesta löytynyt ja oletuksemme jäätymään ilman kentän vastakaikua jouduimme uudelleenarvioimaan omia lähtökohtiamme ja ennakkokäsityksiämme. Tällainen olettamusten testaaminen ja uuden tiedon pohjalta uusien työskentelyteorioiden luominen teki työskentelystämme erittäin mielenkiintoista ja vei meidät kutkuttavien tulkintojen äärelle. Esimerkiksi lopullinen tutkimuskysymyksemme ja sen vastaus olivat jotain, mitä emme olisi voineet aavistaakaan tutkimusprosessin alussa.

Oman toiminnan reflektointi

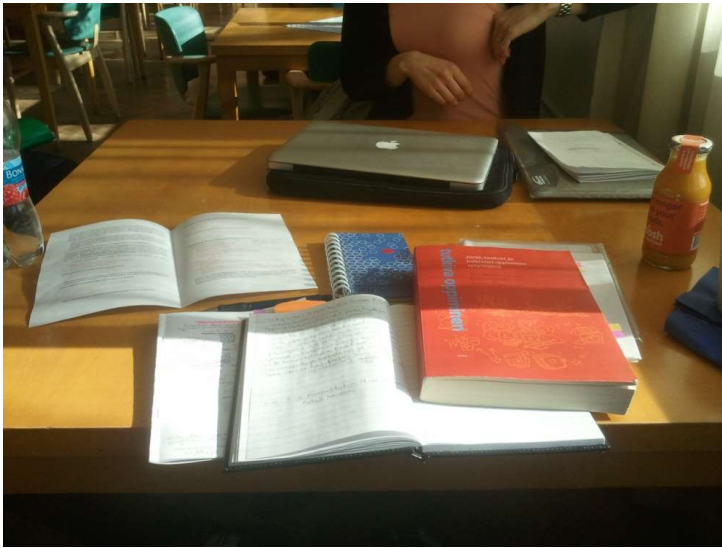
Edellä kuvatun tutkimusprosessin sisällöllisen ja metodologisen peilaamisen lisäksi olemme reflektoineet omaa opiskeluamme kurssilla. Esimerkiksi ennen lopputenttiä pohdimme yhdessä työskentelyämme ja oppimaamme:

Kokoontuimme jälleen ryhmämme kanssa ennen tenttiä juttelemaan ja kannustamaan toisiamme. Oli hienoa huomata, kuinka hyvin kurssin asiat ovat hallussa ja kuinka vaivikkaa oppiminen on tapahtunut. (Roosa, lopputentti)

Tapasimme tenttiaamuna hyvissä ajoin päärakennuksen kahvilassa, ja seuraamme liittyi myös yksi muu kurssilainen. Roosa kertoi, että, että hänellä on ristiriitaiset tunteet tentistä. Toisaalta hänestä oli kiva mennä tenttiin, koska kyseessä on reflektio, mutta toisaalta hän pelkäsi, ettei hän osaa artikuloida kurssilla oppimiaan asioita paperille. Hän ei saanut ravisteltua tentin tuntua ja epäilystä siitä, onko hän sittenkään lukenut tarpeeksi.⁴¹ Tämä sai meidät yhdessä pohtimaan tenttikäytäntöä ja sitä, miten emme pysty irtautumaan siitä. Kun olemme menossa ”tenttiin”, emme osaa olla valmistautumatta siihen, vaikka kuinka tietäisimme sen olevan ennemminkin omakohtainen reflektio. Mira oli ainut, joka tuntui olevan immuuni tälle tenttikäytännön vallalle. Heti pöydän ääreen istuttuaan hän totesi, ettei ollut valmistautunut mitenkään. Hän myös sanoi, että ”*hei, tää tentti ei voi mennä huonosti*” juuri siksi, koska siinä on tarkoitus reflektoida sitä, mitä on oppinut kurssilla. Hän vaikutti rauhalliselta ja itsevarmalta. Hänestä näkyi, ettei hänellä ollut mitään syytä huoleen. Roosa taas vaikutti hieman huolestuneemmalta. Hänen mainitsemansa ristiriitaiset tunteet välittyvät hänen puheestaan ja olemuksestaan. Seurassamme oleva toisen tuntityöskentelijäryhmän jäsen oli myös epävarma siitä, saako hän välitettyä kokeessa sen, mitä hän on oppinut. Minä puolestani voivottelin yhden konseptipaperin rajoituksesta, sillä olin varma, että sen vuoksi tila paperilla tulee loppumaan kesken. Miran mielestä taas tämä konseptin rajoitus oli mahtava, sillä se auttaa keskittymään olennaiseen.

⁴¹ vaikka hän tiedostikin, että tällainen ajatus tenttiin valmistautumisesta on tutkivan oppimisen vastainen.

Kuva 3. Aamutreffit ennen tenttiä



Loppudentti tarjosi myös paikan reflektoida mennyttä kevättä. Mira kirjoitti siitä, kuinka kävimme ennen tenttiä läpi tutkivaa oppimista peilaamalla sitä omaan toimintaamme:

Koen, että todella opimme tutkimalla – tarkasteltuumme yhdessä näin jälkikäteen tutkivan oppimisen mallia kuvaavaa kuviota, pystyimme jäsentämään kevättämme täysin sen mukaisesti. Käytäntöteoreettisen kontekstin luominen kurssin alussa, sitä seuranneet työskentelyteorian luominen, kriittinen tarkastelu ja tarkentaminen... Koko prosessi tapahtui kurssin tarjoaman viitekehyksen raameissa ikään kuin omalla painollaan, ja lopulta johdatti meidät kohti jaettua asiantuntijuutta. (Mira, loppudentti)

Roosa havainnollisti myös tutkivan ryhmämme ”matkaa kohti käytänteiden tutkimista” kuvailemalla tutkimusprosessiamme tutkivan oppimisen mallin mukaisesti:

Ensiksi lähdimme etsimään yhteisiä kiinnostuksen kohteita, mitä tulee työhön ja ammatteihin – loimme kontekstin ja ankkuroimme aiheen omien tietojemme ja kiinnostustemme perusteella. Löysimme yhteisen kiinnostuksen kouluttajan työstä, minkä pohjalta lähdimme kysymään kysymyksiä ja asettamaan ongelmaa. Ongelmaksi muotoutui se, kuinka kehittämistyöntekijät legitimoivat asemansa pubekäytänteissä. Muodostimme työskentelyteorian, hankimme tietoa, ja samalla tutustuimme toisiimme (Janina, Mira ja minä), loimme luottamusta ja perustimme Facebook-ryhmän, joka toimi älyllisen toimintamme apuvälineenä koko kevään. Löysimme haastateltavaksi kehittämispäällikön, jonka työtä lähdimme tutkimaan. AI-haastattelun ja vapaamman keskustelun ansiosta saimme loistavaa empiristä aineistoa, jonka pohjalta lähdimme etsimään vastauksia ongelmaamme. Kriittiseen foorumiin mennessä vastausta ei ollut löytynyt, mutta jokin vaivasi mieltämme. Emme löytäneet odottamaamme ristiriitaa – miksi, se selvisi meille myöhemmin. Saimme neuvoja, joiden pohjalta tutkimaksemme käytänteeksi muodostui lopulta kehittämispäällikön koulutuksen suunnittelukäytännö. Loimme uuden

työskentelyteorian, hankimme uutta tietoa ja syvensimme tietämystämme. Annoimme aineiston pöytäkirjoilla meitä, minkä seurauksena pääsimme lopulta todella syvällisesti käsiksi tutkimaamme käytänteeseen ja sen taustalla vaikuttaviin arvoihin. (Roosa, loppuentti)

Minä puolestani olin tenttiin valmistautuessani jäsentänyt koneella vastauksia Kirsin etukäteen antamien kysymysten mukaan. Niitä oli kuitenkin niin monta, että tenttipaperi edessäni päätin unohtaa, ainakin toistaiseksi, kysymykset ja vain kirjoittaa, mitä haluan. Kirjoittamani teksti oli niin omakohtaista ja reflektiivistä, että viimeisellä sivulla kirjoittaessani siitä, mitä tunsin kurssilla, minulla nousi pala kurkkuun ja silmäni kostuivat. Olin liikuttunut. Lopulta kirjoitettuaani viimeisen lauseen, kiitoksen kurssista, konseptin viimeisen sivun viimeiselle riville tunsin olevani onnellinen. Nautin suunnattomasti tentin kirjoittamisesta. Tajusin, että on yhdentekevää, mitkä pisteet saan tentistä, sillä sitä oli ilo kirjoittaa. Tajusin, että tämä tentti ei ole oppimiseni mittari, vaan kokemus itsessään. Minulla oli hyvä olo luokasta lähtiessäni.

Tutkiva oppiminen tarjosi meille mallin toisenlaisesta opiskelun tavasta sekä reflektiopinnan, jota vasten pystyimme tarkastelemaan omaa työskentelyämme. Seuraavaksi kirjoitan siitä, millaisen muodon tutkivassa oppimisessakin peräänkuulutettu jaettu asiantuntijuus sai ryhmämme keskuudessa.

5.1.2 Jaettu oppiminen: ”yhdessä, kuin yhtenä”

Meissä jokaisessa on niin paljon "resurssinomaisia" asioita: ajatuksia, faktatietoa, kirjoitustaitoja, vaikka mitä. Mutta jotta voi syntyä jotain uutta, on jotenkin kyettävä sekoittamaan se kaikki, synnyttämään siitä kaikesta irrallisesta yhtenäinen "me", joka kombinaationa voi luoda jotakin. (Mira, Facebook)

Tämän kevään suurin anti oli se, että pääsin elämään todeksi sen, mitä Tutkivan oppimisen kirjassa nimetään sosiaalisesti bajautetuksi älykkyydeksi. Heti ryhmätyöskentelymme alkubetkistä koin olevani osa jotain itseäni suurempaa tietoisuutta. Pohdiskelimme, päikkäilimme, koimme oivalluksia – kaikki tämä yhdessä, kuin yhtenä. Mahtavan älynväläyksen jälkeen kukaan meistä ei osannut nimetä keneltä ajatus oli lähtöisin, eikä tarvinnutkaan, se oli MEIDÄN. (Janina, loppuentti)

Työskentelyämme leimasi alusta lähtien yhteisöllisyys – tutkivan oppimisen termein jaettu asiantuntijuus. Kutsun tätä *jaetuksi oppimiseksi*, joka levittäytyi osaksi yhteistä olemistamme monin eri tavoin ja sen toteutusta mahdollistivat sekä fyysiset että emotionaaliset tekijät. Jaettua oppimista edistäneisiin ja sen kautta vahvistuneisiin tunteisiin palaan tarkemmin välittämisen yhteydessä

luvussa 5.1.3. Tässä luvussa keskityn niihin tapoihin, joiden kautta jaoimme tietoa ja osaamista keskenämme.

Työskentely yksin, yhteydessä ja yhdessä

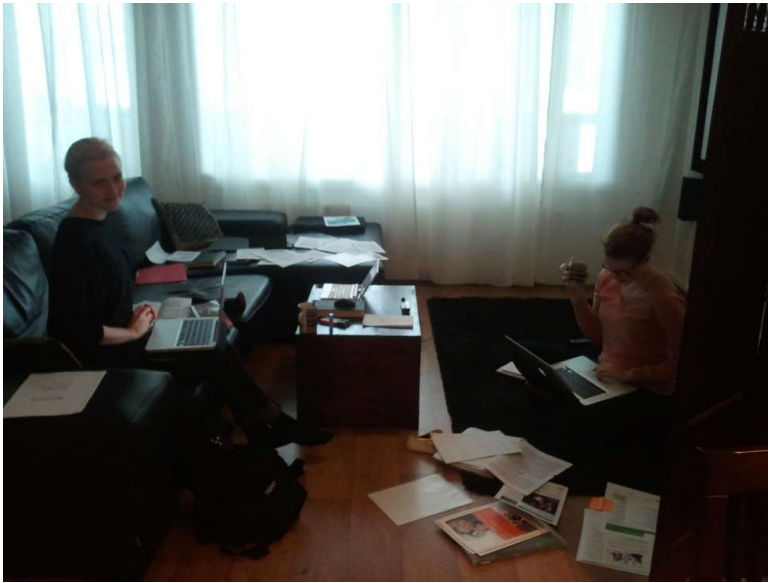
Ei se olis mitään tutkivaa oppimista, jos tekisin yksin kotona raporttia. Se olis aika karua. (Roosa, Facebook)

Kokoonnuimme Miran ja Roosan kanssa ennen jokaista kurssin tapaamiskertaa kaupunkikorkeakoulun Arkadia-rakennuksen kahvilan päätysohvalla, joka on aivan kurssin luokkahuoneen lähistöllä (ks. Kuva 4). Kävimme myös mahdollisuuksien mukaan yhdessä lounaalla aina tuntityöskentelyn jälkeen. Käytimme hyväksi kurssille tiistaisin klo 9-12 varattua luokkahuonetta A-128 niinä viikkoina, kun ohjelmassa ei ollut yhteistä tuntityöskentelyä. Käytimme myös koulun päärakennuksen ryhmätyötilaa (Kesko-sali) pariin viimeiseen ryhmätyötapaamiseen. Emme kuitenkaan tyytyneet vain koulun tarjoamiin työskentelyn puitteisiin, vaan kokoonnuimme maaliskuun loppupuolella yhdeksi päiväksi työskentelemään minun kotiini ”pyjamabanaanipäivän” merkeissä (ks. Kuva 5).

Kuva 4. Arkadian kahvilan päätysohva



Kuva 5. Pyjamabanaanipäivä



Koska halusimme ”saavuttaa metodin hyödyt” ja välttää ”perusrhythymöödiin” menemistä, tavoitteenamme oli tiivis kommunikointi ja ajatusten yhteinen kehittäminen myös silloin, kun emme olleet fyysisesti toistemme seurassa. Sähköposti osoittautuikin pian riittämättömäksi tarpeisiimme. Vastaus ongelmaan löytyi totutuista ryhmätyön yhteydenpidon välineistä poikkeavista työkaluista. Ehdotin kurssin toisen tapaamiskerran jälkeisenä lauantaina sähköpostitse ”etätreffejä”. Koska Miralla ei ollut pikaviestiohjelmaa messengeriä, jota ehdotin tämän etätapaamisen välineeksi, päätimme käyttää yhteisöpalvelu Facebookin chattiä keskustelun paikkana. Tästä sainkin idean perustaa Facebookiin ryhmän, jonka nimesin Tutkivaksi ryhmäksi⁴². Tarkoitukseni oli helpottaa kommunikointiamme silloinkin, kun emme voi nähdä kasvotusten. Mira ja Roosa ottivat ryhmän avosylin vastaan ja heittäytyivät siihen täysillä mukaan. Olin jo aiemmin perustanut tutkimusraporttipohjan Google Docsiin (nyk. Google Drive), jonka olin todennut toimivaksi tehdessäni erään kurssin isoa ryhmätyötä. On helppoa, kun kaikki voivat muokata samaa tiedostoa samaan aikaan.

Sähköpostitse viiveellä tapahtuva asioiden sopiminen nopeutui huomasti ja muuttui hetkittäin jopa reaaliaikaiseksi, kun keskustelu siirtyi Facebook-ryhmään. Facebook mahdollisti myös kätevän kuvien ja linkkien jakamisen sekä jutustelun ja kuulumistenvaihdon. Skypeä käytimme kasvokkain keskusteluun silloin, kun työskentelimme kukin omasta kodistamme käsin, tai silloin, kun tapaaminen ei ollut reissujen tai sairauden takia mahdollista.

⁴² Tutkivan ryhmän kuvaus Facebookissa: ”Keskustelun, ideoinnin ja brainstormaamisen foorumi meidän tutkimusryhmälle.”

