



PEDAGOGINEN MUUTOS YLIOPISTO-ORGANISAATIOSSA – IDEALISMIA VAIKO REALISMIA?

Asko Karjalainen

2004

*”Kahden vuoden päästä ministeriössä keksitään
kuitenkin taas jotain uutta”*

Kentältä kultua 2004

Suomalaisissa yliopistoissa on lähtenyt liikkeelle merkittäviä pedagogisen muutoksen aihioita. Näiden muutosten taustalla on selkeä ulkoinen muutossignaali: euroopan yhteisön aktiivinen pyrkimys yhteisen korkeakoulutusalueen luomiseksi. Euroopan yhteisön jäsenet ja muutamat muutkin yhteisön toiminnasta kiinnostuneet lähivaltiot ovat sitoutuneet tutkintorakenteiden uudistamiseen kaksivaiheiseksi, pystyttämään yliopiston toiminnan tasokkuutta varmistavia laatujärjestelmiä, lisäämään yliopistojen välistä yhteistyötä jne.

Muutokset koskevat yliopistoa kokonaisuutena, kaikkia sen tehtäviä. Seuraavassa tarkastelussa kuitenkin keskityn ainoastaan opetuksen tehtäväalueeseen ja siellä opetussuunnitelmatyön tarkasteluun. Erityistä näkökulmaa kirjoitukselleni antaa kysymys, jääkö muutos pelkästään hallinnolliselle tasolle vai uudistuuko yliopistomaailma juuriaan myöten. Tavoitteeni on tuoda uutta näkökulmaa ja uutta tietoa tämän kysymyksen tarkastelun pohjaksi. Pohjaan kirjoituksen pääosin omiin kokemuksiini toimimisesta 12 vuoden aikana suomalaisen korkeakoulupedagogiikan kentällä. Tuon myös esiin akateemista toimintaympäristöä kuvaamaan luomaani

käsitteistöä, joka on osa toteuttamaani koulutusorganisaation syvärakenteen erityispiirteitä käsittelevää tutkimustyötä.¹

Hallinnollinen muutos ja pedagoginen muutos ovat koulutusorganisaatiossa eri tasoilla. Säännösmuutokset, joita eurooppalaisen korkeakoulupolitiikan osana tehdään yliopistojen lainsäädäntöön ovat hallinnollisia. Toimenpiteet, joihin yliopistojen hallintoelimet ryhtyvät näiden säännösten seurauksena, ovat hallinnollisia. Uudistukset, joita yliopistojen tiedekunnat ja laitokset tekevät toteuttaakseen muuttuneiden säädösten määräyksiä ja suosituksia, ovat hallinnollisia. Käsite ”hallinnollinen” viittaa kaikissa edellä luetelluissa tapauksissa säännösten ja kirjallisten ohjaimien pystyttämiseen. Esimerkiksi Euroopan maiden opetusministerien allekirjoittama suositus kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen siirtymisestä johtaa jäsenvaltioiden yliopistolainsäädännön muutokseen, joka johtaa yliopistojen tasolla paikallisten ohjeiden antamiseen tiedekunnille ja edelleen laitoksille tutkintojen uudistamiseksi.

Hallinnolliset ohjeet pakottavat kentän toimijat, opetuksen suunnittelijat, opettajat ja opiskelijat, reagoimaan muutokseen. Reagointi voi olla yhtä hyvin myönteistä kuin kielteistäkin. Kentän toimijoiden työ molemmissa tapauksissa todellistaa hallinnolliset uudistukset. Tai tekee ne tyhjäksi. Kun käytetään käsitettä muutosvastarinta, niin hyvin usein sillä viitataan juuri tilanteeseen, jossa kentän toimijat vastustavat johdon ajamia muutoksia ja uudistuksia.² Pedagogisen muutoksen käsitteellä viitataan nimenomaan aitoon muutokseen kentän toimijoiden työskentelyssä. Pedagoginen muutos tarkoittaa opettajien toiminnan havaittavaa muuttumista koulutusorganisaatiossa. Akateemisen tutkinnonuudistuksen kehyksessä pedagoginen muutos tarkoittaa nyt siirtymistä esiopetussuunnitelmallisesta toimintakäytännöstä opetussuunnitelmatyön omaksumiseen opetuksen ydintoiminnoksi.³ Muutos voi olla seurausta hallinnollisten ohjeiden muutoksesta. Se voi olla myös sisäsyntyistä

¹ Karjalainen 1991, 1992. Karjalainen & Kumpula 1998.

² Mayn (2001) tapausselostus oikeuspalveluiden muutosprosesseista on tässä suhteessa erityisen valaiseva myös yliopiston näkökulmasta tarkasteltuna.

