

TURUN KAUPPAKORKEAKOULUN JULKAISUJA

PUBLICATIONS OF THE TURKU SCHOOL
OF ECONOMICS AND BUSINESS ADMINISTRATION

Arja Lemmetyinen

*TOIMINTATUTKIMUS OPPIMISEN
STRATEGISESTA KEHITTÄMISESTÄ TURUN
KAUPPAKORKEAKOULUSSA*

Sarja / Series De-2:2004 (PDF) D-2:2004 (nid.)

ISBN: 951-564-198-5 (PDF) 951-564-197-7 (nid.)

ISSN: 1459-7624 (PDF) 0782-8330 (nid.)

ESIPUHE

Lisensiaattitutkimukseni käsitteli oppimisen strategista kehittämistä Turun kauppakorkeakoulussa. Työn tekeminen toimintatutkimuksena on ollut pitkä ja monivaiheinen prosessi, The Beatles -yhtyeen laulun sanoin ”a long and winding road”. Tätä tietä en olisi kyennyt kulkemaan ilman tukea ja kannustusta, josta haluan tässä osoittaa kiitokseni.

Työni ohjaajaa, professori Helena Mäkistä, kiitän hänen vaativasta ja tinkimättömästä ohjauksestaan, jonka avulla toimintatutkimukseni täytti akateemiselta opinnäytteeltä edellytettävät vaatimukset. Työni tarkastajan, professori Tuula Mittilän, kommentit puolestaan olivat tärkeitä työni viimeistelyssä.

Opetuksen ja oppimisen kehittämiseen Turun kauppakorkeakoulussa on kannustettu rehtori Tapio Reposen johdolla. Tutkimukseni kohteena olleen Yritystoiminta ja tiimityöskentelytaidot (YLY) -opintojakson kehittämiseen on vuosina 1998–2003 osallistunut lukuisia Turun kauppakorkeakoulun opettajia. Tämä arvokas tuki kannusti minua eteenpäin tutkimuksessani. KTT, dosentti Pekka Tuomista kiitän hänen rohkaisustaan ”keskittyä olennaiseen”.

Työni alkuvaiheessa KTL Tero-Seppo Tuomela antoi minulle arvokasta kannustusta. FM Riitta Koskimiehen tuki oli tärkeää kyselylomakkeen tekemisessä ja aineiston koodaamisessa. KTM Kaisa Saastamoiselta ja FM Satu-Päivi Kantolalta sain niin ikään apua menetelmällisissä ja tutkimusaineiston analyysiin liittyvissä kysymyksissä. DKK Sari Vahtera puolestaan tarkasti englanninkielisen tiivistelmän kieliasun. Kiitos heille kaikille. Lämmin kiitokseni myös kaikille tutkimukseeni osallistuneille opettajille ja opiskelijoille.

KTM Leena-Maija Laurén antoi matkan varrella varteenotettavia vinkkejä työni edistämiseksi, siitä kiitokseni. TTM Ulla Hakalaa puolestaan haluan kiittää kaikista niistä lukuisista rakentavista ja myötäelävistä keskusteluista, joita kävimme tutkimusmatkani eri vaiheissa.

Lisensiaattityöni taloudellisesta tuesta kiitän kunnioittavasti Liikesivistysrahastoa sekä Turun kauppakorkeakoulun markkinoinnin ainetta ja koulutuksen kehittämisen työryhmää, joiden tuki mahdollisti osallistumiseni

kansainvälisiin tieteellisiin konferensseihin esittelemään tutkimustani ja saamaan uusia vaikutteita.

Äitini Terttu Lemmetyinen ja jo edesmennyt isäni Pentti Lemmetyinen ovat aina antaneet minulle vapauden valita oma tieni ja kaikin tavoin kannustaneet minua valinnoissani. He ovat myös istuttaneet minuun vastuuntunnon ja sitkeyden, joka on auttanut minua opintielläni. Siitä suuri arvostukseni heille.

Läheisin ja tärkein tukeni on ollut elämänkumppanini Jyrki Kaarttinen, joka on valanut minuun uskoa jatkaa kulkuani opintieni mutkaisimmissakin kohdissa. Hänen kasvatustieteellisestä osaamisestaan on ollut arvokasta apua pohtiessani työni teoreettisia ja metodologisia kysymyksiä. Kiitos tästä, Jyrki.

Kuloistensuvessa helatorstaina 2004

Arja Lemmetyinen

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	9
1.1	Yliopistoihin kohdistuvat muutosvaatimukset.....	9
1.2	Tutkimuksen tarkoitus.....	14
1.3	Toimintatutkimus	18
	1.3.1 Toimintatutkimus menetelmänä.....	18
	1.3.2 Toimintatutkimuksen soveltamistapa tässä tutkimuksessa	22
1.4	Tutkimuksen rakenne.....	24
2	YLIOPISTON TOIMINTAYMPÄRISTÖN MUUTOS	26
2.1	Oppimiskäsityksen muutos	26
	2.1.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	26
	2.1.2 Kokemuksellinen oppimiskäsitys.....	34
	2.1.3 Ongelmaperustainen oppimiskäsitys.....	42
2.2	Työelämän taitoja edistävien oppimisympäristöjen kehittäminen yliopistossa.....	45
2.3	Toiminnan strateginen kehittäminen muuttuvassa yliopistossa.....	55
2.4	Eriilaistuminen kauppatieteellisessä yliopistokoulutuksessa.....	62
	2.4.1 Eriilaistuminen käsitteenä	62
	2.4.2 Kohderyhmien tarpeiden määrittäminen	64
	2.4.3 Kauppatieteelliseen korkeakoulutukseen kohdistuvat haasteet ja muutosvaatimukset.....	68
	2.4.4 Työnantajien ja opiskelijoiden palautteita kauppatieteellisestä korkeakoulutuksesta.....	74
3	OPPIMISEN KEHITTÄMINEN STRATEGISENA PAINOPISTEALUEENA TURUN KAUPPAKORKEAKOULUSSA. 84	
3.1	Tavoitteena oppimiskulttuurin muutos aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan	84
	3.1.1 Kulttuurinmuutos ja sen yhteys organisaation strategiaan	84
	3.1.2 Identiteetti – organisaation strategian kulmakivi	86
	3.1.3 Turun kauppa korkeakoulun imago	89
3.2	Yritystoiminta- ja tiimityöskentelytaidot (YLY) –opintojakson kehittämisprosessi	94
	3.2.1 Strategian toteuttaminen YLY-opintojaksossa.....	94
	3.2.2 YLY-opintojakso ensimmäisenä toteuttamisvuonnaan 1998–1999.....	100
	3.2.3 YLY-opintojakso toisena toteuttamisvuonnaan 1999–2000	107
3.3	Tiimit YLY-opintojakson oppimistavoitteita edistävänä oppimisympäristönä	111

3.3.1	Tiimin määrittelyminen	111
3.3.2	Tiimiksi kasvaminen	115
3.3.3	YLY-opintojakson tavoitteet ja tiimeissä oppiminen	119
3.3.4	Aktiivinen, itseohjautuva ja vuorovaikutuksellinen oppiminen YLY- opintojakson tavoitteiden saavuttamisen edellytyksenä	123
3.3.5	Tiimit yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja edistävänä oppimisympäristönä	126
3.3.6	Tiimit metakognitiivisia taitoja edistävänä oppimisympäristönä	130
3.3.7	Tiimit yrityksen kokonaisuutena hahmottamisen taitoja edistävänä oppimisympäristönä	131
4	TOIMINTATUTKIMUKSEN VAIHEIDEN TOTEUTTAMINEN....	135
4.1	Tutkimusasetelma	135
4.2	Tutkimuksen vaiheet ja käytetyt mittarit	136
4.3	Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti sekä tutkijan rooli	147
4.4	YLY-opintojakson 1998–1999 tutkimusvaiheet I–III	153
4.4.1	Vaihe I: opiskelijoiden käsitys valmiudestaan toimia ja kyvystään oppia tiimissä aikaisempien kokemustensa perusteella	153
4.4.2	Vaihe II: opiskelijoiden käsitys tiimityö- ja vuorovaikutustaitojensa kehittymisestä syyslukukauden aikana	156
4.4.3	Vaihe III: tutkijan ohjaaman tiimin havainnointi ja arviointi näytteenä tiimiytymisprosessista ja opintojakson tavoitteiden saavuttamisesta	161
4.5	YLY-opintojakson 1999–2000 tutkimusvaiheet I–III	164
4.5.1	Vaihe I: opiskelijoiden suhtautuminen tiimityöhön aikaisempien kokemusten pohjalta	164
4.5.2	Vaihe II: tutkijan ohjaaman tiimin projektiraportti tiimiytymisprosessin kuvaajana	171
4.5.3	Vaihe III: tutkijan ohjaamien tiimien oppimisraportit tiimien tavoitteiden saavuttamisen kuvaajina	174
4.6	Vaihe IV: opiskelijoiden käsitys YLY-opintojakson tavoitteiden toteutumisesta	182
4.6.1	YLY-opintojakson tavoitteiden operationalisointi opiskelijoille suunnattujen kyselyjen väittämiksi	182
4.6.2	Opiskelijoiden käsitys tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisestä	185
4.6.3	Opiskelijoiden käsitys metakognitiivisten taitojen kehittymisestä	198
4.6.4	Opiskelijoiden käsitys taidosta hahmottaa yritys kokonaisuutena	201
4.7	Vaihe V: Opettajien haastattelu oppimiskulttuurin muutoksesta	204
5	JOHTOPÄÄTÖKSET	219
5.1	YLY-opintojakson kehittäminen tavoitteiden mukaisesti	219

5.2	Oppimiskulttuurin muutos aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan	223
5.3	Oppimisen kehittäminen erilaistumiskeinona.....	227
6	YHTEENVETO	234
	SUMMARY	240
	LÄHDELUETTELO	242
	LIITTEET	261
	LIITE 1: Kyselylomake	261
	LIITE 2: Kyselylomakkeen saatekirje	265
	LIITE 3: Opiskeluun orientoivat kysymykset (starttitehtävät).....	266
	LIITE 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?”.....	267
	LIITE 5: Opettajille lähetetty, haastatteluun orientoiva kysely.....	277
	LIITE 6: Opettajien haastattelun teemat.....	278
	LIITE 7: Kehittyminen tiimityöskentelytaidoissa 1998–1999 ja 1999–2000	279
	LIITE 8: Faktorianalyysin ratkaisu (lukuvuosi 1998–1999)	287
	LIITE 9: Faktorianalyysin ratkaisu (lukuvuosi 1999–2000)	289
	 TAULUKKOLUETTELO	
	Taulukko1:YLY-opintojakson rakenne vuosina 1998–1999 ja 1999–2000 ...	16
	Taulukko2:Yhdysvaltalainen vertailu liike-elämän ja yliopistojen arvostamista kvalifikaatioista kauppatieteellisen alan opiskelijoissa	51
	Taulukko3:Kirjallisuudessa esitettyjä tiimin määritelmiä.....	113
	Taulukko4:Validiteetti, reliabiliteetti ja tutkijan rooli toimintatutkimuksessa, kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa	148
	Taulukko5:Tiimityöhön suhtautumisen asennetyypit eri tiimeissä.....	155
	Taulukko6:YLY:n oppimistavoitteiden operationalisointi kyselyjen väittämiksi	184
	Taulukko7:Solun/tiimin yhteistyön kehittymistä koskevat väittämät ja opiskelijoiden vastauksien jakaumat lukuvuosina 1998–1999 (N=211) ja 1999–2000 (N=201) järjestetystä opetuksesta	186
	Taulukko8:Yhteistyö solussa 1998–1999, uudet faktorimuuttujat ja alkuperäiset väittämät faktorilatauksineen.....	191
	Taulukko9:Yhteistyö tiimeissä 1999–2000, uudet faktorimuuttujat ja alkuperäiset väittämät faktorilatauksineen.....	193
	Taulukko10:Opiskelijoiden mielipidejakaumat väittämistä vuorovaikutustaitojen kehittymisestä YLY-opintojaksojen 1998–1999 (N=211) ja 1999–2000 (N=201) aikana.....	196

Taulukko11:Opiskelijoiden mielipidejakaumat väittämistä metakognitiivisten taitojen kehittymisestä YLY-opintojakson aikana lukuvuonna 1998–1999 (N=211) ja lukuvuonna 1999–2000 (N=201)	199
Taulukko12:Yritystoiminnan hahmottaminen lukuvuosina 1998–1999 (N=211) ja 1999–2000 (N=201)	202

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1: Toimintatutkimus	20
Kuvio 2: Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli	38
Kuvio 3: Kokemuksellisen oppimisen kehä ja ongelmanratkaisuprosessin vaiheet.....	40
Kuvio 4: Kauppatieteellisen osaamisen alueet.....	54
Kuvio 5: Tieto ja osaaminen.....	55
Kuvio 6: Strategisen markkinoinnin prosessi muutoksen tilassa olevissa yliopistoissa	56
Kuvio 7: Yliopiston asemointistrategian luomisen vaiheet.....	60
Kuvio 8: Kohderyhmien tiedostetut/tiedostamattomat ja tyydytetyt/tyydyttämättömät tarpeet.....	65
Kuvio 9: Opiskelijan tarpeet kehittyä tiedollisissa ja taidollisissa valmiuksissa sekä elinkeinoelämän tarpeet, jotka kohdistuvat näihin valmiuksiin	66
Kuvio 10: Globalisoituvan tietoyhteiskunnan, elinkeinoelämän ja opiskelijan tarpeiden luomat haasteet kauppatieteelliselle korkeakoulutukselle.....	67
Kuvio 11: Organisaation identiteetin dynamiikka.....	88
Kuvio 12: Rekonstruoitu tiimin määritelmä.....	114
Kuvio 13: Tiimin suorituskäyrä.....	116
Kuvio 14: Vallitsevat oppimiskäsitykset ja niiden merkitys tiimien käytölle oppimisympäristönä	122
Kuvio 15: Toimintatutkimuksen vaiheiden I–V toteuttaminen ja niiden suhde tutkimuksen viitekehykseen ja tutkimuskysymyksiin	137
Kuvio 16: Tutkimusvaiheet ja käytetyt tiedonhankintamenetelmät (YLY-opintojakso 1998–1999).....	142
Kuvio 17: Tutkimusvaiheet ja käytetyt tiedonhankintamenetelmät (YLY-opintojakso 1999–2000).....	145
Kuvio 18: Oppimiskulttuurin muutoksen heijastuminen oppimisidentiteettiin ja -imagoon.....	231

1 JOHDANTO

1.1 Yliopistoihin kohdistuvat muutosvaatimukset

Honkimäen (1999, 11) mukaan yliopisto-opetus on käymistilassa. Vaatimuksia opetuksen laadun parantamisesta on tullut viime vuosina useilta tahoilta. Kansalliset ja kansainväliset arvioinnit ovat kiinnittäneet huomiota opetuksen puutteellisuuksiin. Ammattikorkeakoulujen syntyminen on lisännyt laadukkaan opetuksen odotuksia myös yliopistoissa. Lisäksi muuttuva työelämä asettaa uudenlaisia koulutusvaatimuksia nykypäivän ja tulevaisuuden asiantuntijoille. Helakorpi (1999, 379) toteaa, että työelämän uudenlaiset organisaatiot ovat matalia, kevyitä, monitaitoisuudelle, tiimeille ja verkostoille perustuvia joustavia rakenteita. Organisaatioiden kehitys on johtanut asiantuntijatiimeihin. Helakorven mukaan on kokemuksia, jotka vahvistavat, että tiimirakenteella voidaan parhaiten vastata niihin lisääntyviin suoritusvaatimuksiin, joita muuttuva elinkeinoelämä edellyttää.

Tietoyhteiskunnan asiantuntijatehtävissä ei enää menesty vain laajalla tietopääomalla. Korkeasti koulutetut asiantuntijat toimivat yhä useammin tehtävissä, joissa tarvitaan lisäksi monipuolisen tiedonkäsittelyn, arvioinnin ja hyödyntämisen taitoja, ongelmaratkaisukykyä sekä yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja. Tällaisten taitojen kehittäminen on nähty tärkeäksi koulutuksen tehtäväksi. (Tynjälä 1999c, 29–30.) Kauppisen ja Sakarin (1998, 33) mukaan työmarkkinoiden nopea muuttuminen 1990-luvun alussa on asettanut suomalaisen koulutusjärjestelmän uusien haasteiden eteen. Koulutuksen kehittämisessä korostuneet tuloksellisuus, tehokkuus ja taloudellisuus tarkoittavat akateemisen koulutuksen osalta yksilön ja koulutusjärjestelmän keskinäistä pohtimista ja perinteisen teoriaorientoitujen opintojen uudelleen arviointia suhteessa työelämävaatimuksiin. Opetuksen kehittämisellä vaikutetaan opiskelijan oppimiseen mm. luomalla aktiivista oppimista tukevia ja nykyaikaisia oppimisympäristöjä. Keskeisenä yksilön opintojen jälkeiseen menestymiseen liittyvänä seikkana Kauppinen ja Sakari (1998, 33) näkevät yksilön asiantuntijuuden jalostamisen.

Korkeakoulutetut asiantuntijat toimivat yhä useammin oman asiantuntemuksensa lisäksi tehtävissä, joissa tarvitaan monipuolisia

tiedonkäsittelyn ja arvioinnin hyödyntämisen taitoja, ongelmanratkaisukykyä sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Tällaisten taitojen kehittäminen onkin nähty tärkeäksi koulutuksen tehtäväksi. (Drucker 2000, 31.) Tällaisten taitojen kehittäminen on keino erilaistaa koulutusta.

Tieto uusiutuu nykyään niin nopeasti, ettei kukaan voi enää yksin hallita edes omaa erikoistumisalaansa. Ojala on esittänyt arvioita, että tieto kaksinkertaistuu määrällisesti alle puolessatoista vuodessa (Ojala 2000, 11). Organisaation kokonaisuosaaminen riippuu siitä, miten hyvin eri ihmiset osaavat yhdistää oman osaamisensa toistensa tietoihin ja osaamiseen. Hyväkin ammattiosaaja ja asiantuntija voi säilyä ammattitaitoisena vain verkostoitumalla muiden kanssa. Voidaan sanoa, että organisaation osaaminen on parhaimmillaan enemmän kuin työntekijöiden osaamisen aritmeettinen summa. Työelämässä korostuvat sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot. Asioista pitää osata puhua ja pohtia niitä yhdessä. On kyettävä työstämään asioita yhdessä. On opeteltava keskustelemaan.

Yksi tämän päivän suurimpia haasteita koulutukselle onkin kehittää opetusmenetelmiä, joissa yhdistyvät alakohtaisen tiedon opiskelu, tärkeiden asiantuntijataitojen harjoittaminen sekä teorian ja käytännön liittäminen toisiinsa. Oppimisympäristön tulisi tukea oppijan oppimisprosessia, koska opiskelijat oppivat sisältöjen ohella myös niitä sosiaalisia käytäntöjä, joihin opiskelutilanteet perustuvat – ja joutuvat näissä hallitsemaan myös vuorovaikutustaitoja. Kun opiskelijoita harjaannutetaan käsittelemään tietoa, arvioimaan sitä kriittisesti, soveltamaan ja kehittämään sitä edelleen ja luomaan uutta tietoa aikaisemman pohjalla, he oppivat taitoja, joita tarvitaan tämän päivän ja tulevaisuuden tietoyhteiskunnan asiantuntijatehtävissä. (Tynjälä 1999a, 23.)

Yksi oppimisen paradokseja on, että ollakseen täysin yksilö ihmisen on pystyttävä olemaan ryhmän jäsen. Ihminen oppii vuorovaikutuksessa ja kykenee ylittämään itsensä toisten avulla. Nykyisten opiskelijoiden on pystyttävä ratkaisemaan avoimesti määriteltyjä ja monimutkaisia ongelmia nojautumalla yhteistoimintaan muiden yhteisön jäsenten kanssa ja toimimalla erilaisissa asiantuntijoiden verkostoissa. Koulun ja opetusjärjestelmän on löydettävä uusia pedagogisia menettelytapoja ja käytäntöjä vastatakseen tietoyhteiskunnan asettamiin haasteisiin. Hajautettu tai jaettu asiantuntijuus on yhä tyypillisemmin korkeatasoisen osaamisen ja työn perustana. Modernissa työelämässä, tieteellisessä toiminnassa ja kulttuurillisissa käytännöissä on yhä voimakkaammin nousemassa esiin toimintamalli, jossa osaaminen ja asiantuntijuus ei enää ole kuvattavissa vain yhden yksilön taitona, vaan tiimien ja verkostojen yhteisöllisenä osaamisena. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 265.)

Raivolan (1996, 141–142) näkemyksen mukaan kasvatustieteen merkitys tulee lisääntymään tulevaisuuden yliopistossa. Kasvatustieteilijät tulevat toimimaan läheisessä yhteistyössä organisaatiotutkijoiden kanssa, koska teknisen, työelämään orientoituneen tiedon ohella keskeiseksi tutkimuskohteeksi muodostuvat sosiaaliset ydinkvalifikaatiot. Myös Suortti (2002, 452) korostaa pedagogisen kehittämisen merkitystä yliopistojen kansainvälisen kilpailukyvyen säilyttämiseksi. Mazzarol ja Soutar (1999, 293) tuovat esiin yliopisto-opetuksen hyvän maineen pysyvänä kilpailutekijänä, jonka varaan yliopisto tiedontuottajana voi perustaa kilpailukykyänsä. Kotlerin ja Foxin mukaan (1995, 237) yliopisto voi saavuttaa merkittävän kilpailuedun tuomalla palveluntarjonnassaan esiin piirteitä, joiden avulla se erilaistuu kohderyhmän silmissä. Tällaisia piirteitä voivat olla esimerkiksi opiskeluilmapiiri, opetuksen laatu ja opettajien suhtautuminen opettamiseen ja opiskelijoihin. Erilaistumisessa on tärkeää, että opiskelijat kohderyhmänä tiedostavat yliopiston tarjoavan heille merkittävää etua, kuten esimerkiksi valmiuksia, joiden avulla opiskelijoiden mahdollisuudet sijoittua hyvin työmarkkinoilla lisääntyvät. Yliopiston tehtävänä on olla selvillä siitä, millaisia vaatimuksia tämän päivän ja tulevaisuuden yhteiskunnalla on valmistuvien opiskelijoiden osaamisen suhteen.

Lagus (1999, 6) referoi silloista kauppa- ja teollisuusministeri Erkki Tuomiojaa: "Työelämään ovat tulleet jäädäkseen monet ennen nk. pehmeät taidot: oppimaan oppiminen, vuorovaikutustaidot, ongelmanratkaisutaidot ja tiimityötaidot. Tänään juuri nämä ovat 'kovia' taitoja, joita kysytään työmarkkinoilla." (myös esim. Stasz 1997, 205; Blignaut & Venter 1998, 265–279; O'Brien & Hart 1999, 77–89.)

Työn tietointensiivisyyden lisääntyminen koskee sekä yksityisen että julkisen sektorin työpaikkoja. Kummissakin muutosta sanelee teknologian kehitys ja muuttuvat markkinat globalisoituneessa maailmassa. Työtehtävät ja prosessit muuttuvat, jolloin työntekijöiden pitää kyetä toimimaan muuttuvissa oloissa oppimalla kaiken aikaa uutta. (Laukkanen 1998, 418–424.) Jatkuvien nopeutuvien muutosten yhteiskunnassa on yhä vaikeampi ennakoida, millaisia spesifejä tiedon sisältöjä tulevaisuuden työelämä vaatii eri asiantuntijaryhmiltä. Sen sijaan voidaan varmuudella sanoa, että tulevaisuuden työntekijältä vaaditaan aktiivista muutosten hallintaa. Tämä tarkoittaa sitä, että työntekijältä edellytetään omakohtaiseen aktiivisuuteen perustuvaa tilanteiden ja työskentelyn tavoitteiden jatkuvaa uudelleenarviointia. Tulevaisuuden työntekijän on oltava valmis sellaiseen oppimisprosessiin, joka merkitsee entisten lähestymistapojen kriittistä analyysia ja uuden tiedon hyväksikäyttöä hänen oman toimintansa suunnittelussa ja uudelleen jäsentämisessä (Eteläpelto 1992, 11).

Aktiiviseen muutoksen hallintaan ja joustavuuteen kykenevää työntekijää on kansainvälisessä työelämän kehittämistä koskevassa keskustelussa luonnehdittu reflektiiviseksi¹ asiantuntijaksi, joka tekee omaa toimintaansa tietoiseksi ja asettaa omat taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi. Reflektiivisen asiantuntijan muotokuvaan kuuluu, että hän omakohtaisesti rajaa ja muotoilee ongelmatilanteen yhä uudelleen ollen valmis joustavaan ja monitasoiseen dialogiin sen kanssa. (Eteläpelto 1992, 11.)

Lonka ja Hakkarainen viittaavat Bereiteriin (2000, 138), joka esittää, että nykyistä koulujärjestelmää voitaisiin kehittää jäljittelemällä asiantuntijaorganisaatioille ja tieteellisille tutkimusryhmille tyypillisiä tapoja järjestelmällisesti rakennella ja tuottaa tietoa. Tiedon syvällisen omaksumisen ja uusien oivallusten syntymisen tärkeä ehto on, että opiskelija omaksuu paitsi tiedon vastaanottajan myös tiedon rakentelijan roolin. Valkeavaara (1999, 105) määrittelee **asiantuntijaksi oppimisen** kokemuksellisesti jatkuvasti rakentuvana ja uusiin ongelmiin tarttuvana kehitysprosessina, jossa on oleellista se, millä tavoin kokemuksia pystytään arvioimaan, uudelleen arvioimaan, hyödyntämään ja muuttamaan tietämiseksi ja osaamiseksi eli asiantuntijuudeksi. Poikela (1998, 36) puolestaan näkee **kokemuksen** sellaisen oppimisen lähtökohtana, jossa koulutus oivalletaan interventioksi yksilön oppimisprosessiin. Kokemuksen näkeminen oppimistoiminnan ytimenä asettaa myös teorian ja käytännön yhteyksiinsä ja poistaa tarpeettomana keskustelun jommankumman opettamisen ensiaikaisuudesta. (Poikela 1998, 36.)

Yritykset ja yhteisöt ovat muuttumassa tiedon vallankumouksen vaikutuksesta. Perinteiset hierarkkiset organisaatiot ovat korvautumassa avoimilla, oppivilla ja nopeasti muuttuvilla organisaatioilla (Lonka & Hakkarainen 2000, 135–142; ks. myös Nonaka & Takeuchi 1995, 127). Näissä organisaatioissa yksilöiltä vaaditaan yhä enemmän taitoa itse ohjata ja säädellä omia ajatteluprosessejaan ja tietoon kohdistuvia toimintojaan, toisin sanoen ns. metakognitiivisten taitojen merkitys kasvaa.

Metakognitio on ollut 1970-luvulta lähtien käsite, jolla yleensä viitataan yksilön tietoon hänen omista kognitioistaan. Toinen näkemys metakognitiosta painottaa metakognitiivista toimintaa, se on siis aktiivista toiminnan tarkkailemista ja ohjaamista. (Lehto 1999, 16.) Hakkarainen ja Järvelä (1999, 248–249) määrittelevät metakognitiiviset taidot oppimaan oppimistaidoiksi. Tämä määritelmä edustaa mielestäni edellä olevassa Lehdon määritelmässä

¹ Asiantuntijuuden olemusta pohdittaessa keskeiseksi käsitteeksi on noussut reflektiivinen asiantuntijuus, ja ammatillisen kasvun päämääräksi on asetettu reflektiivisen ammattikäytännön saavuttaminen. Reflektio nähdään keinona, jonka avulla ihminen kykenee ymmärtämään omaa toimintaansa erilaisissa yhteyksissä. Reflektiivinen ammattikäytäntö on toimintamalli, jonka omaksuttuaan ihminen tietoisesti pohtii toimintansa perusteita, laatua ja tulosta tarkoituksenaan itsensä, työnsä ja työympäristönsä jatkuva kehittäminen. Reflektion kohteita ovat havaitseminen, ajattelu sekä toiminta ja tottumukset. (Kolb 1984a, 22–34.)

yksilön tietoa omista kognitioistaan. Oppimaan oppimistaidoissa voidaan myös nähdä aktiivisen toiminnan tarkkailemisen ja ohjaamisen elementtejä. Tämä aktiivinen tarkkaileminen kattaa myös yhteisön muiden jäsenten kognitioiden tiedostamisen.

Työntekijän on pystyttävä oppimaan tehokkaasti muilta ja pystyttävä hyödyntämään muiden osaamista ja ajatuksia. Tämä edellyttää sitä, että yhteisön jäsenillä on hyvä käsitys toinen toistensa osaamisesta eli eräänlaista yhteisön tason metatietoa tai -kognitiota. (Lonka & Hakkarainen 2000, 135–142.) Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 165) toteavat, että ymmärryksen syvyyden ja oman osaamisen arvioiminen ovat esimerkkejä metakognitiivisista toiminnoista. Etuliitettä "meta" käytetään kognitiivisessa tutkimuskirjallisuudessa, kun kuvataan kognitiivisen toimintamme kerrostuneisuutta. Korkeammalta, "metatasolta" voimme tarkastella ja säädellä omaa kognitiivista toimintaamme. Taustalla on ajatus, että tieto omista älyllisistä voimavaroistamme, ajattelutavoistamme ja strategioistamme sekä tieto erilaisista ongelmanratkaisutilanteista ja tehtävistä vaikuttaa tiedon käsittelyymme ja tapaamme toimia. Metakognitiivinen taito on siis määriteltävissä kyvyksi asettua oman osaamisensa arvioijaksi.

Vaikka metakognition käsitettä käytetään alan kirjallisuudessa toisinaan epämääräisesti ja useassa eri merkityksessäkin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 165), sisältävät useimmat käsitteen tulkinnat kuitenkin ajatuksen, jonka mukaan metakognitiolla tarkoitetaan oman älyllisen toiminnan tiedostamista, sen ohjaamista ja säätelyä eli itsearviointin taitoja. Se sisältää tiedon ja uskomuksen kognitiosta (tiedollinen näkökulma) sekä kognition säätelyn (taidollinen ja toiminnallinen näkökulma). Tiedollinen näkökulma tarkoittaa esimerkiksi ymmärrystämme omasta ja toisten ajattelusta, tietoa itsestämme oppijana sekä tietoa toimintatavoistamme suhteessa erilaisiin tehtäviin.

Tässä tutkimuksessa metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan tiedon hankkimisen ja hallinnan taitoja, ongelmanratkaisutaitoja sekä oppimaan oppimisen taitoja. Oppimaan oppimistaidoissa nähdään aktiivisen toiminnan tarkkailemisen ja ohjaamisen elementtejä. Niihin sisältyy oppijan oma-aloitteisuus, kyky toimia tavoitteellisesti ja itseohjautuvuus. Aktiivinen tarkkaileminen kattaa myös yhteisön, kuten tiimin, muiden jäsenten kognitioiden tiedostamisen. Itsearviointin, reflektointin, taitoja puolestaan vaativat esimerkiksi ajattelu- ja ongelmanratkaisutoiminnan suunnittelu, ohjaaminen ja arviointi, sekä yksilön että tiimin näkökulmasta.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus

Korkeakoulujärjestelmä on neljän viimeisen vuosikymmenen aikana laajentunut voimakkaasti (Välimaa 2001, 29). 1990-luvulla korkeakouluista tuli osa kansallista tuotanto- ja innovaatiojärjestelmää. Suunnanmuutoksen seurauksena yliopistojen rooli eliitin kouluttajana huipputehtäviin muuttui asiantuntijoiden kouluttajaksi työelämän palvelukseen. (Välimaa 2001, 48–49.)

Suomalaiset yliopistot ovat muutostilassa, jonka syinä voidaan nähdä olevan yliopistojen massoituminen ja koulumaistuminen (Jauhainen 1997, 15–17). Opiskelijat kokevat yliopisto-opinnot koulutusputken jatkeena ja yhtenä elämänpiirinä muiden joukossa Keskeistä niissä on opiskelijoiden tiivistynyt suhde työelämään, mikä näkyy mm. lisääntyvänä osa-aikatyönä opiskelun aikana ja opiskeluna työn ohessa, työelämän vaatimusten huomioonottamisena koulutusta valittaessa sekä huolena tulevasta sijoittumisesta työelämään. Uudet haasteet ovat tutkijoiden mukaan ajaneet yliopistoja kehittämään toimintaansa, jossa yhdeksi keinoksi nähdään korkeakoulupedagogiikan kehittäminen. Pedagogiikan korostaminen on johtanut siihen, että on pyritty luomaan oppimisympäristöjä, joiden avulla pystytään osaltaan vastaamaan muutosten aiheuttamiin vaatimuksiin. (Honkimäki 2001, 91–110.)

Globalisoituvan² maailman taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset muutosprosessit heijastuvat elinkeinoelämän ekonomeilta, kaupallisen alan asiantuntijoilta,³ edellyttäviin valmiuksiin. Tyydyttääkseen elinkeinoelämän muuttuneita tarpeita on kaupallisen yliopistokoulutuksen valmennettava opiskelijoita, jotta he saavuttaisivat elinkeinoelämän arvostamia tietoja ja taitoja⁴ ja pystyisivät kilpailemaan työmarkkinoilla. Tämä on osaltaan vaikuttanut yliopistojen strategiaan painottaen tarvetta muuttaa oppimiskulttuuria vuorovaikutteisempaan suuntaan. Strategiassa otetaan myös huomioon tietoyhteiskunnan ja postmodernin ajan vaateet. Näissä vaateissa korostuu elinikäisen oppimisen merkitys (Usher & Edwards 1994, 24–32).

² Globalisaatio on kansainvälistymisen pisimmälle kehittynyt muoto. Taloudessa se ilmenee markkinasuhteiden laajenemisena ja syvenemisena sekä teknologian kehityksestä johtuvana vuorovaikutusten kustannusten laskuna ja siitä seuraavana kansainvälisen riippuvuuden kasvuna. (Väyrynen 1999, 5.)

³ Asiantuntijalla tarkoitetaan tässä kaupallisen alan korkeakoulutuksen saaneita (ml. erilaiset johtotehtävät, toimihenkilöt, yrittäjät, opettajat) toisin kuin SEFEn raporteissa, joissa asiantuntijalla tarkoitetaan tiettyjä ammattinimikkeitä, kuten esim. tarkastajat, johdon assistentit, esikuntatehtävät, esimiesharjoittelijat).

⁴ Käsitettä taito (engl. skill) käytetään tässä tutkimuksessa rinnan sellaisten käsitteiden kuin kvalifikaatio (engl. qualification) ja kompetenssi (engl. competence) kanssa.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa erityisesti Turun kauppakorkeakoulussa ensimmäiselle vuosikurssille suunnattua Yritystoiminta ja tiimityöskentelytaidot -opintojaksoa (YLY), joka toteutettiin ensimmäisen kerran lukuvuonna 1998–1999. Opintojaksossa opiskeltiin lukuvuonna 1998–1999 yritys-elämän perusteita tavalla, joka poikkesi tuntuvasti aikaisemmista vuosista. YLY-kurssi suunniteltiin noudattamaan Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000:ssa määriteltyjä tavoitteita. Kurssille asetettuja oppimistavoitteita olivat seuraavat:

- tiimityöskentelytaidot
- vuorovaikutustaidot (kirjalliset ja suulliset viestintätaidot)
- tiedon hankkimisen ja hallinnan taidot
- ongelmien ratkaisutaidot
- taidot hankkia yleiskuva ja yleisnäkemys yrityksestä.

Opiskelijat jaettiin viiden opintoviikon YLY-opintojaksossa kolmeen kymmeneen kahdeksan hengen soluun (tiimiin⁵). Solut (tiimit) tekivät itsenäistä työtä ohjattujen, kerran kahdessa viikossa kokoontuvien tiimipalaverien välillä. Solujen työskentely koostui erilaisten projektityyppisten tehtävien suorittamisesta.

Ensimmäisen YLY-opintojakson (YLY-kurssin) toteutukseen osallistui kaksikymmentä TuKKK:n opettajaa. Opettajat ohjasivat pareittain, kukin tiimiohjaajajapari kolmea kahdeksan hengen solua. Opettajat valikoituivat YLY-kurssin ohjaajiksi pääosin ilmaisemansa kiinnostuksen mukaan. Kurssin opettajat osallistuivat aktiivisesti kurssin suunnitteluun kurssin koordinaattorin, Tero-Seppo Tuomelan, johtamina. Korkeakoulun rehtori, Tapio Reponen, on ollut varauksettoman sitoutunut suunnittelu- ja toteutustyön tukemiseen. Reponen toteaa kauppatieteellisen osaamisen olevan paitsi tietoa myös tiedon soveltamista ongelmatilanteissa. Kauppatieteellisen osaamisen kehittäminen on saanut Turun kauppakorkeakoulussa hänen mukaansa uuden muodon, kun opiskelijoiden tiedonhankinta-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisukykyä on alettu systemaattisesti kehittää ensimmäiseltä vuosikurssilta lähtien käyttämällä keskeisenä opetusmuotona tiimityöskentelyä. (Reponen 1999.)

Lukuvuonna 1998–1999 toteutetun ensimmäisen YLY-opintojakson jälkeen sitä pyrittiin lukuvuonna 1999–2000 kehittämään ottamalla huomioon ensimmäisestä vuodesta saatuja kokemuksia ja palautetta. Näin opintojaksoa

⁵ Katzenbach & Smith (1994): "Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja, jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteiseen suoritustavoitteeseen ja yhteiseen toimintamalliin ja jotka pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan."

pystyttiin kehittämään suuntaan, joka entistä paremmin täyttäisi sille asetetut tavoitteet. Toisena toteutumivuonna tiimien lukumäärä muuttui; kun ensimmäisenä vuonna pienryhmiä (soluja) oli yhteensä 30, kasvoi näiden määrä 48:aan (pienryhmän solunimitys vaihdettiin tiimiksi) ja opettajia oli 16 eli yhtä opettajaparia kohti oli kuusi tiimiä. Taulukossa 1 tuodaan esille YLY-opintojakson rakenne vuosina 1998–1999 ja 1999–2000.

Taulukko1:YLY-opintojakson rakenne vuosina 1998–1999 ja 1999–2000

Lukuvuosi	Soluja/tiimejä	Opiskelijoita yhdessä solussa/tiimissä	Soluja/tiimejä opettajaparia kohti	Opiskelijoita yhteensä	Opettajamäärä
1998–1999	30 solua	8	3	240	20
1999–2000	48 tiimiä	5	6	240	16

Kaikki opiskelijoille annetut tehtävät vaativat koko viiden hengen tiimin yhteistyötä. Merkittävin muutos lukuvuonna 1999–2000 verrattuna edelliseen vuoteen oli se, että suuri osa opiskelijoille asetuista tehtävistä tehtiin yhteistyössä kunkin kuuden tiimin yhteistyöryityksen eli kummiyryityksen kanssa. Tiimityöopettajille järjestettiin useita koulutustilaisuuksia keväällä ja kesällä 1998. Kouluttajat olivat sekä korkeakoulun omaa opetushenkilöstöä että ulkopuolisia kouluttajia. Kouluttajamme Mari Räcköläinen ja Annukka Kotka korostivat Kolbin kokemuksellisen oppimisen ja siihen läheisesti liittyvää reflektion käsitettä tehokkaassa oppimisessä (Räcköläinen & Kotka 1998, K2/2).

Olen aikaisemmissa työtehtävissäni ollut tekemisissä tiimityöskentelyn (tiimityön) kanssa (asiakaspalvelutiimin vetäminen ja projektiryhmien ohjaaminen). Kiinnostuin tiimityöopetuksesta aloittaessani työskentelyni ja jatko-opiskeluni Turun kauppakorkeakoulussa vuonna 1998 ja osallistuin kumpaankin tutkimuksen kohteena olevaan YLY-opintojaksoon yhtenä ohjaajista (kuten myös myöhempiin, joista syksyllä 2003 on käynnissä kuudes toteuttamiskerta – opintojakso on vakiinnuttanut paikkansa opetustarjonnassa). Aihe kiinnostaa minua myös tutkimuksen näkökulmasta ja siksi päätin valita sen lisensiaatintyöni aiheeksi. Auskultointiaikani ohjaajat ja alan asiantuntijat erilaisissa pedagogisissa koulutustilaisuuksissa ovat korostaneet tällä hetkellä vallitsevien, konstruktivistisen ja kokemuksellisen oppimiskäsityksen merkitystä. Piirteitä näistä kummastakin oppimiskäsityksestä näkyy myös ns. ongelmaperustaisessa oppimisessä, jota käsittelen kolmantena oppimiskäsityksenä tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä.

Tutkimuksen kohteena olevassa Turun kauppakorkeakoulussa oppimisen kehittäminen on nostettu strategiseksi painopistealueeksi, johon panostamalla yliopisto voi erottautua muista kauppatieteellistä koulutusta tarjoavista yksiköistä. Strategian viitoittamien tavoitteiden pohjalta on kehitetty ensimmäisen vuosikurssin YLY-opintojakso, jonka aikana opiskelijoiden valmiuksia pyritään kehittämään muutospainoiden vaatimaan suuntaan. Oppimisen johdonmukaisen kehittämisen vuorovaikutuksellisempaan suuntaan nähdään implisiittisesti sisältävän käsityksen oppimiskulttuurin dynaamisesta muuttumisesta. Tutkimukseni tarkoitus voidaan kiteyttää seuraavaan lauseeseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja analysoida, millaisen sysäyksen yliopistoihin 1990-luvulla kohdistuneet muospaineet ovat antaneet oppimisen strategiseen kehittämiseen ja oppimiskulttuurin muuttamiseen aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan.

Tutkimuksen tarkoituksen saavuttamiseksi pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Missä määrin Turun kauppakorkeakoulussa vuosina 1998–1999 ja 1999–2000 toteutetuissa YLY-opintojaksoissa on saavutettu opintojaksoille asetetut, korkeakoulun strategiassa esiintuodut oppimistavoitteet eli ne ovat kehittäneet kursseille osallistuneiden opiskelijoiden tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitoja sekä heidän metakognitiivisia taitojaan ja auttaneet opiskelijoita hahmottamaan yritystoimintaa kokonaisuutena.**

Vertaamalla YLY-opintojaksoa kahtena sen toteuttamisvuonna selvitetään lisäksi:

- 2. Onko YLY-opintojakso toisena toteuttamisvuonnaan 1999–2000 saavuttanut edellisvuotta paremmin strategiassa painotettuja oppimistavoitteita?**

Koska YLY-opintojaksolle asetetut oppimistavoitteet noudattavat linjauksia, jotka korkeakoulu on strategiassaan asettanut oppimisen kehittämiselle, voidaan tutkimuksen avulla lisäksi selvittää:

- 3. Tukeeko YLY-opintojakson kehittämisprosessi yliopiston Strategia 2000:ssa oppimisen strategiselle kehittämiselle asetettuja tavoitteita ja muuttaako se oppimiskulttuuria aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan jo ensimmäisestä vuosikurssista alkaen?**

Osallistuin YLY-opintojakson kehittämiseen yhtenä sen opettajista, jolloin luontevaksi tavaksi tehdä opintojaksosta tutkimusta osoittautui toimintatutkimuksen tekeminen. Toimintatutkimusta menetelmänä käsitellään seuraavassa luvussa.

1.3 Toimintatutkimus

1.3.1 Toimintatutkimus menetelmänä

Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 26) kartoittavat toimintatutkimuksen historiallisia juuria ja toteavat jo John Deweyn esittäneen vuosisadan alkupuolella toimintatutkimukselle tyypillisiä ajatuksia. Dewey arvosteli sitä, että yhteiskuntatieteissä on erotettu tieto ja toiminta toisistaan.⁶ Toimintatutkimuksen "isäksi" on poikkeuksetta nimetty amerikkalainen sosiaalipsykologi Lewin, joka toi esille käsitteen useissa kirjoituksissaan 1940-luvun lopulla ja teki sen tunnetuksi. Lewinin jälkeen kiinnostus toimintatutkimukseen on kokenut nousuja ja laskuja. 1970-luvulla toimintatutkimus elpyi erikoisesti Stenhausen vaikutuksesta. Stenhouseelta on peräisin ilmaisu "opettaja työnsä tutkijana" (teacher as researcher), jota usein sovelletaan toimintatutkimuksesta puhuttaessa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26–27.)

Toimintatutkimusta on sovellettu enimmäkseen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa. Viimeksi mainitussa sitä on käytetty erityisesti organisaatioiden ja työelämän tutkimuksessa. Erityisen vahvasti toimintatutkimus on juurtunut kasvatuksen tutkimukseen. Kasvatustieteissä siitä on tullut erityisesti opettajankoulutuksen ja opettajatutkimuksen keskeinen metodi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26–27.) Käsite tutkiva opettaja (teacher as researcher) liitetään toimintatutkimukseen erityisen läheisesti Englannissa. Paitsi Stenhouse, myös Elliot ja Kincheloe ovat tehneet käsitettä tällä kielialueella tunnetuksi. (ks. myös Harland & Staniforth 2000, 499–514.)

Ajatus työtään tutkivasta opettajasta on tehnyt vahvan mairinnousun myös Suomeen 1990-luvulla (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 31). Toimintatutkimuksen reflektiivisen perusotteen myötä (Kiviniemi 1999, 70) korostuu tutkimuksen eri elementtien, esimerkiksi tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineiston keruun ja aineiston analyysin

⁶ Alkuperäinen lähde: Dewey, John "The Quest for certainty", 1929, Boston DC Heath & Co.

prosessinomainen kehittyminen tutkimuksen kuluessa (myös Hustler, Cassidy & Cuff 1986, 7–17.)

Toimintatutkimuksesta ei Eskolan ja Suorannan (1998, 129) mukaan ole yleisesti hyväksyttyä, yksiselitteistä määritelmää. Kaikkosen ja Kohosen mukaan toimintatutkimusta on se, että sitä tekevät itse toimintaan suoraan osallistuvat henkilöt, jotka ovat sitoutuneet tutkimaan omaa työtään. Tätä tutkimustapaa luonnehtimaan he käyttävät nimitystä sisäinen tutkimusote. (Kaikkonen & Kohonen 1996, 152.)

Klassisen toiminnan tutkimuksen (Easterby-Smith, Thorpe & Lowe 1991; Kuula 1999, 204–205) lähtökohtana on ajatus siitä, että tutkimuksen tulee johtaa muutokseen ja siksi muutoksen ajatuksen tulisi sisältyä tutkimusprosessiin. Toimintatutkimukselle luonteenomainen piirre painottaa sitä, että tutkija ja tutkittavat toimivat yhteistoiminnallisesti pyrkien lisäämään yhteistä ymmärrystä tutkittavasta, muutokseen tähtäävästä prosessista. Näin ollen sosiaalisen todellisuuden tutkiminen tai analyysi toimintatutkimuksessa ei sellaisenaan ole riittävää. Kuula (1999, 198) käyttäisikin toimintatutkimuksen kuvauksessa kaupankäynnin metaforaa, jossa tutkimuksen suhde tutkittavaan todellisuuteen määrittyy velkasuhteeksi: tutkimuksen velvoite on saada aikaan tavoiteltu muutos tutkittavassa kohteessa.

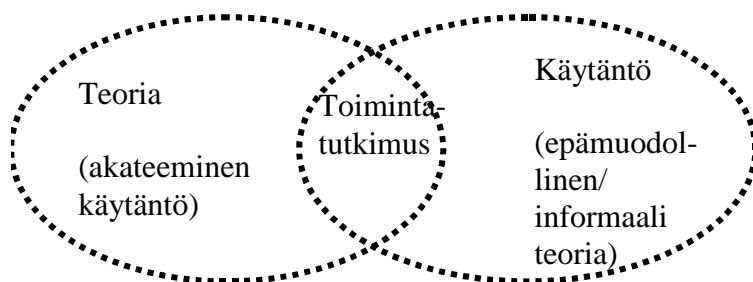
Myös Usher ja Bryant (1989, 117) näkevät toimintatutkimuksen ensisijaisena tavoitteena ymmärryksen lisäämisen kulloisestakin muutoshankkeesta. Ymmärryksen lisääminen voi tuoda esille arvokkaita tutkimushypoteeseja, ja rinnastukset muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin voivat tuoda vahvistusta yleispiirteisille teorioille muutostoiminnasta ja sen ehdoista (Leino 1996, 88). Toimintatutkimus on luonteeltaan keskeisesti yhteisöllinen prosessi. Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu tutkittavan yhteisön toimintaan ja pyrkii ratkaisemaan tietyn ongelman yhdessä yhteisön jäsenten kanssa. (Kiviniemi 1999, 64.) Toimintatutkimus on (Leino 1996, 151) aina arvopohjaista, tulevaisuuteen suuntautunutta toimintaa. Se on yhteistoiminnallista, tilannekohtaista, jatkuvaa, kehittävää ja näkemyksiä muodostavaa. Kasvion (1990, 74) mukaan toimintatutkimuksen epistemologiset perusteet kiinnittyvät lähinnä hermeneuttisen ajattelutavan perinteeseen. Toimintatutkimus lähtee liikkeelle toimijoista ja heidän toimintaansa liittyvistä subjektiivisista merkityksistä.

Toimintatutkimukselle luonteenomaista on tutkimuksen vaiheittainen ja syklinen eteneminen. Tutkimusta voidaan luonnehtia päättymättömäksi prosessiksi, joka voidaan aloittaa melkein mistä kohdasta tahansa. Toimintatutkimusta voidaan havainnollistaa tutkimusspiraalin avulla. Toimintatutkimuksen spiraalinomainen luonne on alunperin esitetty Blaxterin, Hughesin ja Tightin teoksessa *How to research* (1996, 10). (Katso myös

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 15.) Kiviniemi (1999, 63–84) tuo esiin toimintatutkimuksen perusolettamuksena sen, että oppiminen on luonteeltaan kokemuksellinen ja refleктоiva prosessi. Näin ollen toimintatutkimukseen liittyy käsitys toiminnan vähitellen ja usean vaiheen kautta tapahtuvasta kehittämisestä. Toimintatutkimukselliselle työkäytäntöjen uudistamiselle on ominaista myös jatkuvuus – ensimmäisen toteutusvaiheen tulisi olla lähinnä alkua jatkuvalle kehittämistyölle ja sen ideoinnille, miten toimintakäytäntöjä tulisi muuttaa.

Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 33) sekä Elliott (1991, 49–68) nostavat esille useista toimintatutkimusta kuvaavista määritelmistä seuraavat piirteet, joiden avulla toimintatutkimusta toistuvasti kuvataan: reflektiivisyys, tutkimuksen käytännönläheisyys, muutosinterventio sekä ihmisten aktiivinen osallistuminen hankkeeseen. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan kirjoittajien mukaan tavallisesti filosofiassa sitä, että ihminen ikään kuin etäännyttää itseään ja näkee oman ajattelunsa uudesta näkökulmasta. Hän pyrkii ymmärtämään, miksi ajattelee niin kuin ajattelee, miksi toimii kuten toimii.

Usher ja Bryant (1989, 128) toteavat toimintatutkimuksen olevan ”systemaattista tutkimusta”, jotta sitä voidaan pitää tutkimuksena erotukseksi hyvästä opettamisesta tai hyvästä käytännöstä. Usher ja Bryant viittaavat Ebbutin määritelmään⁷, jonka mukaan: ”Mikäli toimintatutkimusta pidetään tieteellisenä tutkimuksena, on siihen osallistuvien oltava valmiita tuottamaan kirjallisia raportteja toiminnastaan. Raportit tulee myös altistaa julkisen kritiikin kohteeksi.” Kuvauksena toimintatutkimuksesta ja sen suhteesta teoriaan ja käytäntöön havainnollistaa kuvio 1 (Usher & Bryant 1989, 130).



Kuvio 1: Toimintatutkimus

Muodolliset teoriat ovat tuloksia tietyn tyyppisestä akateemisesta käytännöstä. Kaikki käytäntö, niin myös akateeminen, sisältää oman

⁷ alkuperäinen lähde: Ebbut, D. (1985,157) *Educational action research: some general concerns and specific quibbles* teoksessa: Burgess, R.G (toim.) *Issues in educational research: Qualitative Methods* Lewes: Falmer Press.

epämuodollisen teoriansa. Toimintatutkimuksen avulla voidaan tehostaa teorian ja käytännön yhdistämistä, koska se lähtee olettamuksesta, että niiden erottaminen on kasvatuksellisesti tarpeetonta. Koska toimintatutkimus samanaikaisesti teoretisoi käytäntöä ja käytännöllistää teoriaa, voidaan ennakko-olettamuksena päätellä, että tutkimalla käytännössä omia epämuodollisia teorioitamme tai ”teorioita toiminnassa” tulemme paremmin tietoiseksi niistä rakenteista, säännöistä ja olettamuksista, jotka ohjaavat toimintojamme sekä tutkijoina että käytännön ammatinharjoittajina. (Usher & Bryant 1989, 130). Elliot (1991, 11) luonnehtii opettajan tekemää toimintatutkimusta niiden ongelmien tunnistamisena, luonnehtimisena ja ratkaisuna, joita opettaja kohtaa toteuttaessaan opetuksellisia arvojaan käytännössä. Toimintatutkimus on reflektiivistä käytäntöä, joka osoittaa miten oppimisfilosofiset teoriat voidaan nähdä arvojen, ideoiden ja uskomusten järjestelminä. Teorian muodostumista ja käytännön kehittämistä ei nähdä erillisinä prosesseina.

Kaikkonen ja Kohonen toteavat keskustelussaan opettajan toiminnasta ja sen tutkimisesta, että toimintatutkimuksessa toiminta ja sen reflektointi ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Reflektointi antaa toiminnalle uusia mahdollisuuksia ja toiminta asettaa reflektion tulokset koetukselle, testaa ideoita ja suunnitelmia käytännössä. Kirjoittajien mukaan jokainen toimintatutkimus on erilainen, elää ja muuttuu osallistujensa kasvun myötä. (Kaikkonen & Kohonen 1996, 151.)

Kuula (1999, 175) toteaa, että toimintatutkimuksen erillisyyss akateemisen kentän sisällä kytketään usein toimintatutkimusta kohtaan esitettyyn kritiikkiin. Tässä kritiikissä viitataan joissakin metoditeksteissä esiin tulleet epäilyyn tieteellisyyden menettämisestä sellaisessa tutkimusasetelmassa, jossa tavoitteena on käytäntöjen muutos ja jossa tutkittavat osallistuvat aktiivisesti tutkimukseen.

Grønhaug ja Olson (1999, 12–13) luonnehtivat toimintatutkimuksen tutkijalle asettamia haasteita seuraavasti: Toimintatutkimuksen tekijän tulee pystyä

1. tekemään adekvaatteja havaintoja sekä valitsemaan ja käyttämään myös muuta käytettävissä olevaa dataa
2. tulkitsemaan ja järkeistämään havaintoja, mikä vaatii käsitteellistämisen ja teorian muodostamisen taitoja
3. suunnittelemaan tutkimuksen etenemisen kannalta tarpeelliset vaiheet
4. suunnittelemaan, kokoamaan, analysoimaan ja tulkitsemaan dataa pystyäkseen tutkimaan kunkin tutkimuksen vaiheen tulokset.

1.3.2 Toimintatutkimuksen soveltamistapa tässä tutkimuksessa

Tutkimukseni on toimintatutkimus, jota voidaan pitää käytännön tutkimuksena yhteisön jonkin muutoshankkeen toteuttamiseksi (Eskola & Suoranta 1998, 129; Kuula 1999, 204–205; Usher & Bryant 1989, 117). Tässä tapauksessa kysymyksessä on tiimityöhön perustuvan Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuosikurssin YLY-opintojakson (Yritystoiminta ja tiimityöskentelytaidot) kehittämisen tutkiminen. Muutosta aikaisempaan toimintatapaan haetaan organisaation jäsenten (ja tutkijan) toiminnan kautta. Tutkija ja opettajat yhdessä tai opettajat opiskelijoiden kanssa työskennellen pyrkivät ymmärtämään niitä ehtoja ja mahdollisuuksia, joiden vallitessa tietty parempaan pidetty toimintatapa saavutetaan. Tällöin kyseessä on osallistuva toimintatutkimus, jossa kukin toimija tuo aikaisemman tietonsa, asenteensa ja osaamisensa muutosta hakevaan prosessiin ja jossa kukin pyrkii toiminnallaan ja sen reflektoinnilla osaltaan lisäämään osaamistaan ja samalla yhteisön osaamista. (Leino 1996, 87.)

Toimintatutkimukselle luonteenomainen käytännönläheisyys on ollut sille tyypillistä jo Lewinin ajoista. Toimintaan pyritään vaikuttamaan tutkimuksen avulla, jolloin puhutaan interventioista eli muutokseen tähtäävästä väliintulosta. Kun tutkija tekee intervention tutkimuskohteeseen, hän ei tarkastele kohdettaan matkan päästä, vaan tulee mukaan toimintaan, tekee aloitteita ja osallistuu keskusteluun aktiivisena toimijana. Siksi hänen saavuttamansa tieto ei voi olla objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46.) Tässäkin tutkimuksessa tutkija osallistuu yhtenä opettajana YLY-opintojakson suunnitteluun ja toteutukseen.

Bassey keskustelee toimintatutkimuksen metodeista artikkelissaan "Does Action Research Require Sophisticated Research Methods" (Bassey 1986, 18–24). Hänen aikomuksensa on ensin vastata artikkelin otsikon kysymykseen lyhyesti kieltävästi ja kirjoittaa näin teoksen lyhimmän luvun, joka käsittäisi vain yhden sanan: "No." Myöhemmässä tekstissä kirjoittaja kuitenkin luettelee tärkeimmät toimintatutkimuksen tiedonlähteet, joita ovat havainnointi ja raportit sekä opiskelijoiden että opettajien kokemuksista. Nämä ovat tämänkin tutkimuksen tärkeimmät tiedonlähteet.

Toimintatutkimukselle luonteenomaiseen tapaan tätä tutkimusta, Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuosikurssin YLY-opintojaksoa ja sen kehittämistä lukuvuosina 1998–1999 ja 1999–2000 voidaan luonnehtia kehitys- tai muutosprosessiksi, jossa keskeinen huomio on yhteisön ja sen yksilöiden toimintasuhteessa. Tässä prosessissa siihen osallistuneet opettajat (rehtorin tukemina) yhdessä opiskelijoiden kanssa näkivät ensimmäisen

vuosikurssin opetuksen tason kehittämisen visionaan ja strategisena päämääränään. Opetusta haluttiin kehittää nykyaikaisten pedagogisten näkemysten mukaan. Sekä opettajilta että opiskelijoilta saatu palaute aikaisemmilta ensimmäisen vuosikurssin massaluentopainotteisilta opintojaksoilta vahvistivat pyrkimystä innovatiivisempiin opetus- ja oppimismenetelmiin. Tutkimuksen toimintatutkimukselle luonteenomaiset piirteet tulevat esiin erityisesti seuraavissa seikoissa:

- Tutkimukseen osallistuvat sosiaalisen tilanteen osallistujat itse: Turun kauppakorkeakoulun YLY-opintojaksoihin osallistuvat opettajat ja ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat vuosina 1998–1999 ja 1999–2000.
- Tutkimuksessa pyritään kehittämään opetuksen käytäntöä ja samalla myös lisäämään tietoa käytännöstä: ensimmäisen vuosikurssin aikaisempi, massaluentoihin perustuva opetuksen käytäntö halutaan murtaa ja tutkia käyttöön otettujen aktivoivien opetusmenetelmien onnistumista oppimiselle strategiassa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi.
- Tutkimus etenee vaiheittain ja sykleissä: opintojaksoa kehitetään sitä mukaa kuin saadaan kokemuksia ja palautetta onnistumisesta tavoitteiden saavuttamisessa.
- Tutkimus on käytännönläheistä: tutkija hankkii tietoa meneillään olevista opintojaksoista käyttäen hyväkseen opintojakson tehtäviä ja havainnoimalla ohjaamiaan tiimejä.
- Tutkija osallistuu toimintaan aktiivisena toimijana eikä tarkastele kohdettaan matkan päästä: tutkija osallistuu opintojaksoihin yhtenä ohjaavista opettajista.
- Tutkija ja tutkittavat toimivat yhteistoiminnallisesti pyrkien lisäämään yhteistä ymmärrystä tutkittavasta, muutokseen tähtäävästä prosessista; opiskelijoiden ja opettajien palautteet ja opiskelijoiden arviointi oppimisestaan ohjaavat opintojakson kehittämisprosessia.
- Tutkimuksen tärkeimmät tiedonlähteet ovat havainnointi ja raportit sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksista.

Kuulan (1999, 204–205) mukaan toimintatutkimuksessa tutkijan rooli määrittyy negatioiden kautta: tutkija ei ole auktoriteetti, ei konsultti eikä ekspertti. Toimintatutkimuksen tavoite tutkittavan käytännön muutoksesta tarkoittaa sitä, että toimintatutkijan on mentävä mukaan tutkittavaan käytäntöön. Tutkijalle ei kuitenkaan riitä, että hän menee kohteeseensa eli kentälle. Hänen täytyy saavuttaa myös keskusteluyhteys ja luottamus kohteeseen. (Kuula 1999, 207–208.)

Koska osallistun tähän prosessiin sekä yhtenä tiimiopettajana että tutkijana, voi rooliani parhaiten luonnehtia määritelmällä "tutkiva opettaja" (teacher as reseacher), joka yhtenä tutkittavan yhteisön jäsenenä pyrkii kehittämään yhteisönsä käytäntöjä.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys kuvaa yliopiston toimintaympäristön muutosta kaksitahoisesti. Tarkastelen luvussa kaksi yhtäältä yliopistopedagogisten tutkimusten valossa yliopisto-oppimista ja oppimiskäsityksen muutosta. Yliopistopedagogisessa kirjallisuus- ja artikkelikatsauksessa tuon erityisesti esiin vallitseviin oppimiskäsityksiin, konstruktivistiseen, kokemukselliseen ja ongelma-perustaiseen, perustuvan tutkimuksen. Tarkastelen myös työelämän taitoja edistävien oppimisympäristöjen kehittämistä.

Toisaalta tuon teoreettiseen keskusteluun oppimisen strategisen kehittämisen keinona erilaistua, profiloitua muista yliopistoista. Lähden tarkastelussani toiminnan strategisesta kehittämisestä muuttuvassa yliopistossa, minkä jälkeen tarkennan näkökulmaa erilaistumiseen kauppatieteellisessä yliopistokoulutuksessa. Kohderyhmien tarpeiden määrittelystä etenen kauppatieteelliseen korkeakoulutukseen kohdistuviin haasteisiin ja muutosvaatimuksiin.

Luvussa kolme tarkasteluni kohdistuu oppimisen kehittämiseen strategisena painopistealueena Turun kauppakorkeakoulussa. Luvussa 3.1 tuon esiin yliopiston Strategia 2000:n mukaisen tavoitteen oppimiskulttuurin muutoksesta aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan ja tarkastelen Turun kauppakorkeakoulua organisaationa, sen identiteettiä ja imagoa. Luvussa 3.2 tutkimukseni kohdeyksiköksi täsmentyy Turun kauppakorkeakoulussa lukuvuonna 1998–1999 käynnistynyt ja lukuvuonna 1999–2000 jatkunut Yritystoiminta ja tiimityöskentelytaidot (YLY)-opintojakso, jonka kehittämisen taustalla on ollut Strategia 2000:ssa määritellyt tavoitteet oppimisen kehittämiseksi. Luvussa 3.3 tarkastelen tiimejä YLY-opintojakson oppimistavoitteita edistävänä oppimisympäristönä.

Luvussa neljä esittelen tutkimusasetelman sekä kuvaan tutkimuksen vaiheet ja käyttämäni mittarit. Reliabiliteetin, validiteetin ja tutkijan roolin analysoinnin jälkeen käyn vaiheittain läpi molemmat tutkimuksen kohteena olleet YLY:n ensimmäiset toteuttamisvuodet. Tutkimusvaiheissa I–III tarkastelen opiskelijoiden käsitystä kehityksestään ja oppimisestaan opintojaksojen aikana. Tutkimusaineisto koostuu etupäässä opiskelijoiden

erilaisista itsearviointitehtävistä ja vaihtelee eri vuosina. Tutkimusvaiheen IV puolestaan muodostaa molempien lukuvuosien lopussa YLY-opiskelijoille tehty kysely ja sen vastausten analysointi. Tutkimusvaiheessa V haastattelen etupäässä YLY-opintojaksoon jossain sen vaiheessa osallistuneita opettajia kysyen heidän käsityksiään korkeakoulun oppimiskulttuurissa mahdollisesti tapahtuneesta muutoksesta ja YLYn mahdollisesta osuudesta tähän muutokseen.

Luvun viisi johtopäätökset olen jäsentänyt kolmeen osaan. Luvussa 5.1 pyrin vastaamaan ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseeni eli missä määrin YLY-opintojaksossa on lukuvuosina 1998–1999 ja 1999–2000 saavutettu sille asetetut, strategiassa määriteltyjen tavoitteet ja onko YLY-opintojakso sen toisena toteuttamisvuonna 1999–2000 saavuttanut edellisvuotta paremmin strategiassa painotettuja oppimistavoitteita. Luvussa 5.2 puolestaan mielenkiinto kohdistuu kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen, tukeeko YLY-opintojakson kehittämisprosessi yliopiston Strategia 2000:ssa oppimisen strategiselle kehittämiselle asetettuja tavoitteita ja muuttaako se oppimiskulttuuria aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan jo ensimmäisestä vuosikurssista alkaen. Luku 5.3 muodostaa johtopäätösten synteesin, jossa tarkastelen, voidaanko oppimisen strateginen kehittäminen nähdä yliopiston erilaistumiskeinona. Luku kuusi muodostaa työni yhteenvedon.

2 YLIOPISTON TOIMINTAYMPÄRISTÖN MUUTOS

Yliopiston toimintaympäristön muutoksessa tarkastelen yhtäältä *kirjallisuus- ja artikkelikatsauksena* eri tyyppistä yliopistopedagogista tutkimusta, joka valottaa yliopisto-oppimista ja oppimiskäsityksen muutosta. Luvussa 2.1 esittelen aiempia tutkimuksia, joissa tarkastelunäkökulmaksi on valittu nykypedagogiikan valtavirtaa edustavat oppimiskäsitykset eli konstruktivistinen, kokemuksellinen tai ongelmaperustainen oppimiskäsitys. Luvussa 2.2 kiinnostukseni kohteena aiemmassa yliopistopedagogisessa tutkimuksessa ovat tutkimukset, joissa kuvataan työelämän taitoja edistävien oppimisympäristöjen kehittämistä erityisesti liiketaloudellisten aineiden opetuksessa. Tarkastelunäkökulman valintana **oppiminen** heijastaa nykypedagogiikan mukaista paradigman muutosta opettamisesta oppimiseen. Toisaalta yliopiston toimintaympäristön muutos heijastuu myös toiminnan strategiseen kehittämiseen, jota käsittelem luvussa 2.3. Luvussa 2.4 puolestaan näkökulmani tarkentuu kauppatieteelliseen yliopistokoulutukseen ja siinä erilaistumiseen.

2.1 Oppimiskäsityksen muutos

2.1.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Von Wrightin⁸ mukaan opetus-oppimisprosessi nähtiin aikaisemmin pitkälle tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaalle sekä taitojen harjoittelemisena. Opetuksen tavoitteet pyrittiin määrittämään etukäteen yksityiskohtaisesti ja selvästi, kernaasti behavioraalisella eli näkyvällä käyttäytymisen tasolla. Opettajan tehtävänä oli esittää tietoa sekä varmistaa, että se menee perille.

⁸ Von Wright on toiminut nykyaikaisen kognitiivisen psykologian edelläkävijänä Suomessa. Muistin ja aikaperspektiivin tutkimuksesta hän siirtyi 1970-luvun lopulla tutkimaan aidossa kouluympäristössä tapahtuvaa oppimista. Alunperin von Wright on ollut kiinnostunut kognitiivisia prosesseja ja rakenteita koskevien havaintojen ekologisesta validiteetista ja kognition konstruktiiivisesta luonteesta. (Engeström 1983, 57.)

Kognitiivisen psykologian myötä muodostui kuitenkin aikaisemmasta poikkeava käsitys oppimisprosessin luonteesta. Uutta oppiessaan ihminen pyrkii ymmärtämään uutta informaatiota jo olemassa olevan tietonsa pohjalta. Tieto ei siirry oppijaan, vaan oppija konstruoi sen itse. (von Wright 1996, 9.)

Tätä näkemystä kutsuttiin aluksi kognitiiviseksi oppimiskäsitykseksi. Nimitys oli kuitenkin kapea sikäli, että tiedon konstruointi on kytköksissä oppijan motivaatioon, emootioihin ja arvoihin yhtä hyvin kuin tiedollisiin eli ahtaasti kognitiivisiin prosesseihin. Niinpä vähitellen tuli käyttöön uusi nimike eli konstruktivistinen oppimiskäsitys. Konstruktivistista oppimiskäsitystä on nimitetty usein myös uudeksi oppimiskäsitykseksi. (Tynjälä 1999a, 28.) Tynjälän (1999a, 37) mukaan konstruktivismi ei ole itsessään oppimisteoria, vaan se on tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on levinnyt laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tämän tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan alueella. Saariluoman (2001, 29) määritelmän mukaan oppiminen on konstruktioprosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on sidottu oppimistilanteeseen ja kantaa sen ehtoja mukanaan (Saariluoma 2001, 30).

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavalla hän jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Oppija ei ole siis tyhjä astia, joka täytetään tiedolla vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija. (Tynjälä 1999a, 37–38.) Johansson (1999, 176) luonnehtii konstruktivistisessa oppimisympäristössä oppimista induktiiviseksi siinä merkityksessä, että opiskelijoita kannustetaan tiedonhakuun opettajan toimiessa ohjaajana, eikä niinkään tiedon välittäjänä. Johanssonin mukaan tilannetta voitaisiin jopa kutsua mestari ja oppipoika -suhteeksi sen positiivisessa merkityksessä.

Konstruktivismi juontaa juurensa monesta eri lähteestä ja sillä on useita eri suuntauksia. Eri suuntauksia edustavat teoriat tarkastelevat oppimista eri näkökulmista ja kohdistavat siksi tutkimuksensa eri asioihin oppimisessa. Konstruktivismi voidaan karkeasti jakaa kahteen pääsuuntaukseen: yksilö- eli kognitiiviskonstruktivismiin ja sosiaaliseen eli sosiokulttuuriseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismi perustuu kantilaiseen epistemologiaan ja kognitiiviseen psykologiaan ja sen painopisteenä on ollut yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaaminen. Sosiaalisen konstruktivismin edustajat sitä vastoin painottavat sosiaalista konstruointia ja ovat kiinnostuneita oppimisen

sosiaalisista, vuorovaikutuksellisista ja yhteistoiminnallisista prosesseista. (Tynjälä 1999a, 37–39.)

Von Wright tuo kirjoituksessaan esiin joitain seikkoja, joita seuraa konstruktivistisesti orientoituneen oppimisen tutkimuksesta. Nykyhetken tutkimuksen avainkäsite on ymmärtäminen, jota hän luonnehtii lyhyesti seuraavasti: ”Kun ymmärrän jotakin, vaikkapa tietyn käsitteen, tämä ilmenee siinä, että pystyn perustelemaan tapaa, jolla käytän käsitettä ja pystyn myös käyttämään sitä mielekkäästi uusissa tilanteissa.” (von Wright 1996, 9–13.)

Tynjälän (1999a, 60–67) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutukset käytännön opetustyöhön voidaan luettelomaisesti esittää seuraavasti:

1. **Oppijan aktiivisuuden merkitys ja opettajan roolin muuttuminen** – Opetuksen keskeinen kysymys on se, mitä oppija tekee ja miten hän toimii. Opettajan tärkeimmäksi rooliksi muodostuu se, miten hän järjestää oppimistilanteet oppijan oppimisroolia tukeviksi.
2. **Oppijan aikaisemmat tiedot uuden oppimisen perustana** – Opiskelijoiden arkikokemukseen perustuvat käsitykset asioista voivat olla hyvinkin paljon ristiriidassa opetuksessa käsiteltävän tieteellisen tiedon kanssa, jolloin näiden käsitysten tiedostaminen, esiin nostaminen ja käsittely yhtäältä auttavat opettajaa ymmärtämään oppilaidensa ajattelua ja toisaalta edistävät oppilaiden oppimisprosessia.
3. **Metakognitiivisten taitojen kehittäminen** – Koska aikaisemmalla tiedolla ja oppijan toimintatavoilla opiskelutilanteessa on keskeinen merkitys oppimisessa, oppijan metakognitiiviseen tietoisuuteen ja strategiaan itsesäätelytaitoihin kiinnitetään erityistä huomiota.
4. **Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen** – Konstruktivismissa painottuu merkitysten rakentaminen, jolloin ymmärtäminen muodostuu olennaiseksi asiaksi. Konstruktivistisissa oppimisympäristöissä pyritään välttämään mekaanista ulkoa opettelua ja asioiden toistamiseen pyrkivää pänttäystä.
5. **Erilaisten tulkintojen huomioonottaminen** – Kaikki eivät opi samoja asioita samoista sisällöistä. Tämän vuoksi on hyödyllistä käyttää sellaisia opiskelumenetelmiä, joissa opiskelijoiden erilaiset tulkinnat joutuvat kohtaamaan toisensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.
6. **Faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen** – Konstruktivismista ei seuraa se, etteikö tiettyjen faktojen oppiminen olisi tärkeää ja etteikö tarvittaessa voisi edelleen käyttää vaikka ulkoa opettelua. Konstruktivismista kuitenkin seuraa ajatus, että faktatkin opitaan parhaiten silloin, kun ne kytetään oppilaiden aikaisempaan tietoon, laajempiin

mielekkäisiin kokonaisuuksiin ja aitoihin todellisiin elämäntilanteisiin ja ongelmiin.

7. **Oppimisen tilannesidonnaisuuden huomioon ottaminen** – Sosiaalinen konstruktivismi painottaa, että oppiminen on aina sidoksissa kontekstiinsa, siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu.
8. **Monipuolisten representaatioiden kehittäminen** – Tiedon ja oppimisen kontekstisidonnaisuudesta seuraa se, että yhdessä ympäristössä ja yhdellä tavalla opittua tietoa ei välttämättä pystytä soveltamaan toisenlaisessa yhteydessä. Kykyä käyttää opittua tietoa uusissa tilanteissa edistää se, että opiskelussa tietoa kytketään monenlaisiin konteksteihin ja sitä käsitellään useista eri näkökulmista. Lisäksi käytetään erilaisia esitystapoja ja erilaisia oppimistehtäviä.
9. **Sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen** – Yksi keskeisiä konstruktivismin pedagogisia seurauksia on sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen oppimisessa. Silloinkin kun oppimista tarkastellaan yksilöllisenä prosessina, kuten kognitiivisessa konstruktivismissa, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys yksilöllisen tiedonkonstruoinnin kannalta nähdään tärkeänä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi ”ulkoistaa” omaa ajatteluaan, saada reflektion aineksia muilta, saada sosiaalista tukea tai antaa sitä toisille. Oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta pyritään hyödyntämään ja tehostamaan erilaisilla yhteistoiminnallisilla opiskelumuodoilla, joissa varta vasten järjestetään mahdollisuuksia tiedon jakamiseen, keskusteluun, neuvotteluun, erilaisten tulkintojen esittämiseen tai argumentointiin.
10. **Uusien arviointimenetelmien kehittäminen** – Kun oppimiskäsitys muuttuu behavioristisesta konstruktivistiseksi, tämä merkitsee suuria muutoksia myös siihen, miten oppimista arvioidaan. Tiedon siirtämisen ajatukseen pohjautuvassa opetuksessa oppimisen luonnollinen arviointitapa on määrällinen ja tiedon toistamista painottava. Kun oppiminen sen sijaan katsotaan jatkuvaksi tiedon rakentamisen prosessiksi, arviointi kohdistetaan tähän prosessiin. Oppimisprosessin arviointiin osallistuu aktiivisesti myös oppija itse ja mahdollisesti myös hänen opiskelijatoverinsa, varsinkin jos kyse on yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Arviointi pyritään kytkemään osaksi oppimisprosessia.
11. **Tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiin tuominen** – Koska tieto käsitetään sosiaalisesti konstruoiduksi pikemmin kuin annetuksi totuudeksi, varsinaisten oppisisältöjen lisäksi olisi hyvä käsitellä myös sitä, miten tietoa tuotetaan ja minkälaisen vaiheiden kautta nykyiseen tietämykseen on päästy.

12. Opetussuunnitelmien kehittäminen – Konstruktivismiin pohjautuva pedagogiikka korostaa ilmiöiden ja ilmiökokonaisuuksien ymmärtämistä, oppijan aktiivisuutta, metakognitiivisten taitojen merkitystä ja oppimisen tilannesidonnaisuutta, mitkä seikat edellyttävät asioiden syvällistä ja oppijakeskeistä käsittelyä sen sijaan että vain käytäisiin läpi tietyt sisällöt. Konstruktivismissa tieto nähdään suhteellisena ja muuttavana konstruktiona, minkä vuoksi tärkeäksi opetussuunnitelmalliseksi ja tavoitteeksi nousevat tiedonhankinnan ja elinikäisen oppimisen taidot. Tiedon määrä lisääntyy jatkuvasti ja sen saatavuus helpottuu tietoverkkojen kehittymisen myötä. Faktatiedon opetteluun merkitys vähenee ja tärkeämmäksi tulevat tiedon valikoinnin, jäsentämisen, analysoimisen, synteisien tekemisen ja kriittisen arvioinnin taidot. Oppimisen tilannesidonnaisuudesta seuraa, että yhdessä tilanteessa opittuja teoreettisia periaatteita ei välttämättä osatakaan hyödyntää toisissa tilanteissa. Tämän vuoksi on pidetty tärkeänä mahdollisimman aitojen opiskelutilanteiden luomista sekä teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integroimista toisiinsa. Eräänlaisena mahdollisuutena tällaiseen integroimiseen on nähty ongelmalähtöiset opetussuunnitelmat, jotka rakentuvat erilaisten ongelmien, mutta eivät oppiaineiden pohjalle. (Tynjälä 1999a, 60–67.)

Tynjälän mukaan (1999b, 162) perinteinen yliopisto-opetus tuottaa usein tietoa, joka on käyttökelpoista koulutuksellisissa yhteyksissä, kuten tenteissä. Tällaista tietoa ei kuitenkaan välttämättä pystytä käyttämään työelämän kompleksisissa ongelmissa. Asiantuntija-asemassa olevilta työntekijöiltä odotetaan oman erityisalan asiantuntemuksen lisäksi kykyä löytää oikeaa tietoa ja soveltaa sitä. Häneltä odotetaan myös yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja, suullisia ja kirjallisia kommunikaatiotaitoja, joustavaa päätöksentekotaitoa sekä kykyä kestää paineita ja epävarmuutta. Yksi tämän päivän suurimpia haasteita on kehittää opetusmenetelmiä, joissa integroituvat alakohtaisen tiedon opiskelu ja edellä kuvattujen yleisten taitojen harjaannuttaminen. (Tynjälä 1999b, 162.)

Helakorpi (1999, 382–383) tiivistää kummankin konstruktivismin päämuodon oleelliset piirteet seuraavasti:

- oppija on aktiivinen toimija
- oppiminen on omakohtaista maailmankuvan rakentamista
- oppiminen on dynaaminen, kehittyvä prosessi
- oppimista tapahtuu eri tilanteissa ja eri tavoin – ei vain kouluympäristössä
- oppiminen on ongelmakeskeistä ja kokonaisvaltaista

- oppiminen on sosiaalinen tapahtuma
- oppimistuloksia arvioidaan monipuolisesti
- oppimisessa kehitetään oppijan eri puolia yksilöllisesti
- oppimisen ohjaus on kannustavaa ja monipuolista
- oppimisessa hyödynnetään uutta teknologiaa.

Von Wrightin mukaan eräs opetuksen tavoite on yrittää tehdä opiskelija tietoiseksi omista tulkintatavoistaan ja samalla tarjota vaihtoehtoisia tulkintatapoja niitä perustellen ja ymmärrettäviksi tehden. Tämä luo von Wrightin mukaan edellytyksiä opiskelijan spontaanien käsitysten uudelleen jäsentämiselle, rekonstruktioille. (von Wright 1996, 13.) ”Kun oppiminen nähdään oppijan oman konstruktivisen toiminnan tuloksena, keskeiseksi nousee tämän toiminnan säätely. Tietyissä puitteissa prosessia voidaan säädellä ulkoapäin. On kovinkin helppoa ohjata oppilasta kohti pintaprosessia, ulkoa oppimista, rutiiniharjoittelua. Huomattavasti vaikeampaa on ohjata ulkoapäin kohti ymmärtämistä. Tehokkaimmaksi tieksi on yleensä osoittautunut oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittäminen. Ratkaisevassa asemassa on oppilaan oma ymmärrys siitä, mistä on kysymys ja mihin pyritään.” (von Wright 1996, 15.)

Rauste-von Wright toteaa (1997, 20), että konstruktivistisen näkemyksen mukaan opiskelijan aktiivisuudella ei ole pedagogista itsetarkoitusta. Oleellista on, mitä tehdään, mitkä hyväksytään toiminnan tavoitteiksi ja miten toiminta valjastetaan osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. Opiskelun onnistumisen kannalta on oleellisen tärkeää, että opettajan luomassa opiskeluympäristössä viriävät tarkoituksenmukaiset kysymykset, joihin vastauksia haetaan opettajan ohjauksessa oppijan oman kokeilun, ymmärtämisen ja ajattelun varassa. Opettajan tärkein taito on luoda toimivia oppimisympäristöjä, joiden kautta oppija saa mahdollisuuden kehittää omia valmiuksiaan oppia oppimaan (Rauste-von Wright 1997, 30).

Tynjälän mukaan aktivoivaan opetukseen osallistuneet yliopisto-opiskelijat korostavat tutkimuksen mukaan kriittisen ajattelun lisääntymistä, vähemmän mustavalkoisen tiedonkäsityksen muodostumista, tiedon soveltamistaidon kehittymistä sekä yhteistyö- ja kommunikointitaitojen oppimista. Nämä ovat sellaisia valmiuksia, joita tarvitaan työelämän eri tehtävissä. Perinteistä opetusta saaneilta tällaiset kokemukset puuttuivat lähes kokonaan. Konstruktivistinen pedagogiikka painottaa oppijan aktiivista roolia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. (Tynjälä 1999c, 29–30.) Tenenbaum, Naidu, Jegede ja Austin (2001, 87–111) pyrkivät löytämään konstruktivistisia piirteitä kasvatustieteiden yliopisto-opiskelussa. He toteavat, että vaikka näitä piirteitä (argumentointi, keskustelut, väittelyt, ideoiden jakaminen muiden kanssa, ratkaisuun pyrkiminen tehtävissä, reflektointi,

todellisen elämän esimerkit) opetussuunnitelmissa löytyykin, niitä pitäisin olla paljon nykyistä enemmän, jotta voitaisiin puhua konstruktivistisen oppimisen näkökulman mukaisista käytännöistä yliopisto-opetuksessa.

Kosken (1995) kuvaamassa ns. gadamerilaisessa kasvatusteoriassa on samoja piirteitä kuin konstruktivismisakin. Gadamer korostaa oppijan itseymmärryksen kasvua oppimistulkinnassaan. Kosken mukaan hermeneuttis-pragmatistiseen puhetapaan sisältyvä käsitys tiedosta on konstruktivistinen. Koski viittaa Cunninghamiin (Koski 1995, 411), joka hänen mukaansa kuvaa havainnollisesti konstruktivistista näkemystä tiedosta. Kosken mukaan konstruktivistisessa tarkastelussa huomiomme keskipisteessä ei ole se, mitä konstruoidaan vaan se, miten konstruoidaan, so. tiedon konstruoinen prosessi itse (not *what* we know but *how* we know it). Yhdenmukaisesti hermeneuttis-pragmatistisen puhetavan kanssa Cunningham uskoo (Koski 1995, 411), että huomion kiinnittäminen tiedon konstruoinen prosessiin voi myös auttaa opettajia ja oppilaita (opiskelijoita) näkemään uudella tavalla, ”mitä kouluissa voi tapahtua”.

Kosken tulkinnan mukaan hermeneuttis-pragmatistinen opetus toteutuu opettajien ja oppilaiden kohtaamisena yhteisellä epävarmuuden maaperällä. Myös gadamerilaisessa kasvatusteoriassa korostuu epävarmuuden maaperällä toimimisen merkitys. Koski viittaa tässä Gallagheriin: ”Jos opettaja hyväksyy omalla kohdallaan hermeneuttisen kehän lopullisen sulkeutumisen, se merkitsee vaipumista ‘dogmaattiseen uneen’, oppimisen mahdollisuuden poissulkemista sekä itseltä että oppilaalta.” Gallagherin mukaan (Koski 1995, 249) dialogi opettaja–oppilassuhteessa merkitsee molemminpuolista avoimuutta modifioida omia horisontteja ja myös avoimuutta horisonttien sulautumiselle. Koski viittaa myös Deweyn tekstiin, jonka mukaan tällaisessa suhteessa kumpikin toimii tavallaan opettajana ja oppilaana.

Koskea haastatellaan *Ekonomi*-lehden asiantuntija-artikkelissa (Koski 1998, 18–19). Kosken mukaan menestyvä asiantuntija ja johtaja hallitsee konstruktivistisen oppimisen ydintaidot, joita ovat hänen mukaansa kyky määrittellä ratkaisua vaativia ongelmia, kyky löytää ongelmien kannalta relevanttia informaatiota, kyky seuloa tästä informaatiosta kaikkein olennaisin sekä kyky analysoida, syntetisoida ja soveltaa edellisten vaiheiden kautta koottua informaatiota.