Tavatessamme kasvokkain tai etänä ideoimme yhdessä työme suuntaa ja toteutusta, muotoilimme ryhmätyöhön liittyviä sähköposteja sekä sovimme tulevien tapaamisten aikatauluja. Jaoimme raportin kirjoitus- ja selvitystehtäviä keskenämme osioihin, joita kunkin meistä oli tarkoitus työstää itsenäisesti aina seuraavaan tapaamiseen asti. Facebookin, Skypen ja Google Docsin avulla pystyimme kuitenkin etätyöskentelemään yhdessä virtuaalisesti siten, että ”*vaikka oli yksin kotona, niin silti ei tehnyt yksin*”:

Roosa oli tämän viikon ulkomailla, mutta koska väliraportin palautuspäivä oli torstaina, olimme Miran kanssa sopineet tapaamisen tiistaiamulle. Maanantaiamuyöllä minulle iski mahatauti. Tästä kuultuaan Mira ehdotti, että näkemisen sijaan pitäisimme etätapaamisen Skypen välityksellä. Sovimme myös, että siirrämmme tapaamisen iltapäivään, jotta saan levättyä kunnolla. Minulla oli tiistaina vielä outo olo, mutta kun juttelin Miran kanssa Skypessä, kaikki tuntui kipeydestäni huolimatta sujuvan. Miran ehdotuksesta pidimme kirjoitustauon, jonka aikana kumpikin lähti työstämään itselleen määrätynyt osaa raportista. Minä kirjoitin omaa osuuttani suoraan Google Docsiin ja olin suorastaan ihmeissäni, kuinka paljon sain tekstiä aikaiseksi. Docin yläkulmassa näkyvä ”Mira is viewing” sai minut työskentelemään entistä tarmokkaammin. Uskon tunteen siitä, että Mira näkee, mitä teen (ja mitä en tee), saaneen minut yrittämään kovempaan ja ottamaan itsestäni enemmän irti kuin mihin olisin muuten samoissa olosuhteissa pystynyt. (Kenttäpäiväkirja)

Kun kukin meistä oli tahollaan kirjoittanut alustavia raportin osioita, tapasimme koulun ryhmätyötilassa käydäksemme yhdessä läpi aikaansaannostamme. Asetimme tavoitteeksi sen, että kaikki olisivat seuraavaan tapaamiseen mennessä työstäneet kaikkia tekstiosioita. Toteutimme tämän kierrättämällä tekstejä toisillamme. Ennen oman tekstiosioni palauttamista ensimmäiselle muokkauksierrokselle pyysin äidinkielen opettajaksi valmistuvaa ystävääni lukemaan tekstini läpi ja kommentoimaan sitä. Olenhan toki ennenkin luetuttanut tekeleitäni muilla, mutta se, että lähetin tekstini suosiolla äidinkielen opettajalle – kirjoittamisen asiantuntijalle – edusti minulle aivan uutta työskentelyn läpinäkyvyyden tasoa.

Panostaminen ja yhteinen tekeminen jatkuivat ryhmätyön viime metreille asti. Raportin viimeistelyvaiheessa pääsimme hiomaan työstämme sen timantin, jota alusta asti olimme tavoitelleet:

Aaaaaihanaa. Maailman siisteintä tehdä ekaa kertaa ryhmäraporttia, jonka saa tehdä näin viimeisen päälle ja viilata pilkkua ihan överiksi asti! Superia, kiitti tytöt ♥ Mutta ei siis mulla muuta, ihanaa pääsiäistä ja torstaina onneksi jo tavataan! ☺ (Mira, Facebook)

Itsenäisesti tehtyjen viilauskierrosten jälkeen tuli vihdoin se hetki, jota olimme odottaneet: raportin viimeistely yhteistuumin. Tapasimme Kesko-salissa kymmeneltä. Aloitimme työskentelyn levittäytymällä läppäreidemme ja papereidemme kanssa pöydän ääreen. Alkuhöpinöiden jälkeen ryhdyimme käymään yhdessä läpi yksi tekstiosio kerrallaan kirjoituskiirroksilla tehtyjä merkintöjä ja päätimme kunkin korjauksen/kommentin kohdalla, mitä teemme tekstille. Mira ja Roosa kävivät pilkkuneuvotteluita läpi tekstin. Minä jättyädyin näiden ulkopuolelle, sillä pilkut eivät ole vahvuuteni. Jotkut tasaväkiset väittelyt ratkaisin sanomalla, kumpi vaihtoehto kuulosti minusta paremmalta. Pilkun viilaus huvitti meitä kaikkia, mutta olimme toisaalta tyytyväisiä siitä, että meillä oli aikataulullisesti mahdollisuus hioa työtä näinkin ”pilkulleen”. Työskentelymme oli jotain sellaista, mitä aina toivoisi ehtivänsä ja jaksavansa tehdä, mutta johon harvemmin, jos koskaan, on mahdollisuutta tai motivaatiota. Korjausten jälkeen ideoimme työn alla olevan osion otsikoita. Kun osio oli valmis korjauksineen ja otsikoineen, siirryimme tekemään saman seuraavalle ja taas sitä seuraavalle osiolle.

Kaikkien osioiden läpikäymisen jälkeen jaoimme vielä kirjoittamatta olevat osuudet keskenämme. Tarkoitus oli, että jokainen hiljentyisi hetkeksi kirjoittamaan omaa osuuttaan. Minä pyysin, että saisin tiivistelmän työstettäväksi, sillä minun tuli harjoitella tiivistelmän tekemistä kasvatustieteen pääsykoetta varten. Roosa otti johtopäätökset ja Mira johdannon. Käytyämme Miran kanssa ostamassa välipalaa istuin suoraan koneen ääreen naputtamaan tiivistelmää. Olin vauhdissa! Mira puolestaan meni röhnöttämään meitä vastapäätä ja sanoi olevansa ”ihan jumissa”. Hänestä tuntui siltä, ettei hän saa itsestään mitään luovaa irti. Keksinkin oitis ratkaisun tähän ongelmaan. Minulla oli hyvä luova flow päällä, mutta minua ei huvittanut viimeistellä, joten annoin Miralle luonnostelemani tiivistelmän hiontaa varten ja otin johdannon luonnostelun haltuuni. Kun kirjoitin johdantoa, Mira hioi tiivistelmää. Seuraavaksi annoin johdantoraakileen Miralle viimeistelyä varten ja siirryin itse lueskelemaan Roosaa aikaansaannoksia ja miettimään hänen kanssaan johtopäätöksiä.

Näiden kierrosten kautta saimme tiivistelmän, johdannon ja johtopäätökset valmiiksi. Luimme vielä uudet tekstit yhdessä läpi ja ideoimme niihin otsikot. Kun myös koko työn otsikko oli lyöty lukkoon, päätimme lähettää sen heti Kirille, vaikka alun perin olimme suunnitelleet, että nukkuisimme vielä yön yli ennen palautusta. Palautimme työn kuudelta torstai-iltana – viisi päivää ennen määräaika. Kävellessämme yhtä matkaa ulos työtilasta poksauttelimme henkseleitämme ja onnittelimme itseämme ja toisiamme erinomaisesta työstä. Olimme todella tyytyväisiä työmme jälkeen ja siihen, että saimme palautettua työn ajoissa. Kotimatalla oloni oli

sanoinkuvaamattoman mahtava, onnellisen tyytyväinen, mutta myös hieman epäuskoinen siitä, että pitkään työstetty työ oli todella valmis.

Joo mä oon hirveen ilonen, et meil oli kaikil oikeesti aikaa panostaa tähän, et pääsi just kokemaan sen, ku yleensä itte on aina sillee et läbättäkääs ne kaikki ryhmäjutut mulle, et mä sit kokoon sen yhteen ja sit mä luen et siel ei oo mitään mokia tai et ittel on niin kaubee tarve kontrolloida sitä mut nyt oli kiiva ku sen sai oikeesti kaikki tehä yhdessä. (Mira, palautekeskustelu)

Tekstin läpikäyminen edellä kuvatussa mittakaavassa vaatii aikaa, jota harvemmin liikenee yksittäiselle harjoitustyölle. Minä, Mira ja Roosa pystyimme käyttämään Tutkiva ote -kurssiin paljon aikaa, koska olimme kaikki koko kevään ajan täysipainoisia opiskelijoita. Meillä oli Roosan sanoin ”tavallaan ns. varaa sellaseen tyhjäkäyntiin” ja mahdollisuus panostaa tutkimukseemme juuri sen verran kuin tunsimme tarpeelliseksi. Harjoitustyön tekemisestä oli muodostunut ”niin selvästi semmonen oma prosessi, joka ei ollu ehdollistunu niitten muitten prosessien [kautta]”.

Tiedon, osaamisen ja ajan jakaminen

Koko prosessissamme oli läsnä jaettu asiantuntijuus. Meidän tutkivassa ryhmässämme se tarkoitti sitä, että jaoimme mielenkiintoisia artikeleita, omia pohdintoja ja ajatuksiamme sekä omia vanhoja koulutöitämme. (...) kokemani muutos on suuri ja koen kehittyneeni ainakin askeleen lähemmäs asiantuntijuutta. Olen ymmärtänyt jaetun tiedon ja älykkyyden merkityksen ja voiman oman oppimiseni kannalta. (...) Olen oppinut jakamaan ideoitani ja vastaanottamaan palautetta. Olen oppinut sen, mitä luottamus merkitsee ryhmätyöskentelyssä. Olen löytänyt paikkani tässä yhteisössä – johtamisen opiskelijana muiden joukossa. (Roosa, loppuentti)

Roosa tunnisti loppuenttipohdinnoissaan, kuinka hänen oppimisensa ”on ollut hyvin voimakkaasti vuorovaikutteista ja jaettava – ja totutusta poiketen pelkän tiedon siirtämisen sijasta se on ollut osallistumista ja tiedon luomista”. Artikkelien, ajatusten ja vanhojen harjoitustöiden jakaminen on ollut tärkeä osa yhteistä tekemistämme. Tiedollinen avoimuus ja ajatusten yhteinen kehittäminen kehitti asiantuntijuuttamme:

Kaike kaikkiaan [kurssin aikana tapahtunut] oppiminen on kehittänyt asiantuntijuuttani monella tasolla, niin sisällöllisemmän annin osalta kuin myös siten, että olen saanut kokea ikään kuin asiantuntijayhteisössä työskentelyä. (...) Asiantuntijuudesta olen oivaltanut myös sen olennaisen seikan, että kaikkea ei tarvitse eikä pidäkään osata tehdä yksin. Muiden kanssa keskusteleminen ja vastavuoroinen auttaminen ovat nykymaailman asiantuntijalle mitä olennaisimpia asioita, sillä tiedon määrä on niin valtavaa, että kukaan ei voi ottaa haltuunsa kaikkea. Vain tiedon yhdistelemisellä ja

ajatusten vaihtamisella voi saavuttaa jotakin uutta ja mielenkiintoista, todella oppia jotakin maailmasta. (Mira, lopputentti)

Tarjouduimme auttamaan toisiamme myös ryhmätyöme ulkopuolisten asioiden, kuten esimerkiksi toisten harjoitustöiden ja työhakemusten kanssa. Tästä syntyi vastavuoroinen tukemisen ja auttamisen tapa, jossa emme emmi pyytää tai ottaa vastaan apua toisiltamme ja olemme aina mahdollisuuksien mukaan sitä myös tarjoamassa toisillemme. Omien tekstiemme luetuttaminen toisillamme onkin jatkunut tutkivan oppimisen kevään jälkeen. Kurssilla oivalsimme, ettei opiskelua tarvitse tehdä yksin ilman yhteisön tukea yksilötehtävienkään tapauksessa. Tekemällä asioita yhdessä ja tukeutumalla toisiimme huomasimme, että toisten avulla ei itse ”tarvitse olla sitä kaikkea”, vaan voi ammentaa toisten vahvuuksista ja vastavuoroisesti antaa toisten ammentaa omistaan.

On suorastaan riemullista huomata, kuinka tämän kurssin anti on jo nyt soluttanut opintoihini: tartuin vihdoin pariin esseeseen, joiden kirjoittamista olen lykännyt puoli vuotta. (...) Tutkiva ryhmä tuli tässäkin tuekseni. Sekä Janina että Mira tarjoutui lukemaan ja kommentoimaan esseitäni – jakamaan asiantuntijuuttaan. (...) Mitä tulee oppimiseen; tärkeimpänä tänä keväänä oppimanani asiana pidän sitä, että tiedän hyvin vähän – eikä minun ole tarkoituskaan tietää kaikkea. Tieto on löydettävää. Olen päässyt sen ytimeen, mistä opiskelussa ja oppimisessa on kysymys. (Roosa, lopputentti)

Tutkiva ryhmämme jakoi alusta asti keskenään kunkin jäsenen aiemmassa toiminnassa hyviksi todettuja tapoja. Yhteisistä toimintatavoista neuvoteltiin yhdessä ja jotkut ehdotukset eivät saaneet kaikkien siunausta – vain sellaiset, joiden kaikki kokivat palvelevan työn tekemistä, pääsivät yhteiseen käyttöön. Kysyimme toisiltamme neuvoja ja tarjosimme apua ja ohjeita omien kokemustemme pohjalta. Näin jaoinme sanallisesti toisista yhteyksistä ammentamiimme toimintatapoja ja loimme näistä uusia tutkivan ryhmän yhdistelmiä.

Työskentelemällä tiiviisti yhdessä erilaisten tilojen ja välineiden avulla sekä jakamalla tietoa ja osaamista keskenämme oppimisemme on ollut aidosti jaettua. Tämänkaltainen työskentely ei kuitenkaan oletettavasti olisi ollut mahdollista ilman välittämistä, jonka ilmenemismuotoja toiminnassamme kuvaan seuraavaksi.

5.1.3 Välittäminen: ”yhteinen oleminen kannattelee”

En kuitenkaan pidä itsestään selvänä sitä, että kurssin raamit sinänsä riittäisivät ohjaamaan tutkivaan oppimiseen. Tutkimalla oppiminen edellyttää myös paljon muuta, jotakin pitkälti näkymätöntä mutta kuitenkin työskentelyssä ja lopputuloksessa näkyvää. Tarkoitin tällä esimerkiksi sellaisia asioita kuten intohimo, uteliaisuus, kannustavuus, empatia ja merkityksellisyyden kokeminen. Me todella olemme kokeneet olevamme ”pikku tutkijoita”, pyrkineet selvittämään jotakin yhteisen hämmennyksemme kohdetta, omista lähtökohdistamme käsin, itse itsellemme. Kuten tutkivan oppimisen yhteydessä on useasti tullut esille, tutkimuskysymys on yksi merkittävimpiä tekijöitä onnistumisen kannalta. Me onnistuimme, koska kysyimme aidosti, tietämättä vastausta, todella selvennystä janoten – emme näennäisesti. (Mira, lopputentti)

Kurssin tarjoamien raamien lisäksi myös muut asiat ovat siis vaikuttaneet siihen, kuinka onnistuimme toteuttamaan tutkivaa oppimista työskentelyssämme. Tutkimuksesta, toisistamme ja omasta oppimisestamme välittäminen on toiminut yllykkeenä kurssin tarjoamiin mahdollisuuksiin tarttumiselle sekä oppimisen jakamiselle. Tässä luvussa käsittelen sitä, miten loimme tilan välittämiseksi – luottamukselle, tuelle ja tunteiden huomioimiselle – ja kuinka se mahdollisti eri tavalla opiskelun.

Luottamus ja ihmisenä olemisen tila

Heti seuraavana päivänä ensimmäisestä luennosta Roosa laittoi meille sähköpostia. Tästä käynnistyikin pidempi viestiketju, jossa jaettiin omaa innostusta, ideoita, ajatuksia ja aiheeseen liittyviä artikkeleita sekä aiempien kurssien harjoitustöitä.

Roosa: Innostuin aivan valtavasti eilisestä tutkimusideasta! Lähdetäänkö työstämään sitä vai mietitäänkö vielä vaihtoehtoja?

Mira: (...) minulle tuli myös innostunut fiilis.

Janina: Vaikuttaa nyt vahvasti siltä, että pääsin aivan mahtavaan ryhmään! Hienoa, että intoa riittää sielläkin päässä sillä täällä ollaan ainakin ihan fiiliksissä :)

Se, että me muut ryhmäläiset vaikutimme niin innokkailta, sai Roosalle aikaan ”hassun fiiliksen”. Hänestä tuntui oudolta, ettei hän ollut tuttuun tapansa ”täs sillai et tehtäiskö näin ja näin ja näin”.

Jos miettii laajemmalt mittakaavalt koko mun niinku opiskeluhistoriaa, ni mä oon ollu tavallaan tähän asti aina se, joka on sillai, et mä voin koota ryhmätyön, mä voin tehdä tän. Mä niinku tavallaan jollain tapaa luotin enemmän omaan työhön ku muihin.