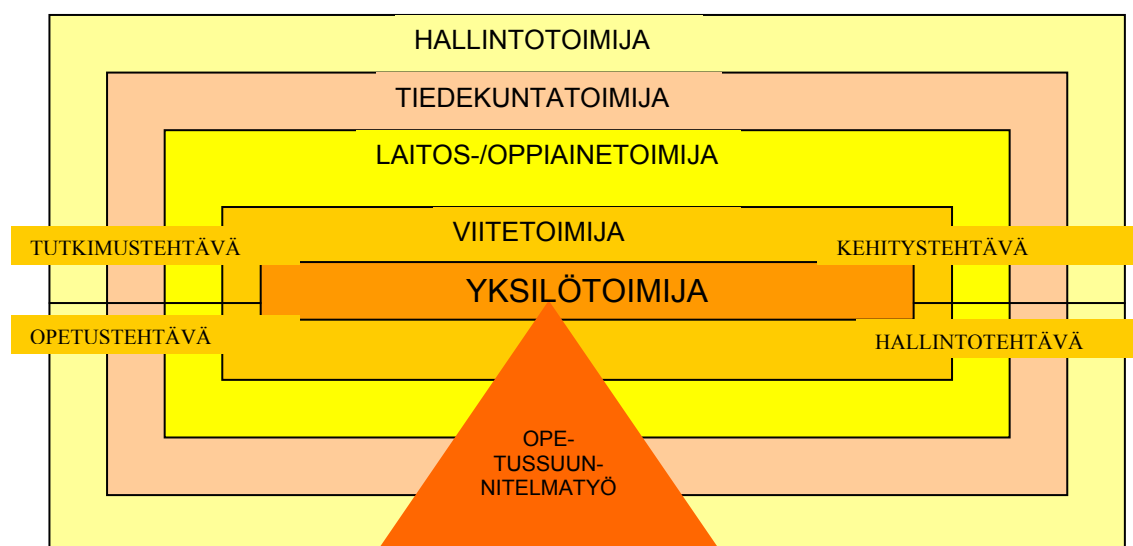
³ Opetussuunnitelmatyön historiaa yliopistossa olen käsitellyt toisessa yhteydessä (Karjalainen 2003).

uudenlaisen toiminnan omaksumista ja ennakoimatonta reagoimista muuttuneeseen säädöstilanteeseen.⁴ Yleinen määritelmäni pedagogiselle muutokselle on seuraava:

Läpi organisaatiotasojen tai tietyssä organisaation osassa kentän toimijat omaksuvat uudenlaisia toimintakäytänteitä opetuksen tehtäväalueella. Muutos on tapahtunut, kun uusi käytänne on tullut osaksi organisaation (tai sen osan) toimintakulttuuria.

Määritelmä on sangen ankara, sillä muutos määritellään tapahtuneeksi vasta silloin, kun uudelta toiminnasta on tullut arkista. Arkiseksi tulleen toimintakäytännön tunnistaa paradoksaalisesti siitä, että toimijat pitävät sitä luonnollisena ja itsestäänselvänä, ja kuvittelevat sen olleen aina olemassa. Arkinen toimintakäytänne siirtyy organisaatiossa eteenpäin ja sukupolvelta toiselle yksilöiden kautta yhteisöllisen sosialisointiprosessin seurauksena.

Toimijat muodostavat akateemisessa organisaatiossa kompleksin hierarkian, jota kuvaan seuraavalla tavalla. Näiden toimijoiden osittain tiedostamattoman yhteistyön tuloksena muotoutuu yliopiston ainutlaatuinen toimintakulttuuri.



Kuva 1. Yliopisto-organisaation toimijat

⁴ Käsitteet “hallinnollinen muutos” ja “pedagoginen muutos” toimivat myös yhtenä havainnollistuksena ja konkretisointina organisaatiotutkimuksessa käytettyjen “ensimmäisen asteen” (first-order change) ja “toisen asteen” (second-order change) muutoksen käsitteiden osa-alueista. First-order change tarkoittaa pintatasolla tapahtuvaa teknistä muutosta ja second-order change muuttaa organisaation arvosidonnaista toimintatapaa (Kezar 2001.)

Hallintotoimija tarkoittaa yliopiston keskushallinnossa toimivaa henkilöstöä, tiedekuntatoimija taas vastaavasti tiedekuntatason hallintoväkeä. Laitos- ja oppiainetoimijat ovat laitoksen toimintakulttuurin hallitsevia toimijoita eri tehtävissä. Yksilötoimija voi olla kuka hyvänsä yllämainitujen tasojen edustaja yksilösubjektina tarkasteltuna. Toimiessaan yksilö voi samaistua tiettyyn rooliodotukseen muita läheisemmin. Hän rakentaa identiteettiään tämän abstraktin viitetoimijan kautta. Yliopistokulttuurissa opettajat esimerkiksi usein toimivat enemmänkin tutkijan kuin opettajan roolissa ja hallinnon ihmiset näkevät itsensä enemmän toiminnan ohjaajina kuin sen kehittäjinä.⁵ Pedagogisen muutoksen kannalta yksilötoimijan identiteetti onkin aivan ratkaisevan tärkeä vaikuttaja.