Koski viittaa artikkelissa myös Druckerin ajatuksiin huomisen luovasta organisaatiosta, joka Druckerin mukaan on kuin jazz-ryhmä, joka säveltää musiikkia esittäessään sitä. Ryhmä sopii toiminnan yleisistä tavoitteista ja jammailuprosessin reunaehdoista ja johtoteemasta. Sen jälkeen ryhmän toiminta perustuu kunkin soittajan asiantuntemuksen arvostamiseen, vuoropuheluun, esitettyihin ideoihin tarttumiseen ja niiden edelleen kehittelyyn oman instrumentin avulla. Jazz-esimerkillään Drucker Kosken

tulkinnan mukaan kuvaa aidosta erilaisuuden arvostamisesta ja luovasta yhteensovittamisesta kumpuavaa tiimityön voimaa. (Koski 1998, 18–19.) Galagan (1999, 28–29) kysyy haastattelussaan Druckerilta, mitä esimiehille pitää nykyisin opettaa ja mitä sellaista Drucker nykyisin opettaa johtamistaidon opiskelijoilleen, mitä hän ei opettanut heille kymmenen vuotta sitten. Drucker vastaa haastattelussa: ”En enää opeta aineita, joihin keskityin kymmenen vuotta sitten; opetan aineita, joita tuskin mainitsin silloin. En enää opeta, miten johdetaan ihmisten työskentelyä, joka oli tärkeimpiä kurssejani, koska en enää ole sitä mieltä, että muiden ihmisten – varsinkaan alaisten – johtaminen on tärkein asia, joka johtajan tulee oppia. Minä opetan ennen kaikkea itsensä johtamista.” (Galagan 1999, 28–29.)

Helakorven (1999, 382) mielestä konstruktivismissa yhdistyvät monet viime vuosisadan kasvatusideat: Deweyn toiminnallisuus, Piaget’n oppijälähtöinen ja yksilöllinen oppiminen ja Vygotskyn oppimistilanteen sosiaalisuus. Prawatin mukaan (2000, 805) Deweyn käsitykseen oppimisesta voidaan myös yhdistää sosiaalisen konstruktivismin piirteitä.

Pear, Grone-Todd ja Darlene (2002, 221) tarkastelevat tietokoneavusteista ohjausta. Koulutuksen kehittämisen taustalla on kirjoittajien näkemyksen mukaan sosiaaliseen konstruktivismiin perustuva koulutusfilosofia, jonka mukaan inhimillinen oppiminen tapahtuu pääasiallisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden kanssa.

Eteläpelto tuo esiin oppimisen ja opetuksen tutkimuksen ajankohtaisia linjauksia EARLIn kongressissa. Hän toteaa, että tässä Fribourgissa pidetyssä konferenssissa käytiin runsaasti keskustelua kognitiiviskonstruktivisen ja sosio-kulttuurisen paradigman kesken (Eteläpelto 2001, 526). Eteläpelto toteaa useissa puheenvuoroissa tuodun esiin, että nämä edellä mainitut lähestymistavat eivät ole toistensa kilpailijoita tai toisensa poissulkevia, vaan kuvaavat oppimisen ja opetuksen eri puolia.

Lucas on tutkinut laskentatoimen peruskurssin opiskelijoiden kokemuksia sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta. Hänen tutkimuksessaan haastatellut opiskelijat kokevat oppimisen täysin eri tavoin, suurin osa irrallisena maailmana, mutta vain pienempi osa tuntee sitoutuneensa. On tärkeää kartoittaa opiskelijoiden kokemukset oppimisestaan, jolloin opettajat pystyvät reagoimaan heidän odotuksiinsa. Opettajien kokemukset puolestaan antavat arvokkaan lisänsä alan tutkijoiden analysoitavaksi. (Lucas 2000, 479.)

Fox (2001, 23) luo kriittisen katsauksen konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen ja näkee mieluummin konstruktivismin oppimisen metaforana, tiedon hankinnan prosessina kuin paradigmana tai teoriana tai pahimmillaan jopa uskonlahkon kaltaisena ilmentymänä. Tynjälä (1999d, 357) puolestaan vertailee konstruktivistiseen ja traditionaaliseen oppimiseen perustuvia yliopiston oppimisympäristöjä ja toteaa, että konstruktivistisessa

ympäristössä opiskelleiden saavuttama tieto oli monipuolisempaa kuin traditionaalisella tavalla opiskelleiden.

2.1.2 Kokemuksellinen oppimiskäsitys

Kokemuksellinen oppiminen (experiential learning) sisältää useita lähestymistapoja, joista tunnetuin on David Kolbin (1984) esittämä oppimisteoria. Suomessa käytössä ovat olleet termit kokemusoppiminen, kokemukseen perustuva, kokonaisvaltainen ja kokemuksellinen oppiminen, joista viimeksi mainittu on vakiintunut käyttöön laajimmin. Kaiken oppimisen katsotaan edellyttävän jonkinlaista kokemusta, joko aiempaa tai oppimistilanteessa tapahtuvaa. Kokemuksellista oppimista voidaan pitää vastareaktionä opettajakeskeiselle ja oppiainejaotteluun sitoutuneille koulutuksellisille lähestymistavoille. (Poikela 1998, 61.) Kokemuksellisen oppimisen malli on saanut vaikutteita useiden eri tutkijoiden ajatuksista ja teorioista. Vahvoja vaikuttajia ovat olleet Dewey⁹, Lewin ja Piaget. (Pietikäinen 1996, 92.)

Väisänen (1993) mukaan Carl Jungin persoonallisuustypologialla on ollut selvästi havaittava vaikutus Kolbin tiedonhankinta- tai oppimistyyppisiin, jotka hän on määritellyt havaitsemisesta ja tiedon prosessoinnista käsin. Jungin persoonallisuustypologia perustuu kahteen eri dimensioon, joista toinen liittyy ihmiselle tyypilliseen tapaan tehdä havaintoja (Kolbilla havaitseminen) ja toinen toimintapäätöksen tekemiseen (Kolbilla tiedon prosessointi). Kolbin kuvaama tyylijärjestelmä perustuu kokemusoppimisen tai kokonaisvaltaisen oppimisen teoriaan, jonka perusta on yksilöiden välistä vuorovaikutusta, ryhmädynamiikkaa ja tiedon prosessointia tutkivassa kognitiivisessa psykologiassa sekä persoonan kasvun edellytyksiä tutkivassa humanistisessa psykologiassa. (Väisänen 1993, 63.)

Vaikka kokemus on Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa oleellinen osa oppimista, se ei kuitenkaan yksin takaa oppimista. Kokemuksellinen oppiminen muodostaa hermeneuttisen kehän, jossa omakohtainen kokemus, kokemuksen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta muodostavat jatkuvan syklisen prosessin. Kokemuksellinen oppimisprosessi edellyttää avoimia oppimisympäristöjä, joissa opitun teoreettisen tiedon soveltaminen aidoissa käytännön tilanteissa on mahdollista. Tämä on hyvin vaativa oppimisprosessi, sillä se edellyttää oppijalta kykyä

⁹ Miettinen (2000, 54–72) kritisoi ankarasti tapaa, jolla Kolb tulkitsee Deweyn ideoita mallissaan ja väittää Kolbin mallin esittämän välittömän konkreettisen kokemuksen olevan epistemologisesti problemaattisen.

hankkia konkreettisia kokemuksia, kykyä reflektiiviseen havainnointiin, kykyä abstraktiin käsitteellistämiseen sekä kykyä aktiiviseen toimintaan eli kokeiluun. (Kolb 1984a, 42.)

Kokemuksellinen oppiminen tukee osallistuvaa, oppijakeskeistä oppimista, jossa yksilön omat kokemukset, monipuoliset oppimistilanteet ja oppijan oman tiedon konstruointi ovat tärkeässä asemassa. Kolbin mukaan kokemuksellisen oppimisen tavoitteena ei ole tietyn yhtenäisen teorian muodostaminen behaviorististen tai kognitiivisten teorioiden rinnalle. Tavoitteena on muodostaa holistinen, integroiva käsitys oppimisesta, jossa yhdistyvät kokemus, havainnointi, kognitio ja käyttäytyminen. (Poikela 1998, 61-62.) Teoreettinen opetus on jatkuvasti pyrittävä yhdistämään käytännön kokemukseen. Käytäntö, pohdinta, teoria ja toiminta kuuluvat olennaisena osana kokonaisvaltaiseen oppimiseen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 125.)

Kolbin teoriassa korostuu oppimisen holistisuus ja hän kuvaa oppimista inhimillisen sopeutumisen pääprosessina, sopeutumisenä sekä sosiaaliseen että fyysiseen ympäristöön. Oppiminen voi laajimmillaan tarjota käsitteellisen linkin erilaisten elämäntilanteiden välille. Tietäminen on enemmän prosessi kuin tuote. Jokainen uusi kokemus nostaa esiin jonkin aikaisemmista kokemuksista ja muokkaa jollakin tavalla jäljessä tulevien kokemusten laatua. (Poikela 1998, 63.)

Nimestään huolimatta kokemuksellisen oppimisen malli ei aseta kokemusta ylivertaiseen asemaan oppimisessa. Kokemus on keskeinen osa oppimisprosessia, mutta se ei yksin voi taata oppimista. (Pietikäinen 1996, 95.) Oppijan yksilöllinen kasvu ja itsenäistyminen kulkevat rinta rinnan sosiaalisen kasvun ja kehittymisen kanssa. Voidakseen tuoda rakentavan panoksen omaan yhteisönsä oppija tarvitsee subjektiivisesti koettua henkistä ja älyllistä itsenäisyyttä. Menestyksellinen toiminta ryhmässä tukee tällaista yksilöllistä itsenäistymistä. (Leppilampi & Piekkari 1998, 27.)

Kokemukselliset oppimiskäsitykset korostavat myös oppimisen prosessiluonnetta, syklisyyttä ja reflektion merkitystä oppimisessa (Poikela 1998, 61). Kokemusoppimisessa yhdistyvät a) oppiminen tekemällä b) oppimaan oppiminen ja c) oppiminen ryhmäprosessin avulla. Kokemusoppiminen muodostuu näiden eri elementtien dynaamisesta jännitteestä (Väisänen 1993, 63). Tärkeänä itsensä ja asiantuntijuuden kehittämisen mallina pidetään työssä oppimista eli oppimista tekemisen ja toiminnan kautta. Oppiminen on jatkuvaa kokemukseen perustuvaa prosessia; oppimista ymmärretään parhaiten prosessina, ei irrallisina oppimistuloksina. Oppiminen on tiedon muuntamisen prosessia, jossa tietoa syntyy eli kokemus muuttuu tiedoksi, ja siihen liittyy aina yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. (Kolb 1984a, 43-60.)

Oppiminen voidaan nähdä tietoisuuden kasvuna, joka voidaan kuvata sisäkkäisinä kehityksellisinä tasoina. Todellinen muutos on mahdollista vasta sitten, kun on saavutettu kriittisen tietoisuuden, reflektiivisyyden taso, mikä merkitsee tietoisuutta omista käsitteistä, niiden rajallisuudesta ja siitä, millaisia valmiuksia ne antavat ympäristön jäsentämiseen. Reflektiivisyys on myös tietoisuutta siitä, että omaksuttu reflektiökäytäntö perustuu toimintaympäristön kulttuuriin ja psykologisiin olettamuksiin. (Räkköläinen ja Kotka 1998.)¹⁰

Omasta kokemuksesta lähtevä oppimisprosessi ja omien kokemusten reflektiivinen työstäminen nähdään aikuisen oppimisen perustana ja itseohjautuvuuden edellytyksenä. Oppija analysoi tietoisesti oppimistaan, toimintansa perusteita ja toiminnan kontekstia. Uuden oppimisessa reflektiokyky on edellytys sille, että oppija voi arvioida omaa tilannettaan kokonaisvaltaisesti, saada palautetta toiminnastaan ja myös hyötyä saamastaan palautteesta, jotta voisi löytää uusia suuntia ja nähdä omat mahdollisuutensa aiempaa laajemmin. (Räkköläinen & Kotka 1998.)¹¹

Ojansen mukaan reflektio nähdään myös seuraavina psyykkisinä toimintoina (Ojanen 1996, 54):

- syventymisenä omien tunteiden, asenteiden, ajatusten ja toimintojen tarkasteluun
- ajattelutapana, kykynä tehdä rationaalisia valintoja ja ottaa vastuu valinnoistaan
- kehitys- ja tutkimusprosessina
- sisäisen tietoisuuden muuntumisena, sisäisenä puheena
- omasta kontekstistaan tietoiseksi tulemisena
- oman toiminnan perusteiden, lähtökohtien ja seuraamusten rationaalisena analysointina
- moraalisen arvona ja arvostuksena, oman arvoperustan pohtimisena
- oman ammatillisen ajattelun kehittymisenä ja rakentumisena
- syvänä ajatteluna, rutiinista vapautumisena, arki ajattelua perusteellisempänä toimintojen suunnitteluna
- tieteellisen ja henkilökohtaisen tietojärjestelmän yhdistämisenä, intellektualisointina
- tiedon muodon aktiivisena, alituisena ja huolellisena harkintana
- toimintojen ja ajatustapojen käsitteellistämisenä, abstrahointina
- sisäistettynä oppimisenäkemyksenä, entisen tietoperustan, kokemuksen ja uuden tiedon jatkuvana vuorovaikutuksena.

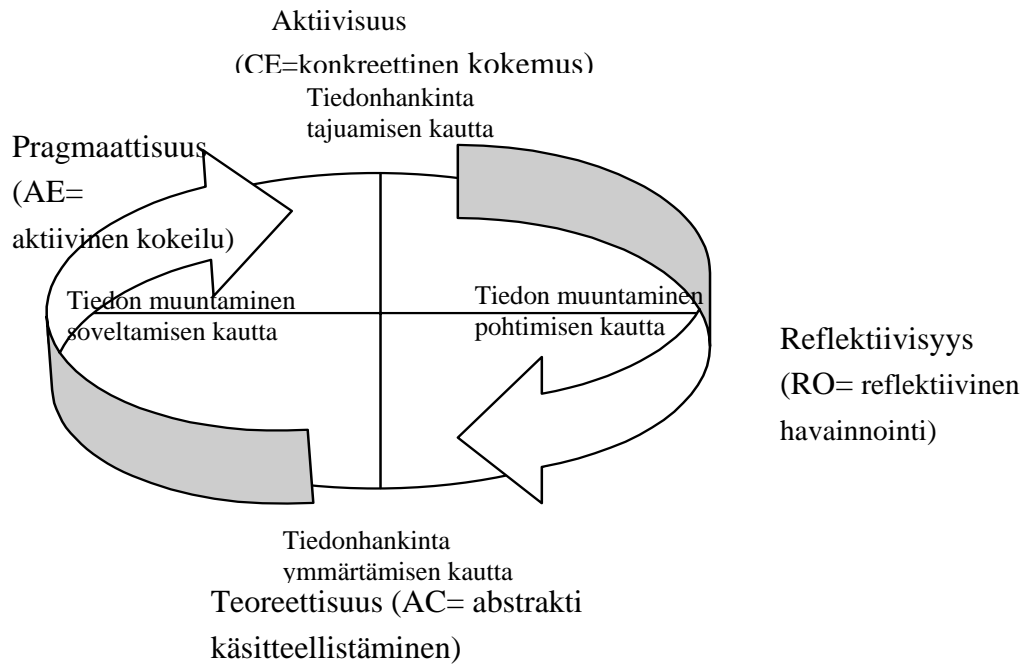
¹⁰ Alkuperäiset lähteet: Mezirow, J.:A critical theory of adult learning and education, 1981 ja Mezirow, J.:Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa, 1996.

¹¹ Alkuperäiset lähteet: Mezirow, J.:A critical theory of adult learning and education, 1981 ja Mezirow, J.:Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa, 1996.

Eteläpelto (1992, 16) toteaa, että parhaimmillaan reflektiivistä suhtautumista omaan työhön ja oppimiseen voidaan luoda vuorovaikutuksessa muihin. (Eteläpelto 1992, 16.) Turvallinen tiimityötyyppinen tai ryhmässä tapahtuva toiminta auttaa tiedostamaan asioita ja antaa realistisen kuvan kasvun mahdollisuuksista. Tasavertaisten ja vastuullisten yksilöiden muodostamaa pienryhmätoimintaa tai tiimityötä onkin yleisesti pidetty parhaana keinona luoda reflektiivistä suhtautumista omaan työhön ja oppimiseen. Tällaisen ryhmä- tai tiimitoiminnan keskeisinä lähtökohtina voidaan pitää positiivista keskinäistä luottamusta, jossa osallistujat kokevat olevansa yhteisesti vastuussa toinen toistensa eteenpäinmenosta (sink or swim together). Ryhmätoiminnan tai tiimityön edellytyksenä ovat tarvittavat sosiaaliset taidot kuten vuorovaikutustaidot, johtajuuden vuorottelu, viestintä, luottamuksen rakentaminen ja ristiriitojen ratkaiseminen. (Eteläpelto 1992, 16.)

Kuviossa 2 esitetään Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli. Kolbin mukaan oppimisprosessi lähtee liikkeelle konkreettisesta kokemuksesta (CE), jolloin yksilö hankkii välittömiä henkilökohtaisia kokemuksia. Nämä ovat vuorostaan pohjana refleктоivalle havainnoinnille ja ajattelulle (RO). Havainnot pyritään muotoilemaan käsitteiksi ja yleistyksiksi ja sulauttamaan erilaisiin teorioihin, jolloin kyseessä on abstraktin käsitteellistämisen (AC) vaihe. Seuraavana on kokemuksellisessa oppimisessa vuorossa aktiivinen kokeilu (AE). Tällöin opittuja asioita pyritään testaamaan käytännössä uusissa, entistä kompleksisimmissä tilanteissa. Aktiivinen kokeileminen mahdollistaa vuorostaan uudet konkreetit kokemukset. Näin muodostuu ajatus oppimisesta prosessiluontoisena, syklimäisesti etenevänä tapahtumasarjana. (Kolb 1984b, 21, 38; Pietikäinen 1996, 95–96.)

Kokemuksellisen oppimisen mallissa tiedonhankinnan tapaa kuvaa pysty akseli. Vaaka-akselin yläpuolella tiedonhankinta tapahtuu tajuamisen kautta. Lähestyttäessä abstraktia käsitteellistämistä (AC kuvassa) siirrytään lähinnä ymmärtämisen käyttöön. Kyseessä on käsittämisen dialektiikka. Vastaava dialektinen asetelma syntyy tiedon muuntamisen dimensiolla eli vaaka-akselilla. Reflektiivisyys liittyy keskeisesti kokemukselliseen oppimisprosessiin, jossa refleктоimalla, pohtimalla omaa toimintaa ja kokemuksia pyritään ilmiöiden käsitteellistämiseen ja teoretisointiin, jolloin uudenlainen toiminta on mahdollista. Reflektiivisen havainnoinnin ja ajattelun suunnassa tieto muunnetaan pohtimalla. Tälle vastakkainen on puolestaan soveltaminen tiedon muuntamisen tapana. (Kolb 1984a, 40–57; Pietikäinen 1996, 96.)



Kuvio 2: Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli

Oppija liikkuu toimijasta havaitsijaksi sekä yksittäisistä erityistilanteista yleisiin analyyseihin ja päinvastoin. On tärkeää, että nämä dimensiot toimivat myös siten, että jokin teoreettinen käsite, yleistys tunnustetaan myös konkreettisena, omakohtaisena kokemuksena. On myös kyettävä muuntamaan oman toiminnan, kokemusten ja ajattelun tulos aktiiviseksi toiminnaksi. Nämä ovat samalla koko kokemuksellisen oppimisprosessin tavoitteita. (Kolb 1984a, 22–34.) Kokemuksellisessa oppimisprosessissa voi lähteä liikkeelle myös teorioista ja malleista – abstraktista käsitteellistämisestä, jolloin ne toimivat jäsentämisen välineinä omalle ajattelulle ja kokemuksille. Vaikka kokemusten merkitys korostuu oppimisessa, ei mikä tahansa kokemus ole vielä opiksi, vaan edellyttää sen työstämistä. (Kolb 1984a, 22–34.)

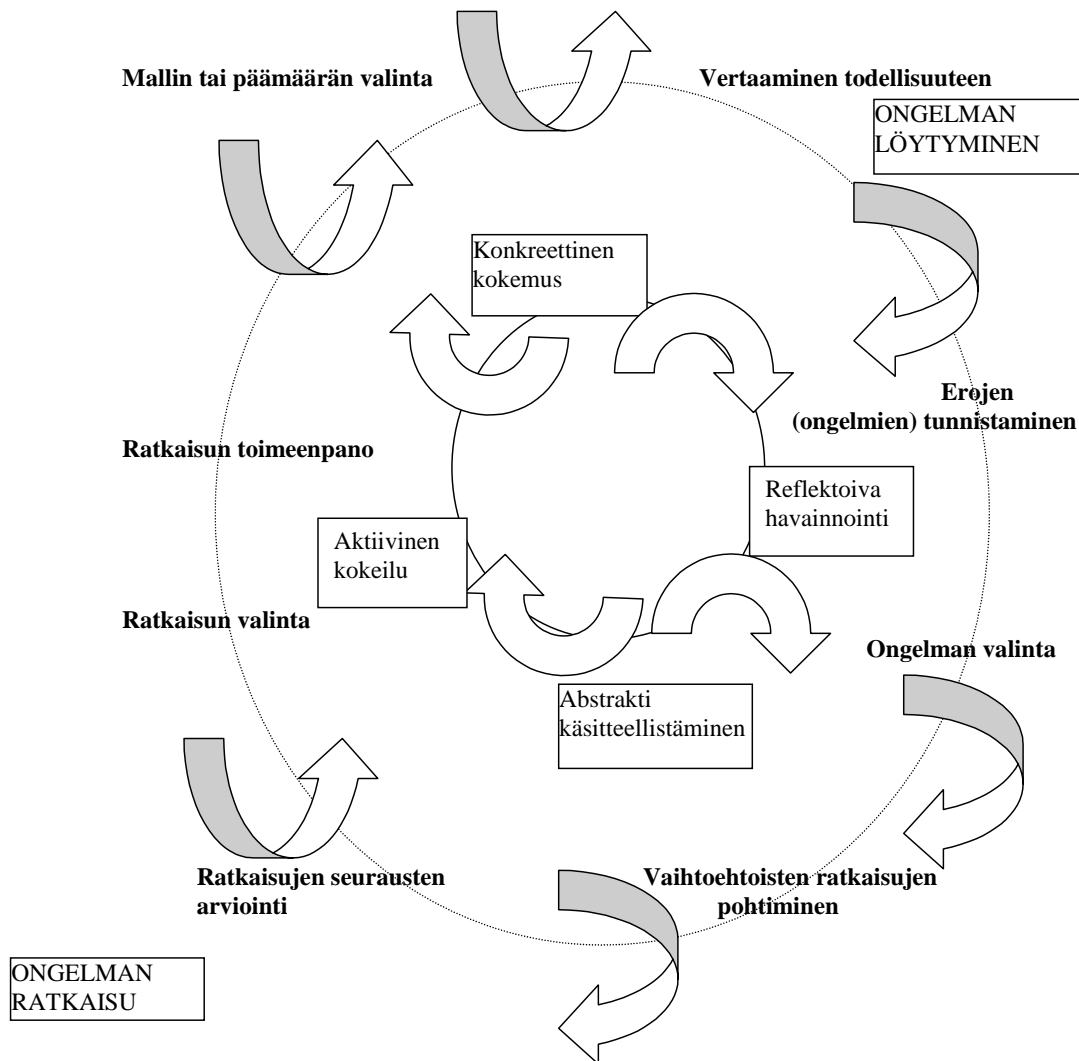
Tavoitteena on oppimisprosessin aikana tietoisesti liikkua keskeisillä ymmärtämisen ja muuntamisen dimensioilla. Jakamalla kokemuksia toisten kanssa voidaan löytää oppimisen kannalta keskeiset ristiriidat eli ne kriittiset kohdat, joita on lähdettävä tutkimaan ja kehittämään. Ihminen oppii vuorovaikutuksessa toisten kanssa; hän oppii toisilta ja itseltään. Toiset toimivat ikään kuin peileinä, jolloin omien kokemusten ja ajatusten ääneen lausuminen auttaa jäsentämään, tekemään yleistyksiä ja luomaan uusia toimintamalleja, joita on mahdollista soveltaa uusissa käytännön tilanteissa.

Näin kokemuksellisen oppimisen sykli etenee ja alkaa uudestaan. (Kolb 1984a, 22–34.)

Kolbin mukaan oppiminen sisältää vuorovaikutuksen yksilön ja hänen ympäristönsä välillä (Pietikäinen 1996, 94). Kokemukselliseen oppimiseen liittyy olennaisena piirteenä käsitys ihmisestä aktiivisena oman oppimisensa subjektina. Toinen piirre on yhteistoiminnallisuus eli oppimisen itsenäistymistä ja vapautumista tukeva sosiaalinen rakennelma. Yhdessä oppimisella, toisten auttamisella ja toisilta oppimiselta pyritään sosiaaliseen muutokseen, jossa avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen prosessointi ovat vallitsevina piirteinä. (Mustikkamaa 1992, 79.)

Kolb (1984b) on kuvannut ongelmanratkaisun prosessia sen eri vaiheissa kokemuksellisen oppimisen kehässä. Hän tarkastelee sitä, millä tavoin yksilön oppiminen ja ongelmanratkaisu ovat suhteessa toisiinsa ja havainnollistaa tätä suhdetta kuvion 3 avulla. Kuviossa voidaan nähdä Kolbin määrittelemät ongelmanratkaisuprosessin vaiheet ja se, miten ne asettuvat kokemuksellisen oppimisen kehälle. Kolbin erottelemat vaiheet yksilön ongelmanratkaisuprosessissa ovat seuraavat:

- erojen (ongelmien) tunnistaminen
- ongelman valinta
- vaihtoehtoisten ratkaisujen pohtiminen
- ratkaisujen seurausten arviointi
- ratkaisun valinta
- ratkaisun toimeenpano
- mallin tai päämäärän valinta
- vertaaminen todellisuuteen.



Kuvio 3: Kokemuksellisen oppimisen kehä ja ongelmanratkaisuprosessin vaiheet

Asettamalla ongelmanratkaisun vaiheet kehään siten, että asteittain siirrytään kehällä ongelman löytymisestä erojen tunnistamisen kautta ajatteluun ja siitä päätökseen, ongelman valintaan ja vaihtoehtoisten ratkaisujen pohtimisen kautta toimintaan, ratkaisun valintaan ja toimeenpanoon voidaan havaita, että nämä vaiheet vastaavat kokemuksellisen oppimisen vaihteita, joita ovat konkreettinen kokemus, reflektioiva havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu.

Ylijoki (1998, 57) on kartoittanut Kolbin teorioihin tukeutuen opiskelijoiden orientoitumista akateemisiin heimoihin. Hän viittaa Kolbin¹² neljää oppimistyyliä koskevaan ryhmittelyyn, joka perustuu kokemuksellisen oppimisen teoriaan. Oppimistyyleissä voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta, konkreettinen-abstrakti ja aktiivinen-reflektiivinen. Näiden yhdistelmistä syntyy neljä oppimistyyliä koskevaa tyyppiä:

1. konvergentti, jossa yhdistyvät abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu ja jonka vahvuutena on teorioiden käytäntöön soveltaminen (esim. insinöörit)
2. divergentti, jossa yhdistyvät konkreettinen kokemus ja reflektiivinen havainnointi ja jonka vahvuutena on luovuus, kompleksisten ilmiöiden tarkastelu useasta näkökulmasta ja mielekkäiden kokonaisuuksien rakentaminen niistä (esim. humanistit)
3. assimilaattori, jossa yhdistyvät abstrakti käsitteellistäminen ja reflektiivinen havainnointi ja jonka vahvuutena on teoreettisten mallien luominen (esim. perusluonnontieteet ja matematiikka)
4. akkomodaattori, jossa yhdistyvät konkreettinen kokemus ja aktiivinen kokeilu ja jonka vahvuutena on toiminnallisuus ja suunnitelmien käytännön toteuttaminen (esim. ekonomit). (Ylijoki 1998, 57.)

Hsu (1999, 17) on myös tutkinut Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian avulla yliopisto-opiskelijoiden oppimistyyliä. Kysymyksessä on pitkittäistutkimus, jossa Kansasin valtionyliopiston hotelli- ja ravintola-alan opiskelijoiden oppimistyyliä tutkittiin sekä opintojen alkuvaiheessa että seitsemänvuotisen opiskelun jälkeen. Hsu toteaa, että alalle pyrkivistä suurin osa edusti jo opintojen alkuvaiheessa Kolbin konvergenttityyppiä. Opintojen loppuvaiheessa tämän tyylin edustus oli entisestään kasvanut 55 %:iin. Hsu toteaa, että kouluttajien on ensiarvoisen tärkeää tietää, minkä oppimistyylin edustajia koulutukseen tulevat ovat, voidakseen muokata opetustaan sen mukaan (Hsu 1999, 28).

Sanyal ja Neves (1998, 17) tutkivat kokemuksellista harjoitusta, jonka avulla opetetaan kiistanalaisia kulttuurienvälisiä asioita. Opiskelijat keskustelevat tiimeissä roolien suojassa, jolloin vaikeitakin asioita voidaan käsitellä ilman, että kenenkään tarvitsee ilmaista omia henkilökohtaisia tuntojaan.

¹² Alkuperäinen lähde: Kolb, D.A. (1985) Learning Styles and Disciplinary Differences. Teoksessa Chickering A. (toim.) The Modern American College. Jossey-Bass Publishers: San Fransisco.

2.1.3 Ongelmaperustainen oppimiskäsitys

Poikela ja Poikela (1997, 8–12) toteavat, että PBL:n (problem based learning, ongelmaperustainen tai -lähtöinen) pedagoginen filosofia avautuu kahden toistensa kanssa kilpailevan, mutta toisiaan täydentävän, kognitiiviskonstruktivistisen ja kokemuksellisen oppimisteorian kautta. Poikelan (1998, 6) mukaan kirjallisuudessa viitataan yleensä konstruktivistisiin tai kokemuksellisiin oppimiskäsityksiin ongelmaperustaisen oppimisen tausta-ajatteluna. Näkemyksiä ei tosin kuitenkaan hänen mukaansa problematisoida riittävästi, eikä erilaisia lähestymistapoja ole vertailtu keskenään. Hendry, Frommer ja Walker puolestaan näkevät konstruktivismiin oppimisfilosofiana, joka perustuu siihen fundamentaaliseen olettamukseen, että tietoa ei voi olla olemassa muualla kuin kunkin yksilön omassa mielessä. Tietoa ei voi antaa toinen toiselle. Ongelmaperustainen opetusta sitä vastoin heidän mukaansa voi luonnehtia ennemminkin metodiksi tai strategiaksi, jonka avulla strukturoidaan oppijan kokemukset. (Hendry, Frommer & Walker 1999, 359.)

Ongelmaperusteinen oppiminen on yksi vastaus koulutuksen ja työn lähentämisen haasteeseen. Ensimmäiset kokeilut Pohjois-Amerikassa ajoittuivat jo 1950-luvulle (Boud & Feletti 1999, 16). Ongelmaperustainen oppiminen oli 1970-luvun loppuun mennessä levinnyt maailmanlaajuisesti. Suomessa ongelmalähtöiseen opiskeluun lähti Tampereen yliopisto tämän vuosikymmenen alkupuolella. Kolmen eri pääaineen, lääketieteen, psykologian ja sosiaalipolitiikan opiskelijat koottiin yhteen opiskelemaan kuntoutusta ongelmalähtöisellä oppimismenetelmällä. (Siponen 2000, 294–296.) Vuonna 1998 Helsingin yliopiston lääketieteellinen opiskelu muutettiin ongelmalähtöiseksi (Moberg 1998,7).

Vaikka ensimmäiset kokeilut toteutettiin lääkärikoulutuksessa, soveltaminen aloitettiin muussakin terveydenhuoltoalan koulutuksessa. Sadlo, Piper ja Agnew (1994, 49) toteuttivat ongelmalähtöiseen oppimiseen perustuvan fysioterapian opintojakson Lontoon Brunel yliopistossa. Kokemukset osoittivat, että koulutuksessa saavutettiin etuja sillä, että lähdettiin todellisista asiantuntija-ongelmista. Tiimeissä työskentely lisäsi opiskelijoiden motivaatiota, toisten ymmärtämistä, hyväksymistä ja huomioonottamista, henkilökohtaista vastuuntunnetta, itseluottamusta ja elämänlaatua (kuten yhdessä tekemisestä nauttiminen sen tuoman toveruuden ja hauskanpidon myötä). (Sadlo 1994, 83.)

Ongelmalähtöisen oppimisen metodi saa myös osakseen rankkaa kritiikkiä. Mediuutisissa (25.1.2001) haastateltu professori Andersson toteaa, että järjestelmä, jossa luentojen ja ohjatun opiskelun määrää on selvästi

vähennetty, jättää nuoret heitteille. Samassa artikkelissa haastateltu lääketieteen kandidaatti on yksi uuden opetusjärjestelmän pioneerikurssilaisista. Hän toteaa, että opiskelijoiden oman aktiivisuuden tehostaminen ja oma-aloitteeseen tiedonhankintaan kouluttaminen ovat uuden metodin hyviä puolia. Sen sijaan liiallinen vapaus ja sen myötä kovin raskas vastuu opiskeluaan aloittaville ei ole hyväksi. (Mediuutiset 25.1.2001, 8.)

Smith Macklin (2001, 306) esittelee menetelmän, jonka avulla opetetaan tiedonhankinnan perusteita yhdistämällä siihen ongelmanratkaisun tekniikan. Näin kehitetään, edistetään ja pystytään arvioimaan opiskelijoiden kriittistä ja analyyttistä ajattelua. Boud ja Feletti (1999, 19) toteavat, että ongelmaperustainen oppiminen sopii hyvin korkeakouluille esitettyihin vaatimuksiin, kuten sisällön ja menetelmien päivityksiin uusissa oppimisympäristöissä. Vähitellen ongelmaperustaisen oppimisen käyttö onkin levinnyt niille muille aloille, joilla on jo entuudestaan saatettu painottaa oppimisen kokemuksellisuutta. Näitä aloja ovat esimerkiksi sosiaaliala, arkkitehtuuri ja taloustieteet. (Poikela 1998, 8.)

Ongelmaperustaisen oppimisen ytimenä on ajatus oppimisesta käytännöstä nousevien ongelmien kautta eli jatkuva teoreettisen ja käytännöllisen aineksen integroiminen oppimisessa. Oppimisen lähtökohta on silloin ongelmallinen tilanne tai pulma, joka kaipaa ratkaisua. Ongelma ei ole aina selkeästi rajattavissa tai ratkaistavissa, vaan se heijastelee käytännön kompleksisuutta. Ongelmanratkaisu ei sinänsä ole uusi opetuksen keino, esimerkiksi luova ongelmanratkaisu on ollut käytössä monilla tieteenaloilla. (Poikela 1998, 6.) Ongelmalähtöisen opetuksen ja oppimisen ideaa voidaan periaatteessa soveltaa myös yksilölliseen opiskeluun, mutta useimmiten sitä toteutetaan ryhmätyöskentelynä. (Tynjälä 1999a, 164.) Ongelmaperustaisessa oppimisessa opetus organisoidaan pienryhmissä tai tiimeissä, joissa ongelmia käsitellään yhdessä. Ryhmässä työskentely ja itsenäinen tiedonhankinta vuorottelevat ja varsinaisista luennoista on luovuttu mahdollisimman pitkälle. Työskentelyä sen eri vaiheissa ohjaa tutor, opettaja, joka ei kuitenkaan opeta eli tarjoa oppijoille valmista tietoa omaksuttavaksi, vaan tukee ja auttaa itsenäistä oppimista sekä tiedonhankintaa. (Poikela 1998, 6–8.)

Laughton ja Ottewill (1998, 95) tutkivat erilaisia yritysten toimeksiantoja liiketoiminta-alan opetuksessa ja totesivat niiden tuovan arvoa eri viiteryhmille, opiskelijoille, opettajille ja yrityksille itselleen. Yrityksille tehtyjen toimeksiantojen onnistumisen avain oli niiden tehokas suunnittelu. Bush ja Bush (1998, 1–16) puolestaan ovat tutkineet sitä, miten markkinoinnin ammattilaiset toivoisivat opiskelijoita valmennettavan kansainväliseen liiketoimintaan. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että strategisen markkinoinnin hallinnan lisäksi opiskelijoiden toivottiin kykenevän sellaisiin erityisiin taitoihin, kuten markkinointisuunnitelman tekemiseen,

televiestintään, tietokoneteknisiin taitoihin, henkilökohtaiseen myyntityöhön ja kulttuuristen erojen havaitsemisen taitoihin. Oppimisympäristöjen toivottiin olevan mahdollisimman lähellä "todellisen elämän" kontekstia.

Ongelmaperustaisen oppimisen lähikäsitteenä voidaan nähdä myös projektioppiminen, joka kuitenkin (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 203) viittaa yleisiin opetuksen organisointimuotoihin eikä itse oppimisprosessiin. Projektioppimisen kanssa samansuuntaisia työskentelymuotoja ovat esimerkiksi yhteistoiminnallinen, ko-operatiivinen, kollaboratiivinen (yhteisöllinen/yhteis-toiminnallinen) oppiminen ja erilaiset ryhmässä oppimisen muodot. Kollaboratiivisen oppimisen suomenkielisenä vastineena on yleisimmin käytetty yhteisöllistä tai yhteistoiminnallista oppimista. Yhteisöllisestä oppimisesta puhuttaessa viitataan yleensä tiedon rakentelun ja kehittelyn kulttuuriin, jossa oppimisella tarkoitetaan lisääntyntä kykyä osallistua pienryhmää laajemman oppijayhteisön toimintaan. (Häkkinen & Arvaja 1999, 208.)

Soinin (2001, 50) mukaan oppimisympäristöjen rakentamisessa yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden merkitys on noussut keskeiseen osaan. Soini esittelee myös Suomessa ja Kanadassa tehtyä tutkimusta, jossa on mm. tarkasteltu opiskelijoiden opinnoissaan kokemaa yhteistoimintaa. Vertaisten kanssa tapahtuvan yhteistoiminnan merkitys oli ollut siinä, että oppimisessa ilmenneiden ongelmien jakaminen auttoi opiskelijaa näkemään, ettei hän ole yksin vaikeuksiensa kanssa. Asiantuntijan kanssa tapahtuvaa yhteistoimintaa voitiin sen sijaan luonnehtia mestari–oppipoika -metaforalla. (Soini, Hannu 2001, 53.) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa rajatun kognitiivisen yhteisön, usein pienryhmän jäsenet, rakentavat yhteistä ymmärrystä oppimisen kohteena olevista ilmiöistä (Häkkinen & Arvaja 1999, 211).

Oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimuksessa on laadukkaan oppimisen yhtenä tärkeimmistä piirteistä se, että oppimistehtävät ovat opiskelijan kannalta mielekkäitä ja todellisen elämän ongelmia vastaavia. Eräs mielekkyyden kokemuksen kulmakivi korkeakoulutuksessa olevilla opiskelijoilla syntyy siitä, miten he katsovat opintojensa edistävän tulevaan ammatilliseen rooliinsa kiinnittymistä ja tuottavan tulevaisuuden asiantuntijatyössä tarvittavaa osaamista. (Eteläpelto & Tourunen 1999, 73.)¹³

Tässä tutkimuksessa korostuu Eteläpellon (Eteläpelto 1992, 16) näkemyksen mukainen reflektointi, koska tutkimuksen kohteena on oppiminen tiimeissä. Tällaisessa oppimisympäristössä korostuu yksilöllinen vastuullisuus,

¹³ Alkuperäinen lähde: Greeno, J.G. & Collins, A.M. & Resnick, L. (1996) *Cognition and learning* Teoksessa: Berliner, D.C. & Calfee, R. C. (toim.) *Handbook of educational psychology* New York, Macmillan, 15-46.

jossa jokainen tiimin jäsen ymmärtää, että kukin vastaa omasta oppimisestaan ja on velvollinen tuomaan tiimiin oman rakentavan panoksensa. Tiimitoiminnan lähtökohtia on, kokemuksellisen oppimiskäsityksen valossa, tiimien oman toiminnan itsearviointi eli reflektointi, jossa tiimit pohtivat yhteisesti oman toimintansa kehittymistä ja etsivät keinoja sen parantamiseksi. Tiimityöskentelyssä on runsaasti vuorovaikutusta, jossa osallistujat selittävät toisilleen näkemyksiään, kuvaavat työtään ja pyrkivät ymmärtämään toinen toisiaan. Tässä korostuu konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä erityisesti sosiokulttuurinen näkemys. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkemys opiskelijasta aktiivisena tiedonrakentajana kuten myös ongelmaperustaisen oppimisen näkemykset tulevat esiin siinä, että opiskelijoille annetut tehtävät ovat tiimeissä ratkaistavia case-tehtäviä, joiden avulla opiskelijoita valmennetaan laajempiin ongelmaperustaisiin tehtäväkokonaisuuksiin, kummiyritysten toimeksiantoihin.

2.2 Työelämän taitoja edistävien oppimisympäristöjen kehittäminen yliopistossa

Kirjonen (1997, 45–46) tarkastelee Barnettin¹⁴ mallia mukaillen korkean asteen koulutusta koskevan opetussuunnitelma-ajattelun muuttumista viime vuosikymmenien kuluessa. Mallissa oppimisen tavoitteet jaetaan spesifeihin ja yleisiin sekä orientaatio sisältä ja ulkoa ohjautuvaan. Näin saadaan neljä opetussuunnitelman päätyyppiä: oppiainekeskeiset, ammattispesifit, yleiset tiedolliset ja välineelliset tavoitteet. Kirjonen toteaa, että asiantuntijuuden uudenlaisten haasteiden kohtaamiseksi yliopistojen opetussuunnittelussa tulisi entistä enemmän ottaa huomioon kunkin alan kannalta relevantit työelämän taidot. Yliopisto-oppimisen tulisi kehittää enemmän työelämässä menestymisen taitoja kuin pelkästään oppiainespesifisiä.

Oppiminen on niin monitahoinen ilmiö, ettei tässä yhteydessä sen yksiselitteistä määrittelemistä nähdä tarpeellisena tai edes mahdollisena. Eteläpelto ja Tynjälä (1999, 5) toteavat, että oppimisen ymmärtämiseksi sitä on tarkasteltava niin yksilön, ryhmän, organisaation kuin yhteiskunnankin tasolla. Oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimuksessa kohdistetaan nykyisin huomio yksittäisen oppijan sijasta yhteisöön, ryhmään, työorganisaatioon tai asiantuntijaverkostoon ja näissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tiedon ja kognition kontekstuaalista ja sosiokulttuurista luonnetta korostavat lähestymistavat ovat saaneet oppimisen tutkijat kiinnittämään entistä

¹⁴ Alkuperäinen lähde: Barnett, Ronald (1992) *Learning to effect*. SRHE & Open University: Buckingham.

enemmän huomiota ihmisten vuorovaikutukseen tietyissä käytännön ongelmanratkaisutilanteissa. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 11.)

Uuden tiedon rakentaminen alkaa ilmiöiden ja kohteiden havainnoinnista niiden käsitteiden avulla, jotka meillä jo on. Metatieto puolestaan on tekemisissä tiedon ja tietämisen perimmäisen luonteen kanssa. Meta(kognitiivinen)oppiminen taas viittaa oppimisen perimmäiseen luonteeseen: oppimaan oppimiseen. Metaoppiminen ja metatieto ovat kaksi erillistä, mutta toisiinsa yhteydessä olevaa ja ihmisen ymmärrykselle luonteenomaista tiedon tärkeää osaa. Tiedon luonteen ja rakentumisen oivaltaminen auttaa opiskelijoita ymmärtämään, kuinka he oppivat. Tieto oppimisesta vuorostaan paljastaa, miten ihmiset rakentavat uutta tietoa. Oppiminen voi vaihdella ulkoa oppimisesta erittäin mielekkääseen – vastaanottavasta oppimisesta, jossa informaatio annetaan suoraan oppijalle – itsenäiseen keksivään oppimiseen, jossa oppija tunnistaa ja valikoi opittavana olevaa informaatiota. (Novak & Gowin 1995, 4–13.)

Tynjälän (1999b) mukaan viimeaikaisen oppimisen tutkimuksen esiin nostamia teemoja asiantuntijuuden edellytysten kehittämiseen ovat mm. opiskelijoiden ajattelun kehittäminen sekä metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen harjoittaminen siten, että näiden taitojen harjoittaminen kytketään sisältöjen opiskeluun. Tiedon hankintaa ja tiedon soveltamista ei tulisi erottaa toisistaan vaan tietoa pitäisi voida käyttää jo opiskeluvaiheessa. Opiskelussa huomiota ei siten kohdisteta mieleen painamiseen ja muistamiseen, vaan tiedon käyttämiseen ja sen uudelleen muotoilemiseen ja kehittelyyn. Tietoa käytetään erityisesti ongelmien ratkaisuun, jolloin opetuksen ja oppimisen kohteena ovatkin ongelmat pikemmin kuin tiedon kategoriat.

Muuttuvan asiantuntijatyön kuvassa on yhä selvemmin näkyvissä päällekkäisten ja rinnakkaisten tehtävien suorittamista, mikä koetaan sekä työn haasteena ja rikkautena että rasitteena. Asiantuntijatyötä ei voida nähdä (Launis & Engeström 1999, 78) peräkkäisten tehtävien sarjana, vaan asiantuntija toimii eri toimintajärjestelmien rajapinnoilla, osallistuu tekijänä lukuisiin eri toimintajärjestelmiin tai siirtyy toimintajärjestelmästä toiseen usein lyhyenkin ajan kuluessa. Valkeavaaran (1999,105) mukaan kokemuksen lisääntyminen ei välttämättä varmista suoraviivaista asiantuntijaksi kehittymistä. Oleellista on se, millä tavoin kokemuksia pystytään arvioimaan, hyödyntämään ja muuntamaan tietämiseksi ja osaamiseksi eli asiantuntijuudeksi. Kokemus sinänsä ei välttämättä muuta meitä, eikä opeta uutta, vaan se tapa, jolla selitämme ja arvioimme kokemuksiamme. Yliopisto-opetuksessa voidaan luoda oppimisympäristöjä, jotka valmentavat opiskelijaa tulevaan asiantuntijatyöhönsä. Periaatteita, joiden varaan Tynjälän (1999b) mukaan on viime aikoina rakennettu uudenlaisia oppimisympäristöjä, ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja keskustelun keskeinen rooli

oppimisprosessissa sekä opiskelijoiden työskenteleminen pienissä ryhmissä. Tällä tavalla kullakin ryhmällä on erilainen käsiteltävään aiheeseen liittyvä tehtävänsä ja suunnitelma siitä, miten he jakavat työnsä jäsenten kesken. Opiskelijat osallistuvat itse myös oppimisensa arviointiin.

Aaltola puolestaan toteaa, että oppiminen kytkeytyy aina siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa omaksutaan ja jossa sitä käytetään. Eri tieteenaloja opiskeltaessa olennainen oppimisen kohde on alan keskeisten käsitteiden ymmärtäminen ja se, miten käsitteitä on tulkittava ja miten käytettävä. Tällöin oppimisessa korostuu voimakkaasti keskustelun tarve. Näin ollen oppimista varten on luotava konteksteja konkreettisine sisältöineen ja tavoitteineen sekä rohkeasti etsittävä ja kokeiltava erilaisia dialogi- ja toimintayhteyksiä. (Aaltola 1995, 32–33.)

Longan ja Hakkaraisen (2000, 135) mukaan ihmiset joutuvat tulevaisuudessa ennen kaikkea ratkaisemaan avoimesti määriteltyjä ongelmia, joiden ratkaisuun ei ole olemassa yhtä selkeästi oikeaa vastausta. Heidän käsityksensä mukaan ns. sosiaalisesti hajautetun kognition merkitys tulee kasvamaan, koska yksi ihminen ei pysty esimerkiksi tietointensiivisillä aloilla yksin hallitsemaan kaikkea tarvittavaa tietomäärää. Tarkoituksenmukainen toiminta tiedonkäsittelijänä edellyttää hyvin kehittyneitä tiedonkäsittelytaitoja. Tällaisia ovat taito asettaa ongelmia, kyky luoda ja etsiä ilmiöille selityksiä sekä luoda tiedosta uusia kokonaisuuksia. Kaikilta yhteiskunnan jäseniltä edellytetään entistä monimutkaisempien ongelmien ratkaisemisen taitoa ja syvällisempää asiantuntijuutta. (Lonka & Hakkarainen 2000, 135–141.)

Sallinen (1995, 18) toteaa, että yliopisto-opetuksessa painopiste tulisi siirtää opettamisesta oppimiseen. Yliopisto-opetuksessa tulisi päästä irtautumaan liian valmiista opinto-ohjelmista, paisuvista tutkintovaatimuksista ja tenttikeskeisistä työskentelytavoista, koska ne jättävät yhä vähemmän tilaa opiskelijoiden omien intressien toteuttamiselle. Näkökulma on siirrettävä opettamisesta oppimiseen ja pintaoppimisesta syväprosesseihin. On otettava huomioon, että mikäli opiskelijan intellektuaalinen prosessi ei pysty yhdistämään tietoa hänen omiin tiedonkäyttötavoitteisiinsa, tuntemuksiinsa ja arvoihinsa, se jää hyödyttömäksi, pinnalliseksi ja arvottomaksi tiedoksi. Tieto tulisikin ymmärtää mieluummin metodina tai työkaluna, jonka avulla opiskelija työskentelee erilaisissa toimintaympäristöissä (Jaakkola, Ropo & Autio 1995, 91.) Oppimisen kehittämisen haasteena onkin kasvattaa mahdollisimman laaja kosketuspinta muuhun elämään, jolloin opiskelijat oppivat reflektoiden omista ja toisten kokemuksista (Sallinen 1995, 18).

Rautapuro ja Väisänen (2002) ovat kartoittaneet yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkitystä. Kirjoittajat toteavat, että akateeminen ja sosiaalinen sopeutuminen oppilaitokseen edisti opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun ja tätä kautta osoittautui tärkeäksi opintomenestyksen

ja opinnoissa pysymisen ennustajaksi. Opiskeluun sitouttaminen tulisikin nähdä tärkeänä koulutuksen laatua koskevana kysymyksenä. (Rautapuro & Väisänen 2000, 7.)

Mäkinen (Mäkinen 2000, 21–23) tarkastelee sitä, miten erilaiset orientaatiot ovat yhteydessä todelliseen opintomenestykseen yliopisto-oppimisessa. Kuten voitiin odottaa, kiinnostuksen puute ja omistautumattomuus johtivat huonoon menestykseen. Syväoppimiseen suuntautumisesta ei yliopistossa palkittu – ainakaan opintojen alkuvaiheessa – vaan pikemminkin suorituskeskeisyydestä ja kilpailuhenkisyydestä. Mäkinen ja Olkinuora puolestaan ovat tarkastelleet ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiota. He erottivat siinä seitsemän erilaista suuntautumistapaa, joiden yleisyydessä oli selviä tiedekuntakohtaisia eroja. Tutkimusjoukkona oli 950 Turun yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Tutkimuksen keskeisin tulos oli yliopisto-opiskelijoiden orientoitumisen heterogeenisyyden osoittaminen. Tutkijat tarkastelivat lisäksi yleisorientaation ja opiskelupaikan hakeutumisen syiden välistä yhteyttä. Heikosti akateemiseen opiskeluun suuntautunut opiskeluorientaatio nousi selkeimmin opiskelupaikkaan hakeutumiskriteereitä erotelleeksi tekijäksi. (Mäkinen & Olkinuora 2002, 21.)

Huber (2000, 8) toteaa, että useissa lähteissä luetellaan yliopistosta valmistuville vaadittavia perusvalmiuksia, kuten kriittinen ja divergentti ajattelu, metakognitio ja elinikäinen oppiminen. Huber toteaa kuitenkin näiden vaadittavien valmiuksien olevan toisiaan muistuttavia ja riittämättömiä. Ratkaisuksi tutkija esittää orientoituvan tiedonmuodostuksen käsitteen, jolla hän tarkoittaa ymmärrystä tiedon keskinäisistä yhteyksistä ja tietoisuutta tiedonmuodostuksen kehittämisestä. Esitelmien ja harjoitteiden sijasta hän katsoi tarvittavan keskustelemaa kanssakäymistä. Orientoitumistiedon muodostus edellyttää opetussuunnitelmilta sekä spesialisoitumista ja kohdentamista että alaa lähellä olevan tiedon erittelevää, perustelevaa ja omaan alaan suhteuttavaa tarkastelua. Huber ei näe opetuksen kehittäjiä yksinään yliopistoyhteisön uudistajina ja avantgardistin roolissa. Mahdollisuutena hän näkee opetuksen kehittäjien, tutkija-opettajien ja opiskelijoiden yhteistyön. (Huber 2000, 8–9.)

Kallio (1999, 101–103) käsittelee tieteellisen ajattelun eräiden perusteiden hallinnan opettamista korkeakouluopiskelijoille ja toteaa käytettyjen opetusohjelmien olleen käyttökelpoisia tieteellisen päättelyn opettamisessa korkeakouluopiskelijoille. Tutkimuksensa perusteella Kallio suosittaa erityisesti ajattelun tiedostamiseen tähtäävien menetelmien käyttöä opetuksessa, jotta opettamisen tulos vakiintuisi pitemmällä aikavälillä. Tutkija näkeekin kriittisesti vertailevan ja ajattelutapoja integroivan ajattelun opettamisen yhtenä tulevaisuuden kehityshaasteena.

Suomala (2000, 191–194) tarkastelee Hakkaraisen ym. teoksessa (1999) kuvaamaa todistusaineistoa ja vahvaa argumentaatiota henkisten kykyjen kehittymisen mahdollisuuksien puolesta. Suomalain mukaan kirja pyrkii edistämään koulutuksellista tasa-arvoa tuomalla tietointensiivisten yritysten ja korkean tason tutkimusryhmien toimintatapoja osaksi kaikkien arkipäivää.

Cook ja Oliver (2002) kuvaavat strategiaansa, jonka avulla he pyrkivät tukemaan dialogin syntymistä oppimista edistäväksi tekijäksi. Kuten kirjoittajat toteavat, ajatus ei ole uusi, vaan sitä on käyttänyt jo Sokrates aikanaan. Eräänä modernina versiona kirjoittajat näkevät kysymys- ja vastausseisot opiskelijoiden ja opettajan välillä. Dialogin voi myös tuoda opetukseen erilaisten roolipelien myötä. (Cook & Oliver 2002, 151–164.)

Aaltola (1995) korostaa oppimisen syvää sosiaalista luonnetta ja toteaa, että oppimisen toiminta- ja kontekstisidonnaisuus edellyttävät välttämättömänä perustanaan ihmisten välisen sosiaalisen yhteyden. Sosiaalisessa kontekstissa, kuten keskustelussa tai tiimityöskentelyssä, yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviin sekä hänelle itselleen että muille. Näin yksilölle syntyy tilaisuuksia reflektoida ajatteluaan sekä itsekseen että toisten kanssa. (Aaltola 1995, 33–34.) Kates (2002, 14) toteaa yhteistoiminnallisen tiimityön olevan yleistymässä markkinoinnin koulutuksessa. Tiimityön haittojen tiedostaminen (esim. valtataistelu, vapaamatkustajuus) ja niihin reagoiminen sekä lisätutkimus alueella ovat omiaan edesauttamaan pyrkimystä auttaa opiskelijoita saavuttamaan tiimityössä syväoppimisen asteen.

Polonsky ja Waller (1998) sekä O'Brien ja Hart (1999) tarkastelevat oppimisprojekteja, joissa linkitetään akateeminen maailma, liikemaailma ja opiskelijat. Kirjoittajat toteavat tällaisten projektien hyödyllisyyden mm. siinä, että opiskelijat näin saavat hoitaakseen "todellisen elämän" toimeksiantoja. Ryhmissä toimiessaan opiskelijat harjaantuvat tiimityötaitoissaan ja ongelmaratkaisukyvyissään. Koulutuksellisenä etuna tällaiset projektit tuottavat mekanismeja, joiden avulla opiskelijat saavat mahdollisuuden soveltaa käytäntöön oppimiaan teorioita. (Polonsky & Waller 1998, 75; O'Brien & Hart 1999, 77.)

Coppage ja French (2002, 40–45) ovat koonneet useista lähteistä kriteerejä, joiden avulla he pyrkivät määrittelemään, mitkä ovat laskentatoimen asiantuntijoiden ydinkompetensseja eli -taitoja. Tutkijoiden mukaan koulutuksessa on tuettava ydinkompetensseihin valmentamista. Näitä ovat mm. vuorovaikutus- ja johtamistaidot, strategisen ja kriittisen ajattelun taidot sekä huomion kiinnittäminen asiakkaaseen ja markkinoihin. Eide, Geiger ja Schwartz (2001, 341) ovat tutkineet, voidaanko laskentatoimen koulutuksen tutkimisessa käyttää hyväksi erilaisten oppimistyylien tunnistamista. Tutkimuksessa päädyttiin kahteen versioon lopputuloksesta (standard and scrambled). Tutkimuksen kohteena oli 531 laskentatoimen pääaineopiskelijaa

kahdeksasta eri yliopistosta. Tutkijat havaitsivat kohtalaisen sisäisen konsistenssin opiskelijoiden oppimistyytleissä.

Faulkner ja McLoughlin (2000, 105) ovat puolestaan tarkastelleet kansainväliseen liiketoimintaan vaadittavien taitojen, kuten ongelmien ratkaisukyvyyn, tiimityötaitojen ja vuorovaikutustaitojen, kehittymistä casetehtävien ratkaisujen avulla. Casemenetelmänä käytettiin laajaa, todellisen elämän kontekstiin sijoittuvaa tehtävää, jonka ratkaisu oli avoin.

McCorkle, Reardon, Alexander, Kling, Harris ja Iyer (1999, 111–112) ovat tarkastelleet markkinoinnin perusteita opiskelevien oppimista ryhmäprojekteissa ja tiimissä. Kirjoittajien mukaan ryhmissä ja tiimeissä oppiminen tuo mukanaan sekä positiivisia että negatiivisia seuraamuksia. He ovat jakaneet seuraamukset hauskasti hyviin, huonoihin ja rumiin (the good, the bad and the ugly). Positiivisin anti on ollut tiimityötaitojen oppiminen (the good). Ongelmalliseksi sen sijaan on koettu se, että tiimeissä ilmenee ns. vapaamatkustajaongelma, jolloin joku tai jotkut ovat jättäneet osuutensa tekemättä (the bad). Negatiivisena ilmiönä on koettu myös työn ja vastuun epätasainen jakautuminen ryhmien tai tiimien sisällä (the ugly).

Quirk (1989, 40–44) puolestaan on kuvannut opettamistilannetta, jossa markkinoinnin peruskurssia suorittavat toimivat tiiminä suunnitellessaan uuden tuotteen tai palvelun markkinointia ja esittivät suunnitelmansa muulle luokalle. Esitys arvioitiin sekä vertais- että itsearviointina. Tiimien keskimääräiset omat arviot olivat koko luokan antamia keskimääräisiä arvioita korkeampia. Kaynakin ja Schermerhornin (1999, 5) mukaan eritoten niiden, jotka suunnittelevat ja tarjoavat opetusta kansainvälisen liiketoiminnan alueella, tulee toimia muutosjohtajina, integraattoreina ja myös motivoijina. Artikkelissaan kirjoittajat kuvaavat Ohion yliopiston ohjelmaa, jossa käytettiin projektiperustaista toiminta-oppimista (project-based action learning). Sen tarkoituksena oli edistää opiskelijoiden kokonaisosaamista (global competence). Tutkijoiden tarkoituksena oli tarkastella, miten tiimityöhön pohjautuvan opiskelun avulla opiskelijoita pyritään jo opiskeluaikanaan sopeuttamaan yritys-elämässä oleviin arvoihin ja sen mukaiseen käytökseen. Kirjoittajien mukaan yliopistokoulutuksessa tulisi entistä enemmän soveltaa koulutusmenetelmiä, jotka vastaavat organisaatioiden koulutusmenetelmiä.

Walker, Hanson, Nelson ja Fisher (1998, 806) ovat viitanneet alunperin *Enterprising Nation*issa 1995 julkaistuihin tutkimustuloksiin, jossa verrattiin yliopistojen ja liike-elämän välisiä käsityseroja siitä, millaisia ominaisuuksia MBA-tutkinnon suorittaneelta odotettiin. Liike-elämä painotti eniten vuorovaikutustaitojen merkitystä, jotka ominaisuudet olivat yliopistojen arvostuslistalla vasta seitsemännellä tilalla. (Walker ym. 1998, 806.) Coleman

(1999, 259) toteaa, että Yhdysvalloissa liikemaailma on ymmärtänyt yhteistyökyvyn ja tiimitaitojen arvon paljon yliopistoja nopeammin.

Alla olevaan taulukkoon 2 on koottu liike-elämän ja yliopistojen arvostamia kriteereitä sen mukaan, mitä kumpikin arvostaa valmistuneiden kauppatieteiden opiskelijoiden tutkinnossa (Walker ym. 1998, 806). Taulukko 2 osoittaa, että liike-elämän ja yliopistojen arvostukset eroavat toisistaan. Liike-elämän priorisoimat taidot ja valmiudet liittyvät yhteistyö- ja tiimityöskentelykykyihin, valmiuksiin tehdä päätöksiä ja ratkaista ongelmia sekä kykyyn soveltaa tietoaan työpaikan tarpeisiin. Voidaan kysyä, kuinka hyvin valmentautuneita valmistuvat opiskelijat ovat täyttämään näitä liike-elämän odotuksia. (Walker ym. 1998, 806.)

Taulukko2:Yhdysvaltalainen vertailu liike-elämän ja yliopistojen arvostamista kvalifikaatioista kauppatieteellisen alan opiskelijoissa

Kvalifikaatio ja sen arvostus	Liike-elämän arvostus-järjestys	Yliopiston arvostus-järjestys
Vuorovaikutustaidot	1	7
Valmius oppia uusia taitoja ja toimintoja	2	5
Yhteistyö- ja tiimityövalmius	3	8
Päätöksenteko- ja ongelmanratkaisukyky	4	3
Kyky soveltaa tietoa työpaikan tarpeisiin	5	4
Valmius työskennellä itseohjautuvasti	6	6
Asiantuntemusalueen teoreettinen tieto	7	1
Tietokoneteknologian käyttövalmius	8	2
Liike-etiikan ymmärrys	9	12
Yleinen liiketoimintatietämys	10	11
Erietyiset työvalmiudet	11	9
Laaja-alainen yleistietämys	12	10

Suomessa erityisesti SEFE on vuodesta 1997 säännöllisesti tutkinut kauppatieteellisen koulutuksen saaneiden rekrytointia ja tehnyt työnantajille kyselyjä kartoittaakseen työelämän toiveita ja odotuksia. Työnantajien mielestä ekonomikoulutusta tulisi kehittää erityisesti elinkeinoelämäyhteistyön osalta (Sipilä 2001, 65). Ekonomeilla teorian soveltaminen käytäntöön, vuorovaikutustaitojen ja esimiesvalmiuksien omaksuminen sekä tiimityötaitot kaipaisivat eniten kehittämistä. Vastavalmistuneilta ekonomeilta edellytetään nöyrää asennetta töihin siirryttäessä. Tutkinnon jälkeistä täydentävää koulutusta tarvitaan työnantajien mielestä johtamisen ja esimiestaitojen sektorilla sekä vuorovaikutus- ja neuvotteluosaamisessa. Vastaajien mielestä ekonomin etuja verrattaessa heitä tradenomeihin ovat valmius omaksua uutta,

analyttisyys, tieteellisyys, talouden kokonaisnäkemys, yleissivistys ja kielitaito. Tradenomeilla on puolestaan joissakin tapauksissa jonkin verran "työhöntarttuvampi" asenne. (Sipilä 2001, 66.) Työnantajien antaman palautteen mukaan (Oksanen 2001, 34) ekonomikoulutuksessa olisi kiinnitettävä huomiota sosiaalisten taitojen merkittävyyteen työssä menestymiseksi. Koulutuksen aikana olisi hyvä "harjoitella tunneälyä sekä taitoja ottaa palautetta ja arvostelua vastaan". Kokonaisuuksien hallintaa pidettiin myös tärkeänä taitona, samoin kuin olennaisen erottamista epäolennaisesta.

Suomen Ekonomiliiton tutkimuspäällikkö Anja Uljas totesi 22.4.1999 TuKKK:n tiimiopiskelijoille pitämässään luennossa, että SEFE:n tutkimusten mukaan ylivoimaisesti tärkein kauppatieteellisen koulutuksen hankkineiden rekrytointiin vaikuttavista tekijöistä oli työnhakijan henkilökohtaiset ominaisuudet. Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin Uljas sisällytti mm. yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä kyvyn työskennellä ryhmässä ja tiimissä. Ammatillinen erikoisosaaminen oli toisella sijalla ja kolmantena analyttiset valmiudet. Luennollaan Anja Uljas korosti erikoisesti sitä, että työnhakijan pitäisi tiedostaa omat vahvuutensa ja pystyä ne myös argumentoimaan. (Uljas 22.4.1999; Virtanen 1998, 22–23; Kuorsalo 1999, 8–12.) Kauppatieteilijöiden suuri haaste on kyetä muuntautumaan uransa aikana erilaisiin uusiin tehtäviin ja pystyä kehittämään jatkuvasti omaa osaamistaan. Tämä asettaa haasteen myös kauppatieteellistä koulutusta antaville yksiköille kehittää opetustaan suuntaan, joka antaa valmiuden jatkuvaan kehitykseen. (Osaaminen kauppatieteilijän kilpailutekijänä 2000, 33.)

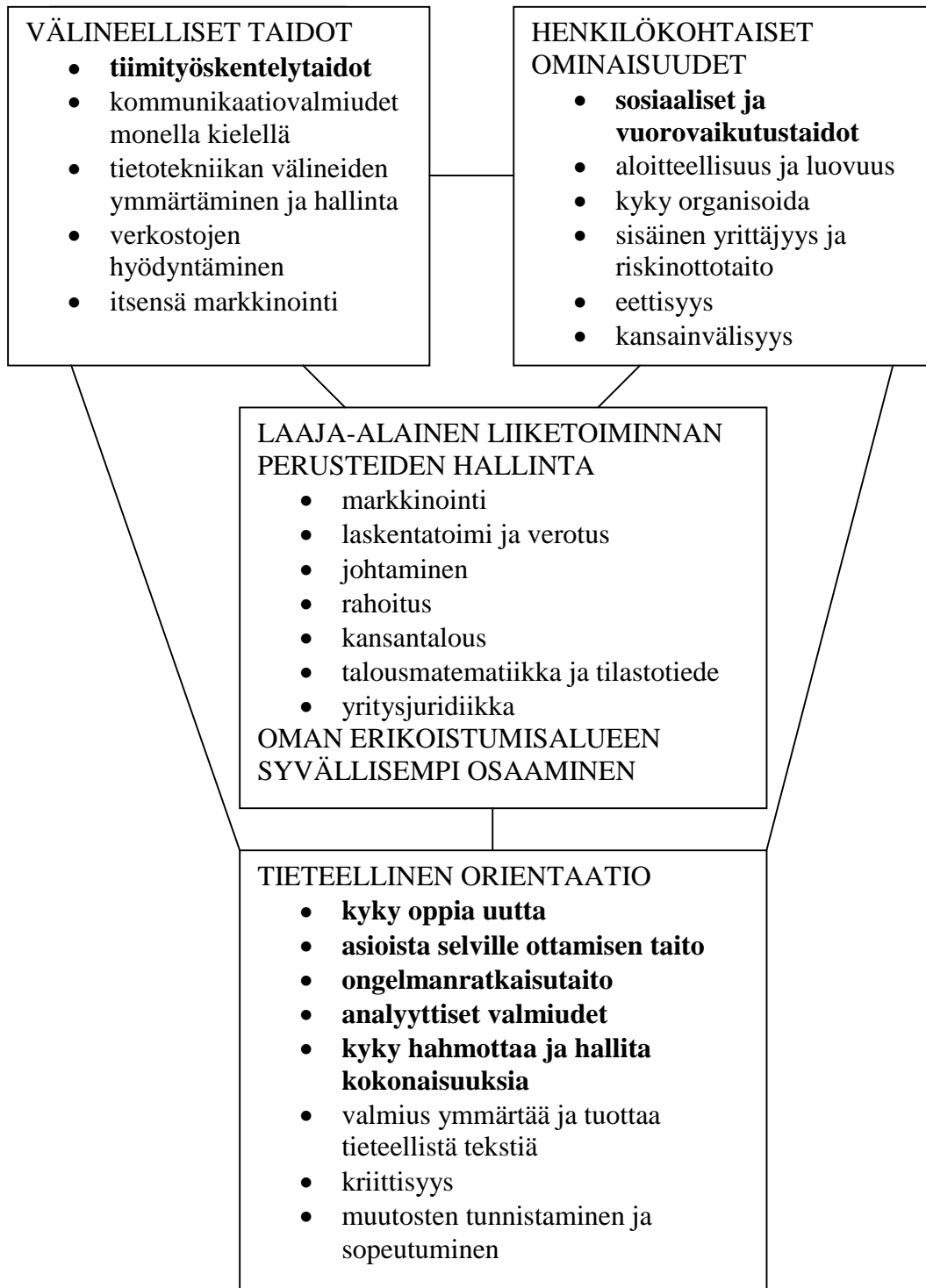
Hult ja Keillor toteavat, että markkinalähtöisyys, organisaatio-oppiminen ja innovaatioajattelu ovat useiden monikansallisten suuryritysten tämän päivän käytäntöä. Kirjoittajat näkevät sen vuoksi aivan luonnollisena sen kehityssuunnan, että yliopistokoulutuskin käyttäisi hyväksi sellaisia markkinalähtöisyyden, organisaatio-oppimisen ja innovaatioajattelun työkaluja, joiden käyttö on osoittautunut menetykselliseksi liiketoimintoja tehostettaessa ja tarkoituksenmukaistettaessa. Tutkimuksessa kuvataan markkinoinnin kurssia, jonka opetuksellisina periaatteina käytettiin neljää organisaatio-oppimisen orientaatiota. Tarkoituksena oli kehittää opiskelijoiden valmiuksia, jotta he olisivat kilpailukykyisiä työmarkkinoilla. Näihin orientaatioihin kuuluu mm. oppimisorientaatio (engl. learning orientation), jonka mukaan koko koulutusyhteisössä luovutaan vanhoista tavoista ajatella oppimista yksityiskohtien oppimisena, ja oppiminen nähdään enemmän sijoituksena tulevaisuuteen kuin kustannuseränä. Koulutusyhteisön (opettajat, opiskelijat, hallinto) tulisi omaksua laajempi näkemys markkinoista ja niiden toiminnasta (systeemiorientaatio, engl. systems orientation), oppia olemaan avoimia toisilleen ja jakamaan opetustilanteisiin liittyviä kokemuksiaan

(muisto-orientaatio, engl. memory orientation) sekä työskentelemään yhdessä (tiimiorientaatio, engl. team orientation) siten, että pystytään muodostamaan ja toteuttamaan yhteinen strateginen näkemys markkinoinnin koulutuksesta. (Hult & Keillor 1999, 92–93.)

Näistä edellä kuvaituista tutkimuksista ilmenee, että yliopisto-oppimisen voidaan nähdä tarjoavan edellytyksiä ei ainoastaan oppiaine- tai tiedespesifiin substanssiin perehtymisessä vaan ja ennen kaikkea myös ammattispesifien, työelämän arvostamien taitojen kehittäjänä. Korkean asteen opetussuunnitelmissa (tai oppimissuunnitelmissa, jos halutaan korostaa paradigman muutosta opettamisesta oppimisen korostamiseen) tulisi entistä enemmän ottaa huomioon tietoyhteiskunnan jäseniltään vaatimien taitojen kehittäminen substanssiosaamisen rinnalla.

SEFEn näkemyksen mukaan kauppatieteellisestä yksiköstä valmistuneen on omattava laaja-alaisen liiketoimintaosaamisen ja erikoistumisen lisäksi tietynlaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, välineellisiä taitoja ja tieteellistä orientaatiota. Kuviossa 4 on esitelty kauppatieteen maisterin osaaminen, jossa nämä kaikki osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa.

Välineellisenä taitoina esitellään tiimityöskentelytaidot, kommunikaatiovalmiudet monella kielellä, tietotekniikan välineiden ymmärtäminen ja hallinta, verkostojen hyödyntäminen ja itsensä markkinoiminen. Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin puolestaan luetaan sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot, aloitteellisuus ja luovuus, kyky organisoida, sisäinen yrittäjäyys ja riskinotto, eettisyys ja kansainvälisyys. Tieteellisessä orientaatioissa nähdään seuraavat osatekijät: kyky oppia uutta, asioista selville ottamisen taito, ongelmanratkaisutaito, analyttiset valmiudet, kyky hahmottaa ja hallita kokonaisuuksia, valmius ymmärtää ja tuottaa tieteellistä tekstiä, kriittisyys ja muutosten tunnistaminen ja sopeutuminen. Yritysten toiminnan monimuotoistuesssa koulutuksen tulee kehittää taitoja, jotka mahdollistavat toiminnan muuttuvassa ympäristössä, globalisoituvassa tietoyhteiskunnassa. (Osaaminen kauppatieteilijän kilpailutekijänä, 11.)

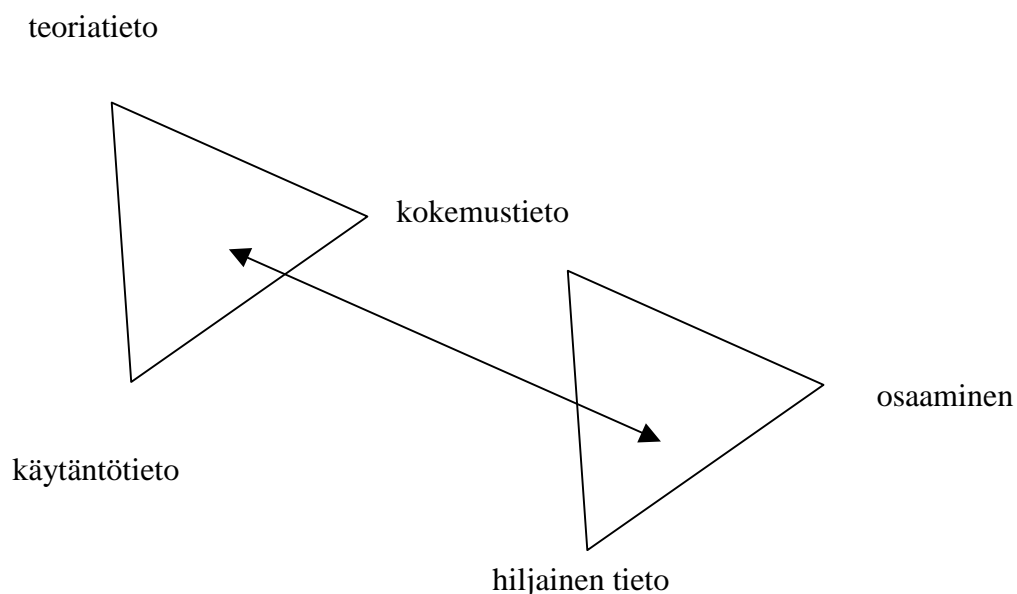


Kuvio 4: Kauppatieteellisen osaamisen alueet

Tässä tutkimuksessa välineellisten taitojen osalta tarkastelun kohteena on erityisesti **tiimityöskentelytaidot**. Henkilökohtaisten ominaisuuksien osalta tarkastellaan **sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen** kehittymistä. Tieteellisen orientaation osalta puolestaan tarkastellaan **oppimiskykyä, asioista selville**

ottamisen taitoa, ongelmanratkaisutaitoa, analyyttisiä valmiuksia sekä kykyä hahmottaa ja hallita kokonaisuuksia. Kuviossa 4 nämä taidot ja ominaisuudet on merkitty tummennetulla kirjaintyyppillä.

Poikela (1998, 37) näkee tiedon ja osaamisen yhteyden kuviossa 5 havainnollistetulla tavalla. Kuvion vasen kolmio liittyy siihen, mitä koulutus voi parhaimmillaan tuottaa ja oikea kolmio siihen, mikä kehittyy täydelliseksi vasta työelämässä.

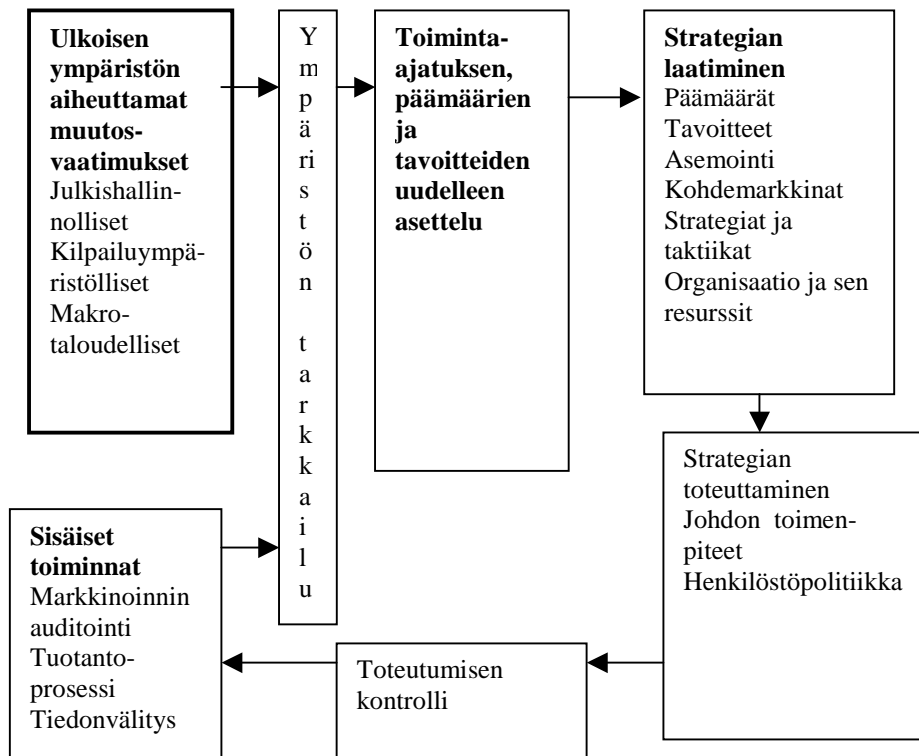


Kuvio 5: Tieto ja osaaminen

Koulutuksessa ei tulisi tyytyä jakamaan vain tietoa, vaan lisäksi tuottamaan kokemusta, joka sisältää myös hiljaisen tiedon (engl. tacit knowledge, muille näkymätön osaaminen). Työelämässä oppiminen jatkuu, syvenee ja täydellistyy, jolloin voidaan puhua ammatillisista pätevyydestä tai asiantuntijuudesta. (Poikela, 1998, 37.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti kauppatieteelliseen asiantuntijuuteen oppimista yliopisto-oppimisessa.

2.3 Toiminnan strateginen kehittäminen muuttuvassa yliopistossa

Liu ja Dubinsky (2000, 1322) ovat koonneet useiden tutkijoiden näkemyksiä strategisen markkinoinnin johtamisen kehityksestä muutoksen tilassa olevissa yliopistoissa alla olevaan kuvioon.



Kuvio 6: Strategisen markkinoinnin prosessi muutoksen tilassa olevissa yliopistoissa

Kuvion 6 avulla kirjoittajat haluavat kuvata strategisen markkinoinnin johtamista yliopistossa. Erityisen merkittävänä seikkana he haluavat korostaa sitä, että tämä viitekehys tähdentää ulkoisen ympäristön muutostekijöiden tarkkailemista toiminta-ajatuksen ja siitä seuraavien päämäärien ja tavoitteiden asettamista edeltävänä toimenpiteenä. (Liu & Dubinsky 2000, 1320–1322.)

Kaynak ja Schermerhorn (1999, 1) toteavat, että globaalin talouden huima muutosvauhti ei ole voinut olla vaikuttamatta yliopistokoulutukseen, kuten mihin tahansa palvelualaan. Kirjoittajien mukaan yliopistot kautta maailman ovat kiivaassa kilpailuvaiheessa. Tämä kilpailu on yhä kiihtymässä sitä mukaa kuin yliopistot tutkivat toiminta-ajatustaan ja päämääriään sekä uudistavat toimintastrategioitaan, opetustarjontaansa ja pedagogiikkaansa pysyäkseen toiminta- ja kilpailukelpoisina yliopistokoulutusmarkkinoilla.

Liu ja Dubinsky (2002, 1328) tarkastelevat yliopistokoulutusta erityisesti Iso-Britanniassa ja Hong Kongissa, joissa molemmissa yliopistokoulutus on 1990-luvun puolivälin jälkeen aina vuosikymmenen loppuun asti kohdannut sekä rakenteeseen että arvoihin kohdistuvia muutoksia. Kirjoittajat toteavat, että sekä Iso-Britannian että Hong Kongin yliopistokoulutuksesta on tullut modus operandi, jossa tilanteessa yliopistojen arvot ovat muuttuneet kaupallisemmiksi ja markkinaorientoiduimmiksi. Yliopistojen on myös ollut

välttämätöntä arvioida uudelleen kilpailuasemansa markkinoilla sekä toteuttaa markkinalähtöisiä strategioita taatakseen pitkällä tähtäyksellä asemansa.

Kosken mukaan suomalaisissa yliopistoissa tarvitaan skenaarioihin perustuvia ja riittävän pitkälle tähtäviä visioita ja suunnitelmia. Yliopistojen tulee myös pyrkiä profiloitumaan omien vahvuusalueidensa varaan. Tämä johtuu paitsi taloudellisten resurssien niukkuudesta, myös siitä syystä, että Suomen yliopistolaitos on verrattain hajanainen ja koostuu suhteellisen pienistä yksiköistä. (Koski 1996, 217–218.)

Strategiset tavoitteet ilmaisevat sen yleisen tarkoituksen, jota toiminnalla toteutetaan. Yrityksen strategisia tavoitteita voivat olla markkinajohtajuus, kansainvälistyminen tai tietyn suuruinen tuotto sijoitetulle pääomalle. Asiantuntijaorganisaation tavoite voi olla oman roolin vahvistaminen, jotta sitä pidetään muita asiantuntevampana ja siten käytetään asiantuntijana ja lausuntojen antajana. (Åberg 2000, 79.)

Stählen ja Grönroosin (1999, 196) mukaan sellaisella strategialla ei ole mitään tehtävää, joka perustuu toiveajatteluun tai oman organisaation resurssien yliarviointiin. Yhtäältä oman organisaation voimavarojen aliarvioiminen tai se, että sen kaikkia resursseja ei osata ottaa täysimittaisesti käyttöön, johtaa organisaation turhautumiseen. Toisaalta tietopääomaa on hyödytöntä alkaa kehittää, ellei olla selvillä, mitä strategiaa sen avulla aiotaan toteuttaa. Puutteellinen tietopääoma saattaa olla suurin syy siihen, että organisaatioiden strategiat eivät ole onnistuneet.

Organisaation kilpailukyky riippuu sen kyvystä luoda uutta ja uusiutua itse. Uusiutuminen tarkoittaa puolestaan organisaation oppimista. Edullisemman aseman suhteessa kilpailijoihin saavuttaa se organisaatio, joka oppii nopeimmin uusien tilanteiden edellyttämät tavat toimia ja tuottaa tehokkaimmin uusia innovaatioita. (Ojala 2000, 8.)

Åbergin (2000, 77) mukaan ennakoivan ja tavoitteellisen strategiatyön rakennuspuita ovat seuraavat:

- Tavoittelemisen arvoinen visio, joka on legitiimi sekä oman väen että ulkopuolisten sidosryhmien silmissä. Visioon pääsemiseksi on tunnettava omat sisäiset vahvuudet ja heikkoudet ja vallitsevat kulttuuriset tekijät.
- Johtamisjärjestelmä, johon sisältyvät suunnittelujärjestelmä, toimiva luotausjärjestelmä¹⁵ ja toiminnan arviointijärjestelmä, tarkoituksenmukainen organisaatio sekä henkisen kasvun mahdollistava osallistumis- ja palkitsemisjärjestelmä.

¹⁵ Luotaus: scanning, monitoring, prosessi, jonka avulla heikot muutossignaalit pyritään havaitsemaan riittävän ajoissa, jotta oikaiseviin toimiin ehditään ryhtyä. (Åberg 2000, 299.)

- Innostunut ja haasteisiin virittynyt henkilökunta.
- Toimintamahdollisuuksien ylijäämä eli liikkumavaraa silloin, kun mahdollisuuksia aukeaa tai uhkia nousee. Liikkumavara ja joustavuus ovat organisaation aloitteesta tapahtuvan uudistumisen perusedellytyksiä.

Visio on mielikuva tavoittelemisen arvoisesta tulevaisuudesta, johon organisaation toivotaan pääsevän. Kamenskyn (2000, 52) mukaan visio on kuvaus tulevaisuuden tahtotilasta.

Kun visio linkataan organisaation menneisyyteen, syntyy missio, "pyhä tehtävä". Missio näyttää tien visioon, antaa toiminnalle oikeutuksen ja sitä kautta organisaation olemassaolon perustan. Visio ja missio eivät kuitenkaan riitä arkisen johtamisen välineiksi. On määriteltävä organisaation toimintastrategia, joka osoittaa miten ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja omat sisäiset vahvuudet voidaan yhdistää, jotta strategiset tavoitteet voidaan saavuttaa. (Åberg 2000, 76–78.)

Otalan mukaan (1996, 155) vision tulee olla koko oppivan organisaation toiminnan perusta ja maali. On tärkeää, että koko organisaatio tuntee vision ja tavoitteet. Vision on myös oltava riittävän ”iso” ja kaukana, jotta se kestää matkan varrella tulevat strategiset muutokset. Vision tulee myös olla jokaisen organisaation jäsenen visio ja yhteinen tavoite, joka tarjoaa mahdollisuuden sitoutua tulevaa ja samastua organisaation tulevaisuuden kuvaan. (Ojala 1996, 155.)

Turunen (1996) puolestaan tutki yhteisen vision merkitystä organisaation muutosprosessissa. Hän korostaa, että vaikka selkeä visio mahdollisesti onkin luotu, sitä ei mitään ilmeisemmin ole pystytty kommunikoimaan suurimmalle osalle organisaation (Satakunnan ammattikorkeakoulu) opettajakuntaa.