Nyt Roosalle oli kuitenkin syntynyt heti alkuunsa ”*birveen suuri luottamus*”. Hänestä tuntui siltä, että hän mielellään jakaa vastuun meidän kanssamme; ”*Mä luotan siihen, et kuka tahansa tekee, ni siit tulee niinku iban loistava.*”

Yhdessä alkukevään Facebook-tapaamisistamme Miralle tuli mieleen eräs toisella kurssilla käsitelty artikkeli, joka sivusi meitä kiinnostavaa teemaa. Artikkelin nimestä tajusin, että olen kirjoittanut siitä reflektiopaperin. Koska Mira ja Roosa olivat myös kirjoittaneet siitä, ehdotin, että lähettäisimme nämä tekstit toisillemme: ”*Ois kiva lukea teidän reflektiopaperit siitä inadequate selves artikkelista, vois saada eri näkökulmia. Voin lähettää teille s-postilla omani*”. Mira olikin jo lähettänyt meille omansa; ”*haa mä just läbetin ja sä ajattelit Janina samalla sekunnilla samaa!*” Roosa kuitenkin häpeili reflektiopaperiaan: ”*Tytöt saanko olla lähettämättä? Se on niin kamalaa kuraa, että mua hävettää... Ja voin luvata, ettei se tuo mitään uutta tähän keskusteluun... Paitsi ehkä sen, että heitätte mut ulos tästä ryhmästä*”. Tästä lähti liikkeelle antoisa keskustelu kirjoittamisesta, omasta tekstistään etäännyttämisestä, sekä tiukan arvostelun mahdollisista traumaattisista vaikutuksista. Minusta tuntui, että annoimme Miran kanssa Roosalle *itseluottamuksen lahjan*⁴³ auttamalla häntä irtaantumaan huonon kirjoittajan identiteetistä. Keskustelumme loppupäässä Roosa rohkaistui lähettämään meille reflektiopaperinsa, vaikka olimme sanoneet hänelle, ettei hänen tarvitse lähettää sitä vastoin tahtoaan. Tämä tuntui tärkeältä askeleelta ryhmämme sisällä rakenteilla olevassa luottamussuhteessa.

Jaetun oppimisen yhteydessä syntynyt oivallus siitä, että itse ei tarvitse tietää kaikkea oli ”*lobduttava*”. Luottamus perustui siihen tunteeseen, että muut tukevat ja auttavat aina tarpeen tullen:

Nii ja ties tavallaan kokoajan, et joku kannattelee kokoajan, et jos tulee itelleen stoppi tai lukko tai ei nää jotain asiaa yhtään eikä tiedä miten jatkaa, ni on sillai et no hei ei mitään että eteenpäin vaan ja sit ku saa taas tuoreen tekstin etensä ni näkee sen sillain, et ”ainiin mut täähän oli täst mun hommasta tää ja tää ja tää” (...) (Roosa, palauttekeskustelu)

Jos vallitseva opiskelukäytänne tuottaa kiireen ja paineen tuntua, stressiä ja jopa suoranaista ”*tuskaa*” – ”*semmonen niinku abdistunu kiireel vääntämis ’ab se on obi*”, niin tutkivan ryhmän toiminta rikkoi tätä tunteiden kirjoa kiireettömyyden, ”*stressittömyyden*”, ilon ja innostuksen kokemuksilla. Vaikka välillä oli epävarmuuden hetkiä, niistä pystyi puhumaan avoimesti toisten kanssa ja näin nämä tunteet menettivät teränsä.

⁴³ ks. Hakkarainen ym. 2004, 209

Tuntui että oli tila olla kokonaisena ihmisenä tunteineen päivineen ja kirjoitella ja viestitellä ja chättäillä kaikkea semmoista miltä musta nyt sattui kulloinkin tuntumaan, ilman että piti miettiä että sopiiko se nyt tähän opiskeluhommaan tai sopiiko lopputenttiin kirjoittaa semmoisia. Kun nyt anyway tuntui niin oli semmoinen tila olemassa, että ne pääsi tulemaan myös esiin. (Mira, jälkipohdintoja tunteiden roolista työskentelyssämme)

Toisaalta ajatus siitä, että oppimisessa voi tukeutua myös muihin, vaatii luottamusta – sitä, että uskoo toisten osaamiseen ja uskaltaa paljastaa oman tietämättömyytensä:

Voi olla siellä sillai, että tänää ei irtoo. Sit ku on tavallaa antanu itelleenkin nytte sen mahdollisuuden, että voi olla ihminen (...) nyt mul on turvallinen olo myös olla sillai, et tavallaan teille mul on turvallinen olo myöntää, että hei mä oon huomannu, et mul on saattaa olla aika isoja aukkoja täs jossai tietämyksessä. (Roosa, haastattelu)

Tutkivan oppimisen mallin mukainen ”aidon ihmettelyn ja kysymisen prosessi” opetti Miraa sietämään epävarmuutta, sillä ”lopullista tutkimuksen kohdetta tai tulosta vain ei voi määritellä etukäteen” – ”[o]n luotettava siihen, että prosessi ja kysymysten tarkentaminen vievät eteenpäin”. Mira uskoi, että hänen kontrollin tarpeensa ”olisi saattanut pilata monta oppimisen mahdollisuutta”, jotka nyt avautuivat luottamukseen pohjautuvan yhteisen tekemisen kautta: ”Onneksi sain harjoitella tällaista heittäytymistä turvallisesti ihanan ryhmäni kanssa”. Luottamus muiden osaamiseen ja tukeen sekä ihmisenä olemisen tila – kielteisistäkin tunteista puhuminen ja niiden käsittely – lievittivät epävarmuutta ja näin poistivat oppimisen esteitä.

Minun on vaikea pukea sanoiksi tämän kevään oppimiskokemuksiani, sillä ne ovat niin henkilökohtaisia – niin lähellä sydäntäni. Tiesin päässeeni loistavaan ryhmään, kun sain tutkijakaveriekseni Janinan ja Miran, mutta samalla koin valtavaa alemmuuskompleksia – koin olevani ryhmän heikoin lenkki, mikä oli uutta minulle. Melko nopeasti onnistuin kääntämään tämän edukseni, mikä saattoi johtua luottamuksesta – siitä tunteesta, että he kannattelevat minua ja me kannattemme toisiamme. Ymmärsin, että voin oppia valtavasti uutta Janinalta ja Miralta. Tässä Ryhmässä minulle oli uutta se, että pystyin milloin tahansa kääntymään heidän puoleensa ja tiesin saavani tukea. (...) Tapasimme melko usein ja olimme yhteydessä sitäkin useammin – ystävyystyimme oppimisen ohella. (Roosa, lopputentti)

Arvostus sanoina ja tekoina

Kurssin toisen tapaamiskerran teemana olivat käytänteet ja tutkimuskysymykset. Kirsin alustuksen jälkeen mietimme ryhmissä vastauksia kysymyksiin: (1) Miksi tutkia jonkun työtä? (2)

Mitä käytänteet ovat? (3) Miksi käytänteitä tulisi tutkia? Näihin kysymyksiin etsimme yhdessä vastauksia lukemiemme artikkelien ja aikaisempien tietojemme pohjalta. Vastaukset tuli kirjata fläppitaululle, jotta niitä pystyi esittelemään muille. Siirryimme fläppitaulun luo työskentelemään seisaaltaan. Meille muodostui sellainen työnjako oman ryhmämme sisällä, että Mira toimi kirjurina ja Roosa koristeli vastauksia sydämillä. (Ks. Kuva 6.)

Roosa: Saaks tätä koristella samal ku sä kirjoitat?

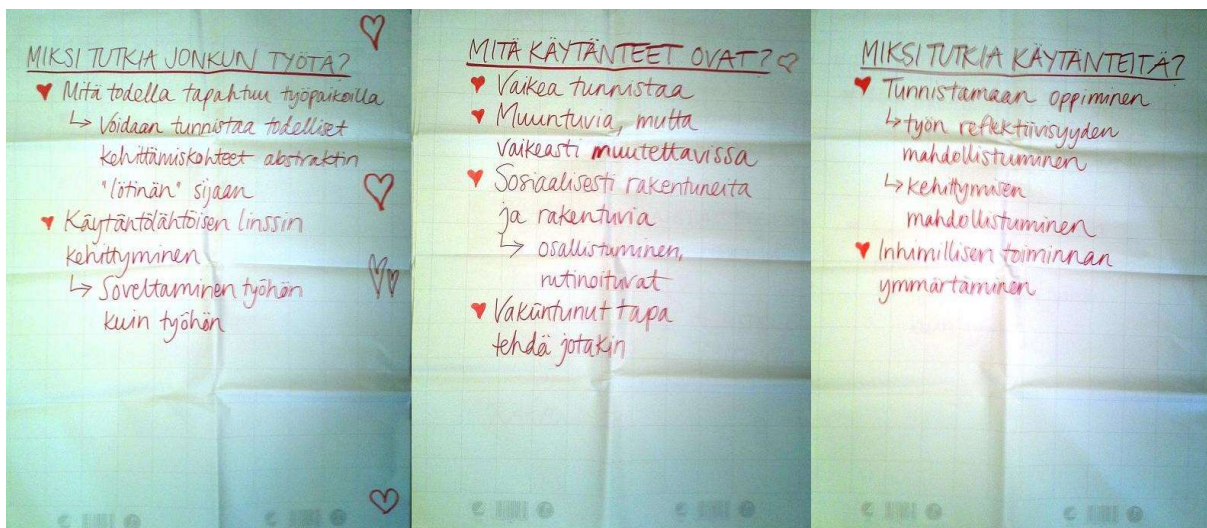
(...)

Roosa: Mä tykkään sydämist niin paljon.

Mira: Mäki tykkään. Mun sydän on erinäkönen ku sun sydän

Janina: Hei pitäiskö munki piirtää yks? Kaikki piirtää yhden sydämen vähintään, et voidaan vertailla niitä. Mä veikkaan et sun sydän näyttää vähän mun sydämelä (...). Eiku mul onki erilainen .. mul on tällänen pyöreempi ... Mitäköhän tää kertoo meistä?

Kuva 6. Meidän ryhmämme fläpit



Se, että keksimme piirtää toisen luennon fläppeihin sydämiä, pisti alulle sydämällä höystämisen tavan. Sydämistä (♥) tuli kiinteä osa keskinäistä kirjallista viestittelyämme. Tapaamisten, aikataulujen ja tehtävänjakojen sopimisen sekä harjoitustyöhön liittyvän ideoimisen lisäksi Facebook-ryhmä toimi kannustamisen, tukemisen ja auttamisen foorumina. Juttelimme sen kautta lähes päivittäin ja osoitimme välittämistä kyselemällä toistemme kuulumisia ja tarjoamalla apua myös muiden kurssien töiden kanssa. Kasvokkaiset tapaamisemme alkoivat myös aina kuulumisten vaihdolla. Vaikka jutustelimme joskus pidemmänkin aikaa, saimme muun muassa tunnin mittaisilla aamutapaamisilla yleensä paljon aikaiseksi. Myös muiden kuin harjoitustyön sisältöön ja toteutukseen liittyvien asioiden jakaminen vahvisti yhteisöllisyyden tunnetta ja teki

tapaamisista hauskoja – ”*kaiken kukekuraks: tää on KIVAA!!*”. Mukavan jutustelun siivittämänä itse työ eteni kevyen tuntuiseksi kuin omalla painollaan.

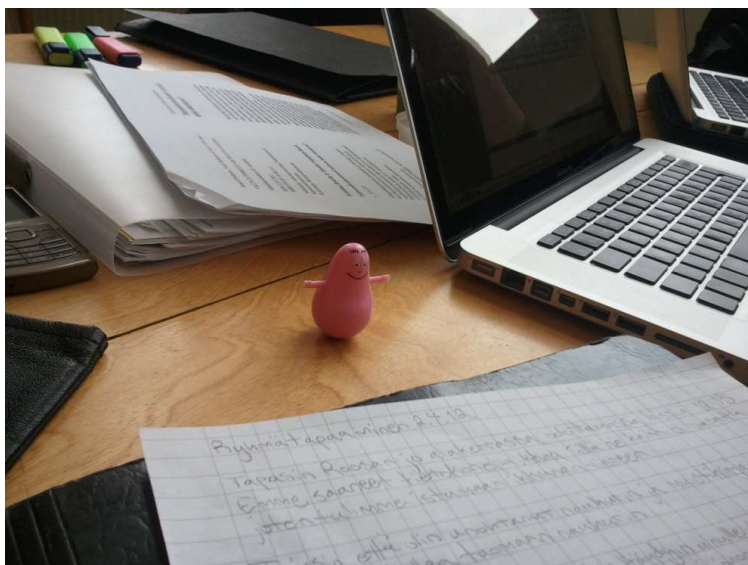
Jo hyvin alkuvaiheessa arvonnosta tuli irroittamaton osa keskinäistä kommunikaatiotamme. Muistimme aina kiittää toisiamme yhteisistä juttutuokioista, palavereista, neuvoista ja avusta:

*lämpöiset kiitokset tästä työpäivästä
Superia, kiitti tytöt ♥*

Arvonantoa ilmaistiin myös kehuilla, jotka kohdistuivat joko meihin ryhmänä, jolloin osoitettiin arvostusta ja iloa yhteisistä saavutuksista – ”*Jee hyvä me ☺*”, tai sitten toiseen ryhmän jäsenen yksilönä: ”*hyvin sanottu (...)*!”. Kommunikaatiollemme omaleimaiseksi muodostunut sanasto erottui vallitsevaan opiskelukäytäntöön kuuluvasta siinä, että se oli voimakkaasti avoimen ja myönteisen tunnepuheen sävyttämää. Osoitimme puheellamme ja viesteillämme innostusta, kiitollisuutta ja arvostusta. Tällainen puhumisen tapa tuottaa erilaista yhdessäoloa ja toimintaa.

Kotonani järjestämämme tapaamisen – pyjamabanaanipäivän – päätteeksi annoin Miralle ja Roosalle kirjat lahjaksi. Toiseksi viimeisessä ryhmätapaamisessa Mira toi mukanaan kolme Pätkispatukkaa – yhden jokaiselle. Hän toi myös maskotiksemme Kinder-suklaamunasta saamansa pyörähtelevän Barbababan, johon erityisesti minä ihastuin. Hetki menikin alkuinnostuksen huumassa Barbababaa pyöräytellessä. (Ks. Kuva 7.) Pienet huomionosoitukset jatkoivat elämäänsä Tutkivan ryhmämme toiminnassa yli 2012 kevään muun muassa korttien, syntymäpäivä- ja kiitoslahjojen sekä kirjojen muodossa.

Kuva 7. Barbababa – tutkivan ryhmän maskotti



Osoitimme välittämistä sanoilla ja teoilla. Tunteiden huomioiminen ja keskinäinen tuki rakensivat luottamusta ja kokonaisena ihmisenä olemisen tilaa. Nämä asiat loivat uudenlaisia puitteita erilaiselle opiskelulle.

Tutkivassa oppimisessa ryhmän tarkoitus onkin nimenomaan mahdollistaa jotakin sellaista, mihin yksilönä ei ole mahdollista päästä. Saimme kaikki paljon toinen toisiltamme – niin tiedollisesti kuin myös kannustavuuden, luottamuksen ja tukemisen merkeissä. Sain kokea myös, kuinka tutkiminen voi olla äärimmäisen hauskaa – nauru, pyjamabanaanipäivä ja pinkki barbababa eivät missään nimessä ole esteitä ansiokkaalle lopputulokselle. Ainakaan sellaisessa tapauksessa, jossa on yhteisesti jaettu näkemys korkean laadun tavoittelemisesta ja pyrkimyksestä todella oppia ja ymmärtää. (Mira, loppuentti)

Tässä luvussa olen kuvannut, kuinka oma tutkiva ryhmäni opiskeli tavanomaisesta poikkeavalla tavalla – reflektoiden, jakaen ja välittäen. Seuraavaksi tulkitseen toimintaamme toimijuuden käsitteen kautta sekä pohdin, kuinka opiskelumme rikkoi vallitsevia opiskelukäytänteitä.