ORGANISAATION MUUTOSTEORIAT

1900-luvun alkupuoliskolta saakka organisaation muutos ja siihen vaikuttaminen ovat olleet ihmistä ja yhteiskuntaa tutkiville tieteille yksi hyvin merkittävä haaste. Alan tutkimuskirjallisuus on tuottanut lukuisia malleja ja teorioita ongelmakenttää selittämään. Kezar (2001) kokoaa muutosteorit kuuteen laajempaan kategoriaan: 1. evoluutioteorit, 2. teleologiset teorit, 3. elämänkaariteorit, 4. dialektiset teorit, 5. sosio-kognitiiviset teorit ja 6. kulttuuriset teorit. Evoluutioteorioiden mukaan organisaatio muuttuu vastauksena ulkoisen ympäristön muutoksiin. Teleologiset teorit olettavat organisaatioiden olevan päämäärärationaalisia toimijoita, ja muutos tapahtuu strategisen työskentelyn kautta. Elämänkaariteorit olettavat organisaation käyvän läpi tiettyjä ennakoitavissa olevia kehitysvaiheita, jolloin muutos syntyy osana luontaista kehitystä. Dialektiset teorit käsittävät muutoksen olevan seurausta poliittisesta toiminnasta ja/tai organisaatioon kätkeytyvien ristiriitojen ja intressierimielisyyksien vaikutuksesta. Sosiokognitiiviset teorit näkevät muutoksen tapahtuvan yksilöiden ja ryhmien oppimisen kautta. Mentaaliset prosessit ja merkitysten dynamiikka ovat muutoksessa keskeisiä. Muutos tapahtuu, kun yksilöt kokevat tarvetta kasvaa, kehittyä ja muuttaa toimintaansa. Kulttuuriset teorit käsittävät muutoksen monimutkaisena, hitaana ja osin irrationaalisena arvojen,

⁵ Viitetoimijoita on luonnollisesti muitakin kuin tutkimus-, opetus-, hallinto- ja kehittämistehtävään liittyvät, yksinkertaisuuden vuoksi kuvassa esitetään vain nämä keskeisimmät.

uskomusten, myyttien ja rituaalien sävyttämänä prosessina, jossa yksilöiden samaistuminen, intuitio ja tunne-elämän ilmiöt ratkaisevat.

Tutkimustiedon pohjalta näyttäisi siltä, että muutosta koetetaan yliopistoissa edesauttaa teleologisen ajattelun viitekehyksessä, mutta muutoksen tapahtumista, tai sen tapahtumatta jäämistä, voidaan parhaiten selittää sosiokognitiivisten ja etenkin kulttuuristen teorioiden avulla.⁶ Oma kokemukseni pedagogisesta kehittämisestä on saman suuntainen. Päätös uudistuksen käyttöönotosta tai kehittämistoimien käynnistämisestä tehdään yleensä yliopiston johdon toimesta, ja se sidotaan olemassaolevaan strategiaan. Kehittämisen kohdealueella toimivat akateemiset yksilöt suhtautuvat muutokseen tunneperäisesti ja reagoivat siihen viitetoimijan edustaman yleisen (symbolisen) totuusajattelun mukaisesti. Esimerkiksi yliopisto-opettajien keskuudessa yhä ilmeisen yleisesti vallitsee (kyseenalaistamatta totena pidetty) uskomus, että opiskelijan huolellinen ja välittävä ohjaaminen johtaa epäitsenäisen ja kyvyttömän maisterin syntyyn. Tilanteessa, jossa laitokselle lähdetään rakentamaan toimivaa omaopettajajärjestelmää, kulttuurisen uskomuksen olemassaolo johtaa yksilöopettajassa emotionaalisen hämmennyksen syntyyn. Osallistumalla aidosti kehittämiseen hän joutuisi irtautumaan viiteryhmästään. Tunneperäinen reagoiminen ja viiteryhmän tarjoamien mielikuvien varassa suoritettava päätöksenteko selittää useissa tapauksissa kehittämisen hitautta laitos-/oppiainetoimijoiden tasolla.

ORGANISAATIOKULTTUURI YLIOPISTOSSA

Koulutusorganisaatioiden organisaatiokulttuurit on havaittu komplekseiksi ja vaikeiksi kokonaisuuksiksi. Sama koskee myös yliopistoa organisaationa, ehkä vieläkin suuremmalla painolla. Yliopiston organisaatiokulttuurista on yleensä todettu sen olevan löysästi rakentunut ja perustuvan jaettuun päätöksentekoon ja työntekijöiden professionaaliseen sitoutumiseen. Kulttuuria on luonnehdittu myös hyvin jyrkillä termeillä, vaikkapa organisoiduksi anarkiaksi.⁷ Erityisen mielenkiintoinen metaforinen organisaatiokulttuurien luotaus löytyy Handyn (1988)

⁶ vrt. Kezar 2001.