Senge (1994) sisällyttää oppivan organisaation perusedellytyksiin seuraavat viisi seikkaa: henkilökohtainen etevämyys, ajatukselliset mallit, tiimioppiminen, systemiajattelu ja yhteinen visio. Sengen mukaan juuri yhteinen visio on elintärkeää oppivalle organisaatiolle, koska ilman yhteistä päämäärää organisaatiossa saattavat päästä valtaan voimat, jotka tähtäävät tilanteiden muuttumattomuuteen. Vision avulla organisaation jäsenet ovat rohkeampia ottamaan riskejä ja kokeilemaan eri teitä menestykseen. Yhteinen visio edistää sitoutumista yhteiseen päämäärään. (Senge 1994, 209–210.) Yhteisen vision omaksuminen koko organisaatiossa on vaiheittainen prosessi. Sengen (1994, 314) mukaan nämä vaiheet ovat visiosta kertominen (telling), sen myyminen (selling), sen testaaminen (testing), konsultointi (consulting) ja yhdessä luominen. Alkuvaiheessa organisaation johdolla on näkemys visiosta ja myös muiden organisaation jäsenten on hyväksyttävä se. Johto haluaa tietää, miten muut kokevat vision ja kuulla heidän mielipiteensä

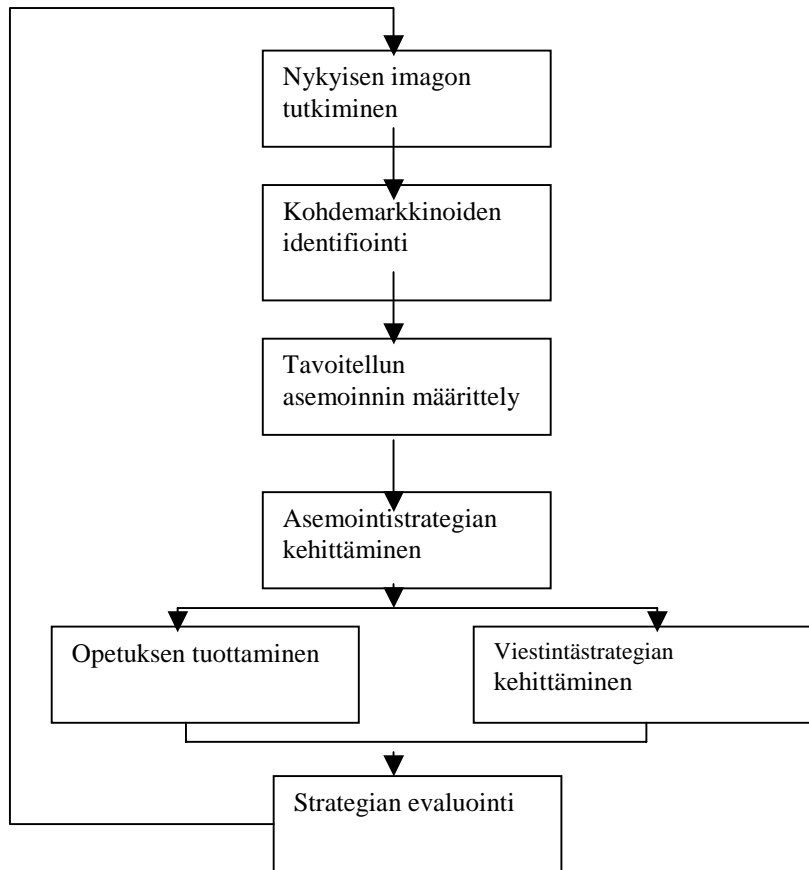
sen mahdollisuuksista toteutua. Tämän jälkeen voidaan yhdessä omaksua tämä visio koko organisaation yhteiseksi päämääräksi.

Visionäärisessä johtamisessa selvitetään tulevaisuuden vaihtoehdot ja otetaan ne huomioon toiminnassa ja päätöksenteossa. Tämän jälkeen muodostetaan strategia, jonka avulla suunnataan kohti päämäärää. Ei kuitenkaan riitä, että johto tekee päätökset, vaan myös henkilöstö ja avainkohderyhmät on saatava mukaan. (Meristö 2000, 6–10.) Koko organisaation oppiminen ja kyky tuottaa innovaatioita eli tapoja tehdä uusia asioita uudella tavalla edellyttää erilaisuutta, erilaista näkemystä, ajattelua ja osaamista. Erilaisuus ruokkii myös ajatusten ristiriitoja ja kyseenalaistamista, mitkä seikat ovat tarpeen uuden tiedon synnyttämisessä ja sitä kautta vaikuttavat kilpailukyvyn luomiseen. Erilaisuuden hyödyntäminen voidaankin nähdä johtamisen suurena haasteena. (Ojala 2000, 10.)

Nonaka ja Takeuchi (1995, 226–228) toteavat, että tiedon luomiseen organisaatiossa tarvitaan visio siitä tiedosta, jota organisaatiossa tarvitaan. Tulevaisuudessa yhä useampien on pysyttävä myös luomaan tietoa, eikä vain siirtämään sitä. Luomalla vision organisaation johto antaa organisaatiossa toimiville yhteisen mentaalikartan, jonka avulla he pystyvät suunnistamaan tiedon kentässä ja hankkimaan organisaation menestyksen kannalta olennaista tietoa.

Kyky fokusoida koko organisaation huomio merkittävimpiin haasteisiin määrää tahdin, jolla tulevaisuus rakennetaan. Organisaation strategisen arkkitehtuurin ja sen kokonaisvaltaisen strategisen aikomuksen tulee perustua mahdollisten epäjatkuvuuksien ymmärtämiseen, kilpailijoiden aikomuksiin ja nouseviin kohderyhmän tarpeisiin. (Hamel & Prahalad 1994, 160–162.)

Lowry ja Owens (2001, 27) tarkastelevat yliopiston asemointistrategian kehittämistä. Kirjoittajat toteavat, että luodessaan kilpailijoista erottavan aseman itselleen yliopisto pystyy ylläpitämään tai lisäämään opiskelijamääriään. Lowry ja Owens tuovat artikkelissaan esiin vaiheet, joiden kautta yliopiston tulisi edetä luodessaan tehokasta asemointistrategiaansa.



Kuvio 7: Yliopiston asemointistrategian luomisen vaiheet

Yliopistolla, joka on kyennyt asemoimaan itsensä kohtaamaan potentiaalisten opiskelijoidensa ja heidän sidosryhmiensä akateemiset ja muut tarpeet, on parhaat mahdollisuudet rakentaa ja muodostaa opiskelijajoukkonsa. Yliopiston ilmaistessa arvoja, jotka ovat linjassa tulevan opiskelijan arvomaailmaan, opiskelija saa vahvistuksen siitä, että hän on tehnyt oikean valintapäätöksen. Suuntaamalla kaiken markkinointipanoksensa toivomaansa asemaan opiskelijan mielessä yliopisto ylläpitää toiminnoissaan johdonmukaisuutta ja luo näin itsestään yhtenäisen imagon.

Shethin, Gardnerin ja Garrettin mukaan (1988, 5) markkinoinnin tulee perustua kahteen tukipilariin – kuluttajan tarpeiden ja käyttäytymisen syvälliseen ymmärtämiseen ja kriittiseen analyysiin siitä, mikä on kilpailuetumme. Erilaistumisen ja kilpailuedun luomisen lähtökohtana on kohderyhmien tarpeiden analyysi. Kilpailuedun luominen liittyy mukaan läheisesti ydinstrategiaan ja kilpailijoista erottautumiseen jonkin liiketoimintainnovaation avulla. Uuden, innovatiivisen toimintakonseptin avulla voidaan löytää entistä strategisempi vaihtoehto toimialalla olevan kilpailun kenttään. Jos ja kun potentiaalinen kohderyhmä arvostaa tuota vaihtoehtoa, toimintatavan uudistanut organisaatio saa siitä kilpailuetua.

Samalla alalla toimivat yritysten strategiat saattavat muuttua samankaltaisiksi. Tässä tilanteessa uuden toimintamallin luovat organisaatiot saavat kohderyhmän huomion ja sitä kautta lisääntyvää menestystä kilpailussa. (Hamel 2000, 66.)

Toimintatapamuutos lähtee ajatuksesta rakentaa aiemmasta poikkeava liiketoimintamalli, joka jättää kilpailijat pulmatilanteeseen: jäljitellessään uutta toimintatapaa ja hylätessään kokeillun ja testatun liiketoimintamallinsa he ottavat riskin päätyä kakkoskilalle innovatiivisemmän kilpailijansa taakse. Kuitenkin, ollessaan omaksumatta uutta mallia he luopuvat tulevaisuuden mahdollisuudesta. Innovatiivinen liiketoimintamalli ei ole tapa asemoitua kilpailijoita vastaan, vaan heidän saartamistaan. Se perustuu kilpailijan välttämiseen eikä hyökkäykseen tätä vastaan. Avainajatuksena on, että se, mikä ei ole erilaista, ei ole strategista. (Hamel 2000, 69.)

Turun kauppakorkeakoulussa toteutettiin strategiasuunnittelu 1990-luvun puolivälissä yliopistomaailmassa epätavallisen vuorovaikutteisesti siten, että koko henkilökunta osallistui työhön. Strategiatyöskentely on oletettavasti osaltaan edesauttanut tässä tutkimuksessa kuvattua, ensimmäistä vuosikurssia koskevan muutosprosessin käynnistymistä. Muutosprosessin oppimiskulttuurin muuttamiseksi on käynnistänyt opettajien yhteisesti jakama käsitys, ”visio” siitä, että vain aktiivisen oppimiskulttuurin myötä voidaan opiskelijoissa kehittää sellaisia taitoja, joita yritys elämä edellyttää. Määttä (1996, 10–21) toteaa oppilaitoskontekstissa uudistumisen toteutuvan ja onnistuvan vain, kun se tapahtuu johdon ja henkilöstön tasolla avoimella yhteistyöllä ja kun sekä johdolla että henkilöstöllä on yhteinen näkemys ja ymmärrys tavoitetilasta ja henkilöstöllä tahtoa muutoksen toteuttamiseen. Honka (1997, 268) korostaa oppilaitoksen organisaatiokulttuurissa siirtymisen uudelle tasolle edellyttävän sekä makrotasolta, koko organisaation kohdistuvaa muutosta että mikrotasolta yksilön ajattelutapojen muutosta. Malkki (1999, 160–168) puolestaan on tutkinut neljän yliopiston hallituksen jäsenten käsityksiä strategia-ajattelun keskeisistä alueista. Nämä käsitykset poikkesivat huomattavasti toisistaan esimerkiksi siinä, minkälaista yliopistolaitosta pidettiin ideaalina mallina. Sitä vastoin vastaajat olivat yhtä mieltä henkilöstöjohtamisen ja henkilöstön sitouttamisen merkityksestä yliopistojen strategia-ajattelussa. Räsänen (1998, 295) mukaan yliopistojen kehittämishankkeissa korkeakoulun sisäisen avoimuuden ja vuorovaikutuksen lisääminen voi avata äärettömän määrän uusia mahdollisuuksia.

Turun kauppakorkeakoulun strategialähtöinen oppimisen kehittäminen yliopistokontekstissa voidaan nähdä Hamelin esimerkin tapaan uutena, innovatiivisena ”liiketoimintamallina”. Oppimisen kehittämisessä lähdetään korkeakoulun strategisista tavoitteista, joita oppimistavoitteet heijastavat. Näiden tavoitteiden saavuttamista seurataan kysymällä opiskelijoiden käsitystä

tutkimuksen kohteena olevan opintojakson tavoitteiden saavuttamisesta (asiakastytyväisyyskysely), ja opintojaksoa (tuotetta) pyritään saadun palautteen pohjalta kehittämään tavoitteiden määrittämään suuntaan.

Viestimällä yliopiston kohderyhmille oppimisen kehittämistä vahvuutena, jolla erotutaan muista kilpailevista kauppatieteellistä koulutusta antavista yksiköistä, voidaan oppimisen strategisesta kehittämisestä luoda keino erilaistua ja saavuttaa kilpailuetua suhteessa muihin yliopistoihin. Esimerkkinä tästä voidaan mainita SEFEn järjestämä Vuoden opetussaavutus -kilpailu, jossa Turun kauppakorkeakoulun YLY-opintojakso saavutti toisen sijan vuonna 2001.

2.4 Erilaistuminen kauppatieteellisessä yliopistokoulutuksessa

2.4.1 Erilaistuminen käsitteenä

Erilaistuminen, differoituminen on prosessi, jossa painotetaan merkittävää eroa yliopiston tarjonnassa verrattuna kilpailevaan tarjontaan (Kotler & Fox 1995, 237). Erilaistuminen ei itsessään ole riittävä houkuttelemaan tai innostamaan kohderyhmää. Tekijöiden, joiden avulla saavutetaan tehokas erilaistuminen, tulee olla sellaisia, joista on todellista arvoa ja hyötyä kohderyhmälle. Muussa tapauksessa ei voida sanoa, että differoitumisen avulla oltaisiin saavutettu kilpailullista etua. (Adcock 2000, 127–128; Dibb, Simkin, Pride & Ferrel 2000, 326.)

Asemoituminen on prosessi, jossa tuotteen tai palvelun imago asemoituu kohderyhmän mielissä. Asemoituminen perustuu niihin erilaistaviin piirteisiin, joita organisaatio korostaa tuotteissaan tai palvelussaan. Organisaatio voi vaikuttaa siihen, miten voimakkaasti se korostaa tiettyjä piirteitä tarjonnassaan, mutta tuotteen ja palvelun asemoituminen kuluttajan mielissä on vain osittain organisaation kontrollissa. Asemoitumisen kohderyhmän silmissä tulee näin ollen nähdä kohderyhmän tarpeiden tyydyttämisen valossa. (Adcock 2000, 127–128; Dibb ym. 2000, 326.)

Yliopisto voi differoitua monin eri tavoin. Kotler ja Fox (1995, 237) luettelevat seuraavassa joitain differointikeinoja. Niitä ovat maantieteellinen sijainti, tiedekuntien laatu ja lukumäärä, opetussuunnitelma, valmistuneiden opiskelijoiden saavutukset, opiskelijoiden käytössä oleva teknologia, opiskeluilmapiiri, opetuksen laatu ja opettajien suhtautuminen opettamiseen ja opiskelijoihin.

On tärkeää huomata, että erilaistumistekijät johtuvat korkeakoulun omista toimista ja kilpailuvalteista sekä korostetuista vahvuusalueista. Ne eivät ole mainonnan tulosta, mutta niitä voidaan luonnollisesti korostaa ja tuoda esiin mainonnan avulla. Ne ovat tekijöitä, joista jotkut opiskelijat ovat kiinnostuneempia kuin toiset ja joiden korkeakouluvalintaan ne vaikuttavat enemmän kuin toisten. Nämä opiskelijat valitsevat korkeakoulun sillä perusteella, että se on erilainen ja että se vetoaa heidän makuunsa ja mieltymyksiinsä. Voidaan kysyä, millä erityisillä piirteillä yliopiston tulisi erilaistua. Vaikuttaa siltä, että jotkut erot ovat kenties arvostetumpia kohdeyleisön mielestä, jotkut taas ovat helpommin toteutettavissa. Valittujen piirteiden tulisi täyttää seuraavat kriteerit (Kotler & Fox, 1995, 237):

- **tärkeys:** erottavan piirteen tulee olla sellainen, että se tuottaa arvostettua etua riittävän monelle opiskelijalle tai muulle viiteryhmälle
- **erotettavuus:** erottavan piirre ei tulisi olla sellainen, että sitä tarjoaa usea muukin korkeakoulu
- **ylivoimaisuus:** erottava piirre on ylivoimainen tapa tietyn päämäärän tai edun saavuttamiseksi
- **viestittävyys:** erottavan piirteen tulee olla sellainen, että sen pystyy osoittamaan kohderyhmälle
- **tyhjentävyys:** ihannetapauksessa eroa on vaikea tai jopa mahdotonta kopioida – ainakaan lyhyen ajan kuluessa
- **edullisuus:** korkeakoululla tulee olla resursseja toteuttaa ero
- **hyödyllisyys:** erottavan piirteen toteuttamisen tulee olla niin hyödyllistä, että siitä aiheuttavat kustannukset kannattaa korvata.

Onnistuneen differoinnin ei tarvitse olla mitään äärimmäisen erikoista tai monimutkaista. Erilaistuminen voi kohdistua esimerkiksi arvoihin, joita korkeakoulu korostaa toiminnassaan. Korkeakoulu voi korostaa valmistuneiden opiskelijoiden hyvää sijoittumista työelämään ja niitä valmiuksia, joihin korkeakoulu haluaa opiskelijoitaan valmentaa. On mahdollista erilaistua usealla eri tavalla, joista parhaan korkeakoulu voi valita toteutettavakseen (Kotler & Fox 1995, 238). Mitä tahansa erilaistumisen piirteitä korkeakoulu lopulta valitsee, niiden tulee tuottaa arvoa koulun valinneille opiskelijoille (Dibb ym. 2000, 326). Ne vahvuudet, joita korkeakoulu haluaa korostaa ja joiden avulla se haluaa erilaistua, on syytä tuoda esiin korkeakoulun opinto-ohjelmassa ja sen markkinointiviestinnässä (Kotler & Fox 1995, 238). Olennaista on tapa, miten erilaistutaan ja saavutetaan kilpailuetua, mutta myös se, miten kilpaillaan eri tavoin kuin kilpailijat (Hamel 2000, 52). Kilpailuedun tulisi ponnistaa organisaatiospesifiltä pohjalta.

Adcock (2000, 127–145) toteaa, että differointi ei itsessään ole riittävä tekijä kohderyhmän houkuttelemiseksi, vaan sen avulla tulee pystyä luomaan todellista kohderyhmän kokemaa arvoa. Kyky sisällyttää arvoa tuovia ominaisuuksia tuotteeseen tai palveluun on omiaan edistämään korkeakoulun imagoa ja siten myös tuottamaan kilpailuetua.

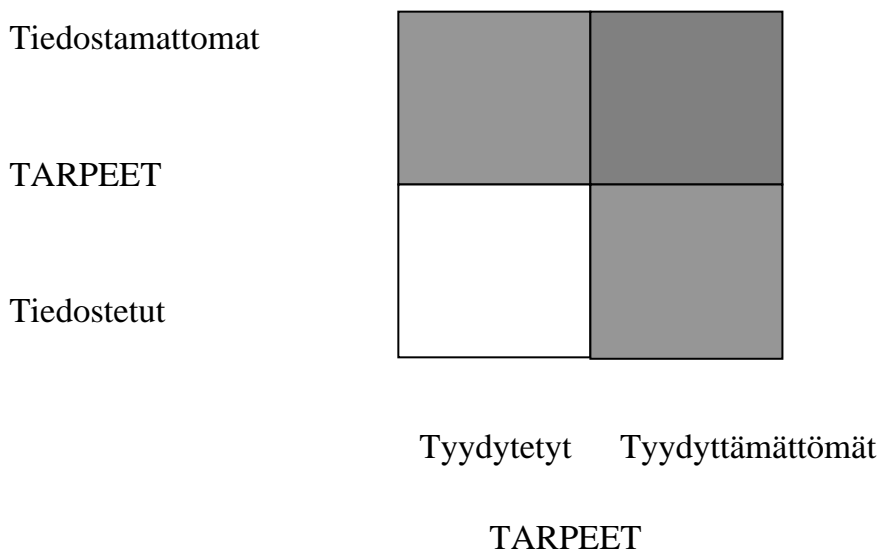
2.4.2 Kohderyhmien tarpeiden määrittelyminen

Korkeakoulu on luonteeltaan palveluorganisaatio, joka laajasti ottaen palvelee koko yhteiskunnan tarpeita. Yhteiskuntaa edustaa valtionhallinto eli opetusministeriö, joka asettaa korkeakoululle tavoitteita sekä rahoittaa toiminnan. Opetusministeriötä voidaan pitää korkeakoulun kohderyhmänä, sen "asiakkaana" rahoittajan roolin takia. Opiskelijat ovat korkeakoulun koulutuspalveluiden käyttäjiä korkeakoulun ensisijainen kohderyhmä, sen "asiakkaita". Elinkeinoelämä (=kaikki valmistuneiden potentiaaliset työnantajat ja tutkimusten hyväksikäyttäjät) on myös korkeakoulun "asiakas", sillä opetus ja tutkimus palvelevat sen tarpeita. Korkeakoulun neljäntenä kohderyhmänä ovat potentiaaliset tulevat opiskelijat, joiden koulutuskysyntä korkeakoulun on tulevaisuudessa kyettävä tyydyttämään. (Kahri, Rautonen & Vainio 1993, 24.)

Hamel (2000, 71) näkee organisaation strategian kannalta merkityksellisenä seikkana tietoisuuden siitä, mikä on sen nykyinen ja potentiaalinen kohderyhmä ja kilpailuetu, joka luo perustan erilaistumiselle. Organisaation, korkeakoulun, tulee nähdä potentiaalisina "asiakkainaan" muitakin kuin sen opinahjokseen sijainnin vuoksi valinneet opiskelijat, kuten esimerkiksi opiskelijat, jotka valitsevat oppilaitoksen sen myönteisen ja opiskelijaa kiinnostavan imagon vuoksi. Hamel perustelee sitä, miksi esimerkiksi korkeakoulun tulisi erilaistua. Tilanteessa, jossa korkeakoulu kilpailee suunnilleen samanlaisilla strategioilla kuin muut, se ei välttämättä ole itse määrittelemässä kohderyhmän odotuksia. Tässä tilanteessa ollaan kilpailijoiden joukossa enemmänkin pelisääntöjen hyväksyjä kuin niiden luoja. Luomalla erikoistumisalueita ja välttämällä strategiakonvergenssia korkeakoulu pystyy erottautumaan kilpailijoistaan. (Hamel 2000, 52–71.) Kilpailuympäristössä onnistumisen avain on se, että kykenee antamaan kohderyhmälle jonkin edun, johon kilpailijat eivät kykene (Hill & Sullivan 1999, 373).

Erilaistuminen lähtee kohderyhmän tarpeiden määrittelymisestä. Nämä tarpeet voivat olla vielä tiedostamattomiakin. Korkeakoulun tulee pystyä visioimaan myös tulevaisuuden työelämän vaateet, jotka kohdistuvat valmistuviin opiskelijoihin ja heidän valmiuksiinsa. Hamel ja Prahalad (1994,

103) havainnollistavat kuviossa 8 erilaisten kohderyhmien tiedostettuja ja tiedostamattomia tarpeita ja sitä, miten osa niistä on tyydytettyjä ja osa tyydyttämättömiä.



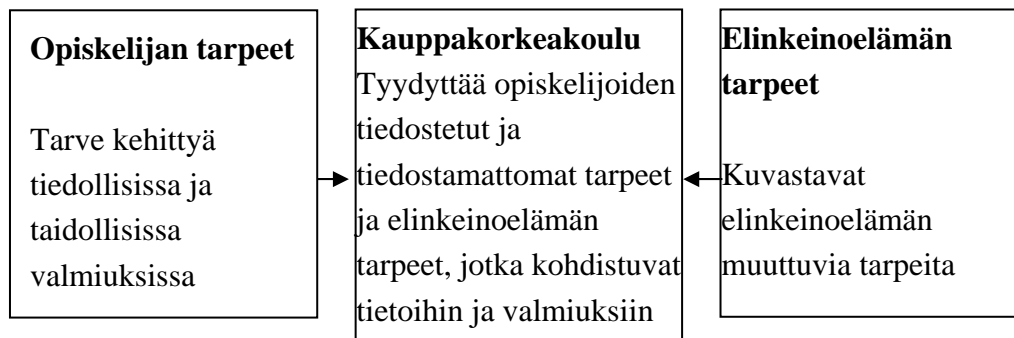
Kuvio 8: Kohderyhmien tiedostetut/tiedostamattomat ja tyydytetyt/tyydyttämättömät tarpeet

Hamel ja Prahalad kuvaavat yritysten kohderyhmiä, mutta samanlainen jaottelu voidaan tehdä myös korkeakoulun kohderyhmien tarpeista. Tyydyttämättömät ja kohderyhmän tiedostamattomat tarpeet on mahdollisuus, joka korkeakoulun tulee hyödyntää. On tärkeää tietää, mitä seikkoja potentiaaliset opiskelijat arvostavat tulevassa koulutustarjonnassa ja on myös tärkeää tietää, millaisia valmiuksia yritykset edellyttävät valmistuvilta opiskelijoilta.

Otala (1996, 235) toteaa, että asiakaskeskeisyys ja ennakoiva varautuminen tuleviin osaamistarpeisiin edellyttävät, että korkeakoulu on riittävän herkkä heikoillekin signaaleille ja hankkii luotettavaa tietoa ulkopuolelta. Tämä merkitsee sitä, että korkeakoulujen pitää olla avoimia järjestelmiä, joilla on paljon eritasoisia yhteyksiä ympäröivään yhteiskuntaan. Työorganisaatiot ja opetusorganisaatiot muodostavat yhdessä elinikäisen oppimisen kentän, kyvykkyyden kasvualustan, jolla yksilöiden, organisaatioiden ja kansakunnan vahvuus voi kasvaa (Otala 1996, 103).

Korkeakoulun tehtävänä on valmentaa opiskelijoita kaupallisen alan tiedoissa ja taidoissa ja sen on oltava myös tietoinen, paitsi tiedostamattomista opiskelijoiden tarpeista, myös niistä vaateista ja valmiuksista, joita työelämässä arvostetaan, tiedostetusti ja tiedostamatta. Yritykset toimivat osana ympäröivää postmodernia tietoyhteiskuntaa. Korkeakoulun on oltava

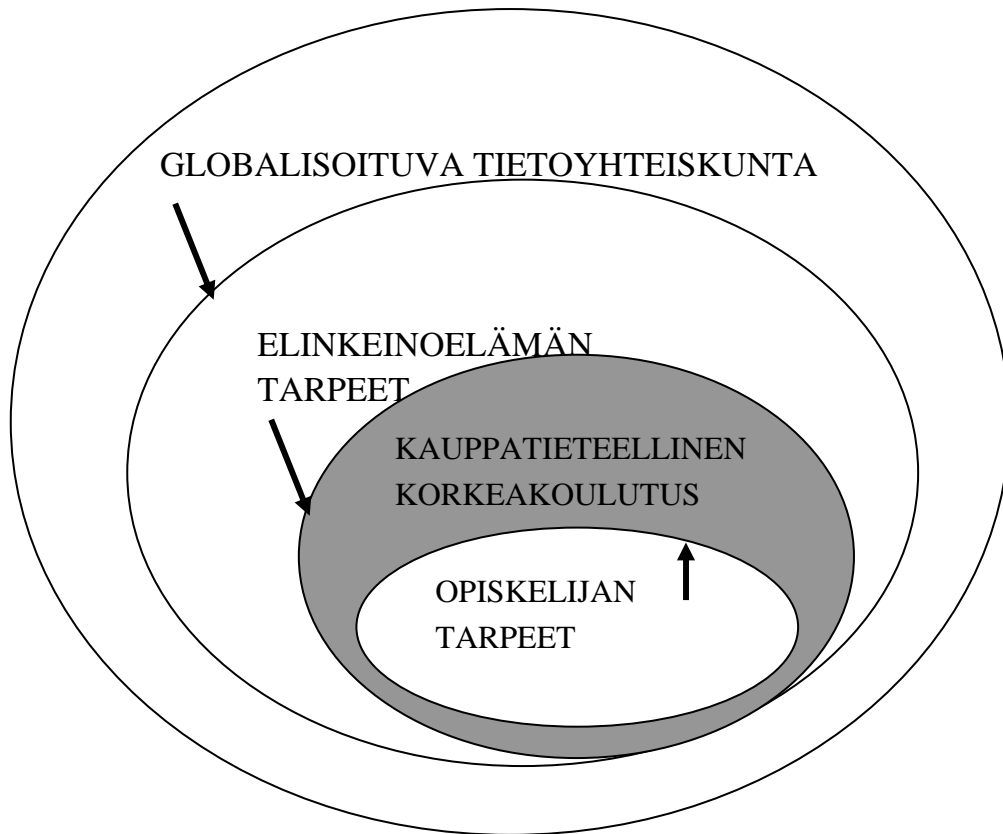
tietoinen myös yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksista, jotka muutokset heijastuvat tulevaan kaupallisen alan asiantuntijaksi valmentautumiseen. Kuvio 9 käy ilmi, miten opiskelijalla korkeakouluun tullessaan on tarpeita kehittyä tiedoissaan ja taidoissaan, joista osa on tiedostettuja ja osa tiedostamattomia. Kuviossa näkyvät myös elinkeinoelämän tarpeet, joita korkeakoulun tulisi pyrkiä tyydyttämään.



Kuvio 9: Opiskelijan tarpeet kehittyä tiedollisissa ja taidollisissa valmiuksissa sekä elinkeinoelämän tarpeet, jotka kohdistuvat näihin valmiuksiin

Vuokko (1997, 125) on pohtinut, kuka tai mikä on asiakaslähtöisen kauppakorkeakoulun opetussektorin asiakas. Onko se opiskelija, yritykset, organisaatiot yleisesti vai tiedemaailma? Kenen tarpeita tulisi tyydyttää? Lopullisena asiakkaana voidaan nähdä elinkeinoelämä, jolloin opiskelijaa voidaan tarkastella raaka-aineena, joka tulee sisään korkeakouluun ja josta erinäisten prosessien jälkeen tulee jatkojaloste, jota edelleen muokataan työelämässä. Opiskelijoiden tarpeiden merkitystä oppimisen kehittämiseen ei voida kuitenkaan unohtaa eikä erityisesti sitä, mikä merkitys oppijan motivoituneisuudella on oppimistuloksiin. Mäkinen (1997, 210) näkee opiskelijoiden ja elinkeinoelämän tarpeet asiakaslähtöisen tuotesuunnittelun peruspilarina.

Kaupalliseen korkeakoulutukseen kohdistuvat haasteet heijastavat viime kädessä ympäröivän yhteiskunnan muutoksia. Yhteiskuntaa edustaa valtionhallinto eli opetusministeriö sen rahoittajan roolin takia. Alla olevassa kuviossa pyrin hahmottamaan kaupallisen korkeakoulutuksen kohderyhmiä. Koska kuvio on pelkistetty, opetusministeriön rooli asiakkaana sisältyy globalisoituvaan tietoyhteiskuntaan.



Kuvio 10: Globalisoituvan tietoyhteiskunnan, elinkeinoelämän ja opiskelijan tarpeiden luomat haasteet kauppatieteelliselle korkeakoulutukselle

Kuvio 10 havainnollistaa, miten globaali maailma ja ympäröivä tietoyhteiskunta muutoksineen vaikuttavat elinkeinoelämän tarpeisiin kauppatieteellisen korkeakoulutuksen suhteen. Ytimenä on opiskelijan tarpeet kehittyä niissä tiedoissa ja taidoissa, joita tulevassa työelämässä vaaditaan.

Kuviossa 10 esiin tulevia haasteita ja muutosvaatimuksia kauppatieteelliselle korkeakoulutukselle käsitellään seuraavassa luvussa 2.4.3.

2.4.3 Kauppatieteelliseen korkeakoulutukseen kohdistuvat haasteet ja muutosvaatimukset

Kautto-Koivula (2000, 133–134) toteaa, että tietoyhteiskunnan ympäristön muutokselle ominaisinta on nopeus ja arvaamattomuus. Yritysten on oltava valmiita reagoimaan jatkuvasti ja heti vaatimuksiin, jotka ovat uusia ja ennen kokemattomia. Muutokseen reagointi on edellyttänyt yrityksiltä siirtymistä hierarkkisista ja byrokraattisista organisaatiomalleista verkostomaiseen työskentelyyn sekä organisaation sisäisessä että ulkoisessa toiminnassa. Toimintaa ohjataan enemmän koordinoimalla ja ryhmätyöllä kuin käskyttämällä. (Kautto-Koivula 2000, 133–134.) Myös Heiskanen (1999, 24) tuo esiin verkostoitumisen ja työn uudelleen organisoinnin samoin kuin globalisoituvan talouden, vilkastuvan kulttuurien välisen kanssakäymisen sekä informaatioteknologian huikkeen kehityksen esimerkkeinä muutoksista, joita jokainen meistä tavalla tai toisella kohtaa. Elinikäisestä oppimisesta on tullut menestymisen – ja jopa selviytymisen – ehto. Tutkijoiden sanoma näyttää olevan selkeä: oppimista ei tule tarkastella pelkästään yksilöllisenä toimintana, vaan koko (työ)organisaation ja koko yhteiskunnan asiana. (Heiskanen 1999, 24.) Tähän haasteeseen tulee yliopistollisen koulutuksen osaltaan vastata nostamalla oppimisen kehittäminen entistä tärkeämpään asemaan. Yliopistokoulutuksessa tulee myös ottaa huomioon pedagogisen keskustelun mukanaan tuomat oppimiskäsitykset, joissa korostetaan tiedon konstruktivistista rakentumista ja sosiaalisen kanssakäymisen merkitystä oppimisessa.

Työ- ja elinkeinoelämän ongelmien ratkaisuisissa tulee eteen tilanteita, joissa tarvitaan yhteistoiminnallisia, organisaatio- ja instituutorajat ylittäviä ponnistuksia. Syynä voi olla ongelman luonne sellaisenaan esimerkiksi silloin, kun se edellyttää monien eri alojen osaamista, taikka se, että organisaatiolta puuttuu kehittämisresursseja. Sellaisia ongelmia ratkovat ryhmät eivät ole pysyviä, vaan ne kootaan määritellyn tarpeen mukaan. Kyvystä tuottaa tietoa ja hyödyntää sitä innovatiivisesti on tullut ratkaiseva kilpailussa selviämisen ehto yrityksille. Tämä ei koske pelkästään suuria yrityksiä, joilla on potentiaalisesti riittävät resurssit tutkimus- ja tuotekehitystoimintaan, vaan myös pienempiä yrityksiä. (Heiskanen 1999, 43.) Koulutusta kohtaava haaste on näin ollen kehittää valmistuvissa opiskelijoissa valmiuksia ryhmätyöskentelyyn ja innovatiiviseen tiedonhakuun ja -analysointiin.

Tiimeistä on haettu uusia mahdollisuuksia monissa organisaatioissa, joissa eri ammattiryhmien tiiviimmän ja kehittyneemmän yhteistyön on uskottu uudistavan toimintaa. Organisaatioissa jo muotoutuneita yhteistyön tapoja ei yleensä ole tarkemmin analysoitu ja käsitykset tiimin yhteistyöstä ovat usein

olleet opaskirjoista omaksuttujen kaavojen varassa. Uudeksi malliksi suunniteltu tiimityö on monesti kutistunut muodollisiksi työryhmiä.¹⁶ Ilman jatkuvaa rajojen murtamista tiimit asettuvat helposti perinteisen toimintatavan kehyksiin. (Launis & Engeström 1999, 76.) Tiimityötaitojen kehittäminen jo koulutuksessa on palvelu, jolla yliopistot voivat tyydyttää organisaatioiden tarpeen hallita toimintaansa kohtaavia muutoksia. Mitä tehokkaampaan tiimityömalliin opiskelijat jo koulutusaikanaan oppivat, sitä paremmin he pystyvät eri organisaatioissa tällaisen työskentelyn omaksumaan.

Nonaka ja Takeuchi (1995) esittävät avointen järjestelmien teoriaan nojautuvan hahmotelman siitä, millaisia olosuhteita tiedon luominen edellyttää organisaatioissa. Näitä voidaan siis pitää haasteina myös tulevia asiantuntijoita valmentavalle korkeakoulutukselle. He päätyvät kuusikohtaiseen luetteloon. Alla sovellan heidän malliaan kaupallisen yliopistokoulutuksen haasteista, joita ovat seuraavat:

1. Mahdollisuus ryhmätoimintaan. Ryhmän muodossa tapahtuva toiminta ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat tärkeitä. Ryhmässä toimimisen kautta mahdollistuu vertaileminen ja variaatioiden luominen. Tämä haastaa yliopistollisen korkeakoulutuksen luomaan opiskelijoille edellytyksiä työskennellä pienissä ryhmissä jo opiskeluaikanaan.
2. Tavoitetietoisuus. Yrityksen pyrkimys tavoitteisiin edistää tiedon luomisprosessia. Toimintastrategian tärkein elementti on käsitteellistää visio siitä, millaista tietoa tulisi kehittää ja muuttaa toimintakäytännöiksi. Organisaatiotasolla tavoite ilmaistaan tavallisesti vision tai toimintastandardien muodossa. Tiimityöskentelyyn kuuluu olennaisena asiana tiimin yhteisten tavoitteiden asettaminen ja näiden tavoitteiden saavuttamisen seuraaminen. Tavoitteellisuus voidaan saavuttaa sitoutuneen tiimityöskentelyn kautta.
3. Autonomia. Organisaation jäsenten tulisi sallia toimia niin itsenäisesti kuin olosuhteet sallivat. Ideat leviävät tiimeissä ja tiimiverkon kautta koko organisaatioon. Itse organisoituvat ryhmät ovat voimakas työväline autonomian lisäämiseen. Haasteena on harjaannuttaa opiskelijoita jo opiskeluaikanaan itsenäiseen tiimityöskentelyyn, jolloin heidän valmiutensa toimia tiimiorganisaatioissa kasvavat.
4. Epävakaisuus ja luova kaaos haasteena. Vakaus toiminnassa on energiaa ja turhaa työtä säästävää ominaisuus. Vakauten pyritään usein

¹⁶ Alkuperäiset lähteet: Engeström, Y. & Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995 *Oppiminen ja ongelmanratkaisu monimuutoksisissa työprosesseissa* Aikuiskasvatus 15:1, 14-27.
Launis, K. 1994 *Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa. Käsityksiä ja arkikäytäntöjä* Stakesin tutkimuksia 50/1994. Jyväskylä, Gummerus.

lyhyen tähtäimen tehokkuuden tuottamien etujen vuoksi. Epävakaisuus taas edistää vuorovaikutusta organisaation ja ympäristön välillä, mikä osaltaan lisää kaaosta. Epävakaisuuden tila saattaa kuitenkin sisältää nykyhetkellä vaikeasti ennakoitavan järjestyksen mallin, mahdollisuuden parempaan järjestykseen. Haasteena voidaan pitää opiskelijoiden altistamista omaehtoiseen vastuunottoon. Tiimin eri muotoutumisvaiheessa sen jäsenten tulee kyetä sietämään epävarmuutta. Monesti tiimit kehittyvät ns. aidoksi, toimivaksi tiimiksi erilaisten konfliktien kautta.

5. Informaation ylitulviminen. Ylitulvimisesta on kyse, kun informaation määrä ylittää tavanomaisen toiminnan vaatiman informaatiotarpeen. Ylitulvivaan informaatioon liittyy usein myös hiljaisen tiedon liikkumista ja ylitulviminen nopeuttaakin tiedon luomisen prosessia. Ihmisten saama ylimääräinen tieto kehittää organisaation tiedonluomisen kapasiteettia. Tavoitteena on luoda oppimiselle ympäristö, joka edesauttaa informaation ja ennen kaikkea hiljaisen tiedon leviämistä. Tällaisena oppimisympäristönä voidaan pitää opiskelijoiden jakamista koko opiskeluvuodeksi pysyviin tiimeihin, joita ohjataan massakursseihin verrattuna yksilöllisemmin.
6. Tarpeellinen variaatio. Yrityksen sisäisten rakenteiden tulee vastata ympäristön monimutkaisuutta, jotta organisaatio voi selvitä sille asetetuista haasteista. Variaatioita voidaan luoda yhdistelemällä tietoa erilaisilla tavoilla, joustavasti ja nopeasti. Toinen keino on luoda litteä ja joustava organisaatorakenne, jossa eri yksiköt ovat yhteydessä toisiinsa informaatioverkostona. Eräs mahdollisuus on antaa organisaatorakenteen kehittyä projektimaisesti työntekijöiden tilannekohtaisten yhteistyötarpeiden pohjalta. Koulutukseen kohdistuvana haasteena voidaan nähdä opiskelijoiden valmentaminen projektinhallintaan ja heidän tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitojensa edistäminen.

Asiantuntijuuden hahmottaminen (Launis & Engeström 1999, 66) yksilön taitoina ja osaamisena tuottaa voimakkaita yksilöön kohdistuvia koulutautumis- ja oppimisvaatimuksia. Koulutuksen haasteet sisältävät yleisiä vaatimuksia, kuten valmiuksia mukautua yhä nopeammin kehittyvään muutokseen, ennen kaikkea tietotekniseen muutokseen, valmiutta omaa työtä laajempien kokonaisuuksien ymmärtämiseen, valmiutta toimia yhä laajenevissa verkostoissa, valmiutta lisääntyvään ja laadultaan muuttuvaan yhteistyöhön, valmiutta kansainvälistyvään yhteistyöhön ja sen edellyttämään kielitaitoon sekä oman alan jatkuvasti muuttuvan tietosisällön hallintaa. Nämä seikat asettavat haasteen yksilövalmiuksien kehittämiseksi.

Asiantuntijuuden tuottamisen keskeinen prosessi on oppiminen (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 5). Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 346) toteavat, että asiantuntijuuteen oppimisen kannalta on arvokasta omaksua asiantuntijan rooli ja asettaa ratkaistavakseen samantyyppisiä monimutkaisia ongelmia kuin asiantuntija. Askel pidemmälle on yrittää organisoida oppimisyhteisö toimimaan asiantuntijakulttuurin tavoin: rohkaista opiskelijoita ratkaisemaan yhdessä haastavia ongelmia ja jakamaan omaa asiantuntijuuttaan.

Kauppinen ja Sakari (1998, 33) näkevät asiantuntijuuden kehittymisen elinikäisenä prosessina, joka tuottaa henkilölle erilaisia valmiuksia liittyen hänen koulutukseensa, kokemukseensa ja omaan persoonaansa. Koulutus antaa teoreettisen pohjan osaamisen synnylle. Kokemuksen ja osittain koulutuksen kautta yksilö hankkii itselleen taitoja, jotka ovat yleisesti hyödynnettävissä. Näitä ovat esimerkiksi kielitaito, ATK-valmiudet ja projektityötaidot. Henkilökohtaiset vahvuudet, kyky kommunikoida ja toimia vuorovaikutuksessa organisaation jäsenten kanssa korostuvat käytännön työelämässä. Yliopistokoulutuksessa on perinteisesti keskitytty substanssitiedon välittämiseen, eikä niinkään erilaisten valmiuksien kehittämiseen. Nyttemmin kuitenkin edelläkävijäyliopistoissa on tapahtunut tai tapahtumassa paradigman muutos opettamisesta oppimisen korostamiseen. Yhteiskunnan ja elinkeinoelämän asettamat vaateet ja kiristynyt kilpailu motivoituista opiskelijoista ohjaavat korkeakouluja kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota myös opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittämiseen.

Yliopiston ja opetuksen kehittäminen rakentuu opettajien ja opiskelijoiden yhteiseen toiminnan muutokseen. Tiedeyhteisössä keskeisessä asemassa on tieto. Tieto rakennetaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti aikaisempien kokemusten ja toiminnan kautta. Tieto muuttuu ja saa käytettäessä uusia sisältöjä. Olennaista on, että oppijan valmiudet otetaan huomioon. Tämä edellyttää joustavuutta opetuksessa ja se on otettava huomioon myös tiedeyhteisössä, jossa yhteisön jäsenten yhteistoiminta tulee oppimisen ja ajattelun kehittymisen perustavaksi tekijäksi. (Aaltola 1995, 25–29.) Tiedeyhteisön kehittäminen entistä vuorovaikutteisemmaksi yhteisöksi palvelee myös opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittämistä.

Työelämän aikuiskoulutuksessa on jo otettu käyttöön uusia henkilöstön kehittämiskeinoja perinteisen koulutuksen rinnalle. Työtehtäviä ja vastuuta laajentamalla ja työtä sillä tavalla rikastamalla voidaan työpaikkaa ajatella yhä paremmin oppimisympäristönä, joka tarjoaa työntekijöille mahdollisuuksia hankkia uutta tietoa ja uudenlaisia kokemuksia ja joka mahdollistaa luovan kokeilun ja lisää vastuuntunnetta. (Vaherva 1999, 95.) Myös asiantuntijuuteen valmentavassa korkeakoulutuksessa on kehitettävä uudenlaisia oppimisympäristöjä, joiden avulla saavutetaan tietoyhteiskunnan ja elinkeinoelämän vaateiden mukaisia valmiuksia.

Zemke viittaa Sengeen (Zemke 2000, 13–17), jonka mukaan oppimisen perusyksikkö ja oppivan organisaation kulmakivi on tiimi. Tiimiä voi pitää ryhmää kehittyneempänä muotona. Sengen käsityksen mukaan peruslähtökohtaisesti voidaan sanoa, että organisaation tietämys, taidot ja osaamisen alueet sijaitsevat tiimeissä. Kyseessä voi olla mikä tahansa tiimi, johtotiimi, tuotekehitystiimi tai myyntitiimi. Sen syntymisen edellytyksenä on tarve saada jokin tulos aikaan synergian avulla.

Eräänä osoituksena elinkeinoelämän tiimityövalmiuksiin kohdistuvista haasteista on tutkimus, jossa Korine (1999) on tutkinut tiimiorganisoituja yrityksiä (yli 30 yritystä yhdeksällä eri toimialalla, kahdeksassa eri maassa Euroopassa ja Yhdysvalloissa vuosien 1994–1997 aikana). Tutkimus oli monivaiheinen: se sisälsi avoimia haastatteluja, kyselyjä ja osallistuvaa havainnointia eri yrityksissä. Yleinen johtopäätelmä oli, että tiimien käyttöönoton myötä pystyttiin paremmin reagoimaan asiakkaisiin ja markkinoihin kuin perinteisessä funktionaalisessa organisaatiossa. Joissain yrityksistä on tiimityötaitojen kehitys tosin hyvän alun jälkeen pysähtynyt, kun taas toisissa on onnistuttu kehittämään tiimityötaitoja yhä parempaan suuntaan. Useimmiten kriittisenä kohtana on ollut (Korine 1999, 2) funktio- ja tiimiorganisaation rajat ylittävä yhteistyö ja siinä onnistuminen.

Achrol ja Kotler (1999, 148–149) kuvaavat kerroksisen verkostotyyppisen organisaatiomallin, jossa toimintojen organisoinnista vastaavat erilaiset tiimit (cross-functional), joiden jäsenet edustavat organisaation eri asiantuntija-alueita. Kukin tiimin jäsen tuo yhteistyöhön oman funktionsa – markkinoinnin, tuotannon, henkilöstöasioiden tai taloushallinnon – asiantuntemuksen. Tämän päivän organisaatioiden keskeinen tehtävänä on informaation prosessointi ja tiedon luominen. Yritykset korvaavat hierarkkiset organisaatiomallit usein tiimityöhön perustuvilla rakenteilla. (Achrol & Kotler 1999, 148–149.)

Tiimiorganisaatiossa olisi tärkeintä pystyä luomaan yhteinen päämäärä, jonka eteen tiimit työskentelevät ja pyrkiä eroon kapeasta funktionaalisesta ajattelusta. Ei voida myöskään olettaa, että on olemassa vain yksi oikea tiimi, joka soveltuu jokaiseen tehtävään (Drucker 2000, 31). Järvisen mukaan (2000, 83) tiimimäiselle työtavalle löytyy liiketaloudellisia, organisatorisia ja psykologisia perusteita. Tiimityöllä ja siihen nojaavalla tiimiorganisaatiolla on pyritty hakemaan ratkaisuja työelämän haasteisiin. Parhaimmillaan tiimit parantavat työn tehokkuutta ja laatua organisaatiossa sekä vähentävät organisaation byrokratiaa ja lisäävät sen joustavuutta.

Usein kuitenkin siirryttäessä organisaatiossa tiimimäiseen toimintatapaan ei ole kyllin tarkkaan punnittu tiimityön toiminnan edellytyksiä ja sitä, mitä se vaatii niin organisaatiolta, johtamiselta kuin tiimeiltäkin. On muistettava, että tiimi vaatii aikaa ja tukea kehittyäkseen tehokkaasti toimivaksi. (Järvinen

2000, 83.) Erilaisilla tiimillä on omat käyttöalueensa ja -kohteensa. Niihin liittyy omia heikkouksia ja vaikeuksia ja niitä pitää johtaa eri tavoilla. Tiimin toiminta perustuu ajatukseen, että tiimillä on yhteinen ymmärrys, visio, yhteiset arvot ja tiimin jäsenten yhteistä ajattelua ja toimintaa ohjaava skeema, joka integroituu organisaation kivijalkoihin. Keskeistä tiimeissä on kokonaisuuden hallinta. Tiimitoiminta on luonteeltaan pitkäjänteistä ja aikaa vaativaa. Tiimiytymisprosessi on luonteeltaan hidas. Siksi työ itse tiimeissä on suunniteltava hyvin ja sitä on pohjustettava, on otettava ihmiset mukaan ja sitoutettava heidät tiimin tavoitteisiin. Tiimin työnjaosta päätetään yhteisesti samoin kuin niistä alueista, jotka kaikkien on osattava. Jokainen voi antaa oman asiantuntemuksensa ja osaamisensa tiimityöhön. (Drucker 2000, 31–32.)

Yhä useammat tutkimukset osoittavat, että perinteiset hierarkiat eivät välttämättä parhaiten edistä luovuutta ja innovatiivisuutta työssä. Enemmänkin näyttäisi siltä, että useat innovaatiot luodaan organisaatioissa, joissa jäsenten välistä keskinäistä tiedonkulkua tuetaan ja mahdollistetaan organisaation sisäinen verkostoituminen ja tiimityö (Hendry, Frommer & Walker 1999, 359).

Otalan (2000, 11) mukaan sekä verkostoituminen että yhteistyö ovat tiedon saannin ja työnteon edellytys sekä yhteisö- että yksilötasolla. Yhteistyö ja tiedon jakaminen puolestaan edellyttävät riittävän avointa ja turvallista ilmapiiriä sekä yrityskulttuuria, jossa osaamisen jakamista ja kysymistä arvostetaan.

Aaltio-Marjasola ja Lukka (1997, 15) näkevät myös sisäisen verkottumisen merkityksen kaupallisessa koulutuksessa, jossa perinteinen ongelma käytännön näkökulmasta on ollut tieteenala- ja funktiopohjainen oppiainejako. Tämä on kärjistynyt ongelmana 1990-luvulla, kun yritykset ovat alkaneet korostaa funktioidensa sijaan prosessejaan. Tämä suuntaus on lisännyt henkilöstön tarvetta yhteistyöhön. Myös kokonaisuuksien hahmottaminen on tullut entistä tärkeämmäksi. Ratkaisuna tähän saattaisi olla joko nykyisten oppiaineiden välisen yhteistyön kehittäminen tai huomattavasti radikaalimpi vaihtoehto eli oppiainejaon uudistaminen uudella tavalla. Aaltio-Marjasola ja Lukka (1997, 15) toteavat aineiden välisen yhteistyön olevan lähitulevaisuudessa aikaisempaa realistisempi vaihtoehto.

2.4.4 Työnantajien ja opiskelijoiden palautteita kauppatieteellisestä korkeakoulutuksesta

Suomen Ekonomiliiton (SEFE) julkaisussa (Pöyhönen 1997c) tutkittiin pilottiprojektina työnantajien palautetta kauppatieteellisestä koulutuksesta. Se oli tarkoitettu kauppakorkeakoulujen ja yliopistojen ekonomikoulutusyksiköiden käyttöön ekonomitutkinnon ja -opetuksen kehittämiseksi. Tutkimuksella haluttiin saada selville työnantajien näkemyksiä ekonomeista ja ekonomikoulutuksesta Suomessa. Vastaajia pyydettiin antamaan kyselyn lopuksi vapaata palautetta siitä, miten he kehittäisivät alaisensa taitoja tai ekonomikoulutusta yleensä. Esiin nousi muutamia suuria teemoja ja useampia yksityiskohtia. Kyselyn palautti 161 vastaajaa, joista 32 toivoi, että ekonomikoulutuksessa korostettaisiin aiempaa enemmän käytännönläheisyyttä. Vastaajista 10 korosti, että opiskelijoiden ongelmanratkaisu- ja ihmissuhdevalmiuksia tulisi kehittää koulutuksessa entistä enemmän. (Pöyhönen 1997c, 28.) Pöyhösen raportissa vastaukset oli luokiteltu yksiköittäin, jolloin vastaajamääräluokat olivat kovin pieniä joidenkin yksiköiden kohdalla.

Vuonna 2000 SEFEn kyselyssä kysyttiin työnantajapalautetta edellisenä vuonna valmistuneiden kauppatieteiden maistereiden esimiehiltä tai rekrytoinnista vastanneilta internetkyselynä. Kyselyyn saatiin 70 vastausta. (Sipilä 2001, 65.) Niiden mukaan ekonomikoulutuksen yleinen taso Suomessa arvioitiin hyväksi. Kauppatieteellisen koulutuksen yksiköt huolehtivat ennen kaikkea koulutuksen kilpailukyvyistä työmarkkinoilla ja järjestävät tarkoituksenmukaista tieteellistä jatkokoulutusta. Myös työelämän tarpeisiin vastaava täydennyskoulutus sai kyselyssä hyvän arvosanan. Heikomman arvosanan saivat valmistuvien markkinointi työelämälle sekä elinkeinoelämän edustajien kuuleminen koulutuksen suunnittelussa. Myöskään aktiivista yhteydenpitoa elinkeinoelämään ja käytännönläheistä koulutusta ei pidetty erityisinä vahvuuksina. (Sipilä 2001, 66.) Ekonomin parhaita valmiuksia ovat työnantajien arvioiden mukaan motivoituneisuus, valmius omaksua uusia asioita sekä valmiudet toimia ryhmässä ja kansainvälisessä ympäristössä. Viestintävalmiudet, ongelmanratkaisukyvyt, yleissivistys sekä tietotekniset valmiudet arvostettiin korkealle. Eniten parannettavaa oli johtamisvalmiuksissa, esiintymistaidossa ja luovuudessa. Työnantajien arviot erosivat valmistuneiden omista arvioista eniten johtamisen, kansainvälisessä ympäristössä toimimisen ja tietoteknisten valmiuksien osalta: vastavalmistuneet arvioivat olevansa parempia johtajia, mutta osaavansa huonommin ATK:ta ja kansainvälisiä asioita kuin työnantajat arvioivat. (Sipilä 2001, 66; Oksanen 2001, 32.)

Kyselyn (Sipilä 2001) mukaan ekonomien rekrytoinnissa erityisen suuri merkitys näytti olevan henkilön ensitapaamisen yhteydessä antamalla kokonaisvaikutelmalla. Myös työkokemusta etenkin ko. alalta arvostettiin ja ekonomitutkinnon vahva imago painoi työhönotossa. Valmistumisyksikön merkitys oli pieni, vaikka etenkin HKKK:n ja muista yksiköistä Vaasan yliopiston ekonomit tunnettiin hyvin "merkkituotteina". (Sipilä 2001, 66.)

Suomen Ekonomiliitto, SEFE, on tehnyt kyselyjä paitsi työnantajilta, myös ja etupäässä opiskelijoilta itseltään pyytäen heitä arvioimaan, miten kaupallisen korkeakoulutuksen anti on valmentanut heitä työelämään. SEFE on vuodesta 1992 lähtien tukenut ekonomikoulutusyksiköitä koulutuksen laadun arvioinnissa organisoimalla koulutuksen arviointikyselyjä. Kyselyillä on pyritty tuottamaan systemaattista tietoa ekonomikoulutuksen tasosta, laadusta sekä siitä, vastaako sisältö tutkinnon suorittaneiden ekonomien ja työnantajien odotuksia. Koulutuksen arviointia on kehitetty jatkuvasti yhdessä ekonomikoulutusyksiköiden kanssa.

Arviointikokonaisuus muodostuu neljästä osasta. Vuosittain (vuodesta 2001 alkaen joka toinen vuosi) kysytään vastavalmistuneilta tuoreita ajatuksia koulutuksesta. Työelämään sijoittumista seurataan vuosittain myös kysymällä valmistuneiden työmarkkina-asemaa 4–16 kuukautta valmistumisen jälkeen. Joka toinen vuosi kysytään työelämässä jo muutaman vuoden toimineilta palautetta koulutuksen ja työelämän tarpeiden vastaavuudesta. Työnantajilta kysytään niin ikään palautetta ekonomikoulutuksesta. (Hakala 1997.)

Vuosina 1991–1992 valmistuneiden ekonomien arvioita kartoittava SEFEn tutkimus (Varjonen 1995a) on vuodelta 1995. Kaikkiaan kyselyyn vastasi 735 valmistunutta, jolloin TuKKK:n käyneitä oli 20 % vastaajista. Vastaajien antama yleisarvosana omasta koulutusyksiköstään oli 7,83 (asteikolla 4–10). Turun kauppakorkeakoulun saama arvio oli vain hitusen keskiarvon yläpuolella eli 7,84. Parhaimman yleisarvosanan sai Svenska Handelshögskolan i Vasa (8,20) ja heikoimman Tampereen yliopisto (7,62). Helsingin kauppakorkeakoulun saama arvosana sieltä valmistuneilta opiskelijoilta oli 7,76. Vastaajilta pyydettiin arvioita myös siitä, missä määrin kustakin yksiköstä valmistuneet ekonomit olivat saaneet hyvät valmiudet menestyä työtehtävissään. Kaikkien vastaajien keskiarvo oli 3,50 (asteikolla 1= täysin eri mieltä ja 5= täysin samaa mieltä). Turun kauppakorkeakoulu oli jonkin verran keskiarvon alapuolella (3,36) ja HKKK myös hitusen keskiarvon alapuolella (3,49). Tässäkin kysymyksessä parhaan arvosanan sai Handelshögskolan i Vasa (3,85). TuKKK:n saama arvio oli yksiöistä heikoin tämän kysymyksen osalta.

Hakalan (1997) tutkimus "Arvioita ekonomikoulutuksesta", joka suunnattiin kauppatieteellisistä yksiköistä valmistuneille kolme, neljä vuotta heidän valmistumisensa jälkeen, tehtiin lomakekyselynä. Vuosina 1993 ja

1994 valmistui yhteensä 2131 uutta ekonomia. Kyselyyn vastasi TuKKK:n osalta 142 ekonomia, joiden osuus kaikista vastanneista oli 19,1 %. Kyselyssä pyydettiin vastaajia nimeämään yhdestä kolmeen tärkeintä koulutusyksikön valintaperustetta seuraavista:

- yksikön maine
- katsoin opiskelemaan pääsymahdollisuudet hyväksi
- sain enemmän tietoa kuin muista yksiköistä
- yksikön sijaintipaikkakunta
- ystävien vaikutus
- halu itsenäistyä
- hyvät asunnonsaantimahdollisuudet
- hyvät työnsaantimahdollisuudet
- muut syyt.

Helsingin kauppakorkeakoulun osalta (n=206) vastaajien yleisimmät perusteet olivat yksikön maine (79 %) ja yksikön sijaintipaikkakunta (78 %). Kolmanneksi tärkeimpänä vastaajat pitivät hyviä työnsaantimahdollisuuksia (30 %). Turun kauppakorkeakoulun osalla (n=142) opiskelupaikan valintaan vaikuttivat eniten yksikön sijaintipaikkakunta (76 %), hyväksi arvioidut opiskelemaan pääsymahdollisuudet (42 %) ja yksikön maine (25 %). Myös halu itsenäistyä tuli varsin monessa vastauksessa esille (18 %, kaikkien vastaajien keskiarvo 10 %). (Hakala 1997, 9–22, 53–63.) Kun vastaajilta kysyttiin kannanottoa väittämään, että koulutus oli antanut valmiuksia työelämään, oli kaikkien vastausten keskiarvo 2,95 (asteikolla 1= täysin eri mieltä ja 5= täysin samaa mieltä). Turun kauppakorkeakoulu oli hieman keskiarvon alapuolella (2,93) ja Helsingin kauppakorkeakoulu hieman keskiarvon yläpuolella (3,00). (Hakala 1997, 9–22, 53–63.)

Vuosina 1995–1996 valmistuneiden ekonomien arvioita koulutuksen laadusta kartoitettiin Oksasen (2000) raportissa "Ammatillista osaamista on pidettävä yllä". Kysyttäessä arvioita koulutuksen antamista valmiuksista Turun kauppakorkeakoulun kohdalla korkeimmalle arvioitiin valmius omaksua uusia asioita (8,66) ja matalimmalle valmius yrittäjänä toimimiseen (6,36). TuKKK:sta valmistuneet suhtautuivat keskimääräistä myönteisimmin väittämään "opiskeluilmapiiiri oli hyvä" ja vähiten myönteisesti väittämään "koulutus oli käytännönläheistä". Arviot olivat keskimäärin korkeampia kuin kaikilla vastaajilla seitsemässä kohdassa kymmenestä. On tosin huomattava, että keskiarvojen erot ovat monesti hyvin pieniä. Myös HKKK:n kohdalla suhtauduttiin myönteisimmin väittämään "opiskeluilmapiiiri oli hyvä" ja samoin kuin TuKKK:n kohdalla vähiten myönteisesti väittämään "koulutus oli käytännönläheistä". Samoin kuin TuKKK:sta myös HKKK:sta valmistuneilla

oli keskimäärin korkeampia arvioita kuin kaikilla vastaajilla seitsemässä kohdassa kymmenestä. HKKK:sta valmistuneiden arviot olivat korkeampia kuin TuKKK:sta valmistuneiden kuudessa kohdassa kymmenestä ja päinvastainen tilanne oli kolmessa kohdassa. Yhdessä kohdassa arviot olivat täysin samoja. (Oksanen 2000, 12, 44, 91.)

SEFEn systemaattisesti keräämää palautetta on myös vuosittainen kysely vastavalmistuneille. Lukuvuonna 1994–1995 valmistui 1245 ekonomia ja kaikkien yksiköiden yhteinen vastausaste oli 48 %. Vastaajia (n=597) pyydettiin arvioimaan 1–3 tärkeintä koulutusyksikön valintaperustetta. Koulutusyksikön tärkeimmät valintaperusteet olivat yksikön sijainti joko lähellä tai muuten hyväksi koetussa kaupungissa ja yksikön maine. Maine valintaperustana korostui erityisesti Helsingin kauppakorkeakoulun kohdalla. Turun kauppakorkeakoulun valinneiden keskuudessa sen sijaan korostui kaupunki ja halu itsenäistyä. Vaasan yliopiston kohdalla korostui merkittävästi vaihtoehto "sisäänpääsymahdollisuudet". Kysyttäessä koulutuksen antamia valmiuksia työelämän tehtäviin oli kaikkien vastanneiden (n=597) keskiarvo 3,18 (asteikolla 1= täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä). Turun kauppakorkeakoulusta (n=125) valmistuneet arvioivat koulun antamat valmiutensa keskiarvoa alemmalla arvosanalla 3,06, kun taas HKKK:n kohdalla (n=165) arvio oli keskiarvoa parempi eli 3,24. (Varjonen 1995b, 10.)

Vuonna 1996 valmistuneiden (valmistuneita yhteensä 1441) ekonomiopiskelijoiden lähtökyselyyn (Pöyhönen 1997a) vastasi 823 vastavalmistunutta ekonomia tai kauppatieteiden maisteria. Turun kauppakorkeakoulusta valmistuneista 192 opiskelijasta kyselyyn vastasi 96 eli 50 %. HKKK:sta valmistuneista 407 opiskelijasta vastasi kyselyyn 328 eli 81 %. Tässäkin, kuten edellä käsitellyssä kyselyssä (Varjonen 1995b) vastaajia pyydettiin nimeämään 1–3 tärkeintä koulutusyksikön valintaperustetta. Yleisin peruste HKKK:n valinneille oli edellisen kyselyn tapaan sen hyvä maine. 73 % vastanneista (n=328) ilmoitti lähtökyselyssä koulutusyksikön hyvän maineen valintaperustakseen. Toiseksi tärkein peruste oli yksikön sijaintipaikkakunta ja (71 %) ja kolmanneksi tärkeimpänä valintaperusteena vastaajat pitivät hyviä työnsaantimahdollisuuksia (43 %). Tärkein valintaperuste Turun kauppakorkeakoulun tapauksessa oli koulutusyksikön sijaintipaikkakunta, minkä mainitsi 73 % vastaajista (n=96). Seuraavaksi tärkeimpänä pidettiin hyviä sisäänpääsymahdollisuuksia (58 %). Keskimääräistä useampi vastaajista kertoi valinneensa TuKKK:n, koska halusi itsenäistyä (TuKKK 18 %, keskiarvo 9 %) ja siksi, että oli saanut TuKKK:sta enemmän tietoa kuin muista yksiköistä (TuKKK 15 %, keskiarvo 8 %). Hyvät työnsaantimahdollisuudet eivät puolestaan olleet tärkeässä asemassa – vain 7 % mainitsi ne valintaperusteikseen. (Pöyhönen 1997a, 7, 40.)

Vuonna 1997 valmistuneiden lähtökyselytutkimuksessa (Laitinen 1998) oli mukana edellisvuosia huomattavasti enemmän vastaajia eli 931 vastavalmistunutta ekonomia tai kauppatieteiden maisteria. Valmistuneista 1315 maisterista 71 % palautti kyselyn. TuKKK:sta valmistui 200 opiskelijaa ja heistä 110 eli 55 % vastasi kyselyyn. HKKK:sta puolestaan valmistui 329, joista 281 eli 85 % palautti kyselyn. HKKK ilmoitettiin valitun opiskelupaikaksi tänäkin vuonna yleisimmin sen maineen ja sijainnin takia. Vastanneista (n=281) 76 % ilmoitti lähtökyselyssä koulutusyksikön maineen valintaperusteeseen. Toiseksi tärkein peruste oli yksikön sijaintipaikkakunta (70 %) ja kolmanneksi tärkeimpänä valintaperusteena vastaajat pitivät hyviä työnsaantimahdollisuuksia (46 %). TuKKK puolestaan ilmoitettiin valitun opiskelupaikaksi (n=110) tänäkin vuonna yleisimmin sijainnin takia (68 %). Toiseksi tärkein peruste oli se, että valmistuneet kokivat opiskelemaan pääsymahdollisuutensa hyväksi (54 %). Vastanneista 37 % ilmoitti lähtökyselyssä koulutusyksikön maineen valintaperusteeseen. Huomattavaa on, että tämä peruste ei ole esiintynyt aiemmissa lähtökyselyissä ollenkaan. Neljänneksi tärkeimpänä valintaperusteena vastaajat pitivät halua itsenäistyä (20 %).

Verrattaessa aikaisemman vuoden lähtökyselyyn on TuKKK vuoden 1997 valmistuneiden lähtökyselyssä noussut hieman koko alan keskiarvon yläpuolelle opetuksen kehittämisessä. Edellisenä vuonna TuKKK oli sekä koko alan keskiarvon että myös HKKK:n vastaavaan arvioon nähden heikommin arvioitu. Kysymykseen koulutuksen antamista valmiuksista työelämään tehtäviin ovat sekä TuKKK:sta että HKKK:sta vuonna 1997 valmistuneet antaneet koko alan keskiarvoa vastaavat arviot kun taas edellisenä vuonna TuKKK oli keskiarvon alapuolella ja HKKK keskiarvon yläpuolella. Kuten edellisenkin vuoden myös vuoden 1997 lähtökyselyssä TuKKK arvioitiin koko alan keskiarvon yläpuolelle kun kysyttiin, oliko koulutusyksikkö ollut kiinnostunut kuulemaan opiskelijoiden mielipiteitä. Muiden väittämien osalta voidaan todeta, että kummankin vertailtavan koulutusyksikön, TuKKK:n ja HKKK:n osalta vastaajat arvioivat yksikkönsä lähes samalle tasolle kuin vastaajat koko alalla. (Laitinen 1998, 20–35, 87–98.)

Vuonna 1998 valmistuneiden lähtökyselyssä (Lindfors 1999) oli mukana edellisvuosia enemmän vastaajia eli 942 vastavalmistunutta ekonomia tai kauppatieteiden maisteria. Kuten aikaisemmissakin kyselyissä myös vuoden 1998 lähtökyselyssä HKKK:n valinneista (n=290) suuri enemmistö (76 %) mainitsi valinnan perusteeksi yksikön maineen. Koko maan lukuihin verrattuina HKKK oli Hankenin ohella ainoa koulutusyksikkö, jossa yksikön maine arvioitiin tärkeimmäksi valintakriteeriksi. Sijainnin ilmoitti valintakriteeriksi 64 % vastaajista ja kolmanneksi tärkeimpänä

valintaperusteena vastaajat pitivät hyviä työnsaantimahdollisuuksia (51 %). TuKKK:n olivat vastaajat (n=145) valinneet opiskelupaikaksi yleisimmin yksikön sijaintipaikkakunnan (76 %) takia. Vastanneista 54 % ilmoitti valintaperusteeksi hyvät opiskelemaan pääsymahdollisuudet. Kolmanneksi eniten sai mainintoja TuKKK:n maine, jonka mainitsi 32 % vastaajista. Myös halu itsenäistyä oli eräs syy koulutusyksikön valintaan. Myös vuoden 1998 samoin kuin edellisen vuoden kyselyssä vastanneet arvioivat TuKKK:n panostuksen opetuksen kehittämiseen sekä kiinnostuksen opiskelijoiden mielipiteistä hieman koko alan keskiarvon yläpuolelle. HKKK:n vastaajat arvioivat niin ikään yksikkönsä koulutusta koskevissa väittämässä samalle tasolle kuin vastaajat koko alalla; ainoastaan koulutuksen vaativuudessa HKKK:n saama keskiarvo jäi kymmenyksen verran koko alan keskiarvoa alemmaksi. Vastaavasti kuitenkin koulutuksen ja odotusten kohtaamisessa HKKK:n keskiarvo oli kymmenyksen koko maan keskiarvon yläpuolella. Kysyttäessä panostamisesta opetuksen kehittämiseen on HKKK onnistunut nousemaan koko alan keskiarvon yläpuolelle, mutta edellisen vuoden kyselyssä arviot tähän väittämään olivat keskiarvon mukaiset. (Lindfors 1999, 25, 100.)

Vuonna 1999 valmistuneiden lähtökyselyssä (Töyrylä 2000) vastaajien määrä oli jälleen edellisvuosia suurempi. Kyselyyn vastasi 999 vastavalmistunutta ekonomia tai kauppatieteiden maisteria. Vastausprosentti (68 %) tosin laski edellisestä vuodesta. Kaikkiaan vuonna 1999 valmistui 1465 opiskelijaa, joista Turun kauppakorkeakoulusta valmistuneita oli 234. Heistä 54 % eli 126 vastasi kyselyyn. Helsingin kauppakorkeakoulusta valmistui 383 ja heistä vastasi kyselyyn 301 eli 79 %. Koulutusyksikön valintaperusteita koskeva kysymys poikkesi edellisistä vuosista siten, että aikaisemmin oli kysytty, mitkä olivat kolme tärkeintä valintaperustetta. Vuoden 1999 kyselyssä kysyttiin vain yhtä, tärkeintä valintaperustetta. Tästä syystä tämän kyselyn ja edellisvuoden kyselyn tuloksena saadut ovat hieman erilaisia. Vastaajat (n=301) olivat valinneet HKKK:n opiskelupaikaksi yleisimmin sen maineen, sijainnin ja hyvien työnsaantimahdollisuuksien takia. Vastanneista 33 % ilmoitti koulutusyksikön maineen valintaperusteeseen. Koko maan lukuihin verrattuna HKKK oli Hankenin ohella ainoa koulutusyksikkö, jossa yksikön maine arvioitiin tärkeimmäksi valintakriteeriksi. Sijainnin ilmoitti valintakriteeriksi 21 % vastaajista ja kolmanneksi tärkeimpänä valintaperusteena vastaajat pitivät hyviä työnsaantimahdollisuuksia (18 %). Työnsaantimahdollisuudet valitsi koko alalla 7 % vastanneista tärkeimmäksi valintaperusteeksi. Sen sijaan TuKKK:n olivat vastaajat (n=126) valinneet opiskelupaikakseen yleisimmin yksikön sijaintipaikkakunnan (40 %) takia. Vastanneista 16 % ilmoitti valintaperusteeksi hyvät opiskelemaan pääsymahdollisuudet. Kolmanneksi eniten mainintoja sai jokin yksikössä

opetettava aineyhdistelmä, jonka mainitsi 13 % vastaajista. Yksikön maineen ilmoitti valintaperusteekseen 6 % vastaajista. Myös halu itsenäistyä (5 %) ja ystävien vaikutus (5 %) olivat syitä koulutusyksikön valintaan. Sekä HKKK:n että TuKKK:n vastaajat arvioivat yksikkönsä koulutusta koskevissa väittämässä alan keskiarvon tasoisiksi. Ainoastaan koulutuksen motivoivuudessa ja opiskeluilmapiiirin arvioinnissa HKKK:n saama keskiarvo jäi kymmenyksen verran koko alan keskiarvoa alemmaksi. Vastaavasti kuitenkin saadun koulutuksen ja koulutusodotusten vastaavuudessa HKKK:n keskiarvo oli kymmenyksen koko maan keskiarvon yläpuolella. Turun kauppakorkeakoulun kohdalla arviot puolestaan ovat keskiarvon yläpuolella koulutuksen vaativuutta ja opetuksen sisällön ajantasaisuutta koskevissa kysymyksissä. Myös tämän vuoden kyselyssä vastanneet arvioivat TuKKK:n panostaneen opetuksen kehittämiseen sekä osoittaneen kiinnostusta opiskelijoiden mielipiteisiin enemmän kuin koko alalla keskimäärin. Opetuksen kehittämistä koskevan väittämän kanssa samaa mieltä oli TuKKK:sta valmistuneista vastaajista (n=126) 79 %, kun koko maan vastaava osuus oli 68 %. (Töyrylä 2000, 25–41, 104–118.)

Vuonna 2000–2001 valmistuneiden lähtökyselystä on julkaistu raportti Moniosaajana menestykseen (Oksanen 2002). Selvityksessä oli mukana kahtena vuotena yhteensä 1869 vastavalmistunutta maisteria. Kysyttäessä koulutusyksikön ensisijaista valintaperustetta oli sijaintipaikkakunnan valinnut TuKKK:n opiskelijoista vuonna 2000 valmistuneista 40 % ja koko alalla 34 % vastaajista. Toiseksi tärkein valintakriteeri oli TuKKK:ssa (22 %) kuten myös koko alalla (20 %) hyvät opiskelemaan pääsymahdollisuudet. Koko alalla kolmanneksi merkittävimpänä kriteerinä oli yksikön maine (14 %), joka kriteeri TuKKK:n kohdalla oli neljänneksi merkittävin (6 %). Turun kauppakorkeakoulun (samoin kuin koko alan vastaajista) valinneista 10 % ilmoitti valintakriteerikseen tietyn aineyhdistelmän. Voidaan todeta, että muilta osin TuKKK:n valinneiden kriteerit seuraavat koko alan prosentuaalista jakautumaa, mutta suurin poikkeama on siinä, kuinka tärkeänä valintakriteerinä opiskelijat ovat pitäneet koulutusyksikön mainetta. Vuonna 2000 HKKK:sta (34 %) valmistuneiden ensisijaisena perusteena yksikön valitsemiseksi oli ollut yksikön maine.

Sen sijaan vuonna 2001 valmistuneet ilmoittivat ensisijaiseksi valintaperusteekseen myös HKKK:n kohdalla (33 %) sijaintipaikkakunnan. Turun kauppakorkeakoulusta valmistuneet olivat entistä selkeämmin valinneet yksikön sen sijaintipaikkakunnan vuoksi (48 %). Se, että maineen merkitys on TuKKK:n valinneiden mielestä suhteellisen vähäinen, on merkille pantavaa siinäkin valossa, että viimeisten vuosien lähtökyselyssä jo valmistuneet ovat olleet sitä mieltä, että TuKKK:ssa on panostettu opetuksen kehittämiseen. Maine opetuksen kehittämisestä ei sittenkään ole kiirinyt

valintoja tekeville abiturienteille tai sitten sen merkitys on joka tapauksessa jäänyt muita valintakriteereitä vähäisemmäksi.

Joidenkin SEFEn raporteista tarkoituksena on ollut koota yhteen useilla eri tutkimuksilla kerättyä ekonomikoulutusta ja ekonomikoulutusyksiköitä koskeva aineistoa (esimerkiksi valmistuvien ekonomien lähtökysely lukuvuonna 1994–1995 ja vuosina 1991–1994 valmistuneiden ekonomien työmarkkinatutkimukset). Tällainen on Mäkilän (1996) koostama raportti, jonka laatimisen tukena on lisäksi käytetty opetusministeriön ylläpitämän KOTA-tietokannan lukuja. KOTA-tietokanta sisältää korkeakoulujen toimintaa kuvaavia tilastotietoja korkeakouluittain ja koulutusaloittain vuodesta 1981 alkaen. Tietokanta on tarkoitettu opetusministeriön ja korkeakoulujen käyttöön vuosittaisen suunnittelun ja seurannan tietopohjaksi. Tietokantaa päivitetään kerran vuodessa, kalenterivuoden alussa. (Mäkilä 1996.)

Mäkilä (1996, 141) on koonnut vapaista palautteista joitain asioita, jotka mainittiin hyvin usein kaikkien yksiköiden kohdalla. Käytännönläheisyyttä kaivattiin lisää. Ekonomikoulutusta pidettiin liian teoreettisena ja pääasiassa tulevien tutkijoiden tarpeita palvelevana. Koulutusyksiköiden ja yritysten yhteistyötä haluttiin lisätä esimerkiksi käyttämällä vierailijaluennoitsijoita yritysmaailmasta ja todellisia case-harjoituksia yrityksistä. Ekonomikoulutusyksiköiden opetusmuotoja toivottiin myös vietävän käytännönläheisempään suuntaan. Opiskelijat halusivat selvästi sellaista koulutusta ja opetusta, joka valmentaisi heitä paremmin työelämään. Analyyttinen ongelmanratkaisukyky näytti olevan keskeisin opiskelijoiden tavoittelema taito. (Mäkilä 1996, 141.)

Vuosina 1996–1997 valmistuneista osaraporteista sekä muusta ekonomikoulutuksesta koottu kokonaisraportti (Kuosmanen 1998) kiinnittää aiempaa enemmän huomiota koulutusyksiköiden ja pääaineiden välisiin eroihin. Koska yksiköt ovat pyrkineet profiloitumaan paitsi ammattikorkeakouluista, myös osittain muista ekonomikoulutusyksiköistä, ei niitä ole ollut tarkoituksenmukaista asettaa paremmuusjärjestykseen. Kuitenkaan yksiköiden erilaiset painotukset ja strategiset valinnat eivät estä vertailemasta yksiköitä tietyillä keskeisillä ulottuvuuksilla. Vertailuihin on kuitenkin asennoiduttava tietyllä varauksella, sillä monista asioista ei ole muuta tietoa kuin valmistuneilta ekonomeilta ja työnantajilta kysytyjä arvioita, jotka perustuvat vahvasti mielikuviin. Vastavalmistuneet ekonomit joutuvat tulevaisuudessa kilpailemaan yhä kovemmin myös ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden kanssa, sillä ensimmäisessä työpaikassa edellytetään usein myös vankkaa käytännön taitojen osaamista. Tiedekorkeakouluista hankitut analyttiset ongelmanratkaisuvalmiudet ja teoreettinen osaaminen ovat kuitenkin osoittautuneet selkeästi työnantajien

arvostamiksi ominaisuuksiksi toisin kuin taulukon 2 yhdysvaltalais tutkimuksessa, jossa työnantajat panivat teoreettisen tiedon vasta 7. sijalle.

Kuosmanen (1998, 68) toteaa, että myös Euroopan yhdentymisen myötä ekonomikoulutuksen tulisi löytää oma roolinsa ja tasonsa suhteessa ulkomaiseen saman alan koulutukseen. Kuosmanen mukaan lähitulevaisuuden haasteena on selkeä profiloitumisen tarve. Vaikkakin ekonomikoulutusyksiköissä on strategisia valintoja pohdittu ja toteutettukin, niin käytännössä profiloitumisen onnistuminen mitataan työmarkkinoilla. Kuosmanen mukaan (1998, 69) elinkeinoelämää ei muuttuneessa tilanteessa ole kyetty informoimaan riittävästi. Hyvän maineen ylläpitämiseksi olisi tärkeää tiedottaa laajemmin siitä, miten nykyiset kauppatieteiden maisterien ja -kandidaattien tutkinnot poikkeavat sisällön ja laajuuden puolesta toisistaan sekä ammattikorkeakoulujen tradenomin koulutuksesta.

Anu Parikka on selvittänyt raportissaan "Ekonomi vai tradenomi? Kaupallisen alan korkeakoulutus 1990-luvulla" suomalaista kauppatieteellisessä korkeakoulutuksessa tapahtuneita muutoksia ja niiden seurauksia sekä koulutuksen ja työelämän välisiä yhteyksiä. Tutkimus toteutettiin Turun yliopiston Koulutussosiologian tutkimuskeskuksessa (RUSE) ja se valmistui vuonna 1999. (Sipilä 2001, 46.)

Kyselytutkimuksessa kerättiin 475 ekonomin vastaukset. Aineistossa ekonomilla tarkoitettiin sekä uuden että vanhan tutkintoasetusten mukaisen ekonomin tutkinnon suorittaneiden lisäksi kauppatieteiden kandidaatteja, maistereita, lisensiaatteja ja tohtoreita. Yli 60 % ekonomiaineistoon kuuluvista oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon. Alemman tutkinnon suorittaneiden osuus oli noin 35 %. Kauppatieteellisen jatkotutkinnon suorittaneita oli viisi kappaletta. Vastaajat olivat eri ikäisiä ja eri vuosikymmenillä opintonsa päättäneitä. Ikään ei kiinnitetty suurta huomiota, mutta eri vuosikymmeninä valmistuneiden vastaukset sijoitettiin omiin luokkiinsa, jotta saataisiin selville mielipiteet kauppatieteellisen koulutuksen kehittymisestä. Ekonomit olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä koulutukseensa sekä koulutuksensa ja työnsä keskinäiseen vastaavuuteen. (Sipilä 2001, 46.)

Parikan tutkimuksen mukaan (Sipilä 2001, 48) koulutukselta halutaan kuitenkin lisää käytännönläheisyyttä ja vastaavuutta työelämän vaatimuksiin. Ekonomit olivat myös suurimmalta osin tyytymättömiä siihen, miten heidän koulutusyksikössään on hoidettu yhteydet työelämään. Käytännönläheisyys, asiantuntemus työelämää koskien ja työelämän tarpeisiin vastaaminen arvioidaan varsin heikkotasoisiksi: 1990-luvulla valmistuneet ekonomit ovat vastanneet tutkimuksessa, että erityisesti näiden osalta koulutustehtävä on hoidettu melko tai erittäin huonosti. Kyselyn mukaan 1970-luvulla ja 1980-luvulla asiat hoidettiin näiltä osin paremmin. (Sipilä 2001, 48.) Aktiivisen

yhteistyön käynnistäminen yritysten kanssa jo ensimmäisestä opiskeluvuodesta alkaen on osaltaan vastaus näihin haasteisiin.

Vastatakseen elinkeinoelämän vaateisiin niiden kvalifikaatioiden suhteen, joita valmistuvilta ekonomeilta odotetaan, Turun kauppakorkeakoulussa alettiin 1990-luvun puolivälissä entistä enemmän kiinnittää huomiota opettamisen ja oppimisen laatuun. Tietoinen pyrkimys tämän painotuksen mukaiseen kehitykseen näkyi siinä strategisessa perusviestissä, jossa korostettiin vuorovaikutuksellisuuden merkitystä laadukkaassa opetuksessa. Korkeakoulun opettajat alkoivat myös entistä enemmän tehdä yhteistyötä yli aine- ja laitosrajojen, josta yhteistyöstä tämän tutkimuksen kohteena oleva YLY-opintojakso on havainnollinen esimerkki. Edellä siteeratut tutkimukset osoittavat, että Turun kauppakorkeakoulusta valmistuneiden opiskelijoiden mielestä korkeakoulussa on kiinnitetty alalla keskimääräisesti paremmin huomiota opetuksen kehittämiseen. Tämä näkyy raporteissa keskimääräistä korkeampana keskiarvona mitattaessa valmistuneiden opiskelijoiden käsitystä korkeakoulun panostuksesta opetuksen kehittämiseen. Kuitenkin kouluun pyrittäessä Turun kauppakorkeakoulun merkittävin vetovoimatekijä on edellä siteerattujen tutkimusten mukaan ollut koulun sijainti eikä esimerkiksi sen maine kuten Helsingin kauppakorkeakoulussa – lukuun ottamatta viimeisintä SEFEn raporttia (Oksanen 2002, 12), jonka mukaan myös HKKK:n valintaan vaikuttaneista tekijöistä ensimmäisenä mainittiin sijainti.

3 OPPIMISEN KEHITTÄMINEN STRATEGISENA PAINOPISTEALUEENA TURUN KAUPPAKORKEAKOULUSSA

3.1 Tavoitteena oppimiskulttuurin muutos aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan

3.1.1 Kulttuurinmuutos ja sen yhteys organisaation strategiaan

Schein (1987, 253) toteaa organisaatiokulttuurin koostuvan suuresta joukosta itsestäänselvyyksiksi muodostuneita oletuksia, jotka osoittavat kuinka organisaation jäsenet näkevät sekä ulkoiset suhteensa eri ympäristöihin että sisäiset suhteensa toisiinsa nähden. Nämä oletukset jäsentyvät toisiinsa, mallintuvat, muodostaen yhteisölle ominaisen kulttuurin paradigman. Jos organisaatiossa haetaan muutosta, tämä muutosprosessi alkaa tyypillisesti strategiasta, rakenteesta tai menettelytavoista. (Schein 1987, 253.)