5.2 Toisin toimiminen – intuitiivista improvisointia ja tietoista reflektointia

Tutkivan ryhmän tarina osoittaa, että todellisuutta tosiaan voidaan myös luoda toisin vaihtoehtoiseen kieleen ja toimintatapoihin tukeutuen (LaPointe & Tienari 2013). Toisin tekeminen edellyttää Brunilan ja Isopahkala-Bouret'n (2011, 334) mukaan prosessia, jossa tullaan tietoisiksi siitä, että itsestään selvänä näyttäytyvienkin toimintatapojen toistaminen on valinta. Kyse ei kuitenkaan ole pelkästään yksilöiden valinnasta, vaan esimerkiksi tässä tapauksessa myös kurssin luoma toisin opiskelun tila mahdollisti tietynlaisia valintoja.

Tässä luvussa jäsentelen heikon ja vahvan toimijuuden kautta, milloin tutkiva ryhmämme on spontaanisti päätenyt joihinkin ratkaisuihin ja milloin olemme reflektoineet toimintaamme ja tehneet tietoisia valintoja ja päätöksiä sekä toimineet niiden mukaisesti tarkoituksellisesti tietyllä tavalla.

5.2.1 Heikko toimijuus ja sosiaalinen noste

Yhteisöllisyys ja hauskanpito eivät olleet tavoitteita itsessään, vaan ne olivat kuin kaitteet, joihin tukeutuen nousimme ylös tutkimuksen ja asiantuntijuuden kehittymisen portaita. Emme tietoisesti tavoitelleet tietynlaista yhdessäolemisen tapaa, vaan se kehkeytyi osana tekemistä. Rakensimme intuitiivisesti ja tilannekohtaisesti improvisoiden tilaa koko tunteiden skaalalle

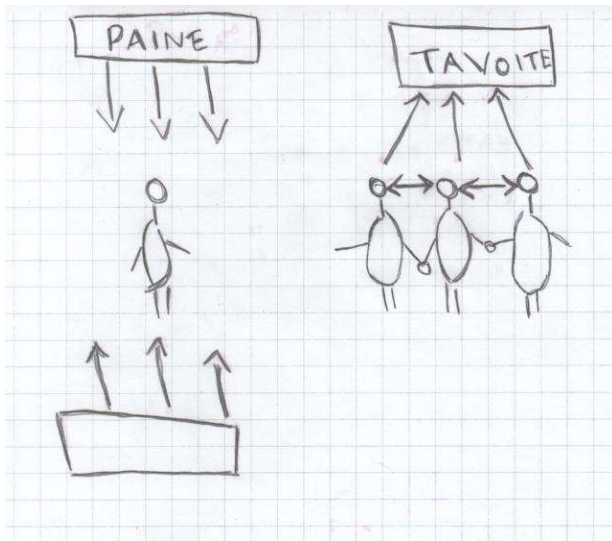
työskentelyssämme. Yakhlefin ja Essénin (2012) tutkimien hoivatyöntekijöiden tavoin toimimme eteemme tulevissa tilanteissa spontaanisti tavalla, joka kulloinkin tuntui oikealta. Tutkivan oppimisen ja gradututkimukseni rikottua opiskelurutiinejamme toimimme luovasti ja monilta osin tiedostamattomasti toisin. Esimerkiksi vaikka monet välittämisen teot ja osa oman osaamisen jakamisesta oli tietoista, osa tapahtui ilman tietoisia aikeita.

Opiskelu Tutkiva ote -kurssilla ei ollut vain oppimista älyllisessä mielessä (vrt. Räsänen ym. 2005, 254). Ryhmätyöpuitteet toimivat tutkivan ryhmämme osalta kasvualustana ystävyydelle. Samat asiat, jotka mahdollistivat toisin opiskelua ja oppimista, mahdollistivat myös ystäväystymisen, mikä puolestaan selittää sitä, kuinka huomioimme toisiamme lahjoin ja sydämin – vai mikä onkaan syy ja mikä seuraus? En voi sanoa, mikä tekijä on seurannut mistä, vaan tutkiva ote omaan tekemiseen, jaettu oppiminen, välittäminen ja ystävyys ovat rakentuneet monisäikeisessä suhteessa toisiinsa kasvaen toiminnan kontekstista. Se, että olimme kaikki innostuneita harjoitustyön tekemisestä ja sitoutuneita yhdessä määritelyihin tavoitteisiin, loi pohjaa luottamukselle. Luottamus puolestaan auttoi meitä jakamaan asiantuntijuuttamme ja oppimaan kurssin puitteiden ja tutkimuksemme kohteen lisäksi toisiltamme. Tunteet voivat mahdollistaa asioita ja toisaalta olla erilaisen tekemisen tulosta. Esimerkiksi Roosin tie vei alun ”*alemmuuskompleksista*” luottamuksen kautta jokaista osallista rikastavaan yhdessäoloon.

Kun kurssi oli ohi, jäi *sosiaalinen noste* mieliimme ja huulillemme kaiken yhteen kurovana ”kattokokemuksena”. Se on näin jälkikäteen ajateltuna yksi olennaisimmista matkamme anneista, sillä se kuvaa sitä, mikä työskentelyssämme ja ylipäätään yhteisessä olemisessämme oli meille ennenkuulumatonta ja erityistä. Sosiaalinen noste on meidän tapamme jäsentää omaa toimintaamme.

Olin tavannut tutkimushaastattelun yhteydessä konsultoimamme Susanna Kantelisen pari päivää ennen pyjamabanaanitapaamista (ks. luku 5.1.2) gradusparrauksen merkeissä. Kerroin hänelle siitä, miten koen minun, Miran ja Roosin välillä olevan jotain sosiaalisen paineen kaltaista, joka ei kuitenkaan ole painostavaa, vaan energisoivaa, nostattavaa ja kannattelevaa. Susanna piirsi kertomani pohjalta kuvan tästä ilmiöstä (ks. Kuva 8). Pyjamabanaanipäivänä otin työskentelymme lomassa esille Susannan kanssa käymäni keskustelun ja kerroin Miralle ja Roosalle etsiväni nimeä tälle meidän välillämme ilmenneelle ”jollekin”. Molemmat tuntuivat innostuvan tästä, eikä mennyt aikaakaan, kun Mira ehdotti sosiaalista nostetta tämän ilmiön nimeksi. Näytin heille vielä Susannan piirtämän kuvan ja totesin, että noste-termi sopii yhteen myös sen kanssa.

Kuva 8. Susanna Kantelisen piirros sosiaalisen paineen ja meidän kokemuksemme eroista⁴⁴



Ennen loppuputenttia kahdenkeskisessä Facebook-keskustelussa Roosa kysyi minulta, miten olen kokenut menneen kevään oman oppimiseni ja opiskelujeni kannalta. Totesin muun muassa stressittömyyden olleen yksi kevään tärkeimmistä kokemuksista. Kysyin Roosalta, minkä hän ajattelee vaikuttaneen siihen, ettei meillä ollut stressiä. Vastauksessaan hän nivoi stressittömyyden sosiaaliseen nosteeseen:

(...) Mitä tulee tohon stressittömyyteen, mä oon aika varma, että se liittyy siihen, että me kannatellaan toisiamme, koko ajan jossain takaraivossa on tieto, että jos mä en nyt just kykene tähän, joku tulee apuun, tsemppaa, antaa uusia näkökulmia tai ihan vaan on vieressä. Se on se noste.

Kurssin jälkeen Mira kirjoitti minun pyynnöstäni Facebook-ryhmäämme ”improajatusrykelmän” siitä, mitä sosiaalinen noste hänelle merkitsee:

Sosiaalinen noste. Se tarkoittaa sitä, että yhdessä me kykenimme saavuttamaan jotakin sellaista, mihin kukaan ei kuuna päivänä olisi yksin pystynyt. Ja tärkeimpänä ei edes pystyminen, vaan... Vaan sellainen jokin, että yhdessä ne ajatukset kehkeytyvät, syntyy jotakin sellaista, mitä yksilön omassa pääkopassa syntyvistä ajatuksista ei edes kehkeydy. (...) Ja sosiaalinen noste ei tapahdu vaan ajattelun tasolla. Se liittyy myös siihen työskentelyn tapaan. Ajattelussa rakennetaan toisiimme, kuten myös työskentelyssä. Voidaan luottaa, tuetaan, on yhteinen into ja halu päästä johonkin, mikä saa työnteon tuntumaan joltain aivan muulta kuin työnteolta. Yhteinen oleminen kannattelee, ilman että tekemistä tarvitsee edes ajatella. Oleminen on tekemisessä, tuntuu hyvältä. Ei ole stressiä, väkisin vääntämistä, vaan kehkeytymistä. (Mira, Facebook)⁴⁵

⁴⁴ Tämä on jäljennös alkuperäisestä piirroksesta, joka on tehty ruutupaperille vaaleanpunaisella yliviivaustussilla.

⁴⁵ Miran jälkikäteen puhtaaksi kirjoittama versio.

Sosiaalinen noste on ryhmämme yhdessä, Susannan avustuksella, tuottamaa tulkintaa siitä, mistä poikkeuksellisessa toiminnassamme on kyse. Näen sen liittyvän puolittietoiseen/heikkoon toimijuuteen, sillä se on jotain, mikä syntyi kuin itsestään välittämisen myötä ja mikä oli ennen pyjamabanaanipäivää myös sellaista, jota emme osanneet kuvata. Vasta nimitys sosiaalinen noste antoi sille kielellisen muodon ja nosti sen tietoisesti tarkastelun kohteeksi niin, että pystyimme näkemään sen ilmiönä. Tämä sosiaalisesti nosteeksi nimeämämme ”jokin” on vahvistanut toimijuuttamme rikkoa epämielekkäältä tuntuvia opiskelukäytänteitä. Toistemme tuella olemme uskaltaneet koetella siipiämme.

5.2.2 Vahva toimijuus – tavoitteellista ja omaehtoisesti oikeutettua

Tutkivan ryhmän vahva toimijuus perustui oman työskentelyn reflektointiin. Tutkivan oppimisen mallin sekä gradututkimukseni innoittama refleksiivinen ote omaan työskentelyymme ilmeni siinä, että punnitsimme jatkuvasti tekemisemme mielekkyyttä. Pyrimme olemaan ja opiskelemaan yhdessä tavalla, joka tukisi aidosti oppimistamme (ymmärryksen syvenemistä) ja asiantuntijuutemme kehittymistä sekä tuntuisi hyvältä ja olisi kivaa ja antoisaa läpi koko kurssin. Katseemme oli alusta asti tiukasti kiinnittynyt päämääräämme; tavoitteena oli harjoitustyö, joka olisi sekä tyyllisesti että sisällöllisesti laadukas ja jossa kiteytyisi timanttisen kirkkaasti se, mitä olimme tutkimastamme työstä ja tutkimuksen tekemisestä oppineet. Halusimme saada aikaan jotain hienoa, josta voimme olla ylpeitä ja jonka tekemisestä olemme nauttineet. Tämä erityishuomio omaa työskentelyämme kohtaan sekä asettamamme tavoitteet, jotka otimme viitoittamaan toimintaamme, saivat meidät tekemään asioita totutusta poiketen.

Se, että keskustelimme tutkivan ryhmän kesken yhdessä siitä, miten haluamme työskennellä, sekä mitä sillä tavoittelemme, vahvisti Emirbayerin ja Mischen (1998, 994) termein kapasiteettiamme käytännölliseen arviointiin eli kykyämme soveltaa vanhoja opiskelun tapojamme käsillä olevaan tilanteeseen tavalla, joka tukee tulevaisuuteen suuntautuvien tavoitteidemme saavuttamista. Kuten Yakhlefín ja Essénin (2012) hoivatyöntekijöiden sekä Orrin (1996) kopiokonekorjaajien tapauksessa yksilöllisistä toisiin toimimisen tavoista tuli yhteisiä, kun jaoimme niitä toistemme kanssa. Tällainen ryhmätason metatyöskentely eli toiminnan pohtiminen yhdessä (ja joissain tapauksissa myös ryhmän ulkopuolisten, kuten Susannan, kanssa) on ominaista Emirbayerin ja Mischen (1998) termein vahvasti tilanteeseen sidotulle harkitsevalle päätöksenteolle erottaen sen ”hiljaisesta taktikoinnista”, jota puolestaan toteutimme reagoiessamme tilanteisiin yksilötasolla improvisoiden.

Toteutuksen reflektoinnin lisäksi omaehtoinen vahva toimijuus ilmeni toiminnan moraalisesti latautuneessa pohjavireessä. Harjoitustyön tekemistä ohjasivat tutkivan oppimisen mallin hengessä oma kiinnostuksemme ja aidosta ihmettelystä kumpuavat kysymykset. Työn laadulliset kriteerit nousivat halusta saada aikaan jotain sisällöllisesti arvokasta – sellaista, joka todella auttaisi meitä ymmärtämään syvällisesti tutkimaamme työtä ja käytänteitä. Tekemistä eivät siis ensisijaisesti ohjanneet harjoitustyön arvostelukriteerit vaan kokemamme merkityksellisyys. Aidon ihmettelyn voi nähdä yhtenä omaehtoisen toiminnan muotona, sillä se haastaa välineellisyyttä kutsumalla pohdintaan, jonka lopputulema on epävarma ja määrittelemätön. Käytännöllisen toiminnan ulottuvuuksien kautta tarkasteltuna aitoa ihmettelyä voi jäsentää toiminnan moraalisenä lähtökohtana. Sen voi nähdä opiskelun hyveenä, jonka kautta on mahdollista päästä nauttimaan opiskelun sisäisistä hyvistä kuten mielekkästä oppimisesta (ks. Korpiaho 2013; McIntyre 1984; Hansen 1998).

Tutkivan ryhmämme ystävyys osoittaa sitä, mikä toiminnassamme on ollut erityislaatuista: ystävyys on kohteellista (vrt. tutkiva oppiminen), se suuntautuu toistemme tukemiseen harjoitustöiden ja gradututkimuksen tekemisessä sekä tiedon ja ajatusten jakamiseen meitä yhteisesti kiinnostavista teemoista. Tämä muistuttaa *”ikään kuin asiantuntijayhteisössä työskentelyä”* ja näin yhdessä oleminen ei ole päämäärätöntä hauskanpitoa, vaan se kanavoituu opiskelun sisäisten hyvien – syvällistä ymmärrystä kasvattavan ja ajattelu- sekä toimintahorisonttia laajentavan oppimisen – edistämiseen.

Tutkivan ryhmän toimintaa voisi jäsentää myös kehkeytyvän praksiksen käsitteen kautta (ks. lisää Räsänen 2008). Me pystyimme ratkaisemaan käytännöllisen toiminnan peruskysymykset mielekkästä niin, että vastaukset olivat yhtenäisiä ja tukivat toisiaan. Myös esirefleksiivisellä tasolla tilannekohtaisena improvisointina ilmennyt toisin toimiminen oli yhtenäistä tietoisemman reflektoinnin kautta määriteltyjen toiminnan politiikan ja moraalien kanssa⁴⁶. Tilanteinen taktinen toteutus oli siis ryhmätason metatyöskentelyn tuumailujen mukaista. Tämä toiminnan tietoisien ja tiedostamattoman toteutuksen, tavoitteiden sekä motiivien ja oikeutuksen ristiriidattomuus voisi selittää intensiivisen ja pitkäjänteisen työskentelymme keveyttä – stressittömyyden kokemusta ja tekemisen iloa.

Siinä, missä praksis on *”taktisesti taitavaa, poliittisesti tietoista, moraalisesti motivoitua sekä harjoittajansa identiteettiä ilmaisevaa ja vahvistavaa toimintaa”* (Räsänen & Trux 2012), voi tutkivan ryhmän nähdä

⁴⁶ vrt. Emirbayerin ja Mischen (1998) näkemys siitä, että myös toiminnan toistavalla dimensiolla ilmenee toimijuutta.

astuneen, jos ei sisään niin ainakin praksiksen kynnykselle. Ammatillinen toimijuus voi olla jo lähtökuopiltaan kollektiivista (Eteläpelto ym. 2013, 46–47) ja ammatillinen praksis onkin määritelmällisesti tekemistä yhdessä muiden kanssa (Räsänen & Trux 2012). Koska tutkiva ryhmä muistutti asiantuntijyhteisöä, voi sen toimintaa pyrkiä ymmärtämään ammatillisen toimijuuden ja praksiksen näkökulmasta. Tutkivan ryhmän toimijuus on alusta asti ollut kollektiivista toiminnan kehittelyä ja suuntaamista sekä tekemisen taustalla vaikuttavien päämäärien ja motiivien pohdintaa.