⁷ Hyvä yleiskatsaus ja viiteluettelo tähän aihepiiriin löytyy teoksesta Kezar 2001.

kulttuurityypologiasta⁸, jossa antiikin kreikan jumala-metaforan avulla tuodaan esille eri kulttuurien olemuksia.⁹ Handy on erotellut neljä yleistä organisaatiokulttuuria.

Zeus-kulttuuri on kerhokulttuuri, jossa on voimakas suvereeni johtaja. Organisaatio perustuu johtajan ideaan, ja hän on valinnut työntekijät, jotka hän tuntee ja joihin hän voi henkilökohtaisesti luottaa. Johtaja on aito ylivertainen osaaja, autonominen ja korvaamaton toimija alueellaan, ja alaiset luottavat Johtajaan ilman kysymyksiä. Johtajan näkemys ja intuitio ohjaa päätöksentekoa ja kaikkia valintoja. Apollo-kulttuuri on roolikulttuuri, joka on byrokraattinen ja rationaalinen. Jokaisella on virallinen toimenkuva ja määritelty paikka hierarkiassa. Ihmiset ovat kuin vaihdettavia koneen osia. Jokainen tekee oman osansa, ei enempää, ja varoo astumasta toisen toimenkuvan reiviirille. Pallas athene –kulttuuri on tehtäväkulttuuri, joka on tyypillinen tiettyä tarkoitusta varten kootuille asiantuntijaryhmille. Siinä kunnioitetaan ainoastaan aitoa osaamista ja todellista asiantuntemusta. Vuorovaikutus on tasavertaista ja työntekijät tukevat toisiaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Dionysinen eli eksistentiaalinen kulttuuri on Handyn mukaan perustavasti muista kulttuureista poikkeava. Hän kuvaa sitä yksittäisten tähtien väljäksi sikermäksi. Yhteen liitytään ainoastaan silloin, kun se on jokaiselle yksilölle edullisempaa kuin yksin toimiminen. Organisaatiosta myös erotaan, kun se ei enää palvele omia tarkoitusperiä riittävästi. Syntyvässä kulttuurissa organisaatio on olemassa jäseniään varten, ei toisin päin kuten muissa tapauksissa. Hallinnollista johtajaa ei kunnioiteta, häntä pikemminkin väheksytään.

Yliopiston toimijoihin rinnastettuna Handyn erottelun pohjalta voi olettaa, että hallintotoimijoiden kulttuuri on tyypillinen roolikulttuuri, jossa muutosta voidaan edesauttaa teleologisen suunnitelmallisuuden (missio, visio, strategia) keinoin. Hänen ajatustensa pohjalta voi edelleen olettaa, että yliopisto on tutkimuksen ja opetuksen tasolla yhteisönä sikäli erityislaatuinen, että siinä organisaatio on – jäsentensä mielikuvissa – olemassa enemmänkin yksilöiden tarkoitusperiä varten, kuin että yksilöt olisivat organisaation palveluksessa.

⁸ Koivula (2003) nojaa voimakkaasti Handyyn pohtiessaan laadun arvioinnin kehittämistä yliopisto-opetuksen alueella.

⁹ Handyn erottelua kannattaa verrata Bergquistin (Kezar, 2001) akateemisten organisaatiokulttuurien erotteluun. Bergquist puhuu kollegiaalisesta, kehittävästä, neuvottelevasta ja byrokraattisesta kulttuurityypistä.

Laitos-/oppiainetoimijat elävät eksistentialisessa organisaatiokulttuurissa. Yliopiston akateemiset yksilötoimijat ovat oman asiantuntijuutensa subjekteina korvaamattomia ja suvereneja. He tekevät yhteistyötä ainoastaan omien toimintaperiaatteidensa mukaisesti. Heitä ei voi alistaa ulkoiselle hallinnolliselle säätelylle ilman että tieteellisen toiminnan perusarvot olisivat uhattuina. Tieteellinen toiminta etenee luovan oivalluksen kautta ja johtaa eriytyneeseen ja ainutlaatuiseseen asiantuntemukseen. Näiden mielikuvien perustalle rakentuu voimakas yksityisyyttä ja autonomiaa korostava toimintakulttuuri, joka äärimuodossaan voi johtaa poikkeuksellisen voimakkaaseen ja tehokkaaseen hallinnollisten muutossignaalien torjuntaan.