Silénin mukaan (1994, 50) organisaatioiden toiminnan käytännön ymmärtämisen kannalta kulttuurin ja strategian yhteyksien pohdinta on keskeisen tärkeää. Yhdistämällä nämä kaksi elementtiä saadaan luoduksi (liiketaloudellisesti) menestyvä organisaatio (yritys), jolloin strateginen ajattelu ja kulttuuri ovat saman asian kääntöpuolia. Strateginen tavoitteidenasettelu on ilmaus siitä, mihin yritys (yhteisö, organisaatio) pyrkii; kulttuuri puolestaan on ilmaus siitä, miten vakavasti yhteisössä suhtaudutaan strategian toimeenpanoon. (Silén 1994, 50.)

Organisaatiokulttuurin muutoksesta puhuttaessa on syytä pohtia, minkä tasoisesta ja kokoisesta muutoksesta on kysymys (Silén 1994, 60). Organisaatiokulttuureja laajalti empiirisesti tutkinut Schein esittää kulttuurinmuutoksesta lukuisia kysymyksiä kuten: kuinka kulttuuri vaikuttaa muutosprosessiin ja muuttuko kulttuuri muutosprosessissa? Mitä itse asiassa tarkoitetaan ”kulttuurin muutoksella”? Tarkoitetaanko kulttuurinmuutoksesta puhuttaessa käyttäytymismuutoksia, arvojen muutoksia vai kulttuuria koskevien oletamusten muutoksia? Kuinka paljon muutoksia on esiinnyttävä, ennen kuin niitä voidaan pitää ”todellisina” kulttuurimuutoksina. (Schein

1987, 253.) Käytännönläheisen näkökulman keskeisenä kysymyksenä on usein, annetaanko kulttuurin muuttua hitaasti luonnollisen evoluution kautta vai pitäisikö kulttuurin muutokseen pyrkiä erilaisin keinoin ja interventioin. (Silén 1994, 61.)

Willcoxson ja Walker (1995, 270) ovat tarkastelleet organisaatiokulttuurin muutosta akateemisessa kontekstissa, jossa perinteisesti arvostetaan tutkimustyötä enemmän kuin opetusta. He toteavat, että opetuksen arvostamista koskeva kulttuurin muutos on mahdollinen vasta sitten, kun opetus ja oppiminen nähdään organisaation perusarvoina, arvoina joihin organisaation jäsenet voivat samastua ja jotka he haluavat jakaa.

Scheinin mukaan (1987, 311–316) organisaatiokulttuurin muuttumista ja muuttamista voidaan arvioida ainakin seuraavista näkökulmista.

1. Muutos yleisenä organisaation kehityskulkuna tai evoluutioprosessina. Tällöin muutos on luonnollinen ja yleensä hitaasti tapahtuva, lähinnä organisaation sisäiseen kehitykseen liittyvä ilmiö.
2. Muutos sopeutumisenä, oppimisenä tai erityisenä kehitysprosessina. Tällöin kulttuurin muuttaminen voidaan nähdä ennen kaikkea mukautumisena ympäristön muutoksiin.
3. Muutos terapeuttisena prosessina, joka korostaa organisaation sisäisen tai ulkoisen muutosagentin roolia kulttuurin muuttamisessa. Muutos voidaan tällöin pyrkiä aikaansaamaan nopeasti ja tietoisesti.
4. Muutos vallankumouksellisenä prosessina. Tällöin valta ja valtataistelut otetaan keskeiseksi tarkastelukohteeksi kulttuurin muutoksen mahdollisena aikaansaajana. (Schein 1987, 311–316.)

Santala, Toivonen ja Aaltio-Marjosola (1996, 12) tuovat esiin kulttuurintutkimuksen suuntaukseen, joka perustuu hallittavuuden ideaan. Sen kannalta konsensus on parempi vaihtoehto kuin hajanaisuus. Organisaatioilla on osa- tai alakulttuureja, jotka perustuvat erilaisiin kulttuuriarvoihin organisaation sisällä. Santala ym. (1996, 36) ovat tutkineet Turun kauppakorkeakoulun opiskelijoiden opiskelukulttuuria organisaation (TuKKK) ydinkulttuurin osakulttuurina. Tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden opiskelukulttuuria sekä opiskeluun liittyviä perusolettamuksia, arvoja ja normeja. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että mitä epäyhtenäisempi kulttuuri opiskelijayhteisössä on, sitä huonompi on tutkinnon arvostus riippumatta siitä, kuinka hyvät valmiudet tutkinto antaa.

Keinona muuttaa sekä opiskelijoiden että myös opettajien perusolettamukset, normit ja arvot yhdenmukaisemmiksi Turun kauppakorkeakoulussa Santala ym. (1996, 36) näkivät sen, että opiskeluun vaadittavan työnteon arvostusta saataisiin nousemaan. Aikaansaatu uudenlainen ja yhtenäisempi kulttuuri kuvaisi puolestaan sitä, millaista tapaa työskennellä pidettäisiin arvossa.

Tässä tutkimuksessa oppimiskulttuuri nähdään osana Turun kauppakorkeakoulun organisaatiokulttuuria. Oppimiskulttuuri ilmentää sekä opettajien että opiskelijoiden perusolettamuksia, arvoja ja normeja, jotka liittyvät yliopistossa oppimiseen, yliopisto-oppimiseen.

3.1.2 Identiteetti – organisaation strategian kulmakivi

Identiteetikäsite on viitekehys, jonka avulla organisaation yhtenäisyys ja jatkuvuus voidaan varmistaa. Ennen kuin tiedämme, millaisena meitä pidetään, meidän tulee tietää, mitä olemme. (Kapferer 2000, 75.) Aaker ja Joachimsthaler (1999, 33) toteavat organisaation identiteetin olevan sen strategian kulmakivi.

Organisaation identiteettiä tarkasteltaessa tutkitaan organisaation sisintä olemusta eri näkökulmista (Kapferer 2000, 90). Tietoisuus organisaation identiteetistä auttaa organisaatiota tai osaa siitä tiedostamaan olemassaolonsa koherenttina ja ainutkertaisena, omine historioineen ja omaleimaisine asemineen. (Kapferer 2000, 91.) Kapferer (2000, 93) ei pidä erityisen yllättävänä sitä, että uusi käsite – identiteetti – on omaksuttu viestinnänkin parissa, jossa jo entuudestaan on perehdytty organisaation imagoon ja positiointiin. Elämme yhteiskunnassa, joka on erilaisten viestien kyllästämiä. Kohtaamme päivittäin yksinomaan useita satoja kaupallisia viestejä, jopa tuhansia (Kotler 2000, 551).

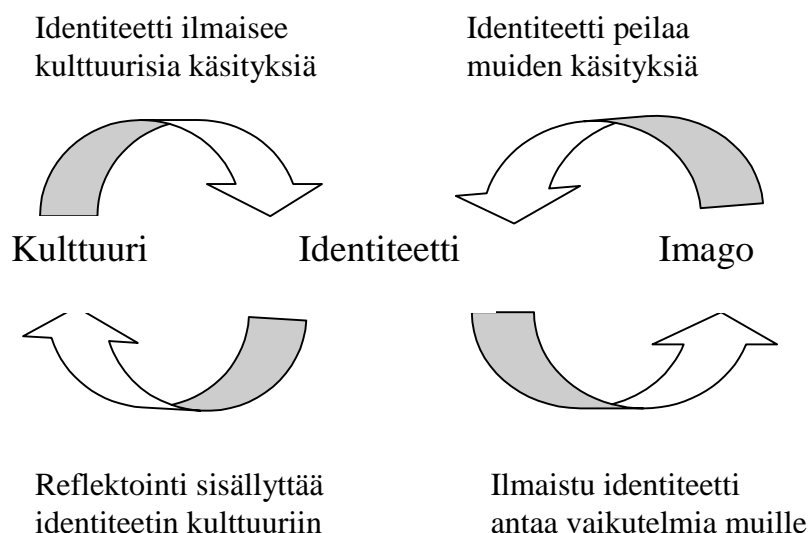
Kotlerin (2000, 296) mukaan identiteetti muodostuu niistä tavoista, joilla yritys (yhteisö, organisaatio) pyrkii identifioimaan tai asemoimaan itsensä tai tuotteensa (palvelunsa). Åberg puolestaan (2000, 123) kuvaa organisaation identiteettiä sen olemukseksi: mitä olemme, mitä organisaatiomme tekee nyt ja mitä arvostamme nyt. Identiteetti liittyy siis yhteisön toiminnan nykyisyyteen, siihen mitä organisaatio on ja mitä ja miten se tekee. Åberg näkee identiteetin hyvin konkreettisena ja kuvaa sitä esimerkiksi kertomalla

- millä toimialalla yhteisö toimii
- mitä tuotteita ja palveluita se tarjoaa ja millainen sen kilpailuasema on
- mitkä ovat yhteisön ylivoimaisen osaamisen alueet eli strategiset avainalueet
- mikä on yhteisön tapa toimia ja mitkä yhteiset arvot ohjaavat sitä
- kuinka paljon henkilöstöä on ja mikä on heidän osaamistasonsa ja pätevyytensä
- millaiset ovat yhteisön toimitilat ja missä ne sijaitsevat
- mitä viestinnän keinoja käytetään tai
- millaisia ovat yhteisön logo ja tunnukset.

Åberg toteaa edelleen, että yhteisö voi käyttää identiteettiään, omakuvaansa, profiloinnissa. Mikäli organisaation olemus on vahva, kannattaa olemukseen liittyviä tekijöitä korostaa. Näin tekevät esimerkiksi yritykset, jotka ovat markkinajohtajia tai oman toimialansa ykkösiä. (Åberg 2000, 123–124.) Identiteetti merkitsee myös sitä, että yhteisöllä, organisaatiolla on päämäärä, joka poikkeaa muiden päämääristä eikä sitä mielellään haluta muuttaa. Kapfererin mukaan (2000, 91) identiteetin voi selkeästi määrittellä seuraavien kysymysten avulla:

- Mikä on organisaation (yhteisön) tarkka visio ja tarkoitus?
- Mikä tekee siitä erilaisen?
- Mitä tarpeita sen avulla tyydytetään?
- Mikä on sen pysyvä luonne?
- Mikä tai mitkä ovat sen arvoja?
- Mitkä ovat merkitykset, jotka tekevät sen huomatuksi?

Åberg (2000, 124) toteaa, että silloin, kun tavoitteita, päämääriä viestitään, ne ovat vahva profiilitekijä. Tavoitteita voi käyttää profiloinnissa viestimällä niitä määrätietoisesti. Bernstein (1986, 209) puolestaan näkee, että puhuttaessa yrityksen/yhteisön imagon muuttamisesta tarkoitetaan itse asiassa toiminnan lopputulosta, sillä tosiasiasa vain identiteettiä on mahdollista muuttaa. Tämän jälkeen kaikki riippuu siitä, onko toiminnan lopputulos sellainen kuin sen pitikin olla. Hatch ja Schoultz näkevät organisaation identiteetin ilmaisevan sen sisäistä kulttuuria, kun taas imago peilaa muiden käsitystä organisaatiosta. Organisaation on oltava tietoinen sekä identiteetistään että imagostaan. (Hatch & Schultz 2002, 991.) Hatch ja Schoultz (2002, 991) havainnollistavat organisaation identiteetin dynamiikkaa seuraavan kuvion 11 avulla.



Kuvio 11: Organisaation identiteetin dynamiikka

Organisaation identiteetti mallinnetaan suhteessa sekä sen kulttuuriin¹⁷ että sen imagoon, jotta voidaan ymmärtää, miten nämä ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Reflektoinnin avulla organisaation jäsenet sisällyttävät identiteetin ilmaisemaa kuvaa organisaatiostaan kulttuurisiin käytäntöihinsä, kuva vahvistuu ja muokkautuu kulttuuriksi. Ilmaistu identiteetti puolestaan antaa ulkopuolisille vaikutelmia siitä, mitä organisaatio on ja vaikuttaa näin organisaation imagoon.

Korhonen (2000) toteaa, että Turun kauppakorkeakoulun identiteetin osa-alueiden (organisaation viestinnän, käyttäytymisen, tuotteiden ja palveluiden, toimintaympäristön ja strategioiden) sekä organisaation kulttuurin tarkastelussa yhtäältä strategia ja toisaalta tavoitteet ovat hyvin hallitsevia. TuKKK:n strategia (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000) on vuonna 1996 laadittu vuorovaikutteisesti, siten, että koko henkilökunta oli mukana sen laatimisessa. Siksi on syytä olettaa, että strategia heijastaa TuKKK:n identiteettiä melko hyvin. (Korhonen 2000, 46.)

Korhonen tarkastelee tutkimuksessaan korkeakoulun viestintästrategiaa, joka pohjautuu strategiisiin (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000) perusviesteihin. Viestintästrategian toteuttamisen keskeinen lähtökohtana on Korhosen mukaan se, että henkilökunta hyväksyy ja ymmärtää strategiaan

¹⁷ Schein (1987, 26) on määritellyt seuraavasti: ”Organisaatiokulttuuri on se perusoletusten malli, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmiaan. Tämä malli on toiminut kyllin hyvin, jotta sitä voidaan pitää perusteltuna ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea.”

(Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000) perustuvat perusviestit. Strategiset perusviestit kuvaavat TuKKK:n arvoja. *Viestejä (I-IV)* on yksi kutakin Turun kauppakorkeakoulun strategiasta johdettua **kriittistä menestystekijää (1–4)** kohti, jotka ovat seuraavanlaisia (Korhonen 2000, 44):

1. **Hallinnolliset prosessit ja työympäristö:** *Tekemisen ilo ja onnistuminen tulevat siitä, että teemme yhdessä, kunnioittaen toistemme osaamista (I viesti).*
2. **Oppiminen:** *Sitoutuminen vuorovaikutteiseen työskentelyyn tuottaa laadukasta oppimista (II viesti).*
3. **Tutkimus:** *Tutkimuksemme on kansainvälisesti arvostettua ja hyödyttää elinkeinoelämää (III viesti).*
4. **Tunnettuus ja arvostus yritysmaailmassa:** *Olemme partneri, jonka osaamiseen asiakkaat voivat luottaa (IV viesti).*

Korhosen tutkimuksesta ilmeni, että henkilökunta ei kokenut edellä lueteltuja *strategisia perusviestejä* omikseen. Siksi ne vaativat uudelleen muotoilua tai sisäisen viestinnän toimenpiteitä, ennen kuin niihin perustuen voidaan suunnitella kokonainen viestintästrategia. Toisaalta on todettava, että oppimista koskevan strategisen perusviestin – *sitoutuminen vuorovaikutteiseen työskentelyyn tuottaa laadukasta oppimista* – suhteen suhtautuminen oli tosin myönteisempi kuin muihin strategisiin perusviesteihin. Toimenpiteiksi tämän perusviestin toteutumiseksi tarvitaan Korhosen mukaan **oppimiskulttuurin parantamista ja sekä opettajien että opiskelijoiden voimakkaampaa sitoutumista oppimisen parantamiseen.** (Korhonen 2000, 120–124.)

3.1.3 Turun kauppakorkeakoulun imago

Åberg (2000, 114) määrittelee imagon sellaiseksi mielikuvien kokonaisuudeksi, joka on henkilön tajunnassa. Sitä voidaan pitää ulkopuolisen tai organisaation palveluksessa olevan henkilön organisaatioon, sen tuotteisiin tai palveluihin liittyvien mielikuvien muodostamana kokonaisuutena. Käytännössä mielikuva usein operationalisoidaan tiedoksi tai luuloksi, johon liittyy myönteinen, neutraali tai kielteinen asenne. Nämä mielikuvat voivat liittyä itse organisaatioon, jolloin on kysymys yhteisökuvasta, yrityskuvasta tai järjestökuvasta. Ne voivat myös liittyä yhteisön edustajiin, usein sen johtajiin, jolloin puhutaan johtajakuvasta. Organisaation tuotteisiin ja palveluihin liittyvissä mielikuvissa puhutaan tuote- tai palvelukuvasta. (Åberg 2000, 114.)

Kotler (2000, 553) näkee imagon uskomuksiksi, ajatuksiksi ja vaikutelmiksi, joita henkilöllä on jostain kohteesta. Ihmisten asenteita ja toimia kohdetta kohtaan ehdollistaa voimakkaasti kohteen imago. Imagoa voi luonnehtia tavaksi, jolla yleisö (kohderyhmät, sidosryhmät) hahmottaa yrityksen (yhteisön, organisaation) ja sen tuotteet (palvelut). Imagon muodostumiseen voi vaikuttaa monia tekijöitä, joihin yritys itse (yhteisö, organisaatio) ei voi vaikuttaa. (Kotler 2000, 296.) Karvosen mukaan imagoja tai merkityksiä on syytä tarkastella yhteiskunnallisen kokonaisuuden kontekstissa. Termillä mielikuva Karvonen viittaa minkä tahansa tiedostavan toimijan mitä tahansa koskeviin käsityksiin. (Karvonen 1997, 292–293.)

Imago, jonka palveluja tuottava organisaatio luo oman henkilöstönsä ja ympäristön mielissä, määrittäytyä paitsi palvelun luonteen myös organisaatiokulttuurin ja palvelujen käyttäjien, kohderyhmien mukaan. Suuntaamalla ja viestimällä organisaation imagoon liittyviä seikkoja organisaatio pystyy vahvistamaan ja kirkastamaan imagoaan ja siten vaikuttamaan ihmisten käyttäytymiseen. (Norrman 2000, 151.)

Kohderyhmien mielikuvalla yrityksestä/yhteisöstä eli imagolla on suuri merkitys. Imagosta huolehtiminen on Suomessa levinnyt ulkomaankaupan piiristä kotimarkkinoille, liike-elämästä politiikkaan sekä edelleen julkisten palvelujen ja hallinnon alueelle. Esimerkiksi peruskoulujen oppilaat menivät ennen maantieteellisesti määrätyn koulupiirinsä mukaiseen kouluun. Tällä hetkellä oppilas voi valita koulun, johon hän haluaa mennä. Pysyäkseen vetovoimaisena on koululla oltava hyvä imago. Siten tarve huolehtia koulun hyvästä maineesta on tullut myös koulumaailmaan. Samalla tavalla korkeakoulujenkin tulee tutkia ja kehittää imagoaan. Mielikuvatekijöistä pitää etsiä lisäarvoa erityisesti silloin, kun tuotteen abstraktisuusaste on korkea (esim. koulutuspalvelut) tai kun kilpailevien tuotteiden välillä ei ole suuria eroja. (Karvonen, 1999, 32–33.)

Mielikuvia voidaan Åbergin mukaan tutkia kahdella päätävällä, joita ovat assosiativinen menetelmä ja listausmenetelmä (Åberg 2000, 114). Assosiativinen menetelmä perustuu vapaaseen assosiointiin: "mitä tulee mieleesi sanasta ? tai "mitä tulee mieleen tästä kuvasta?" Sen jälkeen voidaan selvittää, onko mielikuva tieto vai luulo sekä millainen asenne tähän liittyy. Saadut assosiaatiot ryhmitellään ja niitä voidaan verrata organisaation toivottuihin mielikuviin, tavoitekuvaan. Listausmenetelmässä käytetään valmiita listauksia mahdollisista mielikuvista. Vastaajia pyydetään ottamaan niihin kantaa kysymällä, liittyykö kyseinen osio tutkittavaan organisaatioon vai ei. Useimmiten listaus perustuu profiiliteemoihin. Jälkimmäinen menetelmä on yleisempi, koska se on helpompi toteuttaa. Åberg (2000, 115) pitää tosin sen lähtökohtaa ongelmallisena, koska ei ole tieteellistä perustetta olettaa, että tietyt osiot olisivat oikeat kuvaamaan tiettyä organisaatiota.

Virtanen (1996) on selvittänyt Turun kauppakorkeakoulun opetusta opiskelijaperspektiivistä. Tutkimusprojekti alkoi maaliskuussa 1994 osana TuKKK:ssa tuolloin aloitettua opetuksen laadun arviointi- ja kehittämisprosessia. Virtanen tutki vastaajien käsityksiä Turun kauppakorkeakoulun imagosta verrattuna muihin korkeakouluihin. Vastanneista 39,5 % (58 vastausta, n= 147) oli sitä mieltä, että TuKKK:n imago oli hyvä. Keskitasoiseksi imagon luokitteli 10,9 % vastaajista ja huonoksi 5,4 %. Verrattaessa Turun kauppakorkeakoulun imagoa muiden korkeakoulujen imagoon vastaajat olivat sitä mieltä, että se on hyvä tai yhtä hyvä kuin muidenkin kauppakorkeakoulujen ja että koulussa on hyvä henki ja vapautunut ilmapiiri. Vastaajat näkivät kuitenkin TuKKK:n imagossa olevan parantamisen varaa. Opiskelijoiden mielestä kansainvälisyyttä ja yhteistyötä yritysten kanssa tuli edelleen lisätä. Samoin opiskelijoiden mielestä koulun tuli erottua muista ja erikoistua. Vastaajista 83,3 % piti HKKK:n ulkoista imagoa parhaimpana. Turun kauppakorkeakoulun arvioi parhaimmaksi 7,9 % vastaajista. Helsingin hyvän ulkoisen imagon syitä olivat opiskelijoiden mukaan koulun suuruus ja varakkuus, hyvä, monipuolinen opetus ja nimekkäät luennoitsijat, koulun perinteisesti hyvä maine, keskeinen sijainti pääkaupunkiseudulla, vaikeus päästä kouluun opiskelemaan, julkisuus, esiintyminen tiedotusvälineissä sekä yhteydet yritys-elämään. (Virtanen 1996, 71–72.)

Eloranta (1999) on tutkinut Turun kauppakorkeakoulun imagoa ja sen muodostumista. Postikyselyn avulla pyrittiin kartoittamaan, millainen imago TuKKK:lla on yritysten keskuudessa. Otannassa oli 705 yritystä, joista puolet oli Varsinais-Suomesta ja puolet muualta Suomesta. Postikyselyn lisäksi suoritettiin teemahaastattelu, jonka tarkoituksena oli syventää postikyselyn tuloksia ja kartoittaa, miten mielikuvat ovat muodostuneet ja mitkä asiat ovat vaikuttaneet niihin. Teemahaastatteluihin osallistui kaksi yritys-edustajaa pääkaupunkiseudulta ja kolme yritys-edustajaa Turusta. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden mielestä tärkeimmät ominaisuudet kaupallisen koulutuksen yksikölle olivat opetuksen korkea taso, kehittyvyys, kansainvälisyys ja yhteydet yritys-elämään. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten kaupallisen tiedekorkeakoulutuksen yksittäiset, vastaajien mielestä tärkeät ominaisuudet ilmensivät Turun kauppakorkeakoulun imagoa. Kehittämisen tarvetta todettiin olevan uudenaikaisuuden, toiminnan aktiivisuuden, yritys-elämän yhteyksien ja kansainvälisyyden kohdalla.

Vaikka TuKKK:n opetus sai kyselytutkimuksessa yhden korkeimmista arvosanoista, sitä kuitenkin arvosteltiin teemahaastattelussa sen vähäisestä käytännönläheisyydestä. Tutkimuksen mukaan korkeakoulun imago ilmentyi melko hyvänä toiminnallisten ominaisuuksien (esimerkiksi opetuksen ja tutkimuksen korkeatasoisuus) osalta. Pääasiallisiksi imagollisiksi ongelmiksi

havaittiin huono tunnettuus ja viestinnän vähäisyys. Elorannan mukaan opetukseen liittyvät TuKKK:n imagon kehitystarpeet koskevat uudenaikaisempien opetusmetodien kehittämistä, käytännönläheisemmän opetustyylin omaksumista ja yritysytteyksien lisäämistä. Yhteyksiä yrityksiin tulisi lisätä koko valtakunnan alueella ja TuKKK:n tulisi lisätä näkyvyyttään tiedotusvälineissä. (Eloranta 1999, 147.)

Elorannan (1999) imagotutkimuksessa TuKKK:ssa työskenteleviä ihmisiä pidettiin toisaalta asiantuntevina ja ammattitaitoisina, mutta toisaalta teoretikkoina, joilla on vähän käytännön kokemusta. Vastaajien mielikuvat opiskelijoista olivat varsin positiivisia – heidän uskottiin olevan lahjakkaita ja eteenpäinpyrkiviä nuoria. Teemahaastattelussa pääkaupunkiseudulla haastatellulla oli se (todenmukainen) mielikuva, että Turun lähiseudulta hakeudutaan mieluummin TuKKK:uun kuin jostain muualta Suomesta. Turun kauppakorkeakoulun johtoa parhaiten kuvaava ominaisuus oli vastaajien mielestä ammattitaitoisuus. (Eloranta 1999, 114–115.)

Vastaajien preferenssejä kaupallisen koulutuksen yksiköiden suhteen mitattiin pyytämällä heitä antamaan kouluarvosana (4–10) kullekin kaupallisen koulutuksen yksikölle. Helsingin kauppakorkeakoulu sai parhaimman ja Turun kauppakorkeakoulu toiseksi parhaimman keskiarvon valmiiksi annetuista vaihtoehdoista (Eloranta 1999, 117–118). Turun kauppakorkeakoulun suosituimmuutta mitattiin myös pyytämällä vastaajia kertomaan, mitä kaupallisen koulutuksen yksikköä he suosittelisivat, jos heidän lapsensa tai ystävän lapsi olisi harkitsemassa kaupallisen alan korkeakouluopiskelua. Kolmen parhaaksi vaihtoehdoksi valitun joukkoon kuului useimmiten Helsingin kauppakorkeakoulu ja lähes yhtä usein Turun kauppakorkeakoulu (Eloranta 1999, 122–123). Elorannan mukaan TuKKK:n tulisi haastaa (1999, 146) Helsingin kauppakorkeakoulu kilpailuun kanssaan korkeakouluna, joka Suomessa tuottaa yrityksille eniten lisäarvoa.

Eloranta arvioi, että tutkimuksen tekohetkellä Helsingin kauppakorkeakoulu oli TuKKK:a tunnetumpi koko Suomessa. HKKK näkyi julkisuudessa huomattavasti muita useammin. Organisaation imagon kohottamiseksi Turun kauppakorkeakoulun olisi keskityttävä parantamaan heikkoja ominaisuuksiaan, koska monet niistä todettiin tutkimuksessa hyvin tärkeäksi korkeakoululle. Ilman tunnettuuden lisäämistä yritykset eivät saa tietoa TuKKK:n vahvoista ominaisuuksista. Tunnettuuden lisäämiseksi TuKKK:sta viestittäessä kannattaisi korostaa TuKKK:n vahvuuksia, joista yhtenä on opetuksen korkea taso. (Eloranta 1999, 146–147.)

Ståhlberg (2002) on puolestaan tutkinut Turun kauppakorkeakoulun imagoa ja tunnettuutta kahden sidosryhmän, lukiolaisten (N=771) ja opinto-ohjaajien (N=41) keskuudessa. Tutkimuksen perusjoukkona oli niiden maakuntien lukioiden opiskelijoiden opinto-ohjaajat ja oppilaat, joista TuKKK:n hakijat

ovat valtaosaltaan kotoisin. Kysyttäessä preferenssejä kaupallisen alan yksiköiden tunnettuuden, kansainvälisyyden, vaativuuden, arvostuksen, opetuksen käytännönläheisyyden ja teoriapainotteisuuden suhteen asemoitiin TuKKK useimmissa ominaisuuksissa kakkoseksi Helsingin kauppakorkeakoulun jälkeen. Turun kauppakorkeakoulun imagon osa-tekijöitä tarkasteltaessa lukiolaiset arvioivat parhaimmiksi TuKKK:a kuvaaviksi ominaisuuksiksi kansainvälisyyden, hyvämaineisuuden, korkeatasoisen opetuksen, arvostuksen ja nykyaikaisuuden. Opinto-ohjaajilla imagon osatekijät olivat lähes samat kuin lukiolaisillakin. Opinto-ohjaajat tosin pitivät lukiolaisia enemmän Turun kauppakorkeakoulua alueellisena vaikuttajana. Vaikka Turun kauppakorkeakoulu sai tunnettuudesta lukiolaisilta hyvät arvostukset, lukiolaisten TuKKK:n tuntemusta ei kuitenkaan voi Ståhlbergin mukaan luonnehtia kovin hyväksi. Noin puolet lukiolaisista ei tuntenut TuKKK:ssa suoritettavia tutkintoja eikä TuKKK:n opinto- ja ainetarjontaa. Opinto-ohjaajien tuntemus sen sijaan oli kattavaa. Myös opinto-ohjaajat antoivat kiitettävän arvostuksen Turun kauppakorkeakoulun tunnettuudesta. (Ståhlberg 2002, 135–138.)

Tärkeimpänä yksikön valintaan vaikuttavana tekijänä lukiolaiset pitivät laajaa aine- ja kurssitarjontaa. Toiseksi tärkeimmäksi tekijäksi katsottiin yksikön opetuksen korkea taso. Ståhlberg toteaa, että vastaisuudessa TuKKK:n markkinointiviestinnässä tulisi korostaa sitä, että laaja aine- ja kurssivalikoima oli merkittävin yliopiston valintaan vaikuttava tekijä, tekijä joka erilaistaa, differoi Turun kauppakorkeakoulun suhteessa useimpiin kauppatieteellisiin yksiköihin. (Ståhlberg 2002, 133.) Differoivana tekijänä voidaan myös nähdä Turun kauppakorkeakoulun pyrkimys kehittyä yksikkönä, jossa oppimisen strateginen kehittämistä pidetään erityisenä painopistealueena. Turun kauppakorkeakoulussa on lähdetty vahvistamaan joitakin strategisia perusviestejä, kuten oppimiseen liittyviä tarkoituksena vahvistaa siltä osin korkeakoulun identiteettiä.

Korhosen (2000, 120–124) tutkimuksessa todettiin oppimista koskevan perusviestin Turun kauppakorkeakoulussa olevan sen, että sitoutuminen vuorovaikutteiseen työskentelyyn tuottaa laadukasta oppimista. Toimenpiteinä tämän perusviestin toteutumiseksi nähtiin oppimiskulttuurin parantaminen sekä opettajien ja opiskelijoiden voimakkaampi sitoutuminen oppimisen parantamiseen. Toteuttamalla ja viestimällä uudistunutta identiteettiään oppimisen kehittämiseen sitoutuneena yliopistona Turun kauppakorkeakoulu pystyy vahvistamaan myös imagoaan, kuvaansa kohderyhmien silmissä identiteettiään vastaavaksi.

Turun kauppakorkeakoulun rehtori Tapio Reponen painotti korkeakoulun 50-vuotisjuhlavuoden avajaispuheessaan (Reponen 2000a) sellaisen omintakeisen profiilin¹⁸ löytämistä, jonka varassa voidaan säilyttää korkeakoulun identiteetti globalisoituvassa ympäristössä. Tämä edellyttää aktiivista vuorovaikutusta muiden organisaatioiden kanssa, henkilökunnan kansainvälistä liikkuvuutta, tutkimustoimintaan panostamista ja oppimisen jatkuvaa kehittämistä. Tavoitteena on oltava se, että korkeakoulun imago merkkituotteena (brandina), vahvistuu niin, että koulun nimi on tunnettu ja arvostettu sekä valtakunnallisesti että kansainvälisesti. (Reponen 2000a.)

3.2 Yritystoiminta- ja tiimityöskentelytaidot (YLY) –opintojakson kehittämisprosessi

3.2.1 Strategian toteuttaminen YLY-opintojaksossa

Turun kauppakorkeakoulun toimintaa arvioinut kansainvälinen asiantuntijaryhmä totesi välittömästi arviointitehtävänsä jälkeen antamassaan palautteessa, että korkeakoulun strategian luomisprosessi on ollut harvinainen yliopistomaailmassa. Asiantuntijaryhmän puheenjohtajana toiminut Bente Kristensen (Kristensen, Lindfors, Otley & Stenius 1999) totesi, että strategia on hyvin muotoiltu ja henkilökunta on saatu hyvin ”mukaan”. Strategiassa (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000, 12) todetaan opetuksen osalta, että korkeakoulun opettajia rohkaistaan jatkuvasti kehittämään opetustaan entistä vuorovaikutuksellisempaan suuntaan, jolloin opettajat ja opiskelijat yhdessä tähtäävät opiskelijoiden korkealaatuiseen oppimiseen.

Opettajia tulee rohkaista järjestämään tapaamisia opiskelijoiden kanssa ja pyrkimään opiskelijoiden tutorointiin kaikilla opiskeluasteilla. Opiskelijoita tulee puolestaan rohkaista osallistumaan aktiivisesti opintoihin liittyvään keskusteluun ja käyttämään hyväkseen kaikkia mahdollisuuksia ohjaukseen. Vuorovaikutteisuus vaatii ponnistuksia molemmilta osapuolilta onnistuakseen. Yliopiston opetuksen tavoitteena on se, että opettajan rooli muuttuisi tiedonjakajasta tietoiseksi ja valppaaksi valmentajaksi, joka valmentaa opiskelijoita parantaakseen heidän mahdollisuuksiaan selviytyä menestyksekkäästi työelämän kilpailutilanteissa. Opiskelijan tehtävänä on

¹⁸ Åberg (2000, 112) pitää tärkeänä käsitteellistä eroa yhteisökuvan (yritys, organisaatio) ja yhteisön tavoitekuvan eli profiilin välillä. Yhteisökuva (yritys-, organisaatio-) on sitä koskevien mielikuvien kokonaisuus, joka jo on viestien vastaanottajien päässä. Tavoitekuva on puolestaan se mielikuvien kokonaisuus, jonka organisaatio haluaisi vastaanottajien mielissä olevan. Tällöin voidaan puhua profiilin konstruomisesta, rakentamisesta.

ottaa entistä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Koulutuksen suunnittelussa pitää entistä enemmän ottaa huomioon työelämän nykyiset ja tulevat tarpeet. Opetusta on kehitettävä tietoisena näistä tarpeista, jotta opiskelijoille turvataan kilpailukykyinen asema työmarkkinoilla. Tämä edellyttää opettajilta ajantasaista tietoa ja vuorovaikutuksellisuutta myös yrityselämän edustajiin. (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000, 15.)

Jotta oppimisen tuloksia saataisiin paremmiksi, vaaditaan uudenlaisen **oppimisen kulttuurin** aikaansaamista. Oppimiskulttuurin muutos vaatii panostusta sekä opettajilta että opiskelijoilta. Tällainen kulttuurin muutos merkitsee sitä, että opintoihin panostettavan työn määrä tulee lisääntymään, mutta onnistuessaan kulttuurin muutos tekee työn mielekkäämmäksi ja siihen uhratun vaivan arvoiseksi. Strategiassa (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000, 16) nähtiin ensimmäisen vuoden opinnoilla olevan ratkaiseva vaikutus kunkin opiskelijan tulevaan opiskelukulttuuriin. Tämän vuoksi nähtiin tarpeellisenä kriittisesti tarkastella sitä, minkälaiseen oppimiskulttuuriin ensimmäisen vuoden opiskelijat kasvavat heidän aloittaessaan opintonsa korkeakoulussa. Opinnoissa on korostettava entistä enemmän itseohjautuvuutta. Tenttikäytäntöä on myös kehitettävä siten, että se tukee tarkoituksenmukaista ja vastuullista oppimista. Uuden oppimiskulttuurin luominen vaatii myös yhteisiä päätöksiä opiskelun säännöistä. Aineiden välinen kilpailu ei saa johtaa siihen tilanteeseen, että tavoitteista tingitään. Päinvastoin, kilpailun tulee kanavoitua siten, että se näkyy jatkuvina oppimistulosten parantumisina. Kunkin kurssin vaatiman työmäärän tulee vastata sen laajuutta. (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000, 16.)

Strategiassa (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000, 16) esitetään edelleen, että kaiken korkeakoulussa annettavan opetuksen tulee muodostaa selkeä kokonaisuus, mikä antaa työuransa eri vaiheissa oleville mahdollisuuden opiskella tehokkaasti. Tästä syystä kaikkien nykyisten ja tulevien kurssien suunnittelussa tulee välttää päällekkäisyyksiä ja lisätä yhteistyötä. Kyetäkseen soveltamaan elinikäisen oppimisen mallia korkeakoulun eri tasojen (peruskoulutus, jatko-opinnot, avoin yliopisto, työvoimakoulutus, eMBA) koulutusta suunnittelevien henkilöiden tulee toimia entistä enemmän yhteistyössä ja muodostaa monitieteisiä tiimejä opintojen eri aloilla. (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000, 16–17.)

Turun kauppakorkeakoulun toimintaa vuonna 1999 arvioineen asiantuntijaryhmän puheenjohtaja Bente Kristensen totesi, että strategian toteuttamisessa kannattaa muistaa, että kyseessä on prosessi, joka etenee koko ajan ja jonka toteutumista tulee arvioida säännöllisesti ja järjestelmällisesti. Hän korosti myös henkilökunnan merkitystä strategian toteuttamisessa ja totesi, että ihmiset pitää saada toteuttamiseen yhtä hyvin mukaan kuin strategian luomiseenkin. Opetuksen kehittämisen arviointiryhmä totesi, että

opetuksen kehittämisessä Turun kauppakorkeakoulu on muutosvaiheessa. Opetuksesta on nyt tulossa yhä enemmän oppimista. (Kristensen, Lindfors, Otley & Stenius 1999, 25.)

Turun kauppakorkeakoulun Opetus ja Tutkimusneuvosto (Nykyään Tiede- ja opetusneuvosto) asetti 12.12.1997 työryhmän pohtimaan ensimmäisen opintovuoden opintojen kehittämistä. Työryhmän tavoitteena oli uudistaa ja kehittää ensimmäisen opiskeluvuoden opintoja löytämällä uusia vuorovaikutteisia toimintamalleja ja työskentelymuotoja, joiden avulla opettajat yhdessä opiskelijoiden kanssa pyrkivät tasokkaisiin oppimistuloksiin. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.) Työryhmän esityksen mukaan tavoitteena oli aktivoida opiskelija ottamaan henkilökohtaista vastuuta omasta oppimisestaan ja lisätä heidän motivaatiotaan. Edelleen esityksessä todettiin, että työskentelymuodoissa tulisi ottaa huomioon niiden taitojen harjoittelu ja oppiminen, joita työelämä tällä hetkellä arvostaa ja edellyttää. Näitä ovat kommunikointikyky, ryhmätyöskentely, tiedon hankinta ja hallinta.

Työryhmä, jonka puheenjohtajana toimi rehtori Tapio Reponen ja jossa oli jäseninä eri laitosten opettajia ja opiskelijoiden edustajia, päätyi yksimieliseen ehdotukseen ensimmäisen vuoden opiskelussa toteutettavasta, tiimiopetukseen perustuvasta opetusmallista, jota puheenjohtaja oli käynyt läpi kaikkien aineiden edustajien kanssa. Malli oli näiden neuvottelujen perusteella toteuttamiskelpoinen jo syksyllä 1998.

Työryhmän ehdotuksen yhtenä lähtökohtana nähtiin se, että koulutus tulee olemaan korkeakoulun keskeinen menestystekijä, ja siten opetuksen kehittäminen on eräs tärkeimmistä panostusalueista. Oppimisen intensiivisyydessä ja motivaatiossa oli jatkuvasti havaittu ongelmia, jotka olivat johtaneet varsinkin opiskelun alkuvaiheessa tehottomaan ja turhauttavaan työskentelyyn. Opiskelijat olivat antaneet kritiikkiä luentojen suuresta määrästä, päällekkäisyyksistä eri kurssien välillä ja pääsykoekirjojen välillä, älyllisten haasteiden puutteesta ja vaatimustason alhaisuudesta. Opettajat olivat puolestaan todenneet opiskelijoiden olleen valmistautumattomia harjoituksiin ja keskusteluihin ja havainneet levottomuutta tunneilla ja vähäistä innostusta hyviin suorituksiin. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.)

Työryhmän lähtökohtana suunnittelussa käytettiin opiskelijapalautteita, SEFE:n tutkimuksia, opettajien esittämiä näkemyksiä sekä opetuksen asemasta ja tavoitteista julkaistuja artikkeleita. Työryhmä toi esiin näistä mm. motivaation ja siihen oleellisesti vaikuttavan myönteisen oppimiskokemuksen merkityksen – tunteen siitä, että yksilö oppii jotain itselle tärkeää ja merkityksellistä. Voidakseen oppia ja motivoitua oppimisesta opiskelijan tulisi kokea opetettava aines henkilökohtaisesti mielekkääksi ja haastavaksi.

Opittavan aineksen tulee olla tasolla, jonka opiskelija pystyy hahmottamaan ja liittämään aiempaan tieto- ja kokemusvarastoonsa. Tätä kautta opiskelijat olisi saatava ymmärtämään ongelmia, ratkaisemaan niitä omaa ajatteluaan käyttäen ja tuottamaan uutta tietoa. Työryhmän näkemyksen mukaan tämän tunteen tulisi säilyä – ei vain ensimmäisen opiskeluvuoden – vaan läpi koko opiskeluajan siten, että taso koko ajan nousee. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.)

Työryhmä katsoi, että opetusaineiksessa oli tavoitettava

- riittävä haasteellisuus, jotta syntyy tunne uuden oppimisesta
- riittävä vaativuus, jotta koetaan tarvetta panostaa oppimiseen henkilökohtaisesti
- looginen ajoittuminen, jotta syntyy kokemus asioiden hallinnasta ja loksahamisesta kohdalleen osiksi laajempaa kokonaisuutta
- tietty tuttuus, jotta syntyy tunne kykenemisestä työstä tehtäviä ja ainesta itsenäisesti
- tietty konkreettisuus, jotta nähdään mihin tietoa voidaan käyttää ja tarvitaan, mutta silti
- riittävä teoreettisuus, jotta syntyy tunne, että ollaan tiedekorkeakoulussa (opiskeluylypeys).

Työryhmän näkemyksen mukaan silloisessa ykköskurssin opetuksessa näitä tavoitteita ei oltu saavutettu. Opetus ei ollut riittävästi rohkaissut itsenäiseen tekemiseen, ajattelemiseen ja asioiden kyseenalaistamiseen, mitä pidetään tiedekorkeakouluopinnoille oleellisena ja sen ammattikorkeakoulusta erottavana piirteenä. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.) Vaatimustasoa nostamalla ja uudistamalla opetusmuotoja tavalla, jossa opiskelijoille tarjotaan ohjaustukea itsenäiseen vaativaan työskentelyyn, tultaisiin työryhmän mukaan synnyttämään tilanne, jossa opiskelijat voivat todella sitoutua opiskeluun ja nähdä sen olevan heille mielekästä ja palkitsevaa. Näin syntyy positiivinen itseään vahvistava kierre, joka heijastuu myöhempienkin vuosien opiskeluun.

Työryhmä näki opiskelun vaativuustason nostamisella merkitystä myös korkeakouluun sitoutumista ajatellen. Opiskelijoiden on voitava kokea ylpeyttä suhteessa ikätovereihinsa siitä, että juuri he ovat päässeet opiskelemaan kovatasoiseen ja vaativaan korkeakouluun. Siksi heille oli tarjottava mahdollisuus "ansaita paikkansa" nimenomaan Turun kauppakorkeakoulussa. Tämän tunteen he saavuttavat vain joutumalla ”tekemään todella töitä”. Nämä ajatukset kulminoituvat siinä, että oppimisen kehittämisen tavoitteina nähdään kilpailuedun luominen, opiskelukulttuurin muuttaminen, aktiivisen opiskeluasenteen luominen, "heti hommiin" -asenteen

aikaansaaminen ja motivaation parantaminen. Keinona näihin tavoitteisiin pääsemiseksi nähtiin se, että opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta oleellisesti lisättäisiin. Vuorovaikutuksellisen oppimisen ja sittemmin myös YLY-opintojakson oppimistavoitteiksi täsmentyivät

- tiimityöskentelytaidot
- vuorovaikutustaidot
- tiedon hankkimisen ja hallinnan taidot
- ongelmien ratkaisutaidot
- taidot hankkia yleiskuva ja yleisnäkemys yrityksestä.

Näihin tavoitteisiin pääsemiseksi työryhmä (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998) ehdotti ensimmäiselle opiskeluvuodelle uutta tiimityöskentelymallia, jolla tulotisiin täydentämään ja osittain korvaamaan silloista opetusta. Tiimityöskentely liittyisi opetuskokonaisuuteen seuraavasti:

- massaluennolla ja kirjallisuudesta hankittaisiin substanssitiedot
- harjoitusryhmissä hankittaisiin työkalut
- tiimityöskentelyssä toteutettaisiin sitouttaminen, hankittaisiin työskentelytaidot ja teorian soveltaminen käytäntöön.

Kun ensimmäistä YLY-opintojaksoa käynnistettiin vuonna 1998, oli tiimityömallin perusajatuksena se, että ensimmäinen vuosikurssi jaetaan kymmeneen 24 opiskelijan tiimiin, joilla jokaisella on kaksi pysyvää tutor-opettajaa eri aineista. Tiimit kokoontuvat pääsääntöisesti joka toinen viikko kahden tunnin yhteispalaveriin, joita varten tiimin jäsenet ratkaisevat itsenäisesti tai muutaman opiskelijan ryhmissä annetut caset tai harjoitustehtävät. Tiimien opetuksessa käytetään eri aineiden tuottamia ryhmätyöskentelyyn soveltuvia tehtäviä. Tiimien toimintaa tuetaan tiimityöskentelyyn liittyvillä massaluennolla, joilla voidaan käsitellä mm. business-käyttäytymistä, esiintymistä, ympäristökysymyksiä, kulttuurituntemusta sekä yrittäjyyttä ja muita yrityksen kokonaisuutta hahmottavia teemoja. Tiimien työskentelyä varten varataan lukujärjestyksestä yhteispalaverien ja massaluentojen lisäksi kiinteä aika myös itsenäiselle tiimityöskentelylle. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.)

Työryhmän esityksen mukaan tiimien työskentelyssä voidaan soveltaa erilaisia toimintamuotoja, kuten ryhmäkeskusteluja, case-harjoituksia, raporttien kirjoittamista, alustusten pitämistä, yrityskäyntejä, harjoitustehtäviä tms. Työryhmän näkemyksen mukaan opiskelijaa aktivoivat omaehtoiset

tekemisen muodot vastaavat nykykäsitystä tehokkaasta oppimisesta. Keskustelut, alustukset ja esiintymiset perustuisivat artikkeleihin, kirjoihin, haastatteluihin ja yleistietoihin. Työryhmä totesi, että tiimityöskentelymalliin siirtymisen ei alkuvaiheessa tarvitsisi johtaa kovinkaan radikaaliin muutokseen ensimmäisen vuoden opintojen tarjonnassa, vaan että yleisopintoihin kuuluneet opintojaksot voitiin säilyttää tiimityöskentelyn rinnalla. Erityisesti luento-opetusta tuli kuitenkin karsia kaikkein opintojaksojen osalta merkittävästi, jotta opiskelijoille jäisi riittävästi aikaa itsenäiseen opiskeluun tiimityöskentelyn puitteissa. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.)

Työryhmä esitti edelleen, että tiimityöskentelyopintojakso olisi osa pakollisia yleisopintoja ja se korvaisi opintojakson YL1 eli Yritys kokonaisuutena -luentokurssin. Tiimityöskentelyllä nähtiin olevan omat opetukselliset tavoitteensa ja sen integrointi muuhun ykköskurssin opetukseen voisi alkuvaiheessa olla vähäinen, vaikkakin se voisi ainekohtaisesti vaihdella. Tavoitteena kuitenkin nähtiin, että integrointia voitaisiin lisätä tulevana vuosina sitä mukaa kuin uutta mallia opittiin hyödyntämään.

Perehdyttämisyksellä ennen varsinaisen opetuksen alkamista tulisi työryhmän esityksen mukaan opiskelijoille selvittää työskentelytavat ja tavoitteet. Erityisesti tulisi painottaa täsmällisyyttä, tehtävien tekemistä annettujen aikataulujen mukaan, aktiivisuutta ja omatoimisuutta. Työskentelylle tulisi valita koordinaattori, joka vastaisi toiminnan riittävästä yhtenäisyydestä ja muusta tarvittavasta integroinnista. Työryhmän ehdotus koordinaattoriksi oli Tero-Seppo Tuomela. Edelleen esityksen mukaan tiimimallin toteuttamiseksi aineiden tuli nimetä 20 tutor-opettajaa. Samat opettajaohjaajat tulisivat työskentelemään tiimin kanssa koko vuoden. Tutor-opettajille järjestettäisiin kevään 1998 aikana tarvittava koulutus uuden mallin toteuttamisesta. Tällä pyrittäisiin tukemaan pedagogisten taitojen kehittämistä ja samalla turvaamaan työskentelytapojen riittävä yhtenäisyys.

Työryhmän esityksen mukaan opiskelijat jaettaisiin ryhmiin siten, että yksi tiimityöskentelyryhmä koostuisi kolmesta kahdeksan hengen tutor-ryhmästä, joita aikaisemminkin käytettiin opiskelijoiden perehdyttämiseksi korkeakouluopiskeluun. Työryhmän näkemyksen mukaan jatkossa voitaisiin harkita myös muunlaisia perusteita, kuten sitä, että tiimit suuntautuisivat alusta alkaen tiettyyn teemaan. Tulevaisuudessa samoja tiimejä tulisi käyttää myös muissa opinnoissa, mutta ensimmäisellä kerralla ehdotettiin lähdettäväksi liikkeelle vain vähäisellä integroinnilla. Työryhmä totesi ehdotuksen tiimityömallista toteuttavan korkeakoulun strategiassa esitettyjä tavoitteita ja työnantajien esittämiä näkemyksiä "tulevaisuuden ekonomin taidoista".

Keskeisenä tavoitteena työryhmä näki työskentelyilmapiiriin oleellisen parantamisen niin, että uudistus vaikuttaisi samalla muiden kurssien

oppimisprosessiin. Uuden mallin vaikutus opiskelukulttuurin muuttamiseen nähtiin näin ollen suurempana kuin siihen varatut tunnit tai opintoviikot osoittivat. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.)

3.2.2 YLY-opintojakso ensimmäisenä toteuttamisvuonnaan 1998–1999

Lukuvuoden 1998–1999 YLY-opintojakson suunnittelu aloitettiin huhtikuussa 1998. Koordinaattori kutsui kaksikymmentä tiimiopettajaa ensimmäistä kertaa koolle 20.4.1998. Tällöin tarkoitus oli koordinaattorin valmisteleman keskustelurungon pohjalta miettiä vaihtoehtoisia opetuksen toteutustapoja. Opintojaksoa lähdettiin kehittämään alusta alkaen siihen osallistuvien opettajien yhteistyönä. Ensimmäisenä toteutusvuonna yhteisiä kokoontumiskertoja oli seitsemän ja niiden lisäksi opettajat kävivät vilkasta vuoropuhelua mm. sähköpostin välityksellä. Opintojakson kehittämisen kuvaus perustuu seitsemään kokousmuistioon ja sähköpostin välityksellä käytyihin keskusteluihin (noin 80 koordinaattorin lähettämää sähköpostiviestiä tiimiopettajille) kevästä 1998 kevääseen 1999.

Kevään 1998 ensimmäisessä kokouksessa YLY-opintojakson opettajat päättivät tulevan opintojakson aikataulutuksesta ja sisällöstä. Opiskelijoille annettaviksi tehtäviksi täsmentyivät yksilöllisiksi suorituksiksi tarkoitetut itsearviointitehtävät ja luentoreferaatit sekä tiivistelmän tekeminen jostain liiketaloustieteellisestä artikkelista ja sen esittäminen. Parityönä tehtäväksi tuli noin kymmenen sivun mittainen raportti, jonka tuli syventää pääsykoekirjoissa tai yleisluennoilla käsiteltyjä teemoja. Raportti tuli myös esittää parityönä. Tarkoituksena oli, että opiskelijat oppivat referaatin, tiivistelmän ja raportin laatimisen periaatteet ja saavat näin tärkeät työkalut myöhempää opiskelua ja työelämää varten.

Varsinaisten tiimien (solujen) tehtäviksi keväällä 1999 päätettiin tiimitenttinä suoritettava tentti, case-harjoitukset ja suurempi harjoitus- eli projektityö. Case-harjoitusten purku sovittiin tapahtuvaksi siten, että tiimit keskustelevat casesta ensin yhdessä (opettajien tarkkaillessa ja tarpeen mukaan ohjaten keskustelua). Tämän jälkeen casesta keskusteltaisiin vielä opettajavetoisesti. Projektityö sovittiin tehtäväksi varsinaisten tiimi-istuntojen ulkopuolella.

Kaikille solun jäsenille tuli antaa sama arvosana, josta tentin osuus oli neljännes samoin kuin projektityön. Tiimin toiminnan arviointi muodostui sekä opettajan arvostelusta että tiimin suorittamasta itsearvioinnista ja sen osuus arvosanasta oli puolet. Yksilö- ja paritöitä ei arvosteltaisi muuten kuin

hyväksyty/hylätty -asteikolla. Solupohjaista arvostelua puolsivat seuraavat seikat:

1. Solupohjainen arvostelu kannustaa toimintaan ryhmänä; solua arvioidaan kokonaisuudessaan, mikä vastaisi myös käytäntöä – kokonaistulos ratkaisee, eivät yksilölliset suoritukset.
2. Kokonaisarvostelu on riittävän yksinkertainen. Mikäli arvostelu on liian monen tekijän painotettu keskiarvo, arvostelu muodostuu sirpaleiseksi ja vaikeaksi hallita opettajan näkökulmasta. Jos yksittäisten osatekijöiden painoarvo muodostuu kovin pieneksi, se ei motivoi hyviin suorituksiin.
3. Todennäköisyys sille, että opintojakson suoritus jäisi ”roikkumaan” nähtiin pieneksi, koska arvosteltavat asiat tehtäisiin ryhmätyönä. Ryhmän painetta suorittamiseen voitaisiin korostaa sillä, että yksikään solun jäsen ei saisi rekisteröityä suoritustaan ennen kuin kaikilla solun jäsenillä olisi yksilölliset harjoitukset ja parityöt tehtynä.

Tiimiopettajat kokoontuivat toisen kerran toukokuun alussa, jolloin päätettiin opettajapareista ja nimettiin tuleva opintojakso seuraavasti: yritystoiminta ja tiimityöskentelytaidot. Kokouksessa keskusteltiin opintojaksoon kuuluvista luennoista ja päätettiin alustavasti niiden sisällöstä. Arviointi herätti edelleen runsaasti keskustelua. Tiimitentin laatimista solukohtaisesti pidettiin hyvänä, koska näin tenttitilanne tarjoaisi opettajille hyvän tilaisuuden tarkkailla solun toimintaa ryhmänä. Tenttikirjallisuuden osalta päätettiin tukeutua liiketaloustieteen pääsykoekirjojen lisäksi artikkeleihin.

Tiimiopettajille pidettiin ensimmäinen koulutuspäivä kesäkuussa 1998 Romana Management Oy:n Leila Kontkasan ohjaamana. Koulutuksen teemana oli "Opitaan yhdessä – ryhmässä, solussa, tiimissä, vai?" Koulutuksen tavoitteena oli lisätä osallistujien ymmärrystä tiimityöskentelyyn liittyvistä ilmiöistä sekä parantaa heidän valmiuksiaan tunnistaa ja arvioida tiimityöskentelyn ongelmia ja mahdollisuuksia. Paitsi että tarkoituksena oli lisätä opettajien valmiuksia tiimien ja solujen ohjaukseen, tarkoituksena oli myös koordinaattorin sanoin "kohottaa oman opettajatiimimme yhteishenkeä".

Opettajille tarkoitettua koulutusta jatkettiin elokuussa 1998, jolloin johtamisen ja organisoinnin lehtori Arto Suominen luennoi aiheesta Case oppimisen välineenä. Luento sisältyi kaksipäiväiseen koulutusohjelmaan, jonka toisen osuuden muodosti kouluttaja Annukka Kotkan ja koulutussuunnittelija Mari Räcköläisen vetämä koulutuskokonaisuus Opintostartti tiimissä. Sen tavoitteena oli antaa eväitä ohjaajan rooliin, palautteen antamiseen ja itsearvioinnin toteuttamiseen.

YLY-opintojakson opettajat kokoontuivat kolmannen kerran elokuussa. Tällöin päätettiin myös tulevista kokoontumiskerroista siten, että ne ajoittuisivat kunkin kolmen case-harjoituksen purkua edeltävälle viikolle. Näinä kertoina varattaisiin aikaa tulevan viikon case-tehtävän käsittelyyn ja sen lisäksi palautekeskusteluun opintojaksoon liittyvissä kysymyksissä. Case-harjoitukset sovittiin pidettäväksi tietojärjestelmätieteessä, markkinoinnissa sekä johtamisessa ja organisoinnissa. Poissaolojen korvaamisesta sovittiin yhteiset pelisäännöt.

Vielä ennen YLY-opintojakson alkua ohjaajat kokoontuivat neljänteen kokoukseen elokuun lopussa 1998. Tällöin käsiteltiin oppimaan ohjaamisen mallia, johon sisältyivät opiskelu- ja urasuunnittelun käynnistämiseen liittyvät tiimipalaverit ja niiden ohjelmat sekä opiskelijoiden henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS) laatimista varten täytettävä lomake. Lukuvuoden kokonaisuohjelma oli nähtävillä opettajien verkkokansioissa, jota tulnaisiin päivittämään. Opiskelijoiden työmapista ja tenttimaterialista päätettiin niin ikään esitysten pohjalta. Tiimiopettajat valmistautuivat esittelemään itsensä ja kertomaan näkemyksistään tiimityöskentelystä ensimmäisen vuosikurssin perehdyttämisviikolla 2.9.1998.

Tiimit kokoontuivat ensimmäistä kertaa 16.9.1998. Tällöin oli varattu aikaa lähinnä tutustumiseen ja opintojakson perusasioiden esittelyyn. Opiskelijat olivat tehneet työkirjatehtävän, joten heillä tuli olla valmiudet kertoa ja keskustella siitä, miksi he olivat tulleet opiskelemaan Turun kauppakorkeakouluun ja mitä odotuksia heillä oli. Koordinaattori oli luennollaan keskustellut koko ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kanssa siitä, mitä mieltä nämä olivat ryhmässä tai tiimissä oppimisesta. Ryhmässä oppimisen etuina opiskelijat näkivät motivaatiovaikutuksen – mikäli kaikki osallistuvat työhön ja sen, että jokainen joutuu ottamaan vastuun. Työn laatu voi myös olla parempi, koska opittavaan asiaan saadaan enemmän näkökulmia. Ryhmässä tai tiimissä toimiminen kehittää työnjakotaitoja, sen avulla oivalletaan yhteinen päämäärä, se on joustavaa ja edellyttää vallan ja vastuun ottamista sekä niiden käyttämistä oikein. Vaarana yhteisesti tehtävässä työssä opiskelijat näkivät sen, että siinä saattaa esiintyä vastuunpakoilua tai että voimakas tai äänekkäs tiimin jäsen saattaa dominoida liikaa. Hiljaiselle opiskelijalle mukaanpääsy voi olla vaikeaa. Tehtävässä pysyminen saattaa myös tuottaa vaikeuksia samoin kuin liiallinen työnjako, jolloin kaikki tekevät vain omaa osuuttaan eikä aitoa yhteistyötä saada aikaiseksi. Myöskin latteat kompromissiratkaisut nähtiin mahdollisina negatiivisina seikkoina. Näistä teemoista keskustelua jatkettiin kussakin tiimiryhmässä ensimmäisen yhteisen kokoontumisen aikana.

Syksyn ensimmäisten palaverien aikana opettajien tuli myös kommentoida opiskelijoiden tekemää itsearviointitehtävää ja antaa siitä palautetta.

Tehtävässä opiskelijat arvioivat vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ja mahdollista suuntautumistaan tulevaisuuden opinnoissaan. Tämä tehtävä herätti opettajissa pohdintaa siitä, että tällainen kommentointi oli ennen aikaista ja sen perusteelliseen läpiviemiseen ei ollut juuri kenelläkään opettajista riittävästi tietoa eikä pätevyyttä. Tästä tehtävästä päätettiin luopua seuraavien opintojaksojen kohdalla.

Koko vuosikurssin ohjaaminen uudenaikaiseen oppimiskulttuuriin herätti reaktioita myös niiden opettajien keskuudessa, jotka eivät osallistuneet YLY-opintopakettiin. Tulevasta tiimiohjelmasarjasta oli ollut artikkeli *Mercurius*-lehdessä (3/98), mutta koordinaattori katsoi tarpeelliseksi viestiä koko henkilökunnalle tiimiohjelmasarjasta ja sen tavoitteista. Samassa yhteydessä koordinaattori mainitsi tiimiohjelmasarjan sisänsäveltämisestä tavoitteesta vaikuttaa positiivisesti oppimiskulttuuriin. Syksyllä 1998 ohjelmansa aloittaneen vuosikurssin kohdalla puhuttiin paljon myös häiritsevistä luentokäyttäytymisestä yleisten ja pelkästään YLY-opintopakettiin liittyvien luentojen kohdalla. Tähän seikkaan kiinnitettiin huomiota myös opiskelijoiden taholta ja ylioppilaskunnan puheenjohtaja esitteli opiskelijoiden oikeuksia ja velvollisuuksia sekä määritelmiä akateemisesta vapaudesta, jossa mm. korostettiin mahdollisuutta palautteen antamiseen opetuksesta. Palautetta ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat saivat antaa enemmän kuin milloinkaan aikaisemmin ja sitä opiskelijat pitivät erittäin positiivisena seikkana.

YLY-opintopakettiin opettajat kokoontuivat viidennen kerran lokakuussa 1998. Tällöin opiskelijat olivat suorittaneet tentin solutenttinä ja sen arviointiperusteista voitiin sopia yhteisesti. Tentistä annettavan palautteen osalta päätettiin kiinnittää huomiota erikoisesti siihen, mitä puutteita oli ollut substanssiosaamisessa ja miten solu oli toiminut ryhmänä sekä miten ryhmätyötä olisi voinut parantaa. Solutentti koettiin hyväksi toimintamalliksi. Jatkossa haluttiin kuitenkin kiinnittää huomiota tentin ohjeistukseen suhteessa vaadittaviin asioihin. Kaikki solut saivat tentistä hyväksytyksen tuloksen, mutta arviointinumerot olivat melko alhaisia. Kokouksessa sovittiin myös, että tulevaisuudessa kannattaa tentin tarkastus tehdä niin, että tehtävän laatinut tiimiohpettaja(pari) tarkastaa aina kyseisen tehtävän kaikki vastaukset, jolloin arvostelussa päästään todennäköisesti tasapuolisempaan lopputulokseen. Poissaoloista sovittiin myös yhteiset toimintalinjat samoin kuin referaateista opiskelijoille annettavat palautteet.

Tiimiohpettajien kuudes kokous pidettiin marraskuussa 1998. Tällöin keskustelua herätti erityisesti ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden työ määrä. Opiskelijoilta tulleen palautteen mukaan ensimmäisellä vuosikurssilla oli liikaa kirjallisia harjoituksia (referaatit, esseet, luentopäiväkirjat yms.). Opiskelijoiden mukaan kaikista tehtävistä oli vaikea suoriutua kunnolla, osittain siitäkin syystä, että atk-luokkien tietokoneille ei

päässyt työskentelemään edes iltaisin tai viikonloppuisin. Uusia opetusmenetelmiä kokeiltiin useilla kursseilla samanaikaisesti eikä tilannetta oltu opiskelijoiden mielestä koordinoitu riittävästi koko vuosikurssin kohdalla. Uusien opetusmuotojen ja tehtävien pakollisuus oli myös herättänyt kritiikkiä – opiskelijoiden mielestä akateemisen vapauden nimissä piti olla mahdollista suorittaa opintojaksot vaihtoehtoisella tavalla eli tenttimällä. Kritiikin osalta oli tosin muistettava, ettei kyseessä ollut koko vuosikurssin yhteinen mielipide ja että joistakin opiskelijoista nykyinen tahti oli vaikuttanut kevyeltä.

Opettajat totesivat pitkän keskustelun kuluessa, että entistä haastavammat tehtävät ja lisääntynyt työmäärä ovat sinänsä hyvä asia, koska vaativuutta oli haluttu lisätä. Verrattuna joihinkin ulkomaisiin yliopistoihin työmäärä oli edelleen kohtuullinen. Todettiin myös, että työelämässäkin vaaditaan stressinsietokykyä ja kykyä hoitaa useita asioita samanaikaisesti. Toisaalta nähtiin myös tarpeellisenä selvittää, onko mahdollisia ylilyöntejä tapahtunut ja jos oli, niihin oli puututtava välittömästi. Myös rakenteelliset ongelmat oli ratkaistava. Opinto-oppaan mukainen ensimmäisen vuosikurssin 47 opintoviikon määrä nähtiin liian suureksi. Todettiin tosin, että opiskelijoiden kielteiset reaktiot työmäärään liittyivät oletettavasti vääränlaisiin odotuksiin. Joka tapauksessa ongelman todettiin olevan todellinen niin kauan kuin opiskelijat pitivät työmääriä kohtuuttomina.

YLY-opintojaksoon liittyvien yleisluentojen todettiin kärsineen osallistumiskadosta. Eräänä syynä tähän nähtiin se, että luennoista ei pidetty tenttiä. Opiskelijoiden tuli kuitenkin kirjoittaa luennoista kaksi referaattia.

Kokouksessa käsiteltiin myös lukukauden vaihteen itse- ja vertaisarviointitehtäviä. Itsearviointitehtävissä opiskelijoiden tuli arvioida omaa oppimistaan, kun taas vertaisarvioinnissa opiskelijat arvioivat pareittain toinen toisiaan. Syksyn viimeisen kerran itsearviointi ja kevään ensimmäisen kerran vertaisarviointi päätettiin tiivistää yhteen kertaan. Syynä tähän oli suurelta osin se kritiikki, jota opiskelijat olivat kohdistaneet erilaisiin palaute- ja palautteen palaute -keskusteluihin tiimien kokoontumiskerroilla. Suuri osa opettajista piti kritiikkiä aiheellisena.

Marraskuun 1998 lopussa YLY-opintojakson koordinaattori Tuomela vastasi (Kyliste 6/98) edellisessä Kylisteessä (5/98) julkaistuun opiskelijan kommenttiin, jonka oli kirjoittanut nimimerkki "Pikku pupunpoika Olli". Kommentissa arvosteltiin YLY-opintojaksoa siitä, että opiskelijat eivät olleet kunnolla ehtineet käynnistää yhteistyötään, kun heidän jo piti vastata visaisiin tenttikysymyksiin yhtenä tiiminä. Kirjoittaja arvosteli myös opettajien liialliseksi koettua intoa kysellä opiskelijoilta palautetta kurssista vaiheessa, jossa opiskelijat eivät kirjoittajan mielestä mitenkään vielä pystyneet muodostamaan mielipidettään. Kirjoittaja arvosteli niin ikään opintojakson luentojen irrallisuudesta. Tero-Seppo Tuomela totesi vastineessaan, että eräs

opettajien ja opiskelijoiden yhteinen haaste – niin YLY-opintojaksossa kuin muissakin opintojaksoissa – on perinteisen ”lunnunpoikamallin” hylkääminen opetuksen ainoana oikeana muotona. Luennoilla on tärkeä tehtävänsä ja toisinaan se on paras opetusmuoto. Tieto jää kuitenkin parhaiten muistiin, kun sitä päästään soveltamaan. Tuomela totesi myös, että jo syyslukukauden jälkeen oli nähtävissä, että yksi keskeinen YLY-opintojakson sisäänrakennettu tavoite, opettajien ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen lisääminen, oli saavutettu. Tiimipalavereista oli tullut paikka, jossa opiskelijat voivat keskustella ja purkaa opiskelutuntojaan ohjaavien opettajien kanssa. Positiiviselle ja negatiiviselle palautteelle oli nyt paikkansa, josta se myös välittyi eteenpäin. Ensimmäisen vuoden opiskelijat eivät olleet enää ”kasvotonta massaa”.

Helmikuussa 1999 kaikki ensimmäisen vuosikurssin opettajat kokoontuivat yhteiseen keskustelutilaisuuteen, jonka teemoina olivat mm. ensimmäisen opiskeluvuoden opetuksen koordinoinnin tarpeellisuus, ensimmäisen vuoden opetus silloisen ykkösvuosikurssin näkökulmasta ja YLY-opintojakson vaikutukset ensimmäisen vuoden opetukseen. Keskustelussa oli mukana myös koulutuksen kehittämisen työryhmän edustaja, joka raportoi kokouksesta työryhmälle. Raportin mukaan Yritystoiminta ja tiimityöskentelytaidot - opetuskokonaisuus näytti toteutuneen melko hyvin. Vuorovaikutteisuus opiskelijoiden ja opettajien välillä ja keskuudessa oli lisääntynyt ja palautetta saatiin entistä nopeammin. YLY-opintojaksoa kohtaan esitetty kritiikki nähtiinkin enemmän ilmentymänä eräänlaisesta muutosvastarinnasta uudella tavalla toteutettua opintojaksoa kohtaan kuin sen epäonnistumisesta sinänsä. Esille tuli joitakin kehittämismahdollisuuksia, kuten se, että vertaisarviointeja ja niistä keskustelua on vähennettävä ja että opintojakso on integroitava selvemmin muuhun opetukseen.

YLY-opettajien seitsemäs kokous pidettiin helmikuussa 1999. Tällöin käsiteltiin mm. solun toiminnan arviointia. YLY-opintojakson arvosanasta puolet koostui solun toiminnasta ryhmänä. Tätä arviointia varten Riitta Koskimies, Satu Lähteenmäki ja Arja Lemmetyinen olivat laatineet kolmiportaisen (A-B-C) arviointimallin. Osa A oli solun laatima kuvaus ja arviointi sen omasta toiminnasta tiiminä ja se tulitaiiin toteuttamaan tiimitietouden soveltamistehtävänä. Osa B oli arvio opiskelijan omasta oppimisesta ja YLY-opintojaksosta. Tämä tutkijan laatima B-osio opiskelijoiden tuli täyttää viimeisessä tiimipalaverissa. Kyselyn tarkoituksena oli paitsi opetuksen kehittäminen opintojaksossa myös tutkimustiedon kerääminen tähän toimintatutkimukseen. Kyselylomake on tutkimuksen liitteenä. (liite 1). Tiimiohjaajien tuli antaa arvosana solun toiminnasta erityistä arviointilomaketta (osa C) käyttäen. Arvio solun toiminnasta ryhmänä annettiin A- ja C-osien perusteella ja niiden yhteinen painoarvo

kokonaisarvosanassa oli 50 % ja B-osio puolestaan muodostaa tässä tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen.

Kokouksessa käsiteltiin myös henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS) tekemistä ja todettiin, että kaikkien tiimin jäsenten on laadittava henkilökohtainen oppimissuunnitelma, joko erityistä lomaketta käyttäen tai vapaamuotoisesti. Lisäksi sovittiin, että HOPSeja ei käsitellä viimeisellä tiimin tapaamiskerralla vaan tiimiopiskelijat voivat niin halutessaan sopia tiimiopettajan kanssa HOPSiin liittyvästä keskustelusta. Opettajat toivat esiin rajalliset kykynsä opintojen ohjauksessa ja toivoivat sen tulevan selväksi myös opiskelijoille. Opettajat halusivat nähdä roolinsa lähinnä keskustelukumppaneina eivätkä missään tapauksessa halunneet pyrkiä ohjaamaan tiettyjen pääaineiden valintaan. Tarkoituksenmukaisempaan nähtiin se, että opiskelijat pitäisivät vielä kaikki vaihtoehdot vapaina ja tekisivät pääainevalintansa vasta toisen opiskeluvuoden syksyllä.

Kokouksessa käsiteltiin myös projektitöitä, joiden aihe-ehdotuksia oli siihen mennessä saatu soluilta vaihtelevasti. Projektitöiden aiheiden luonteen ja vaativuuden suhteen oli tiimiopettajilla ollut erilaisia käsityksiä. Kaikki esille tulleet aiheet päätettiin kuitenkin hyväksyä, myös "keksityt" aiheet, joissa esimerkiksi laaditaan liiketoimintasuunnitelma hypoteettisesti perustettavalle yritykselle. Tällöin kuitenkin kirjalliselta raportilta tuli vaatia enemmän kuin toteutetun projektin raportilta. Tarkoituksenmukaisimmat aiheet liittyisivät todellisiin yritysaiheisiin.

Maaliskuussa 1999 koordinaattori laati Tiede- ja Opetusneuvoston (TON, aikaisemmin Opetus- ja Tutkimusneuvosto) käsittelyä varten yhteenvedon YLY-opintojaksosta senhetkisen tilanteen valossa. Selvityksessä jaettiin opintojakson kehittämisalueet lukuvuonna 1999–2000 neljään ryhmään, joita olivat rakenteelliset muutokset, yritysysteistyön kehittäminen, luentojen kehittäminen ja projektitöiden kehittäminen. Rakenteellisia muutoksia tulisi esityksen mukaan olemaan tiimien lukumäärän pudottaminen kymmenestä kahdeksaan, jolloin opettajia tarvittaisiin neljä vähemmän. Solun koko esitettiin pienennettävän viiteen/kuuteen entisen kahdeksan sijaan, jolloin solun toiminta tehostuisi ja mielekkäitä tehtäviä olisi helpompi suunnitella ja kaikille riittäisi helpommin tehtävää. Tiimipalaverien kesto aika esitettiin muutettavaksi kolmeen tuntiin entisen kahden tunnin sijasta, jolloin tehtävien läpikäymiseen saataisiin enemmän aikaa. Opintojakson kestoksi ehdotettiin kolme periodia aikaisempien neljän sijaan, jolloin opintojakson suorittaminen tiivistyisi, mikä puolestaan edistäisi motivaatiota ja sitoutumista.

Yritysysteistyön kehittämisessä nähtiin etuna ensiksikin se, että yritystoiminnan hahmottaminen kokonaisuutena helpottuisi ja konkretisoituisi. YLY-opintojaksolle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta voitiin siihen asti tulleesta palautteesta päätellä, että yritystoiminnan osuus kurssilla oli liian

vähäinen. Harjoittelu oli painottunut yksittäisiin taitoihin, jolloin yritystoiminnan hahmottaminen kokonaisuutena oli jäänyt liian vähälle huomiolle. Toisena merkittävänä etuna yritysyhteistyön kehittämisessä nähtiin se, että korkeakoulun näkyvyys yritysmaailmassa paranisi.

Luentojen integroimattomuus harjoituksiin oli puolestaan aiheuttanut joukkokatoa luennoilla. Tästä syystä selvityksessä esitettiin, että "yleissivistävistä" luennoista luovuttaisiin kokonaan ja että luennot integroitaisiin tiiviisti harjoitusten ja muiden yleisopintojen kanssa. Luentojen aiheiden tulisi liittyä valittujen aineiden yleisopintojakson teemoihin case-harjoitukseen johdatellen. Tästä saavutettaisiin se etu, että motivaatio luennoilla käymiseen paranisi. Neljäntenä kehittämisalueena selvityksessä nähtiin tiimiharjoitusten kehittäminen. Näiden osalta oppimaan ohjaamisen mallia tulisi yksinkertaistaa ja tehostaa. Tästä saavutettavana etuna nähtiin se, että näin päästään enemmän "tekemisen meininkiin" ja samalla helpotettaisiin opettajien työtä vähentämällä hankalia ja aikaa vieviä kommentointitehtäviä.

Lukuvuoden 1998–1999 YLY-opintojakson opettajat kokoontuivat kahdeksannen kerran huhtikuussa 1999. Kokouksessa käsiteltiin mm. tiimitietouden soveltamistehtävää. Tehtävänanto ja arviointiohje opiskelijoille jaettaisiin opettajille tehtävän käsittelyä edeltävänä päivänä. Kokouksessa keskusteltiin myös projektitöiden arvioinnista ja todettiin, että työn osalta on syytä ottaa huomioon arvostelussa nähty vaiva ja erityisesti lopputuloksen merkityksellisyys. Edelleen todettiin, että projektityöllä on oma arvonsansa ja solun toimintaa arvioidaan erikseen, joten näitä kahta ei pitäisi sekoittaa.

YLY-opintojakson kehittämisestä lukuvuodelle 1999–2000 oli koordinaattori laatinut yksityiskohtaisen rungon. Todettiin, että päätökset kehittämisehdotuksista tekee pääsääntöisesti uusi tiimiopettajajoukko, joka kokoontuisi ensimmäisen kerran toukokuussa 1999.

3.2.3 YLY-opintojakso toisena toteuttamisvuonnaan 1999–2000

YLY-opintojakson toisen toteutumisvuoden suurin muutos ensimmäiseen vuoteen verrattuna oli se, että yhteistyöhön saatiin mukaan yrityksiä, jotka toimivat kunkin tiimin kummiyrityksenä. Kummiyritystoiminnan käynnisti työryhmä, johon kuuluivat Satu Lähteenmäki, Pasi Malinen ja Birgitta Sandberg.

Lukuvuoden 1999–2000 YLY-opintojakson opettajat kokoontuivat ensimmäisen kerran 12.5.1999. Käsiteltäviä asioita olivat mm. esittäytyminen, tiimiopiskelijoilta kerätty palaute sekä sopivan käyttäytymisen ja oikeanlaisen opiskelukulttuurin varmistaminen tulevilla vuosikurssilla. Todettiin, että kaiken kaikkiaan opiskelijoiden käyttäytymiseen puuttuminen on vaikea

tehtävä, sillä kysymys on aikuisista ihmisistä, jotka periaatteessa tietävät, miten oppimistilanteissa kuuluu toimia. Todettiin myös, että ilmenneet ongelmat opiskelijoiden luentokäyttäytymisessä (hälinöinti, luennolle tuleminen ja sieltä lähteminen mihin aikaan tahansa) voivat johtua monista tekijöistä (luokaton lukio, yleinen yhteiskunnallinen kehitys, haasteellisempien opetusmuotojen lisääminen jne.), eikä niihin voida puuttua liian autoritäärisin keinoin. Toisaalta yksityiskohtaiset käyttäytymisohjeet voivat vaikuttaa naiiveilta ja johtaa niiden torjuntaan. Eräs kauppakorkeakoululle ominainen piirre on se, että se on selvästi koulumaisempi kuin useimmat muut yliopistolaitokset. Tietyssä mielessä tämä nähtiin myös kysynnän mukaisena – kauppakorkeakouluun hakeutuu opiskelijoita, jotka ovat urasuuntautuneita ja halukkaampia putkimaiseen ja tehokkaaseen opiskeluun. Toisaalta kyse on myös korkeakoulumme opetusstrategisista valinnoista eli siitä, kehitetäänkö koulua lukion "jatkeen" suuntaan vai enemmän akateemista vapautta korostavaksi. Todettiin, että tiimityöskentelyn puitteissa parannusta voidaan saavuttaa toiminnan tehostamisella ja tavoitteellisuutta lisäämällä. ”Tekemisen meininki” heti alusta ja tiimin toimintaan liittyvien tavoitteiden määrittely ja selkeyttäminen ovat keskeisessä roolissa.

Kokouksessa käsiteltiin opintojakson työskentelymuotoja ja todettiin tiimin tavoitteiden määrittelyn olevan keskeinen asia. Hyvänä vaihtoehtona pidettiin yleisluontoista "visiota", jonka mukaan tavoitteena olisi lisätä ymmärrystä yritystoiminnasta kokonaisuutena. Tällöin oppimiseen kuuluisivat olennaisena ja luonnollisena osana YLY-tehtävien lisäksi myös muut ensimmäisen vuoden opinnot ja oma-aloitteinen tiedonhaku. Tätä visiota voitaisiin täsmentää yksityiskohtaisemmin opintojakson ja tiimin omien tavoitteiden avulla. Toinen, täydentävä tapa lisätä opintojakson tavoitteellisuutta olisi nostaa opintojakson loppupuolella laadittava projektityö keskeiseksi tavoitteeksi, jonka saavuttamista aikaisemmat tehtävät tukevat. Tehtävien osalta pohdittiin sitä, pitäisikö kaikkien tehtävien olla tiimitehtäviä. Käsiteltiin myös esseen ja referaatin roolia sekä tehtävien lukumäärää. Tentin ajankohta oli yksi keskustelun aiheista samoin kuin case-tehtävät ja kummiyritystehtävät. Kummiyritystehtävillä tarkoitetaan tehtäviä, jotka koskivat kunkin tiimin oman kummiyrityksen eri funktioita. Joidenkin tiimien tuli tehdä esimerkiksi yritykseen markkinointiin liittyvä tehtävä, joidenkin muiden taas tietojärjestelmätieteeseen liittyvä. Kokouksessa todettiin, että jos projektityö nostetaan keskeiseksi päätavoitteeksi, sen painoarvoa tulisi arvostelussa lisätä.

Opettajat kokoontuivat toisen kerran 17.5.1999, jolloin päätettiin YLY-opintojakson opetusaikataulusta ja eri tehtävien sijoittelusta aikatauluun. Arvostelussa päätettiin noudattaa seuraavia periaatteita. Neljän case-tehtävän osuus arvioinnista tulisi olemaan neljäsosa samoin kuin kummiyritystehtävän ja projektityön, jotka kaikki tulisivat omien tiimiopettajien arvosteltaviksi.

Tentin, jonka osuus senkin olisi neljäsosa kokonaisarvostelusta, arvioisivat tentin laatineet opettajat. Yleisesti voidaan todeta, että vastuuta tehtävistä ja koordinoinnista jaettiin YLYn toisella kertaa laajemmin ja tasaisemmin kuin ensimmäisellä toteutuskerralla.

Oppimaan ohjaamisen mallin osalta päätettiin, että opiskelijoille lähetetään hyväksymiskirjeen mukana ennakkotehtävä, joka muokataan aikaisemman Starttityökirjan pohjalta tarkoituksenmukaisemmaksi. Opiskelijoiden tulisi palauttaa tehtävä ennen opintojen alkamista ja aiheesta voitaisiin käydä keskustelua tiimien tavatessa toisensa ohjaajien johdolla. Ensimmäisessä tiimikokoontumisessa tiimien tulisi asettaa itselleen tavoitteet. Henkilökohtaisia ennakkotehtäviä voitaisiin hyödyntää myös tiimien tavoitteiden asettamisessa. Oppimaan ohjaamisen malliin liittyisivät myös opiskelijoille pidettävät kaksi luentoa, joista toinen liittyisi opiskelutekniikkaan ja toinen henkilökohtaisten oppimistyökalujen, kuten HOPSin hyväksikäyttöön. Opintojakson lopussa kunkin tiimin tulisi laatia raportti oppimisestaan opintojakson aikana. Raportin vastaanottajaksi nimettäisiin rehtori, mikäli hän tähän suostuisi. Kummiyritystoiminnasta vastaavien henkilöiden tuli kokoontua yhteiseen suunnittelukokoukseen mahdollisimman pian.

YLY-opintojakson opettajat lukuvuonna 1999–2000 kokoontuivat kolmanteen palaveriinsa 17.8.1999. Käsiteltäviä asioita oli mm. kummiyritysyhteistyö, joka oli edennyt siten, että kolmesta kummiyrityksestä oli jo saatu yhteyshenkilöt ja yhteistyösopimuksen oli allekirjoittanut kolme yritystä. Kokouksessa käsiteltiin myös opintojakson ohjelmaa ennen lukuvuoden varsinaista alkua, opintojaksoon liittyviä luentoja. Sovittiin myös pelisäännöistä ja tehtävien ohjeistusta koskevista yksityiskohtaisista työnjaoista.

Elokuun viimeisenä päivänä koordinaattori Tuomela viestitti jälleen koko henkilökunnalle uudistuneen Yritystoiminta ja tiimityöskentelytaidot - opintojakson alkamisesta. Viestissä kerrottiin, että kuluvana vuonna YLY-opintojaksossa oli mukana kahdeksan kummiyritystä (MeritaNordbanken, Sampo, TS-yhtymä, TOK, Raisio, Wallac, Teleste ja Turun Puhelin), joiden kanssa tulitaisiin toteuttamaan erilaisia projekteja ja harjoituksia. Opintojakson tiedottaminen tapahtui lukuvuoden 1999–2000 aikana korkeakoulun www-sivujen välityksellä.

Syksyn 1999 ensimmäisissä tiimi-istunnoissa ohjelmana oli tiimin tavoitteiden määrittely, tiimityöskentelyharjoitus sekä kummiyritystehtävien osoittaminen tiimeille. Tiimityöskentelyharjoitus oli tehtävä, jossa opiskelijoiden tuli sijoittaa kuvitteellinen summa (10.000 euroa) Helsingin pörssin päälistalla noteerattujen osakeyhtiöiden osakkeisiin. Tiimin tuli merkitä valintansa sijoituskohteista lomakkeeseen, joka palautettiin

tiimiopettajille. Jokaisen tiimin kirjekuoreen suljettu ostolaskelma otettiin säilytettäväksi ja salkkujen arvot laskettaisiin helmikuussa 2000, jolloin selviäisi, mitkä tiimeistä olisivat tehneet tuottoisimmat sijoitukset. Tiimien tuli myös arvioida päätöksentekoaan. Tällöin niiden tuli kiinnittää huomiota työnjaon tasaisuuteen, päätöksenteon vaiheisiin, vuorovaikutustaitoihin ja päätöksenteon ilmapiiriin.

Tiimiopettajien neljäs kokoontuminen järjestettiin 19.10.1999. Tällöin keskusteltiin mm. case-tehtävien arvostelusta. Todettiin, että puhtaasti purkukeskusteluihin nojautuen oli mahdotonta arvioida eri tiimien ratkaisujen onnistuneisuutta. Sen vuoksi päätettiin, että jokaisesta case-harjoituksesta (tietojärjestelmätieteen, markkinoinnin, johtamisen ja organisoinnin sekä kansainvälisen markkinoinnin casesta) tuli palauttaa tiimiopettajille kirjallinen ratkaisu. Koordinaattori kiinnitti huomiota ilmiöihin, joita hän oli havainnut YLY-opintojakson luennoilla. Osallistuminen oli vähäistä ja yleisö hälysi koko ajan, mikä häiritsi niitä opiskelijoita, jotka halusivat kuunnella luentoa. Lisäksi luennoille tuleminen ja sieltä lähteminen milloin tahansa häiritsi sekä luennoitsijaa että keskittymisrauhaa haluavia kuuntelijoita.