Vahva toimijuus ymmärrettynä tietoisena (Fuchs 2001), tarkoituksellisena (Giddens 1984) ja toiminnan keinojen sekä päämäärien reflektoinnin (Korpiaho 2013) pohjalta toteutuneena toimintana, realisoitui tutkivassa otteessa omaan tekemiseemme ja aikomuksiamme vastaavassa toiminnassa. Tiivis yhteydenpito ja säännölliset tapaamiset olivat keinoja, joilla toteutimme jo alussa eksplisiittisesti määriteltyä tavoitetta opiskella toisin. Edellä kuvaamani improvisoiva toiminta, tai heikko/puolitietoinen toimijuus, tapahtui kuitenkin vahvan toimijuuden kautta määritellyissä raameissa. Esimerkiksi jaetun oppimisen spontaani toteutus tapahtui tietoisesti rakennetuissa yhdessä tekemisen puitteissa.

5.2.3 Mitä rikottiin ja miten?

Kuten edellä on tullut ilmi, ryhmämme rikkoi sekä intuitiivisesti improvisoiden että tietoisemman reflektoinnin kautta vallitsevia opiskelukäytänteitä. Tutkivan ryhmän toiminta ei ole ollut vain tavallista ryhmätyötä, vaan kaikki tehtiin yhdessä ja työskentelyä toteutettiin erilaisilla työkaluilla erilaisissa virtuaalisissa sekä fyysisissä tiloissa. Työkalujen ja virtuaalisten tilojen merkitys toiminnalle oli siinä, minkälaisia asioita ne tekivät mahdollisiksi. Esimerkiksi yhteydenpito Facebookin välityksellä toimi kanavana keskustelulle, työskentelylle, auttamiselle ja yhteishengen rakentumiselle.⁴⁷ Muiden teknologisten välineiden, kuten Skypen ja Google Docsin, merkitys toiminnallemme oli siinä, että ne mahdollistivat yhdessä työskentelyn fyysisestä etäisyydestä riippumatta. Koska tottumukset pitävät sisällään työkaluja ja niiden käyttötapoja, on luontevaa olettaa, että käytänteiden muuttaminen edellyttää uusien työkalujen käyttöönottoa ja vanhojen käyttötapojen uudistamista (Miettinen ym. 2012, 352).

⁴⁷ Facebook-ryhmä toimi myös syksyn 2012 Johtajuus organisaatioissa -kurssilla. Se ei kuitenkaan toiminut kevään 2013 Tutkiva ote -kurssilla eikä myöskään kevään 2013 kandiseminaari-ryhmässä. Tämä muistuttaa siitä, ettei kyse ole sellaisenaan kontekstista toiseen siirrettävistä työkaluista ja malleista, vaan nämä työkalut saavat merkityksensä osana paikallisista käytänteistä ja niiden harjoittajien osallistumisen tavoista muodostuvaa synteisiä.

Käyttämällä monipuolisesti hyväksi koulun ja kurssin tarjoamaa sekä omaa (minun kotini) fyysistä tilaa ja Internetin tarjoamaa virtuaalista tilaa rikoimme vallitsevaa ryhmätyöskentelyn käytännettä, jossa työskentely tapahtuu pääasiassa koulun tiloissa ja etänä erikseen⁴⁸. Koulun tilat kutsuvat vallitsevan opiskelukäytännteen mukaiseen toimintaan. Luvussa 2.2.2 kuvasin luokkahuone-esimerkillä sitä, kuinka käytänneteet pitävät sisällään kehollistuneen ymmäryksen siitä, miten missäkin tilanteessa tulee toimia. Näin erilaiset fyysiset tilat voivat kutsua erilaiseen toimintaan; kehon asentoihin, esineiden käyttötapoihin sekä subjektien kohteluun. Erilaisissa tiloissa työskentely oli yhdenlainen tapa etääntyä tavanomaisista opiskelun käytänneteistä, jolloin erilaiset ajatukset ja olemisen tavat mahdollistuvat.

Rikoimme vallitsevan kulttuurin mukaista yksin puurtamisen käytännettä tekemällä asioita yhdessä ja tukeutumalla toisiimme. Esimerkiksi yhteiskirjoittaminen rikkoo vallitsevaa ryhmätyökäytännteen mukaista tapaa jakaa osiot jäsenten kesken ja yhdistää ne ennen palautusta yhteiseksi raportiksi. Tähän toiminnan tapaan kuuluu jo luvussa 2.1 mainittu työskentely erillään. Toki monet opiskelijat ovat varmastikin kirjoittaneet raporttia myös yhdessä ja alun ideointia varten tyypillisesti tavataan kasvotusten, mutta yhteistyöskentely jää helposti yhteen sopimattomien aikataulujen ja muiden paineiden vuoksi vähälle. Vallitsevan opiskelukulttuurin kilpailuhenkisyys ja kurssien yksilötyöskentelyyn kannustavat järjestelyt (Korpiaho 2013) tuottavat opiskelun tapaa, jossa jokaisen on selviydyttävä omillaan ja kuten Tutkiva ote -kurssin palautekeskustelussa todettiin, tuen hakeminen nähdään pahimmillaan heikkoutena. Vasta tutkivan ryhmän poikkeuksellisen tiivis yhteistyö ja laaja-alainen apu saivat meidät tajuamaan pyytää toisiltamme auttavaa kättä myös muihin kurseihin liittyvien yksilötehtävien kanssa.

Tutkiva ryhmämme oli ainut kurssin tuntityöskentelyyn osallistuneista ryhmistä, joka ei kokenut ajankäyttöä rajoittavana tekijänä. Yksi luonnollinen perustelu tälle on se, että olimme ainut ryhmä, jossa kaikki olivat täysipäiväisiä opiskelijoita⁴⁹, mutta se yksinään ei riitä selittämään sitä, miksi työskentelimme niin intensiivisesti juuri tämän yhden kurssin harjoitustyön parissa. Selitystä voi hakea työskentelyämme sävyttäneestä välittämisestä, joka rikkoi vallitsevan käytännteen mukaista suorituskeskeisyyttä. Tarkoitin suorituskeskeisyydellä sitä, kuinka ryhmätyöskentelyn keskiössä on annetun tehtävän suorittaminen ja muut ryhmän jäsenet ovat tässä pyrkimyksessä joko ”vapaamatkustajina” taakka tai sitten keino jakaa tehtävä pienempiin osiin. Toisten huomiointi

⁴⁸ Roosa on tehnyt aiemmin ryhmätöitä: ”Keskossa, kahviloissa (Nolla), tietokonehuoneissa, kotona (omaa osuuttani)” ja Mira: ”No paljon tietty kukin omassa kodissaan erikseen, sitten koulun tietokonehuoneissa ja käytävillä treffaten sekä Arkadian ryhmätöitä, ja hyvän ystävän kanssa myös ihan kotioloissa köllötellen.”

⁴⁹ Toki oli meillä kaikilla muitakin velvoitteita kuten toisia kurseja, osa-aikatoita ja vapaa-ajan harrastuksia.

kokonaisvaltaisina ihmisinä murtaa tätä välineellistä suhtautumista toisiin opiskelijoihin ja tuo antoisan yhdessäolon tekemisen muotona työskentelyn keskiöön.

Itseisarvoiset päämäärämme haastoivat vallitsevan käytänteen mukaisen välineellisen suhtautumisen opintoihin (ks. esim. Korpiaho 2005; 2006; 2013). Tavoitteet eivät kohdistuneet vain suorituksen lopputulemaan, Tutkiva ote -kurssin osalta tutkimusraporttiin, vaan ne kattoivat sisällöllisten ja muodollisten laatutavoitteiden (timanttinen ja hienon näköinen raportti) lisäksi työskentelyn tapoja (metodin hyötyjen saavuttaminen ja perusryhmätyömoodin välttäminen) ja tunteita (onnistumisen elämys ja mukavalta tuntuva antoisa kevät) koskevia tavoitteita. Tämä edustaa toisenlaista opiskelua, jossa toiminnan politiikkaa ja moraalialia käsittelevät kysymykset saivat omaehtoiset ja mielekkäät vastaukset. Omakohtaisella suhteella opiskeluun voidaan haastaa hallitsevia opiskelukäytänteitä nostamalla tavoitteet ja keinot moraalisen pohdinnan kohteeksi ja laittamalla ne palvelemaan opiskelun syvempiä motiiveja. Olemalla uteliaita, pitämällä mielemmme avoimina sekä paneutumalla syvällisesti tutkimukseemme harjoitimme opiskeluun liittyviä hyveitä ja pääsimme myös nauttimaan tällaisen opiskelutoiminnan palkinnoista eli opiskelun sisäisistä hyvistä. Opimme mielekkäästi ja kasvoimme kohti asiantuntijuutta. Tutkivan oppimisen malli, käytäntöteoreettinen lähestymistapa, kehittäjän työhön tutustuminen sekä yhteinen taipaleemme mullistivat ajatuksiamme oppimisesta ja työstä.

Millaista oppimista omaehtoinen suhde opiskeluun mahdollistaa? Tutkivan ryhmän oppiminen oli vuorovaikutteista, jaettua ja *”totutusta poiketen pelkän tiedon siirtämisen sijasta se on ollut osallistumista ja tiedon luomista”*. Jokaiselle meistä oppi siitä, että *”kaikkeaa ei tarvitse eikä pidäkään osata tehdä yksin”*, oli yksi kurssin suurimmista anneista. Omaehtoinen suhde opiskeluun tekee oppimisesta intohimoista ja merkityksellistä. Kun oppimisen kohteen näkee mahdollisuutena syventää omaa ymmärrystä ja laajentaa ajattelu- sekä toimintahorisonttiaan, on opiskelun toteutuksen tavoista helppo välittää. Sen ymmärtäminen, että opiskelu on asiantuntijaksi kasvamista, auttaa myös ajattelemaan opiskeluyhteisöä asiantuntijayhteisön kaltaisena paikkana, jossa keskustelu ja vastavuoroinen auttaminen ovat myös tilaisuuksia rakentaa ja luoda yhdessä tietoa – *”todella oppia jotain maailmasta”*.

Tutkiva ryhmämme loi yhden kevään aikana uusia vallitsevia opiskelukäytänteitä haastavia toiminnan tapoja. Koska nämä ovat yhdessä jaettuja, ne eivät ole vain yksilön tapoja. Varsinkin koska toimintamme on jatkunut myös Tutkiva ote -kurssin loputtua, voi meidän sanoa jopa luoneen uusia opiskelukäytänteitä. Kuten käytänteet yleensäkin, nämä tutkivan ryhmän käytänteet

ovat paikallisia ja toteutuvat sellaisenaan vain oman ryhmämme keskuudessa. Jotain niistä on kuitenkin levinnyt muihin konteksteihin sitä kautta, kun olemme laajentaneet esimerkiksi auttamisen tapaa muihin opiskeluystäviin ja kollegoihin sekä uusintaneet sanoin ja teoin arvonantoa käyttäen meille omaleimaiseksi muodostunutta puhumisen ja kirjoittamisen tapaa sekä huomionosoituksia myös muiden kanssa.

Nyt on aika ottaa tämän tutkielman viimeiset askeleet. Seuraavassa ja viimeisessä luvussa kokoan yhteen keskeisimmät ajatukset, vedän johtopäätöksiä, hahmottelen aineistoni ja tulkintojeni rajoja sekä teen avauksia mahdollisiin tutkimuspolkuihin.

6 Lopuksi: Avauksia toisin opiskelun tilaan

Opiskelukäytänteet ja toimijuuden tilan näkyväksi tekevä tutkimus voi avata mahdollisuuksia siirtyä vallitsevien käytänteiden mukaisen opiskelun tavan toistamisesta kyseenalaistavaan ja vaihtoehtoiseen toisin tekemiseen (vrt. Brunila & Isopahkala-Bouret 2011, 320). Kun tulemme tietoiseksi siitä, kuinka opiskelu on käytänteiden sanelemaa toimintaa, voimme nähdä, kuinka käytänteet vievät meitä ja kuinka omalla toiminnallamme uusinnamme niitä – elämme ne todeksi yhä uudelleen. Käytänteiden määrittämisen toiminnan tilan hahmottaminen mahdollistaa opiskelun päämäärien ja moraalien eli motiivien ja oikeutusten tarkastelun sekä avaa oven toisin tekemiselle.

6.1 Yhteenveto

Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa etnografisen kenttätöön, käytäntöteoreettisen viitekehyksen sekä toimijuuden käsitteen kautta kuvaamaan ja jäsentämään opiskelua Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssilla. Kokemukseni kentällä johdattivat minut kysymään, kuinka vallitsevia opiskelukäytänteitä voidaan haastaa. Olen lähestynyt tätä tutkimusongelmaa kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

- 1) millainen on kurssin toimijuuden tila ja miten se on mahdollistanut toisin opiskelua?
- 2) miten kurssilaiset ovat ottaneet ja jättäneet ottamatta tämän tilan käyttöön ja mitkä asiat ovat rajoittaneet heidän toimijuuttaan?
- 3) miten on opiskeltu toisin?

Ensin lähdin selvittämään teoreettista pohjaa tutkimusongelmani ratkaisulle. Näytin aiemman kauppakorkeaopiskelua käsittelevän tutkimuksen sekä käytäntöteoreettisen näkökulman valossa, kuinka käytänteet liikuttavat opiskelijoita. Toimijuuden käsitteen avulla selvitin opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia käytänteiden virrassa ja osoitin, että käytänteitä voidaan tosiaankin muuttaa ja uusia voidaan kehittää. Seuraavaksi tartuin samaan tehtävään empiirisen aineistoni avulla.

Luvussa neljä selvitin vastauksia kahteen ensimmäiseen, toimijuuden tilaa ja tilan käyttöönottoa käsittelevään tutkimuskysymykseen. Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssi pyrki puitteidensa puolesta ottamaan etäisyyttä vallitsevaan opiskelukäytänteeseen. Näin se toiminnan tilana haastoi vallitsevia koulutuksen käytänteitä. Tutkiva oppiminen pedagogikkana tarjosi opiskelijoille vaihtoehtoisen tavan ajatella ja toteuttaa oppimista. Luokkahuone normista poikkeavana opiskelun fyysisenä tilana tarjosi mahdollisuuden etäännyttäväksi tavanomaisista opiskelutilanteesta

olemisen tavoista. Kurssi tarjosi myös virikkeitä ja paikkoja reflektoinnille. Opiskelijoiden tutustuttaminen tutkivan oppimisen malliin teki vakiintuneita opiskelun tapoja ja osallisuutemme niiden uusintamiseen näkyväksi. Näin se antoi virikkeitä opiskelun refleksiiviselle pohdinnalle ja avasi väylän toisin toimimiselle. Oman kurssityöskentelyn ja opitun reflektoinnille tarjottiin aika ja paikka palautekeskustelussa (tuntityöskentelijöiden osalta) ja lopputentissä (kaikkien kurssilaisten osalta). Omaehtoisen toimijuuden tila rakentui mahdollisuuksista valita ja päättää kurssin toteutuksen tavoista tiettyjen reunaehtojen puitteissa.

Aineistoni tarjoaa esimerkin siitä, kuinka voidaan rakentaa toisin toimimisen tilaa sekä siitä, kuinka tämän tilan olemassaolo ei kuitenkaan takaa, että kukaan toimisi toisin. Kurssilaiset ottivat Tutkiva ote -kurssin tarjoamat aineelliset ja aineettomat puitteet käyttöön moninaisin yksilöllisin tavoin. Osa näistä tavoista oli vallitsevien opiskelukäytänteiden mukaisia. Toisten kurssien, työn ja muun elämän ristipaineet rajasivat mahdollisuuksia ottaa kurssin tarjoama toisin opiskelun tila täysipainoisesti käyttöön. Kurssilaiset näkivät tutkivan oppimisen edellyttävän hyvin erilaista opiskelun tapaa kuin mihin he olivat muissa opinnoissaan tottuneet. Käytänteiden rajoittava voima vastaakin osaltaan kysymykseen siitä, miksi kurssin toisin toimimisen mahdollisuudet jäivät osittain tai täysin hyödyntämättä. Koska kannamme käytänteitä mukana, kannamme myös epämielikkäiden käytänteiden mukaisia tekemisen ja olemisen tapoja mielekkäisiin ympäristöihin.