HITAUSVOIMAT YLIOPISTO-ORGANISAATIOSSA

Kun muutos uhkaa, yliopisto-organisaation hitausvoimat käynnistyvät. Hitausvoimilla tarkoitan kokonaisuutta, joka syntyy yksilötoimijoiden muutosvastarinnan summana. Muutosvastarinta voi olla avointa tai kätkeytyä, ja näyttäisi siltä että viimeisen vuosikymmenen aikana akateeminen muutosvastarinta on käynyt aiempaa vähemmän avoimeksi, mikä sekin on yliopiston perinteisen organisaatiokulttuurin näkökulmasta hyvin ymmärrettävää tilanteessa, jossa toimintaa yhä selvemmin ohjailaan tulosarvioinnin keinoin.¹⁰ Hitausvoimien toiminta näyttää molemmissa tapauksissa noudattavan samaa yksinkertaista järjestystä. Muutospaineiden kasvaessa:

1. Jätetään muutossignaali aluksi huomiotta. Mahdollisimman pitkään pyritään vähättelemään taustalla olevia pakkoja, vaikenemaan ja odottelemaan, että uhka peruuntuisi tai aika hoitaisi asian pois päiväjärjestyksestä. Jos tämä strategia osoittautuu epäonnistuneeksi, niin
2. Ryhdytään vastustamaan muutosta aktiivisesti. Todetaan muutoksen olevan sopimaton oman oppiaineen toimintaympäristöön, osoitetaan sen vaarantavan tieteen ja/tai opetuksen tasoa, vievän liikaa resursseja jne. Erilaisia argumentteja, joilla yliopiston toimijat retorisiin keinoin perustelevat muutoksen kyseenalaisuutta,

¹⁰ Neaven (1985) klassinen tarkastelu eurooppalaisen ylimmän opetuksen muutosprosessista 1975-1985 luo taustaa tälle ajatukselle.

järjettömyyttä tai mahdottomuutta on olemassa suuri valikoima. Seuraavassa luettelossa on muutamia yleisimmin kuultuja akateemisen muutosvastarinnan perusteluja ja iskulauseita.

1. Pidätetään yleisin epäilty syyllinen: kasvatustiede
2. Tämä ei tuo mitään uutta. Näin on meillä itseasiassa aina tehty
3. Ei sovi meidän tieteeseen, koska tietemme (oppiaineemme) on niin täysi erilainen
4. Tätä on jo meillä kokeiltu (20v sitten) eikä se silloinkaan toiminut
5. Tietemme korkea taso on nyt vaarassa
6. Tämä vie viimeisenkin ajan (opetukselta, tutkimukselta..)
7. Tämä ei kuulu perustehtäviin
8. Olisi tärkeää, mutta vaatisi erillisen rahoituksen
9. Nykykäytäntö toimii ilmeisesti aivan hyvin
10. Hallinto sanelee (taas) kuinka meidän pitäisi tehdä
11. Hallinnosta ei ole tullut riittävän tarkkoja ohjeita
12. Tämä täytyy hoitaa jossakin vaiheessa (odotellaan nyt vielä, ja katsotaan mitä muut tekevät)

Muutoksen vastustaminen voi tapahtua myös huomaamattomin keinoin erilaisen järjestötoiminnan ja henkilösuhteiden käyttämisen avulla. Jos vastustaminen ei osoittaudu tehokkaaksi, niin voimakkain ase on yhä jäljellä:

3. Muutos pyritään saamaan vaikutuksiltaan mahdollisimman vähäiseksi. Tähän päästään, kun täytetään lain, asetuksen ja ohjeiden kirjain, mutta ei niiden sisältöä. Toimijat toimivat aktiivisesti luodakseen vaikutelman, että muutos todella on käynnissä vaikka tosiasiasa olemassaolevaa käytäntöä jatketaan tekemällä vain vähäisiä myönnytyksiä ja kosmeettisia korjauksia. Tähän saakka tämä viimeinen oljenkorsi näyttäisi aina toimineen, eikä ole epäilystäkään siitä, että jatkossakin se on varma keino uudistusten tekemiseen näennäisiksi.

OPETUSSUUNNITELMATYÖ SUOMALAISESSA YLIOPISTOSSA

Suomalaisella yliopistolla on pitkä perinne myös opetuksen kehittämispyrkimysten alueella. Yliopistotutkintoja on pyritty uudistamaan useaan otteeseen, mistä saa hyvän kuvan Klingen & kmp. kirjoittamasta mittavasta historiikista.¹¹ Opetussuunnitelman käsite tuli osaksi akateemisen kehittämisen keskusteluperinnettä kuitenkin vasta 1970-luvun tutkinnonuudistuksessa. Tällöin ryhdyttiin puhumaan koulutusohjelmista, joille

rakennetaan opetussuunnitelma.¹² Tätä ennen puhuttiin vain tutkintovaatimuksista ja niihin sisältyvistä pääaineen ja sivuaineiden arvosanakokonaisuuksista. Kyseinen käsitteistö antaa mahdollisuuden sellaisen harhakuvan muodostumiseen, että opetussuunnitelman käsitettä ei tarvittaisi kuvaamaan akateemisen opiskelun ja opetuksen kokonaisuutta. Koulutusohjelman käsite omaksuttiin todelliseksi suunnittelukäsitteeksi kuitenkin vain osittain, mikä ilmeni välillisesti 90-luvun puolivälissä, kun yliopistoille annettiin vapaus käyttää myös vanhaa käsitteistöä. Merkittävä osa varsinkin humanistisella ja luonnontieteellisellä koulutusalailla toimivista yliopistoista palasi innostuneesti pääainepohjaiseen suunnitteluun.