Viidennen kerran opettajat kokoontuivat 18.1.2000. Kokouksessa esillä olevat asiat liittyivät tulevaan tenttiin ja sen sisältöön sekä järjestelyihin. Lisäksi keskusteltiin muusta jäljellä olevasta kevään ohjelmasta, johon kuuluivat johtamisen case, toinen puoli kummiyritystehtävistä, projektityö sekä oppimisraportin palautus.

Lukuvuoden 1999–2000 viimeinen YLY-opintojakson kokous pidettiin 29.2.2000. Tällöin keskusteltiin mm. tentistä ja sen arvosanoista sekä koko opintojakson arvostelusta. Lisäksi keskusteltiin kummiyritysyhteistyöstä, joka monissa opiskelija-arvioissa oli koettu hyödylliseksi ja jota myös tiimiopettajat pitivät edistyksenä edelliseen vuoteen verrattuna. Kokouksessa keskusteltiin myös alustavasti opiskelijoiden kurssipalautteesta, jossa eniten kritiikkiä olivat saaneet luennot, kun taas säilytettävänä asioita olivat mm. projektityö, caset ja kummiyritystehtävä. Jo toista vuotta tiimiopettajina toimineiden opettajien mielipide oli se, että tämänvuotisissa tehtävissä opiskelijoiden taso oli edellisvuotta parempi, mutta aktiivisuus tuntikeskusteluissa ei ollut kovin hyvä.

Opiskelijapalautteen ja opettajien näkemysten pohjalta sovittiin, että koordinaattori esittelee Tiede- ja opetusneuvostolle seuraavan vuoden suunnitelman, jonka mukaan tiimiopettajia on tulevana opintojaksona jälleen 20, syyslukukaudella käsitellään caset ja kevätlukukaudella kummiyritystehtävät ja projektityöt. Opettajien määrän kasvattamisella saadaan tiimien ryhmäkoot aikaisempaa pienemmäksi ja helpommin hallittaviksi. Luentoihin kohdistuneen ankaran kritiikin ja niiltä poisjäämisen vuoksi ne päätettiin jättää kokonaan pois tulevasta YLY-opintojakson

ohjelmasta ja korvata niiden osuus kirjallisella ohjeistuksella. Opiskelijat olivat myös kritisoineet sitä, että vaativien tehtävien tekeminen ruuhkautui, joten sen välttämiseksi päätettiin jakaa suuremmat tehtävät syys- ja kevätlukukaudelle tasaisemmin kuin edellisenä vuonna. Kysymys opintojakson sijoittamisesta jätettiin päättämättä, mutta todettiin, että casejen vuoksi oli perusteltua käyttää lähiopetukseen syksyn molemmat periodit. Casejen pohjustus päätettiin tehtäväksi kunkin aineen luentojen yhteydessä. Keskusteltiin myös mahdollisuudesta käyttää kevään ensimmäinen periodi opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn, jolloin viimeiset työt purettaisiin kevään toisella periodilla.

Koordinaattorin selvityksessä korkeakoulun Tiede- ja opetusneuvostolle esitettiin oppimisryhmän pienentämistä 24:ään, jolloin ryhmän työskentely saataisiin tiiviimmäksi. Lisäksi esitettiin uutena kokeiluna työparia, jossa yhden opettajan (esimerkiksi koordinaattorin) parina toimisi (kummi)yrityksen edustaja. Tämä avaisi mahdollisuuden uudentyyppiselle yritys yhteistyölle. YLY-opintojakson jakamisesta lukuvuodelle 2000–2001 esitettiin, että syksy käytettäisiin case-harjoituksiin yms., kirjalliseen materiaalin perehtymiseen, ja syksyllä pidettäisiin näihin asioihin liittyvä tentti. Kevätlukukausi avattaisiin teemailtapäivällä, jonka keskeisenä aiheena olisi kummiyritystehtävien ja projektitöiden ohjeistaminen. Tämän jälkeen tiimit ryhtyisivät työskentelemään itsenäisesti näiden tehtävien parissa. Kevään toisella periodilla tehtävät purettaisiin ja lopuksi käytäisiin palautekeskustelut.

3.3 Tiimit YLY-opintojakson oppimistavoitteita edistävänä oppimisympäristönä

3.3.1 Tiimin määrittely

Organisaatioissa ollaan siirtymässä yhä tiimimäisempään toimintatapaan. Keskeinen ajatus tiimityössä on se, että nimetty tiimi hoitaa hyvin itsenäisesti ja vastuullisesti tietyn työkokonaisuuden ja tehtävän. Tiimin jäsenillä on omien tehtäviensä lisäksi enemmän vastuuta koko tiimin onnistumisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta kuin perinteisessä työryhmässä. (Järvinen 2000, 83.)

Ramstad ja Jokelainen (2000, 434–435) ovat analysoineet kirjallisuudessa esitettyjä tiimien määritelmiä, joissa on pyritty kiteyttämään tiimin ydintä. Erityisen paljon huomiota ovat saaneet Sundströmin, De Meusen ja Futrellin määritelmä vuodelta 1990 sekä Katzenbachin ja Smithin määritelmä vuodelta

1993, johon erityisesti suomalaisessa kirjallisuudessa on useimmiten viitattu. Alla taulukossa 3 tuodaan esiin Ramstadin ja Jokelaisen kokoamat yleisimmät tiimin määritelmät. Ramstad ja Jokelainen (2000, 435) toteavat, että taulukossa kuvatut tiimimääritelmät on pyritty luomaan yleispäteviksi, soveltuviksi erilaisille tiimeille. Kaikissa määritelmässä tiimi ymmärretään ryhmäksi, vaikkakin itse ryhmäkäsite jätetään useimmiten määrittelemättä. Ryhmän kokoon ottavat kantaa Katzenbachin ja Smithin (1993, 59) lisäksi Pinchot ja Pinchot (1996, 213) sekä Manka (1999, 53). Näiden määritelmien mukaan pienikokoinen ryhmä on toimivin. (Ramstad & Jokelainen 2000, 435.)

Ramstad ja Jokelainen (2000, 436) toteavat analyysissään, että tiimejä koskeville kuvauksille on yhteistä se, että niissä painotetaan tiimin funktiota tuloshakuisen toiminnan välineenä. Tavoitteellisuus ja tulosten aikaansaaminen ovat keskeisiä tiimityön käyttöönoton tarkoituksia. Tiimin yhteisvastuu mainitaan kuudessa määritelmässä, joissa tiimin oletetaan vastaavan yhteisesti työn suorittamisesta. Tutkijat toteavat edelleen (2000, 436), että tehtäessä taulukossa esitettyjen määritelmien perusteella synteesiä tiimiä parhaiten kuvaavista ominaisuuksista voisivat avainsanoja olla ryhmä, yhteiset tavoitteet, keskinäinen riippuvuus, yhteisesti sovitut työskentelytavat, yhteistyö, yhteisvastuullisuus, osaaminen ja itseohjautuvuus.

Taulukko3:Kirjallisuudessa esitetyt tiimin määritelmät

Tiimin määritelmä	Lähde
1. Ryhmä toisistaan riippuvaisia työntekijöitä, jotka ovat yhteisvastuussa työn tuloksista.	Sundström E., De Meuse K.P. & Futrell, D. (1990), 120 (suom.) ¹⁹ .
2. Tiimiä määrittää kolme kriteeriä: a) Todellinen ryhmä, sosiaalinen järjestelmä, joissa jäsenillä on oma roolinsa ja jossa jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. b) Tiimillä yksi tai useampia tehtäviä suoritettavanaan, joista ryhmä kantaa yhdessä vastuuta. c) Tiimi työskentelee organisaation osana eli ryhmä hoitaa kollektiivisesti yhteyksiä toisiin yksilöihin tai ryhmiin isommassa sosiaalisessa järjestelmässä.	Hackman 1990. 4 (suom.) ²⁰ .
3. Pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja, jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin ja jotka ovat yhteisvastuussa suorituksistaan.	Katzenbach & Smith 1993, 59. (Tässä tutkimuksessa käytetty määritelmä, ks sivu 14.) Pirnes 1994, 18. ²¹
4. Ryhmä ihmisiä, jotka itsejohtoisesti, yhteisvastuullisesti, tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyä työkokonaisuutta ja tiimin jäsenten erilaisuutta hyödyntäen pyrkivät yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisten pelisääntöjen puitteissa.	
5. Pieni tai keskisuuri ryhmä, jonka jäsenet tekevät yhteistyötä saadakseen aikaan yhteisen tuotteen tai palvelun.	Pinchot & Pinchot 1996, 213 (suom.) ²²
6. Saman tai useamman organisaation henkilöistä koostuva nimetty ryhmä, joka työskentelee yhdessä yhteisen mission saavuttamiseksi. Mission saavuttamiseksi tarvittavien keinojen valinnassa, suunnittelussa ja toteutuksessa tiimi toimii itseohjautuvasti.	Jutila, Järvelin, Kilpi, Kvist & Paavilainen 1997, 9. ²³
7. Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, jotka ovat mahdollisimman monitaitoisia, sitoutuneita yhteiseen tavoitteeseen ja toimintamalliin ja pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan. Lisäksi tiimien jäsenillä on mahdollisuus vaikuttaa omaa työtään koskevaan päätöksentekoon, vuorovaikutus on avointa ja tarjoaa yhteisen oppimisen mahdollisuuksia.	Manka 1999, 53. ²⁴
8. Ei-autoritäärinen työn organisointitapa, jossa ryhmät yhteisvastuullisesti osallistuvat päätöksentekoon, ongelman-ratkaisuun ja suunnitteluun.	Fisher & Fisher 1998, 41. ²⁵

Ramstad ja Jokelainen jatkoivat analyysia tarkoituksenaan rekonstruoida tiimin määritelmä. Heidän tutkimuksessaan käsitteellisen analyysin kohteena olivat paitsi tiimimääritelmät, myös tiimin historiaa ja rakentamisprosessia

¹⁹ Sundström E., De Meuse K.P. & Futrell, D. (1990), Work Teams, applications and effectiveness. *American Psychologist*, 45(2), 120–133.

²⁰ Hackmann, J. R. (1990) *Groups that work and those that don't*. San Francisco: Josey-Bass.

²¹ Pirnes, U. (1994) *Kehittyvät tiimit. Organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimien johtamisen kehittymisprosessi*. JTO tutkimuksia sarja 8. Tammer-Paino: Tampere.

²² Pinchot, G. & Pinchot, E. (1996) *Älykäs organisaatio*. Tammer-Paino: Tampere.

²³ Jutila, V., Järvelin, K., Kilpi, E., Kvist, H.-H. & Paavilainen, K. (1997) *Valtuutuksen aika. Tiimeillä parannuksia prosesseihin*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

²⁴ Manka, M-L (1999) *Top-tiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista organisaatioä sekä henkilökohtaista hyvinvointia*. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimuskeskus. Väitöskirja 668. Tampereen yliopisto: Vammala.

²⁵ Fisher, K. & Fisher, M. D. (1998) *The distributed mind. Achieving high performance through the collective intelligence of knowledge work teams*. American Management Association: New York.

sekä tiimin tehokkuutta kuvaavat käsitteelliset rekonstruktiot. Lisäksi rekonstruktioon saatiin empiiristä tukea tutkijoiden tiimityötutkimuksesta metalliteollisuudessa.

Synteesinä tiimikäsitteen tarkastelun ja teoreettisen argumentoinnin pohjalta tutkijat (Ramstad & Jokelainen 2000, 437) loivat tiimimääritelmän rekonstruktion, jossa yksittäisen määritelmän sijaan päädyttiin määrittelemään tiimi neljän kriteerin avulla. Alla kuviossa 12 esitetään Ramstadin ja Jokelaisen rekonstruoima tiimimääritelmä.

Tiimin kriteerit	
1.	Tiimi on mahdollisimman itseohjautuva, kehityssuuntautunut ja jäsenten osaamista optimaalisesti hyödyntävä työryhmä, jossa yhteisesti sovitut toimintatavat ohjaavat työskentelyä tavoitteiden muodostaessa toiminnan ytimen organisaation päämäärän suuntaisesti.
2.	Vuorovaikutuksellisessa riippuvuussuhteessa toisiinsa nähden olevat tiimin jäsenet jakavat yhteisen myönteisen mielikuvan tiimistä.
3.	Tiimi on toimivassa vuorovaikutuksessa organisaation ja toimintaympäristön kanssa niiden tarjotessa edellytyksiä ja asettaessa reunaehjoja tiimin toiminnalle.
4.	Tiimi on työn organisoinnin ja kehittämisen väline.

Kuvio 12: Rekonstruoitu tiimin määritelmä

Ramstadin ja Jokelaisen (2000, 437–438) rekonstruoima tiimin määritelmä kuvaa ideaalista tiimiä, tavoitetta, johon pyritään. Rekonstruoidussa mallissa tiimi ymmärretään prosessimaisesti kehittyvänä, ei staattisena ilmiönä. Määritelmän ensimmäinen kriteeri kuvaa tiimin tavoitteellisuutta, itseohjautuvuutta ja kompetenssia. Organisaation päämääriin synkronoidut tiimin tavoitteet mahdollistavat tiimin energian suuntautumisen ydintoimintaan yhteisesti sovittujen toimintatapojen ohjatessa työskentelyä. Ensimmäisessä kriteerissä tiimin ja työryhmän käsitteet rinnastetaan eli ne ymmärretään samansisältöisinä vallalla olevan käsityksen mukaisesti.

Neljäs kriteeri määrittää tiimin tarkoituksen organisaatiossa. Ramstad ja Jokelainen (2000, 438) toteavat, että tiimien rakentaminen organisaatioon ei saa olla itsetarkoitus. Mikäli kokonaistyö ei edellytä tiimityölle tyypillisiä piirteitä kuten yhteistyötä, keskinäistä riippuvuutta tai vuorovaikutusta, tiimityö voidaan kokea turhaksi.

Toisessa kriteerissä huomioidaan tiimin jäsenten keskinäinen riippuvuussuhde ja vuorovaikutus yhteisen tehtävän suorittamisen kannalta. Toimiva vuorovaikutus on edellytys tiimin oppimiselle ja tehokkaalle tiimityöskentelylle. Toisessa kriteerissä korostuvat lisäksi tiimin jäsenten mielikuvat ja kokemukset tiimistä. Tiimeissä, joiden jäsenet jakavat myönteisen käsityksen tiimin tehokkuudesta, jäsenet ovat sitoutuneita ja haluavat työskennellä lujasti tiimin eteen. (Ramstad & Jokelainen 2000, 438.)

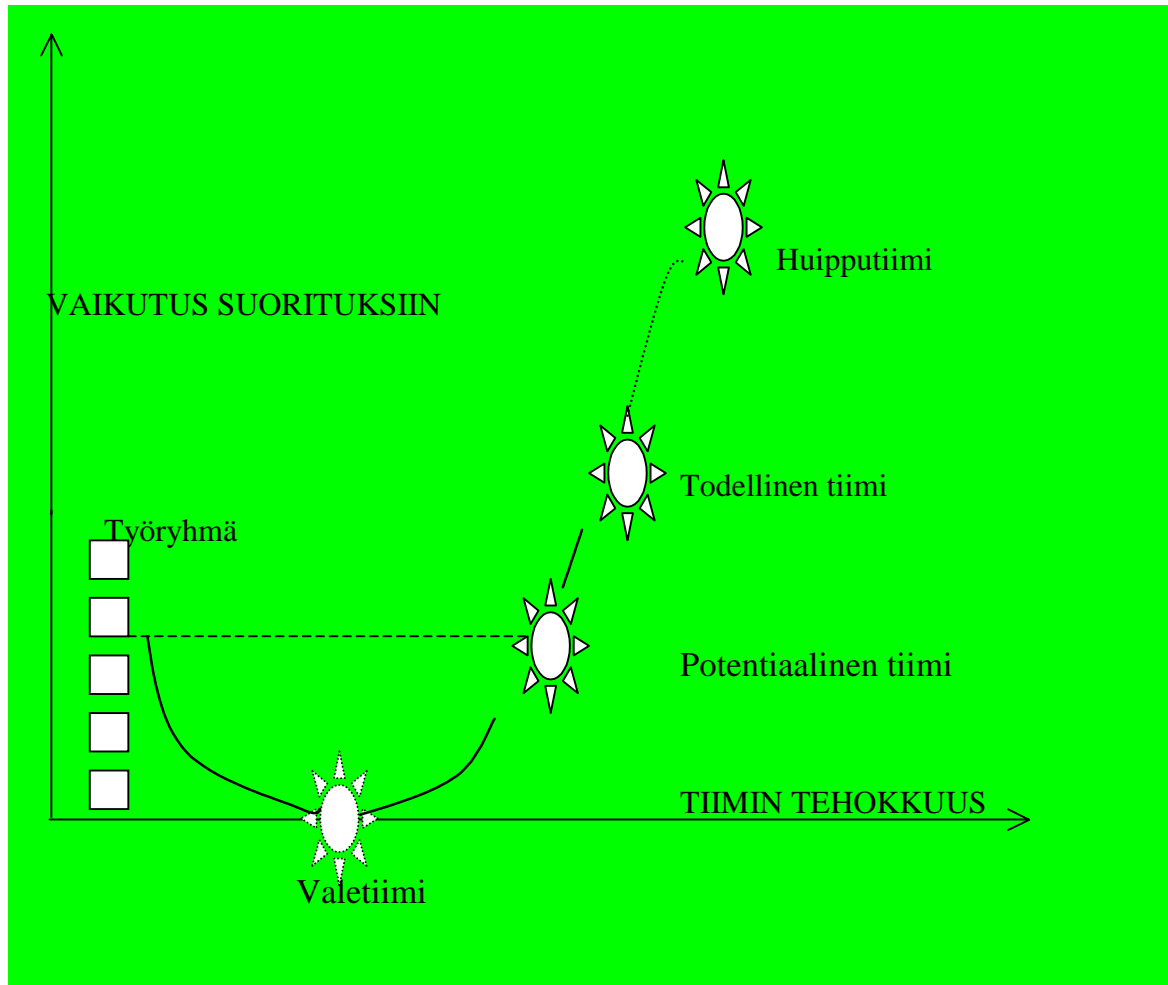
Toisin kuin useimmissa aikaisemmissa määritelmässä tiimin kolmannessa kriteerissä (Ramstad & Jokelainen 2000, 438) huomioidaan kontekstuaalisuus eli se, että tiimit toimivat erilaisissa organisaatioissa ja toimintaympäristöissä. Hyvin toimiva tiimi ei ole suljettu järjestelmä vaan se toimii vuorovaikutuksessa organisaation eri yksiköiden ja ympäristön kanssa.

Rekonstruoidussa tiimin määritelmässään Ramstad ja Jokelainen (2000, 438) huomioivat joitakin sellaisia kvaliteetteja ja painotuksia, joita aikaisemmissa määritelmässä ei ole ollut. Tutkijat perustelevat uuden tiimin määritelmän merkitystä sillä, että nämä painotukset on 1990-luvulla nähty tärkeiksi tiimiä kuvaaviksi määreiksi.

Uusia elementtejä tiimimääritelmässä ovat kehityssuuntautuneisuus, verkostoituminen, tiimi prosessina sekä tiimin funktion määritteleminen organisaation kannalta sekä tiimin jäsenten jakamat myönteiset mielikuvat tiimistä. Lisäksi määritelmässä painotetaan itseohjautuvuutta ja osaamista eri tavoin kuin aikaisemmissa määritelmässä. (Ramstad & Jokelainen 2000, 438.) Ramstadin ja Jokelaisen tiimimääritelmän synteessä kiteytyy myös YLY-opintojakson opiskelijoista muodostettavien tiimien käytön tavoitteet.

3.3.2 Tiimiksi kasvaminen

Katzenbach ja Smith (1993, 106–107) erottelevat tiimin kehityksessä vaiheita, joita he kuvaavat tiimin suorituskäyrän avulla. Tällä käyrällä on viisi kohtaa, jotka perustuvat kirjoittajien esittämään tiimin määritelmään (esitetty tämän tutkimuksen johdantoluvussa). Määritelmän mukaista tiimiä he kutsuvat "todelliseksi tiimiksi". Kuviossa 13 havainnollistetaan Katzenbachin ja Smithin näkemys tiimin suorituskäyrästä.



Kuvio 13: Tiimin suorituskäyrä

Ensimmäinen vaiheista on työryhmä, ryhmä, jolla ei ole merkittävää tarvetta osoittaa mitään erityistä lisäsuoritusta tai edes mahdollisuuttakaan tulla tiimiksi. Jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa lähinnä vaihtaakseen tietoja, näkökantoja tai parhaita menettelytapoja. Toinen vaihe on valettiimi, jolla saattaa olla merkittävää lisäsuorituksen tarvetta tai mahdollisuuksia, mutta joka ei ole panostanut kollektiivisiin suorituksiin, eikä pyri tosissaan saamaan niitä aikaan. Yhteinen päämäärä tai yhteiset tavoitteet eivät sitä kiinnosta. Suoritusmielessä valettiimit ovat kaikkein heikoimpia ryhmiä. (Katzenbach & Smith 1993, 107.)

Kolmas erotettava vaihe tiimin kehityksessä on potentiaalinen tiimi, jolla jo on merkittävää lisäsuorituksen tarvetta ja joka pyrkii tosissaan parantamaan suorituksiaan. Tällaisessa vaiheessa tiimin kuitenkin tulisi selkiyttää päämääräänsä, tavoitteitaan tai työtuloksiaan. Neljäs vaihe on todellisen tiimin vaihe. Tämä tiimi koostuu pienestä joukosta ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja jotka kaikki ovat yhtä sitoutuneita yhteiseen päämäärään

ja yhteisiin tavoitteisiin. Tiimin jäsenet pitävät itseään yhteisvastuussa tiimin saavutuksista.

Viides vaihe tiimin kasvussa on huipputiimi. Tämä ryhmä täyttää kaikki todellisten tiimien ehdot ja sillä on jäseniä, jotka ovat syvästi sitoutuneita myös toistensa henkilökohtaiseen kasvuun ja menestykseen. Sitoutuminen vie tiimiä suorituskäyrällä eteenpäin. (Katzenbach & Smith 1993, 107–108.)

Kuvion 13 käyrä osoittaa, että suoritushyödyt kasvavat potentiaalisen tiimin kehittyessä todelliseksi tiimiksi ja että todellisen tiimin mahdolliset suoritusvaikutukset ovat merkittävästi suuremmat kuin työryhmän. Työryhmän ja potentiaalisen tiimin yhdistävä katkoviiva kuvaa valinnan tekemiseen vaadittavaa hyppyä tuntemattomaan, kun uskalletaan sitoutua tavallista työryhmää voimakkaammin potentiaaliseen tiimiin. Katkoviivan alapuolella ovat valetimiin liittyvät riskit ja pettymykset, joita tulisi pyrkiä välttämään. (Katzenbach & Smith 1993, 108.)

Kärkkäinen (1996, 1998) on tutkinut sitä, kuinka opettajatiimi suunnitteli opetuskokonaisuuksia ja samalla oppi yhdessä. Perinteisen tiimitutkimuksen korostaman tiimin sisäisten suhteiden kehityksen sijaan Kärkkäinen nosti tarkastelun kohteeksi tiimin oppimisen ja opetustyöhön liittyvät ristiriidat, jotka tiimin keskustelussa ilmenivät erilaisina häiriöinä ja kiistoina. Tiimit ymmärretään yleensä suhteellisen pysyviksi työskentelyn organisointimuodoiksi. Kuitenkin on paljon työtä, jossa toiminta toistuu samantyyppisenä, mutta kokoonpanot vaihtelevat eri tehtävissä. Toimiva tiimi pystyy järjestymään uudelleen tilanteesta toiseen. (Launis & Engeström 1999, 77.)

Sosiaalipsykologiassa on yritetty löytää lainalaisuuksia ryhmien muotoutumisen prosessista. Klassinen vaiheteoria on Tuckmanin²⁶ teoria, jossa tarkastellaan ryhmän tai tiimin tehtäväaktiivisuutta sekä ryhmäprosesseja. Tehtäväaktiiviteetti liittyy tiimin tehtävän suorittamisen eri vaiheisiin, kun taas ryhmäprosesseissa muotoutuu ryhmän tai tiimin rakenne sen jäsenten välisen vuorovaikutuksen kautta. Muodostusvaiheessa (Forming) ryhmä suuntautuu tehtävän suorittamiseen ja määrittelee jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen hyväksytyt muodot. (Tiuraniemi 1992, 52–53.) Kontaktit ovat aluksi hapuilevia ja tunnustelevia. Kukaan ei halua paljastaa itseään tai näkemyksiään. Alussa esitetyt mielipiteet ovat sovinnaisia. (Ryhmätyön käyttö koulutuksessa 1994, 70.) On tavallista, että tiimin jäsenet turhautuvat, elleivät saa ohjaajalta konkreettisia neuvoja ja toimintaohjeita (Nordman-Sjöberg & Nieminen 1998, 34). Tuckmanin teorian mukaisessa muodostusvaiheessa ohjaajan tehtävänä on rakentaa riittävää turvallisuutta ja mukavaa ilmapiiriä.

²⁶ Alkuperäinen lähde: Tuckman B. (1965) Developmental Sequences in Small Groups. *Psychological Bulletin* 63:6, 384–399.

Tärkeää on huolehtia selkeästä aloituksesta ja tutustumisesta. (Niemistö 1998, 179.)

Toinen vaihe on nimeltään kuohuntavaihe (Storming). Ryhmä tai tiimi tarkastelee tehtäväänsä, tavoitteitaan sekä toimintatapaansa, ja ryhmän jäsenet saattavat pyrkiä muuttamaan ryhmän rakennetta. Erimielisyydet tehtävästä, sen vaatimasta ajasta, tavoitteista tai toteuttamistavasta voivat johtaa ryhmän sisäisiin konflikteihin. (Tiuraniemi 1992, 53.) Ryhmä on tässä kehitysvaiheessaan vielä suhteellisen kyvytön ratkaisemaan ristiriitojaan ja käymään rakentavasti käsiksi saamaansa tehtävään. Ärtymys puretaan usein tehtävän antajaan (tehtävän väitetään olevan huonosti määritellyn, ryhmän huonosti kootun jne.) Toisaalta "yhteisen vihollisen" löytyminen saattaa auttaa ryhmää eteenpäin. (Ryhmätyön käyttö koulutuksessa 1994, 71.) Mikäli kuohuntavaiheen ristiriitoja osataan käsitellä oikein, voidaan ongelmia ratkaista, koska tiimin jäsenillä on useimmiten aitoa pyrkimystä rakentavaan yhteistyöhön (Nordman-Sjöberg & Nieminen 1998, 35). Kuohuntavaiheessa ohjaaja säätelee konfliktia ja varmistaa, että konfliktit käydään kunnolla läpi (Niemistö 1998, 180).

Koordinaatio- tai yhdenmukaisuusvaihe (Norming), on vaihe, jolloin ryhmän kiinteys kasvaa yhteisen suorittamisen myötä. Mikäli kuitenkin aikaisemmat ristiriidat ovat jääneet ratkaisematta, ryhmän rakenne esimerkiksi jakaantuneena vakiintuu ja ryhmän toiminta ryhmänä saattaa estyä. Ryhmätoiminnan tehokkuus on yhteydessä siihen, miten avoimesti ryhmän jäsenet keskustelevat ryhmän tehtäviin liittyvistä odotuksistaan ja tulkinnoistaan ryhmän tehtävistä. (Tiuraniemi 1992, 53.) Ryhmän sisäinen yhteenkuuluvuus alkaa kehittyä. Vähitellen syntyy enemmän tai vähemmän tietoisesti yhteisiä pelisääntöjä, menettelytapoja ja sanattomia sopimuksia. Näin syntyvät normit auttavat ryhmää tehtävän ratkaisemisessa. (Ryhmätyön käyttö koulutuksessa 1994, 72.) Jäsenten keskinäinen tuki ja yhteistyö vahvistuvat. Tiimi pystyy tekemään jo päätöksiä yhteistyössä. Ohjaajan rooli ei ole enää keskeinen, koska jäsenet kykenevät arvostamaan toistensa erikoisosaamista – erilaisuutta osataan käyttää voimavarana ja keskinäinen riippuvuus kyetään tunnustamaan. (Nordman-Sjöberg & Nieminen 1998, 35.) Yhdenmukaisuusvaiheessa ohjaaja pyrkii syventämään jäsenten itseään ja keskinäisiä suhteitaan koskevaa ymmärrystä (Niemistö 1998, 180).

Neljännessä vaiheessa, suoritusvaiheessa (Performing) ryhmä tekee valinnat toimintavasta ja toteuttaa ne. Ryhmässä on ratkaistu rooleihin liittyvät kysymykset ja erityisesti johtajuus ja asiantuntijuus. (Tiuraniemi 1992, 53–54.) Kypsän toiminnan kaudella syntyy joustava ja tarkoituksenmukainen työnjako. Ryhmä oppii toimimaan ryhmänä ja käyttämään jäsentensä erilaisuutta ja erilaista osaamista hyväkseen. Jäsenten asema ryhmässä vakiintuu. (Ryhmätyön käyttö koulutuksessa 1994, 72.) Tiimi on tässä

vaiheessaan rakenteeltaan kiinteä. Ihmissuhdeongelmat on ratkaistu, roolit ovat joustavia ja tarkoituksenmukaisia. Tiimi on itseohjautuva ja itsenäinen. Tiimissä kyetään objektiiviseen ja kaikkien yhteisesti toteuttamaan päätöksentekoon. (Nordman-Sjöberg & Nieminen 1998, 35–36.) Hyvin toimivan ryhmän vaiheessa ohjaaja edistää avoimuutta ja keskinäistä solidaarisuutta. Ryhmä toimii hyvin, jos ohjaaja ei sitä liiallisella innolla häiritse. (Niemistö 1998, 180.)

Lopetusvaiheessa ohjaajan on tehtävä selväksi, että ryhmätyöskentely todellakin loppuu ja hänen on annettava jäsenille mahdollisuus päättää keskeneräiset asiat (Niemistö 1998, 180).

3.3.3 YLY-opintojakson tavoitteet ja tiimeissä oppiminen

Yliopiston kunnianhimoisena pyrkimyksenä on auttaa opiskelijaa ymmärtämään valitsemansa tieteenalan saavutuksia, ohjata häntä soveltamaan tietoaan ja omaksumaan tiedon hankinnan ja kriittisen arvioinnin taitoja voidakseen välittää ja itse myös tuottaa tietoa. Tuloksellinen yliopistopedagogiikka kaipaa monimuotoista täydennystä perinteisille opiskelumenetelmille, luentojen kuuntelulle ja tenttikirjojen lukemiselle. Oppiminen perustuu viimekädessä oppijan omaan aktiivisuuteen, opittavien asioiden jäsentämiseen mielessä. Opetus on otollisten olosuhteiden luomista tälle jäsentymiselle. (Lyytinen 1999, 3.)

Turun kauppakorkeakoulun (TuKKK) YLY-opintojakson tavoitteena on ensinnäkin kehittää opiskelijoiden tiimityöskentelytaitoja, jolloin tiimeissä tapahtuvan opiskelun voidaan olettaa tukevan näitä taitoja. Toisena tavoitteena on vuorovaikutustaitojen, sekä suullisten että kirjallisten viestintätaitojen, kehittäminen. Suullisten vuorovaikutustaitojen edellytykset kehittyä tiimityön myötä ovat siis lähtökohtaisesti hyvät. Kirjallisten viestintätaitojen kehittämiseksi opiskelijoilta vaaditaan erilaisia kirjallisia raportteja. Kolmantena tavoitteena on tiedon hankkimisen ja hallinnan kehittäminen ja neljäntenä ongelmien ratkaisutaitojen kehittäminen. Näiden ns. metakognitiivisten taitojen saavuttamiseksi opiskelijoiden tehtäväksi annetaan erilaisia caseja ja projekteja, joiden ratkaisemiseksi luennot ja tiimiohjaajien ohjaus tiimipalaverissa luovat teoreettisen pohjan. Tämän avulla opiskelijoiden tulisi kyetä ratkaisemaan tehtäviksi saamansa caset ja projektit. Viidentenä YLY-opintojakson tavoitteena on hankkia taidot yleiskuvan ja yleisnäkömyksen muodostamiseksi yrityksestä. Suuri osa opiskelua tapahtuu opettajilta “näkyvässä” poissa luentosalista ja opettajan ohjaavuudesta, ts. avoimessa oppimisympäristössä. Tällä tavoin pyritään kehittämään opiskelijoiden kykyä löytää uutta tietoa ja soveltaa sitä.

Tällaisia taitoja tämän päivän työelämässä työnantajat edellyttävät asiantuntija-asemassa olevilta työntekijöiltään näiden oman erityisalan asiantuntemuksen lisäksi (Tynjälä & Laurinen 1999, 204).²⁷

Oppimisstrategioita koskevassa tutkimuksessa metakognitiolla on viitattu lähinnä tietoisuuteen käytetyistä oppimisstrategioista ja kykyyn valita tavoitteen, tilanteen ja henkilön suoritusedellytysten kannalta sopiva oppimisstrategia (Eteläpelto 1991, 269).²⁸ Rawson (2000, 225) näkee oppimaan oppimisen taidot edellytyksenä elinikäisen oppimisprosessille, johon yliopistokoulutuksen tulee opiskelijoita ohjata. Tynjälän (1999b, 160–179) mukaan viimeaikaisen oppimisen tutkimuksen esiin nostamia teemoja asiantuntijuuden edellytysten kehittämiseen ovat mm. opiskelijoiden ajattelun kehittäminen sekä metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen harjoittaminen siten, että näiden taitojen harjoittaminen kytketään sisältöjen opiskeluun. Tiedon hankintaa ja tiedon soveltamista ei tulisi erottaa toisistaan, vaan tietoa pitäisi voida käyttää jo opiskeluvaiheessa. Opiskelussa huomiota ei siten kohdisteta mieleen painamiseen ja muistamiseen, vaan tiedon käyttämiseen ja sen uudelleen muotoilemiseen ja kehittelyyn. Tietoa käytetään erityisesti ongelmien ratkaisuun, jolloin opetuksen ja oppimisen kohteena ovatkin ongelmat pikemmin kuin tiedon kategoriat. Oppimisen kohteena voi olla jokin tulevaan asiantuntijuuteen liittyvä tehtävä, kuten toimeksiantona saatu kummiyrityksille tehtävä projektityö, jonka suorittamiseen tarvitaan tiedon hankintaa ja soveltamista käytäntöön. Eteläpellon (1992) mukaan koulutuspoliittisessa tavoitteenasettelussa metakognitiivisia taitoja on pidetty ns. oppimaan oppimisen valmiuksina, jotka luovat perustan itseohjautuvalle aikuisoppijalle ja tätä kautta jatkuvalle kehittymiselle työelämässä. Eteläpelto (1992, 11) viittaa omiin tutkimuksiinsa, joissa reflektiivinen suhtautuminen omaan tekemiseen on havaittu ammattitaitoisilla työntekijöillä merkittäväksi osaamisen ja kompetenssin kannalta.

Metakognitio jaetaan yleensä tieto- ja taitokomponentteihin eli se käsittää toisaalta metakognitiivista tietoa, toisaalta metakognitiivisia taitoja. Metakognitiiviset tiedot voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: 1) tiedot ja käsitykset itsestä (ja muista) tiedonkäsittelijänä, 2) tiedot erilaisista tehtävistä ja niiden suorittamisesta sekä 3) tiedot erilaisista oppimisstrategioista. Metakognitiiviset taidot ovat puolestaan kykyä käyttää tätä monipuolista metakognitiivista tietoa oman opiskelun ja oppimisen säätelyssä. (Tynjälä 1999a, 114–115.) Oppimistaitojen avulla oppija voi löytää helpommin oman

²⁷ Alkuperäinen lähde: Björkstrand, G. (1997) *Universitetens aktuella utmaningar* Yliopistotieto 4, 15-18.

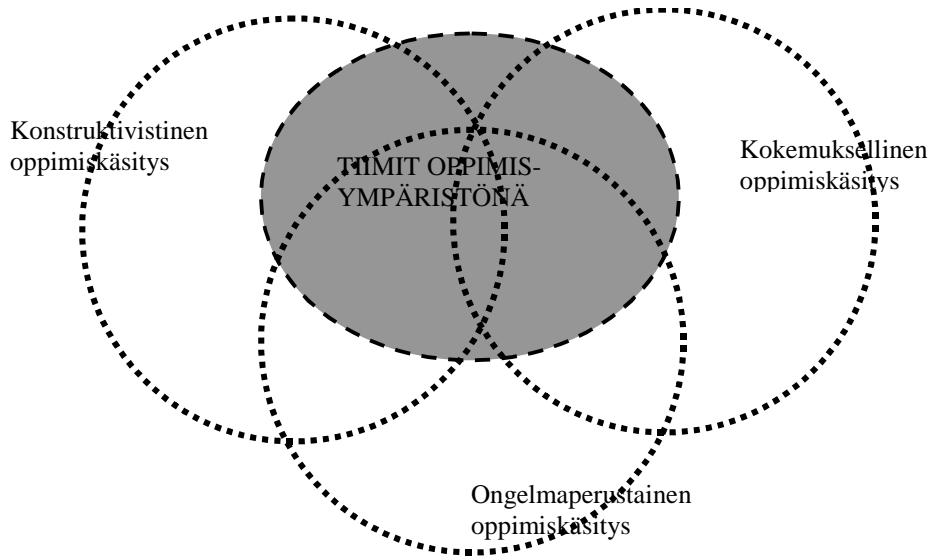
²⁸ Alkuperäinen lähde: Lehtinen, E. & Kinnunen R. & Vauras, M & Salonen, P. & Olkinuora E. & Poskiparta, E. (1989) *Oppimiskäsitys*. Kouluhallitus: Helsinki.

oppimistyyliensä ja itselleen sopivat oppimisstrategiat (Goman & Perttula 1999, 109–119).

Tässä tutkimuksessa metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan tiedon hankkimisen ja hallinnan taitoja, ongelmanratkaisutaitoja sekä oppimaan oppimisen taitoja. Oppimaan oppimistaidoissa nähdään aktiivisen toiminnan tarkkailemisen ja ohjaamisen elementtejä. Niihin sisältyy oppijan oma-aloitteisuus, kyky toimia tavoitteellisesti ja itseohjautuvuus. Aktiivinen tarkkaileminen kattaa myös yhteisön muiden jäsenten kognitioiden tiedostamisen.

Kuvion 14 avulla havainnollistan vallalla olevien oppimiskäsitysten, konstruktivistisen, kokemuksellisen ja ongelmaoperustaisen suhdetta toisiinsa. Tiimien käyttö oppimisympäristönä perustuu osin näihin kaikkiin oppimiskäsityksiin. **Konstruktivistisen oppimiskäsityksen** mukaisia periaatteita, joiden varaan Tynjälän (1999b, 160–179) mukaan on viime aikoina rakennettu uudenlaisia oppimisympäristöjä, ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja keskustelun keskeinen rooli oppimisprosessissa sekä opiskelijoiden työskenteleminen pienissä ryhmissä tai tiimeissä, jolloin kullakin tiimillä on erilainen käsiteltävään aiheeseen liittyvä tehtävänsä ja suunnitelma siitä, miten he jakavat työnsä jäsenten kesken. Opiskelijat osallistuvat itse myös oppimisensa arviointiin. **Kokemuksellisen oppimisenäkemyksen mukaista reflektiivistä suhtautumista** omaan työhön ja oppimiseen voidaan parhaimmillaan luoda vuorovaikutuksessa muihin. Tiimeissä tai ryhmässä tapahtuva toiminta auttaa tiedostamaan asioita ja antaa realistisen kuvan kasvun mahdollisuuksista. (Eteläpelto 1992, 16.) **Ongelmalähtöisen opetuksen ja oppimisen ideaa toteutetaan useimmiten ryhmä tai tiimityöskentelynä**, joissa ongelmia käsitellään yhdessä. Periaatteessa ongelmalähtöisen opetuksen ja oppimisen ideaa voidaan tosin soveltaa myös yksilölliseen opiskeluun. (Tynjälä 1999a, 164.)

YLY-opintojakson tavoitteet heijastavat Turun kauppakorkeakoulun oppimiselle asettamia strategisia tavoitteita. Oppimisen psykologisen tutkimuksen näkökulmasta tavoitteissa mainitut tiedon hankkimisen ja hallinnan taidot sekä ongelmien ratkaisutaidot ovat taitoja, joiden voidaan sanoa sisältyvän ns. metakognitiivisiin prosesseihin. Niiden merkitystä oppimisen psykologisessa tutkimuksessa on 1980-luvulta lähtien lisääntyvästi korostettu tuloksekkaan oppimisen kannalta.



Kuvio 14: Vallitsevat oppimiskäsitykset ja niiden merkitys tiimien käytölle oppimisympäristönä

Turun kauppakorkeakoulun YLY-opintojaksossa ensimmäisen lukuvuoden opiskelijat päätettiin jakaa pienempiin ryhmiin ja edelleen tiimeihin, koska näin pystyttäisiin luomaan aiempia ensimmäisen lukuvuoden massaopetuslentoja aktivoivampi oppimisympäristö. Oppimismenetelmiksi päätettiin myös valita sellaisia tehtäviä ja toimeksiantoja, joiden tekeminen edellyttäisi aktiivista tiedonhankintaa ja teoreettisen tiedon soveltamista käytäntöön. Opiskelijoiden toimimisen pienemmissä ryhmissä ja tiimeissä katsottiin edistävän heidän vuorovaikutustaitojaan sekä kykyään tehdä yhteistyötä muiden kanssa. Samalla opiskelijat pystyisivät myös oppimaan toisiltaan. Pienryhmässä eli tiimissä opiskelu tarjoaisi näin ollen myös tilaisuuden reflektoida yhdessä opittuja asioita.

Järjestettäessä koulutusta ja luotaessa oppimisympäristöjä on oleellista tietää, mikä säätelee ihmisen toimintaa ja sitä kautta hänen oppimistaan. Ihmisellä on aina pyrkimys muodostaa representaatio todellisuudesta ja itsestään sen osana. Tieto todellisuudesta muodostaa kokonaisuuden, jossa asiat ovat liittyneinä toisiinsa. Se on yksilön maailmankuva. Maailmankuva muotoutuu yhä uudelleen ja tämä jatkuva muokkautumisen prosessi on oppimisen prosessi. Olemassa oleva tieto, maailmankuva, on tiedostettava, vasta sitten voidaan oppia uutta. Uuden oppiminen alkaa paitsi tiedostamalla se, mitä jo tiedetään, etsimällä ristiriitoja ja puutteita olemassa olevista tiedoista ja taidoista ja näin kyseenalaistamalla ne. (Soini, Tiina 2001, 10–13.)

Aidot ongelmat, esimerkiksi opiskelijan tulevassa työelämässä kohtaamat, esittäytyvät usein hyvin monitahoisina ja jäsentymättöminä, jopa kaoottisina toiminnallisina prosesseina. Oppimisen tulisi tukea paitsi ongelmanratkaisua, myös oleellisten ongelmien löytämistä kulloinkin käsillä olevasta kontekstista. Ongelman löytäminen puolestaan edellyttää lähestymistapaa, jossa liikutaan laajoista tiedollisista kokonaisuuksista, suurista ilmiöistä, kohti spesifimpiä ongelmia. Tällaisessa ilmiökeskeisessä lähestymistavassa oleellista on, että oppija itse löytää, tai hänet ohjataan löytämään kulloinkin opittavana olevan kokonaisuuden ydinilmiöt. Ilmiökeskeinen lähestymistapa sisältää ongelma-keskeisen (problem-based) toimintamallin. (Soini, Tiina 2001, 13–14.)

Jakoa pienempiin ryhmiin ja edelleen tiimeihin puolustivat vallalla olevien oppimiskäsitysten, konstruktivistisen ja kokemuksellisen oppimiskäsityksen näkemykset parhaiten oppimista ja metakognitiivisia taitoja edistävästä ympäristöistä ja menetelmistä. Kahteen edelliseen oppimiskäsitykseen perustuu myös ongelmalähtöinen oppimiskäsitys (Poikela Sari 1998, 6–8). Pienryhmiä haluttiin nimittää tiimeiksi, koska tiimejä käytetään laajalti eri yritysten organisaatiomuotona. Opiskelijoita haluttiin valmentaa toimivaan, tavoitteelliseen ja tehokkaaseen tiimityöskentelyyn. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.)

3.3.4 Aktiivinen, itseohjautuva ja vuorovaikutuksellinen oppiminen YLY-opintojakson tavoitteiden saavuttamisen edellytyksenä

Nykypäivän opetustoimintaa ohjaavat periaatteet rakentuvat nykyaikaiselle ihmiskäsitykselle, joka näkee ihmisen aktiivisena, tavoitteellisena ja itseohjautuvana oppijana. Itseohjautuvuus on ihmisen valmiustila, hänen kehityshistoriansa tuotos, siis elämänolosuhteiden mahdollistaman harjaantumisen tulos. Itseohjautuvuuden aste ja laatu ovat seurausta useiden osaominaisuuksien laadusta ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Keskeisinä piirteinä ovat yksilön minäkäsitys ja hänen kykynsä havainnoida ympäristöään ja itseään laajasta näkökulmasta. (Ekola 1994, 13.)

Itseohjautuvuudesta ja sen kehittämisestä, mutta erikoisesti sen merkityksen korostamisesta on kirjoitettu erittäin runsaasti. Erityisesti Yhdysvalloissa kyseinen aihealue on Heikkilän mukaan ollut aikuiskasvatuksessa keskeisintä. Erityisesti Mezirow on Heikkilän mukaan huomauttanut, että lähes kaikkien aikuisten oppimista käsittelevien tutkijoiden mielenkiinnon ja korostuksen kohteena on itseohjautuvan oppimisen tavoitteet ja menetelmät. (Heikkilä 1995, 87–88.)

Aktivoivalla opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa oppiminen on keskeisin tavoite. Tällöin vastuuta oppimisesta siirretään opiskelijalle itselleen. Opettaja toimii ennemminkin työn ohjaajana kuin tiedon jakajana. (Lonka 1993, 12.) Oppijan aktiivisuus, itseohjautuvuus ja yhteistyökykyisyys ovat oppimisen keskeisiä edellytyksiä. Oppijan tulisi myös sitoutua oppimistapahtumaan ja asettaa omia tavoitteita oppimiselleen. (Soini, Hannu 2001, 49.) Puhuttaessa itseohjautuvuutta suosivista opetusmenetelmistä on Heikkilän mukaan paikallaan erotella perinteiset opetusmenetelmät, joissa näyttäytyy aktiivisena ja keskeisenä tietoa jakavan opettajan rooli sekä passiivinen oppijan rooli. Perinteinen oppimisen tutkimus on tapahtunut laboratoriotasolla kapea-alaisia oppimistehtäviä analysoiden. Näissä tutkimuksissa on tiedon prosessoija tai omaksuja ollut yksilö. Heikkilä toteaa, että oppimistutkimuksia on harvemmin suoritettu eri tavoin kokoonpannuilla ryhmillä, projekteilla tai kokonaisilla työorganisaatioilla. On kuitenkin voitu selkeästi osoittaa, että arkitodellisuudessa konkreettisia ratkaisuja etsivä ja niitä toimeenpaneva oppija tarvitsee ongelmien havaitsemiseksi ja uusien ratkaisujen etsimiseksi aivan muunlaista oppimista kuin mitä puhtaaksiviljellyissä laboratorioissa kyetään tuottamaan. (Heikkilä 1995, 89.)

Aktiivisessa oppimisessa korostuvat oppimaan oppimisen taidot. Oppijoiden tulee oppia tiedostamaan omaa oppimisprosessiaan ja kehittämään omia oppimistaitojaan ja oppimistaan tehostavia keinoja. Heidän tulee oppia suunnittelemaan oppimistehtäviään, hankkimaan tietoa ja ohjaamaan itse oppimisprosessiaan sekä arvioimaan sen edistymistä ja tuloksellisuutta. (Kohonen & Leppilampi 1994, 17.)

Yksilön aktiivisia taitoja soveltaa uusissa tilanteissa aiemmin oppimaan tietoja ja taitoja on tutkittu etenkin ongelmanratkaisun yhteydessä. Oppimaan oppimisen taitoa voidaan pitää yksilön kykynä uuteen oppimistilanteeseen tullessaan arvioida, miten kyseistä tilannetta voisi lähestyä, mistä ja miten tietoa voi etsiä tai rakentaa. Näin jäsennettynä oppimaan oppimistaitoa voi luonnehtia metataidoksi, jossa itse-reflektiivisen ajattelun strategioilla on merkittävä osuus ja johon liittyy uusien tehtävien hahmottaminen haasteellisiksi ongelmanratkaisutilanteiksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 49–50.)

Silvén, Kinnunen ja Keskinen (1991, 33–34) toteavat itseohjautuvan opiskelun suuntautuvan tulevaisuuteen, opiskelun jälkeisessä elämässä ja työssä tarvittavien tietojen ja valmiuksien hankkimiseen. Ylenmääräisen tiedon jakamisen sijasta opettajan ensisijainen velvollisuus korkeakoulutasolla on saada esiin opiskelijan itseohjautuvuus tukemalla ja kehittämällä hänen oma-aloitteisuuttaan, vastuuntuntoaan, suunnitelmallisuuttaan ja tehokkuuttaan. Itseohjautuvuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opiskelija

työskentelee tai asettaa tavoitteensa yksin, vaan hän voi olla itseohjautuva ollessaan vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden kanssa.

Oppimisen tutkimisessa on alettu aikaisempaa enemmän kiinnittää huomiota prosessiin, laadullisiin tekijöihin, oppijan oman aktiviteetin lisäämiseen sekä laaja-alaisten havaintojen tekoon luonnollisissa arkielämän tilanteissa. Eräs tapa tarkastella itseohjautuvuuden osuutta opetus- tai oppimistilanteissa on määritellä oppimisen kontrollin painopistealue tai vahvuusalue oppijan ja opettajan roolin ominaisuutena. Pelkästään rooliin sisällytetyn oppimisprosessin kontrollin osuutta voidaan kuvata jatkumona, jolloin toisen ääripään oppimistilanteessa vallitsee lähes täydellinen opettajan suorittama kontrolli, eikä oppijan persoonallista kontrollia siedetä. Kun edetään jatkumolla toiseen ääripäähän, siellä oppijan oppimisprosessin itsekontrolli on maksimoitu ja opettajan kontrolli minimoitu. (Heikkilä 1995, 90.)

Mezirowin mukaan kouluttajan tehtävänä on edistää toisten johtajuutta ja aktiivista yhteistyötä, ei ottaa johtajan roolia itselleen. Hänen mukaansa kouluttajat onnistuvat sikäli kuin he muuttuvat yhä vähemmän tarpeellisiksi itse ohjatulle oppimisprosessille. Edelleen Mezirowin mielestä aikuiskouluttajia yhdistää kaksi asiaa: erityinen merkitysperspektiivi, jossa keskeisinä teoreettisina oletamuksina ovat oppijakeskeisyys ja itseohjautuvuus sekä tietty tietojen ja taitojen kokonaisuus, jolla autetaan aikuisopiskelijoita yksilöinä ja ryhminä. (Mezirov 1996, 383.)

Heikkilä toteaa, että ajassamme on koko ajan pyrkimystä lisätä opiskelijoiden itseohjautuvaa otetta esimerkiksi etäopiskelun muodossa. Riippumaton ja persoonallisesti toteutettu oppimistilanne, jossa itsekontrollin osuus on huomattava, lienee parhaimmillaan toteutunut ”luonnonolosuhteissa”. Tällöin ei kuitenkaan kirjoittajien mukaan saavuteta riittävää psykologista turvallisuutta. Heikkilä väittää edelleen, että institutionaalisen koulutuksen yhteydessä voidaan aika ajoin tilanteesta ja opittavasta asiasta riippuen organisoida sillä tavalla psykologisesti turvallisia oppimistilanteita, että itseohjautuvat jaksot onnistuvat ja merkittäväällä tavalla rikastuttavat opiskelijan oppimiskokemuksia. (Heikkilä 1995, 92.)

Aktivoivat opetusmenetelmät perustuvat yhtäältä prosessipainotteiseen ajatteluun ja toisaalta tiedon rakentelua painottavaan, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään tiedon aktiivisena tuottamisena. Todellisessa oppimisessa olennaista on oppijan aktiivinen panos, kun hän yrittää rakentaa oppimastaan merkityksellisiä kokonaisuuksia. (Lonka 1993, 12.) Heikkilän mukaan erityisesti humanistinen psykologia on voimakkaasti tukenut kokonaisvaltaista persoonallista otetta kaikessa uuden oppimisessa, kuten myös ihmisen omaa aktiivisuutta ja luovuutta. Tämän ihmiskäsityksen mukaan ei koskaan voida sivuuttaa itseohjautuvuutta ja sen kehittämistä tai

kehittymistä. Nykyään kaikenasteisessa koulutuksessa pohditaan kysymystä: mitä itseohjautuvuus on ja miten sitä voidaan edistää? Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmistä ei pitäisi estää kehittymästä omista lähtökohdistaan. Päinvastoin juuri hänen omia persoonallisia itsensä kehittämisyrittämyksiä tulisi ulkoapäin tukea ja välttää mahdollisimman paljon pakkotilanteita. (Heikkilä 1995, 87–88.)

YLY-opintojakson tiimeillä on oltava oma tavoite, josta tiimin jäsenet yhteisesti sopivat. Opiskelijoita ohjataan havaitsemaan tiimin muodostukseen liittyvät vaiheet ja tiedostamaan tiimeissä ilmenevät erilaiset roolit, jotta he voisivat paremmin kehittyä tiimityötaidoissaan. Tiimien tehtävänä on kuitenkin itsenäisesti pyrkiä ratkaisemaan heille annetut tehtävät, ja opintojakson alusta alkaen opiskelijoita kannustetaan omatoimisuuteen, itseohjautuvuuteen ja aktiiviseen oppimiseen, jonka taustalla on pyrkimys oppimiskulttuurin muuttumisesta aktiivisemmaksi. Menetelmiä, joita käytetään, voidaan luonnehtia aktivoivan opetuksen menetelmiksi, joissa vastuuta oppimisesta siirretään opiskelijalle itselleen. Opettajan roolia voidaan puolestaan luonnehtia ennemminkin työn ohjaajaksi kuin tiedon jakajaksi. Opettajat kannustavat opiskelijoita itsenäiseen tiedonhankintaan. Itseohjautuvuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opiskelija työskentelee tai asettaa tavoitteensa yksin, vaan hän on tiimin jäsenenä itseohjautuva vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden tiimin jäsenten kanssa pyrkimällä tiimin asettamiin tavoitteisiin. Opiskelijoille annettavien tehtävien halutaan muodostavan oppijoille mielekkään kokonaisuuden. Kiinteissä, koko opintovuoden ajan pysyvissä tiimeissä työskenteleminen nähdään vaihtoehtoisena oppimiskulttuurina aiemmalle oppimiskulttuurille, jonka ilmentymänä suurin osa opetuksesta (erityisesti liiketaloudellisissa aineissa) perustui luentoihin ja tentteihin.

Seuraavissa luvuissa 3.3.5–3.3.7 käsitellään erikseen YLY-opintojakson tavoitteiden, tiimi(yhteistyö)työ- ja vuorovaikutustaitojen, metakognitiivisten taitojen ja yrityksen kokonaisuutena hahmottamisen taitojen saavuttamista tiimeissä oppimisen näkökulmasta.

3.3.5 Tiimit yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja edistävänä oppimisympäristönä

Vuosituhanen vaihteen oppimispsykologinen tutkimus on painottanut paitsi oppijalähtöisyyttä ja oppijan omaa aktiivisuutta myös sitä, miten tärkeää sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta oppimisessa on. Opetustilanteiden ja oppimisympäristöjen rakentamisessa yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet ovat tulleet entistä suosituimmiksi. (Soini, Hannu 2001, 49–59.)

Yhteistoiminnallinen (Koppinen & Pollari 1993, 51) oppiminen on oikein toteutettuna ryhmätoimintaa, joka kuitenkin laadullisesti eroaa perinteisestä ryhmätyöstä. Perinteisessä ryhmätyössä on mahdollista, että osa ryhmästä jättäytyy vastuusta – yhteistoiminnallinen oppiminen tiimeissä taas korostaa yhteistä vastuuta tehtävästä. Yhdessä oppimisen on todettu parantavan ryhmän tai tiimin ihmissuhteita, vahvistavan oppijoiden itsetuntoa sekä vähentävän työrauhaongelmia. Se tarjoaa oppijoille tilaisuuden keskustella toisten kanssa, jolloin vuorovaikutustaitoja harjoitetaan luonnollisella tavalla. Myös sellaiset syvälliseen oppimiseen liittyvät taidot kuten tiedon analysointi ja arviointi sekä päätelmien tekeminen kehittyvät yhteistoiminnallisen, tiimissä yhdessä oppimisen yhteydessä. (Kari 1994, 125.) Tässä tutkimuksessa yhteistoiminnallisen oppimisen nähdään implisiittisesti sisältävän määritelmän mukaisen tiimissä (kuviokuva 12) oppimisen piirteitä.

Yhteistoiminnallista, tiimissä tai ryhmässä oppimista tarkastellaan usein ongelmanratkaisuprosessina. Useissa ryhmäkeskusteluja analysoineissa tutkimuksissa on osoitettu, että keskustelun alkuvaiheessa osallistujat kertovat lähinnä omia näkemyksiään irrallisesti reagoimatta systemaattisesti toinen toistensa sanomisiin.²⁹ Kuvaukset käsitteistä ja ilmiöistä ovat epämääräisiä ja jopa ristiriitaisia. Keskustelun edetessä osallistujat neuvottelevat näistä kuvauksista, kyseenalaistavat toinen toistensa käsityksiä, pyytävät selvennyksiä ja kehittävät omia tapojaan kuvata asioita ja osallistua keskusteluun. Ongelmanratkaisuprosessin edetessä vuorovaikutus muuttuu yhä vastavuoroisemmaksi ja sujuvammaksi ja keskusteluvuorot rakentuvat toinen toistensa päälle. (Häkkinen & Arvaja 1999, 212–213.) Koppinen ja Pollari määrittelevät yhteistoiminnallisen, esimerkiksi tiimissä oppimisen, oppimisen organisoinniksi niin, että oppija

- voi harjoitella yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä työskennellen
- on valmis sitoutumaan työhön, yhteistyöhön ja oppimistuloksen saavuttamiseen
- vastaa omasta ja opiskelutovereidensa oppimisesta
- oppii tietojen, taitojen ja ongelmanratkaisun lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmä- tai tiimityötaitoja
- on valmis arvioimaan ja kehittämään työskentelyään. (Koppinen & Pollari 1993, 8.)

²⁹ Alkuperäiset lähteet: Roschelle, J. & Teasley, S. 1995 *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving* Teoksessa C. O'Malley (toim.) *Computer supported collaborative learning*. NATO ASI Series F: Computer and system sciences, 69–97. Berlin: Springer-Verlag.
Moschkovich, J. 1996 *Moving up and getting steeper: Negotiating shared descriptions of linear graphs* *The Journal of Learning Sciences*, Vol. 5, No 3, 239–277.

Yhteistoiminnallisen, ryhmissä tai tiimeissä oppimista tukevan oppimisympäristön rakentaminen lähtee oppimisen vastuun siirtämisestä oppijalle ja opettajan roolin muuttumista auktoriteetista oppimisen ohjaajaksi (Sahlberg & Leppilampi 1994, 91). Koska sosiaaliset taidot eivät ole synnynnäisiä, niitä on opittava tietoisesti ja kehitettävä harjoituksen avulla. Yhteistoiminnallinen, ryhmässä tai tiimissä oppiminen tarjoaa harjoitukselle luonnollisen mahdollisuuden. Toiminnan yhteinen pohtiminen on olennainen osa yhteistoiminnallista oppimista. Sen avulla teoreettinen oppiminen kytketään käytäntöön. Opettajan antama palaute tehostaa pohdintaa ja toimii samalla arvioinnin välineenä.

Oppijan rooli yhteistoiminnallisessa tiimissä oppimisessa voidaan tiivistää seuraaviksi luonnehdinnoiksi:

- Oppija on positiivisesti riippuvainen muista ryhmänsä jäsenistä.
- Oppija on henkilökohtaisessa vastuussa oppimistehtävästä ja toisten auttamisesta sen oppimisessa.
- Oppija on koko työskentelyn ajan vuorovaikutuksessa ryhmänsä jäsenten kanssa ja keskustelee avoimesti heidän kanssaan.
- Oppija käyttää ryhmätyö- ja ihmissuhdetaitojaan oppimisen ja myönteisen ilmapiirin edistämiseksi.
- Oppija kilpailee itsensä kanssa, ei voittaakseen toisilta jotain. (Kari 1994, 127.)

Yhteistoiminnallisen ja tiimissä oppimisen toteuttaminen asettaa vaatimuksia myös opettajalle. Hänen on ensinnäkin luovuttava perinteisestä opettajan roolistaan. Hänen on osattava vetäytyä taka-alalle tarkkailemaan oppilaitaan ja tukemaan heitä kehittämisessä kohti itseohjautuvuutta. (Kari 1994, 127.)

Koska yhteistoiminnallinen tiimissä tai ryhmässä oppiminen määritellään (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 195) tasavertaisten yksilöiden muodostamaksi vuorovaikutukseksi, opettajan mahdollisuudet puuttua siihen esimerkiksi niin, että hän hyvin opettajajohtoisesti ohjaisi prosessin kulkua, ovat vastoin yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita. Häkkisen ja Arvajan (1999, 209) mukaan tiimissä tai ryhmässä oppimisella käsitetään yhteisten merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Lisäksi oppijoilta edellytetään yleensä yhteisiin tavoitteisiin ja yhteisen toiminnan arviointiin sitoutumista. Yhteistoiminnallisuus edellyttää osallistujilta sitoutumista koordinoitua, tavoitteelliseen ja yhteiseen ongelmanratkaisuun, jonka tuloksena merkitysten rakentuminen voi tapahtua. Tiimissä oppimisen tuloksena voi syntyä tuotoksia, joita ei voitaisi saavuttaa pelkästään tehtäviä jakamalla. (Häkkinen & Arvaja 1999, 210.)

Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (1999, 202) toteavat eräiden projektioppimisen organisointia koskevien tutkimusten osoittaneen, että jos yhteistoiminnalliselle tiimille tarjotaan selkeät tavoitteet, se on tehokas keino lisätä opiskelijoiden vuorovaikutusta ja myös motivaatiota tehtävän suorittamiseen.

Tämän hetken oppimistutkimuksen tulosten mukaan (Häkkinen & Arvaja 1999) tiimissä tapahtuvan opiskelun ja työskentelyn kautta on mahdollista oppia monimutkaisiakin asioita ilman, että niitä opetetaan suoraan. Yhteistoiminnallisessa oppimistilanteessa osallistujat tulevat tietoisiksi ajatteluprosesseistaan, koska he havaitsevat eroja omien ja toisten näkemysten välillä. Samalla heille tarjoutuu luonnollinen asetelma erilaisten kriittisten ajattelun menetelmien keskinäiseen jakamiseen ja vertailuun. Lisäksi keskustelu motivoi osallistujia selittämään omia ajatuksiaan muille silloin, kun heidän käsityksensä eivät ole toisten mielestä tarpeeksi tarkkoja tai selkeitä. (Häkkinen & Arvaja 1999, 211–212.) Mikäli tiimit asettavat itselleen selkeät tavoitteet, se lisää opiskelijoiden vuorovaikutusta ja myös motivaatiota tehtävien suorittamiseen (Eteläpelto ja Rasku-Puttonen 1999, 202).

YLY-opintojakson tiimeissä ja ryhmässä työskenteleminen tarjoaa oppijoille tilaisuuden keskustella toisten kanssa, jolloin vuorovaikutustaidot tulevat luonnollisella tavalla harjoituksen kohteeksi. Tiimityöskentely mahdollistaa myös vuorovaikutuksellisen reflektoinnin. Oppijat saavat monipuolisemman ja rikkaamman kokonaiskuvan kulloinkin opittavista ilmiöstä oppiessaan toimimaan vastuullisesti yhdessä – näin YLY-opintojakson tiimeissä toimiminen valmentaa myöhempään työelämän tiimeihin ja niissä työskentelemiseen. Opiskelijoille annettavien tehtävien avulla pyritään siihen, että tiedon analysointi ja arviointi sekä päätelmien tekeminen kehittyvät yhteistoiminnallisen oppimisen yhteydessä. Opintojakson tehtävät voidaan nähdä ongelmanratkaisuprosessina, jossa tapahtuu yhteistoiminnallista oppimista. Opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus ratkaista ongelmat yhdessä keskustelemalla edeten. Keskustelun alussa, tehtävän saadessaan opiskelijoilla on käsitteistä ja ilmiöistä epämääräisiä ja jopa ristiriitaisia kuvauksia. Keskustelun edetessä osallistujat neuvottelevat näistä kuvauksista, kyseenalaistavat toinen toistensa käsityksiä, pyytävät selvennyksiä ja kehittävät omia tapojaan kuvata asioita ja osallistua keskusteluun. Ongelmanratkaisuprosessin edetessä vuorovaikutus muuttuu yhä vastavuoroisemmaksi ja sujuvammaksi.

3.3.6 Tiimit metakognitiivisia taitoja edistävänä oppimisympäristönä

Metakognitiivisten taitojen voidaan sanoa luovan perustan itseohjautuvalle opiskelijalle ja luovan pohjan tätä kautta jatkuvalla kehittämiselle myös työelämässä (Eteläpelto 1992, 11). Valmistuvilta liiketaloustieteiden opiskelijoilta odotetaan nykyistä enemmän paitsi tiimityö- ja vuorovaikutustaitoja ja yritystoiminnan tuntemusta kokonaisuutena myös metakognitiivisia taitoja (Pöyhönen 1997b, 30).

Olipa ongelmanratkaisutilanne minkäläinen tahansa, yksilölle on aina etua siitä, että hän pystyy määrittelemään tehtävän, asettamaan tavoitteet ja ohjaamaan toimintaansa tavoitteiden suuntaan. Oman toiminnan ja tehtyjen ratkaisujen tuloksellisuuden arviointi sekä ongelmanratkaisun aikana että sen jälkeen vaatii metakognitiivisia itsearviointin taitoja. Hyvin kehittyneet metakognitiiviset taidot mahdollistavat sen, että yksilö havaitsee helpommin uudessa ongelmanratkaisutilanteessa, ovatko hänen aikaisemmat tietonsa ja taitonsa riittäviä uuden ongelman ratkaisemiseen. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 166.)

Projektioppimisella tarkoitetaan suhteellisen pitkäkestoista, mielekkäiden ongelmien ympärille rakentuvaa prosessia, joka integroi eri tieteen- tai tiedonalojen käsityksiä ja käsitteitä. Projektiperustaisessa oppimisessa pyritään siihen, että oppijat pyrkivät ratkaisemaan autenttisia ja mahdollisimman todellisen tuntuisia ongelmia täsmentämällä ongelmanasettelujaan, kokoamalla tietoa, keskustelemalla ideoista, keräämällä ja analysoimalla dataa, tulkitsemalla tuloksia, tekemällä johtopäätöksiä ja kommunikoimalla ideoitaan ja löydöksiään muille. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 203.)

Projektioppimisessa opettaja ja opiskelijat jakavat yhdessä opiskeltavan aihepiirin tehtäväalueiksi. Yleisistä tavoitteista, menettelytavoista ja toiminnan kontrolloinnista sovitaan ennen projektin aloittamista. Projektin alkuvaiheessa on tärkein yhteisesti asetettu ongelma ja sen jakaminen mahdollisiin osaprojekteihin ja osaongelmiin. Ratkaisun etsiminen vastaa itse opiskeluvaihetta, jossa opiskelijat työskentelevät yksin tai ryhmissä yhteisvastuullisesti ongelman ratkaisemiseksi ja oppivat samalla paitsi tarvittavat tiedot tai taidot myös sen, miten niitä itsenäisesti hankitaan. Seuraavia viittä tekijää voidaan pitää projektioppimisen etuina:

- pyrkimys korostaa tiedon hyväksikäyttöä tiedon omaksumisen sijasta
- toiminnallisuuden korostaminen kokonaistavoitetta edistävien työtehtävien puitteissa
- vastuullisuuden kehittyminen oman opiskelun ja työnteon suhteen
- useimmiten edellisen kautta asiaan syntyvä sisällöllinen motivaatio, kun työskentely koetaan oman asian edistämiseksi

- opettajan välittömän kontrollin väheneminen ja opiskelijan sekä ryhmän itsearvioinnin lisääntyminen. (Aarnio & Helakorpi & Luopajarvi 1991, 169.)

Tiimityöopiskelulle luonteenomainen piirre Turun kauppakorkeakoulun YLY-opintojaksossa on projektinomaisen työskentely, joka harjaannuttaa opiskelijatiimiä käyttämään ja siten edistämään metakognitiivisia taitojaan. YLY-opintojaksoissa opiskeltava, yritys-elämätietoutteen valmentava oppiaines on ollut pilkottuna useisiin tehtäviin, joita olivat esimerkiksi caset ja projektityöt. Virikerikkaan ja innostavan oppimisympäristön luominen on hyvän oppimisen tärkeimpiä elementtejä (Sahlberg & Leppilampi 1994, 91). Konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaisesti oppimisessa korostetaan oppijoiden omaa aktiivisuutta tiedon rakentamiseen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä. Aikaisemmassa keskustelussa kokemuksellisesta oppimisprosessista todettiin, että se edellyttää avoimia oppimisympäristöjä, joissa opitun teoreettisen tiedon soveltaminen aidoissa käytännön tilanteissa on mahdollista. Ongelmaperustaisessa oppimisessa tarkastellaan usein ryhmässä tapahtuvaa oppimista, jolloin oppimisen kannalta motivoivin on tilanne, jossa oppijat määrittelevät yhdessä ryhmän tavoitteen ja pyrkivät tavoitteeseen yhteistoiminnallisesti. Yhteistyössä tapahtuvan oppimisen ja ryhmätyön käyttö on perusteltua sekä elinkeinoelämän vaateiden kannalta että oppimisen näkökulmasta. Oppimisympäristön ei tulisi korvata oppijan omaa ajattelua, vaan ohjata opiskelijaa itse suunnittelemaan, ohjaamaan ja arvioimaan ongelmanratkaisuprosessiaan tarjoten tukea prosessin kriittisissä vaiheissa. Metakognitiivinen oppimisympäristö auttaa opiskelijaa ymmärtämään omaa ajattelu- ja tiedonkäsittelyprosessiaan. (Hakkarainen & Järvelä 1999, 248–249.)

3.3.7 Tiimit yrityksen kokonaisuutena hahmottamisen taitoja edistävänä oppimisympäristönä

Ajankohtaisessa keskustelussa on koulutusympäristössä järjestettyä opetusta kritisoitu siitä, että se poikkeaa luonnollisissa ympäristöissä tapahtuvasta oppimisesta. Ihanteellisena on tällöin pidetty autenttisessa työ- ja arkielämän tilanteissa ilmenevää vuorovaikutteista toimintaa. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 181.) Tiimityöoppimisessa tämä vuorovaikutuksellisuus tulee parhaiten esiin kummiyritysyhteistyössä.

Projektiopiskelulle luonteenomaista on se, että opetuksen lähtökohtana on todellisesta tilanteesta johdettu ongelma, mitä voidaan pitää myös ongelmalähtöisen oppimisen piirteenä (tarkemmin luvussa 2.1.3). Oppija tutkii

tilannetta, toimii siinä ja saa kokemuksia, jotka systematisoidaan ja yleistetään. Oppimistuloksena opitaan uusia keinoja ja toimintatapoja, joita voidaan käyttää ongelmien ratkaisemiseen. (Aarnio ym. 1991, 170.) Ongelmalähtöisen oppimisen lähtökohtana on autenttinen ongelma. Kurssit rakennetaan ongelmien tai esimerkkitapausten ympärille. Esimerkiksi lääketieteellisessä koulutuksessa lähdetään liikkeelle aidoista potilastapauksista ja perustieteiden opetus kytketään näihin tapauksiin. (Tynjälä 1999a, 165.)

Heikkilän mukaan on tärkeää etsiä ratkaisua formaalisen opiskelun ja itse elämän lähentämisen välille. Opetusta tulisi muokata itse elämäntilanteita vastaavaksi. Heikkilä toteaa, että koulu antaa liian generalisoitunutta tietoa, kun taas itse elämä on tilannespesifistä, josta ei selvitä yleisratkaisuilla. Siinä kun opetus monesti saattaa jäädä ylevien hengentuotteiden varaan, itse elämässä taas on opittava monipuolinen apuvälineiden käyttötaito. (Heikkilä 1995, 113.)

Kouluopetuksessa kontrolloidaan ja palkitaan yksilöllisiä suorituksia, mutta useimmat elämäntilanteet edellyttävät kehittynyttä ja rakentavaa yhteistyötä ja omaksuttujen tietojen ja taitojen yhteensovittamista. Ongelmaperustaisessa oppimisessa on oleellista eri tieteenalojen jatkuva yhdistely siten kun käsiteltävänä olevat ongelmat vaativat (Poikela 1998, 8).

Heikkilä (1981, 20) toteaa, että avointen ongelmien järjestelmässä (open-ended) toimivassa ongelmanratkaisutilanteessa ongelmanratkaisija on eräänlainen tutkija, jonka on keksittävä mahdollisuudet ratkaista tilanne. Esimerkiksi silloin, kun opetustilanne muuttuu hetkestä toiseen, sitä voidaan luonnehtia luovaa ongelmanratkaisua vaativaksi dynaamiseksi prosessiksi. Heikkilän mukaan on alettu yhä enemmän korostaa ongelmanratkaisutilanteen dynaamista luonnetta ja sitä, miten vaativia ajatteluprosesseja yksilöiltä ja ryhmiltä odotetaan silloin, kun ratkaistavia, luovaa ajattelua vaativia ongelmia on jatkuvasti. Avoimien ongelmien ratkaisemiseksi painiskellaan teollisuudessa, liike-elämässä, erilaisissa organisaatioissa ja hallintojärjestelmissä jne. Luovan ongelmanratkaisun tehtävä on loputon: sen avulla voidaan kokeilla jo olemassa olevia teorioita ja käsityksiä. Sen avulla luodaan myös uusia teorioita, joita edelleen kokeillaan ja kehitetään. (Heikkilä 1981, 20–22.) Uusi tiedon käsitys ja siihen perustuvat uudet opiskelutavat, kuten ongelmalähtöinen oppiminen korostavat kokemuksellista oppimista. Se edellyttää käytännössä ympäristön, esim. työelämän, läheisempää yhteistyötä koulun kanssa. Oppiminen ei ole yksittäisten tietojen pönttämistä, vaan todellisuuden ymmärtämistä kokonaisuuksina. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 56.) YLY-opintojakson kohdalla tämä pyrkimys voidaan nähdä tavoitteena hahmottaa yritystoiminta kokonaisuutena.

Ainejakoisella oppimisella on kouluoppimisessa pitkät ja vaikeasti murrettavat perinteet. 1900-luvun alusta asti on lukuisia kertoja yritetty murtaa ainejakoisen opetuksen perinnettä, mutta siinä ei ole kuitenkaan onnistuttu. Uudistus- eli reformipedagogiikan tunnetuin edustaja John Dewey vaati jo yli yhdeksänkymmentä vuotta sitten, että koulun on luovuttava oppiainejakoon perustuvasta työskentelystä. (Kari 1994, 118.) Korkeakoulukontekstissa oppiainejakoisuus on myös ollut leimaa-antava piirre. Tieteenala- ja funktiopohjainen oppiainejako on aina ollut käytännön näkökulmasta kaupallisen korkeakoulun ongelma. Oppiainejako on rakentanut raja-aitoja opettajien ja opiskelijoiden merkityshorisontteihin, ja tämä on heijastunut valmistuvien opiskelijoiden tarpeettoman suurena funktiosidonneisuutena. (Aaltio-Marjosola & Lukka 1997, 15.) Yhdistämällä eri aineiden ja laitosten opettajien panos annetaan opiskelijoille paremmat edellytykset yrityksen näkemiseen kokonaisuutena. Juuri tässä on YLY-opintojakson lähtökohta mahdollisuuteen nähdä yritys kokonaisuutena.

Kari viittaa Koroon³⁰, joka (Kari 1994, 118) toteaa koulun kehittämiskaavailun olevan monilta lähtökohdiltaan lähes identtinen Deweyn ajatusten kanssa. Koro siteeraa Opetushallituksen silloista pääjohtajaa Vilho Hirveä, joka Koron mukaan näkee nykyisen tilanteen jonkinlaisena paluuna Deweyn reformipolitiikkaan todetessaan:

”Deweyn perusajatukset lapsen tarpeista lähteminen, tekemällä oppiminen, ongelmakeskeinen projektioppiminen tiukan oppiainejaon sijasta, koulu ympäröivän todellisuuden kohtaamispaikkana sekä pyrkimys siihen, että koulu ei vain tahdottomasti seuraa aikaansa, vaan aktiivisesti vaikuttaa kehitykseen, ovat samansuuntaisia monien nykyisten koulutuksen kehittämisyhtymysten kanssa.” (Kasvatus 2/1994)

Suomalaista koulua, kuten koulua yleensäkin, rasittaa Koron mukaan kaksi toisiinsa kietoutuvaa muuttumattomuuden ilmiötä. Toinen on ainejakoinen opetus ja toinen luokkahuoneopetuksen malli. Vaikka pedagogiset opit, teoriat ja suuntaukset vaihtuvat, pysyy opetus muuttumattomana. (Kari 1994, 120.) Yhtenä pysyvyyden syynä voidaan nähdä huomion kiinnittämistä ensisijaisesti opettajan toimintaan, ei oppimiseen. Luokkahuoneopetuksen mallista luopuminen sekä ainejakoisen opetuksen osittainkin purkaminen liittyvät toisiinsa. Muutoksen aikaansaaminen edellyttää muutosta oppimistilanteeseen liittyvässä orientaatioissa. Orientaatiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä niitä suuntautumistapoja, jotka opiskelutilanteessa ohjaavat käyttäytymistä ja suhtautumista oppimiseen. (Kari 1994, 120.)

³⁰ Alkuperäinen lähde: Koro, Jukka (1994) Kehittyvä yhteistyö. *Kasvatus* 1994:2.

Heikkilä toteaa, että ns. puhdasta tutkimusta, jossa tieto on tavallaan irrotettu normaalin arkipäiväisen elämän tai organisaation viitekehityksestä, kylläkin edelleen tarvitaan, mutta muutoksen maailmassa se on riittämätöntä. Ärhäkämpään oppimistulokseen ja suoraan käytäntöä palvelemaan oppimisprosessiin pyritään luomalla käytännön tilanteita vastaavia oppimisympäristöjä. (Heikkilä 1995, 90.)

Koulutusympäristössä järjestettyä opetusta saatetaan kritisoida siitä, että se poikkeaa luonnollisissa ympäristöissä tapahtuvasta oppimisesta. Ympäröivää todellisuutta tutkittaessa tulisi siitä ja sen ilmiöistä luoda mahdollisimman ehyt, joskus myös oppiaineiden rajat ylittävä kokonaisuus – kauppakorkeakoulukontekstissa tämä voisi ennemminkin olla pyrkimys ymmärtää yritystoimintaa kokonaisuutena. Ihanteellisena on tällöin pidetty autenttisessa työ- ja arkielämän tilanteissa ilmenevää vuorovaikutteista toimintaa. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 181.) Tiimityöoppimisessa tämä vuorovaikutuksellisuus tulee parhaiten esiin kummiyritysyhteistyössä. Oppimisen lähtökohta on oppijan omissa kokemuksissa ja lähiympäristössä eli opittua voi soveltaa ympäröivään todellisuuteen – kauppakorkeakouluoppimisessa voidaan elämänläheisyys nähdä myös mahdollisuutena soveltaa oppimistaan ns. todellisen yrityselämän ongelmiin ja tilanteisiin, sillä ensimmäisellä vuosikurssilla opiskelevien aikaisemmat kokemukset yrityselämästä ovat luonnollisesti pääsääntöisesti vielä vähäisiä. Tiimien jäsenten yhteistyö kummiyritysprojekteissa simuloi erilaisten työelämässä käytettävien tiimien toimintaa. Kummiyritysten toimeksi antamat projektit saattavat olla hyvin erilaisia, mutta yhteistä niille on se, että projekti on niin laaja-alainen, että sen suorittaminen voidaan antaa toimeksi useamman opiskelijan muodostamalle tiimille.

4 TOIMINTATUTKIMUKSEN VAIHEIDEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusasetelma

Turun kauppakorkeakoulu näkee oppimisen kehittämisen strategisena painopistealueenaan, jonka avulla se voi erottautua muista kaupallista korkeakoulutusta antavista yksiköistä. Ensimmäiselle vuosikurssille tarkoitetun Yritystoiminta- ja tiimityöskentelytaidot (YLY)-opintojakson perustamisessa otettiin pitkälti huomioon Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000:ssa määritellyt, oppimisen kehittämislle asetetut tavoitteet. Näiden tavoitteiden mukaisesti oppimisessa pannaan suuri paino pehmeille taidoille, kuten tiimityö- ja vuorovaikutustaidoille, tiedon hankinnalle ja hallinnalle sekä ongelmanratkaisukyvyille. Koulutustarjonnan suunnittelussa pyritään ottamaan aikaisempaa paremmin huomioon työmarkkinoiden tarpeet ja niiden kohtaamiseksi monipuolistetaan edelleen opetuksen ja opiskelun menetelmiä. Erityisesti korostetaan suullisten esitysten ja erilaisten kirjallisten raporttien käyttöä oppimisen tärkeänä osana kaikissa oppiaineissa. (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000, 10.)

Erikoisesti ensimmäistä opiskeluvuotta koskeva painotus strategiassa on se, että kontaktiopetuksen määrää pyritään vähentämään ja omaehtoisen työskentelyn määrää vastaavasti pyritään lisäämään. Painotuksen taustalla on tavoite, jonka mukaan opiskelukulttuuria pyritään muuttamaan luomalla aktiivisempi opiskeluasenne ja lisäämällä motivaatiota. Opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta haluttiin lisätä ja saada "heti hommiin" -asennetta aikaan. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.)

Ensimmäistä kertaa lukuvuonna 1998–1999 toteutettu YLY-opintojakso suunniteltiin noudattamaan silmällä pitäen strategiassa määriteltyjä tavoitteita. Opintojaksolle täsmentyivät seuraavat oppimistavoitteet:

- tiimityöskentelytaidot
- vuorovaikutustaidot (kirjalliset ja suulliset viestintätaidot)
- tiedon hankkimisen ja hallinnan taidot
- ongelmien ratkaisutaidot
- taidot hankkia yleiskuva ja yleisnäkemys yrityksestä.

Näiden tavoitteiden taustalla oli pyrkimys rakentaa YLY-opintojakso aktiiviseksi ja vuorovaikutteelliseksi oppimisympäristöksi ja saada ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat näin omaksumaan näitä tavoitteita heijastava oppimiskulttuuri. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.)

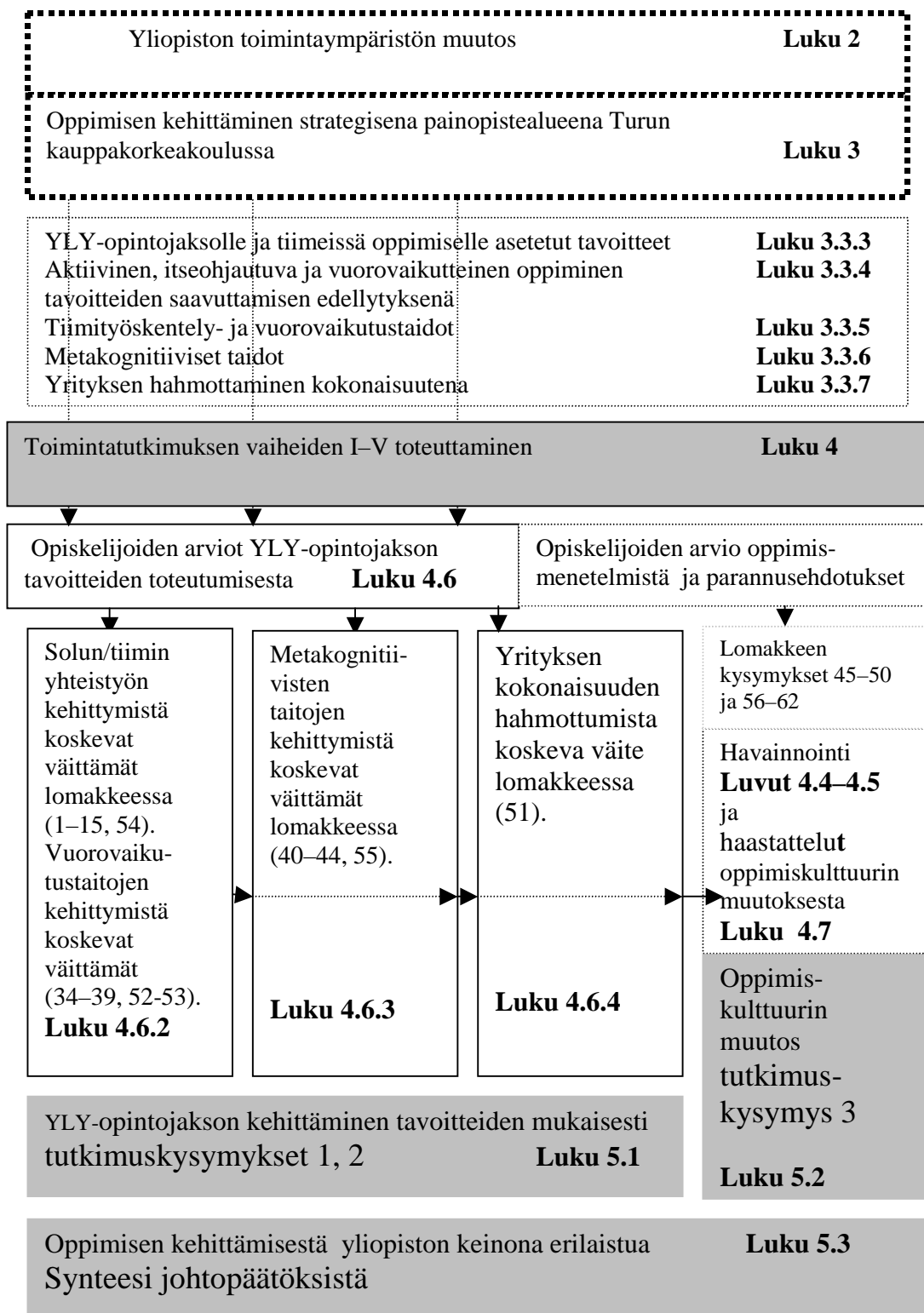
Osallistuessani yhtenä tiimiopettajana YLY-opintojakson ohjaamiseen pystyin tarkkailemaan tiimejä oppimisympäristönä ja samalla tutkimaan, miten opintojakson tavoitteet on saavutettu opintojakson kahtena ensimmäisenä toteutumisvuonna 1998–1999 ja 1999–2000. Pysin tutkimukseni avulla selvittämään, **missä määrin Turun kauppakorkeakoulussa vuosina 1998–1999 ja 1999–2000 toteutetuissa YLY-opintojaksoissa on saavutettu opintojaksoille asetetut, strategiassa esiintuodut oppimistavoitteet eli ne ovat kehittäneet opintojaksoihin osallistuneiden opiskelijoiden tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitoja sekä heidän metakognitiivisia taitojaan ja auttaneet opiskelijoita hahmottamaan yritystoimintaa kokonaisuutena.**

Vertaamalla YLY-opintojaksoja kahtena sen toteuttamisvuonna pyrin lisäksi selvittämään, **onko YLY-opintojakso toisena toteuttamisvuonnaan 1999–2000 saavuttanut edellisvuotta paremmin strategiassa painotettuja oppimistavoitteita.**

Koska YLY-opintojaksolle asetetut oppimistavoitteet noudattavat linjauksia, jotka korkeakoulu on strategiassaan asettanut oppimisen kehittämiseksi, pyrin tutkimuksen avulla lisäksi selvittämään, **tukeeko YLY-opintojakson kehittämisprosessi korkeakoulun Strategia 2000:ssa oppimisen strategiselle kehittämiselle asettamia tavoitteita ja muuttaako se oppimiskulttuuria aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan jo ensimmäisestä vuosikurssista alkaen?**

4.2 Tutkimuksen vaiheet ja käytetyt mittarit

Kuvio 15 havainnollistaa tutkimuksessa käytettyjä mittareita ja niiden suhdetta tutkimuksen viitekehukseen. YLY-opintojaksolle asetettuja oppimistavoitteita eli kehittämistä tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaidoissa, metakognitiivisissa taidoissa ja taidoissa hahmottaa yritys kokonaisuutena mitataan kyselylomakkeen (liite 1) avulla. Tätä mittausta täydentää tutkimuksen eri vaiheiden analysointi tutkijan havainnoinnin ja opintojaksoon osallistuneiden opettajien haastattelun avulla.