Toisin opiskelulle tarjottu tila haastaa vallitsevia opiskelukäytänteitä mutta se ei yksin riitä rikkomaan niitä. Kolmanteen toisin opiskelua koskevaan tutkimuskysymykseen vastasin luvussa viisi oman harjoitustyöryhmäni tarinan pohjalta. Rikoimme vallitsevia opiskelukäytänteitä reflektoiden toimintaamme, tavoittelemalla mielekkyyttä, työskentelemällä ja oppimalla yhdessä erilaisia tiloja ja työkaluja hyödyntäen sekä välittämällä toisistamme. Tutkivan oppimisen mallin ja gradututkimukseni virittämää tutkivaa otetta omaan tekemiseemme leimasi vahva toimijuus eli tietoinen toiminnan keinojen, päämäärien, motiivien ja oikeutusten reflektointi. Välittäminen ja jaettu oppiminen toteutuivat osin tietoisesti vahvaa toimijuutta ilmentäen mutta ne edustivat myös paljon heikkoa tai puolietoisuutta eli tilannekohtaista improvisointia. Välittämisen kautta luotu tila tunteille rakensi luottamusta, joka poisti oppimisen esteitä. Luottamus sai meidät jakamaan osaamistamme ja tukeutumaan toisiimme. Jäsensimme itse tuen ja luottamuksen sekä yhteisen työskentelyn kautta välillemme muodostunutta voimaa termillä *sosiaalinen noste*. Tämä syntyi kuin itsestään toiminnan seurauksena, joten käsitin sen osana heikkoa ja puolietoisuutta.

Spontaanit välittämisen ja oppimisen jakamisen teot olivat kuitenkin yhteneväisiä tietoisien pyrkimysten ja motiivien kanssa. Vastaus opiskelun moraalialueeseen ”miksi opiskelemme” ratkesi toiminnassamme sekä tietoisesta reflektion että tiedostamattoman improvisoinnin kautta. Koska vastaukset kysymyksiin miten, mitä ja miksi olivat linjassa keskenään, voi tutkivan ryhmän toimintaa jäsentää kehkeytyvänä praksiksena (ks. Räsänen 2009; 2010; Räsänen & Trux 2012). Tavoitellessamme mielekästä ja omaehtoista opiskelua meille kehkeytyi uusia opiskelun sisäisten hyvien ympärille rakentuneita yhdessä olemisen ja tekemisen tapoja. Näitä voi ymmärtää myös käytänteinä, sillä ne ovat yhteisöllisesti jaettuina ja ne ovat vakiintuneet osaksi yhä tänäkin päivänä jatkuvaa toimintaamme. Yhteisöllisyys ei itsessään tee toiminnasta mielekästä ja merkityksellistä. Tutkivan ryhmän yhteisöllisyys oli hedelmällistä, koska se oli kohteellista – se suuntautui työn sisältöä ja työskentelyn tapoja koskevien tavoitteiden antoisuuteen ja mielekkäiseen saavuttamiseen.

Sen lisäksi, että olen pyrkinyt kuvaamaan ja jäsentämään opiskelua käytännöllisenä toimintana kaikessa rikkaudessaan, tavoitteenani on ollut vaikuttaa opiskelukäytäntöihin. Tunnistamalla toimijuuden mahdollisuuksia ja paikkoja sekä toimijuutta rajaavia reunaehtoja olen pyrkinyt tekemään opiskelijoiden toiminnan tilaa näkyväksi. Näin olen tarjonnut opiskelijoille eväitä pohtia omaa opiskeluaan ja näyttäneet yhden esimerkin siitä, kuinka tilaa toisenlaiselle – omaehtoiselle ja mielekkäälle – opiskelulle voidaan rakentaa.

6.2 Johtopäätöksiä

Mikä tahansa toiminta ei ole mahdollista missä tahansa tiloissa. Emme siis voi yksilöinä vain muuttaa itseämme ja toimintaamme ja sitä kautta ympäristöämme haluamaamme suuntaan noin vain, sillä käytänteet rajaavat toimijuuttamme. Niistä muodostuu tiloja, joiden sisällä on tapana toimia tietyllä tavalla. Näin ne kuitenkin myös jättävät monenlaisia olemisen ja tekemisen tapoja ulkopuolelleen. Tila voi tarjota, tai evätä, tämän toimijuuden edellyttämän mahdollisuuden valita, päättää ja vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Toimijuutta harjoitetaan nimittäin aina suhteessa niihin sosiaalisiin rakenteisiin ja yhteisöön, joissa elämme. Toisin toimimiseen tarvitaan siis sekä tila että toimija. Lisäksi käytänteiden muuttaminen ja uusien kehittäminen edellyttää uusien toiminnan tapojen jakamista yhteisön tasolla. Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssi tarjosi yhdenlaisen toisin opiskelun tilan. Tutkiva ryhmä tarjosi pienessä mittakaavassa yhteisön, jonka kesken pystyimme jakamaan toisin tekemisen tapoja.

Yhteiskunnan muuttumisen myötä myös kauppatieteellisen koulutuksen tulisi muuttua, sillä nykyisessä tieto- ja osaamisyhteiskunnassa työntekijöiden tulisi aktiivisesti osallistua työyhteisön toimivuuden kehittämiseen ja tuottavuuden parantamiseen. Vallitsevat korkeakoulujen käytännöt eivät kuitenkaan näyttäisi tukevan näitä yhteiskunnallisia vaatimuksia. (Ahonen 1997, 16–17; ks. Korpiaho 2006, 293.) Korpiaho (2006, 303) tarkastelee managerialismin hengessä määriteltyä opiskelijoiden ohjauspuhetta ja -käytäntöjä kriittisesti ja epäilee, että oppiainekohtaisen tulostavastuun korostaminen, virallisen ohjaustoiminnan kiristäminen sekä opiskelijoiden painostaminen entistä nopeampaan opiskelutahtiin tulee tuottaneeksi yhä yksilökeskeisempää ja välineellisempää suhtautumista opiskeluun.

Paine opintojen nopeaan suorittamiseen ja arvostelukäytännöt ohjaavat siis opiskelua tietynlaiseksi. Jos arjessa ehtii vain murehtia valmistumisen vaatimia opintosuorituksia, jää suhde opiskeluun välineelliseksi. On tärkeää tietoisesti pohtia, millaista toimijuuden tilaa – eli mahdollisuuksia tehdä valintoja ja päätöksiä – opinto-ohjelmat ja kurssijärjestelyt opiskelijoille rakentavat ja kuinka tämä tila tukee (tai tukahduttaa) omaehtoista ja mielekästä opiskelua. Esimerkiksi luokkahuoneratkaisuilla voi mahdollistaa toisin opiskelua, mutta ne eivät kuitenkaan yksinään riitä, vaan niitä tukemaan tarvitaan käsitteelliset ja toiminnalliset puitteet, jotka kannustavat opiskelijoita ottamaan oma opiskelunsa haltuun ja tarjoavat mahdollisuuden oppia mielekkäästi ja kokea opitut asiat ja opiskelutoiminta merkityksellisenä.

Vahva toimijuus edellyttää reflektiivistä otetta omaan opiskeluun. Tutkimukseni on osoittanut, että tällaista voidaan tukea pedagogisilla ratkaisuilla. Kuten olen edellä todennut, tila ei itsessään takaa sitä, että opiskelijat toimisivat toisin. Se, mitä opinnoilla tavoitellaan – mitä pidetään hyvänä ja arvostettavana – vaikuttaa siihen, millä tavoin kursseihin panostetaan ja miten opiskellaan. Opetusmenetelmät, oppimisvaatimukset ja luokkahuoneratkaisut – kaikki nämä ovat omalta osaltaan tuottamassa opiskelukäytänteitä, eli vakiintuneita tapoja luovia näiden muodostamisissa puitteissa. Toisenlaisilla puitteilla voidaan tuottaa toisenlaista opiskelua. Esimerkiksi Korpiaho (2013) esittää, että *”tuomalla tutkivan ja kriittisen suhtautumistavan koulutukseen (joko kokonaisina koulutusohjelmina, kursseina tai tutorointikäytänteinä) voidaan opiskelijoiden kanssa yhdessä tarkastella sitä, miten erilaiset käytännöt jäsentävät opiskelua”*.

Kauppakorkeakoulun opiskelijoiden paikantaminen subjektiksi käytänteisiin, joiden tarkoituksena vaikuttaa olevan opiskelijoiden kilpailuttaminen, mittaaminen ja arviointi, tuottaa kapeaa käsitystä kauppatieteiden opiskelijoista yksilökeskeisinä ja kilpailullisina tehopakkausina (Korpiaho 2013;

Leppälä & Päiviö 2001). Jaettu oppiminen puolestaan edellyttää yhteisöllisyyttä. Yksin puurtamiseen ajavat kurssijärjestelyt eivät anna tilaa yhdessä oivaltamiselle ja toisilta oppimiselle. Ryhmätyön karttamisen vapaamatkustajien pelosta voi nähdä kertovan arvostelukäytänteiden voimasta. Jos harjoitustyön tarkoituksena nähdään oppimisen tai oman ajattelun kehittämisen sijaan opintosuoritus ja arvosana sekä arvostelun tarkoituksena opiskelijoiden ”*mahdollisimman oikeudenmukainen järjestykseen asettaminen*” (Korpiaho 2006, 301) voivat muut opiskelijat edustaa uhkaa asetettujen tavoitteiden tehokkaalle saavuttamiselle⁵⁰. Toteutuakseen jaettu oppiminen tarvitsee sitä tukevia puitteita, kuten kohtuullisia ryhmäkokoja, luottamuksen syntymisen mahdollisuutta ja yhteistyöhön kannustamista. Se myös edellyttää, että opiskelutoiminnan tarkoituksena nähdään ennemminkin syvälinen oppiminen ja asiantuntijuuden kasvu, joiden saavuttamisessa opiskelijat voivat tukea ja auttaa toisiaan.

6.3 Tutkimuksen rajat ja jatkotutkimusehdotuksia

En ollut koskaan ymmärtänyt vanhaa sanontaa ”poikkeus vahvistaa säännön”. Muistan jopa ärsyyntyneeni sen kuullessani ja miettineeni, miten se poikkeus muka vahvistaa sääntöä – eikö se ilmiselvästi juuri riko sitä? En tainnut silloin ajatella asiaa sen syvällisemmin. Sanonta on avautunut minulle vasta nyt käytäntöteoreettisen ajattelun ja tutkivan ryhmämme toiminnan kautta.

Sanonnan viittaamaa *sääntöä* voidaan tarkastella käytänteenä. Se voi olla jotain niin sisäistynyttä, kehollistunutta, automatisoitunutta ja täten tiedostamatonta ja kyseenalaistamatonta, että vasta jokin siitä *poikkeava* nostaa sen esille. Poikkeava toiminta voi tehdä säännön näkyväksi niin, että sen kautta tulemme tiedostaneeksi tämän säännön rajat; ”tuo ei ole soveliaista”, ”noin ei kuulu toimia” – näin tulemme hetkessä tietoiseksi siitä ja uudelleen tuottaneeksi sitä, mikä ei mahdu säännön kenttään. Sinänsä sääntöä vahvistetaan jo nimeämällä tietynlainen toiminta ”poikkeukselliseksi”. Näin määritellään säännön mukaisen olemisen rajoja – mikä kuuluu sen piiriin ja on siten normaalia ja mikä taas rajautuu sen ulkopuolelle leimautuen epänormaaliksi. Sääntö rajaa ulkopuolelleen ja näin jättää jäljelle joissain tapauksissa hyvinkin kapean olemisen tilan. Sääntöä ei kuitenkaan ole ilman poikkeusta. Se syntyy vasta rajauksen ja kiellon kautta vaatien näin myös ulkopuolelle jäävän ja kiellettävän olemassaoloa ja vähintäänkin satunnaista ilmenemistä, joka muistuttaa säännöstä.

⁵⁰”Kauppakorkeakoulun opiskelijat ovat usein hyvin sisäistäneet liiketaloustieteen valtavirran sisällöllisiin keskusteluihin sisältyvän ideologian asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta mahdollisimman tehokkaasti.” (Korpiaho 2006, 301.)

Käytänteet muuttuvat usein itsestään selviksi ja automatisoituvat niin, että ne havaitaan vasta, kun joku poikkeaa niistä (Räsänen & Trux 2012, 57). Kurssin palautekeskustelussa Kirsi muistutti, että vaikka meidän Tutkivan ryhmämme työskentely oli todella onnistunutta, sellainen on ”*erittäin erittäin harvinaista*”. Sen voi siis nähdä poikkeuksena tavanomaisesta tavasta opiskella ja tehdä ryhmätöitä. Tällaiset ilmiöt ovat sosiokulttuurisista puitteistaan huolimatta ainutkertaisia ja näin tutkivan ryhmän tapauksesta ei voi sellaisenaan ottaa normatiivista mallitapausta opiskeluun. Emme esimerkiksi aina osu sellaiseen ryhmään, jonka jäsenten kanssa meidän olisi luontevaa ystävystyä ja tämä toki rajaa yhdessä olemista. Eikä ystävyys itessään takaa antoisaa ryhmätyökokemusta. Ainutkertaisten tarinoiden voima on yleistämisen sijaan siinä, että ne näyttävät yhdenlaisia tapoja luovia käytänteissä, luoda tilaa ja toimia.

Tutkimukseni on yhdenlainen käytäntölähtöisestä näkökulmasta tehty jäsenyys yliopisto-opiskelusta. Yhden kurssin ja sen opiskelijoiden tutkimisen pohjalta voidaan pyrkiä ymmärtämään myös muissa konteksteissa tapahtuvia asioita, tietyin ehdoin. Toinen tutkija olisi voinut tehdä samasta kurssista ja sen opiskelijoista hyvinkin erilaisia tulkintoja, mutta tässä olisi kyse vain eri näkökulmasta. Kun sukellamme syvälle, voimme vain tietää paljon vähästä (Gabriel ym. 2000, 2) ja se millaisen kuvan tästä vähästä saa, riippuu siitä, miten tutkija sijoittaa itsensä kentällä. Nämä ovat niitä valintoja, joita jokainen tutkija joutuu tekemään. Minä valitsin osallistuvan havainnoinnin, joku muu ehkä valitsisi toisin ja näin saisi myös erilaisen kuvauksen erilaisesta asemastaan käsin.

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa vallitsevat opiskelukäytänteet ovat kontekstisidonnaisia. Eri konteksteissa toimivat ihmiset luovat ja neuvottelevat tiettyjä toimimisen, oppimisen ja tietämisen tapoja. Näiden neuvotteluiden tuloksena muodostuu ajan saatossa kullekin yhteisölle ominaisia kontekstispesifejä käytänteitä (Lave & Wenger 1991; ks. myös Korpiaho 2005, 223). Nämä paikalliset variaatiot luovat eroja eri yhteisöjen välille (Brown & Duguid 2001; ks. myös Lindroos 2011, 8). Kauppakorkeakoulun sisällä voidaan nähdä olevan erilaisia oppiainekohtaisia alakulttuureita (ks. Leppälä & Päiviö 2001). Korpiaho (2013) lähteekin juuri siitä oletuksesta, että jokainen tieteenala ja/tai pääaine on omanlaisensa sosiokulttuurinen kokonaisuus omine käytänteineen ja arvostuksineen. Tämän rajauksen valossa johtamisen maisteriopintoihin kuuluva Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssin opiskelukäytänteet edustavat kehittämis- ja HR-työn erikoistumisalueen opintojen puitteisiin mukautunutta opiskelun tapaa. Eroistaan huolimatta yhdessä toimintaympäristössä vallitsevat käytänteet edustavat suurempia kuvioita juuri

käytänteiden historiallisen ja sosiokulttuurisen luonteen vuoksi. Ne eivät siis ole täysin ainutlaatuisia, vaan ovat rakentuneet osana laajempaa kulttuuria ja ovat olemassa suhteessa siihen.