Opetussuunnitelmatyö ei kuitenkaan tarkoita pelkästään oppisisältöjen nimeämistä. Siihen kuuluu ennenkaikkea opintojen kokonaisuuden suunnittelu siten, että opiskelijat voivat opiskella hyväksytyjen tavoitteiden mukaisesti mahdollisimman tehokkaalla tavalla ja ilman viivytyksiä. Suunnittelu pitää substanssin ohella sisällään opintojen perustehtävän ja tavoitteiden määrittelyn, opetussuunnitelmamallin rakentamisen, opintojen mitoituksen sekä opetusmenetelmien ja oppimisen arvioinnin menetelmien valinnan. Ajattelutapaa, jonka mukaan opetuksen suunnittelu pitäisi ensisijaisesti sisällään pelkkien oppisisältöjen nimeämisen, nimitän esiopetussuunnitelmalliseksi ajatteluksi.

HAVAINTOJA KAKSIVAIHEISEN TUTKINNON OPETUSSUUNNITELMATYÖN ALKUVAIHEISTA

Kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpanosta kirjoitetussa muistiossa korostetaan uudistuksen yhteydessä opetussuunnitelmatyön huolellista tekemistä. Erityisesti painotetaan oppisisältöjen selkiyttämistä ydinainesanalyysien avulla sekä opintojen kuormittavuuden huolellista arviointia.¹³ Tutkinnonuudistuksen käytännön toimeenpanon tueksi opetusministeriö käynnisti useita kehittämishankkeita. Opetussuunnitelmatyön tukemista vauhdittamaan pystytettiin valtakunnallista tukipalvelua, koulutusta ja konsultointia järjestävä projekti tulossopimuskaudelle

¹¹ Klinge 1988,1989, 1990.

¹² Hyvä kuvaus uudistuksen pääpiirteistä on Lampinen 2003.

¹³ Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002.

2004-2006 (Valmiiksi Viidessä Vuodessa; w5w-projekti).¹⁴ Sisällöllistä yhteistyötä vauhdittamaan perustettiin myös koulutusalohtaiset työryhmät. Alakohtaisissa työryhmissä työstettiin sisällöllisiä ja osin myös rakenteellisia uuden tutkinnon linjauksia. W5W-projekti keskittyi opetussuunnitelmatyön tukitoimien valtakunnalliseen järjestämiseen. Opetussuunnitelmatyötä tukeva koulutus sai erittäin myönteisen vastaanoton, ja siihen on osallistunut runsain määrin yliopistojen toimijoita. Ensimmäisten yhdeksän kuukauden kuluessa valmennuksessa oli ollut jo pari tuhatta osallistujaa.

Kuinka aidosti opetussuunnitelmauudistusta ryhdyttiin tekemään? Koulutukseen osallistuneiden kokemukset tuovat osavalaistusta asiaan.¹⁵ Lisää kokemustietoa tuovat opetuksen kehittämisen tukipalveluiden johtajien näkemykset.¹⁶ Näyttäisi siltä, että monessa yliopistossa käytiin läpi hitausvoimien prosessin ensimmäinen vaihe. Odoteltiin ja toivottiin, että mitään merkittävää ei tarvitsisi tehdä. Tässä hyödynnettiin yliopistolain ja -asetuksen myöhäistä virallista hyväksymistä. Lyhyen odotteluvaiheen jälkeen yliopistot näyttivät etenevän ripeästi. Yliopistojen sisällä on kuitenkin suuria eroja eri laitosten välillä etenemisen intensiivisyydessä. Sekä yliopistojen välillä, että yliopistojen sisällä on eriytynyt kaksi ääriryhmää: vitkastelijat ja nopeat toimijat. Molemmilla strategioilla voidaan periaatteessa päästä hyvään tulokseen, joskin selvää on, että jos aika käy vähiin on vaikea uudistaa perinpohjin. Ajan käytön ja organisaation kehittämisen välinen yhteys on itsessään mielenkiintoinen. On havaintoja, joiden mukaan nykyorganisaatioissa henkilökunnan aika kuluu enimmäkseen päivittäisten kiireellisten pikkuasioiden hoitamiseen. Suunnitteluun, uuden luomiseen, kehitystyöhön ja muutoksen edistämiseen aika ei riitä, koska sille ei hyvästä tahdosta huolimatta löydy tilaa arkikäytännöstä. Ihmiset ovat mentaalisesti liian kiinnittyneitä päivittäisasioiden hoitoon.¹⁷ Arjen ylivalta kehittämisen ajasta on varmasti todellinen uhka myös tutkinonuudistuksen tekijöille yliopistoissa.

¹⁴ Projektiä koordinoivat Oulun ja Kuopion yliopistot.