Kuvio 15: Toimintatutkimuksen vaiheiden I–V toteuttaminen ja niiden suhde tutkimuksen viitekehykseen ja tutkimuskysymyksiin

Edellä olevassa kuviossa 15 tuodaan esiin toimintatutkimuksen vaiheiden I–V toteuttaminen ja niiden suhde tutkimuksen viitekehykseen ja tutkimuskysymyksiin. Tarkasteltaessa YLY-opintojaksolle ja tiimeissä oppimiselle asetettuja tavoitteita voidaan toimintatutkimuksen vaiheiden avulla tarkastella opiskelijoiden arvioita näiden tavoitteiden saavuttamista kuvion 15 mukaan. Toimintatutkimusta voidaan luonnehtia myös opiskelijoiden tyytyväisyyskokemusten³¹ mittausprosessina – mukailien Lotin asiakastyytyväisyyden mittausprosessia (Lotti 2001, 69), jossa mitataan ”asiakkaiden” käsitystä siitä, miten opintojaksolle asetetut tavoitteet ovat toteutuneet. Nämä tavoitteet toimivat myös mittauksen tavoitteina. Tavoitteet heijastavat myös yliopiston halua erilaistua muista yliopistoista kiinnittämällä huomiota oppimisen kehittämiseen strategisella tasolla ja asettamalla sen yhdeksi strategiseksi painopistealueekseen. Oppimisen kehittämiseen vaadittavaa oppimiskulttuurin muutosta tarkastellaan paitsi opettajille tehtävien haastattelujen avulla myös tutkijan havainnoinnin avulla ja opiskelijoilta saadun, oppimismenetelmiä koskevan palautearvion ja parannusehdotusten pohjalta. Näin pyrin saamaan kokonaisvaltaisen kuvan YLY-opintojakson suhteesta strategiseen oppimisen kehittämiseen keinona erilaistua.

Kyselylomakkeen rakenne

YLY-opintojakson kahtena ensimmäisenä toteutusvuonna opiskelijoille jaettiin lähes identtinen kyselylomake (liite 1), jossa oli 66 kysymystä tai väittämää. Väittämiin tuli vastata Likertin asteikon tapaisella asteikolla 1–5, jossa merkitsemällä vaihtoehdon 1 vastaaja osoitti olevansa aivan eri mieltä väittämän kanssa, Vaihtoehdolla 2 vastaaja osoitti olevansa jokseenkin eri mieltä. Vaihtoehto 3 ilmaisi, että vastaajalla ei ollut tai hän ei osannut sanoa mielipidettään. Vaihtoehdon 4 valinnut oli jokseenkin samaa mieltä ja vaihtoehdon 5 valinnut aivan samaa mieltä väittämän kanssa.

Ensimmäisenä vuonna käytettiin pienryhmistä solunimitystä, joka vaihdettiin lukuvuonna 1999–2000 tiiminimitykseksi. Kyselylomake oli jaettu kahteen osioon, joista ensimmäisen tarkoituksena oli mitata opiskelijoiden tiimityö- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Kyselylomakkeen kysymysten avulla pyrittiin saamaan esille opiskelijoiden arviot siitä, miten tiimityö (yhteistyö solussa/tiimissä) oli sujunut (kysymykset 1–15 ja kysymys 54) ja

³¹ Myös Mäki (1999, 15) on mitannut vastaavalla tavalla, Likertin viisiportaisella arviointiasteikolla Turun kauppakorkeakoulusta valmistuneilta heidän käsitystään korkeakoulun antamista valmiuksista yrittäjyyteen.

miten solun/tiimin jäsenten vuorovaikutus oli toiminut (kysymykset 16–33 laadittiin Riitta Koskimiehen erillistä tutkimusta varten, eikä niitä ole tässä tutkimuksessa analysoitu). Kysymysten 34–39 avulla mitattiin opiskelijoiden käsitystä vuorovaikutustaitojen kehittymisestä opintojakson aikana.

Lomakkeen toisen osion muodostivat kysymykset, joiden avulla mitattiin opiskelijoiden käsitystä siitä, miten heidän metakognitiiviset taitonsa olivat kehittyneet opintojakson aikana. Kysymykset, joiden avulla näitä taitoja mitattiin, olivat kysymykset 40–42, joissa kysyttiin opiskelijoiden päätöksenteko- ja ongelmanratkaisukyvyen kehittymistä. Tässä tutkimuksessa metakognitiivisten taitojen määritellään – Hakkaraisen ja Järvelän määritelmää noudatellen (1999, 248–249) – sisältävän myös oppimaan oppimisen taidot, joihin puolestaan sisältyvät oppijan oma-aloitteisuus ja itseohjautuvuus. Kysymyksissä 43 ja 44 kysyttiin oma-aloitteisuuden lisääntymistä ja sitä, oliko opintojakso kannustanut opiskelijoita toimimaan itseohjautuvasti. Oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden lisääntymisestä kysymällä pyrin myös selvittämään opiskelijoiden käsitystä siitä, ovatko opintojakson opetusmenetelmät tukeneet korkeakoulun oppimiskulttuurin muuttumista aktiivisemmaksi.

Kysymys 45 koski ensimmäisenä YLY-opintojakson toteuttamisvuonna sitä, miten itsearviointitehtävät olivat palvelleet oppimista. Vuonna 1999 alkaneella opintojaksolla ei näitä tehtäviä ollut, joten kysymys muutettiin koskemaan tiimien yhteiskeskusteluja ja niiden merkitystä oppimisen kannalta. Kysymykset 46 ja 47 liittyivät opettajien antamaan palautteeseen ja siihen, olisiko solussa/tiimissä toimiminen kaivannut enemmän ohjaamista. Kysymyksessä 48 esitettiin väittämä, jossa kysyttiin oliko YLY-opintojakso opiskelijoiden mielestä kehittänyt heitä enemmän kuin vastaavien tietojen omaksuminen massaluennoilla. Kysymykset 49 ja 50 selvittivät YLY-opintojakson merkitystä opiskelijoiden urakehityksen suunnitteluun. Kysymysten 45–50 avulla pyrin niin ikään saamaan (vrt. 43 ja 44 edellä) selville opiskelijoiden käsitykset oppimiskulttuurin aktiivisuudesta.

Kyselylomakkeen toisen osion kysymykset 51–55 pyrkivät myös selvittämään, miten opiskelijoiden käsityksen mukaan opintojaksossa oli saavutettu sille asetetut tavoitteet, joita olivat yrityksen hahmottaminen kokonaisuutena (kysymys 51), kirjallisten viestintätaitojen kehittyminen (kysymys 52), suullisten viestintätaitojen kehittyminen (kysymys 53), tiimityöskentelytaitojen kehittyminen (kysymys 54) ja oppimistaitojen kehittyminen (kysymys 55).

Lomakkeen kysymyksen 56 avulla saatiin selville opiskelijoiden käsitykset siitä, mitkä opintojakson aikana käytössä olleista opetus- ja oppimismuodoista olivat parhaiten edistäneet kunkin opintojaksolle asetetun tavoitteen saavuttamista. Ensimmäisenä YLY-opintojakson toteuttamisvuonna käytössä

olevat opiskelumuodot olivat: työkirjatehtävä, keskustelu kirjan tai artikkelin pohjalta, solutentti, artikkelireferaatti, itsearviointi, vertaisarviointi, caset, luentoreferaattit, essee, YLY-opintojakson yleisluennot, ensimmäisen vuosikurssin muut luennot, solumuistiot, solun oma ohjelma ja sovellustehtävä. Kysymyksen 57 avulla pyrittiin saamaan selville, kuinka haastavana opiskelijat kokivat YLY-opintojakson ja kysymys 58 puolestaan selvitti, kokivatko opiskelijat kurssin työmäärän sopivana siitä saataviin opintoviikkoihin nähden. Opiskelijoita pyydettiin myös antamaan kehittämisehdotuksensa YLY-opintojakson tavoitteiden saavuttamiseksi (kysymys 59). Kysymysten 60 ja 61 avulla pyrittiin kartoittamaan opiskelijoiden mielipiteet siitä, mitä seikkoja he olisivat pitäneet samoina tulevillakin YLY-opintojaksoilla ja mitä he ehdottomasti olisivat halunneet muuttaa. Kysymyksessä 62 pyydettiin opiskelijoilta kommentteja YLY-opintojaksosta.

Kysymyksessä 63 kysyttiin opiskelijan sukupuolta. Vuonna 1999 tehtyyn kyselyyn vastanneista 116 oli naisia ja 92 miehiä. Kolme vastaajista ei vastannut tähän kysymykseen. Vuonna 2000 tehdyssä kyselyssä naisten osuus oli 106 ja miesten 90. Viisi vastaajista ei vastannut kysymykseen. Kysymyksessä 64 kysyttiin, mihin tiimiin opiskelija kuului. Kysymyksellä 65 puolestaan pyrittiin selvittämään opiskelijan saavuttamien opintoviikkojen määrä. Kysymyksessä 66 vastaajat saivat halutessaan ilmoittaa nimensä. Kyselylomake jaettiin kevään 1999 viimeisen kokoontumiskerran yhteydessä huhtikuussa 1999, jolloin siihen vastanneiden lukumäärä nousi korkeaksi (N=211). Kyselylomake oli varustettu korkeakoulun rehtorin allekirjoittamalla saatekirjeellä (liite 2), jossa rehtori korosti jokaisen vastauksen merkitystä YLY-opintojakson kehittämistyössä.

Samoin kuin ensimmäisen toteutetun YLY-opintojakson kohdalla, myös toisen jakson päätteeksi helmikuussa 2000 opiskelijat saivat vastata kyselylomakkeen. Kyselylomake jaettiin tällöinkin viimeisellä kokoontumiskerralla. Vastanneiden lukumäärä oli hieman edellisvuotta pienempi (N=201). Lomakkeeseen tehtiin mahdollisimman vähän muutoksia edelliseen vuoteen nähden, jotta kyselyn tulokset olisivat vertailukelpoisia. Muutoksia tehtiin edellä kerrotun mukaisesti kysymykseen 45 ja kysymykseen 56, jossa opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, mitkä työskentelymuodot olivat parhaiten edistäneet opintojaksolle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Vuonna 1999–2000 nämä työskentelymuodot olivat seuraavat: tiimin tavoitteiden asettaminen, tiimiharjoitustehtävä (sijoituspäätös & keskustelu), yritysesitystehtävä, YLY-opintojakson yleisluennot, ensimmäisen vuosikurssin muut luennot, kummiyritystehtävät, projektityö, tiimitentti, henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPS) ja oppimisraportti.

Seuraavassa kuvaan tutkimukseni kulkua molempina lukuvuosina ja tuon esiin tutkimusaineiston hankkimisen.

YLY-opintojakso 1998–1999

Vuonna 1998–1999 toteutetun opintojakson osalta tutkimuksessani analysoitu tiedonkeruu voidaan jakaa neljään osakokonaisuuteen, vaiheisiin I–IV (kuvio 16). Ensimmäisen kokonaisuuden (vaihe I, syyskuu -98) muodosti YLY-kurssin alussa opiskelijoille jaetun starttityökirjan (liite 3) avoin kysymys *Kun ajattelet ja arvioit valmiuksiasi toimia ja oppia tiimissä, niin mitä tulee mieleesi?* Tämän kysymykseen avulla pyrittiin selvittämään koko vuosikurssin kohdalta, millaisina opiskelijat näkivät (luku 4.4.1) valmiutensa tiimityöskentelyyn ja kykynsä oppia tiimissä aikaisempien kokemustensa perusteella. Kuviossa 16 olen kuvannut eri tutkimusvaiheet ja käytetyt tiedonhankintamenetelmät YLY-opintojaksossa 1998–1999. Koko vuosikurssilla olevat 240 opiskelijaa oli jaettu kymmeneen tiimiin. Jokaisessa tiimissä oli kolme pienempää kahdeksan hengen ryhmää, joita kutsuttiin soluiksi. Koska lopullinen opiskelijamäärä kurssilla oli 224 (kaikki eivät eri syistä osallistuneet YLY-opintojaksoon), saattoi soluissa olla vähemmän kuin kahdeksan jäsentä.

Toisen osan tutkimusdataa muodostivat opiskelijoilta kurssin keskivaiheilla (vaihe II, joulukuu 1998) kerätty arviointi heidän tiimityö- ja vuorovaikutustaitojensa kehittymisestä. Tämän palautteen osalta tarkastellaan erityisesti opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten heidän tiimi- ja vuorovaikutustaitonsa ovat kehittyneet syyslukukauden 1998 aikana. Näitä käsityksiä tarkastellaan ja analysoidaan luvussa 4.4.2. Tuon esiin yhden tiimiryhmän eli ohjaamieni 22 opiskelijan käsitykset. Opiskelijat vastasivat kysymykseen kirjallisesti. Tutkimusmenetelmää voidaan luonnehtia kvalitatiiviseksi.

Kolmannen osan tutkimusaineistoa muodosti niin ikään kvalitatiiviseksi luonnehdittava menetelmä. Havainnoin yhden ohjaamani tiimin solujen tiimiytymisprosessia koko tiimiopintojakson aikana (vaihe III, syyskuusta 1998 huhtikuuhun 1999). Näytteeksi olen valinnut yhden ohjaamani solun havainnoinnin näytteenä tiimiytymisprosessista ja opintojakson tavoitteiden saavuttamisesta. Tätä prosessia kuvaan ja analysoin luvussa 4.4.3.

Neljäntenä tiedonlähteenäni oli kurssin lopuksi (vaihe IV, huhtikuu 1999) jaettu kyselylomake, jossa opiskelijat ovat vastanneet eksplisiittisesti mielipideasteikolla arvionsa siitä, miten heidän tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitonsa kehittyivät ja miten tiimissä opiskelu vaikutti oppimiseen. Opiskelijat vastasivat myös kysymykseen siitä, mitkä käytetyistä menetelmistä kurssin aikana parhaiten olivat edistäneet heidän oppimistaan ja mitkä olivat heidän parannusehdotuksiaan kurssin kehittämiseksi.

Opiskelijoilta kysyttiin paitsi tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitojensa myös metakognitiivisten taitojensa kehittymistä tiimityöskentelyn aikana. Edelleen halusin selvittää opiskelijoiden käsitystä siitä, oliko heidän kykynsä hahmottaa yritys kokonaisuutena parantunut opintojakson aikana. Kyselylomakkeen palautti opintojakson päättyessä 211 opiskelijaa. Kyselyn toteutusta tarkastellaan luvussa 4.6. Päinvastoin kuin muiden aineistonkeruun vaiheiden oli neljännen vaiheen menetelmä sama molempina lukuvuosina 1998–1999 ja 1999–2000.

Tutkimusvaihe/ <i>Kvalitatiivinen ja/tai kvantitatiivinen menetelmä</i>	Kurssin alkutilanne Vaihe I, syyskuu -98 (luku 4.4.1)	Kurssin keskivaihe Vaihe II, joulukuu -98 (luku 4.4.2)	Kurssin lopputilanne Vaihe IV, huhtikuu -99 (luku 4.6)
Starttityökirjan kysymys, opiskelijoiden suhtautuminen tiimityöhön määriteltiin <i>kvalitatiivinen menetelmä</i>	Opiskelijoiden käsitys valmiudestaan toimia ja kyvystään oppia tiimissä aikaisempien kokemustensa perusteella 224 opiskelijaa		
Opiskelijoiden itse-arvioinnit <i>kvalitatiivinen menetelmä</i>		Opiskelijoiden käsitys tiimityö- ja vuorovaikutustaitojensa kehittymisestä syyslukukauden aikana 1 tiimiryhmä eli 22 opiskelijaa	
Kurssin lopussa jaettu kyselylomake faktorianalyysi <i>kvantitatiivinen menetelmä</i>			Opiskelijoiden käsitys YLY-opintojakson tavoitteiden toteutumisesta kurssin lopussa, 211 opiskelija
Ohjaamani tiimin havainnointi ja arviointi näytteenä tiimiytymisprosessista ja opintojakson tavoitteiden saavuttamisesta Vaihe III, syyskuu -98 – huhtikuu -99 (luku 4.4.3) Vaihe V, Opettajien haastattelu joulukuussa 2001, heidän käsityksensä oppimiskulttuurissa tapahtuneista muutoksista ja YLY-opintojakson merkityksestä muutoksiin (luku 4.7) <i>kvalitatiivinen menetelmä</i>			

Kuvio 16: Tutkimusvaiheet ja käytetyt tiedonhankintamenetelmät (YLY-opintojakso 1998–1999)

Tutkimuspolkuni etenee kronologisesti siten, että kurssin alussa tehtävä alkutilanneanalyysi muodostaa lähtötilanteen kunkin eri tiimin kohdalla. Kurssin keskivaiheilla teetetyt opiskelijoiden arviot tiimityö- ja vuorovaikutustaitojensa kehittymisestä näyttävät suuntaa opiskelijoiden käsityksistä kurssista ja sen vaikutuksista näihin taitoihin. Kurssin lopussa jaettu tehtäväkysely antaa puolestaan käsityksen lopputilanteesta. Havainnoimalla yhtä tiimeistä, näytteenä erityisesti sen yhtä solua, voin verrata solun jäsenten käsityksiä tiimiytymisprosessista ja opintojakson tavoitteiden saavuttamisesta omiin havaintoihini. Opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittymistä opiskelijoiden oman arvion mukaan kuvaa opintojakson lopussa tehtävä kysely. Metakognitiivisten taitojen kehittäminen liittyy osaltaan myös oppimiskulttuurin muutoksen tarkasteluun ja näin ollen niiden kehittymistä tarkastellaan myös opettajien haastattelun avulla. Vuorovaikutustaitojen kehittymistä voidaan tarkastella kurssin lopun kyselyn avulla sekä havainnoimalla yhtä soluista. Opintojakson opettajien haastattelujen avulla puolestaan pyritään selvittämään heidän käsityksiään oppimiskulttuurissa tapahtuneista muutoksista ja YLY-opintojakson merkityksestä muutoksiin. Tämä tutkimusvaihe V kuvataan luvussa 4.7.

Kaikkien käytettyjen menetelmien tarkoituksena on ollut lisätä tutkijan ymmärrystä siitä, miten opiskelijoiden tiimityöskentely- ja vuorovaikutus- ja metakognitiiviset taidot sekä yrityksen kokonaisuutena hahmottamisen taidot ovat kehittyneet kurssin aikana (luku 5.1). Kurssille asetetut tavoitteet voidaan nähdä myös laajemmin koulun strategisena tavoitteena pyrkiä oppimiskulttuurin muutokseen (luku 5.2).

Tutkimusongelma on tärkein seikka kun puhutaan metodologiavalinnoista. Kysymyksen muoto ohjaa tarkoituksenmukaisen tutkimusotteen valintaa. (Yin 1988; Töttö 1997, 1998.) Valintaani tiedonhankintamenetelmistä on lisäksi ohjannut tarkoituksenmukaisuus. Opiskelijoille annetut tehtävät ovat olleet sen luonteisia, että heidän on pitänyt analysoida omaa oppimistaan opintojakson kuluessa. Näitä tehtäviä tutkija on siten hyvin voinut hyödyntää tutkimuksessa. Niitä on myös käytetty opintojakson kehittämisprosessissa. Opintojakson lopuksi tehty kysely ei sitä vastoin ole ollut varsinainen, opiskelijoille annettu tehtävä, vaan se on laadittu tätä tutkimusta varten, jotta opiskelijoiden käsitykset opintojaksosta voidaan tuoda esiin. Koska kysely suoritettiin molempina tutkimuksen kohteena olevina lukuvuosina, voidaan tuloksia helposti verrata toisiinsa. Kyselylomakkeen laatimiseen osallistui myös Riitta Koskimies, joka käytti kyselylomakkeen kysymyksiä 16–33 omassa, päätöksentekoon liittyvässä tutkimuksessaan. Tästä syystä opiskelijoiden vastauksia näihin kysymyksiin ei tässä tutkimuksessa ole analysoitu.

YLY-opintojakso 1999–2000

Ensimmäisenä YLY-opintojakson toteuttamisvuonna käytössä ollut pienryhmän solu-nimike korvattiin tiiminimityksellä. Yhdessä tiimissä oli viisi opiskelijaa ja opettajapari ohjasi kuutta viiden hengen tiimiä. Syksyllä 1999 alkaneen toisen YLY-opintojakson toteutus poikkesi edellisen vuoden toteutuksesta myös tehtäviensä osalta. Edellisen vuoden aloitustehtävänä jaettu starttityökirja korvattiin pelkistetyimmällä tehtävällä, jossa opiskelijoiden tuli arvioida suhtautumistaan tulevaan opintojaksoon. Vuoden 1999–2000 tutkimusvaiheet ja käytetyt tiedonhankintamenetelmät esitellään kuviossa 17.

Toisin kuin edellisenä vuonna olen vuonna 1999–2000 analysoinut (luku 4.5.1) alkutehtävän (vaihe I) ainoastaan ohjaamieni kuuden tiimin (27 opiskelijaa) kohdalta. Näiden tiimien vastaukset edustavat näin ollen näytteenä YLY-opintojaksoon osallistuneiden opiskelijoiden näkemyksiä. Alasuutari (1994, 81) toteaa käsitellessään fakta- ja näytenäkökulman eroja, että näyte voi edustaa huonosti kokonaisuutta tai se voi olla teknisesti huono, mutta se ei voi valehdella.

Toisena YLY-opintojakson toteutusvuonna opiskelijoiden itsearviointitehtäviä pyrittiin tuntuvasti vähentämään, koska niiden paljouteen edellisenä vuonna oli kohdistunut voimakas kritiikki. Tämän vuoksi vuoden 1999–2000 YLY-opintojakson kohdalla kurssin keskivaiheen (vaihe II) analyysi on eri kuin ensimmäisen vuoden kohdalla. Toisena YLY-opintojakson toteuttamisvuonna osallistuin yliopisto-opettajille järjestettyyn pedagogiseen tilaisuuteen sen yhden työpajan vetäjänä. Eräs ohjaamistani tiimeistä osallistui kanssani tähän tammikuussa 2000 Turussa järjestettyyn Pedaforum-tapahtumaan. Tehtävänäme oli toteuttaa näiden yliopistopedagogiikan talvipäivien yhteydessä pidetyistä työpajoista yhden – Tiimit oppimisympäristönä – suunnittelu ja toteutus. Tiimi, joka oli mukana tässä työssä, suoritti sen YLY-opintojaksoon kuuluvana projektityönä. Käytän tiimin kirjoittamaa projektiraporttia osallistumisestaan Pedaforumin työpajan toteutukseen kurssin keskivaihetta (vaihe II) kuvaavana näyteaineistona (luku 4.5.2). Projektiraporttiin (liite 4) liittyy tiimin arvio tiimityövalmiuksien kehittymisestä YLYn perusteella.

Kahden YLY-opintojakson toteutusvuoden opintojaksojen pituudetkin poikkesivat toisistaan. Ensimmäisenä toteutusvuonna 1998–1999 YLY-opintojakso oli neljän periodin mittainen ja kesti näin ollen koko lukuvuoden. Vuonna 1999–2000 opintojakso oli kolmen periodin mittainen ja se päättyi helmikuussa 2000.

Kuvion 17 avulla tuon esiin lukuvuotta 1999–2000 koskevat tiedonhankintamenetelmät niiden kronologisessa järjestyksessä. Samoin kuin ensimmäisenä YLY-opintojakson toteuttamisvuonna myös tässä

tutkimuspolkuni etenee kronologisesti siten, että kurssin alussa tehtävä alkutilanneanalyysi muodostaa lähtötilanteen.

Toisin kuin YLY-vuonna 1998–1999, jolloin tarkastelin lähtötilannetta koko vuosikurssin opiskelijoiden kohdalla, lukuvuonna 1999–2000 lähtötilanteen kohdeyksikkönä ovat ohjaamani kuusi neljän tai viiden hengen tiimiä eli 27 opiskelijaa. Kurssin keskivaiheilla tarkastelen erityisesti ohjaamani yhden tiimin tiimitymisprosessia. Kurssin lopussa kaikille opiskelijoille (vastanneita opiskelijoita 201) jaettu tehtäväkysely (sama kuin edellisenä vuonna) antaa käsityksen lopputilanteesta. Havainnoimalla ohjaamiani tiimejä ja heijastamalla näkemyksiäni heidän oppimisraportteihinsa voin verrata tiimien käsityksiä tiimitymisprosessista ja opintojakson tavoitteiden saavuttamisesta omiin havaintoihini.

Tutkimusvaihe/ Kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen menetelmä	Kurssin alkutilanne Vaihe I, syyskuu -99 (luku 4.5.1)	Kurssin keskivaihe Vaihe II, tammikuu -00 (luku 4.5.2)	Kurssin lopputilanne Vaihe IV, helmikuu -00 (luku 4.6)
Alkutehtävä <i>kvalitatiivinen menetelmä</i>	Opiskelijoiden suhtautuminen tiimityöhön aikaisempien kokemusten perusteella, 27 opiskelijaa		
Pedaforum-työpajaan osallistuneen tiimin projektiraportti <i>kvalitatiivinen menetelmä</i>		Yhden tiimin projektiraportti, 5 opiskelijaa, tiimitymisprosessin kuvaajana (Pedaforum-työpaja tammikuussa -00)	
Kurssin lopussa jaettu kyselylomake - <i>kvantitatiivinen menetelmä</i>			Opiskelijoiden käsitys YLY-opintojakson tavoitteiden toteutumisesta kurssin lopussa, 201 opiskelijaa
Ohjaamieni kuuden tiimin oppimisraportit tiimien tavoitteiden saavuttamisen kuvaajina, 27 opiskelijaa. Vaihe III, syyskuu -99 – helmikuu -00 (luku 4.5.3) Vaihe V, opettajien haastattelu joulukuussa 2001, heidän käsityksensä oppimiskulttuurissa tapahtuneista muutoksista (luku 4.7) <i>kvalitatiivinen menetelmä</i>			

Kuvio 17: Tutkimusvaiheet ja käytetyt tiedonhankintamenetelmät (YLY-opintojakso 1999–2000)

Tiimiytymisprosessin havainnoinnissa (vaihe III) käyttämäni menetelmät poikkeavat myös toisistaan eri opintojaksojen osalta. Selityksenä tähänkin on se, että opiskelijoille annetut tehtävät poikkesivat toisistaan. Lukuvuonna 1999–2000 opiskelijoiden tuli asettaa oppimistavoitteet tiimilleen YLY-opintojakson alkaessa ja sen loppuessa heidän tuli kirjoittaa oppimisraportti, joka toimitettiin korkeakoulun rehtorille. Käytän tutkimuksessani ohjaamieni kuuden tiimin oppimisraportteja kuvaamaan niiden tiimiytymisprosessia (luku 4.5.3). YLY-opintojakson molempina tutkittavina toteuttamisvuosina 1998–1999 ja 1999–2000 käytin tutkimusaineistonani opiskelijoiden opintojakson alussa, sen kuluessa ja sen lopussa tekemiä tehtäviä.

Edellä mainituista tiedonhankintamenetelmistä muut paitsi lopussa (vaihe IV) tehty kysely olivat kvalitatiivisia. Kvantitatiivisena menetelmänä vuonna 1999–2000 käytin samaa kyselylomaketta (liite 1) kuin vuonna 1998–1999. Näin ollen tulokset vaiheen IV osalta ovat vertailukelpoisia (vrt. kuitenkin kysymykset 45 ja 56, joiden eroista edellä selostettu).

Opettajien haastattelu oppimiskulttuurin ja siinä mahdollisesti tapahtuneiden muutosten ilmentymistä

Turun kauppakorkeakoulun strategiassaan asettama tavoite oppimiskulttuurin muutoksesta ilmenee pyrkimyksessä kehittää YLY-opintojaksoa oppimisympäristönä, jossa käytetään aktivoivia ja vuorovaikutuksellisia oppimismenetelmiä ja näin edistetään opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta.

YLY-opintojakson mahdollista merkitystä mahdolliseen muutokseen oppimiskulttuurissa pyritään mittaamaan paitsi tutkijan oman havainnoinnin avulla myös haastattelemalla (sähköpostikysely ja pienryhmäkeskustelu) joitain YLY-opintojakson opettajia (eri aikoina mukana olleet) sekä myös muutamaa sellaista opettajaa, jotka eivät ole olleet opintojakson ohjaajina sen missään vaiheessa. Opettajien haastattelut suoritettiin syksyllä 2001, jolloin YLY-opintojakso toteutettiin neljättä kertaa. Opettajakuntaa oli tällöin osallistunut YLYyn sen jossain vaiheessa noin 40 henkilöä. Neljäntenä toteuttamisvuonna opettajista viisi oli ollut mukana alusta asti.

Valitsin haastateltavikseni yhteensä 13 opettajaa, joille lähetin sähköpostilla seitsemän aiheeseen liittyvää kysymystä (liite 5). Haastateltavista opettajista viisi (Tero-Seppo Tuomela, Riitta Koskimies, Timo Leino, Birgitta Sandberg ja Heli Marjanen) oli mukana YLYssä sen ensimmäisenä toteuttamisvuonna 1998–1999. Opettajista kaksi (Asta Manner ja Kristina Lindgren tulivat YLY-ohjaajiksi lukuvuonna 1999–2000), yksi haastatelluista (Ulla Hakala) tuli YLY-ohjaajaksi lukuvuonna 2000–2001 ja yksi opettajista (Piia Nurmi) aloitti YLY-ohjaajana lukuvuonna 2001–2002. Kaksi haastatelluista (Kaisa

Saastamoinen ja Janne Engblom) eivät ole olleet YLYn ohjaajina samoin kuin Esko Kukkasniemi, joka vastasi sähköpostissa esitettyihin kysymyksiin, mutta ei voinut osallistua haastatteluun. Yksi valitsemistani haastatelluista luopui.

Muodostin haastateltavista neljä pienempää keskusteluryhmää riippuen siitä, miten ehdottamani ajankohdat heille sopivat. Etukäteen lähettämäni kyselyn tarkoituksena oli orientoida vastaajia aihepiiristä keskusteluun. Keskusteluihin osallistuivat yllä mainituista 11 opettajaa, kahdelle haastattelukutsun saaneista opettajista ajankohdat eivät sopineet. Keskusteluihin oli varattu aikaan tunti, josta varsinainen nauhoitettu keskustelu teema-aiheista (liite 6) kesti n. 30–45 minuuttia.

Tässä kyselyssä ja pienryhmäkeskusteluna käydyssä haastattelussa saamiani opettajien käsityksiä Turun kauppakorkeakoulussa ilmenevistä oppimiskulttuurista ja siinä mahdollisesti tapahtuneista muutoksista käsittelen luvussa 4.7 tutkimuksen vaiheena V.

4.3 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti sekä tutkijan rooli

Toimintatutkimukselle luonteenomaiseen tapaan tutkimukseni on lähtökohtaisesti kvalitatiivinen. Tällöin tutkimustani kokonaisuutena, toimintatutkimuksena, voidaan tarkastella Rudestamin ja Newtonin (1992, 32) kvalitatiiviselle tutkimukselle osoittamien kriteerien nojalla. Kvalitatiivisen tutkimukselle luonteenomaisia piirteitä ovat ensinnäkin holistinen kokonaisnäkemys, jossa pyritään ymmärtämään ilmiötä kokonaisuutena ja nähdään, että kokonaisuus on suurempi kuin osiensa summa.

Toiseksi kvalitatiivista tutkimusta luonnehtii induktiivinen lähestymistapa, jossa lähdetään itse ilmiön tarkastelusta yleisempiin malleihin. Kolmantena kvalitatiivista tutkimusta luonnehtivana piirteenä Rudestam ja Newton (1992, 32) mainitsevat naturalistisen kyselyn, jossa ilmiötä pyritään tarkastelemaan sen luonnonmukaisessa olotilassa. Mielestäni olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa antamaan kokonaisvaltaisen kuvan ilmiöstä, oppimisen strategisesta kehittämisestä Turun kauppakorkeakoulun keinona erilaistua. Lähdin keräämään aineistoa YLY-opintojaksoson kehittämistä yhtenä sen opettajista. Aineistonkeruu koostui opintojaksolla teetetävistä tehtävistä, joten sen voidaan katsoa antavan hyvin luonteenomaisen, naturalistisen kuvan kurssin opiskelijoiden mielipiteistä vastaushetkellä. Kaikkosen (1999, 427) mukaan laadullinen tutkimus on noussut merkittäväksi tutkimussuuntaukseksi perustellusti erikoisesti silloin, kun tutkimuksen kohdeilmionä on opettaminen, joka nähdään kognitiivisten valmiuksien kehittämisenä ja ohjaamisena.

Taulukko4: Validiteetti, reliabiliteetti ja tutkijan rooli toimintatutkimuksessa, kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa

	validiteetti	reliabiliteetti	tutkijan rooli
Toiminta- tutkimus	Toimintatutkimuksessa tiedon ajallis-paikallinen ja historiallinen luonne korostuu. Intervention avulla hankittu tieto on pätevää siinä ajan ja paikan määrittämässä hetkessä, jossa se saavutettiin. (Huttunen ym. 1999, 113.) Validiteetin ja laadun tausta: tutkimukseen osallistuvat mukana suunnittelussa, käytännön hyöty ja merkittävyys yhteisölle, teorian integroiminen käytäntöön. (Reason & Bradbury 2001, 451.)	Tutkimus perustuu interventioon, joten luotettavuuden käsitettä ei voida käyttää. Parempia ovat pätevyys, laatu, uskottavuus ja käyttökelpoisuus. (Huttunen ym. 199, 113.) Tutkimusmittauksissa esiintyvä vaihtelu voidaan kokea ongelmallisena luotettavuuden tarkastelussa. (McKinnon 1988, 42–43; Kiviniemi 1999, 78–79.)	Tutkija nähdään aineistonkeruun välineenä, jolloin on luonnollista, että tutkimusprosessin kestäessä hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät. (McKinnon 1988, 42–43; Kiviniemi 1999, 78–79.)
Kvalitatiivinen tutkimus	Validiteettikäsitteen käyttö kvalitatiivisessa tutkimuksessa on ongelmallinen, koska se perustuu ajatukseen olemassa olevasta todellisesta tosiasioiden tilasta. (Huttunen ym. 1999, 114.)	Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 209.)	Lähtökohtana tutkijan avoin subjektiviteetti – tutkija on keskeinen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 1998, 209.)
Kvantitatiivinen tutkimus	Sisäinen validiteetti (pätevyys): mittausten virheettömyys (tarkkuus) ja pysyvyys (reliabiliteetti). Ulkoinen validiteetti (yleistettävyys): mittaustapa edustavuus. (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1996, 97–111.)	Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka samana tutkimustulos pysyy, jos tutkimus toistetaan uudelleen. (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1996, 97–111.)	Tutkija on tietävä subjekti, joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta. Totuuden kysymys ratkaistaan perinteisen korrespondenssteorian varassa: väite on tosi, jos väitelause vastaa ulkoisessa maailmassa olevaa tosiasioiden tilaa. (Huttunen ym. 1999, 114.)

Tutkimukseeni sisältyy myös kvantitatiivinen osio, opiskelijoille tehty kysely opintojaksojen lopussa keväällä 1999 ja 2000. Tästä syystä tarkastelen reliabiliteetin, validiteetin ja tutkijan roolin käsitteitä yleisemmin sekä toimintatutkimuksessa että kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Olen koonnut taulukkoon 4 pääkohdat tästä tarkastelusta.

McKinnon (1988) tarkastelee reliabiliteetin ja validiteetin käsitettä kenttätutkimuksessa, jollaiseksi toimintatutkimus voidaan luokitella. Hänen mukaansa kenttätutkimukselle on tyypillistä se, etteivät validiteetti- ja reliabiliteetti ongelmat kovin hyvin erotu toisistaan, koska (väistämättä subjektiivinen) tutkija itsessään on keskeinen mittausinstrumentti ja koska tutkimuskohteena on välittömästi ”elävä elämä”. Näin ollen, vaikka tutkija käyttäisi eri metodeja tietyn ilmiön tutkimiseen nostaakseen validiteettia, on kuitenkin itse tutkija eri metodeille yhteinen tekijä. (McKinnon 1988, 42–43.)

Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden käyttämisestä on käyty kriittistä keskustelua yleisemminkin laadullisen tutkimuksen yhteydessä. Perinteisesti tutkimukseen kuuluu oleellisesti sen luotettavuuden, reliabiliteetin arviointi. Huttusen, Kakkorin ja Heikkisen tavoin (1999, 113) näen kuitenkin, että toimintatutkimuksesta puhuttaessa kysymys ”luotettavuudesta” ei ole oikein asetettu, vaan tässä pitäisikin käyttää jotain muuta käsitettä – esimerkiksi ”pätevyys”, ”laatu”, ”uskottavuus” tai ”käyttökelpoisuus” (ks. myös Reason & Bradbury 2001, 448).

Reliabiliteetti on huonosti sopiva käsite siitä syystä, että toimintatutkimus itsessään voidaan nähdä ”väliin tulevana muuttujana”, jota käytetään tarkoituksellisesti muuttamaan tilannetta. Tutkimus perustuu interventioon, eikä sama tutkimustulos olisi edes periaatteessa saavutettavissa intervention jälkeen (Huttunen ym. 1999, 113). Kiviniemi (1999, 78) toteaa, että toimintatutkimuksen prosessiluonne antaa oman sävynsä myös sen luotettavuuden tarkasteluun. Eskola ja Suoranta (2001, 225) toteavat, että toimintatutkimuksen luotettavuutta tulisi koetella ennen kaikkea tutkittavaan kohdeyhteisöön tai toimintaan päin, jolloin toiminnan kehittäminen on luotettavuuden koetin.

Perinteisen reliabiliteetikäsitteen valossa toimintatutkimuksen tutkimusmittauksissa esiintynyt vaihtelu voidaan nähdä ongelmallisena. Vaihtelun nähdään johtuvan niistä puutteista, joita tutkimusinstrumenttiin tai mittauksen luonteeseen on liittynyt. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija voidaan kuitenkin nähdä eräänlaisena aineistokeruun välineenä, jolloin on luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät. Aineistonkeruuseen liittyvä vaihtelu voidaan siten nähdä tutkimuksen kehitysprosessiin luontaisesti kuuluvana elementtinä. (McKinnon 1988, 42–43; Kiviniemi 1999, 78–79.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, kuten toimintatutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja

luotettavuuden arviointia ei voi erottaa tosistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollisuus kulkea paljon vapaammin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisen tutkimuksen pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 209; ks myös McKinnon 1988, 42–43.)

Toimintatutkimukselle luonteenomaiseen tapaan tutkimukseeni validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sellaisenaan sovi. Toimintatutkimukselle ja yleisemmin kvalitatiiviselle tutkimukselle olennaisen luonteen mukaisesti tässä tutkimuksessa aineistonkeruuseen on liittynyt vaihtelua, koska se edellä kerrotun mukaisesti on kerätty sellaisista opiskelijoille annetuista tehtävistä ja toimeksiannoista, joita tehtäviä on muuteltu ja kehitelty opintojaksojen aikana. Näin pystyttiin paremmin saavuttamaan kurssille asetetut oppimistavoitteet. Aineistonkeruuseen liittyy myös se vaihtelu, että tutkimuksessa tarkastellaan sekä opiskelijoiden että opettajien näkemyksiä. Opettajilta kysytään heidän käsitystään oppimiskulttuuriin liittyvistä muutoksista, koska heillä on opiskelijoita parempi mahdollisuus todeta muutoksia pitemmällä aikavälillä.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa sisäisellä validiteetilla (pätevyydellä) viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sekä menetelmällisten ratkaisujen sopusointuun. Näiden määritteiden pitää olla loogisessa suhteessa keskenään. Sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalansa hallinnan voimakkuutta. Ulkoinen validiteetti puolestaan tarkoittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Ulkoinen validiteetti on yhteydessä enemmän tutkijaan kuin tutkittavien käyttäytymiseen. Tietyn tutkimushavainnon sanotaan olevan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen sellaisena kuin se on. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Mittauksen validiteetti määrittellen mittauksen kyvyksi antaa tietoa siitä, mitä halutaan mitata. Mittausten virheettömyys (tarkkuus) ja pysyvyys (reliabiliteetti) luetaan sisäiseen validiteettiin ja mittauskohteen edustavuus puolestaan ulkoiseen validiteettiin. (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1996, 97–111.)

Tutkimukseeni sisältynyt kvantitatiivinen lomaketutkimus pyrittiin pitämään molempina vuosina identtisenä, jotta kyselystä saadut tulokset olisivat mahdollisimman vertailukelpoisia. Kysymyksiä muutettiin ainoastaan siltä osin kuin opiskelijoita pyydettiin kommentoimaan käytettyjä opetusmenetelmiä, joita muutettiin ensimmäisen vuoden kyselyssä ilmenneiden palautteiden ja opettajien kommenttien perusteella. Lomakkeen

väittämiksi valittiin kysymykset, joiden avulla pyrittiin saamaan selville opiskelijoiden käsitykset saavuttamastaan kehityksestä niissä taidoissa, jotka oli asetettu opintojakson tavoitteeksi. Kysymykset operationalisoitiin deduktiivisesti teoreettisessa viitekehyksessä esiin otettujen käsitteiden kautta. Tosin kyselytutkimusta laatiessani en ollut vielä tutustunut lähdekirjallisuuteen ja täydensin teoreettista viitekehystä vasta sen jälkeen, kun kyselytutkimukset oli jo tehty. Tutkimusta ei tältä kvantitatiiviselta osaltaan voida kuitenkaan pitää puhtaasti induktiivisena eli ilmiölähtöisenä. Tavoitteet ilmensivät tietynlaista esiymmärrystä pedagogisesta teoriataustausta. Näin ollen tutkimustani voitaisiin luonnehtia abduktiiviseksi, spiraalimaiseksi etenemiseksi empirian ja teorian välillä.

Kyselylomakkeen käyttöä ja tutkimuksen sisäistä validiteettia sen kohdalta voidaan luonnollisesti arvioida sen suhteen, miten hyvin tutkija on onnistunut operationalisoimaan teoreettisen viitekehysten kysymyksenasettelun lomakkeen mittaristoksi. Tutkimustyöni tähän vaiheeseen liittyi huomattavia ongelmia johtuen tutkimuksen tekemiseen vaikuttavista ulkoisista paineista suorittaa kysely erittäin tiukassa aikataulussa kummankin opintojakson jälkeen. Kyselytutkimuksen avulla pyrittiin saamaan välitöntä palautetta opiskelijoilta, jotta kurssia pystyttiin tehokkaammin kehittämään suuntaan, joka toteutti sille asetetut oppimistavoitteet. Kyselylomakkeen kaksoiskäyttö sekä opintojakson kehittämistarkoituksessa että akateemisessa opinnäytetutkimuksessa ei näin ollen ollut omiaan edistämään tutkimukseni kvantitatiivisen osion sisäistä validiteettia.

Ulkoisen validiteetin (yleistettävyyden) osalta tutkimukseni kvantitatiivinen osio mielestäni täyttää kriteerin kuvaamalla tutkimuskohteen sellaisena kuin se on. Myös reliabiliteetin vaatimus täyttyy sillä edellytyksellä, että tutkittavat kertoivat rehellisesti sen hetkisen käsityksensä omasta kehityksestään tutkituissa taidoissa. Tutkimuksessa yhdistettiin useita erilaisia aineistoja (aineistotriangulaatio) ja menetelmiä (menetelmätriangulaatio), minkä voi katsoa osaltaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 68–74.)

Samoin kuin reliabiliteetin, myös validiteetin käsitteen käyttämisestä on käyty kriittistä keskustelua yleisemminkin laadullisen tutkimuksen yhteydessä. Validiteetin käsite perustuu jo lähtökohtaisesti ajatukselle, että on olemassa erikseen tietävä subjekti, tutkija, joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta, objektista. Mutta mikä on "todellinen" tosiasioiden tila? Tietoteoriassa on entistä enemmän nähty, että tieto ja tietävä subjekti eivät ole dualistisella tavalla erillään toisistaan. Tieto on kontekstuaalista ja sen pätevyys riippuu ajallisesta ja paikallisesta asiayhteydestä. Erityisesti toimintatutkimuksessa tiedon ajallis-paikallinen ja historiallinen luonne

korostuu. Intervention avulla hankittu tieto on pätevää siinä ajan ja paikan määrittämässä hetkessä, kun se on saavutettu. (Huttunen ym. 1999, 114.)

Reason ja Bradbury (2001, 450–454) yhdistävät validiteetin käsitteen toimintatutkimuksen arvioinnissa sen laatuun. Heidän mielestään toimintatutkimusta tekevän on tutkimuksen laadun varmistukseen tarkasteltava seuraavia seikkoja. Ensinnäkin tutkijan on varmistauduttava siitä, että kaikki tutkimukseen osallistuvat saavat mahdollisuuden vaikuttaa sen suunnitteluun. Tässä tutkimuksessa sekä opiskelijoilta että opettajilta saadut palautteet ovat kehittäneet tutkimuksen kohteena olevaa opintojaksoa. Edelleen Reasonin ja Bradburyn (2001, 451) mukaan toimintatutkimuksen validiteetin takaa se, että sen tuloksista on käytännön hyötyä. Tässä tutkimuksessa tehtyjen kyselyjen avulla on kehitetty opintojaksoa sen kuluessa. Opettajana minulla on runsaasti käytännön hyötyä siitä, että reflektoin omaa opetustani. Kolmantena toimintatutkimuksen laatua (ja siten validiteettia) varmistavana seikkana Reason ja Bradbury (2001, 451) tuovat esiin käsitteellisen ja teoreettisen integroinnin tutkittavaan kohteeseen. Tässä tutkimuksessa tutkittavan opintojakson (ja laajemmin strategiassa määritellyt) tavoitteet oli aiemmin määritelty. Tutkijan tehtävänä oli löytää näiden tavoitteiden yhtymäkohdat vallitsevaan pedagogiseen näkemykseen ja sitä kautta integroida teoreettiset näkemykset opetukseen. Neljäntenä laadun takeena Reason ja Bradbury (2001, 452) tuovat esiin tutkimuksen merkitsevyyden yhteisölle, jossa se tehdään. Tämän tutkimuksen kohdalla tämä ehto täytyy, mikäli tutkimus osaltaan on viemässä eteenpäin keskustelua strategisen oppimisen kehittämistä ja sen näkemisestä yliopiston keinona erilaistua.

Alasuutarin mukaan voidaan yleisesti ottaen todeta, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei ole ongelma. Siten olennaiseksi tulee tutkimuksen pyrkimys selittää ilmiö, tehdä se ymmärrettäväksi. Sen olemassaolon paljastaminen tai todistaminen ei ole tarpeen. Tutkimusta voidaan arvioida sillä perusteella, miten hyvin se vastaa esitettyyn tutkimusongelmaan. Kvantitatiivisessa lomaketutkimuksessa ”arvoituksen ratkaiseminen” on Alasuutarin mukaan (1994, 42) kausaalianalyysi, yhteyksien tulkinta ja muuhun tutkimukseen sekä hypoteeseihin viittaaminen. Laadullisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaisemisella tarkoitetaan ”ymmärtävää selittämistä”, muuhun tutkimukseen ja teoreettisiin viitekehyksiin viittaamista. (Alasuutari 1994, 209.) Tässä tutkimuksessa kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen osio tukevat toisiaan siten, että kvalitatiivisen aineiston avulla pyritään pääsemään kvantitatiivisessa mittauksessa saatujen tulosten tulkintaan ja niiden välisten yhteyksien ymmärtämiseen. Tarkastelemalla syvällisemmin ohjaamiani tiimejä tai soluja

pystyn paremmin tulkitsemaan koko kvantitatiivisessa aineistossa ilmenevät opiskelijoiden käsityssuunnat.

Kuula (1999, 220–221) lähestyy toimintatutkijan roolissaan kohtaamia ongelmia pohtimalla niitä suhteessa sekä tutkimuskohteeseen että akateemiseen maailmaan. Tutkijan rooliin voi liittyä tiettyjä epävarmuustekijöitä suhteessa muuhun organisaatioon ja myös tutkijan oman position määrittelyyn. Tutkija saattaa joutua käymään vakuuttavuuskampanjaa toimintatutkimuksen puolesta suhteessa akateemiseen maailmaan. Kuula hahmottaa toimintatutkimusprosessia Giddensin kaksoishermeneutiikan avulla, jossa ajatuksena on se, että tutkimus käsitellessään maailmaa muuttaa sitä, mutta ihan samalla tavalla maailma puolestaan vaikuttaa tutkimukseen ja muuttaa sitä. (Kuula 1999, 220–225.) Tämän tutkimuksen lomakekyselyssä saadut tulokset opiskelijoiden käsityksistä taitojensa kehittymisessä otettiin huomioon opintojaksoa kehitettäessä, muun opettajille annetun palautteen ja opettajien palautteen lisäksi. Jo ensimmäisen vuoden kokemukset muuttivat opintojaksoa sen toisena toteuttamisvuonna ja vaikuttivat näin toisen vuoden tehtäviin, joita tutkimuksessa käytetään tutkimusaineistona. Tutkimusaineisto eli tutkimuksen kuluessa ja muutti tutkimuksen kulkua. Tästä hyvänä esimerkkinä on tutkijan ja yhden ohjaamani tiimin osallistuminen Pedaforumiin tammikuussa 2000, josta opiskelijoiden tekemä raportti muodostaa osan lukuvuoden 1999–2000 tutkimusaineistoa.

Oman tutkijanroolini löytäminen, mikä johtui noviisiasemastani tutkijana ja vähäisestä korkeakouluopettajan kokemuksesta tutkimustyöni alkaessa, vaati oman aikansa. Toimintatutkimuksen suorittaminen osoittautui kuitenkin onnistuneeksi valinnaksi, koska siinä saatoin tutkijan roolin ohella osallistua prosessiin yhtenä opettajana muiden joukossa. Uskon, että opintojaksoon osallistuvien opettajien yhteistyö kehitti omalta osaltaan näkemyksiäni tutkivana opettajana (”teacher as researcher”). Entisestäään tätä rooliani vahvistaa oman opetukseni reflektointi tutkimukseni avulla.

4.4 YLY-opintojakson 1998–1999 tutkimusvaiheet I–III

4.4.1 Vaihe I: opiskelijoiden käsitys valmiudestaan toimia ja kyvystään oppia tiimissä aikaisempien kokemustensa perusteella

Kurssin alkaessa, syksyllä 1998, opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan tuntemuksiaan heidän aloittaessaan opiskelunsa Turun kauppakorkeakoulussa. Tiimityöhön osallistuvat opiskelijat saivat lukuvuoden alussa vastata erilaisiin

opiskeluun orientoiviin kysymyksiin, ns. starttitehtäviin (liite 3). Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava oli avoin kysymys, jossa heitä pyydettiin kertomaan käsityksistään valmiudestaan toimia ja oppia tiimissä aikaisempien kokemusten pohjalta. Pehdyin opiskelijoiden vastauksiin pyrkimyksenäni löytää selviä eroja vastauksissa. Näitä eroja voisin käyttää aineiston tyypittelyperusteena. Kvalitatiivisen aineiston voi ryhmitellä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samanlaisia tarinoita. Parhaimmillaan tyypit kuvaavat laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta silti taloudellisesti aineistoa. (Eskola & Suoranta 2001, 181.)

Opiskelijoita oli yhteensä 224 ja heidät oli jaettu kymmeneen tiimiin. Jokainen tiimeistä muodostui pienemmästä, kuudesta kahdeksaan hengen solusta (alun perin koko vuosikurssi eli 240 opiskelijaa oli jaettu tasan soluihin, mutta joidenkin jäädessä pois opintojaksosta eri syistä solujen henkilömäärä vaihteli). Tutkiessani opiskelijoiden vastauksia starttityöviuhossa esitettyyn kysymykseen (liite 3), jolla pyrittiin saamaan kuva opiskelijoiden käsityksistä valmiuksista toimia ja oppia tiimissä, havaitsin kahdentyyppistä suhtautumista. Kutsun toista suhtautumistyyppiä myönteisesti suhtautuviksi (optimistit, joita oli 86), ryhmäksi 1 ja toista varovaisesti suhtautuviksi (realistit, joita oli 134), ryhmäksi 2. Lisäksi oli 'ei osaa sanoa' -ryhmä, joka oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Ryhmässä 1 oli yhteensä 53 naista ja 33 miestä kun taas ryhmässä 2 naisia oli 70 ja miehiä 64. Laadulliseen aineistoon voi soveltaa myös määrällistä analyysia, vaikka se ei välttämättä olekaan paras tapa. Näin on kuitenkin helppo päästä liikkeelle ja saada jonkinlaista tuntumaa tekstimassan hallintaan. (Eskola & Suoranta 2001, 164.)

Ryhmän 1 (Optimistit, N=86) jäsenet vaikuttivat erityisen varmoilta siitä, että heillä oli valmiuksia työskennellä tiimissä. Optimistit olivat varmoja omista tiimityöskentelytaitoistaan, eivätkä he epäilleet ollenkaan selviytymistään tulevasta opintojaksosta. Se, oliko tämän tyyppin edustajalla aikaisempaa kokemusta tiimityöskentelystä, ei tuntunut olevan olennaista. Jos heillä oli kokemusta aikaisemmasta tiimityöskentelystä, se oli useimmiten positiivista. Vaikkakin jotkut vastaajat uskoivat omiin valmiuksiinsa, he pelkäsivät luonteensa olevan liian dominoiva tiimityöskentelyyn. Jotkut kantoivat myös huolta siitä, että muut tiimin jäsenet eivät täyttäisi osuuttaan työstä. Suurimmassa osassa vastauksia opiskelijat eivät maininneet itsestään mitään negatiivisia mielleyhtymiä, kun heitä pyydettiin määrittelemään tiimityövalmiutensa. Myös niissä vastauksissa, joissa kokemuksia aikaisemmasta tiimityöskentelystä ei ollut tai ne olivat vähäisiä, opiskelijat asennoituivat tulevaan opintojaksoon mahdollisuutena tutustua uuteen oppimismenetelmään, oppimiseen tiimissä. He näkivät myös mahdollisuuden kehittää kommunikointitaitojaan luonnollisella tavalla ja pystyivät näkemään ryhmätyön synergiset vahvuudet.

Toista asennoitumistyyppiä, ryhmää 2 kutsun Realisteiksi (N=134). Osalla heistä oli hyvin positiiviset odotukset tulevan opintojakson suhteen. Tämän ryhmän jäsenet suhtautuivat opintojaksoon kuitenkin varauksellisemmin kuin ryhmän 1 jäsenet. He ovat realisteja siinä merkityksessä, että he näkivät mahdollisuuksia sekä positiivisiin että negatiivisiin kokemuksiin tulevan opintojakson aikana. He näkivät myös, että oli olemassa erilaisia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa tulevaan tiimityöskentelyyn. He toivat näitä tekijöitä esiin realistisesti. Realisteihin kuuluvista joillakin oli pääasiassa negatiivisia kokemuksia aikaisemmista tiimityöskentelytilanteista, eivätkä he halunneet hankkia enempää vastaavanlaisia. Äärimmäisissä tapauksissa opiskelijat eivät kokeneet mitään positiivista tässä oppimismenetyksessä, eivätkä he nähneet mitään syytä siihen, miksi heidän tulisi opiskella tiimeissä. Taulukossa 5 tuodaan esiin asennoitumistyyppien: (optimistit, realistit ja 'ei osaa sanoa' (eos) -ryhmän) esiintymistiheys eri tiimeissä.

Taulukko5:Tiimityöhön suhtautumisen asennetyypit eri tiimeissä

	Optimistit (1)	Realistit (2)	Eos (3)
Tiimi 1 (N=23)	11 (47 %)	12 (53 %)	
Tiimi 2 (N=20)	10 (50 %)	9 (45 %)	1 (5 %)
Tiimi 3 (N=21)	8 (38 %)	13 (62 %)	
Tiimi 4 (N=20)	7 (35 %)	13 (65 %)	
Tiimi 5 (N=22)	8 (36 %)	14 (64 %)	
Tiimi 6 (N=25)	11 (44 %)	14 (56 %)	
Tiimi 7 (N=23)	10 (44 %)	13 (56 %)	
Tiimi 8 (N=24)	8 (33 %)	15 (63 %)	1 (4 %)
Tiimi 9 (N=24)	7 (29 %)	15 (63%)	2 (8 %)
Tiimi 10(N=22)	6 (27 %)	16 (73.0 %)	
N= 224	86	134	4
100 %	38 %	60 %	2 %

Negatiivisia kokemuksia omaaville luonteenomaista oli se, että heidän ennakkosuhtautumisensa tulevaan tiimityöperustaiseen opintojaksoon samoin

kuin heidän tiimityöskentelyvalmiuksiinsa oli kielteinen. Tässä ryhmässä oli myös opiskelijoita, jotka olivat varmoja siitä, että he oppivat parhaiten yksilöllisesti, eikä tiimissä opiskelu toisi heille mitään etua. Kaikkein pessimistisimmät opiskelijat näkivät tulevan opintojakson ajan ja energian tuhlaamisena. Ryhmässä oli myös opiskelijoita, joiden tulevat opiskeluun liittyvät suunnitelmat olivat niin selviä, että he kokivat tarpeettomana käydä läpi aikaa vievää prosessia, joka ei mitenkään tukenut heidän aikaisempia suunnitelmiaan.

Optimistisesti tiimityöskentelytaitoihinsa suhtautui vastanneista 86 eli 38 %. Realisteja oli 134 eli 60 %. Neljällä opiskelijalla eli eos-ryhmällä (2 %) ei ollut mielipidettä asiaan, eivätkä he vastanneet tähän kysymykseen mitään.

4.4.2 Vaihe II: opiskelijoiden käsitys tiimityö- ja vuorovaikutustaitojensa kehittymisestä syyslukukauden aikana

Seuraavassa kuvaan ohjaamani tiimiryhmän, jossa oli yhteensä 22 opiskelijaa, käsityksiä siitä, miten heidän tiimityö- ja vuorovaikutustaitonsa olivat kehittyneet syyslukukauden aikana. Vastaukset sisältyvät itsearviointitehtävään, joka opiskelijoiden tuli tehdä kurssin keskivaiheilla, joulukuussa 1998. Ohjaamassani ryhmässä oli kolme solua, joissa 7 + 7 + 8 jäsentä.

Solu 1, jossa 7 opiskelijaa

Opiskelija K: *"Osaan tuoda asiani johdonmukaisesti ja asiallisesti esille, enkä enää jännitä itseäni. Tämä on osa-alue, joka on itselläni kehittynyt kaikista eniten. TuKKK pakottaa toimimaan ryhmissä ja vuorovaikutustaidot kehittyvät valtavasti."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija Sa: *"Ryhmätyöskentelytaitoissani on varmasti vieläkin paljon parantamisen varaa, mutta olen jotain jo luultavasti oppinutkin syksyn aikana. Kuuntelemisen taito, muiden mielipiteiden huomioonottaminen ja kompromissien tekeminen tulevat minulle päällimmäisenä mieleen. Omituisen oloisella ihmiselläkin voi olla uusi näkökulma käsiteltävään asiaan ja vaikka se inhottavalta tuntuukin, niin itse ei aina voi olla oikeassa ja tietää kaikkea."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija Ja: *"Jos ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaitoni ovat kehittyneet, kehitys on ollut vähäistä. On erittäin vaikea arvioida*

em. asiaa. Uskoisin, että jotain kehitystä on tapahtunut."
(Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija Jb: *"Alussa suhtauduin aika epäilevästi tiimityöskentelyyn, mutta syksyn kuluessa asiat ovat lähteneet sujumaan paremmin ja olen huomannut uusia puolia itsessäni ryhmätyötilanteissa. Olen oppinut ennen kaikkea sen, ettei kaikkien kanssa tarvitse olla paras kaveri, jotta työt sujuisivat toivotulla tavalla. Erilaisten ihmisten kanssa työskentely on rikkaus."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija Ma: *"Olen oppinut kuuntelemaan muita ja sanomaan asiani vasta kun se on relevanttia. Samalla kun kuuntelen ryhmätovereideni mielipiteitä, pystyn yhä paremmin kokoamaan omassa mielessäni tietynlaista kokonaiskuvaa asioista, mikä on mielestäni hyvin hyödyllistä irrallisten palasten hyödyntämiseksi. Ryhmässä pystyn toimimaan oma-aloitteisesti ja teen päätöksiä itsenäisesti toisten mielipiteet kuitenkin muistaen."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija Sb: *"Päätäväisyyttä on ehkä tullut lisää. Osaan paremmin kuunnella keskustelua ja liittyä siihen mukaan sopivin kommentein. Kykyäni reagoida esille tuleviin asioihin on nopeutunut."*
(Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija Mb: *"Hermot menee nykyään helpommin kuin ennen."*
(Realistinen suhtautuminen alussa.)

Yllä olevista kommentteista voi havaita, että melkein kaikki solun jäsenet olivat havainneet ainakin jonkinasteista kehittymistä vuorovaikutustaidoissaan. On huomattava, että tämän solun lähtöasennonituminen oli varovaisempaa kuin vertailuryhmissä: tässä solussa yhdenkään jäsenen alkutilanteen suhtautumista ei luokiteltu optimistiseksi.

Toisessa ohjaamassani solussa vastaukset olivat seuraavanlaisia:

Solu 2, jossa 7 jäsentä

Opiskelija O: *"En usko näissä taidoissani tapahtuneen kovastikaan muutoksia – erilaisten ihmisten kanssa on vain opittava työskentelemään. Joskus tuntuu, että on kyse enemmänkin asenteista kuin taidoista."* (Optimistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija V: *"Hankala lähteä pelkästään itse arvioimaan omaa muutosta/kehitystä tiimityöskentelyn saralla. Hmm... jos jotain pitäisi sanoa, ehkä kompromissien teko on osaltani helpottunut/kehittynyt ja suuremmassa ryhmässä uskaltaa tai viitsii ottaa hiukkasen herkemmin kantaa."* (Optimistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija J: *"Tärkein asia on mielestäni se, että kyseisiä taitoja olen joutunut käyttämään selkeästi enemmän kuin ennen. Niin YLY-jaksossa kuin koko opiskelussa on pystyttävä eri tasoiseen yhteistyöhön sekä opetushenkilökunnan että muiden opiskelutoverien kanssa. Kehitysmielessä tärkeintä on ollut mielestäni siis konkreettinen ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaitojen merkityksen ymmärtäminen ja näiden taitojen tuoman edun huomaaminen. Sosiaaliset taidot ovat toki elämän kaikissa tilanteissa suureksi eduksi, mikä on yleinen totuus, joten näistä asioista ei kuulla ensi kertaa."* (Optimistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija L: *"Olen oppinut ilmaisemaan itseäni paremmin ryhmässä ja koen pystyväni ottamaan huomioon erilaiset ihmiset paremmin kuin aiemmin. Myös argumentointi- ja kuuntelutaitoni on parantunut."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija S: *"Ainakin olen oppinut kuuntelemaan, mitä muilla on sanottavaa. Suhtautumiseni yleisesti ryhmätyöskentelyyn on muuttunut positiivisemmaksi."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija T: *"Olen oppinut kuuntelemaan paremmin muiden ajatuksia ja pystyn tuomaan ajatuksiani hieman paremmin esille."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija E: *"Yhteinen solutentti oli antoisa kokemus. Jokainen toi oman näkökulmansa, tietonsa ja taitonsa onnistuneeseen lopputulokseen. Olen oppinut kuuntelemaan myös muita."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Edellä lainatut vastaukset saatiin solun jäseniltä, joista kolme suhtautui opintojakson alussa hyvin positiivisesti tulevaan jaksoon (opiskelijat O, V ja J). Itsearvioinnissa O:n suhtautuminen on nyt realistisempi: *"...on opittava työskentelemään yhdessä."* Opiskelijoista neljällä oli realistinen suhtautuminen

alussa: heistä jokaisella oli jotain positiivista sanottavaa kehityksestään vuorovaikutustaidoissaan. Seuraavassa esitetään mielipiteitä ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisestä kolmannen ohjaamani solun jäseniltä. Tässä solussa ennakkosuhtautuminen jakautui niin, että kolme solun jäsenistä suhtautui optimistisesti ja viisi realistisesti (edellisistä yhdellä oli aikaisempia negatiivisia kokemuksia).

Solu 3, jossa 8 jäsentä

Opiskelija H: *"Tietyllä tavalla kyllä - melko suuri määrä ryhmätyötä ja parityöskentelyä on tuonut varmaan lisävarmuutta tällaisiin tilanteisiin."* (Optimistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija J: *"Ryhmätyöskentelytaitojeni kehittymistä on hyvin vaikea arvioida, koska syksyn aikana todellisia sitä vaativia tehtäviä oli "vähän". Uutena asiana siihen totuttiin tekemällä tehtäviä ryhmissä ja mielestäni se sujui hyvin. Vuorovaikutustaitoni ovat kehittyneet pikkuhiljaa ja juuri enemmän siinä, miten toimia solussa ja sen seurauksena tiimiryhmässä."* (Optimistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija Aa: *"Ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaidot ovat kehittyvät automaattisesti kun jokaisella kurssilla pääsee työskentelemään erilaisessa ympäristössä ja uusien ihmisten kanssa. En näe tiimityöskentelyn niinkään kehittäneen ko. taitoja. Alku aina hankalaa; tiimityöskentelytunnit vaativat vielä totuttelua, joskin parannusta ensimmäisistä kerroista on tapahtunut"*. (Optimistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija Ab: *"No, olen ehkä oppinut kuuntelemaan muiden mielipiteitä ja vetämään niistä yhteenvetoja. Puheen johtaminenkaan ei ole enää täysin vieras käsite."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija Ac: *"Varsinaista ryhmätyöskentelyä on ollut niin vähän, ettei taidot ole paljon kehittyneet. Kenties ymmärrän ryhmän sisäistä kommunikaatiota ja rooleja paremmin."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija M: *"Itse en ole ko. alueella kehitystä havainnut. Tämä voi osaksi johtua näiden taitojen tiedostamattomuudesta. On hyvin vaikeaa erottaa omasta persoonasta erityisiä ryhmätyöskentely- ja*

vuorovaikutustaitoja, vielä abstraktimpaa on niiden kehityksen arviointi. Mitä oikeastaan ovat ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaidot?" (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija S: *"Ne ovat pysyneet ennallaan, ei suurempia muutoksia. Olen ennenkin pystynyt sekä saamaan ääneni kuuluville että antamaan toisillekin puheenvuoron. Motivaatio ryhmätyöskentelyyn on noussut TuKKK:uun tulon jälkeen hyvän ryhmähengen ansioista."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Opiskelija T: *"Kokemukset ryhmätyöstä ovat aikaisempiin verrattuna olleet positiivisia. Työskentely on ollut asiallisempaa. Olen oppinut toimimaan suuremmassa ryhmässä kuin aikaisemmin (esim. lukiossa ryhmätyöt yleensä 3-4 hengen ryhmissä)."* (Realistinen suhtautuminen alussa.)

Edelliset, kolmen ohjaamani solun opiskelijoiden käsitykset omien tiimi- ja vuorovaikutustaitojensa kehittymisestä osoittavat, että näissä taidoissa oli jo syksyn aikana tapahtunut monen mielestä kehitystä. Osa opiskelijoista ei tästä kuitenkaan antanut kaikkea kunniaa YLY-opintojaksolle, vaan esimerkiksi englannin kielen keskustelut mainittiin kahdessa vastauksessa kehitystä edistäneenä opetuksena. Jonkun mielestä taidot olivat jo ennestään olleet hyvät ja joku toinen piti omien taitojen kehittymistä aivan liian abstraktina asiana, jotta sitä olisi voinut arvioida.

Niistä viidestä opiskelijasta, joiden suhtautumisen opintojakson alussa (vaihe I) luokittelin paitsi realistiseksi, myös melkein skeptiseksi (ensimmäisen solun Sa, Sb, Ja ja Jb sekä kolmannen solun M), neljä oli muuttanut käsitystään positiivisemmaksi yhden ollessa edelleen melko epäileväinen omassa suhtautumisessaan. Myönteisesti opintojakson alussa suhtautuneista yhdeksästä opiskelijasta suurin osa, kuusi opiskelijaa, oli nähnyt positiivista kehitystä ryhmä- ja vuorovaikutustaidoissaan syksyn YLY-opintojakson aikana, yksi ei mielestään voinut arvioida näitä taitoja, yhden mielestä taidot olivat ennenkin olleet hyvät ja yksi oli jokseenkin turhautunut tiimityöskentelyyn. Opintojakson alussa kuusi opiskelijaa suhtautui erittäin optimistisesti tulevaan opintojaksoon. Heistä jokaisen suhtautuminen oli tasaantunut melko realistiseksi.

4.4.3 Vaihe III: tutkijan ohjaaman tiimin havainnointi ja arviointi näytteenä tiimiytymisprosessista ja opintojakson tavoitteiden saavuttamisesta

Koska osallistuin YLY-opintojaksoon yhtenä sen opettajista, minulle avautui mahdollisuus tarkkailla ja havainnoida erityisesti ohjaamaani tiimiä ja sen kolmea solua. Havainnointi oli mahdollista paitsi tiimien kokoontuessa myös erityisesti tarkkailemalla soluja ja niiden toimintaa tiimitenttitilanteessa. Lokakuussa solut suorittivat tiimitentin, jonka yhteydessä tehty arviointi ei vielä vaikuttanut varsinaiseen, solujen toimintaa ryhmänä kartoittavaan arvosanaan vaan tarkoituksena oli arvioida solun toiminnan lähtökohtatasoa. Tiimiytymisprosessia seurattiin tiimin kehityksen eri vaiheissa, joita ovat: 1. Tiimin muodostusvaihe, 2. Kuohuntavaihe, 3. Yhdenmukaisuusvaihe, 4. Hyvin toimiva tiimi eli suoritusvaihe (Niemistö 1998, 163). Tiimiytymisvaiheiden seuraaminen, samoin kuin erilaisten tiimiroolien havainnoiminen sisältyi opiskelijoiden opintojakson suoritusvaatimuksiin. Tämän vuoksi opiskelijoille annettiin opintojakson päätteeksi kirjallinen tehtävä, jossa heidän tuli analysoida oman solunsa tiimiytymistä. Opiskelijat perehtyivät tiimiytymisprosessissa odotettavissa oleviin vaiheisiin tenttikirjallisuuden avulla. Tutkija on näin ollen voinut omassa havainnoinnissaan verrata opiskelijoiden käsityksiä tiimiytymisprosessista.

Ryhmätenttitilanteessa opettajilla oli havainnoinnin helpottamiseksi käytössään solun toiminnan seurantaohje, jonka avulla he saattoivat tenttitilanteessa kiinnittää huomiota muun muassa siihen, millainen tiimihenki soluilla oli, minkälainen oli solun sisäinen vuorovaikutus, oliko solujen toimintatyyli tehokasta vai tehotonta sekä minkälaista oli solujen päätöksenteko. Opettajat voivat myös havainnoida tiimien työskentelyä tiimipalaverien yhteydessä ja seurata tiimien yhteistyöskentelyä.

Opiskelijoiden tuli soluittain toimittaa tiimiopettajille tiimikokousten välissä pitämistään solukokouksista solumuistio, jossa opiskelijat dokumentoivat kokouksen kulun ja siinä tehdyt päätökset sekä arvioivat sitä, miten solu työskenteli tiimikokouksessaan tiimiytymisprosessin kannalta. Koska olin yhden tiimin opettajaparista toinen, voin tarkkailla erikoisen hyvin tätä tiimiä.

Niemistö on (1998) kuvannut mm. Bruce Tuckmanin nelivaiheista mallia ryhmän kehityksessä. Näitä ryhmän kehitysvaiheita ovat 1. Ryhmän muodostusvaihe, 2. Kuohuntavaihe, 3. Koordinaatio eli yhdenmukaisuusvaihe, 4. Hyvin toimiva ryhmä tai tiimi. Niemistö toteaa, että hänen esimerkeissään, jotka ovat työ- ja koulutusmaailmasta, ei kummassakaan esimerkiksi kuohuntavaihe näkynyt mallin mukaisena (Niemistö 1998, 163), vaan epäsuorasti. Niemistö kysyykin kehitysvaihemallien kritiikissään (Niemistö

1998, 165), onko malli yleispätevä kuva ryhmän kehityksestä. Niemistön mukaan Tuckmanin mallia voidaan kritisoida ja sille voidaan esittää vaihtoehtoja, mutta sen avulla voidaan ymmärtää ryhmän käyttäytymistä sen eri vaiheissa. Ryhmien luonne ja tehtävät antavat kehitykselle erityyppisiä vivahteita. Malli on alun perin kehitetty ryhmän kehitystä kuvaamaan, mutta sitä sovelletaan tiimien kehitystä kuvattaessa. Nordman-Sjöberg ja Nieminen nimittävät vaiheita muotoutumis-, kuohunta-, normittamis- ja suorittamisvaiheiksi (Nordman-Sjöberg & Nieminen 1998, 34–35.)

Ohjaamassani tiimissä olin huomannut viitteitä eri vaiheista. Syksyllä yhteisissä palavereissa tunnelma oli kysyvä, kiinnostunut ja varovaisen skeptinen. Tämä vaihe vastasi mielestäni Tuckmanin mallissa muodostusvaihetta, jossa haetaan kanssakäymisen rajoja ja muotoja sekä muodostetaan riippuvuussuhdetta toisiin jäseniin.

Kuohuntavaiheen totesin, samoin kuin edellä mainituissa Niemistön esimerkeissä, ilmenevän lievänä tuskastuneisuutena, turhautumisena “ainaisiin” keskusteluihin ja itsearviointeihin. Ryhmä kaipasi selkeää perustehtävää, konkreettista tekemistä ja jäsenneltyä ohjelmaa. Kaikilla tiimeillä oli sama ohjelma, johon kuului joka toinen viikko järjestetty tiimin yhteinen kokoontuminen. Pääsääntöisesti solujen tuli valmistella jokin projektiluontoinen työ tai tehtävä näihin istuntoihin. Alkutapaamiset oli kuitenkin varattu tiimien ja opettajien tutustumiseen ja työn käynnistämiseen. Alun “toimettomuus” yhdistettynä ryhmien kuohuntaan aiheutti jonkin verran kritiikkiä.

Vuodenvaihteen jälkeen tehdyssä itsearvioinnissa opiskelijat jo kuitenkin mainitsivat yllättyneensä positiivisesti tiimityöskentelyn sujuvuudesta. Mitä todennäköisimmin ryhmät olivat tällöin kuohuntavaiheen jälkeen tulleet yhdenmukaisuusvaiheeseen. Monissa vastauksissa korostettiin sitä, että solun yhteishenki oli hyvä.

Niemistö ottaa esiin (1998, 178) ryhmän vastarinnan. Hän toteaa, että vastarinta voi ilmetä eri tavoin. Ryhmän muodostumisvaiheessa saattoi havaita joitain merkkejä vastarinnasta, joka ilmeni mm. passiivisuutena ja jonkinasteisena kritiikkinä. Niemistö toteaa myös (1998, 184) olevan tavallista, että ryhmästä nousee tarve rakenteiden muuttamiseen ja että ryhmä saattaa ehdottaa ohjaajalleen ajankohdan muutosta. Tällainen tilanne tuli tiimissä esiin, kun jotkut opiskelijat pyysivät esseiden palautukseen lisää aikaa, “koska muissakin tiimeissä oli annettu lisää aikaa”.

Ilmiötä voi pitää mielestäni sellaisena paralleeliprosessina, johon Niemistö on viitannut (1998, 186–188). Yhtäältä ohjaajien taustaryhmän – muut tiimiopettajat – käytännöt (ajoista kiinni pitäminen) heijastuivat siihen, että halusimme pitää palautuspäivän ohjelman mukaisena, vaikka tiimimme yksilöllinen ohjelma olisi sallinut myöhäisemmän palautuspäivän. Opiskelijat

olivat saaneet tietoonsa, että muissa ryhmissä oli aikaa muutettu, joten sen seikan tuli heidän mielestään heijastua meidän tiimiimme.

Soluille oli varattu omaa aikaa, jolloin ne voivat kokoontua ja valmistella erilaisia case-tehtäviä. Syksyllä ohjelmassa oli myös jonkin verran yksilö- ja paritehtäviä. Jo tässä vaiheessa tiimiopettajille muodostui se kanta, että seuraavassa opintojaksossa yksilö- ja paritehtävien osuutta voisi todennäköisesti vähentää ja keskittää ryhmien toiminta selkeästi niiden perustehtävään, ryhmissä toimimiseen.

Ryhmien sisäistä toimintaa oli tähän asti voinut parhaiten tarkkailla syksyn solulentissä, joka toteutettiin ryhmätenttinä. Opettajat saattoivat havainnoida ryhmien työskentelyä tentissä. Huolimatta siitä, että tentti oli aivan kurssin alkuvaiheessa, monet kokivat ryhmätentin positiivisena, ryhmän koheesiota lisäävänä. Joitain kriittisiäkin lausuntoja tosin kuului ajoituksesta ja siitä, että kysymykset olivat vaativia ja että ryhmät eivät voineet vielä näin alkuvaiheessa toimia tehokkaasti.

Ryhmien toimintaa oli myös voinut seurata case-tehtävien purun yhteydessä. Tehtävien purku tiimissäni toteutettiin siten, että yksi soluista ratkaisi ensin tehtävän, minkä jälkeen toinen ryhmä kommentoi edellisen ryhmän työskentelyä, ja kolmas ryhmä reflektoi omaa oppimistaan. Ryhmien tuli raportoida keskinäisistä kokouksistaan opettajille toimittamalla näille ns. solumuistiot. Tämä käytäntö käynnistyi kangerrellen ja vaati opettajalta tehostunutta interventiota, käyttöönottoon kehottamista.

Opintojakson keskivaiheilla opiskelijoita pyydettiin arvioimaan tiimityötä. Näissä kommentoissa voin nähdä merkkejä yhdenmukaisuusvaiheesta. Jotkut opiskelijoista kommentoivat yllättyneensä siitä, että tiimityö oli niin joustavaa. Useat opiskelijoista korostivat sitä, että soluissa oli hyvä ilmapiiri työskennellä.

Lukuvuoden lopuksi opiskelijat saivat soluittain suorittaakseen tiimityön soveltamistehtävän. Tässä soveltamistehtävässä kunkin solun tuli arvioida, missä tiimiytymisprosessin vaiheessa se oli kulloinkin ollut lukuvuoden aikana. Vaiheiden arviointiperustana oli edellä mainittu Tuckmanin malli tiimin kehitysvaiheista.

Tuon tässä esiin näytteenä yhden ohjaamani solun itsearviointiin. Solun arvioinnin mukaan ensimmäisten tehtävienantojen ja tiimitentin aikaan solu oli muotoutumisvaiheessa. Tämä vaihe oli havaittavissa syksyn yhteisissä kokoontumisissa: ilmapiiri oli kysyvä, kiinnostunut, mutta samaan aikaan hieman epäilevä. Niemistö (1998, 160) viittaa Tuckmanin malliin, joka näkee tiimin muodostusvaiheen vaiheena, jolloin sen jäsenet etsivät rajojaan ja keskinäisen vuorovaikutuksensa muotoja. Kuohuntavaiheen havaitsin sinä turhautuneisuutena, jota solun jäsenet osoittivat ”ikuisiin” palautekeskusteluihin ja itsearviointeihin. Tiimityö oli vaiheessa, jolloin se

kaipasi perustehtävää, konkreettista toimintaa ja määriteltyä ohjelmaa. Havainnoimani solu ei itse erottanut kuohuntavaihetta toiminnassaan.

Havainnoimani solu arvioi saavuttaneensa yhdenmukaisuusvaiheen silloin, kun he tekivät case tehtäviä. He eivät omasta mielestään olleet ehtineet tulla hyvin toimivan tiimin vaiheeseen eli suoriutumisvaiheeseen. Niemistön (1998, 161) mukaan kuitenkin se, että tiimi pystyy nimeämään rooleja, joissa he työskentelevät ja jotka lisäävät työskentelyn tehokkuutta, osoittaa tiimin saavuttaneen hyvin toimivan tiimin vaiheen. Havainnoimassani solussa sen jäsenet pystyivät nimeämään seuraavia rooleja kussakin seitsemässä solun jäsenessä:

1) Puheenjohtaja 2) Arvioija, tiimityöskentelijä 3) Kyselijä, tiimityöskentelijä 4) Tunteiden ilmaisija, juuttuja 5) Inventoija, aloitteentekijä 6) Toimija, loppuunsaattaja ja 7) Toimija, rohkaisija. (Nordman-Sjöberg & Nieminen 1998, 37–39; Niemistö 1998, 107.)

4.5 YLY-opintojakson 1999–2000 tutkimusvaiheet I–III

4.5.1 Vaihe I: opiskelijoiden suhtautuminen tiimityöhön aikaisempien kokemusten pohjalta

Lukuvuonna 1999–2000 YLY-opintojakson alussa opiskelijoiden tuli vastata ns. starttikysymyksiin (edellisvuoden starttityökirjan pelkistetympi muoto), joiden avulla kartoitettiin opiskelijoiden aikaisempia kokemuksia tiimityöstä ja heidän suhtautumisestaan siihen. Tässä kartoitan suhtautumista ohjaamieni tiimien vastauksiin perustuen. Kuvailen tiimien (1–6) yhteensä 27 jäsenen (4+5+5+4+4+5) suhtautumista yksilöinä tiimityöskentelyyn.

Opiskelijoilta kysyttiin starttitehtävässä: Mitä ajatuksia tiimityöskentely sinussa herättää? Minkälaisia kokemuksia sinulla on ryhmässä työskentelystä? Miten uskot näiden ohjaavan toimintaasi YLY-tiimissä?

Tiimi 1

Tiimi 1:n opiskelijat vastasivat starttitehtävän kysymyksiin seuraavasti:

Opiskelija V: *"Kokemusteni mukaan toimiva tiimi saa aikaan paljon hyvää ja nopeasti. Uskon, että pystyn toimimaan tiimissä avoimella mielellä ja olen vastaanottavainen uusille ideoille."*

Opiskelija J: *"Tiimityöskentely on äärettömän tehokasta ja myös mukavaa silloin, kun ryhmä on henkilökemioiltaan toimiva ja sopiva sille tarkoitettuun tehtävään. Toisaalta työskentely eripuraisessa tai muuten toimimattomassa ryhmässä on yleensä turhauttavaa ja tehottomampaa kuin yksin työskentely."*

Opiskelija Sa: *"Koen tiimityöskentelyn tehokkaaksi opiskelumuodoksi. En ole aikaisemmin paljoa työskennellyt ryhmässä, mutta uskon sen silti sujuvan hyvin."*

Opiskelija Sb: *"Ajatukset ovat osin negatiivisia. Usein ryhmätyöskentely on ollut kankeaa ja vaikeaa eikä ole johtanut toivottuihin tuloksiin. Uskon silti, että synergia toimii oikeissa olosuhteissa. Entiset kokemukset tuskin ovat taakkana, sillä olen valmis uusille haasteille."*

Tiimin jäsenistä kaksi suhtautui tulevaan tiimityöhön optimistisesti. Kahden suhtautumista puolestaan voi kuvailla realistisesti: he olivat havainneet sekä kielteisiä että myönteisiä piirteitä aikaisemmissa kokemuksissaan.