Räsänen ja Truxin (2012, 225) mukaan tiedämme, keitä olemme opiskelijoina, kun olemme ratkaisseet kysymykset miksi, mitä ja miten. Olen kuitenkin jättänyt tämän toiminnan subjektia käsittelevän neljännen käytännöllisen toiminnan kysymyksen ”kuka?” tämän tutkimuksen tiimoilta avoimeksi. Kyseessä on kuitenkin tärkeä ja mielenkiintoinen kysymys, johon vastaaminen toisi uuden ulottuvuuden opiskelun ymmärtämiseen. Leppälä ja Päiviö (2001) ovat käsitelleet kauppatieteiden opiskelijoiden moraalijärjestystä identiteettiprojektien (ks. Harré 1983a; 1983b) kautta. Tämä tutkimus on kuitenkin jo 13 vuotta vanha, joten ehkä olisi aika tehdä uusi sukellus opiskelijoiden sisäiseen maailmaan – siihen, millaisia opiskelijoita he uskovat ja esittävät olevansa. Heli Männistö onkin vastannut tähän tarpeeseen vuonna 2011 valmistuneessa pro gradu -tutkielmassaan, jossa hän kuvaa kauppa- ja korkeakoulun opiskelijoiden sosiaalisen identiteetin rakentumista Aalto-fuusion jälkeen. Identiteettiä voisi kuitenkin vielä tarkastella muiden käytännöllisen toiminnan peruskysymysten vastausten kautta.

Opiskelijoiden toimijuuden tunnon kehittäminen opiskelukontekstissa vaatii ymmärryksen siitä miten, mitä ja miksi opiskellaan (Korpiaho 2007a). Jatkossa olisi hedelmällistä tehdä lisää käytäntölähtöistä empiiristä tutkimusta erilaisilla kauppa- ja korkeakoulun kursseilla opiskelusta. Näin voisimme syventää ja laajentaa ymmärrystämme niistä moninaisista muodoista, joita opiskelu arkisena toimintana ottaa ja hahmottaa opiskelijoiden toimijuuden tilaa koulutuksen risteilevien käytänteiden puristuksessa. Kuten totesin jo johdannossa Korpiahoon (2007a) tukeutuen, tarvitsemme lisää tutkimusta, jossa nostetaan esille toisin toimimisen mahdollisuuksia. On tärkeää tunnistaa työ- ja opiskelukulttuurien käytänteitä ja sitä, miten niitä toistetaan ja ylläpidetään mutta jotta voitaisiin kehittää opiskelijoiden toimijuuden tuntoa, olisi tämän lisäksi kriittistä tunnistaa myös mahdollisuuksia toisin toimimiselle (mt.). Koska mikä tahansa toiminta ei ole mahdollista missä tahansa tiloissa, on myös tarpeen tutkia toimijuuden reunaehtoja. Jatkossa kauppa- ja korkeakoulussa opiskelua voisi tutkia lisää juuri toimijuuden tilan sekä sitä rajoittavien ja mahdollistavien käytänteiden näkökulmasta. (LaPointe 2014.)

Tutkimalla paikallisten käytänteiden merkitystä ja toimintaympäristön roolia opiskelijoiden toimintaa ohjaavina voimina voimme päästä kosketuksiin niiden tietämisen ja oppimisen tapojen kanssa, joita nämä käytänteet ja konteksti ruokkivat sekä saada käsityksen siitä, kuinka ne voisivat olla toisenlaisia. Jotta koulutuksen käytänteitä voitaisiin kehittää sellaisiksi, että ne tukisivat

opiskelijoiden omaehtoista toimijuutta ja mielekästä opiskelua, tulisi yleisen yliopistokoulutuksen kehittämisen sijaan katse kohdistaa yliopistojen sisälle. (ks. Korpiaho 2006.)

6.4 Loppusanat

”En lioittele väittäessäni, että alkutentistä tähän hetkeen kulkemani matka on muuttanut substautumiseni opiskeluun ja opiskelijana olemiseen totaalisesti – suorastaan mullistanut sen.” (Roosa, loppudentti)

Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssi, tutkivan ryhmän työskentely ja yhdessäolo sekä tämän tutkielman tekeminen ovat mullistaneet myös oman näkemykseni oppimisesta ja opiskelusta. Olemme tuosta vuoden 2012 keväästä asti kokeneet olevamme ”*pikku-tutkijoita*” ja olemmekin kutsuneet itseämme nimellä Tutkivaiset. Tutkivan oppimisen mallissa tavoiteltu ”kuin asiantuntijayhteisössä työskentely” on ottanut tulta ryhmässämme ja jäänyt elämään asiantuntijayhteisömäisenä yhdessä olemisen tapana, jota ylläpidämme Facebook-ryhmän ja What’s App -pikaviestisovelluksen keskusteluryhmän avulla. Kirjoitamme myös yhä juttuja yhdessä Google Drivessa, lainaamme toisillemme kirjoja, luemme ja kommentoimme tekstejä ja tapaamme kasvotusten graduryhmänä (ja toki silloin tällöin ihan muutenkin). Keskeneräisten tekstien näyttäminen toisillemme oli aluksi uutta ja pelottavaakin, mutta tutkivan oppimisen kevään aikana rakennettu luottamus on saanut meidät tarttumaan toistemme apuun jo siinä vaiheessa, kun palautteen ja kommenttien osalta voi vielä oppia, vaihtaa suuntaa ja tehdä asioita toisin.

Tutkimukseni on yksi esimerkki siitä, kuinka toisenlaiselle opiskelulle voidaan luoda tilaa ja kuinka tällaisen tilan vallitessa voidaan päätyä opiskelemaan kuin ennenkin tai sitten opiskella jopa radikaalisti toisin. Henttonen ja LaPointe (Tulossa) esittävät Alhaseen (2013, 161) tukeutuen, että *”eri tilanteissa syntyvien toimintamahdollisuuksien hahmottaminen ja niihin liittyvien päämäärien ja keinojen harkitseminen kasvattaa vapauttamme.”* Toivon, että Tutkiva ote johtamiskäytäntöihin -kurssin tarjoamien toimintamahdollisuuksien hahmottaminen antaa opiskelijoille virikkeitä reflektoida omaa toimijuuttaan opiskelukäytänteissä ja herättää yliopisto-opettajat pohtimaan, millaista toiminnan tilaa he omalta osaltaan opiskelijoille rakentavat. Näin yhä useampi opiskelija pääsisi toteuttamaan haaveitaan syvällisestä oppimisesta, mielekkästä tekemisestä ja laadukkaasta lopputuloksesta.

*Mielestäni me, Mira, Roosa ja Janina, pääsimme juuri sinne, mihin päästävissä parhaamme tehden oli.
Onneksi yhteistyö ja tutkiva oppiminen kuitenkin jatkuu vielä tästä eteenpäinkin! (Mira, loppuentti)*

Lähteet

- Ahrens, T. & Mollona, M. 2007. Organizational control as cultural practice – A shop floor ethnography of a Sheffield steel mill. *Accounting, Organizations and Society* 32, 305–331.
- Ahonen, A. 1997. *Mikään ei kuitenkaan muutu miksiäkään? Korkeakoulupedagogisen keskustelun ja empiirisen havainnoinnin dialogia kaupallisen korkeakouluopetuksen kehittämismahdollisuuksista*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja C-3.
- Alasoini, T. 2010. *Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä*. EVA-raportteja. Helsinki: Taloustieto Oy.
- Alasuutari, P. 1995. *Researching culture: qualitative method and cultural studies*. London: Sage.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alhanen, K. 2011. *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alhanen, K. 2013. *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Barley, S. R. & Kunda, G. 2001. Bringing Work Back In. *Organization Science* 12:1, 76–95.
- Barnes, B. 2001. Practice as collective action. Teoksessa Schatzki, T. R., Knorr Cetina, K. & von Savigny, E. (toim.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, 17–28.
- Barnes, J. 2011. *Kuin jokin päättyisi*. Helsinki: WSOY.
- Beatty, J. E. 2004. Grades as Money and the Role of the Market Metaphor in Management Education. *Academy of Management Learning* 3:2, 187–196.
- Becher, T. 1989. *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Ballmoor: Society for Research into Higher Education.
- Bernard, H. R., Killworth, P., Kronenfeld, D. & Sailer, L. 1984. The problem of informant accuracy: The validity of retrospective data. *Annu. Rev. Anthropology* 13, 495–517.
- Berreman, G. 1962. *Behind many masks*. Monograph 4. Society for Applied Anthropology. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Bourdieu, P. 1990. *The Logic of Practice*. Stanford, California: Stanford University Press.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1992. *Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, J. & Duguid, P. 1991. Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organisation Science* 2:1, 40–57.
- Brunila, K. 2009. *Parasta ennen: Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222.
- Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. 2011. Taloustalkoohenkisestä toistosta toisin tekemiseen? Teoksessa Eteläpelto, A. & Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa – Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Kansanvalistusseura, 313–337.
- Campbell, M. 1998. Institutional Ethnography and Experience as Data. *Qualitative Sociology* 21: 1, 55–73.
- Certeau de, M. 1984. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Contu, A. & Willmott, H. 2003. Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization Science* 14:3, 283–296.
- Corradi, G., Gherardi, S. & Verzelloni, L. 2010. Through the practice lens: Where is the bandwagon of practice-based studies heading? *Management Learning* 41:3, 265–283.
- De Fina, A. 2009. Narratives in interview – the case of accounts. *Narrative Inquiry* 19:2, 233–258.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What Is Agency? *The American Journal of Sociology* 103:4, 962–1023.
- Entwistle, N. J. 1988. Motivational factors in students' approaches to learning. Teoksessa Schmeck, R. R. (toim.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 21–51.
- Entwistle, N. J. 1991. Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the Special Issue. *Higher Education* 22, 201–204.
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. 1983. *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2008. *Qualitative Methods in Business Research*. London: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Jobdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Essers, C. 2009. Reflections on the narrative approach: Dilemmas of power, emotions and social location while constructing life-stories. *Organization*, 16:2, 163–181.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011a. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa – Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Kansanvalistusseura, 9–30.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011b. Mahdollisuudet, tilat ja toisin toimimisen paikat työssä ja koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa – Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Kansanvalistusseura, 355–365.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Feldman, M. S. & Orlikowski, W. J. 2011. Theorizing practice and practicing theory. *Organization Science* 22: 5, 1240–1253.
- Fuchs, S. 2001. Beyond agency. *Sociological Theory* 19:1, 24–40.
- Gabriel, Y. & Fineman, S. & Sims, D. 2000. *Organizing and organizations*. London: Sage.
- Geertz, C. 1973. *Interpretation of Cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Gherardi, S., Nicolini, D. & Odella, F. 1998. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organisations – the Notion of Situated Curriculum. *Management Learning* 29:3, 273–297.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Grey, C. 2002. What are Business Schools for? On Silence and Voice in Management Education. *Journal of Management Education* 26:5, 496–511.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohdista koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen – Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä*. 6.-8. painos. Porvoo: WSOY.

- Hannula, A. 2013. *Johtajuuden rakentuminen sosiaalisissa käytänteissä*. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu. Johtamisen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hansen, D. T. 1998. The Moral is in the Practice. *Teaching and Teacher Education*, 14:6, 643–655.
- Harré, R. 1983a. Identity Projects. Teoksessa Breakwell, G. M. (toim.) *Threatened Identities*. New York: Wiley.
- Harré, R. 1983b. *Personal Being. A Theory for Individual Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heidegger, M. 1962. *Being and Time*. London: SCM Press.
- Henttonen, E. & LaPointe, K. Tulossa. *Kolmas tila. Miten vallata tilaa mielekkäälle työlle?*
- Heron, J. 1996. *Cooperative Inquiry: Research into the human condition*. London: Sage.
- Heron, J. & Reason, P. 2001. The Practice of Co-operative Inquiry: Research with rather than on people. In Reason, P. & Bradbury, H. (toim.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage, 179–188.
- Hesse, H. 1978. *Lasihelmipeli*. 4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hitlin, S. & Elder, G. H. 2007. Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory* 25:2, 170–191.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. 1997. Active interviewing. Teoksessa Silverman, D. (toim.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 113–129.
- Hughes, E. 1971. *The Sociological Eye*. Chicago: Aldine.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Kantelinen, S. 2008. *Opiskelen, siis koen. Kohti kokevan subjektin tunnistavaa korkeakoulututkimusta*. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B-93.

Kantelinen, S. 2009. Akateemisen kirjoittamisen mieli – habituskysymys? Teoksessa Räsänen, K. (toim.) *Tutkija kirjoittaa – esseitä kirjoittamisesta ja kirjoittajista akateemisessa työssä*. Helsinki: HSE Publications B-104, 46–71.

Kantelinen, S., Korpiaho, K. & Räsänen, K. 2010. Jatko-opiskelijat akateemisessa maailmassa – tasapainoilua käytänteille altistumisen ja alistumisen välillä. *Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja* 1, 34–42.

Katila, S. & Meriläinen, S. 2006. Henkilökohtainen kokemus tiedon lähteenä: Toimintatutkimus akateemisessa yhteisössä. Teoksessa Rolin, K. & Kakkuri-Knuutila, M.-L. & Henttonen, E. (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 134–154.

Knorr-Cetina, K. 2001. Objectual practice. Teoksessa Schatzki, T. R., Knorr Cetina, K. & von Savigny, E. (toim.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, 175–188.

Korpiaho, K. 2005. Students' curriculum: What do the students learn in the business school? Teoksessa Gherardi, S. & Nicolini, D. (toim.) *The Passion for Learning and Knowing. Proceedings of the 6th International Conference on Organizational Learning and Knowledge*. Trento: Università di Trento, 221–241.

Korpiaho, K. 2006. Virallinen, paikallinen vai piiloinen opintosuunnitelma – mikä ohjaa korkeakouluopiskelijaa? Teoksessa Aarrevaara, T. & Herranen, J. (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos ja Korkeakoulututkimuksen seura ry, 289–307.

Korpiaho, K. 2007a. Students as practitioners in academia – proficiency and reflectivity in study practices. *Journal of Organisational Transformation and Social Change* 4:3, 249–262.

Korpiaho, K. 2007b. Tunteet organisatorisessa oppimisessä – erään jatko-opiskelijan tarina. *Tiedepolitiikka* 3, 23–34.

Korpiaho, K. 2013. *Taktisesti taitava, poliittisesti tavoitteellinen, moraalisesti tiedostava – Opiskelu käytännöllisenä toimintana*. Aalto-yliopisto. Esitelmä Peda-forum-päivillä Tampereella 20.–21.8.2013.

Korpiaho, K., Päiviö H. & Räsänen, K. 2007. Anglo-American forms of management education: a practice-theoretical perspective. *Scandinavian Journal of Management* 23:1, 36–65.

- Koschmann, T., Kuutti, K., & Hickman, L. 1998. The concept of breakdown in Heidegger, Leont'ev, and Dewey and its implications for education. *Mind, Culture, and Activity* 5:1, 25–41.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Tampere: Vastapaino.
- LaPointe, K. 2011. *Moral struggles, subtle shifts. Narrative practices of identity work in career transitions*. Aalto university publication series: Doctoral dissertations 34. Helsinki: Aalto Print.
- LaPointe, K. 2014. Tilaa mielekkäälle työlle. *Aikuiskasvatus* 1, 17–28.
- LaPointe, K. & Tienari, J. 2013. HR, identiteettityö ja ammatillinen eetos. *Työn tuuli* 2, 7–18.
- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohdista koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, S. 2007b. Rajamaalla: Etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohdista koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Latour, B. 2004. How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies. *Body & Society* 10:2–3, 205–229.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lehikoinen, J., Näränen, P. & Suvilehto, J. 2012. *Ei kannettu vesi kaivossa pysy: paremman opetuksen puolesta*. http://www.adressit.com/paremman_opetuksen_puolesta. Viitattu 7.5.2012.
- Leppälä, K. & Päiviö, H. 2001. *Kauppatieteiden opiskelijoiden moraalijärjestys: narratiivinen tutkimus kolmen eri pääaineen opiskelusta Helsingin kauppakorkeakoulussa*. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B-34.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2004. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.