¹⁵ On kuitenkin huomattava, että koulutukseen osallistuvat ovat itse kehittämistyössä mukana ja edustavat myönteistä näkemystä.

¹⁶ Yliopistojen opetuksen kehittämispäälliköille tai vastaavassa asemassa toimiville koordinaattoreille tehtiin kysely kaksivaiheisen tutkinnon alkuvaiheen etenemisen kokemuksista 31.8.2004. (N=14).

Asiaan liittyviä kokemuksia kirjattiin myös aiemmassa tapaamisessa 19.2.2004.

¹⁷ Ks. Jensen&kmp. 2002.

1970-luvun lopulla käynnistetty edellinen suuri tutkinnonuudistus nosti valtavan keskustelun ja aktiivisen kriittisen kirjoittelun vyöryn. Uudistuksen kimppuun käytiin tehokkain retorisin keinoin. Tällainen aktiivinen vastarinta puuttui nyt jokseenkin kokonaan. Seuraavassa on kuitenkin näyte, joka on kirjoitettu 1970-luvun hengessä:

”Monisteessa¹⁸ hehkutettu opintopisteiden ja kokonaistyöajan tarjoama uudistus ei muuta tätä perustilannetta tippaakaan. Antaahan toki uudelleen ryhmittely tilaisuuden ajatella tieteenalan opetusta radikaalisti uusilla tavoilla, mutta kuka hölmö nyt tällaista tekisi. Siinähan tulisi kerrottua maailmalle, ettei entiset tekemiset ole minkään arvoisia. Radikaalit uudistukset ovat tieteessä vaaraksi, ja yleensä tieteilijöiden oppima konservatiivinen rationaalisuus riittää uudistusten vastustamiseen. Tulemme siis näkemään, miten oppiaineissa taas kerran yritetään sorvata oppiaineen sisältöjä sellaiseen muotoon, että ne sopivat ajanmukaiseen korkeakoulupedagogiseen sanastoon...Opintojen mitoituskeskustelu ja HOPS-höttö ovat merkkejä ...infantilisoitumisesta..Toivottavasti yliopistoväen muutosvastarinta on tarpeeksi jämerää, jotta vältytään tekemästä aivan kaikkia hölmöyksiä mitä kasvatustieteissä keksitään”¹⁹

Onko kirjoittajan toivomus kuultu? Yliopistoväen retorista muutosvastarintaa esiintyy ainakin laitos- ja oppiainetasolla, jossa on törmätty myös osin uuden kaltaisiin tai ainakin uudelleen muotoiltuihin hitausargumentteihin²⁰:

1. Ei ole aikaa tehdä tätä.
2. Tämä ei sovi meille.
3. Kandin tutkintoon vaadittava sisältö ei mahdu kolmeen vuoteen.
4. Onko tunti 45 vai 60 minuuttia?
5. Opiskelija ei osaa mitään, jos hän opiskelee vain näin vähän tunteina (1600x5).
6. Hallinto ei ole ohjeistanut uudistusta tarpeeksi / ollenkaan./ Hallinto on ohjeistanut liiaksi
7. Tämä uudistus ei ole minun tehtäväni, sitä tekee opintoneuvoja / amanuenssi / toimistosihteri.
8. Ei oppimista voi mitata ajalla!
9. Ei voi sanoa mikä on keskimääräinen opiskelija.
10. Mihän oppimistuloksiin tällä mitoituksella muka pyritään, minimiin vai täydelliseen?
11. Tällä (ops-mallilla ja sen askeleilla) pyritään liikaan strukturointiin.
12. Jotain vanhaakin on voitava säilyttää.
13. Tämän (ops-työn) pitäisi olla jatkuva prosessi. Miksi nyt kaikki tehdään kerralla?
14. Tästä ei ole tieteellistä näyttöä!
15. Kahden vuoden päästä ministeriössä keksitään kuitenkin taas jotain uutta.

¹⁸ Monisteella tarkoitetaan tässä sitaatissa W5W-projektin materiaalina olevaa “Anna aikaa ajatella”(Karjalainen, Alha & Jutila 2003)-kirjasta.

¹⁹ Kamppinen 2003. Kamppisen kirjoitusta on mielenkiintoista tarkastella myös edellä esittämiini muutosvastarinnan retoristen keinojen luetteloihin peilaten.

²⁰ Koottu W5W-projektissa kentän kokemuksista 25.8.2004.