Tiimi 2

Tiimi 2:n opiskelijoiden vastaukset starttitehtävän kysymykseen olivat seuraavanlaisia:

Opiskelija K: *"Tiimityöskentelystä tulee mieleen keskustelut, kahvikupit, kiva porukka ja porukan yhteinen tavoite. Aikaisempia kokemuksia minulla on partiosta erilaisista leiri- ja kilpailuprojekteista, missä olen kuulunut erilaisiin suunnittelu- ja organisoititiimeihin. Nämä myönteiset kokemukset varmasti vaikuttavat toimintaani YLY-tiimissä, mutta en usko niiden haittaavan uusien työtapojen omaksumista."*

Opiskelija Ta: *"Minusta pienessä tiimissä työskentely on hyvin tehokasta - asioihin paneudutaan eri tavalla kuin suurissa ryhmissä. Myös henkilötasolla työskentely on syvempää, toinen otetaan paremmin huomioon, jolloin myös asioihin perehtyminen on monipuolisempaa. Ryhmässä työskentely oli esim. lukiossa tehokasta tai kaoottista: osa tekee, osa luistaa - (onnistuminen) riippuu hyvin paljon ryhmän jäsenten motivaatiosta tai mielipideeroista."*

Opiskelija S: *"Ilahduin luettuani, että saamme harjoitella tiimityöskentelyä heti syksystä alkaen. Onhan se mainio tilaisuus myös tutustua lähemmin muutamiin ihmisiin ja toivonkin, että meidän tiimistä tulisi oikein toimiva ja kiinteä. Tiimityöskentely on usein hyvin antoisaa, kun on oikein monta viisasta päätä yhdessä ja esitetään erilaisia näkökohtia asioihin. Joskus ryhmätöissä ärsyttää, kun on täysin passiivisia jäseniä mukana. Siksi yritän itse ainakin olla aktiivisesti mukana ja tarvittaessa rohkaista myös muita."*

Opiskelija Tb: *"Tiimi-job = vastuun jakaminen pienempiin osiin paremman tuloksen aikaansaamiseksi. Tehokasta."*

Opiskelija J: *"Ryhmässä olen työskennellyt kaikissa tähänastisissa opinahjoissani. Luulenpa, että homma toimii tälläkin kertaa!"*

Myöskin tiimi 2:n asennoituminen tulevaan yhteistyöhön tiimeissä on luonnehdittavissa myönteiseksi heidän aikaisempien omien kokemustensa perusteella. Tiimityön vahvuus nähtiin siinä, että voimia yhdistämällä oli mahdollisuus päästä parempaan lopputulokseen. Kaksi tiimin viidestä jäsenestä toi esiin mahdollisen ongelman siinä, että kaikki jäsenet eivät tiimityössä osallistuneet yhtä täysipainoisesti tiimin työskentelyyn. Tähänkin mahdolliseen epäkohtaan toinen heistä toi ratkaisuna sen, että pyrki omalla aktiivisuudellaan vahvistamaan kaikkien osallistumista.

Tiimi 3

Tiimi 3:n opiskelijat vastasivat starttikyselyyn seuraavasti:

Opiskelija Ia: *"Minkälaisia ovat ryhmän muut jäsenet? Suoraan sanoen minulla on enemmän huonoja kuin hyviä kokemuksia ryhmätyöskentelystä. Toimivassa ryhmässä työskentely on antoisaa ja on hienompaa saada yhdessä jotain valmiiksi kuin yksin. Mutta niin monta kertaa minä tunnun olevan ainoa, joka haluaa saada tehtävän valmiiksi, jolla on ideoita ja joka tekee osuutensa ajoissa valmiiksi. Tiedän, että joskus myös minä olen ollut ryhmän passiivinen jäsen. Pitkäaikainen (koko vuosi), motivoitunut ryhmä lienee hyvä kaikin tavoin. Yhdessä enemmän, ystäviä, motivaatiota muuhunkin opiskeluun, valmiina yhä suurempiin haasteisiin..."*

Opiskelija S: *"Tiimityöskentely – työskentelyä useamman ihmisen kanssa. Enemmän mielipiteitä, ideoita työn jakamista, vastuuta*

omasta ja samalla vähän muidenkin tekemisistä, yhteishenkeä ja kykyä joustaa, mutta myös periksi antamattomuutta tietyssä määrin. Olen työskennellyt ryhmässä ja usein sellainen lukiotasoinen ryhmä on jakautunut aktiivisiin ja passiivisiin yksilöihin. Ryhmät, joissa yhteishenki on ollut hyvä, ovat olleet tehokkaampia."

Opiskelija J: *"Ryhmätyöskentely on erittäin hyvä vaihtoehto, jos ryhmä on toimiva. Ryhmätyöskentely on varmasti paikallaan opiskelun alussa kun kaikki on uutta. Omat kokemukseni ryhmätyöskentelystä ovat ihan hyviä. Pitää sulautua joukkoon ja olla mukana ryhmän päätöksenteossa."*

Opiskelija Ib: *"Yrityksissä, joissa työntekijät tietävät paikkansa ja tehtävänsä ryhmän jäsenenä, tiimityöskentely on varmasti tarpeellista ja monissa tapauksissa hyvin tärkeää. Aiemmissa koulutuspaikoissa tehdyissä ryhmätöissä ja vastaavissa ei mielestäni homma ole toiminut niin hyvin kuin voisi. Niissä yleensä ovat ne henkilöt tehneet työn alusta loppuun, joita se tehtävä on kiinnostanut. Mielestäni on helppo ymmärtää, miksi tuonkaltaiset ryhmätyöt eivät toimi: 1. Ne ovat lyhytaikaisia. 2. Keksitty tehtävä, josta ei näe työn tuloksia, kuten yrityksissä näkee – itse en ainakaan jaksaisi motivoitua johonkin keksittyyn tehtävään ihan sata lasissa. En nyt niin kovin valmis ole muuttamaan asennoitumista, mutta on tällaisia ryhmätöitä hyvä harjoitella, että näkee suurin piirtein, miten niiden kuuluisi toimia."*

Opiskelija H: *"Kokemukseni ryhmätyöskentelystä on lukiosta. Siellä muutamit ihmiset tekivät kaiken ja loput syljeksivät kattoon. Toivon meidän jo aikuistuneen ja ottavan vastuun tehtävistään. Tiimityöskentely yhdistää ihmisten parhaat taidot ja parantaa tulosta, oikein käytettynä."*

Tiimi 3:n jäsenistä neljällä oli lievästi negatiivisia kokemuksia aiemmasta tiimi- tai ryhmätyöskentelystään. Huonosti toimineissa tiimeissä osa jäsenistä oli ollut passiivisia ja toiset olivat saaneet hoitaa näidenkin osuuden. Tiimi 3:n jäsenet näkivät kuitenkin tiimityön mukanaan tuomat mahdollisuudet yhdistää ihmisten parhaat taidot. Eräs heistä, jolla oli aiempia huonoja kokemuksia, näki tiimityön harjoituksen kuitenkin olevan paikallaan.

Tiimi 4

Tiimi 4:n opiskelijat vastasivat starttitehtävän kysymyksiin seuraavasti:

Opiskelija P: *"Tiimityöskentely on varmasti antoisaa ja mukavaa, jos on toimiva ryhmä. Tähänastiset kokemukset ryhmätyöskentelystä eivät kuitenkaan ole kovin positiivisia: olen usein joutunut olemaan ryhmässä se, joka tekee suurimman osan töistä. En usko kokemusteni vaikuttavan kovinkaan paljon: uudessa ympäristössä asiat saattavat toimia paremmin – ja toivottavasti toimivatkin."*

Opiskelija Aa: *"En yleensä pidä ryhmätöistä, sillä joudun useimmiten ryhmään, jossa joudun tekemään kaiken yksin. Jos taas kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat työhön, ei minulla ole mitään ryhmätyötä vastaan."*

Opiskelija Ab: *"Tiimityöskentely varmasti tuottaa parempia tuloksia kuin yksin saisi aikaan. Tiimityöskentelyssä eri ihmiset tuovat oman lisänsä tiimityöskentelyyn muodostaen toimivan kokonaisuuden. Kokemukset ryhmätyöskentelystä rajoittuvat lukion ja yläasteen ryhmätöihin ja muihin pienempimuotoisiin tehtäviin."*

Opiskelija C: *"Tiimi on itseohjautuva ryhmä, joka koostuu eri alojen asiantuntijoista. Partiossa olen oppinut toimimaan erilaisissa tiimeissä, joissa jokaiseen yksilöön luotetaan ja häntä kunnioitetaan toimivan tiimin osana. Uskon sopeutuvani nopeasti eri ihmisryhmiin ja tulevani toimeen kaikenlaisten persoonien kanssa."*

Tiimi 4:n jäsenistä kahdella oli erittäin positiivinen suhtautuminen tiimityöhön. Kahdella oli jonkin verran negatiivisia aiempia kokemuksia, mutta hekin näkivät hyvin toimivan tiimin mukanaan tuomat mahdollisuudet silloin, kun kaikki osallistuivat tasapuolisesti työhön.

Tiimi 5

Tiimi 5:n opiskelijat vastasivat starttitehtävän kysymykseen seuraavasti:

Opiskelija S: *"Tiimityöskentely on yhteen hiileen puhaltamista, jossa pyritään ryhmänä suorittamaan annettuja tehtäviä. Tiimityöskentelyllä on mielestäni vain positiivisia vaikutuksia. Omat kokemukseni tiimityöskentelystä ovat varsin rajallisia."*

Opiskelija K: *"Tiimityöskentely kuulostaa mukavalta työskentelymuodolta, sillä kaipaen ihmisiä ympärilleni enkä haluaisi työskennellä yksin päivästä toiseen. Toiset antavat tukea ja virikkeitä. Kokemukseni mukaan ryhmässä tulee vallita hyvä henki, jotta se toimisi hyvin. Olen luonteeltani kunnianhimoinen ja joskus liiankin 'pomotteleva', joten YLY-kurssista on varmasti hyötyä, myös luonteeni kehittymisen kannalta. Muiden kuuntelu ja periksi antamisen taito ovat myös tärkeitä."*

Opiskelija H: *"Tiimityöskentelyn miellän ryhmäksi, joka yhteistyöllä saavuttaa yhteisiä tavoitteita. Kokemukset ryhmässä työskentelystä ovat jaettavissa erilaisiin tilanteisiin: koulussa tehdyt ryhmätyöt, harrastustoiminnan ryhmät, työelämän työporukat. Omat kokemukseni ovat olleet vaihtelevia. On ollut hyviä ja sitten huonoja ryhmiä. Entiset kokemukset heijastuvat varmasti odotuksiin, miten ryhmän tulisi toimia ja sitä kautta omaan käyttäytymiseen, miten odotetaan käyttäytyvän."*

Opiskelija T: *"Minusta tiimityöskentely on erinomainen työskentelymuoto. Paitsi että joukko kyvykkyyksiä johtaa yleensä parempaan lopputulokseen kuin yksin puurtaminen, on tiimityön etuna myös sen sosiaalinen puoli: ihmisten välinen vuorovaikutus, toisilta oppiminen, ryhmässä toimiminen jne."*

Tiimi 5:n jäsenet näkivät tiimityön sosiaalisen ulottuvuuden erittäin positiivisena. Yhteiset tavoitteet johtivat jäsenten mielestä parempiin lopputuloksiin. Yhden jäsenen aiemmat kokemukset olivat olleet vaihtelevia, joten hänen suhtautumisensa tulevaan oli hieman varauksellisempaa.

Tiimi 6

Tiimi 6:n opiskelijoiden vastaukset starttitehtävän kysymyksen olivat seuraavanlaisia:

Opiskelija Ja: *"Ryhmässä työskentelystä minulla on vain hyviä kokemuksia. Useammalta henkilöltä löytyy aina enemmän ideoita kuin yhdeltä. Usein ryhmässä on myös erilaisia näkökulmia käsiteltävään asiaan, mikä on hyvä."*

Opiskelija Jb: *"Arpapelin, koska huonosti hoidettuna monen ihmisen työpanos saattaa mennä hukkaan. Tavoitteellisesti ja järjestelmällisesti hoidettuna kokonaisuus voittaa saman määrän*

yksilöitä – ilman yhteistyötä emme pärjää. Kokemuksia on työelämästä ja ajatuksena tiimityöskentely on loistava, mutta koordinointi on vielä lapsen asteella. YLY-tiimissä haluaisin kohdistaa toimintani juuri koordinointiin."

Opiskelija Jc: *"Nykyaikaisessa yritysmaailmassa monimuotoinen tiimityöskentelykyky on enenevässä määrin yksi tärkeimpiä ja hyödyllisimpiä taitoja. Tässä työskentelymuodossa korostuvat niin aktiivisuus, oma-aloitteisuus ja vastuullisuus, kuin ihmissuhdetaidotkin; mielipiteisiin vaikuttaminen, toisten huomioiminen ja yhteisten päämäärien asettaminen. Itse tunnen tulevani toisten kanssa hyvin toimeen, mikä joskus saattaa harhauttaakin päämäärästä. Suosin tarkoin rajattuja tehtäväalueita ja haluaisin luottaa myös muiden hoitavan omansa. Olen melkoisen nopea esittämään mielipiteitäni, joten usein olen myös pienemmissä ryhmissä ajautunut johtavaan asemaan."*

Opiskelija S: *"Uskon, että tiimityöskentelyllä voidaan päästä hyvin tuloksiin. Ehdoton edellytys on kuitenkin, että tiimi toimii! Tästä huonona esimerkkinä peruskoulun ja lukion ryhmätyöt, jolloin yhteen sullottiin yhteistyöhön kykenemätön joukko. Tuloksia ei juuri saatu... Omaan tiimikäyttäytymiseeni vaikuttavat paljon muut jäsenet ja ryhmähenki: hyvässä porukassa hoidan hommani ja autan muita niin paljon kuin pystyn, huonoa ryhmää en pidä kasassa kuin pakon edessä."*

Opiskelija T: *"Suhtautuminen tiimityöskentelyyn on varauksellista vaihtelevien kokemusten takia. Hyvin toimiva tiimi voi olla enemmän kuin jäseniensä summa, mutta ryhmätyöskentelyn takkuilu saattaa jarruttaa työtahtia ja aiheuttaa turhautumista ja ahdistusta ryhmän jäsenten keskuudessa."*

Tiimi 6:n jäsenet analysoivat monipuolisesti tiimityön hyviä ja huonoja puolia. Ryhmän sisäisen koheesion ja koordinoitun, tavoitteellisen yhteistyön merkitystä korostettiin. Tiimityöhön suhtautuminen oli varauksellista aiempien huonojen kokemusten takia. Toisaalta tiimityön mahdollisuudet nähtiin suorastaan loistavina silloin, kun tiimin jäsenet pystyvät ”puhaltamaan yhteiseen hiileen”.

4.5.2 Vaihe II: tutkijan ohjaaman tiimin projektiraportti tiimiytymisprosessin kuvaajana

Eräs ohjaamistani tiimeistä valitsi projektityönään (liite 4) osallistumisen yliopistopedagogiikan talvipäivien, Pedaforumin, työpajaan, jossa yhdessä tiimin jäsenten kanssa suunnittelimme työpajan ohjelman ja toteutimme sen. Opiskelijat kirjoittivat osallistumisestaan tähän työhön projektiraportin, jonka avulla pystyin seuraamaan tämän tiimin työskentelyä muita tarkemmin heidän analysoidessaan raportissa omaa tiimiytymisprosessiaan.

Marraskuussa 1999 sain ajatuksen siitä, että esitän Pedaforum-työpajan suunnittelu- ja toteutustyötä projektityöksi joillekin ohjaamistani tiimeistä, koska siihen mennessä vasta kaksi kuudesta ohjaamistani tiimistä oli valinnut projektityönsä. Sovimme Tero-Seppo Tuomelan kanssa, että jos mikään minun tiimeistäni ei tartu ehdotukseen kahden viikon aikana, siirrämmme sen hänen vetämilleen tiimeille. Joulukuun alussa tiimi 2 kertoi kiinnostuneensa projektityöstä ja tiimin jäsenet olivat heti täysipainoisesti mukana työpajan suunnittelutyössä.

Pedaforum oli tapahtuma, jonka järjestivät yhteistyössä Turun kauppakorkeakoulu, Turun yliopisto ja Åbo Akademi sellaisille yliopisto-opettajille, tutkijoille ja hallinnon edustajille, jotka olivat kiinnostuneita oman opetuksen ja oppimisen kehittämisestä. Tapahtuma järjestettiin 27.–28.1.2000 ja se koostui pääosin luennoista, esitelmistä sekä työpajatyöskentelystä. Päivien pääteema keskittyi yliopisto-opetuksen laadun tuloksellisuusvaatimusten vaikutusten arviointiin. Turun kauppakorkeakoulu osallistui Pedaforumin työpajatoimintaan suunnittelemalla ja toteuttamalla työpajan Tiimit oppimisympäristönä -projektin, jossa esiteltiin tiimityöpainotteisen YLY-opintojakson kokemuksia.

Tiimi 2 toimi työpajassa eräänlaisena mallitiiminä, joka kertoi omia kokemuksiaan YLY-opintojaksosta ja osallistui muutenkin keskusteluun tiimeistä. Tiimi 2 oli mukana suunnittelutyössä sen alusta alkaen. Työpajan valmistelukokouksissa keskusteltiin mahdollisista ennakkotehtävistä, jotka lähetettäisiin työpajaan ilmoittautuneille henkilöille. Tiimin jäsenet ottivat aktiivisesti kantaa tehtäviin ja totesivat, että niiden tulisi olla riittävän helppoja vastata, jotta myös saisimme osallistujilta heidän vastauksiaan. Olimme valinneet työpajamme tiimiharjoitukseksi Murha junassa -harjoituksen kirjasta Osaaminen yrityksessä (Jalava, Palonen, Keskinen & Kontkanen 1999). Tiimi totesi raportissaan, että kokoontuessaan ennen työpajan alkua ilmapiiri oli jännittynyt ja opiskelijoita arvelutti, miten ammatikseen opettavat ihmiset ottaisivat heidän mielipiteensä huomioon. Kuuntelisivatko opettajat, mitä opiskelijoilla oli sanottavanaan vai joutuisivatko he ”tyrmätyksi” ylivoimaisen tiedon edessä.

Tiimi totesi pelkonsa olleen turhaa. Työpajaan osallistuneet seitsemän yliopisto-opettajaa olivat sitä mieltä, että tiimin osallistuminen oli toivottavaa ja tarpeellista pohdittaessa tiimityöskentelyn mahdollisuuksia opetuksessa. Työpajaan osallistuvat olivat tulleet etsimään uusia mahdollisuuksia ja ideoita oppimisympäristön ja opetusmenetelmien kehittämiseksi. Keskustelu oli vilkasta ja siihen osallistuivat paitsi tiimin kaikki jäsenet ohjaajineen niin myös jokainen seitsemästä työpajaan osallistuneista yliopisto-opettajasta. Osalla vieraista oli paljon kokemusta tiimien käytöstä, osalla taas ei lainkaan. Tiimin jäsenet kertoivat puheenvuorossaan kokemuksiaan tiimityöskentelystään ja siitä, millaisia rooleja kullakin oli tiimiyhteistyössä. Kun tiimin jäsenet joutuivat todella pohtimaan yhteistyötään valmistellessaan työpajan puheenvuoroaan, he huomasivat, että tiimin toiminnalleen asettamansa tavoitteet – tehokkuus ja yhteenkuuluvuus – olivat tärkeitä. He pystyivät tarkkaan erittelemään ja paikantamaan tiimiytymisen vaiheet oman tiiminsä kohdalta (vrt. Katzenbach & Smith 1993, 101; Nordman-Sjöberg & Nieminen 1998, 34–36). He kykenivät myös asemoimaan YLY-opintojakson tehtävät tiimiytymisensä eri vaiheisiin. Nämä vaiheet ja niiden kytkeä YLY-opintojakson eri tehtävien suoritusvaiheisiin löytyvät tiimin projektiraportista (liite 4). Koska tiimi ei ollut vielä itse kokenut hajoamisvaihetta³², he olivat selvittäneet edellisen vuoden YLY-opintojakson opiskelijoiden tuntemuksia ja kokemuksia tiimien hajoamisen jälkeen haastatellen eräitä toisen vuosikurssin opiskelijoita. Tulokset kokemuksista olivat hyvin erilaisia. Toiset tiimit eivät olleet missään tekemisissä keskenään, kun taas toiset kokoontuivat edelleen koulun kahvilaan vaihtamaan kuulumisia. Varsinaisia tiimityöskentelytaitoja ei haastattelujen tulosten perusteella oltu koettu kovin hyödyllisiksi taidoiksi, mutta niiden tulevaisuuden merkitys ymmärrettiin hyvin.

Tiimi totesi projektiraportissaan, jonka he jättivät ohjaajille helmikuussa 2000, että työpajakeskustelun keskeisin anti oli tiimin itselleen luomien selkeiden tavoitteiden merkityksen ymmärtäminen. Näiden merkitystä ei syksyllä tavoitteita laadittaessa oltu vielä ymmärretty, joten tavoitteiden laadinta jäi hyvin pintapuoliseksi. Opintojakson perimmäinen tarkoitus oli hahmottunut tiimin jäsenille vasta projektityön (Pedaforum-työpajan ohjelman valmistaminen ja työpajaan osallistuminen) aikana, kun he olivat reflektoineet tiimiytymisprosessia etsien sen vaiheiden loogisuutta oman puheenvuoronsa esittämiseksi.

Tiimin havainnoiminen projektin suunnitteluun kuluneen vajaan kahden kuukauden aikana herätti minussa monia kysymyksiä. Vuoden 1999 syksyllä

³² Tuckman tarkisti malliaan myöhemmin ja lisäsi siihen viidennen vaiheen hajoamis- (adjourning) eli lopetusvaiheen (Niemistö 1998, 162). Nordman-Sjöberg ja Nieminen eivät ota esiin tätä viidettä vaihetta tiimin kehitysvaiheena.

olin ajoittain ollut huolestunut siitä, että tiimit jäivät itselleni vieraisiksi ja tietoni niiden toiminnasta olivat vähäisiä. En ollut oppinut tuntemaan tiimien jäseniä yksilöinä ollenkaan niin hyvin kuin edellisenä vuonna ja välillä tuntui, että myös ohjaamisessa oli ongelmia. Keskusteluissa muiden tiimiopettajien kanssa kävi ilmi, että myös muiden opettajien mielestä vuonna 1999–2000 toteutetussa YLY-opintojaksossa opiskelijat olivat tuntuneet jääneen vieraammiksi kuin edellisenä vuonna.

Vuonna 1998–1999 YLY-opintojakso koostui lukuisista arviointi- ja palautekeskusteluista ja opiskelijat tekivät enemmän yksilösuorituksia. Toisena YLY-vuonna tämäntyyppistä toimintaa oli karsittu, joten opiskelijat eivät koko syksynä erottuneet yksilöinä läheskään niin hyvin kuin edellisenä vuonna. Ensimmäisenä YLY-vuonna opiskelijoita oli tiimiopettajaparin ohjauksessa maksimissaan 24 (kolme kahdeksan hengen solua), kun taas toisena YLY-vuonna opiskelijoita oli ryhmässä enintään 30 (kuusi viiden hengen tiimiä). Koska tiimissä toisena vuonna oli vähemmän jäseniä, tiimityöskentely oli epäilemättä tehokkaampaa ja kaikille opiskelijoille riitti mielekkäämpiä tehtäviä. Ohjauksen kannalta tilanne kuitenkin oli hankalampi toisena vuonna ensinnäkin siksi, että tiimejä oli useampia kuin ensimmäisenä vuonna. Toiseksi ohjausta hankaloitti se, että yhden tiimiopettajaparin ohjaama kokonaisopiskelijamäärä oli suurempi kuin edellisenä vuonna. Niinä kertoina, kun kaikki tiimit esiintyivät, tilanne oli raskas myös opiskelijoiden kannalta. Arviointi- ja palautetehtävien vähentäminen ensimmäisestä vuodesta puolestaan teki toisesta YLY-opintojaksosta vähemmän työlään, mutta jätti toisaalta opiskelijoihin tutustumisen vähäisemmäksi.

Osallistumalla "toimeksiantajana" tiimi 2:n projektityöhön sain selkeän käsityksen tämän tiimin toiminnasta. Muiden tiimien toiminnan havainnointi rajoittui tiimipalavereihin ja tiimien esiintymiseen niissä. Tiimi 2 havaitsi itsekkin tavoitteiden asettamisen merkityksen. Tähän tavoitteellisuuteen tulisi kiinnittää ohjauksessa paljon enemmän huomiota. Ei riitä, että tavoitteet määritellään; niiden saavuttamista tulisi myös seurata opintojakson kuluessa. Tiimi 2 perehtyi muita tiimejä perusteellisemmin tiimejä käsittelevään teoriakirjallisuuteen. Tämä näkyi heidän tiimejä käsittelevässä tenttivastauksessaan, jossa he saivat kaikista parhaimmat pisteet. Heidän perehtyneisyytensä näkyi myös muita tiimejä systemaattisemmassa tavassa analysoida oppimistaan lukuvuoden aikana (esitelty seuraavassa luvussa). Tiimi 2:n havainnoiminen toimi itselleni eräänlaisena benchmarkingina. Heidän osallistumisensa Pedaforumiin mahdollisti ideaalisen ohjaustilanteen, jota voitaisiin pitää tavoitteena myös muiden kohdalla. Palauttamalla ohjattavien opiskelijoiden lukumäärä takaisin alkuperäiseen 24:ään on yksilöllisempi ohjaus mielestäni paremmin toteutettavissa. Kiinnittämällä

enemmän huomiota tiimien tavoitteisiin ja niiden seuraamiseen saataisiin tiimiytymisprosessia tehokkaammaksi.

4.5.3 Vaihe III: tutkijan ohjaamien tiimien oppimisraportit tiimien tavoitteiden saavuttamisen kuvaajina

Opiskelijoiden tuli opintojakson alussa (syyskuu 1999) määritellä tiimin yhteiset oppimistavoitteet. Opintojakson lopussa, helmikuussa 2000, heidän tuli ensinnäkin raportoida, miten he olivat pystyneet nämä tavoitteet saavuttamaan. Toiseksi tiimien tuli oppimisraportissaan analysoida tiimin kehittymistä opintojakson aikana sekä kolmanneksi pohtia, miten he mahdollisesti voisivat hyödyntää tiimiä jatkossa. Kuten seuraavista raporteista ilmenee, opiskelijat suorittivat tehtävän hyvin erilaisilla tavoilla. Lähtökohtaisesti tarkoitus oli verrata opintojakson aikana opittua tavoitteisiin. Tavoitteiden asettaminen jäi kuitenkin monelle melko pinnalliseksi; esimerkiksi seuranta jäi hyvin puutteelliseksi. Tätä prosessia on myöhemmissä YLY-opintojaksoissa kehitetty edelleen.

Tiimi 1:n oppimisraportti

Tiimi 1 oli asettanut tavoitteekseen sen, että jokainen tiimin jäsen oppisi paremmin ilmaisemaan kantansa selkeästi perustellen, kuuntelemaan ja kunnioittamaan muiden mielipiteitä sekä sovitteluun erisuuntaisia näkökantoja yhteisten kompromissien saavuttamiseksi. Lisäksi he asettivat tavoitteekseen tiimin sisäisen työnjaon kehittämisen ja tiimin jäsenten erilaisuuden hyödyntämisen eri tehtävissä.

Tiimi 1 oli oppimisraportissaan sitä mieltä, että **esiintymis- ja raportointitaidot**, joita heidän tavoitteissaan edusti lähinnä se, että he pystyvät **ilmaisemaan kantansa selkeästi perustellen**, kylläkin kurssin edetessä olivat parantuneet, mutta ne olisivat voineet parantua paljon enemmän. Tiimin mielestä ohjaajilta tullut välitön palaute olisi auttanut huomattavasti enemmän tiimin omaa oppimista. Virheistä oppiminen olisi lisääntynyt parantaen jatkuvasti kunkin jäsenen suoritusta. Omia suorituksiaan tiimi reflektoi ohjaajan mielestä aivan oikein; raportointiosuudet jakautuivat melko tasaisesti tiimin jäsenten kesken, mutta esiintymiset tuntuivat jakautuvan yksipuolisesti. **Tiimi näki opintojakson alussa asettamansa tavoitteet liian korkealentoisina** ja totesi, ettei niihin oltu suhtauduttu tarvittavalla vakavuudella. Tiimi kritisoi myös opinto-oppaan antamaa kuvaa opintojakson tavoitteista ylimitoitetuksi, eikä ollut alkuvaiheessakaan uskonut läheskään kaikkien näiden tavoitteiden toteutuvan.

Vaikka tiimien tuli asettaa itse omat tavoitteensa, useat pitivät eräänlaisena "kattotavoitteena" koko opintojaksolle asetettuja tavoitteita. Vaikka tiimi oli kokenut motivaation puutteen häiritsevän YLY-kurssin toteutumista, sen jäsenet kuitenkin arvioivat opintojakson **olleen ihmissuhdetaitojen kehittymisen osalta positiivinen** ja opettavainen jakso. Heidän tavoitteensa siitä, että he oppivat **kuuntelemaan ja kunnioittamaan muiden mielipiteitä** ja **sovittelemaan eri suuntaisia näkökantoja** yhteisten kompromissien saavuttamiseksi, toteutui osittain. Kuitenkin tämän tiimin kohdalla ilmenee selkeästi, että tiimeille ei riittävästi painotettu yhteisten tavoitteiden asettamisen merkitystä ja ohjattu heitä siihen. Tämä tiimi ei sanonut mitään tiimin kehittymisestä opintojakson aikana eikä **tiimin hyödyntämismahdollisuudesta tulevaisuudessa**.

Tiimi 2:n oppimisraportti

Tiimi 2 oli kirjannut yhteisiksi tavoitteikseen tehtävien menestyksekkään suorittamisen, tehokkaan tiimityöskentelyn, viiden opintoviikon saavuttamisen hyvällä arvosanalla, tiimityötaitojen kehittymisen, vastuun jakamisen, ihmissuhdetaitojen kehittymisen ja suhteiden ylläpidon. Tiimin jäsenet visioivat tavoitteidensa saavuttamista eräänlaisena yksilöllisen kehittymisen ja ryhmäkoheesio yhteisenä ilmentymänä, jota kuvaamaan he piirsivät käyrän koordinaatistoon, jonka akseleina toimivat yksilöllinen kehittyminen ja ryhmäkoheesio (esikuvana Katzenbachin ja Smithin kuvaama tiimin suorituskäyrä, joka on esitetty kuviossa 13). Tämä tiimi valitsi projektityöskentelyn osallistumisen Pedaforum-talvipäivien työpajan suunnitteluun ja sen toteutukseen yhdessä tutkijan kanssa (tiimin raportti liitteenä 4). Tästä johtuen olen valinnut tiimi 2:n tiimiytymisprosessin kuvauksen näytteeksi, joka löytyy luvussa 4.5.2.

Tiimi 2 totesi omasta kehittymisestään opintojakson aikana sen, että **muototumisvaihe** oli tiimin keinotekoisuudesta johtuen hieman takkuista. Alun kiiwas työtahti pakotti tiimin hyvään työtahtiin, ja **muototumisvaiheen** jälkeen työ oli helpompaa kun jokainen tiesi roolinsa tiimissä. **Kuohuntavaiheen** tiimi tunsi kokeneensa silloin, kun työt lisääntyivät ja kasaantuivat. Oikeaan aikaan tulleen loman jälkeen tiimi sai jälleen kiinni rytmistä ja työskentely sujui kitkatta. Tiimi uskoi saavuttaneensa vaiheen, jossa työskentely tässä kokoonpanossa oli ehdottomasti hedelmällisempää verrattuna tilanteeseen, jossa tiimin jäsenet joutuisivat työskentelemään vastaavissa tehtävissä vieraiden ihmisten kanssa. Tiimin kyvystä tehokkaaseen yhteistyöhön on yhtenä osoituksena koko vuosikurssin paras tiimien tenttitulos. Jo tiimin yksittäisten jäsenten suhtautumisessa tiimityöhön korostui tehokkuuden merkitys tiimityön etuna. Tiimi 2 ei ottanut oppimisraportissaan

suoraan kantaa tavoitteidensa saavuttamiseen. Epäsuorasti he kuitenkin arvioivat saavuttaneensa **tiimityössään tehokkaan vaiheen, tiimin kasvamisen aidoksi tiimiksi.**

Tiimi 2 totesi oppimisraportissaan tiimin oppineen kolmen periodin aikana **tekemään aikatauluja ja noudattamaan niitä. Tämän oppimistuloksen voidaan nähdä tehokkaan tiimityöskentelytavoitteen saavuttamisena.** Tiimin jäsenet sisäistivät ”takarajojen” merkityksen ja palauttivat tehtävät aikanaan. Samalla jäsenten stressinhallinta ja toiminta paineen alla oli parantunut huomattavasti. Tiimi 2 oli syksyllä **valinnut tavoitteekseen tiimin toiminnan vaihemallin** mukaisen kehityksen (tuodaan esiin tiimin projektiraportissa, liitteessä 4), jossa nelikentän akseleina olivat toiminnan tehokkuus ja ryhmäkoheesio. Tämän mallin avulla tiimi tarkasteli toimintansa kehitystä erilaisten tiimiharjoitusten välityksellä. Tiimi 2 kiinnitti varsin paljon **huomiota tiiminsä kehitysvaiheisiin (liitteessä 4 havainnollistettu sivun 7/10 kuviossa) johtuen siitä, että heidän projektityönsä liittyi läheisesti tiimin oman toiminnan reflektointiin.**

Tiimi 2 oli omasta mielestään toiminnassaan saavuttanut ns. dream team -vaiheen, jolloin yksilöllinen kehittyminen ja ryhmäkoheesio yhdistyivät maksimaalisella tavalla. Ohjaajana voin yhtyä tähän tiimin näkemykseen. Työskennellessäni tiimin jäsenten kanssa yhteisen Pedaforum-talvipäivien suunnittelu- ja toteutusvaiheissa ilmeni, että tiimin jäsenet olivat löytäneet itselleen sopivat roolit, jotka osaltaan veivät tiimin toimintaa eteenpäin. Tiimin työskentelyilmapiiri vaikutti myös positiiviselta; erilaisetkin näkökulmat hyväksyttiin. Kaikkia kuunneltiin ja kaikki osallistuivat itselleen sopivalla tavalla esim. Pedaforumin työpajan keskusteluun. Yhteinen työskentely tiimin jäsenten kanssa antoi minulle aivan erilaisen mahdollisuuden havainnoida tiimin toimintaa kuin pelkät tiimipalaverit.

Tiimi 2:n jäsenet oivalsivat, että eräs tärkeimpiä tiimityön oppimisen edellytyksiä oli ollut varauksettoman luottamuksen saavuttaminen tiimin jäsenten kesken. Toisten tiimin jäsenten ärsyttävienkin piirteiden sietäminen oli ollut välttämätöntä eri tehtävien ratkaisujen aikaansaamiseksi. Rakentavan erimielisyyden merkitys uusien ideoiden ja näkökulmien kartoittamiseksi todettiin hyödylliseksi. Huolimatta erilaisista mielipiteistä päädyttiin aina johonkin kompromissiratkaisuun. Edellä esitetty **tiimin ”kasvaminen”** voidaan nähdä paitsi tiimin tehokkuuden lisääntymisenä myös **ihmissuhdetaitojen kehittymisenä**, joka oli yksi tiimin itselleen asettamista tavoitteista. Opiskelijat totesivat, **että kaikesta oppimastaan heillä on varmasti hyötyä tulevaisuudessakin, mutta he eivät uskoneet jatkavansa tiiminä toimintaansa muiden opintojen osalta.**

Tiimi 3:n oppimisraportti

Tiimi 3 oli asettanut tavoitteekseen oppia ”tiimityökalujen käytön” (ryhmätyöskentely- esiintymis- ja raportointitaidot), joita he voisivat hyödyntää tehokkaasti työelämässä. He halusivat myös oppia hyväksymään ja ymmärtämään eriäviä mielipiteitä ja toimimaan yhdessä tiiminä demokraattisesti. Edelleen he mainitsivat tavoitteikseen oppia tuntemaan omia hyviä ja huonoja puoliaan sekä oppiva kuuntelemisen taidon ja kompromissien tekokyvyn. He toivoivat oppivansa kärsivällisyyttä ja joustavuutta. He halusivat oppia uusia ajattelu- ja toimintatapoja vanhoja tapoja muokaten ja unohtaen. He halusivat olla huipputiimi, jossa työt on jaettu oikein ja jossa asenneongelmia ei ole. Tavoitteena oli myös jokaisen viihtyvyys ryhmässä. Tavoitelistasta näkee, että huolimatta joidenkin jäsenten lievän negatiivisista tiimityön kokemuksista, tiimi näki tulevan yhteistyön positiivisena mahdollisuutena kasvaa myös yksilöinä.

Tiimi 3 totesi oppimisraportissaan oppineensa opintojakson aikana peruseriaatteita tiimityöskentelystä. Yritysmailman ymmärtämiseen liittyvät tavoitteet jäivät kuitenkin hieman epäselviksi. **Ryhmätyöskentely-, esiintymis- ja raportointitaidot kehittyivät** kaikilla, joten tavoitteena ollut **tiimityökalujen käytön oppiminen, jota voi tehokkaasti hyödyntää työelämässä, ilmeisesti saavutettiin.**

Tiimin jäsenet olivat raportin mukaan asettaneet **tavoitteekseen myös kokemuksen saamisen tiimityöskentelystä ja viiden opintoviikon suorituksen.** Tätä tavoitetta he eivät kuitenkaan olleet alun perin opintojakson alussa kirjanneet. Tiimi piti ilmeisesti näitä tavoitteitaan vaatimattomina ja perusteli nihkeää suhtautumistaan tiimityöskentelyyn sillä, että he olivat saaneet aiemmalta vuosikurssilta negatiivisia kommentteja opintojaksosta. Toisaalta, osin tiimin tavoitteet olivat huomattavasti kunnianhimoisempia sisältäen mm. **huipputiimiksi tulemisen.**

Analysoidessaan **tiiminsä kehitysvaiheita** tiimi 3 raportoi, että alussa kaikille oli epäselvää, mistä oli kysymys ja mitä piti tehdä. Tiimissä piti toimia tuntemattomien ihmisten kanssa ja saavuttaa synergiaetuja. He totesivat sijoittuneensa kaikille tiimeille annetussa ensimmäisessä yhteisessä pörssisijoitustehtävässä hienosti toiselle sijalle. Päätökset tehtiin sulassa sovussa ”illanistujaisissa”. Samalla tiimin jäsenet oppivat tuntemaan toisiaan ja hyvä ilmapiiri alkoi rakentua. Toinen tiimeille annettu tehtävä vahvisti edelleen tiimin jäsenten sidoksia toisiinsa ja he totesivat alkaneensa ymmärtää, mistä tiimityöskentelyssä on kysymys. Johtajahierarkia oli heidän mukaansa aluksi epäselvä, mutta loppua kohden johtajuus kiteytyi kolmen naisen johtajuudeksi. Ryhmän muodostusvaihe oli näin ohitettu. Tiimi toteaaakin raportissaan, että **päätökset tehtiin sulassa sovussa ja hyvässä ilmapiirissä,**

kuten tiimi oli myös omissa tavoitteissaan kirjannut. Tiimi suhtautui tosin kriittisesti töiden paljouteen ja totesi, että YLY täytti ajoittain koko elämän. Tiimin jäsenet uskoivat, että heille on **tulevaisuudessa hyötyä** tiimityöskentelystä työelämässä, jossa heidän käsityksensä mukaan tiimit ovat yleistynyt trendi.

Tiimi 3:n jäsenet olivat myös päässeet sellaiseen **toiminnan tehokkaaseen vaiheeseen**, jossa tiimi oli löytänyt rajansa ja sille oli selvää, kenelle "delegoida" tehtävät. Tiimi oli myös päässyt toiminnassaan sille tasolle, että säännöt olivat itsestään selvät eikä niitä tarvinnut lausua ääneen. Kukaan ei halunnut pilata toisen kurssisuorituksia ja tiimi toimi yhteisvastuullisesti. Tiimin ollessa nyt hajoamisvaiheessa olo oli jopa hieman haakea. Tiimi 3 ei esitellyt tiimin muodostumisen vaiheita täydellisenä, esim. **kuohunta- ja yhdenmukaisuusvaiheen merkkejä** he eivät tuo esiin raportissaan.

Tiimi 4:n oppimisraportti

Tiimi 4 kirjasi tavoitteensa seuraavasti: "päästä tentistä läpi mahdollisimman hyvin tuloksin, pitää hauskaa ja tutustua uusiin ihmisiin, oppia hyväksymään ihmisten erilaisuutta, oppia jotakin yritystoiminnasta, oppia lukemaan ja ymmärtämään talouselämän julkaisuja sekä yllättyä positiivisesti tästä kurssista". Lisäksi tiimin jäsenet olivat maininneet **(leikkimieliseksi?) tavoitteekseen "päästä eroon luontaisesta epäsosiaalisuudestaan"**. Tiimi 4 totesi oppimisraportissaan **saavuttaneensa omat tavoitteensa**. He tosin arvioivat, että "olihan rimakin asetettu matalalle". He totesivat saaneensa **yritystoiminnasta pinnallisen kokonaiskuvan**. Tiimin jäsenten aikaisemmat tiedot olivat heidän mielestään hyviä jo ennen opintojaksoa. Tiimin mukaan case-harjoituksista ja kummiyrityksestä saatu kuva jäi sirpaleiseksi. Tiimin jäsenten ryhmätyötaitotkin olivat tiimin mukaan hyviä jo alusta saakka ja kaikilla oli myös esiintymiskokemusta. Tiimi totesi itsekin **asettaneensa omat tavoitteensa verraten alhaiselle tasolle, joten niiden saavuttaminen ei tuottanut vaikeuksia**.

Ohjaajan näkökulmasta tiimi vaikutti saavuttaneen esimerkiksi työnjaossa sellaisen tavan toimia, joka edisti tiimin tehokkuutta. Projektityössä tiimit saivat vapaasti valita työn aiheen ja toteuttaa työn osittamisen, mikä tässäkään tiimissä ei herättänyt ainakaan ohjaajille asti kantautuneita jälkipuheita, vaikka tiimin jäsenistä kaksi totesi alkutehtävissä syyskuussa 1999 olleensa niitä henkilöitä, jotka aina tekevät yksin kaiken työn.

Tiimin **kehitysvaiheita arvioidessaan sen jäsenet totesivat ohittaneensa kuohuntavaiheen ilman suurempia välikohtauksia ja päässeensä suoriutumisvaiheeseen jo syksyn aikana**. Tiimi 4 valitsi kummiyrityksen toimeksi antaman työn, joka tiimissä oli koettu mielekkääksi ja

kummiyritykseltä saadun palautteen mukaan tärkeäksi myös kummiyritykselle. Kysymykseen siitä, miten tiimin jäsenet katsoivat voivansa **hyödyntää tiimiä jatkossa, he uskoivat jonakin päivänä ollessaan "vaikutusvaltaisessa asemassa voivansa hyödyntää suhteitaan ja toistensa erityisasiantuntemusta"**.

Tiimi 5:n oppimisraportti

Tiimi 5 oli asettanut omaksi **oppimistavoitteekseen tiimin yhteistoiminnallisuuden kehittymisen**, jolloin kukin auttaa toisiaan saamaan tavoitellut opintoviikot. Toiseksi tiimin jäsenten tavoitteeksi oli pantu **yritysmaailmaan tutustumisen syventäminen**. He halusivat myös tulla ”yhteen hiileen” puhaltavaksi, aikaansaavaksi ja joustavaksi tiimiksi, jolla oli yhteinen tavoite. Tavoitteena mainittiin myös se, että tiimin jäsenet oppivat tuntemaan toisensa hyvin ja viihtymään toistensa seurassa. Lisäksi tiimi tavoitteli tehtävien kiitettävää suorittamista ja luovaa työskentelyä, jossa kaikki tiimin jäsenet olivat läsnä. Leikkimielisempi tavoite oli "pitää M kurissa ja Herran nuhteessa".

Erityisesti case-harjoitukset olivat tiimi 5:n mielestä suureksi avuksi yritystoiminnan yleiskuvan muodostamiseksi. Keskustelut tiimin ja etenkin koko ryhmän keskuudessa olivat tiimi 5:n käsityksen mukaan rakentavia ja monipuolisia. Esiintymistäidot joutuivat tiimin mukaan koetukselle YLY-opintojakson aikana. Tiimi arvioi, että virallisen asian esittäminen epäviralliselle yleisölle oli haasteellista. Tiimin mielestä kaikkien opintojakson läpikäyneiden tulisi arvostaa toiminnan haasteellisuutta sen raskaudesta huolimatta. Tämän kuten muidenkin tiimien kohdalla oli havaittavissa tiimien omien tavoitteiden ja opintojakson tavoitteiden sekoittuminen. Tiimit eivät läheskään aina verranneet tyhjentävästi omia tavoitteitaan ja niihin pääsemistä. Syynä tähän saattoi olla se, että tavoitteet määriteltiin liian kevyesti. Ohjaajien voimakkaampaa interventiota tiimityöskentelyn alkuvaiheessa onkin syytä korostaa. Tiimien tulee toki itse määrittellä tavoitteensa, mutta ohjaajien on syytä painottaa tavoitteiden asettamisen merkitystä tiimiytymisprosessin onnistumiseksi.

Tiimi 5:n jäsenten mielestä **tiimin kehitysvaiheet seurasivat hämmästyttävän tarkasti oppikirjojen esimerkkiä**. Tosin he olettivat, että tietoisuus käyttäytymisvaiheista saattoi vaikuttaa jäsenten toimintaan. Tiimin **muotoutumisvaihetta helpotti yhteydenpito vapaa-ajalla**. Tiimistä muotoutui "ilman sen suurempia riitoja ja katkeria kommentteja" eheä kokonaisuus, joka kykeni yhteistyöhön. Tiimi ei pystynyt erottamaan varsinaista **kuohuntavaihetta** aikajatkumolla – heidän mielestään kuohunta ja mielipiteiden kärjekäs ilmoittelu oli usein läsnä. He eivät kuitenkaan

nähneet tätä negatiivisena seikkana, koska "rakentava keskustelu ja tiimin kehittyminen on paljolti juuri kuohunnasta riippuvainen". **Normittamisvaiheen tiimi 5 sijoitti projektitehtävän tekemisen aikaan.** Yhden tiimin jäsenen lähteminen armeijaan kesken opintojakson vaikutti siihen, että päätöksenteko keskittyi ja vastuunsiirtely väheni. Kaikenlainen projektin ulkopuolinen asia jäi sivuun ja he totesivat päässeensä projektityön myötä itse asiaan, tiiminä. **Suorittamisvaiheen tiimi koki tiimitenttiin valmistumisessa ja itse tentissä.** Tällöin he havaitsivat ensimmäistä kertaa jonkinasteista synergiaetua.

Tiimi 5 suhtautui raportin mukaan omiin tavoitteisiinsa alusta asti hieman epäillen, koska heillä kuten muillakaan tiimeillä, ei ollut aluksi riittävän selkeää kuvaa tulevasta opintojaksosta. Tiimi 5 totesi, että tiimissä vallitseva korkea kunnianhimo oli se voima, joka vei heitä eteenpäin. Näin ollen tiimin jäsenten mielestä liian tiukka ja rajoittunut tavoitteenasettelu olisi mahdollisesti ollut menestyksekkään toiminnan este. Tiimi oli ylpeä toiminnastaan tiiminä ja tekemistään töistä. Sen jäsenet pitivät eroamista tiimistä ikävänä juuri silloin, kun tiimi oli saavuttanut tehokkaan toiminnan vaiheen.

Tiimi 5 teki projektityönsä toimeksiantona kummiyritykselle ja työ sai kiitosta toimeksiantajaltaan. Työn suorittamisessa oli käytetty luovaa ajattelua. **Tiimin hyödyntämisestä jatkossa tiimi 5 totesi, että kummiyritykselle suoritettu projektityö ja siinä onnistuminen todisti heille itselleen sen, että he ovat hyödyllisiä ja kykeneviä vaikka mihin urotöihin.** Yrityselämään vakituisesti siirtyminen olisi heille tiiminä ehkä liian suuri askel, mutta he näkivät (leikkimielisenä?) mahdollisuutena "tiimin toimimisen jonkinasteisena freelancerina pientä korvausta vastaan todella mieltä kutkuttavana ajatuksena".

Tiimi 6:n oppimisraportti

Tiimi 6 oli alussa asettanut tulevan tiimityöskentelynsä **tavoitteeksi sosiaalisten taitojen ja yhteistyön oppimisen**, yhteistyön, joka perustui erilaisten mielipiteiden huomioonottamiseen ja niiden hyväksymiseen. Tiimi **korosti myös tehokkaan tiimityöskentelyn oppimisen tärkeyttä.** Lisäksi tiimin jäsenet näkivät yhteistyön kehittävän heitä yksilöinä ja vaikuttavan sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Yhtenä **tavoitteena tiimi kirjasi myös uusien asioiden oppimisen.**

Tiimi 6 totesi oppimisraportissaan, että tiimin työskentely oli sujunut melko vaivattomasti koko opintojakson ajan. Aikataulujen yhteensovittaminen oli aiheuttanut eniten ongelmia. Tiimi selvisi näistä ongelmista tekemällä paljon työtä itsenäisesti käyttäen sähköpostia ja matkapuhelinta viestinnän välineinä. Tiimi 6 oli erityisen kiinnostunut kummiyritystoiminnasta, joka

kiinnosti heitä käytännönläheisyydellään. Tiimin jäsenet totesivatkin, että tiimitehtävien kautta he saivat mahdollisuuden tutustua lähemmin alueen yritystoimintaan. Yrityssuhteiden ylläpitoon kannattaisi tiimin mielestä kiinnittää erityistä huomiota tulevaisuudessa. Tiimi koki suoriutuneensa tehtävistään tyydyttävästi; parhaimpaan suoritukseen omasta mielestään he ylsivät kummiyritystehtävässään. Tiimi 6 olisi toivonut saaneensa tiimiopettajilta enemmän palautetta jo opintojakson kuluessa. Tämä olisi tiimin jäsenten mukaan helpottanut itsearviointia ja kehitystä. **Esiintymistaitoihin tiimi ei keskittynyt kovin yksityiskohtaisesti. Tiimi totesi, että tiimin esiintyminen aina viimeisenä ei parantanut heidän tilannettaan, koska siinä vaiheessa he olivat vähintään yhtä väsyneitä kuin kuulijakunta.**

Tiimi 6 ei raportoinut mitään tiimiytymisprosessista eikä tiimin hyödyntämisestä ”jatkoissa”.

On huomattava, että tiimit eivät ole oppimisraporteissaan vastanneet läheskään kaikkiin kysymyksiin systemaattisesti. Esimerkkinä voisi nostaa esiin sen seikan, että tiimi 2, joka eniten kiinnitti tiimiytymisprosessiin huomiota, pystyi tarkimmin analysoimaan vaiheitaan.

Ohjaajan kommentit oppimisraporteista

Tiimien raportoimasta itsearvioinnista, oppimisestaan tiiminä ja sen kehitysvaiheista voi todeta, että ohjaajana ei ole aina helppo arvioida, missä vaiheessa tiimin toiminnassa kaivattaisiin tukea. Yhtäältä on tarkoituksenmukaista, että tiimit luovat itse tavoitteensa ja pyrkivät niihin. Toisaalta vaikuttaa siltä, että muutamissa tiimeissä olisi kaivattu enemmän suoraa palautetta esimerkiksi esiintymistilanteissa. Tähän seikkaan kiinnitettiin huomiota myös opintojakson viimeisessä opettajapalaverissa. Palaute voitaisiin antaa esimerkiksi kirjallisesti arvioimalla esiintymiskriteerejä. Näin pitäisi menetellä siinä tapauksessa, että halutaan välttyä siltä tilanteelta, että opiskelijat joutuvat vastaanottamaan kriittistä arviointia kaikkien muiden kuullen. Palaute voidaan antaa myös suullisesti ja siinä voidaan käyttää sekä vertais- että itsearviointia ohjaajan palautteen lisäksi.

Huolimatta siitä, että ohjaajaparini kanssa kehoitimme tiimejä tulemaan keskustelemaan esimerkiksi projektityöhön liittyvistä asioista, varsin harvoin näin tapahtui. Kuitenkin projektityöt tehtiin ajallaan ja niiden taso oli lukuvuonna 1999–2000 edellisvuotta korkeampi. Vaikuttaisi siltä, että selitys löytyy kummiyritystoiminnasta, joka paransi opiskelijoiden motivaatiota. Opiskelijat sanoivat suoraan, että ”rima oli korkeammalla” sen vuoksi, että tehty selvitys tuli esittää myös yrityksen edustajalle. Toisaalta kummiyritysten

mukana olo ei kuitenkaan ollut ainoa syy töiden korkeampaan tasoon. Kurssiarvioissa toinen YLY-opintojakso sai paremman keskiarvon mm. tavoitteellisuuden arvioinnissa. Ensimmäisenä vuonna tehtäviä oli ollut enemmän, mikä teki työmäärän pirstaleisemmaksi. Lukuvuonna 1999–2000 kiinnitettiin ohjauksessa enemmän huomiota siihen, että tehtävät vaikeutuivat asteittain ja kulminoituivat projektityöhön. Myöskin ohjeistuksen osalta pystyttiin edellisvuotta selkeämpään tehtävänantoon, koska edellisestä vuodesta saatiin jo tuntumaa siihen, mitä opiskelijoilta voitiin odottaa.

Ohjaamieni tiimien kanssa pidetyssä loppukeskustelussa nousi kritiikkiä siitä, että ensimmäisen vuoden opiskelijoilla teetetään liian vaikeita töitä, joihin heillä ei ole vielä edes työkaluja. Tällöin nousi esille ajatus siitä, että opintojakson voisi toteuttaa myöhempinä opiskeluvuosina, jolloin yrityksetkin hyötyisivät enemmän teettämistään töistä. Tämä kritiikki tuli kuitenkin kaikkein voimakkaimmin sellaisilta tiimeiltä, jotka eivät olleet tehneet projektityötään toimeksiantona. Ne kolme tiimiä, joiden projektityö tehtiin yritykselle, olivat tyytyväisiä kontaktistaan. Kummiyrityksen, Raisio Yhtymän antama palaute oli myös positiivista. Yrityksen eri kontaktihenkilöt tiesivät, missä vaiheessa opintojaan opiskelijat olivat ja pystyivät sopeuttamaan toimeksiannot tätä silmällä pitäen. On myös ilmeistä, että jossain tapauksissa opiskelijoiden ennakkoluulotonta ja luovaa suhtautumista oli voitava pitää etunakin.

4.6 Vaihe IV: opiskelijoiden käsitys YLY-opintojakson tavoitteiden toteutumisesta

4.6.1 YLY-opintojakson tavoitteiden operationalisointi opiskelijoille suunnattujen kyselyjen väittämiksi

YLY-opintojakson kahtena ensimmäisenä toteutusvuonna opiskelijoille jaettiin lähes identtinen kyselylomake (liite 1), jossa oli 66 kysymystä. Kyselyn osalta voidaan puhua kokonaistutkimuksesta, sillä lomake jaettiin kaikille YLY-opiskelijoille, jotka olivat opintojakson viimeisellä kokoontumiskerralla läsnä huhtikuussa 1999 ja helmikuussa 2000. Koska kyseessä on kokonaistutkimus, vastausten jakaumien merkitsevyyttä ei tarvitse erikseen laskea millään tilastotieteellisellä menetelmällä. Lukuvuonna 1999–2000 kyselylomakkeen palautti 211 opiskelijaa ja lukuvuonna 2000–2001 palauttaneita oli 201. Ensimmäisenä vuonna käytettiin pienryhmistä solunimitystä, joka vaihdettiin lukuvuonna 1999–2000 tiiminimitykseksi.

Kyselyä voidaan luonnehtia opiskelijoille suunnatuksi ”asiakastyytyväisyyskyselyksi”, jossa kysytään heidän käsitystään ”tuotteelle”, YLY-opintojaksolle, asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Kuluttajakäyttäytymistä kartoittavilla mielipidetutkimuksilla voidaan mitata kuluttajien käsitystä esimerkiksi yrityksestä tai sen tuotteista, markkinointikampanjan tavoitteiden saavuttamisesta ja hinnoittelun onnistumisesta. Tutkimukset ovat usein kuvailevia. (Malhotra 2002, 89.)

Taulukossa 6 on esitelty YLY:n oppimistavoitteiden operationalisointi kyselylomakkeen väittämiksi. YLY-opintojakson tavoitteena oli kehittää opiskelijoita seuraavissa taidoissa: tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaidot (kirjalliset ja suulliset viestintätaidot), tiedon hankkimisen ja hallinnan taidot, ongelmien ratkaisutaidot sekä taidot hankkia yleiskuva ja yleisnäkemys yrityksestä. Opiskelijoille kummankin lukuvuoden lopussa jaettu kyselylomake oli jaettu kahteen osioon, joista ensimmäisen tarkoituksena oli arvioida opiskelijoiden tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Tiimityöskentelytaidoksi tässä tutkimuksessa määritellään tiimissä työskentelyn taito, jonka lähtökohtana on toiminnan tavoitteellisuus, positiivinen keskinäinen luottamus ja jossa osallistujat kokevat olevansa yhteisesti vastuussa toinen toistensa edistymisestä. Tiimityöskentelytaidon nähdään tässä tutkimuksessa sisältävän yhteistyön, vastuun ottamisen ja toiminnan johtamisen elementtejä. (Ramstad & Jokelainen 2000, 437; Eteläpelto 1992, 16.) Tiimityöskentelytaitoja arvioitiin kahdella tavalla. Ensin kysyttiin opiskelijoiden käsityksiä sellaisista tiimityöskentelytaidoista, jotka ilmenevät soluissa/tiimeissä tapahtuvan yhteistyön muotoina (kysymykset 1–14). Sen jälkeen kysyttiin käsitystä tiimityöskentelytaidoista kokonaisuutena (kysymys 54).

Vuorovaikutustaidoksi tässä tutkimuksessa määritellään tiimin/solun keskusteluun osallistuminen tuomalla keskusteluun oman kontribuutionsa, perustelemalla mielipiteensä ja kuuntelemalla muiden näkökohtia (Eteläpelto 1992,16). Näitä taitoja arvioidaan kyselylomakkeen kysymyksillä 34–38. Lisäksi kirjallisista viestintätaidoista kysytään lomakkeen väittämällä 52 ja suullisista lomakkeen väittämällä 53. Näiden edellä mainittujen kirjallisten ja suullisten viestintätaitojen nähdään edistävän tiimin paitsi solun/tiimin keskinäistä, myös solun/tiimin ja opettajien välistä vuorovaikutusta. Tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä arvioimalla pystyttäisiin arvioimaan sitä, miten opiskelijoiden mielestä YLY-opintojakso oli tältä osin saavuttanut tavoitteensa.

Taulukko6: YLY:n oppimistavoitteiden operationalisointi kyselyjen väittämiksi

Käsite	Tässä tutkimuksessa käytetty käsite	Käsitteen alaluokat taikka mittarit	Väittämät
<p>Tiimityöskentelytaidot <i>Tiimi (ks. kuvio 12 määritelmä)</i> <i>Eteläpelto (1992, 16):</i> tasavertaisten ja vastuullisten yksilöiden muodostama tiimityöskentely antaa parhaat keinot luoda reflektiivistä suhtautumista omaan työhönsä.</p>	<p>Tiimissä työskentelyn taito, jonka lähtökohtana on toiminnan tavoitteellisuus, positiivinen keskinäinen luottamus ja jossa osallistujat kokevat olevansa yhteisesti vastuussa toinen toistensa edistämisestä.</p>	<p>a) Tiimityösk. taidot: yhteistyö, vastuu, viihtyminen, toiminnan johtaminen, b) tiimityösk. taidot.</p>	<p>1–4 5–7 8–11 12,13 14 54</p>
<p>Vuorovaikutustaidot <i>Eteläpelto (1992,16):</i> tiimityöskentelyssä saavutetaan vuorovaikutusta, jossa osallistujat selittävät toisilleen näkemyksiään, kuvaavat työtään ja pyrkivät ymmärtämään toinen toisiaan.</p>	<p>Tiimin/solun keskusteluun osallistuminen tuomalla oman kontribuutionsa, perustelemalla mielipiteensä ja kuuntelemalla muiden näkökohtia. Esiintyminen tiimipalaverissa, kirjallinen raportointi casejen ja projektitöiden yhteydessä.</p>	<p>Vuorovaikutustaidot, kirjalliset viestintätaidot, suulliset viestintätaidot.</p>	<p>34–38 52 53</p>
<p>Metakognitiiviset taidot <i>eri tutkijoiden mukaan:</i> <i>Lehto (1999, 6):</i> yksilön tieto omista kognitioistaan, aktiivista toiminnan tarkkailemista ja ohjaamista, myös yhteisön muiden jäsenten kognitioiden tiedostamista; <i>Hakkarainen ja Järvelä (1999, 248–249):</i> oppimaan oppimista, auttaa ymmärtämään omaa ajattelu- ja tiedonhankinta-prosessia; <i>Pöyhönen (1997b, 30):</i> tietämistoimintoja, kuten ongelmanratkaisua, oppimista, muistamista tai ajattelua koskevaa tietoa; <i>Hakkarainen ym. (1999, 65):</i> metatason taito säädellä oman älyllisen toiminnan tiedostamista ja ohjaamista.</p>	<p>1) Tiedon hankkimisen ja hallinnan taitoja, 2) ongelmanratkaisutaitoja sekä 3) oppimaan oppimisen taitoja. Ongelmanratkaisun taitoihin kuuluvia itsearviointi- eli reflektointitaitoja vaativat esimerkiksi ajattelu- ja ongelmanratkaisutoiminnan suunnittelu, päätöksenteko, ohjaaminen ja arviointi sekä yksilön että tiimin näkökulmasta. Oppimaan oppimistaidoissa nähdään a) aktiivisen toiminnan tarkkailemisen ja b) ohjaamisen elementtejä. Niihin sisältyy oppijan oma-aloitteisuus, kyky toimia tavoitteellisesti ja itseohjautuvuus. Aktiivinen tarkkaileminen kattaa myös yhteisön, kuten tiimin, muiden jäsenten kognitioiden tiedostamisen.</p>	<p>Päätöksentekokyky, ongelmanratkaisukyky, oma-aloitteisuus, kyky toimia tavoitteellisesti, itseohjautuvuus, oppimaan oppimistaito, tiedonhankinta- ja käyttämiskyky tiimin/solun yhteistyössä.</p>	<p>40 41 42 43 44 55 4</p>
<p>Yritystoiminnan hahmottaminen kokonaisuutena <i>Helakorpi ym. (1996, 56.)</i> Oppiminen ei ole yksittäisten tietojen pänttäämistä vaan todellisuuden ymmärtämistä kokonaisuuksina.</p>	<p>YLY-opintojakson kohdalla tämä pyrkimys voidaan nähdä tavoitteena hahmottaa yritystoiminta kokonaisuutena.</p>	<p>Taito hahmottaa yritystoimintaa kokonaisuutena</p>	<p>51</p>

Lomakkeen toisen osion muodostivat kysymykset, joiden avulla kartoitettiin opiskelijoiden käsitystä siitä, miten heidän metakognitiiviset taitonsa olivat kehittyneet YLY-opintojakson aikana. YLY-opintojakson tavoitteissa ei ole eksplisiittisesti mainittu metakognitiivisia taitoja. Metakognitiivisten taitojen määritelmä tässä tutkimuksessa sisältää tiedon hankkimisen ja hallinnan taidot, ongelmanratkaisutaidot sekä oppimaan oppimisen taitoja. Oppimaan oppimistaidoissa nähdään aktiivisen toiminnan tarkkailemisen ja ohjaamisen elementtejä. Niihin sisältyy oppijan oma-aloitteisuus, kyky toimia tavoitteellisesti ja itseohjautuvuus.

Aktiivinen tarkkaileminen kattaa myös yhteisön, kuten tiimin, muiden jäsenten kognitioiden tiedostamisen. Itsearviointin, reflektointin taitoja puolestaan vaativat esimerkiksi ajattelu- ja ongelmanratkaisutoiminnan suunnittelu, ohjaaminen ja arviointi sekä yksilön että tiimin näkökulmasta. Kysymykset, joiden avulla näitä taitoja mitattiin, olivat kysymykset 40–42, joissa kysyttiin opiskelijoiden käsityksiä päätöksenteko- ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittymisestä. Niin ikään metakognitiivisiksi luonnehdittavia, mutta myös samalla oppimiskulttuurin muutokseen liittyviä käsitteitä, joita ovat oma-aloitteisuuden lisääntyminen ja itseohjautuvuuteen kannustaminen kysyttiin väittämässä 43 ja 44.

Kehittymistä yrityksen kokonaisuutena hahmottamisen taidoissa puolestaan arvioitiin kysymyksen 51 avulla. Lomakkeen tarkempi esittely oli luvussa 4.2. Kyselytutkimuksen tulokset esitellään tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen osalta luvuissa 4.6.2. Luvuissa 4.6.3 ja 4.6.4 puolestaan tuodaan esiin opiskelijoiden käsitykset kehittymisestään metakognitiivisissa ja yrityksen kokonaisuutena hahmottamisen taidoissa.

4.6.2 Opiskelijoiden käsitys tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisestä

Opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten tiimityöskentelytaidot (taulukossa 6 käsitteen tiimityöskentelytaito a-kohta) tiimien yhteistyössä kehittyivät, mitattiin kyselylomakkeen kysymyksillä 1–14. Kysyttäessä opiskelijoiden mielipiteitä väittämästä, että yhteistyö solussa/tiimissä oli opettanut yhteistoiminnallisuuteen eli toimimaan yhteistyössä tiimissä (kysymys 1) oli vuoden 1998–1999 opetuksen osalta 60,7 % jokseenkin samaa mieltä ja 15,6 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Toisena YLY-vuonna 71,6 % oli jokseenkin samaa mieltä ja 10 % aivan samaa mieltä. Taulukossa 7 on esitelty vastausten prosenttijakaumat solun/tiimin yhteistyötä koskevien väitteiden osalta sekä lukuvuosina 1998–1999 ja 1999–2000

Taulukko7: Solun/tiimin yhteistyön kehittymistä koskevat väittämät ja opiskelijoiden vastauksien jakaumat lukuvuosina 1998–1999 (N=211) ja 1999–2000 (N=201) järjestetystä opetuksesta

Yhteistyö solussa/ tiimissä (numero viittaa kyselylomakkeen kysymyksiin)	aivan eri mieltä (%)		jokseenkin eri mieltä (%)		en osaa sanoa (%)		jokseenkin samaa mieltä (%)		aivan samaa mieltä (%)	
	-98	-99	-98	-99	-98	-99	-98	-99	-98	-99
Kysymys 1. Opetti yhteistoiminnallisuuteen	0,0	0,0	12,8	9,5	10,4	9,0	60,7	71,6	15,6	10,0
Kysymys 2. Mahdollisti solun/tiimin muiden jäsenten osaamisen hyödyntämisen	1,9	2,0	21,8	11,4	20,4	16,9	47,9	55,2	8,1	14,4
Kysymys 3. Opetti ajan- ja resurssien käytön tehostamiseen	8,5	4,5	36,0	27,9	27,0	21,9	26,5	36,8	1,9	9,0
Kysymys 4. Lisäsi tiedon hankinta- ja käyttämiskykyäni	5,2	7,0	36,5	26,9	22,7	27,9	32,7	32,3	2,8	6,0
Kysymys 5. Opetti täsmälliseen ajankäyttöön	15,6	6,5	46,4	45,3	19,0	25,4	17,5	19,4	0,9	2,5
Kysymys 6. Työnjako on ollut onnistunut solussa/tiimissä	1,4	5,0	16,1	15,9	8,5	11,9	56,4	44,3	16,6	22,9
Kysymys 7. Olen oppinut johtamaan solun/tiimin toimintaa	11,8	6,5	34,6	21,9	18,5	24,4	30,8	38,8	3,8	7,5
Kysymys 8. Solu/tiimityöskentely oli viihtyisää	2,4	3,5	10,4	14,4	12,3	17,4	50,2	46,8	23,7	17,9
Kysymys 9. Solu /tiimityöskentely oli antoisaa	2,8	5,0	15,6	23,9	25,1	20,4	44,5	37,3	10,4	12,4
Kysymys 10. Sitouduin solun/tiimin työskentelyyn	3,8	0,5	15,6	11,9	15,6	13,4	50,2	53,2	14,7	20,9
Kysymys 11. Osallistuin yhteishengen luomiseen	0,9	0,5	10,9	7,5	21,8	20,9	47,4	47,8	19,0	23,4
Kysymys 12. Otin vastuuta koko solun /tiimin oppimisesta	7,1	4,5	33,2	25,4	35,5	34,3	20,4	28,4	3,8	7,0
Kysymys 13. Kaikki solun/tiimin jäsenet osallistuiivat tasapuolisesti työhön	13,3	10,9	28,4	23,9	9,0	8,0	36,0	31,8	13,3	23,9
Kysymys 14. Solu/tiimi kehittyi aidoksi tiimiksi	10,9	10,0	27,0	19,4	17,1	18,4	36,0	41,8	8,1	9,0
Kysymys 54. YLY-kurssi on kehittänyt tiimityöskentely-taitojani	1,9	3,5	12,8	7,0	13,3	10,0	55,5	62,7	16,1	16,4

Koska luvut on pyöristetty yhden desimaalin tarkkuudella, niiden yhteenlaskettu summa ei välttämättä ole tasan 100 %.

Voidaan todeta, että toisena YLY-opintojakson toteuttamisvuonna myönteisesti väitteeseen 1 (taulukossa 7) suhtautuneita oli enemmän kuin toisena vuonna, joskin selvä enemmistö molempina vuosina hyväksyi väittämän. Väitettäessä, että solun/tiimin yhteistyö mahdollisti muiden jäsenten osaamisen hyödyntämisen (kysymys 2) oli ensimmäisen YLY-vuoden opiskelijoista 47,9 % jokseenkin samaa mieltä ja 8,1 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Toisena YLY-vuonna vastaavat luvut olivat 55,2 % ja 14,4 %. Voidaan todeta, että tämän kysymyksen väittämään toisen YLY-vuoden opiskelijat suhtautuivat selvästi positiivisemmin kuin ensimmäisen vuoden väittämään.

Taulukossa 7 käytetään otsikossa ja osassa väittämiä ilmaisua solu(n)/tiimi(n) kuvaamaan vuoden 1998–1999 tutkimusyksikön solunimitystä ja vuoden 1999–2000 tiiminimitystä. Liitteenä (liite 1) oleva kyselylomake on vuoden 1998–1999 lomake, jossa oli käytössä ainoastaan solunimitys. Vastaavasti vuoden 1999–2000 lomakkeessa oli käytössä ainoastaan tiiminimitys. Tiimityöskentelytaitojen kehittymistä vuosina 1998–1999 ja 1999–2000 on vertailtu kysymyskohtaisesti liitteessä 7.

Väittämään, että yhteistyö solussa/tiimissä oli opettanut ajan- ja resurssienkäytön tehostamiseen (kysymys 3), vastasi vuoden 1998–1999 opiskelijoista 26,5 % olevansa melko samaa mieltä ja 1,9 % olevansa aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Vuoden 1999–2000 vastaavat luvut olivat 36,8 % ja 9,0 %. Voidaan selvästi havaita, että toisen YLY-vuoden opiskelijoista lähes viidennes enemmän kuin edellisenä vuonna näkee yhteistyön opintojakson puitteissa edistäneen heidän tehokkuuttaan ajan- ja resurssienkäytössä. Väittämään, että yhteistyö solussa/tiimissä lisäsi tiedonhankinta- ja käyttämiskykyä (kysymys 4) vastasi ensimmäisenä YLY-vuonna 32,7 % olevansa jokseenkin ja 2,8 % aivan samaa mieltä. Toisena vuonna prosenttiluvut olivat lähes samat eli 32,3 % oli jokseenkin ja 6,0 % aivan samaa mieltä. Väittämään solu/tiimityöskentelyn opettamisesta täsmälliseen ajankäyttöön (kysymys 5) oli vuonna 1998–1999 vastanneista 17,5 % jokseenkin ja 0,9 % aivan samaa mieltä. Vuonna 1999–2000 vastaavat luvut olivat hyvin samankaltaiset eli 19,4 % ja 2,5 %.

Kysymykseen solun/tiimin työnjaon onnistuneisuudesta (kysymys 6) vastasi ensimmäisenä YLY-vuonna enemmistö eli 56,4 % olevansa melko samaa mieltä, kun taas aivan samaa mieltä oli 16,6 % vastanneista. Toisena YLY-vuonna jokseenkin samaa mieltä olevien määrä oli ensimmäistä vuotta pienempi eli 44,3 %, mutta aivan samaa mieltä oli edellisvuotta suurempi määrä eli 22,9 %. Työnjako oli siis onnistunutta yhteensä n. 70 %:n mielestä,

mutta ensimmäisenä YLY-vuonna hieman yleisemmin (73 %) kuin toisena (67 %). Sitä vastoin väittämään, että opiskelija oli oppinut johtamaan solun/tiimin toimintaa (kysymys 7), vastasi ensimmäisenä vuonna 30,8 % olevansa jokseenkin samaa ja 3,8 % olevansa aivan samaa mieltä. Vuonna 1999–2000 tähän kysymykseen vastasi selvästi suurempi määrä eli 38,8 % olevansa jokseenkin samaa mieltä samoin kuin myöskin edellisvuotta suurempi määrä eli 7,5 % totesi olevansa aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Kysymykseen solu/tiimityöskentelyn viihtyisyydestä (kysymys 8) vastasi suuri enemmistö ensimmäisenä vuonna myöntävästi eli 50,2 % oli jokseenkin samaa mieltä ja 23,7 % oli aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Toisena YLY-vuonna tämä kysymys ei saanut aivan niin suurta positiivisesti suhtautuneiden enemmistöä, mutta silloinkin 46,8 % vastaajista oli jokseenkin ja 17,9 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa.

Kysyttäessä solu/tiimityöskentelyn antoisuudesta (kysymys 9) oli ensimmäisenä vuonna 44,5 % jokseenkin ja 10,4 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Vuonna 1999–2000 vastasi edellistä vuotta pienempi määrä eli 37,3 % olevansa jokseenkin samaa mieltä kun taas edellisvuotta hieman suurempi määrä eli 12,4 % oli aivan samaa mieltä, yhteensä kumpanakin vuonna noin puolet vastaajista.

Kysymykseen sitoutumisesta solun/tiimin työskentelyyn (kysymys 10) vastasi ensimmäisenä vuonna 50,2 % olevansa jokseenkin ja 14,7 % olevansa aivan samaa mieltä. Toisena vuonna sitoutuminen oli vahvempaa: 53,2 % oli jokseenkin samaa mieltä ja 20,9 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Kysyttäessä sitä, oliko opiskelija osallistunut yhteishengen luomiseen (kysymys 11), oli myönteisten vastausten jakauma melko samankaltainen molempina YLY-opintojakson toteuttamisvuosina. Vuonna 1998–1999 oli 47,4 % vastaajista jokseenkin ja 19,0 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Vuonna 1999–2000 oli puolestaan 47,8 % vastaajista jokseenkin ja 23,4 % aivan samaa mieltä.

Kysymys 12 käsitteli vastuun ottamista koko solun/tiimin oppimisesta. Lukuvuonna 1998–1999 hieman alle neljännes vastaajista oli väittämästä samaa mieltä (3,8 % +20,4 % = 24,2 %), kun taas lukuvuonna 1999–2000 samaa mieltä oli yli kolmannes vastaajista (7,0 % +28,4 % = 35,4 %).

Sen väittämän kanssa, että kaikki osallistuivat solun/tiimin työskentelyyn tasapuolisesti (kysymys 13), oli vuonna 1998–1999 36,0 % melko samaa mieltä ja 13,3 % aivan samaa mieltä. Vuonna 1999–2000 jokseenkin samaa mieltä olevien määrä oli jonkin verran edellisvuotta pienempi eli 31,8 %, mutta sen sijaan aivan samaa mieltä olevien määrä oli reilusti edellisvuotta suurempi eli 23,9 %. Kumpanakin vuonna yhteensä noin puolet oli samaa mieltä väittämän kanssa.

Kysymys 14 käsitteli solun/tiimin kehittymistä aidoksi tiimiksi. Tämän väittämän kanssa jokseenkin samaa mieltä oli ensimmäisenä vuonna 36,0 % ja aivan samaa mieltä 8,1 % eli hieman alle puolet vastaajista. Toisena YLY-vuonna luvuissa oli lievää nousua: vuonna 1999–2000 jokseenkin samaa mieltä oli 41,8 % ja aivan samaa mieltä oli 9,0 % eli noin puolet vastaajista. Jos solu taikka tiimi katsoo, että siitä on tullut aito tiimi (Katzenbach & Smith 1993, 101), voidaan solun yhteistyötä pitää onnistuneena. Kysymys 15 oli avoin kysymys, jossa vastaajan tuli luonnehtia omaa rooliaan tiimissä. Tähän kysymyksiin vastanneiden määrä oli niin vähäinen, ettei vastausten voida katsoa edustavan koko tutkimusjoukkoa.

Opiskelijoiden käsitystä tiimityöskentelytaitojensa kehittymisestä mittasi myös kysymyslomakkeen väittäjä 54 (taulukossa 6 käsitteen tiimityöskentelytaito b-kohta), jonka mukaan opintojakso on kehittänyt opiskelijan tiimityöskentelytaitoja (taulukossa 7). Vuonna 1998–1999 jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa oli 55,5 % vastaajista ja 16,1 % oli aivan samaa mieltä. Vuonna 1999–2000 vastaavat luvut olivat jokseenkin samaa mieltä 62,7 % ja aivan samaa mieltä 16,4 %. Tämän tavoitteen osalta voidaan todeta, että YLY-opintojakso saavutti molempina vuosina melko suurelta osin tavoitteensa ja ilahduttavasti positiivinen suunta voimistui toisen toteuttamisvuoden aikana.

Löytääkseni yllä olevissa muuttujissa dimensioita (faktoreita), joiden avulla niitä voisi ryhmitellä faktoreihin ja pystyäkseen vertaamaan näin syntyneitä faktorirakennetta molempien lukuvuosien kyselyissä, tein faktorianalyysin solun/tiimin tiimityöskentelytaitoja (taulukossa 6 käsitteen tiimityöskentelytaito a-kohdan eri osa-alueet) koskevien väittämien (kysymykset 1–14) osalta.

Faktorianalyysi

Faktorianalyysi on yleisnimitys monimuuttujamenetelmille, joiden pääasiallisena tarkoituksena on määrittellä tietyn aineistomatriisin perimmäinen rakenne. Faktorianalyysin avulla voidaan tarkastella, miten laajassa joukossa muuttujia voidaan löytää muuttujien välisiä korrelaatioita määrittelemällä muuttujia yhdistävät dimensiot eli faktorit. Faktorianalyysissa tutkija voi ensin tunnistaa rakenteen eri dimensiot ja sen jälkeen päätellä, missä määrin kutakin muuttujaa selittää kukin dimensio (Multivariate data analysis with readings 1995, 367). Toivosen mukaan (1999, 334) faktorianalyysin käyttö on tavallisinta asenneväittämien tutkimisessa. Kun faktorit on saatu, tutkijan tulee tulkita ne. Tulkinta tapahtuu tutkimalla, mitkä alkuperäisistä muuttujista ovat eniten korreloituneita kyseisen faktorin kanssa. Faktorille annetaan nimi sen perusteella. (Heikkilä 1998, 239.)

Faktoreiden muodostamisessa yleisimmin käytetty menetelmä on ns. pääkomponenttianalyysi (Principal Component Analysis) (Toivonen 1999, 334). Toivosen mukaan tämän faktoroinnin seurauksena muodostuu faktoreita, joita on vaikea tulkita, koska faktorit korreloivat vahvasti toistensa kanssa tai muuttujat (esimerkiksi asenneväittämät) korreloivat usean faktorin kanssa.

Yleensä pyritään ratkaisuun, jossa tietyn muuttujan korrelaatio on mahdollisimman suuri vain tietyn faktorin kanssa. Tämän ratkaisun saamiseksi faktoreita kierretään "parempaan asentoon". Faktoreiden kiertämisen eli rotaation avulla löydetään se kuvakulma, josta katsoen aineistoa kuvaava pisteparvi on helpoiten tulkittavissa. (Heikkilä 1998, 239.) Faktoriantalyysia voidaan käyttää eksploratiivisesti, jolloin ei aseteta etukäteen varsinaisia hypoteeseja sille, mitä ulottuvuuksia väitteiden perusteella voidaan muodostaa. Analyysin avulla voidaan myös pyrkiä vahvistamaan hypoteesi ennalta oletetuista faktoreista. Tällöin on kyse konfirmatorisesta faktoriantalyysistä. (Hair ym. 1995, 367.)

Tässä tutkimuksessa suoritetun faktoriantalyysin tarkoituksena on ollut vähentää suuri määrä alkuperäisiä muuttujia pienemmäksi määräksi faktoreita. Näitä faktoreita käytettiin sellaisinaan kuvaamaan muuttujien muodostamia dimensioita. Tiimien yhteistyön kehittymistä kuvaavien dimensioiden eli faktoreiden rakennetta analysoitiin niinä kumpanakin lukuvuonna, jolloin tiimien yhteistyön kehittymistä tutkimuksessa tarkasteltiin.

Selvittääkseni, missä määrin jo valmiiksi ryhmitellyt kysymykset mittasivat samaa ulottuvuutta, tein ryhmitellyistä kysymyksistä (tiimityöskentelytaitojen kehittyminen solussa/tiimissä, kyselylomakkeen väittämät 1–14) faktoriantalyysin (en osaa sanoa -vaihtoehto koodattiin analyysiin siten, että se sai numeron 3). Laskin muuttujille faktorit aluksi pääkomponenttianalyysin avulla. Tämän jälkeen kierrätin faktoreita Varimax-rotaatiomenetelmän avulla. Bartlettin testin (Bartlett's test of Sphericity) tuloksen perusteella voin todeta, että analyysiin valitut muuttujat korreloivat keskenään molempien vuosien kyselyn osalta. KMO-mitankin (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) mukaan (vuoden 1998–1999 kyselyssä 0.811 ja vuoden 1999–2000 kyselyssä 0.804) faktoroinnin edellytykset tässä tapauksessa olivat hyvät. Faktorointi tuotti kyselylomakkeen (kysymykset 1–14) väittämien osalta erisisältöiset faktorit eri vuosien kohdalla Näin syntyneet neljän faktorin faktoriratkaisut (kumpanakin lukuvuonna 1998–1999 ja 1999–2000) latauksineen esitellään taulukoissa 8 ja 9. Päädyin neljään faktoriin ominaisarvokriteerin perusteella. Liitteissä 8 ja 9 on esitelty faktoreiden selityksasteet.

Taulukko8:Yhteistyö solussa 1998–1999, uudet faktorimuuttujat ja alkuperäiset väittämät faktorilatauksineen

Faktori	Muuttujat	Faktori- lataus
<i>Viihtyisyys (Faktori I)</i>	Solutyöskentely oli viihtyisää (kysymys 8) Solutyöskentely oli antoisaa (kysymys 9) Osallistuin yhteishengen luomiseen (kysymys 11) Solutyöskentely opetti yhteistoiminnallisuuteen (kysymys 1)	0.832 0.785 0.507 0.497
<i>Toiminnan johtaminen (Faktori II)</i>	Solun toiminnan johtamisen oppiminen (kysymys 7) Vastuunottaminen solun oppimisesta (kysymys 12) Muiden osaamisen hyödyntäminen (kysymys 2) Sitouduin solun työskentelyyn (kysymys 10) Osallistuin yhteishengen luomiseen (kysymys 11) Solun kehittyminen aidoksi tiimiksi (kysymys 14)	0.717 0.574 0.554 0.491 0.484 0.444
<i>Tehokas ajankäyttö (Faktori III)</i>	Solun toiminta opetti ajan- ja resurssienkäytön tehostamiseen (kysymys 3) Solutyöskentely opetti täsmälliseen ajankäyttöön (kysymys 5) Solutyöskentely edisti tiedon hankinta- ja käyttämis- kykyäni (kysymys 4) Solutyöskentely opetti yhteistoiminnallisuuteen (kysymys 1)	0.791 0.790 0.580 0.457
<i>Työnjako (Faktori IV)</i>	Solun jäsenet osallistuivat tasapuolisesti toimintaan (kysymys 13) Työnjako solussamme oli onnistunut (kysymys 6)	0.797 0.695

Taulukossa 8 on esitelty faktorianalyysin tuloksena saadut uudet faktorimuuttujat eli faktorit sekä alkuperäiset väittämät faktorilatauksineen lukuvuoden 1998–1999 osalta. Vuoden 1998–1999 opetukseen liittyen ensimmäiselle faktorille latautui alkuperäisistä muuttujista selkeimmin solutyöskentelyn viihtyisyys, antoisuus, yhteishengen luomiseen osallistuminen ja yhteistoiminnallisuus. Ensimmäinen faktori voidaan siis nimetä 'viihtyisyysfaktoriksi'. Toiselle faktorille latautui voimakkaimmin solun toiminnan johtamisen oppiminen, vastuunottaminen solun oppimisesta, muiden osaamisen hyödyntäminen, sitoutuminen solun työskentelyyn ja solun kehittyminen aidoksi tiimiksi. Toista faktoria voidaan näin ollen kutsua solun 'toiminnan johtamisen' faktoriksi.

Kolmannelle faktorille latautui selkeimmin ajan- ja resurssienkäytön tehostaminen ja täsmällisyys ajankäytössä. Kolmantena ilmimuuttujana tälle faktorille latautui tiedon hankinta ja -käyttämiskyky. Kolmatta faktoria

voidaan kutsua 'tehokkaan ajankäytön' faktoriksi. Neljännelle faktorille latautui voimakkaimmin tasapuolinen osallistuminen työhön ja solun työnjaon onnistuneisuus. Tätä faktoria voidaan kutsua 'työnjaon' faktoriksi.