- Lindroos, T. 2011. *Elämysmatkoja, perjantaibierejä ja Oiva Lohtander – Kuvaus Verticom Oy:n kulttuurista siinä esiintyvien käytänteiden pohjalta*. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu. Johtamisen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- MacIntyre, A. 1984. *After Virtue. A Study in Moral Theory*. 2. painos. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Margolis, E. 2001. *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Marton, F., Dall’Alba, G. & Beaty E. 1993. Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research* 19, 277–300.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning. I - Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology* 46, 4–11.
- Marton, F. & Säljö, R. 1984. Approaches to learning. Teoksessa Marton, F., Hounsell, D. J. & Entwistle, N. J. (toim.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 36–55.
- McMillan, J. 2005. Course change and attrition from higher education. *LSAY Research Reports*. Longitudinal surveys of Australian youth research report; n.39. http://research.acer.edu.au/lsay_research/43
- Miettinen, R., Samra-Fredericks, D. & Yanow, D. 2009. Re-Turn to Practice: An Introductory Essay. *Organization Studies* 30:12, 1309–1327.
- Miettinen, R., Paavola, S. & Pohjola, P. 2012. From Habituality to Change: Contribution of Activity Theory and Pragmatism to Practice Theories. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 42:3, 345–360.
- Männistö, H. 2011. *Aallon pyörteissä - Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun opiskelijan identiteettiä etsimässä*. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu. Johtamisen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mäntylä, H. 2007. *On “Good” Academic Work – Practicing Respect at Close Range*. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis, A-306. Helsinki: HSE publications.
- Nevgi, A.-M. 1998. *Valinnasta valmistumiseen: Opiskelumotivaation muutokset Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoilla valintakokeesta opintojen loppuvaiheisiin*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 161.

- Nicolini, D. 2009. Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. *Organization Studies* 30:12, 1391–1418.
- Nicolini, D. 2012. *Practice Theory, Work, and Organization: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. 2003. Introduction: Toward a Practice-Based View of Knowing and Learning in Organizations. Teoksessa Nicolini, D. & Gherardi, S. & Yanow, D. (toim.) *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. New York: M.E. Sharpe, 3–31.
- Nicolini, D. & Holti, R. 2001. Practice-Based Theorizing and the Understanding of Participative Change in Organizations. *Proceedings of the 4th International Conference on Organizational Learning & Knowledge Management – New Directions*, London Ontario, 1-4 June 2001.
- Nuy, H. J. 1991. Interactions of study orientation and students' appreciation of structure in their educational environment. *Higher Education* 22:3, 267–274.
- Oakley, A. 1981. Interviewing women: A contradiction in terms. Teoksessa Roberts, H. (toim.) *Doing feminist research*. London: Routledge, 30–61.
- Ollikainen, M. 1998. Tiede, feminismi ja feministinen tiede. *Skeptikko* 1:36, 19–21.
- Orr, J. E. 1996. *Talking about machines: an ethnography of a modern job*. Ithaca, NY: ILR Press.
- Orr, J. E. 1998. Images of work. *Science, Technology, & Human Values* 23:4, 439–455.
- Ortner, S. B. 1984. Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History* 26:1, 126–166.
- Pask, G. 1976. Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology* 46:2, 128–148.
- Pehkonen, L. 2010. Opettajaksi ammatilliseen oppilaitokseen. *Kasvatus* 4:1, 63–72.
- Pienryhmäadressi 2012. *Inhimillisiä kokemuksia pienessä ryhmässä oppimisesta ja vastauksia siihen, miksi (johtamisen) pienryhmäopetusta tarvitaan tulevaisuudessakin*.
- Reason, P & Torbert, B. 2001. The Action Turn: Toward a Transformational Social Science. *Concepts and Transformations* 6:1, 1–37.

- Reckwitz, A. 2002. Toward a Theory of Social Practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory* 5:2, 245–265.
- Romme, G. & Putzel, R. 2003. Designing Management Education: Practice What You Teach. *Simulation & Gaming* 34:4, 519–531.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räsänen, K. 2008. Meaningful Academic Work as Practice in Emergence. *Journal of Research Practice* 4:1, P1.
- Räsänen, K. 2009. Understanding academic work as practical activity – and preparing (business-school) academics for praxis? *International Journal for Academic Development* 14:3, 185–195.
- Räsänen, K. 2010. On the Moral of an Emerging Academic Praxis: Accounting for a conference experience. Teoksessa Steyaert, C. & Van Looy, B. (toim.) *Relational Practices, Participative Organizing*. Bingley: Emerald, 155–176.
- Räsänen, K & Korpiaho, K. 2007. Experiential Learning without Work Experience: Reflecting on Studying as ‘Practical Activity’. Teoksessa Reynolds, M. & Vince, R. (toim.) *The Handbook of Experiential Learning and Management Education*. Oxford: Oxford University Press, 87–104.
- Räsänen, K & Korpiaho, K. 2011. Supporting doctoral students in their professional identity projects. *Studies in Continuing Education* 33:1, 19–31.
- Räsänen, K., Korpiaho, K., Herbert, A., Mäntylä, H. & Päiviö, H. 2005. Emerging Academic Practice: Tempered Passions in the Renewal of Academic Work. Teoksessa Gherardi, S. & Nicolini, D. (toim.) *The Passion for Learning and Knowing: Proceedings of the 6th International Conference on Organizational Learning and Knowledge*. Trento: Università di Trento, 242–275.
- Räsänen, K. & Trux, M.-L. 2012. *Työkirja. Ammattilaisen paluu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 18. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sandberg, J. & Tsoukas, H. 2011. Grasping the Logic of Practice: Theorizing Through Practical Rationality. *The Academy of Management Review* 36:2, 338–360.

- Schatzki, T. R. 2001a. Introduction. Teoksessa Schatzki, T. R. & Knorr Cetina, K. & von Savigny, E. (toim.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, 1–14.
- Schatzki, T. R. 2001b. Practice mind-ed orders. Teoksessa Schatzki, T. R. & Knorr Cetina, K. & von Savigny, E. (toim.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, 42–55.
- Stengers, I. 1997. *Power and Invention: Situating Science*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Stengers, I. 2008. A Constructivist Reading of Process and Reality. *Theory, Culture & Society* 25:4, 91–110.
- Swidler, A. 2001. What anchors cultural practices. Teoksessa Schatzki T. R. & Knorr Cetina, C. & von Savigny, E. (toim.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, 74–92.
- Sword, H. 2009. Writing higher education differently: a manifesto on style. *Studies in Higher Education* 34:3, 319–336.
- Säljö, R. 1979. *Learning in the learner's perspective. 1. Some common-sense conceptions*. Report No.76, Institute of Education, University of Göteborg.
- Talsi, R. 2013. Saako tutkija kuunnella sisintään, puhua omalla äänellään? Teoksessa Räsänen, K. (toim.) *Tutkija kasvaa ja kehittyy*. Aalto-yliopiston julkaisusarja Kauppa + Talous 4, 25–37.
- Taylor, E. 1983. *Orientations to study: a longitudinal interview investigation of students in two human studies degree courses at Surrey University*. Julkaisematon väitöskirja, University of Surrey.
- Timonen, H. 2013. Kiltin tytöt seikkailut akatemian ihmemaassa. Teoksessa Räsänen, K. (toim.) *Tutkija kasvaa ja kehittyy*. Aalto-yliopiston julkaisusarja Kauppa + Talous 4, 39–57.
- Tinto, V. 1997. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education* 68:6, 599–623.
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the Field*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Watson, T. J. 1996. That's Maslow, isn't it? *Management Learning* 27:4, 447–464.
- Wittgenstein, L. 1999. *Filosofisia tutkimuksia*. Helsinki: WSOY.
- Yakhlef, A. & Essén, A. 2012. Practice innovation as bodily skills: the example of elderly home care service delivery. *Organization* 20:6, 881–903.

Yanow, D. 2006. Talking about practices: On Julian Orr's talking about machines. *Organization Studies* 27:12, 1743–1756.

Ybema, S., Yanow, D., Wels, H. & Kamsteeg, F. 2009. *Organizational Ethnography – Studying the Complexity of Everyday Life*. London: Sage.

Ylijoki, O.-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.

Liitteet

Liite 1. Aineistoluettelo

Haastattelut⁵¹

01.03.2012 Mira Ylén
06.03.2012 Tuntityöskentelijä 1
06.03.2012 Tuntityöskentelijä 2
06.03.2012 Roosa Välimäki
16.03.2012 Tuntityöskentelijä 3
20.03.2012 Tuntityöskentelijä 4
28.03.2012 Tuntityöskentelijä 5 #1
15.05.2012 Tuntityöskentelijä 5 #2

Kirjallinen materiaali

Facebook-ryhmän julkaisut ja kommentit
Kenttäpäiväkirja: 75 sivua
Kurssimateriaalit
Loppuraportit tuntityöskentelyn valinneilta ryhmiltä (3)
Loppuenttipaperit vapaaehtoisilta (omatoimisuorittajilta 7, tuntityöskentelijöiltä 6)
Oman ryhmäni sähköpostiviestit

Ääninauhat

Kurssin tapaamiskerrat:

24.02.2012 Tutkivan oppimisen aloitus
31.01.2012 Työn ja käytänteiden tutkiminen
07.02.2012 Kenttätöön menetelmiä
20.03.2012 Kriittinen foorumi
24.04.2012 Töiden esittelyt ja palautekeskustelut

Ryhmätöytäpaamiset⁵²:

31.01.2012 Ensimmäinen ryhmätapaaminen aamulla ennen toista luentoa, Arkadian kahvio
07.02.2012 Toinen ryhmätapaaminen aamulla ennen kolmatta luentoa, Arkadian kahvio

⁵¹ Haastatteluiden lisäksi olen lähettänyt tuntityöskentelijöille kurssin jälkeen tarkentavia kysymyksiä.

⁵² Tässä on listattu pääasiassa niitä tapaamisia, missä olimme fyysisesti läsnä. Näiden lisäksi tapasimme etänä Facebookin välityksellä.

- Toisen ryhmätapaamisen jatkoa luennon jälkeen, Kesko-sali (ryhmätyötila)
- 09.02.2012 Kolmas ryhmätapaaminen, Rafla (kauppakorkeakoulun ravintola)
- 14.02.2012 Neljäs ryhmätapaaminen, A-128 (kurssin luokkahuone)
- 21.02.2012 Viides ryhmätapaaminen, A-128
- 01.03.2012 Kuudes ryhmätapaaminen (Susanna mukana), Arkadian kahvio
- 13.03.2012 Seitsemäs ryhmätapaaminen Skypessä (minä ja Mira; Roosa ulkomailla)
- 15.03.2012 Skype ja facebook sekä väliraportin lähettäminen (minä ja Mira)
- 20.03.2012 Kahdeksas ryhmätapaaminen aamulla ennen kriittistä foorumia, Arkadian kahvio
- 22.03.2012 Yhdeksäs ryhmätapaaminen: Pyjamabanaanipäivä, minun kotini
- 02.04.2012 Kymmenes ryhmätyötapaaminen, Kesko-sali
- 12.04.2012 Yhdestoista ryhmätyötapaaminen: raportin viimeistely ja palautus, Kesko-sali

Liite 2. Suoritusvaihtoehdot

Suoritusvaihtoehdot

Tuntityöskentely	Omatoiminen
• Alkutentti	• Alkutentti
• Ryhmätyöskentely	• Yksin tai ryhmässä
• Yhteiset tapaamiset, välitehtävät & ohjaus	• Omatoiminen työskentely (väliraportti 13.3.)
• Loppuraportti 17.4.	• Loppuraportti 17.4.
• Esitykset & kommentointi	
• Lopputentti 8.5	• Lopputentti 8.5.

A Aalto University
School of Business

Liite 3. Kurssiohjelma

OHJELMA

ti 17.1. ALKUTENTTI

ti 24.1. TUTKIVAN OPPIMISEN ALOITUS

- kurssin oppimistavoitteet, työskentely- ja suoritustavat
- suoritustavan valinta, ryhmien muodostaminen ja alustava tutkimuskohteiden valinta

Välitehtävä 1: valitun työn kuvaaminen (ennakkokäsitykset) & käytäntölähtöisen lähestymistavan kertaus

ti 31.1. Miksi tutkia työtä ja käytänteitä?

- käytännöllisen toiminnan, käytäntöjen ja käytänteiden määrittelyä
- tutkittavien käytänteiden työstäminen
- tutkimusongelma ja -kysymykset osana oppimista

Välitehtävä 2: a) käytänteiden hahmottelu, alustavat tutkimuskysymykset ja työskentelyteoria; b) tiedonhankinnan käynnistys: haastattelujen sopiminen

ti 7.2. Miten työstä ja käytänteistä saisi rikkaita ja syvällisiä kuvauksia?

- etnografinen tutkimusote, haastattelut (teema, AI, kerronnallinen), dokumentit
- kenttätyöskentelyyn valmistautuminen
- haastattelukysymysten suunnittelu

Välitehtävä 3: Kenttätyö, aineiston analysointi, kysymysten täsmentäminen ja väliraportointi

~~**ti 13.3**~~

~~**Kriittinen foorumi**~~

~~Millaisia vastauksia kentältä on saatu? Mikä kaipaa selittämistä? Miten kysymyksiä ja vastauksia voisi syventää?~~

Voi lähettää väliraportin kirjoille s-postilla ennen luentoa

ti 20.3

Kriittinen foorumi

Välitehtävä 4: tutkimuskysymysten tarkennus, lisämateriaalin hankkiminen, loppuraportin kirjoittaminen

ti 17.4. LOPPURAPORTTIEN PALAUTUS

Välitehtävä 5: muiden raporttien lukeminen, valmistautuminen esittelemään omaa työtä ja keskustelmaan siitä ja muiden töistä

ti 24.4 Mitä olemme oppineet?

Raporttien esittely ja kommentointi
Kurssin yhteenveto ja arviointi

ti 8.5 LOPPUTENTTI klo 9-11.30 salissa A-401

Liite 4. Kurssiesite

Laajuus 6 op

Opintojakson asema KTM-tutkinto, johtamisen koulutusohjelman "kehittämis- ja HR-työ" -erikoistumisalueen pakolliset opinnot.

Opintojakson taso Syventävät opinnot.

Työmäärä toteutustavoittain

- 25h tentti ja siihen valmistautuminen
- 20h osallistuminen tuntityöskentelyyn
- 15h tuntiharjoituksiin valmistautuminen
- 60h tutkimustiedon keruu ja analysointi
- 40h kurssiraportin kirjoittaminen

Osaamistavoitteet Tavoitteena on, että opiskelijat perehtyvät itse valittuun työhön ja siinä ilmeneviin ammatillisiin käytänteisiin soveltaen tutkivaa otetta ja käytäntölähtöistä näkökulmaa. Kurssi edistää opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä harjoittamalla asiantuntijatyössä keskeisiä ongelmanratkaisu- ja tiedonluomisen taitoja: kykyä mielekkäiden, oppimista edistävien kysymysten asettamiseen; taitoa aktiiviseen tiedonhankintaan ja tutkimuksen tuottamien resurssien hyödyntämiseen; pyrkimystä itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun; sekä refleksiivistä otetta työhön.

Sisältö Opiskelijat perehtyvät kurssin alussa valitsemaansa johtamiskäytänteeseen sekä tutkivaksi työotteeksi kutsuttuun lähestymistapaan ja harjaantuvat kenttätöskentelyssä lähestymistavan käyttöön. Kurssi rakentuu seuraavista osioista: alkutentti, luokkatyöskentely sekä siihen lomittuva kenttätöskentely sekä lopputentti. Kurssilla vuorottelevat erilaiset työmuodot itsenäisestä tiedonhankinnasta ja lukemisesta vuorovaikutteiseen tuntityöskentelyyn sekä ongelmalähtöiseen, tutkivaan kenttätöskentelyyn. Alkutenttiin osallistuminen on edellytys kurssityöskentelyn aloittamiselle.

Toteutus, työmuodot ja arvosteluperusteet

1. Alkutentti (20 % kurssin arvosanasta) ensimmäisellä kokoontumiskerralla. Teos: Hakkarainen, K. ym. (2004) Tutkiva oppiminen, sivut 118–140 ja 240–339. Alkutenttiin osallistuminen on edellytys kurssityöskentelyn aloittamiselle.
2. Aktiivinen osallistuminen tuntityöskentelyyn.
3. Kenttätöskentely ja arvosteltava raportti (60 % arvosanasta)
4. Lopputentti (20 % arvosanasta)