Retoriseen vastustamiseen voidaan lukea myös sivuseikoiksi luonnehdittaviin yksityiskohtiin takertuminen, ja samojen asioiden kyseleminen moneen kertaan. Opetussuunnitelmatyön kouluttajien ja koulutukseen osallistuneiden kokemukset tukevat kuitenkin käsitystä, että tutkinnonuudistukseen liittyvä opintosisältöjen tarkistaminen ja opetussuunnittelun kehittäminen sai myönteisen vastaanoton. On myös syntynyt vaikutelma, että kuormituksen purkamiselle ja opintosisältöjen tarkistamiselle on ollut kentällä selvää tilausta. Myös opettajat ovat kokeneet ylitäytetyt opintovaatimukset ongelmallisina. Erityisesti ydinainesanalyysiin on ladattu paljon myönteisiä odotuksia, ja niiden periaatteellista järkevyyttä ei ole kyseenalaistettu. Laitosten ja oppiainetoimijoiden tasolla käynnissä olevaa muutoksen hiljaista vastustamista on kuitenkin vaikea dokumentoida. Opetuksen kehittämisen tuen toimijoiden mielessä liikkuu pelkoa muutoksen jäämisestä pinnalliseksi. He ovat kuulleet laitostasolla liikkuvia negatiivisia sankaritarinoita pyrkimyksistä minimoida uudistuksen vaikutusta ja työmäärää oikomalla annettuja ohjeita. Juuri opintojen mitoittamiseen liittyy kiusaus tehdä se - kaikkien ohjeiden vastaisesti - vain kertoimia käyttämällä ja yhdessä yössä.

Todellistuuko pedagoginen muutos, ja tuleeko laaja-alaisesti ymmärretystä opetussuunnitelmatyöstä suomalaisten yliopistojen arkista toimintaa? Siirrytäänkö yliopistoissamme esiopetussuunnitelmallisesta vaiheesta opetussuunnitelmatyön omaksumiseen opetuksen ydintoiminnoksi? Ymmärretäänkö, että opetussuunnitelmatyö on luonteeltaan jatkuvaa eikä pääty kaksiportaisen tutkintorakenteen käyttöönottoon? Vuoden 2004 syksyllä tilanne on vielä määrittelemätön. Oletan, että suurimmassa osassa yliopistoja ja ainelaitoksia päästään merkittävästi eteenpäin, ja erityisesti sellaiset yksiköt, joissa opetuksen kehittäminen jo aiemmin on ollut hyväksyttyä pääsevät todella pitkälle. Onnistumisia on kaikissa yliopistoissa, mutta yliopistojen sisällä tulee tapahtumaan polarisaatiota laitosten välillä. Tutkintorakenneuudistus kohtelee kaltoin sellaisia laitoksia, joissa kehittämisen merkitystä ei täysin oivalleta. Hyvin keskeistä yliopiston opetuskäytänteiden muutoksessa on viitetoimijan symbolinen läsnäolo. Hitausargumenttien voima on suuri, ellei niiden totuusarvoa pystytä kyseenalaistamaan. Tässä auttaa yksinkertaisesti uuden oppiminen oman ajattelun, toiminnan ja koulutuksen keinoin. Argumentaatioon on vastattava argumentaatiolla.

Hallinnollinen ohjeistaminen on ”tieteilijöiden konservatiivisen rationaalisuuden” edessä voimaton. Tehokas ja tarpeisiin vastaava henkilöstökoulutus on muutoksen toteutumisen avaintekijä. Opetuksen kehittämisen tukipalvelut kokevat kysynnän palveluitaan kohtaan kasvaneen tutkinnonuudistuksen myötä, mikä myös on tulkittavissa positiiviseksi viestiksi.

LÄHTEET

- Jensen, A.; Malcolm, L.; Phelps, F.; Stoker, R. 2002. Changing Patterns of Thinking: individuals and organisations. *Educational Psychology in Practice*. 18:1,35-45.
- Kamppinen, M. 2003. Kyllä aika rientää kun on hauskaa.. *Tieteessä tapahtuu*. 8, 76-78.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Monistus- ja kuvakeskus.
- Karjalainen, A., & Kumpula, H. 1998. Akateeminen tentti. Ikkuna yliopiston syvärakenteeseen. Teoksessa Nuutinen A., & Kumpula, H. (Toim.) *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino, 157-174.
- Karjalainen, A.; Alha, K. & Jutila, S. 2003. Anna aikaa ajatella. Oulun yliopistopaino.
- Karjalainen, A.2003.(toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopistopaino.
- Kezar, A. 2001. Understanding and facilitating organizational change in the 21st century. ASHE-ERIC Higher Education Report. John Wiley & Sons, Inc.
- Klinge, M., Knapas, R., Leikola, A. & Strömberg, J. 1987/1989/1990 (Toim.) *Helsingin yliopisto 1640-1990*. Osat 1, 2 ja 3. Helsinki: Otava.
- Koivula, S.2002. Jumalainen laatu- laatu organisaatiokulttuurisena sopusointuna. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja. A22. Oulun yliopistopaino.
- Lampinen, O. 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. Opetusministeriön julkaisuja 25.
- May, T. 1994. Transformative power: a study in a human service organization. *Sociological Review*. 42:4,618-638.
- Neaven, G.1985. Higher Education in a Period of Consolidation: 1975-1985. *European Journal of Education*, 20:2-3, 109-123
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002