Ensimmäisenä YLY-opintojakson toteuttamisvuonna kiinnitettiin enemmän huomiota solussa toimimiseen kuin toisena vuonna. Solussa toimiminen koettiin erittäin viihtyisäksi ja antoisaksi ja tämä yhdessä viihtyminen opetti yhteistoiminnallisuuteen. Kun solussa viihdytään, syntyy samalla yhteishenkeä. Opiskelijoilta saatiin kritiikkiä sitä kohtaan, että opiskelu olikin koulumaisempaa ja tiukemmin valvottua kuin mitä oli odotettu, ja tämä saattoi vahvistaa opiskelijoissa me-henkeä. Uudet kontaktit auttoivat ensimmäisen vuoden opiskeluun sopeutumista.

Solun toiminnan johtamisen (faktori II) kohdalla mielipiteet jakautuivat. Vastaajien joukossa oli liki yhtä suuri määrä niitä, jotka katsoivat oppineensa solun johtamisen toimintaa kuin niitä, jotka eivät katsoneen oppineensa solun johtamisen toimintaa. Samanlainen suhtautuminen näkyi siinä, miten opiskelijat kokivat ottaneensa vastuuta solun oppimisesta. Nämä kaksi muuttujaa korreloivat selkeimmin keskenään. Sen sijaan faktorin kolmannen muuttujan, muiden osaamisen hyödyntämisen kohdalla positiivinen suhtautuminen oli yleisempää kuin muiden muuttujien. Tämä faktorin muuttuja korreloi selkeästi kahden seuraavan muuttujan kanssa eli selkeä enemmistö suhtautui positiivisesti väittämiin sitoutumisestaan solun työskentelyyn ja osallistumisestaan yhteishengen luomiseen.

Tehokkaan ajankäytön faktorissa (faktori III) on nähtävissä sama suuntaus kaikkien neljän faktorin muuttujan kohdalla. Opiskelijoiden mielipiteet jakautuvat melko tasaisesti niiden kesken, jotka katsovat oppineensa tehokasta ajankäyttöä ja niiden, jotka eivät katsoneet oppineensa tehokasta ajankäyttöä. Huomattavan suuri määrä ei osannut sanoa asiasta mielipidettään. Voidaan päätellä, että kokonaisuutena tehokasta ajankäyttöä ei ole kovin hyvin kyetty omaksumaan opintojakson aikana.

Faktorilla IV Solun työnjako ja jäsenien osallistuminen tasapuolisesti työhön nähdään sen sijaan hieman voittopuolisemmin positiivisessa valossa ja näiden muuttujien kohdalla lähes kaikki pystyvät ottamaan kantaa asiaan eli niiden, jotka eivät osanneet sanoa mielipidettään, osuus on suhteellisen pieni (ks. edellä taulukossa 7 kysymys 6).

Taulukossa 9 on esitelty faktorianalyysin tuloksena saadut uudet faktorimuuttujat sekä alkuperäiset väittämät faktorilatauksineen lukuvuoden 1999–2000 osalta.

Taulukko9:Yhteistyö tiimissä 1999–2000, uudet faktorimuuttujat ja alkuperäiset väittämät faktorilatauksineen

Faktorit	Muuttujat	Faktori- lataus
<i>Työnjako ja viihtyisyys (Faktori I)</i>	Työnjako tiimissämme oli onnistunut (kysymys 6) Tiimin jäsenet osallistuivat tasapuolisesti toimintaan (kysymys 13) Tiimityöskentely oli viihtyisää (kysymys 8) Tiimityöskentely oli antoisaa (kysymys 9) Tiimin kehittyminen aidoksi tiimiksi (kysymys 14)	0.813 0.786 0.724 0.638 0.632
<i>Vastuun ottaminen ja toiminnan johtaminen (Faktori II)</i>	Vastuunottaminen tiimin oppimisesta (kysymys 12) Tiimin toiminnan johtamisen oppiminen (kysymys 7) Osallistuin yhteishengen luomiseen (kysymys 11) Sitouduin tiimin työskentelyyn (kysymys 10)	0.855 0.698 0.675 0.619
<i>Tehokas ajankäyttö (Faktori III)</i>	Tiimin toiminta opetti ajankäytön ja resurssien tehostamiseen (kysymys 3) Tiimityöskentely opetti täsmälliseen ajankäyttöön (kysymys 5) Tiimityöskentely opetti yhteistoiminnallisuuteen (kysymys 1)	0.842 0.744 0.503
<i>Tiedon hankinta- ja käyttämis- kyky (Faktori IV)</i>	Tiimityöskentely lisäsi tiedon hankinta- ja käyttämiskykyäni (kysymys 4) Muiden osaamisen hyödyntäminen (kysymys 2)	0.760 0.657

Lukuvuotta 1999–2000 koskevassa, tiimityöskentelytaitojen kehittymistä kuvaavassa faktorianalysissä voidaan nähdä, että työnjako solussa/tiimissä ja sen onnistuneisuus oli ilmimuuttujista se, joka vuoden 1999–2000 kyselyssä latautui voimakkaimmin ensimmäiselle faktorille (Faktori I). Muut tälle faktorille latautuvat muuttujat olivat: osallistumisen tasapuolisuus, tiimityöskentelyn viihtyisyys ja antoisuus sekä solun kehittyminen aidoksi tiimiksi. Ensimmäistä faktoria voidaan kutsua 'työnjaon ja viihtyisyyden' faktoriksi. Työnjakoon liittyy toisen vuoden kyselyn kohdalla monipuolisemmin muita muuttujia kuin ensimmäisen vuoden kyselyssä.

Faktorille II latautui vuonna 1999–2000 voimakkaimmin vastuun ottaminen tiimin oppimisesta, tiimin toiminnan johtamisen oppiminen, yhteishengen luomiseen osallistuminen ja sitoutuminen tiimin työskentelyyn. Tätä faktoria voidaan kutsua 'vastuunottamisen ja toiminnan johtamisen' faktoriksi. Faktorille III latautui selkeimmin ajan- ja resurssienkäytön ilmimuuttuja, samoin kuin edellisen vuoden kyselyssä. Vuoden 1999–2000 kyselyssä latautui toisena tälle 'tehokkaan ajankäytön' faktorille täsmällisyys

ajankäytössä samoin kuin edellisvuoden kyselyssä. Toisin kuin edellisenä vuonna kolmas tälle faktorille latautunut muuttuja oli yhteistoiminnallisuuden oppiminen. Faktorille IV latautui voimakkaimmin tiedon hankinta- ja käyttämiskyvyn lisääntyminen. Faktori voidaan nimetä tällä perusteella. Toinen tälle 'tiedon hankinta ja -käyttämiskyky' -faktorille latautunut ilmi muuttuja oli muiden tiimin jäsenten osaamisen hyödyntäminen.

Vastuun ottamisen ja toiminnan johtamisen (Faktori II) faktorille voimakkaimmin latautuu ilmi muuttujista vastuun ottaminen tiimin oppimisesta ja toiminnan johtamisen oppiminen. Vastaajien joukossa oli yhtä suuri määrä niitä, jotka katsoivat oppineensa ottamaan vastuuta koko tiimin toiminnasta taikka johtamaan tiimin toimintaa, kuin niitä, jotka eivät katsoneet oppineensa vastaavia taitoja. Kuitenkin yhä suurempi osa vastaajista ei pystynyt ilmaisemaan kantaansa. Verrattaessa edelliseen vuoteen niiden määrä, jotka ovat katsoneet näitä taitoja oppineensa, on kuitenkin suurempi erityisesti tarkasteltaessa toiminnan johtamista koskevaan väittämään vastaamista. Edellisen vuoden tapaan suuri enemmistö katsoo osallistuneensa yhteishengen luomiseen ja sitoutuneensa tiimin työskentelyyn (ks. myös taulukko 7). Ajan- ja resurssienkäytön oppimisen suhteen voidaan todeta, että voittopuolisesti suurin osa vastaajista on näitä taitoja mielestään oppinut. Sen sijaan mielipiteet täsmälliseen ajankäyttöön oppimisesta osoittavat, että enemmistö ei mielestään näitä taitoja oppinut. Sitä vastoin enemmistö vastaajista katsoi oppineensa yhteistoiminnallisuutta.

Vuonna 1999–2000 tiimeissä edelleen viihdyttiin, mutta työnjako niissä nousi selvästi tärkeimmäksi tekijäksi. Ensimmäisestä vuodesta poiketen YLY-opintojakson toisena toteuttamisvuonna ei enää käytetty niin paljon aikaa "alkulämmittelyyn". Opiskelijat saivat heti ensimmäisestä tiimipalaverista lähtien ohjelman, mikä merkitsi melko tiukkaa aikataulua ja siitä muiden kanssa sopimista. Tiimissä oli myös vähemmän opiskelijoita kun ensimmäisenä vuonna ja kaikki tehtävät edellyttivät tiimin yhteistä panosta. Ensimmäisen vuoden alku oli melko leppoisa; soluille varattiin aikaa omiin ohjelmiin ja osa töistä oli yksilö- tai paritöitä. Soluilla oli enemmän aikaa viihtyä. Toisena YLY-opintojakson toteuttamisvuonna onnistuttiin jo opintojakson alussa paremmin siinä, että tiimin kaikille jäsenille riitti mielekästä tekemistä. Tästä antoi viitteitä faktoriratkaisussa se, että työnjaon onnistumiseen ja tasapuoliseen osallistumiseen liittyvät muuttujat latautuvat voimakkaimmin Faktorilla I (Työnjako ja viihtyisyys).

Faktorilla II tiimin jäsenet ottivat vastuuta koko tiimin oppimisesta ja sitoutuminen tiimin työskentelyyn nähtiin osana yhteishengen luontia ja tiimin toiminnan johtamista. Kuten Faktori III osoittaa, toisena vuonna korostui myös täsmällisen ajankäytön vaatimus. Työt oli osattava jakaa tasapuolisesti, jotta tiimin yhteistoiminta pysyisi tuloksellisena. Faktoria IV voidaan tulkita

siten, että tiimin muiden jäsenten osaamista hyödynnettiin siten, että työt opittiin jakamaan tehokkaasti kun ensin oli opittu, millä alueella kunkin vahvuudet ovat. Näin nähtynä tiimityöskentely ei välttämättä lisännyt tiimin jäsenten tiedonhankintakykyä, vaan kykyä käyttää tehokkaasti toinen toistensa aikaisempaa osaamista.

Taulukossa 10 on esitelty opiskelijoiden mielipiteet väittämistä, jotka koskevat heidän käsityksiään erilaisten vuorovaikutustaitojensa kehittymisestä lukuvuosien 1998–1999 ja 1999–2000 aikana. Taulukossa on kuhunkin sarakkeeseen merkitty kyseessä oleva lukuvuosi. Merkintä -98 tarkoittaa taulukossa lukuvuotta 1998–1999 ja merkintä -99 vastaavasti lukuvuotta 1999–2000.

Vuorovaikutustaitojen kehittyminen opintojaksojen aikana selviää taulukosta 10, johon on koottu opiskelijoiden mielipiteet kysymyksistä 34–38, joissa kysytään erilaisten vuorovaikutustaitoihin luokiteltavien taitojen kehittymistä. Kysymyksen 34 avulla arvioitiin opiskelijoiden käsitystä esiintymistaitojensa parantumisesta opintojakson aikana. Väittämällä 35 puolestaan arvioitiin opiskelijoiden käsitystä kyvystään tuoda kontribuutiota keskusteluun, väittämällä 36 kyvystään perustella mielipiteensä, väittämällä 37 kyvystään kuunnella muiden näkökohtia ja väittämällä 38 vuorovaikutustaitojensa kehittymisestä nimenomaan työskentelemällä tutussa solussa. Kysymyksellä 52 puolestaan arvioitiin käsitystä kirjallisten viestintätaitojen kehittymisestä ja kysymyksellä 53 suullisten viestintätaitojen kehittymisestä YLY-opintojakson avulla.

Taulukosta 10 voi päätellä, että vuorovaikutustaidoiksi luokiteltujen muuttujien osalta opintojakson tavoitteet saavutettiin suunnilleen saman laajuisesti molempina YLY-opintojaksojen toteuttamisvuosina. Esiintymistaitojen (kysymys 34) osalta oppiminen on parantunut; Vuonna 1999–2000 opintojaksoon osallistuneista 48,3 % oli esiintymistaitojen oppimisväittämstä jokseenkin ja 8 % aivan samaa mieltä. Edellisenä vuonna vastaavat luvut olivat 45,0 % jokseenkin ja 7,1 % aivan samaa mieltä. Väittämän, että kontribuution tuonti keskusteluun on opintojakson jälkeen helpompaa (kysymys 35), hyväksyi molempina vuosina yli puolet opiskelijoista.

Taulukko 10: Opiskelijoiden mielipidejakaumat väittämistä vuorovaikutustaitojen kehittymisestä YLY-opintojaksojen 1998–1999 (N=211) ja 1999–2000 (N=201) aikana

Vuorovaikutustaitojen kehittyminen (numero viittaa kyselylomakkeen kysymyksiin)	aivan eri mieltä (%)		jokseenkin eri mieltä (%)		en osaa sanoa (%)		jokseenkin samaa mieltä (%)		aivan samaa mieltä (%)	
	-98	-99	-98	-99	-98	-99	-98	-99	-98	-99
Kysymys 34. Esiintymistaitojen parantuminen opintojakson aikana	11,4	10,4	19,9	16,4	16,1	16,4	45,0	48,3	7,1	8,0
Kysymys 35. Kontribuution tuonti keskusteluun helpompaa	3,8	4,5	18,0	11,4	25,6	29,4	44,1	51,2	6,2	3,0
Kysymys 36. Mielipiteiden perusteleva helpompaa	4,3	6,5	20,9	14,4	23,2	29,4	44,1	46,3	6,2	3,0
Kysymys 37. Muiden näkökohtien kuunteleminen parempaa	2,8	4,5	13,3	13,4	7,6	17,4	57,8	58,2	17,5	10,0
Kysymys 38. Vuorovaikutustaitojen parantuminen tutussa solussa/tiimissä työskentelyn avulla	5,2	4,5	17,1	13,4	13,7	20,9	48,8	50,2	14,2	10,0
Kysymys 52. Kirjallisten viestintätaitojen kehittyminen	8,1	8,0	26,5	22,9	12,8	20,4	45,5	43,8	5,7	4,5
Kysymys 53. Suullisten viestintätaitojen kehittyminen	4,7	5,0	20,4	14,9	15,6	21,9	50,7	50,2	7,1	7,5

Huomiota kiinnittää vuoden 1999–2000 kohdalla se, että lähes kolmekymmentä prosenttia vastaajista ei osannut sanoa mielipidettään tähän kysymykseen. Väittämään, että mielipiteen perusteleva on helpompaa, ei myöskään vuonna 1999–2000 vastanneista lähes kolmekymmentä prosenttia osannut sanoa mielipidettään. Molempina vuosina noin puolet vastaajista oli sitä mieltä, että keskustelutaidot (kontribuution tuonti keskusteluun) olivat kehittyneet.

Molempina vuosina noin 70 % vastaajista myönsi (samaa mieltä väitteen kanssa), että muiden näkökohtien kuunteleminen oli parantunut. Lukuvuonna 1998–1999 aloittaneista 57,8 % oli jokseenkin samaa ja 17,5 % aivan samaa mieltä. Lukuvuonna 1999–2000 aloittaneista oli jokseenkin samaa mieltä

hieman edellisvuotta suurempi määrä vastaajista eli 58,2 % kun taas reilusti vähemmän eli 10,0 % oli aivan samaa mieltä. Tämänkin väittämän kohdalla edellistä vuotta huomattavasti suurempi määrä eli 17,4 % (edellisenä vuonna 7,6 %) ei osannut sanoa mielipidettään tähän väittämään.

Vuorovaikutustaitojen kehittymistä mittaavan kysymyssarjan viimeinen väittäjä koski sitä, olivatko vuorovaikutustaidot kehittyneet sen ansiosta, että työskenneltiin tutussa solussa/tiimissä (kysymys 38). Tähän väittämän kanssa aivan tai jokseenkin samaa mieltä oli noin 60 % vastaajista molempina vuosina. Vuonna 1998–1999 aloittaneista oli jokseenkin samaa mieltä 48,8 % ja aivan samaa mieltä 14,2 % väittämän kanssa. Vuonna 1999–2000 aloittaneista olivat vastaavat luvut 50,2 % ja 10,0 %. Tämänkin väittämän osalta kiinnittää lukuvuonna 1999–2000 aloittaneiden osalta huomiota suhteellisen suuri määrä (eli 20,9 %) niitä, jotka eivät osanneet sanoa mielipidettään. Eräs selitys sille, että näin suhtautuvien määrä oli reilusti suurempi YLY-opintojakson toisena vuonna on se, että lukuvuonna 1999–2000 ohjelmasta karsittiin palautekeskusteluita. Tiimipalaverien ohjelma täyttyi siitä, että jokaiseksi kerraksi oli määrätty tehtävä ja aika täyttyi siitä, että jokainen tiimi esiintyi vuorollaan. Opettajat eivät kiinnittäneet opiskelijoiden huomiota samassa määrin kuin edellisenä vuonna heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa ja sen kehityksen seuraamiseen.

Kyselylomakkeen kysymykset 52 ja 53 mittasivat kumpanakin vuonna opiskelijoiden käsitystä kirjallisten ja suullisten vuorovaikutustaitojen kehittymisestä. Kirjallisten viestintätaitojen osalta voidaan taulukosta 10 nähdä, että vuonna 1998–1999 aloittaneista hieman suurempi osa koki taitojensa kehittyneen kuin vuonna 1999–2000 aloittaneista. Ensimmäisen YLY-opintojakson toteuttamisvuonna 45,5 % oli jokseenkin samaa mieltä ja 5,7 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa, kun taas toisena toteuttamisvuonna 43,8 % oli jokseenkin samaa mieltä ja 4,5 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Tässäkin väittämässä huomattavan suuri määrä eli 20,4 % ei osannut vastata tähän kysymykseen vuoden 1999–2000 osalta.

Väittämään, että suulliset viestintätaidot ovat parantuneet (kysymys 53), vastattiin hyvin samansuuntaisesti molempien vuosien osalta. Vuonna 1998–1999 oli 50,7 % jokseenkin samaa mieltä ja 7,1 % aivan samaa mieltä. Vuoden 1999–2000 osalta olivat vastaavat luvut 50,2 % ja 7,5 %. Tässäkin kysymyksessä oli edelliseen vuoteen verrattuna paljon enemmän niitä, jotka eivät osanneet sanoa mielipidettään. Toisaalta tässä vaikuttaisi olevan siirtymää väittämän kanssa eri mieltä olleiden ryhmästä, joka oli vastaavasti hieman suurempi edellisenä vuonna. Kaikkien vuorovaikutustaitojen kehittymistä mittaavien osioiden kohdalta voidaan sanoa, että erot molempien vuosien välillä olivat melko pienet. Väitteiden kanssa eri mieltä olleiden – eli niiden, jotka eivät nähneet taitojensa parantuneen – määrä näytti suurelta osin

vähentyneen. Vastaavasti niiden määrä, jotka eivät osanneet sanoa mielipidettään, oli noussut.

4.6.3 Opiskelijoiden käsitys metakognitiivisten taitojen kehittymisestä

Opiskelijoille lukuvuoden lopulla suunnatussa kyselylomakkeessa kysytään heidän käsitystään kehittymisestään metakognitiivisissa taidoissaan. Tynjälän (1999b, 160–179) mukaan viimeaikaisen oppimisen tutkimuksen esiin nostamia teemoja asiantuntijuuden edellytysten kehittämiseen ovat mm. opiskelijoiden ajattelun kehittäminen sekä metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen harjoittaminen siten, että näiden taitojen harjoittaminen kytketään sisältöjen opiskeluun. Tässä tutkimuksessa metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan tiedon hankkimisen ja hallinnan taitoja, ongelmanratkaisutaitoja sekä oppimaan oppimisen taitoja. Oppimaan oppimistaidoissa nähdään aktiivisen toiminnan tarkkailemisen ja ohjaamisen elementtejä. Niihin sisältyy oppijan oma-aloitteisuus, kyky toimia tavoitteellisesti ja itseohjautuvuus. Aktiivinen tarkkaileminen kattaa myös yhteisön, kuten tiimin, muiden jäsenten kognitioiden tiedostamisen. Itsearviointin, reflektoinnin taitoja puolestaan vaativat esimerkiksi ajattelu- ja ongelmanratkaisutoiminnan suunnittelu, ohjaaminen ja arviointi sekä yksilön että tiimin näkökulmasta. Kysymykset 40–44 sekä kysymys 55 mittaavat näitä taitoja sekä opiskelijoiden arvioita siitä, miten opintojakso on edistänyt ja kehittänyt näitä taitoja.

Taulukossa 11 esitellään opiskelijoiden vastaukset väittämiin, että YLY-opintojaksoissa nämä taidot kehittyvät. Taulukossa tuodaan esiin prosentuaaliset jakautumat opiskelijoiden vastauksista kumpanakin opintojakson toteuttamisvuonna. Näiden kysymysten lisäksi taulukossa 11 tuodaan esille jo aiemmin taulukossa 7 esitelty väittäjä 4, jossa kysytään, miten opiskelijoiden mielestä solussa/tiimissä työskentely on lisännyt heidän tiedonhankinta- ja käyttämiskykyään. Kysymystä voidaan tarkastella tässä yhteydessä metakognitiivisena taitona, joka ilmenee erityisesti yhteistyössä muiden kanssa. Prosenttiluvun jäljessä oleva merkintä -98 tarkoittaa lukuvuoden 1998–1999 opintojaksoa ja vastaavasti merkintä -99 lukuvuoden 1999–2000 opintojaksoa.

Päätöksentekokyvyn taito (taulukko 11, kysymys 40) on vuoden 1998–1999 opintojaksossa kehittynyt vastaajista noin neljäsosan mielestä (25,1 % jokseenkin samaa mieltä ja 0,9 % aivan samaa mieltä) kun taas vastaajista yli neljäkymmentä prosenttia oli eri mieltä (33,2 % jokseenkin ja 10,4 % aivan eri mieltä). Vuonna 1999–2000 näissä luvuissa on tapahtunut muutosta positiiviseen suuntaan.

Taulukko 11: Opiskelijoiden mielipidejakaumat väittämistä metakognitiivisten taitojen kehittymisestä YLY-opintojakson aikana lukuvuonna 1998–1999 (N=211) ja lukuvuonna 1999–2000 (N=201)

Taito kehittynyt opintojakson aikana (numero viittaa kyselylomakkeen kysymyksiin)	aivan eri mieltä (%)		jokseenkin eri mieltä (%)		en osaa sanoa (%)		jokseenkin samaa mieltä (%)		aivan samaa mieltä (%)	
	-98	-99	-98	-99	-98	-99	-98	99	-98	-99
Kysymys 40. Päätöksentekokyky	10,4	6,5	33,2	25,9	29,9	35,3	25,1	28,9	0,9	3,0
Kysymys 41. Ongelmanratkaisukyky	6,2	5,5	35,1	16,9	17,5	22,9	37,4	51,2	3,3	3,0
Kysymys 42. Oma-aloitteisuus	11,4	8,0	30,8	25,4	24,6	27,9	25,1	35,8	3,3	2,5
Kysymys 43. Kyky toimia tavoitteellisesti	11,4	5,5	35,1	24,4	27,0	31,8	22,7	33,8	3,3	4,0
Kysymys 44. Itseohjautuvuus	13,3	7,0	33,6	21,4	22,3	23,9	28,9	43,8	1,9	3,5
Kysymys 55. Oppimistaito	11,4	11,9	33,6	28,9	33,2	36,3	19,0	20,4	0,9	2,0
Kysymys 4. Solussa/tiimissä työskentely lisäksi tiedonhankinta- ja käyttämiskykyäni	5,2	7,0	36,5	26,9	22,7	27,9	32,7	32,3	2,8	6,0

Tällöin 28,9 % oli melko samaa ja 3,0 % aivan samaa mieltä. Kielteisesti vastanneiden määrä oli jonkin verran pienentynyt edelliseen vuoteen nähden (25,9 % jokseenkin eri mieltä ja 6,5 % aivan eri mieltä). Asiaan ei osannut antaa vastausta huomattavan suuri määrä vastaajista, vuonna 1998–1999 29,9 % ja vuonna 1999–2000 35,3 % opiskelijoista.

Kysyttäessä ongelmanratkaisukykyyn (kysymys 41) kehittymisestä opintojakson ansiosta olivat vastaukset jo lukuvuonna 1998–1999 tuntuvasti myönteisemmät kuin edellisen väittämän osalta. Vuonna 1998–1999 37,4 % opiskelijoista oli melko samaa mieltä väittämän kanssa, että YLY-opintojakson suorittaminen oli edesauttanut heidän ongelmanratkaisukykyänsä kehittymistä. Aivan samaa mieltä oli vuoden 1998–1999 vastaajista 3,3 %.

Vuonna 1999–2000 on vastauksissa nähtävissä huomattavan positiivinen muutos: opiskelijoista 51,2 % oli jokseenkin samaa mieltä ja 3,0 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Kysymykseen kielteisesti vastaavien määrä on vastaavasti muuttunut siten, että lukuvuonna 1998–1999 jokseenkin eri mieltä oli 35,1 %, kun lukuvuonna 1999–2000 luku oli pudonnut 16,9 %:een. Aivan eri mieltä olevien kohdalla luvut olivat vuonna 1998–1999 6,2 % ja 1999–2000 5,5%. Oma-aloitteisuutta ja sen lisääntymistä koskevaan

väitteeseen (kysymys 42) oli myös suhtauduttu paljon positiivisemmin YLY-opintojakson toisena toteuttamisvuonna. Vuonna 1998–1999 oli 25,1 % jokseenkin ja 3,3 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Vuonna 1999–2000 olivat vastaavat luvut 35,8 % ja 2,5 %. Kun vuonna 1998–1999 yhteensä noin 42 % vastasi kielteisesti oma-aloitteisuuden lisääntymiseen oli vuonna 1999–2000 noin 32 % sitä mieltä.

Väittämään, että opintojakso oli edistänyt kykyä toimia tavoitteellisesti (kysymys 43), vastasi vuonna 1998–1999 myönteisesti 26 % vastaajista (22,7 % jokseenkin ja 3,3 % aivan samaa mieltä). Vuonna 1999–2000 nousi myönteisesti vastanneiden määrä ollen noin 38 % (33,8 % jokseenkin ja 4,0 % aivan samaa mieltä). Tältä osin voidaan päätellä, että ne opetusmenetelmät, joita käytettiin YLY-opintojakson toisena vuonna edistivät huomattavasti paremmin opiskelijoiden metakognitiivisia valmiuksia kuin ensimmäisenä YLY-vuonna käytetyt. Kysyttäessä itseohjautuvuuden lisääntymisestä (kysymys 44) opintojakson kuluessa ja ansioista oli vuonna 1998–1999 28,9 % jokseenkin samaa ja 1,9 % aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Vuonna 1999–2000 vastaavat luvut olivat 43,8 % ja 3,5 %. Nousua edelliseen vuoteen verrattuna oli tapahtunut myönteisissä kannanotoissa kokonaista 17 %.

Väittämässä 55 kysyttiin, miten opiskelijat arvioivat oppimistaitonsa kehittyneen. Lukuvuonna 1998–1999 kielteisesti väittämään vastanneiden määrä oli 45 % (11,4 + 33,6) ja noin kolmasosa vastanneista ei osannut sanoa kantaansa. Samaa mieltä väittämän kanssa oli noin viidesosa vastaajista (19,9 %). Lukuvuonna 1999–2000 kielteisesti vastanneiden määrä oli lievästi laskenut (11,9 + 28,9 = 40,8 %), kantaansa ei osannut sanoa runsas kolmannes vastaajista (36,3 %) ja myönteisesti suhtautui runsas viidennes vastaajista (22,4 %).

Metakognitiivisia taitoja koskevien väittämien yhteydessä esittelen vielä vertailun vuoksi kysymyksen 4 vastausten frekvenssit. Väittämässä 4 kysytään opiskelijoiden käsitystä siitä, miten solussa/tiimissä työskentely on edistänyt heidän tiedonhankinta- ja käyttämiskykyään. Kysymystä voidaan näin ollen tarkistella paitsi solun/tiimin yhteistyön muuttujana (aiemmin taulukossa 7), myös metakognitiivisena taitona, joka ilmenee erityisesti solun/tiimin yhteistyössä. Kuten taulukosta 11 ilmenee, jakauma tämän kysymyksen kohdalla noudattelee melko pitkälle kysymyksen 43 (kyky toimia tavoitteellisesti) frekvenssejä kuitenkin sillä erotuksella, että tähän väittämään 43 suhtautuivat lukuvuonna 1998–1999 huomattavasti harvemmat myönteisesti kuin lukuvuonna 1999–2000. Lukuvuonna 1998–1999 väittämään 43 suhtautui positiivisesti 26 % kun taas solussa/tiimissä (ks taulukko 11) työskentelyn katsoi edistäneen tiedonhankinta- ja käyttämiskykyään 35,5 % vastaajista. Lukuvuonna 1999–2000 väittämään 43 suhtautui myönteisesti 37,8 % ja väittämään 4 puolestaan 38,3 % vastaajista.

Vastaukset näihin kysymyksiin saattavat heijastaa sitä käsitystäni, että jo ensimmäisenä YLY-lukuvuonna melko monet näkivät solussa työskentelyn positiivisessa valossa, vaikkakaan silloin käytettyjen opetusmenetelmien käyttö ei edistänyt opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja siinä määrin kuin seuraavana vuonna, jolloin jokaisen muuttujan kohdalla on tapahtunut muutosta positiivisempaan suuntaan verrattuna edelliseen vuoteen.

Vuonna 1999–2000 pyrittiin karsimaan pois kaikki yksilö- ja parityöt, joita oli ollut ensimmäisen vuoden opetusohjelmassa. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilta saatu palaute osoitti, että oppimista edistäisivät parhaiten erilaiset caset ja projektityöt. Voidaan myös todeta, että jo ensimmäisenä vuonna suhtautuminen oli positiivisempaa kysyttäessä tiimissä saavutettuja tiedonhankintataitoja (väittämä 4) kuin kysyttäessä muita metakognitiivisia taitoja (väittämät 40–44 ja 55). Ylipäätään suhtautuminen tiimissä työskentelyyn koettiin suhteellisen positiivisena jo ensimmäisenä vuonna eikä sitä koskevissa väittämissä ollut nähtävissä juuri ollenkaan muutosta verrattaessa toisen vuoden väittämien vastauksia.

Opiskelijoiden vastaukset metakognitiivisia taitoja ja niiden kehittymistä koskeviin kysymyksiin osoittivat, että läheskään kaikilta osin opintojakso ei ollut onnistunut kehittämään heissä näitä taitoja. Voidaan todeta, että tämän tavoitteen kohdalla oli tapahtunut lievää edistymistä, mutta näiden metakognitiivisiksi luonnehdittujen taitojen osalta positiivisesti väittämiin suhtautuneiden prosentuaaliset jakaumat jäivät edelleen paljon vähäisemmiksi kuin esim. vuorovaikutus- ja tiimityöskentelytaitojen osalta. Noin kolmasosa vastaajista suhtautui vastasi kielteisesti kysyttäessä näiden taitojen kehittymisestä ja sama määrä ei osannut sanoa mielipidettään. Voidaan korostaa sitä, että ensimmäisenä vuonna suhtautuminen oli voittopuolisesti negatiivinen. Toisena vuonna tilanne parani vähän. Selvästi voidaan kuitenkin nähdä, että opiskelijoiden laadittua tiimilleen tavoitteet ja pyrittyä näihin tavoitteisiin heidän oppimaan oppimistaitonsa ja kykynsä oma-aloitteisuuteen ja itseohjautuvuuteen kehittyivät.

4.6.4 Opiskelijoiden käsitys taidosta hahmottaa yritys kokonaisuutena

Kysyttäessä opiskelijoilta (kysymyslomakkeen kysymys 51) sitä, pystyivätkö he mielestään YLY-opintojakson ansiosta hahmottamaan yritystä kokonaisuutena, jakautuivat mielipiteet seuraavasti. Vuonna 1998–1999 toteutetun kurssin osalta yli kuusikymmentä prosenttia opiskelijoista vastasi olevansa aivan eri mieltä (24,2 %) tai jokseenkin eri mieltä väittämän kanssa (36,5 %). Mielipidettään ei osannut sanoa 12,8 % vastaajista. Myönteisesti kysymykseen vastanneiden osuus jäi näin ollen noin neljäsosaan, eli 22,3 %

oli jokseenkin samaa mieltä ja 3,3 % oli aivan samaa mieltä. Taulukossa 12 esitetään jakautumat molempien vuosien osalta.

Vuonna 1999–2000 myönteisesti vastanneiden osuus oli huomattavasti suurempi. Tällöin 42,3 % oli jokseenkin samaa mieltä ja 6,5 % oli aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Niiden osuus, jotka olivat sitä mieltä, että pystyivät paremmin hahmottamaan yritystoimintaa kokonaisuudessaan, oli toisena YLY-opintojakson toteuttamisvuonna noussut lähes puoleen vastaajista.

Taulukko 12: Yritystoiminnan hahmottaminen lukuvuosina 1998–1999 (N=211) ja 1999–2000 (N=201)

Yritystoiminnan hahmottaminen kokonaisuutena (kysymys 51 kyselylomakkeessa)	aivan eri mieltä (%)	jokseenkin eri mieltä (%)	en osaa sanoa (%)	jokseenkin samaa mieltä (%)	aivan samaa mieltä (%)
Lukuvuonna 1998–1999	24,2 %	36,5 %	12,8 %	22,3 %	3,3 %
Lukuvuonna 1999–2000	5,5 %	31,8 %	13,4 %	42,3 %	6,5 %

Ensimmäisenä YLY-opintojakson palautteet opiskelijoilta osoittivat, että tavoitteissa, jotka tähtäsivät yritystoiminnan hahmottamiseen kokonaisuutena, ei oltu onnistettu kovinkaan hyvin. Toisena YLY-opintojakson vuonna toteutettiin tämän tavoitteen saavuttamisen kannalta se merkittävä parannus, että kahdeksan yritystä tuli opintojakson ns. kummiyrityksiksi.

Jokaisen tiimiopettajaparin ohjaama noin kolmenkymmenen hengen opiskelijaryhmä sai suoran yrityskontaktin ja yrityksessä nimetyn yhteyshenkilön, jonka kanssa yhteistyötä voitiin alkaa toteuttaa. Kullekin kuudesta tiimistä annettiin oma kummiyritystehtävä, jonka toteuttaakseen tiimin jäsenten tuli mm. haastatella yrityksen edustajia. Kummiyritystehtävät esiteltiin koko muulle ryhmälle. Lisäksi yhtenä kummiyritystehtävänä selvitettiin sitä, millä tavalla kummiyrityksessä toteutetaan tiimiorganisoinnin mallia.

Kun opiskelijoilta ensimmäisen YLY-opintojakson jälkeen kysyttiin, mitkä käytetyistä opetusmenetelmistä parhaiten olivat edistäneet yritystoiminnan hahmottamista, saivat caset ja ensimmäisen vuosikurssin muut luennot ylivoimaisesti suurimman kannatuksen. Ensimmäiselle sijalle caset arvioi opiskelijoista 28,4 % ja ensimmäisen vuosikurssin muut luennot 27,5 %. Kysyttäessä, mikä menetelmä oli yritystoiminnan hahmottamisessa toiseksi paras, mainitsi opiskelijoista 19,4 % caset ja 19,0 % ensimmäisen vuosikurssin muut luennot.

Toisen YLY-opintojakson jälkeen oli casejen osuus edelleen merkittävin, kun kysyttiin sitä, mikä oli paras menetelmä yritystoiminnan hahmottamisessa. Opiskelijoista 29,4 % arvioi casejen merkityksen suurimmaksi, mutta nyt uutena suoritettut kummiyritystehtävät nousivat lähes yhtä merkittäväksi menetelmäksi. Ensimmäiselle sijalle yritystoiminnan hahmottamisessa arvioi kummiyritystehtävän 27,4 % vastaajista. Seuraavilla sijoilla olevat ensimmäisen vuosikurssin muut luennot arvioi opiskelijoista 12,4 % parhaaksi menetelmäksi yritystoiminnan hahmottamisessa kokonaisuutena; opintojaksoon sisällytettyjä ”yleisluentoja” ei enää toisena YLY:n toteuttamisvuonna ollutkaan. Kun opiskelijoita pyydettiin lisäksi mainitsemaan menetelmä, joka toiseksi parhaiten edisti yrityksen kokonaisuuden hahmottamista, nousi kummiyritystehtävä merkittävimälle sijalle saaden 27,9 % kannatuksen. Projektityö oli toiseksi useimmin mainittu (19,9 % vastaajista). Projektityö tehtiin opintojakson lopussa ja sen aihepiiriin opiskelijat saivat itse valita molempina vuosina (yhteistyössä kummiyrityksen edustajan kanssa YLY-opintojakson toisena toteutusvuonna 1999–2000).

Opiskelijoille esitettiin kumpanakin vuonna väittämä YLY-opintojakson haastavuudesta (kysymys 57). Lukuvuonna 1998–1999 noin kolmannes vastaajista (30,8 % + 0,5 %) oli samaa mieltä väittämän kanssa ja noin puolet oli eri mieltä (36,5 % + 15,2 %). Mielipidettään ei osannut sanoa 13,7 % vastaajista. Lukuvuonna 1999–2000 sitä vastoin reilu puolet allekirjoitti YLYn haastavuuden (50,2 % + 6,5 %) ja runsas viidennes oli eri mieltä (17,4 % + 5,5 %). Mielipidettään ei osannut sanoa 18,9 % vastaajista. Kysyttäessä, kokivatko opiskelijat opintojakson työmäärän suhteessa siitä saataviin opintoviikkoihin sopivana (kysymys 58), vastasi lukuvuoden 1998–1999 opiskelijoista runsas 40 % (40,7 + 4,4 %) olevansa väitteen kanssa samaa mieltä. Eri mieltä väittämän kanssa puolestaan oli vajaa 40 % (25,1 % + 13,3 %). Kantaansa ei osannut sanoa 14,7 %. Lukuvuonna 1999–2000 sen sijaan huomattavan suuri osuus opiskelijoista oli väittämän kanssa eri mieltä, 32,8 % jokseenkin eri mieltä ja 25,9 % aivan eri mieltä. Näin ollen kokonaista 58,7 % vastaajista oli sitä mieltä, että YLY-opintojakson työmäärä oli suhteessa suurempi kuin siitä saatavat opintoviikot, kun taas vajaa kolmannes opiskelijoista oli samaa mieltä (21,9 % + 7,5 % = 29,4 %), aivan samaa mieltä. Kantaansa ei osannut sanoa 10 % vastaajista.

Opiskelijoilta kysyttiin myös molempina vuosina, mitä seikkoja he ehdottomasti pitäisivät samoina (kysymys 60) tulevaisuuden YLY-opintojaksoissa ja mitä heidän mielestään ehdottomasti pitäisi muuttaa (kysymys 61) tulevaisuuden toteutuksissa. Vuonna 1998–1999 tehdyssä kyselyssä (N=211) opiskelijoista 29 mainitsi ensisijaisesti case-tehtävän sellaisena, joka heidän mielestään ensisijaisesti tuli säilyttää. Projektityön säilyttämistä kannatti ensisijaisesti 58 opiskelijaa. Toista samana pidettävää seikkaa kysyttäessä case-harjoituksista

oli maininta 26 kertaa ja projektityöstä 35 kertaa. Projektityöt ja case-harjoitukset olivat näin ollen useimmissa opiskelijoiden kannanotoissa sellaisia, jotka he halusivat säilyttää tulevienkin kurssien ohjelmassa.

Kysyttäessä lukuvuoden 1999–2000 opiskelijoilta, mitä he pitäisivät samana tulevissa opintojaksoissa, mainittiin case-tehtävät keskusteluineen 68 kertaa. Kummiyritystoiminta ja -tehtävät mainittiin 33 kertaa. Lisäksi toivottiin, että käytännönläheisyys säilyisi ja että tehtävät liittyisivät aitoihin yrityksiin. Näissäkin maininnoissa näkyy casejen ja kummiyritystehtävien saama kannatus menetelminä, joiden avulla kokonaiskuva yritystoiminnasta saavutettaisiin. Kun opiskelijoilta kysyttiin ensimmäisen lisäksi toista samana pidettävää seikkaa, oli kummiyritystoiminta ja siihen liittyvät tehtävät mainittu useimmin eli 38 kertaa. Opiskelijoista 33 oli maininnut caset ja 30 projektityön. Useissa maininnoissa toivottiin, että jompikumpi, joko kummiyritystehtävä tai projektityö toteutettaisiin.

4.7 Vaihe V: Opettajien haastattelu oppimiskulttuurin muutoksesta

Turun kauppakorkeakoulu on strategiassaan (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000) asettanut tavoitteekseen oppimiskulttuurin muutoksen aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan. YLY-opintojakson mahdollista merkitystä mahdollisen oppimiskulttuurin muutoksen kannalta pyritään tutkimaan paitsi tutkijan oman havainnoinnin avulla myös haastattelemalla joitain YLY-opintojakson opettajia (eri aikoina mukana olleet). Myös muutamaa sellaista opettajaa haastateltiin, jotka eivät ole olleet opintojakson ohjaajina sen missään vaiheessa. Opettajien haastattelut suoritettiin syksyllä 2001, jolloin YLY-opintojakso toteutettiin neljättä kertaa. Tähän mennessä (1998–2003) noin 50 opettajaa on osallistunut YLY:n sen jossain vaiheessa. Neljäntenä toteuttamisvuonna (2001–2002) viisi opettajaa ja viidentenä toteuttamisvuonna (2002–2003) kaksi opettajaa on ollut yhtäjaksoisesti mukana syksystä 1998 eli ensimmäisestä YLY:n toteuttamisvuodesta.

Valitsin tietoisesti haastateltavakseni pääasiassa YLY-opintojaksossa mukana olleita opettajia, koska tarkoitus oli saada selville sellaisten henkilöiden mielipide, joilla oli käsitys YLYssä käytössä olevista opetusmenetelmistä ja niiden mahdollisesta aktivoivasta vaikutuksesta oppimiskulttuuriin. YLYssä mukana olleet ja vielä olevat opettajat ovat osallisena tässä toimintatutkimuksessa, sen toimijoita siinä kuin opiskelijatkin.

Otin yhteyttä 13 opettajaan, joista 10 oli ollut YLY-opettajana ja kolme ei ollut ollut YLYssä mukana. Heille lähetin viikolla 43 sähköpostilla seitsemän aiheeseen liittyvää kysymystä (liite 5). Muodostin haastateltavista neljä

pienempää keskusteluryhmää riippuen siitä, miten ehdottamani ajankohdat heille sopivat. Ryhmähaastattelua voidaan käyttää yksilöhaastattelun sijasta, koska siinä voidaan saada tietoa tavallista enemmän: osallistujat voivat yhdessä muistella, herättää muistikuvia, tukea, rohkaista. Ryhmähaastattelussa henkilöt voivat innostaa toinen toisiaan puhumaan valituista keskusteluaiheista. Ryhmässä on unohtaminen ja väärin ymmärtäminen vähäisempää. Ryhmähaastattelu on tehokas menetelmä, koska yhdessä istunnossa saadaan haastateltua monia ihmisiä. (Eskola & Suoranta 2001, 94–95)

Ryhmähaastattelua voidaan käyttää yksilöhaastattelun ohella, jolloin voidaan esimerkiksi haastatella vastaajat ensin yksin ja sen jälkeen ryhmänä (Eskola & Suoranta 2001, 94–95). Etukäteen lähettämäni kyselyn tarkoituksena oli toimia tavallaan yksilöhaastatteluna ja samalla orientoida vastaajia keskustelemaan aihepiiristä. Yksilöhaastattelu oli huomattavasti yksinkertaisempaa toteuttaa sähköpostikyselynä kuin varaamalla kunkin haastateltavan kanssa erikseen aika henkilökohtaiseen tapaamiseen.

Kyselyyn vastasi 10 opettajaa, joista yksi (Esko Kukkasniemi) ei voinut osallistua seuraavan viikon haastatteluihin. Kyselyyn vastanneiden yhdeksän opettajan lisäksi pienryhmissä keskusteluna suoritettaviin haastatteluihin osallistui kaksi opettajaa lisää eli yhteensä 11 opettajaa. Keskusteluryhmät olivat seuraavat:

1. tiistaina 30.10. 2001 klo 12–13
Timo Leino, Asta Manner ja Kaisa Saastamoinen
2. keskiviikkona 31.10.2001 klo 10–11
Ulla Hakala ja Kristina Lindgren
3. keskiviikkona 31.10.2001 klo 12–13
Riitta Koskimies, Heli Marjanen ja Birgitta Sandberg
4. perjantaina 2.11.2001 klo 10.30–11.30
Janne Engblom, Piia Nurmi ja Tero-Seppo Tuomela.

Ryhmäkeskusteluissa pohdittiin oppimiskulttuuria ja siinä mahdollisesti tapahtuvia muutoksia orientoivan kyselyn vastausten pohjalta. Tämän lisäksi tutkija täsmensi keskustelun kulkua teemakysymyksillä, jotka ovat tutkimuksen liitteenä 6. Teemakysymykset liittyivät yhtäältä YLY-opintojakson oppimistavoitteisiin ja toisaalta pyrkimykseen rakentaa aktivoiva ja vuorovaikutuksellinen oppimisympäristö oppimiskulttuurin muutoksen aikaansaamiseksi. Sekä YLY-opintojakson oppimistavoitteet että tavoite oppimiskulttuurin muutoksesta ovat linjassa korkeakoulun Strategia 2000:n tavoitteiden kanssa.

Ensimmäinen, toinen ja kolmas teemakysymys koskivat *oppimiskulttuurin ilmentymiä TuKKK:ssa ja sen mahdollista muutosta TuKKK:ssa* (orientoivassa kyselyssä kysymys 2: Onko mielestäsi TuKKK:n oppimiskulttuurissa nähtävissä muutoksia – mm. opiskelijoiden itseohjautuvuus, oma-aloitteisuus, aktiivisuus, tiedonhankinta, päätöksentekokyky jne). Orientoiva kyselyn avulla halusin tarkentaa oppimiskulttuurin käsitettä, jotta siitä keskusteleminen olisi yhteismitallista. Ryhmäkeskustelussa tarkensin vielä sitä, miten opettajat määrittelivät oppimiskulttuurin ja miten määritelmän mukainen oppimiskulttuuri oli mahdollisesti muuttunut muutaman viime vuoden aikana. Kolmanneksi tutkin *oppimiskulttuurin muutoksen syitä*.

Neljännän teemakysymyksen avulla arvioin opettajien käsitystä YLY-opintojakson tavoitteista ja niiden merkitystä oppimiskulttuurin ja sen muutoksen suhteen (orientoivassa kyselyssä kysymys 3: Onko mielestäsi YLY-opintojaksolla osuutta tähän oppimiskulttuurin muutokseen ja jos niin millainen? Implisiittisesti kysymys koskee myös YLY-opintojakson tavoitteita, koska ne ohjaavat opintojakson kehittämistä).

Viidennen teemakysymyksen avulla selvitin opettajien käsityksiä siitä, miten taataan vastaisuudessa YLY:ssä asetettujen taitojen kehittyminen (orientoivassa kyselyssä kysymys 4: Onko YLY-opintojaksossa opettaminen edistänyt aktivoivien oppimismenetelmien (case-harjoitukset, projektityö) käyttöä muilla kursseillasi/Käytätkö erilaisia aktivoivia menetelmiä kursseillasi?).

Kuudes teemakysymys koski opettajien käsityksiä siitä, miten hyvin heidän mielestään YLY-opintojakso on onnistunut tavoitteissaan ja integroitunut tutkintovaatimukseen toisin sanoen, onko se "paikkansa ansainnut". Tutkin myös opettajien käsitystä siitä, mikä merkitys YLY-opintojaksossa tapahtuvalla opettajien yhteistyöllä (kaikkien kurssilla opettavien välinen ja tiimiopettajaparin välinen) on yliopistossa ilmenevään oppimiskulttuuriin ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Orientoivassa kyselyssä kysymys 5 (Onko YLY-opintojakson opettajien keskinäinen vuorovaikutus lisännyt tietoisuuttasi erilaisista aktivoivista menetelmistä?) ja kysymys 6 (Minkälaisia mahdollisuuksia näet siinä, että tiimiopetuksessa opettajapari pääsääntöisesti edustaa eri asiantuntija-aluetta?) käsittelivät opettajien yhteistyötä ja niiden tarkoituksena oli orientoida opettajia keskustelemaan yhteistyön merkityksestä laajemmin, oppimiskulttuurin kannalta.

Seitsemännessä teemakysymyksessä samoin kuin orientoivan kyselyn seitsemännessä kysymyksessä puolestaan pyysin opettajia lisäämään mahdollisia muita kommentteja YLY-opintojaksosta ja/tai aktiivisesta oppimiskulttuurista.

Seuraavassa tuon esiin opettajien käsitykset teema-aiheista käsittelemällä samanaikaisesti sekä orientoivassa kyselyissä teemaan liittyviä vastauksia että

pienryhmäkeskusteluissa aihetta käsitteleviä kommentteja. Viittauksessani näkemyksensä sanoneeseen tai kirjoittaneeseen opettajaan käytän viittauspäivämääränä sitä päivämäärää, jolloin ko. opettaja osallistui keskusteluun. Kysyin opettajakollegoideni mielipiteitä orientoivien kysymysten avulla saadakseni heidät jo etukäteen, ennen ryhmähaastattelua paneutumaan asiaan ja siten valmistautumaan keskusteluun. Käsitykseni mukaan tällä tavalla mahdollistin sen, että keskustelun käynnistäminen pienryhmätapaamisissa oli helpompaa.

Ryhmähaastattelun tarkoituksena puolestaan on se, että ryhmässä keskustellen asiaa ikään kuin itsestään tarkastellaan useammasta näkökulmasta ja näin jokainen keskustelija voi keskustelun kuluessa tarkistaa ja ehkä täydentää aiempaa näkemystään. Tarkoitukseni oli saada selville opettajien sen hetkinen mielipide asiasta, josta ei mielestäni ole olemassakaan absoluuttista totuutta. Kukin haastatelluista opettajista on saanut tarkistaakseen omat kommenttinsa tekstissä ja jokainen heistä on antanut luvan käyttää mielipiteitään suorina lainauksina ja tuoda myös tekstissä esiin nimensä mielipiteensä kohdalla.

I TEEMA-ALUE: OPPIMISKULTTUURI JA SEN ILMENTYMINEN TuKKK:ssa

Orientoivassa kyselyssä kysyttiin ensin, onko TuKKK:n oppimiskulttuurissa ollut nähtävissä muutoksia mm. opiskelijoiden itseohjautuvuudessa, oma-aloitteisuudessa, aktiivisuudessa, tiedonhankinnassa ja päätöksentekokyvyssä. Opettajista osa vertasi oppimiskulttuurin muutosta omaan opiskeluaikaansa ja totesi, että siihen nähden ero oli kuin "yö ja päivä".

"Tiettyjä muutoksia on nähtävissä. En kylläkään osaa sanoa, mikä vaikutus YLY:llä on ollut asiaan. Kokemukseni pohjautuvat omiin opiskeluaikoihin TuKKK:ssa ja aikaani opettajana. Tiettyssä mielessä opiskelijoiden oma-aloitteisuus on parantunut, mutta sillä on myös ollut negatiivisia seurauksia." (Janne Engblom, 2.11.2001.)

Osa opettajista totesi, ettei heidän nähdäkseen oppimiskulttuurin muutosta ollut tapahtunut tai että muutosta on vaikea havaita.

"Vuosikurssit jo perinteisesti muutenkin vaihtelevat kovin paljon ja esimerkiksi itseohjautuvuudessa on valtavasti eroja. Lisäksi yksilöissä on eroja." (Asta Manner, 30.10.2001.)

"Omat aineeni (espanja ja ranska) poikkeavat niin paljon useimmista TuKKK:n aineista, että en ole huomannut suurta muutosta, ainakaan

positiiviseen suuntaan. Suuri osa opiskelijoista on edelleen passiivisia tiedon vastaanottajia. Kotitehtäviä eli oppimiseen vaadittavaa omaa osuutta tehdään entistä vastahakoisemmin. (Kristina Lindgren, 31.10.2001.)

Joidenkin mielestä oppimiskulttuurissa oli nähtävissä muutoksia joiltain osin.

"Itseohjautuvuus on mielestäni noussut, muusta en osaa sanoa." (Birgitta Sandberg, 31.10.2001.)

"Opiskeluun liittyvässä työskentelykulttuurissa on varmasti tapahtunut kehitystä itseohjautuvampaan suuntaan, mutta on vaikea sanoa oppimistuloksista." (Ulla Hakala, 31.10.2001.)

"Muutoksia hyvään suuntaan on mm. se, että opiskelijat pitävät harjoitustöiden yms. palautusajankohdista erittäin hyvin kiinni. Opiskelijoilla on hyvät valmiudet tarttua tehtäviin ja keinot niiden suorittamiseen. Kyseessä on ennen kaikkea napakka työskentelyote. Tällä perusteella voi arvella tiedonhankinnan ja oma-aloitteisuuden lisääntyneen. Ryhmätyötaidoissa en ole nähnyt myöhemmillä vuosikursseilla muutosta. Mielestäni ei ole saavutettu tavoitetta ryhmän synergisesti toimimisen oppimisesta. Päätöksentekokykyä en osaa arvioida." (Riitta Koskimies, 31.10.2001.)

"Muutoksia on nähtävissä kaikilla osa-alueilla (opiskelijoiden itseohjautuvuus, oma-aloitteisuus, tiedonhankinta, päätöksentekokyky). Vaikka muutoksiin vaikuttavat monet asiat (esim. lukioiden kehittyvä opetusohjelma, muut parannukset TuKKK:n toiminnassa, yleinen maailman meno jne.) myös YLY-kurssilla on kehitykseen ollut oma vaikutuksensa." (Tero-Seppo Tuomela, 2.11.2001.)

Pienryhmäkeskusteluissa pyrin saamaan selville opettajien näkemyksen oppimiskulttuurin käsitteestä kysymällä esimerkiksi sitä, miten se heidän mielestään ilmenee, jos korkeakoulussa pyritään aktiivisempaan oppimiskulttuuriin. Selvittääkseni, mitä opettajat ymmärsivät oppimiskulttuurilla, pyysin heitä keskustelussa määrittelemään käsitettä tarkemmin kuin lukemalla siihen ne osa-alueet, jotka he olivat saaneet orientoivassa kyselyssäni (opiskelijoiden itseohjautuvuus, oma-aloitteisuus, aktiivisuus, tiedonhankinta ja päätöksentekokyky).

Oppimiskulttuurin käsite nähtiin paitsi vaikeaksi määrittää myös hyvin monitahoiseksi. Siihen katsottiin kuitenkin selkeästi liittyvän paitsi opiskelijoiden oppiminen myös opettajien opetustarjoama ja ne menetelmät, joiden avulla opetus opiskelijoille tarjotaan. Opettajien käsityksen mukaan oppimiskulttuuriin vaikuttaa olennaisesti sekä opettajan että opiskelijan käsitys oppimisesta,. Tässä saattaa opettajakohtaisesti olla suuriakin eroja. Toiset nostivat koulun strategian selkeästi esiin tekijänä, jonka myötä oppimiskulttuuriin on kiinnitetty enemmän huomiota. Strategian avulla voidaan myös vaikuttaa siihen, miten yhtenäinen käsitys organisaation jäsenillä on sen kulttuurin ilmentymistä. Mitä enemmän yhteisiksi strategiassa määritellyt tavoitteet, perusviestit koetaan, sitä yhtenäisempi on yhteisön jäsenten kokema kuva ja käsitys yhteisön yhteisestä kulttuurista.

"Oppimiskulttuurin pohjalla on käsitys oppimisesta, siinä saattaa olla eri opettajilla laajakin skaala. Kulttuuri muuttuu hyvin hitaasti, sillä se toteutuu kaikissa ihmisen teoissa." (Riitta Koskimies, 31.10.2001.)

"Oppimiskulttuuri ilmenee siinä, miten oppimiseen suhtaudutaan, onko se tiedon 'kaatamista' vai opitaanko kokemuksellisesti – tämä suhtautuminen puolestaan heijastuu käytettyihin opetusmenetelmiin." (Tero-Seppo Tuomela, 2.11.2001.)

"Oppimiskulttuuria luovat opetuksessa käytetyt menetelmät, kuten se vaaditaanko raportteja ja ennakkotehtäviä ja myös ilmapiiri." (Piia Nurmi, 2.11.2001.)

"Kun vertaa oppimiskulttuuria TuKKK:ssa ja esimerkiksi yliopistossa, jossa opiskelen, huomaan selkeän eron. Yliopistossa opiskelu tällä hetkellä on samankaltaista kuin TuKKK:ssa 80-luvulla, jolloin opiskelin täällä. Täällä opiskelijat ovat paljon oma-aloitteellisempia. Itsekin opiskelijana yliopistossa huomaan olevani paljon 'enemmän äänessä' ja aktiivisempi kuin muut opiskelijat." (Janne Engblom, 2.11.2001.)

"TuKKK:ssa tavoite kehittää pehmeitä taitoja ja tunneälyä on strateginen tavoite." (Tero-Seppo Tuomela, 2.11.2001.)

"Koulun strategia on kirjoitettu muotoon, jossa selkeästi nostetaan opetuksen merkitystä." (Asta Manner, 30.10.2001.)

"Silloin kun strategiassa painotettiin oppimiskulttuurin muutosta, kyse oli nimenomaan siitä, että massaluennoista on päästävää interaktiiviseen opetukseen. Sitä kautta sitten tuli casejen ja tiimien käyttö." (Heli Marjanen, 31.10.2001.)

Haastatelluista opettajista useat liittivät oppimiskulttuurin käsitteen korkeakoulun strategiaan ja sen painotuksiin. Oppimiskulttuuria nähtiin myös olevan käytössä olevien oppimista edistävien menetelmien, joita verrattiin yhtäältä opettajan opiskeluaikaisiin menetelmiin ja toisaalta muissa yliopistoissa käytettyihin.

Toisen ja kolmannen teemakysymyksen avulla pyrin kartoittamaan opettajien mielipiteitä siitä, onko oppimiskulttuuri muuttunut TuKKK:ssa ja mikä on heidän mielestään aiheuttanut mahdollisen muutoksen. Orientoivaan kysymykseen vastatessaan suurin osa opettajista oli sitä mieltä, ettei muutosta ole tapahtunut. Keskustelun kuluessa he näkivät kuitenkin asiaa pohtiessaan ilmentymiä mahdollisesta muutoksesta. Oppimiskulttuurin muutoksen taustalla saattoi opettajien mielestä olla useitakin tekijöitä, joiden merkitystä on vaikea tutkimatta tietää. Eräänä merkittävänä syynä nähtiin lukioiden ja niissä käytettävien aktivoivien ja vuorovaikutteisten opetusmenetelmien vaikutus.

"...ei tiedä, mistä johtuu, että ryhmätyöt (1. vuosikurssin TMYn yhteydessä) menevät hyvin... toisaalta lukioiden vaikutus - meillä on nyt parempi porukka, ryhmätyötaidoiltaan parempia opiskelijoita, jotka hakevat itse tietoa, eivätkä osaa ottaa vastaan, jos tietoa kaadetaan..." (Heli Marjanen, 31.10.2001.)

"Nykyään kiinnitetään paljon enemmän huomiota ymmärtämiseen ja osaamiseen – muutosta on tapahtunut, mutta oppimiskulttuuria sinänsä on vaikea määritellä." (Asta Manner, 30.10.2001.)

"On olemassa selviä eroja siinä miten opetetaan – kun vertaa esimerkiksi matemaattisluonnontieteelliseen yliopistossa..." (Timo Leino, 30.10.2001.)

"Jo 1980-luvulla alettiin kiinnittää huomiota siihen, että pitää olla monimuotomenetelmiä ja harjoitusteitä, eikä pelkästään luentoja." (Timo Leino, 30.10.2001.)

"Se, että käytetään monimuotomenetelmiä ja tarjotaan erilaisia vaihtoehtoja oppimiseen, on ilmentymä tietynlaisesta oppimiskulttuurista." (Asta Manner, 30.10.2001.)

"Jos ajattelee oppimiskulttuuria eri kouluissa, kuten esimerkiksi Steinerkoulussa, niin onhan niillä omintakeinen oppimiskulttuuri, joka muodostuu pedagogisen ajattelun ja filosofioiden kautta." (Kaisa Saastamoinen, 30.10.2001.)

"Se, että opiskelijat otetaan mukaan koulun markkinointiin (abimarkkinointitehtävä, joka uutena mukana YLYssä lukuvuonna 2001–2002), voi ihan oikeasti aiheuttaa oppimiskulttuurin muutosta." (Asta Manner, 30.10.2001.)

*"Abimarkkinoinnin antaminen opiskelijoiden **tehtäväksi saattaa osaltaan** vaikuttaa opiskeluun sitoutumiseen ja sitä kautta oppimiskulttuurin muutokseen." (Kaisa Saastamoinen, 30.10.2001.)*

"Kommunikointi on nykyään helpompaa kun on käytössä sähköposti eikä tarvitse enää viestiä ilmoitustaululla, mikä oli paljon jäykempää." (Timo Leino, 30.10.2001.)

Opettajien haastattelusta saatujen vastausten perusteella voidaan sanoa oppimiskulttuurin ilmentävän opettajien käsitystä siitä, mikä parhaiten edistää oppimista. Opettajat toteavat, että käyttämällä menetelmiä, jotka edellyttävät opiskelijan aktiivista panosta, saavutetaan myös oppimiskulttuurissa toivottuja muutoksia. Jotkut opettajista tiedostavat Turun kauppakorkeakoulun kohdalla selkeän yhteyden strategian ja oppimiskulttuurin muutoksen välillä. Strategiassa esiin tuodun tavoitteen oppimiskulttuurin muutoksesta nähdään heijastuvan käytännön opetuksessa. Opettajat toteavat myös, että oppimiskulttuurin muutoksen taustalla saattaa olla jo lukioissa toteutettu aktiivisen oppimisen periaate. Jotkut opettajista näkevät myös muutoksen verratessaan nykyistä aikaa omaan suhteellisen lähimenneisyydessäkin olleeseen opiskeluaikaansa.

II TEEMA-ALUE: OPETTAJIEN KÄSITYKSET OPPIMISKULTTUURIN MUUTOKSESTA JA YLYN OSUUDESTA MUUTOKSEEN

Kolmannessa orientoivassa kysymyksessä opettajilta kysyttiin, onko heidän mielestään YLY-opintojaksolla osuutta oppimiskulttuurin muutokseen ja jos on, mikä on syy. Osa opettajista näki yhteyden ja toisten mielestä mitään yhteyttä ei ole nähtävissä tai he eivät osaa sanoa näin olevan.

*"Määräaikojen vaatiminen (loppurutistaminen ennen "dead linea") heti alusta asti sekä **projektityyppisten tehtävien antaminen** on varmasti ryhdistänyt otetta opiskeluun ja antanut rohkeutta ja työkaluja haasteisiin tarttumiseen." (Riitta Koskimies, 31.10.2001.)*

*"**YLY-opintojakson casetehtävät** ja kummiyritysysteistyöhön liittyvä **projektityö edellyttävät opiskelijoilta itsenäistä tiedonhankintaa ja oma-aloitteisuutta; myös vastuunotto ja -kanto ovat edellytyksiä tehtävien loppuunsaattamiselle.**" (Ulla Hakala, 31.10.2001.)*

*"Mielestäni vaikutukset ovat sekä välittömiä että välillisiä. Välittömät vaikutukset liittyvät **positiivisempaan suhtautumiseen "pehmeiden" opetusmenetelmien käyttöön ja "pehmeiden" taitojen opiskeluun**, mikä näkyy muillakin kursseilla esimerkiksi ryhmätyöskentelyn laadussa heti projektien alusta lähtien (tiimin muodostaminen, työskentelyn käynnistäminen). Välilliset vaikutukset liittyvät korkeakoulun näkyvään panostukseen opetuksen kehittämisen suhteen ja menestymiseen SEFEn kilpailuissa. Nämä luovat kannustavaa mehenkeä ja oppimisilmapiiriä." (Tero-Seppo Tuomela, 2.11.2001.)*

*"Omana ekavuotenani koulussa oli vain ja ainoastaan massaluentoja. On hienoa, että nyt opettamisen ja opiskelun kirjo on laajempaa. **YLY on yksi (muttei varmaan ainoa) liike parempaan päin.**" (Piia Nurmi, 2.11.2001.)*

"En usko, että YLY voi kovin paljon auttaa oppimiskulttuuriin kielten opiskelussa." (Kristina Lindgren, 31.10.2001.)

"Vaikeaa arvioida. Toisaalta olen nähnyt käytävillä kuinka vanhojen tiimien jäsenet tekevät keskenään joitain myöhempien kurssiensa harjoitustöitä yhdessä, eli tiimi ei ole jäänyt vain ykkösvuoteen." (Birgitta Sandberg, 31.10.2001.)

Joidenkin opettajien mielestä YLY:ssä käytetyt, aktiivista ja itseohjautuvaa oppimista sekä oma-aloitteista tiedonhankintaa tukevat oppimismenetelmät ovat olleet osaltaan edistämässä oppimiskulttuurin muutosta. Erityisesti kieltenopiskelussa aktiivinen oppiminen on aina ollut välttämätöntä, jolloin eroja oppimiskulttuuriin ei ehkä siitä syystä havaita. Osa opettajista totesi, vaikka kulttuurinmuutosta olisikin tapahtunut, sen yhteyttä YLYyn on vaikea todeta. Pienryhmäkeskusteluissa YLYn merkitystä oppimiskulttuuriin

pohdittiin sitä kautta, että on hyvin olennaista, millaiseen oppimiskulttuuriin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat tottuivat. Toisaalta YLY nähtiin myös merkittävänä koulutusmahdollisuutena opettajille, jolloin pedagoginen ajattelu ja oppimiskäsitykset samankaltaistuvat ja luovat sitä kautta yhtenäisempää kulttuuria.

"YLY-opintojakso ei ole pelkästään yksi viiden opintoviikon kurssi. Siihen osallistuu niin paljon opettajia ja sen näkyvyys on suuri. Sillä on oma positiivinen ja kannustava vaikutuksensa oppimiskulttuuriin." (Tero-Seppo Tuomela, 2.11.2001.)

"Se, että YLY:ssä on uusia, aktivoiva menetelmiä edesauttaa myös sitä, että näitä menetelmiä uskaltaa helpommin käyttää omassakin opetuksessa." Pii Nurmi, 2.11. 2001.)

"Opettajia tulee samalla koulutettua, jolloin oppimiskulttuuri jatkuu tätä kautta...Sinä aikana kun on opettajana YLY-opintojaksossa oppii varmasti itse paljon ja tuo sitä oppia omaan opetukseensa...Tämä yhtenäistää menetelmiä." (Heli Marjanen, 31.10.2001.)

"YLY on antanut opettajille foorumin opettamisesta puhumiseen, tätä YLY:n roolia voisi entisestään vahvistaa." (Riitta Koskimies, 31.10.2001.)

"YLY:ssä opitut ryhmätyö- ja esiintymistaidot ovat sellaisia, joita on hyvä harjoitella heti alusta asti." (Timo Leino, 2.11.2001.)

"Se, että on jotain tiimiä ohjannut ensimmäisellä vuosikurssilla tekee näistä opiskelijoista kavereita... esimerkiksi ne, jotka olivat ensimmäisen YLY-vuoden opiskelijoita...se helpottaa vuorovaikutusta." (Timo Leino, 2.11. 2001.)

YLY-opintojakson merkitys oppimiskulttuurin levittäjänä voidaan nähdä myös siinä, että opintojakson opettajat oppivat tämän opintojakson aikana käyttämään erilaisia oppimista aktivoivia ja vuorovaikutuksellisuutta edistäviä menetelmiä, jotka aktivoivat opiskelijoita yhteistyöhön ja kehittävät heidän vuorovaikutus-, tiimityöskentely ja metakognitiivisia taitojaan. Tätä kautta aktiivisempien oppimismenetelmien käyttäminen yleistyy.

Neljännessä orientoivassa kysymyksessä opettajilta kysyttiin, a) onko YLY-opintojaksolla opettaminen edistänyt aktivoivien oppimismenetelmien käyttöä

opettajan muilla kursseilla tai b) käyttäkö opettaja erilaisia aktiivisia menetelmiä kursseillaan?

"Yritän aktivoida opiskelijoita parhaani mukaan, koska kieltä ei voi oppia kuuntelemalla passiivisesti." (Esko Kukkasniemi, 29.10.2001.)

"Pyrin edistämään tietokoneohjelmien/internetin käyttöä. Tämä on aika luonnollista kun ottaa huomioon aineeni luonteen, koska aineeni (tilastotiede) pohjautuu paljolti erilaisiin tietokoneohjelmiin." (Janne Engblom, 2.11.2001.)

*"Kielten opetuksessa on **aina** välttämätöntä käyttää aktiivisia menetelmiä, joten olen käyttänyt niitä koko työurani ajan (15 vuotta)." (Kristina Lindgren, 31.10.2001.)*

"Ehkä YLY-kurssilla on ollut sellainen vaikutus, että opiskelijat ovat oppineet, että töiden tekeminen täällä on muutakin kuin pelkästään luennoilla ja harjoitustunneilla istumista, ts. ryhmätöiden ja harjoitustöiden teettämisestä ei sinällään nouse isoa haloota. Toinen asia on se, että aina löytyy niitä, joiden mielestä hommat pitäisi pystyä kokonaan hoitamaan harjoitustunneilla opettajan tiiviissä ohjauksessa, jolloin tietysti koko itsenäisen työskentelyn ja opitun soveltamisen idea vesitty." (Kaisa Saastamoinen, 30.10.2001.)

"YLY alkoi syyskuussa 2001 minun osaltani. Oma luentokurssini alkoi vasta nyt, viime maanantaina. En ole vielä käyttänyt toiminnallisia tehtäviä kurssillani, mutta olen halukas käyttämään & aion käyttää niitä jatkossa." (Piia Nurmi, 2.11.2001.)

"Lähinnä vaikutus näkyy varmaan siinä, että kursseja suunnitellessani oma huomioni keskittyy entistä enemmän opiskelijan oppimiseen oman opettamisen sijasta. (Tätä kun ainakin alkuvaiheen tiimiopettajakoulutuksessa korostettiin tuon tuostakin). Mahdollisuuksien mukaan olen pyrkinyt käyttämään ryhmätöitä kursseillani." (Birgitta Sandberg, 31.10.2001.)

"YLY-kurssin yhteydessä saamani koulutus ja onnistumiset opintojakson ryhmätöissä ovat saaneet minut käyttämään erilaisia ryhmätyömuotoja myös muilla harjoitustunneilla, casekursseilla sekä kandi- ja graduryhmissä. Myös näissä kokemuksen tiimiharjoituksista

ovat olleet pääsääntöisesti positiiviset." (Tero-Seppo Tuomela, 2.11.2001.)

"Käytän erilaisia aktivoivia menetelmiä kursseillani, ja YLY-opintojaksolla opettaminen on edistänyt tätä." (Ulla Hakala, 31.10.2001.)

"Käytän, mutta olen käyttänyt aiemminkin". (Riitta Koskimies, 31.10.2001.)

Edellisten vastausten perusteella ei voida vetää johtopäätöstä siitä, että YLY-opintojaksolla olisi merkitystä aktivoivien opetusmenetelmien käytön lisääntymiseen. Suurin osa opettajista on jo aiemminkin käyttänyt aktivoivia ja vuorovaikutuksellisia oppimismenetelmiä ja ainoastaan kahden mielestä YLY:llä on ollut se vaikutus, että näiden menetelmien käyttö olisi lisääntynyt. YLY:n merkitystä aktivoivien oppimismenetelmien käyttöönotossa voidaan kuitenkin havaita siinä, että opintojakson opettajat yhteistyötä tehdessään oppivat myös toisiltaan.

Viides orientoiva kysymys koski sitä, onko opettajien mielestä YLY-opintojakson keskinäinen vuorovaikutus lisännyt opettajan tietoisuutta erilaisista aktivoivista menetelmistä.

"On lisännyt, myös opettajien saama koulutus." (Riitta Koskimies, 31.10.2001.)

"Ilman muuta. Opettajien koulutustilaisuudet, yhteiset kokoukset ja aamupalaverit sekä 'käytäväkeskustelut' ovat tuoneet paljon uusia ideoita." (Ulla Hakala, 31.10.2001.)

"No ei oikeastaan. Kyllä se Ala-Lemun päivä (koulutustilaisuus elokuussa) tämän on tehnyt, ei vuorovaikutus muiden opettajien kanssa." (Piia Nurmi, 2.11.2001.)

"ON ja myös vuorovaikutus on helpottanut ymmärtämään kollegoiden ajattelutapoja ja toimintatapoja. OLEN OPPINUT (tai minun olisi ainakin pitänyt oppia) kollegoilta paljon." (Asta Manner, 30.10.2001.)

"Opettajien keskinäinen vuorovaikutus on minusta erittäin positiivista ja motivoivaa. Se antaa pontta muuhun työhön, miksei myös auta ajattelemaan uusilla tavoilla. Mitään konkreettisia uusia menetelmiä en ole siitä löytänyt kielten tunneille." (Kristina Lindgren, 31.10.2001.)

"Kyllä, etenkin casetehtävien käsittelytapojen monimuotoisuus on tullut tutuksi." (Birgitta Sandberg, 31.10.2001.)

"Opettajien keskinäinen vuorovaikutus on painottunut kolmeen yhteistyömuotoon: tiimiopettajien koulutustilaisuudet, tiimiopettajien yhteispalaverit ja tiimiopettajaparin keskinäiset tapaamiset. Tiimiopettajien yhteispalaverit ovat ajan puutteen vuoksi keskittyneet lähes yksinomaan kurssin konkreettiseen suunnitteluun. Sen sijaan koulutustilaisuudet ovat antaneet merkittävän mahdollisuuden myös omien opetuskokemusten vaihtamiseen. Kaikkein hedelmällisimpänä olen kuitenkin kokenut opettajaparin keskinäisen vuorovaikutuksen. Minulla on ollut joka vuosi eri opettajapari, mikä on mahdollistanut runsaan oppimisen paitsi toisten opettajien oppimis- ja opettamiskokemuksista myös heidän asiantuntijuusalueistaan ja yleisistä näkemyksistään." (Tero-Seppo Tuomela, 2.11.2001.)

Edellisten vastausten perusteella voidaan todeta, että YLY:n merkitys aktivoivien ja vuorovaikutuksellisten menetelmien käyttöönotossa tulee esiin lähinnä siinä, että yhteistyössä sekä tiimiopettajaparin että kaikkien opettajien välillä tietoisuus näistä menetelmistä on lisääntynyt. Tähän on ollut vaikuttamassa myös tiimiopettajille annettu koulutus. Yhteistyön merkitys nähdään myös motivoivana ja rikastuttavana.

Kuudennessa orientoivassa kysymyksessä opettajia pyydettiin vastaamaan siihen, minkälaisia mahdollisuuksia he näkivät siinä, että tiimiopetuksessa opettajapari pääsääntöisesti edustaa eri asiantuntija-alueita.

"Tämä on erittäin suotavaa, sillä erilaiset asiantuntijuudet täydentävät sopivasti toisiaan." (Tero-Seppo Tuomela, 2.11.2001.)

"Erittäin hyvä juttu." (Esko Kukkasniemi, 29.10.2001.)

"Mielestäni jo se tekijä, että mukana on toinen opettaja lisää opettajien välistä oppimista. Sillä että opettaja on eri aineesta, ei ole suurta vaikutusta, sillä tiimitehtävät ovat olleet perustasoa ja niin hyvin kaikille opettajille ohjeistettuja, ettei näiden ohjaamiseen mielestäni ole ratkaisevaa vaikutusta sillä, mitä asiantuntija-aluetta opettajapari edustaa." (Birgitta Sandberg, 31.10.2001.)

"Vaikka en itse olekaan tiimeissä mukana, kuulostaa em. hyvältä idealta, sillä turhan paljon on vielä 'raja-aitoja' eri aineiden välillä.

Näin opettajatkin oppivat tuntemaan toisiaan ja eri aineita + niiden näkemyksiä paremmin. Uskoisin tästä olevan myös opiskelijoille hyötyä siinä mielessä, että he oppisivat huomaamaan, että asioihin ei ole olemassa yhtä ainoa oikeaa ratkaisua ja lähestymistapaa, minkä näkemyksen merkitys vielä korostuu opintojen myöhäisemmässä vaiheessa erityisesti gradutyöskentelyssä." (Kaisa Saastamoinen, 30.10.2001.)

"Tämä on minusta yksinomaan positiivista. Parhaimmillaan opettajapari täydentää toistensa osaamista ja ideoita – itse olen nauttinut kovasti yhteistyöstä oman parini (Sari-Anne Lehti) kanssa." (Kristina Lindgren, 31.10.2001.)

"Siinä on mahdollisuuksia, koska eri aineissa opetus- ja tutkimuskulttuurit ovat erilaisia. Olen huomannut tämän myös koulun yhteisenä tilastokonsulttina." (Janne Engblom, 2.11.2001.)

"Järjestelmä tuo synergiaetuja. On rikastuttavaa olla yhteistyössä henkilön kanssa, joka edustaa toista asiantuntijuusaluetta. Arviointivaiheessa 'erilaisuudesta' on paljonkin hyötyä." (Ulla Hakala, 31.10.2001.)

"Ehdottoman tärkeää, pidän kiinni siitä, että pariutuminen saisi jatkaa enintään kaksi vuotta saman kumppanin kanssa. Muukin kuin asiantuntijuusalan tieto liikkuu vilkkaasti." (Riitta Koskimies, 31.10.2001.)

Voidaan todeta, että opettajat näkevät erittäin myönteisessä valossa ensinnäkin sen seikan, että opettajat työskentelevät pareissa. Toiseksi sen, että tiimiopettajapari pääsääntöisesti edustaa eri asiantuntija-aluetta, nähdään rikastuttavan opettajuutta. Yhteistyön nähdään myös kaatavan raja-aitoja eri aineiden välillä.

Seitsemännessä orientoivassa kysymyksessä opettajilta pyydettiin lisäkommenteja YLY-opintojaksosta ja/tai aktiivisesta oppimiskulttuurista. Korkeakoulun oppimiskulttuuriin kohdistuvilla muutostoiveilla ja aktiivisella oppimiskulttuurilla nähtiin selvä yhteys. Ensimmäinen vuosikurssi on erityisen tärkeä uusille opiskelijoille siitä näkökulmasta, minkälaisen oppimiskulttuurin he omaksuvat. YLY-opintojaksoon on sen viidennen toteuttamisvuoden alkaessa vuonna 2002 osallistunut yhteensä noin 50 opettajaa. Jokainen opettaja omaksuu epäilemättä tulevassa muussakin opetuksessaan YLYssä käytettyjä vuorovaikutuksellisia ja aktivoivia

opetusmenetelmiä. Opettajien välinen yhteistyö sekä kaikkien opettajien että tiimiopettajaparien välillä yhtenäistää myös osaltaan vallitsevaa oppimisenäkemyksiä, mikä puolestaan heijastuu opetusmenetelmissä ja suhtautumisessa opiskelijan ja opettajan rooliin vuorovaikutustilanteessa.

YLY-opettajuus on myös antanut mahdollisuuksia pedagogiseen kouluttautumiseen. Tämän mahdollistavat paitsi opintojakson opettajille räätälöidyt koulutustilaisuudet, myös opettajien välinen vuorovaikutus, jossa opettajat oppivat toisiltaan. Erityisesti uusille opettajille opintojaksossa ohjaaminen antaa tilaisuuden tutustua korkeakoulun muiden aineiden ja laitosten opettajiin, jolloin he saavat paremmin kokonaiskuvan koko koulun toiminnasta. Myös sellaisille opettajille, jotka aloittavat uraansa, yhteisopettajuus antaa pehmeämmän startin työhön. Opettajaparien muodostamisessa on pidetty tärkeänä sitä, että toinen opettajaparista on ollut jo aiemmin mukana. Toinen periaate opettajaparien muodostamisessa on ollut se, että opettajat edustavat eri asiantuntija-aluetta, jolloin oppimista voi tapahtua myös tätä kautta.

YLY-opintojakso edistää paitsi opettajien välistä, myös opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. YLY-opintojakson opettajat ovat ensimmäisiä, jotka opiskelija kohtaa kouluun tullessaan sekä ensimmäisiä, jotka he tapaavat lähiopetustilanteessa. Tiimiopetuksessa opiskelijat ovat saaneet aivan uuden väylän ilmaista tuntojaan opetukseen liittyvissä asioissa. Opettajille taas vuosikurssi antaa tunnettavammat "kasvot", kun he oppivat paremmin tuntemaan osan koko vuosikurssin opiskelijamäärästä. YLY-opintojaksolla edistetään myös opiskelijoiden sosiaalistumista ensimmäisen vuoden aikana. Vuorovaikutteisen opetusmenetelmän edistämiseksi pyritään sekä koulun Strategia 2000:n että perustutkintostrategian mukaisesti edistämään korkeatasoista oppimista.

"On mielestäni aika ajoin syytä muistuttaa sekä opettajia että opiskelijoita miettimään, miksi vuorovaikutteisia menetelmiä käytetään. Ne ovat luonnostaan motivoivampia kuin perinteiset luento- yms. opetusmenetelmät, mutta ei tulisi unohtaa, että tavoitteena on ennen kaikkea erinomainen oppimistaso." (Riitta Koskimies, 31.10.2001.)

Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat näkivät, että YLY-opintojakso on lunastanut hyvin paikkansa ensimmäisen vuosikurssin opintojaksona, jonka avulla opiskelijat orientoituvat tiimityöskentelyyn ja oppivat hahmottamaan yritystä kokonaisuutena. Opettajat näkivät opintojakson edistävän paitsi opiskelijoiden kvalifikaatioiden kehittymistä myös opettajien pedagogista ajattelua.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut kuvata ja analysoida, miten yliopistoihin 1990-luvulla kohdistuneet muutospainheet ovat antaneet sysäyksen oppimisen strategiseen kehittämiseen ja oppimiskulttuurin muuttamiseen aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan. Kolme keskeistä tutkimusongelmaa on noussut esille, ja ne voidaan kiteyttää seuraavasti.

Olen ensinnäkin tutkinut, miten Turun kauppakorkeakoulussa toteutetulla Yritystoiminta ja tiimityöskentelytaidot (YLY) -opintojaksoilla lukuvuosina 1998–1999 ja 1999–2000 on saavutettu opintojaksoille asetetut, korkeakoulun strategiassa esiintuodut oppimistavoitteet sekä sitä, miten opintojaksot ovat kehittäneet mukana olleiden opiskelijoiden tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitoja, metakognitiivisia taitoja ja auttaneet heitä ymmärtämään yritystoimintaa kokonaisuutena. Toiseksi olen selvittänyt, onko YLY-opintojakso sen toisena toteutusvuonna 1999–2000 saavuttanut edellisvuotta paremmin strategiassa painotettuja oppimistavoitteita. Näihin tutkimuskysymyksiin vastasin luvussa 5.1.

Kolmanneksi olen selvittänyt, onko YLY-opintojakson kehittämisprosessi tukenut korkeakoulun Strategia 2000:ssa oppimisen strategiselle kehittämiselle asetettuja tavoitteita ja onko se muuttanut oppimiskulttuuria aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan jo ensimmäisestä vuosikurssista alkaen (luku 5.2). Johtopäätösten synteessä tarkastelen luvussa 5.3, voidaanko oppimisen strateginen kehittäminen nähdä korkeakoulun keinona erilaistua.

Tutkimusaineistonani käytin lähdeluettelosta löytyvän tutkimuskirjallisuuden ohella YLY-opintojaksoilla 1998–2000 keräämäni aineistoa, joka koostui opiskelijoiden oman oppimisen itsearvioinneista, ohjaamieni solujen ja tiimien vastauksista, projektityöraportista, tiimien oppimisraporteista, opiskelijoille tehdyistä kyselyistä ja opettajien haastatteluista.

5.1 YLY-opintojakson kehittäminen tavoitteiden mukaisesti

Yritystoiminta ja tiimityöskentelytaidot kuvaa nimenäkin hyvin opintojaksolle asetettuja oppimistavoitteita. Opintojakson tarkoituksena on ollut kehittää ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita taidoissa, joita työelämään

valmistuvilta opiskelijoilta edellytetään. Näin voitaisiin vastata yliopiston yhteiskunnallista vastuuta koskevaan haasteeseen, jota esimerkiksi Sallinen (1995, 15) on todennut punnittavan sillä, miten relevanttia opetus on nykyisen ja ennakoitavissa olevan tulevaisuuden työelämän tarpeiden kannalta.

YLY-opintojakson kehittämistyö aloitettiin vuonna 1997 ja ensimmäinen opintojakso toteutettiin lukuvuonna 1998–1999. Opintojakson aloittaminen vaati voimakasta panostusta niin korkeakoulun johdolta kuin siihen osallistuneilta opettajiltakin. Opintojakson opettajiksi sen ensimmäisenä toteuttamisvuonna valikoituneet opettajat (20) kokoontuivat lukuisia kertoja vuoden 1998 aikana ja suunnittelivat opintojakson tavoitteita, opetuksellista sisältöä ja toimintatapoja. Lähtökohtana oli opiskelijoiden jakaminen pienempiin ryhmiin (10 tiimiä) ja nämä edelleen soluihin. Kutakin tiimiä ohjasi kaksi opettajaa, jotka pääsääntöisesti edustivat eri laitosta tai ainetta, ts. eri asiantuntijuusalueita. Asikaisen (1995, 163) mukaan pienryhmien käyttö sopii hyvin yliopisto-oppimisen kehittämiseksi. Pienryhmät sopivat kontaktiopetuksen ja itsenäisen ja yksinäisen työn välimaastoon ”pehmentäväksi vyöhykkeeksi”. Parhaimmillaan pienryhmien käyttö yliopistossa merkitsee opiskelun alun ahdistuksen helpotusta, teoreettisuuden yhteisöllistä sulatusta, kokemusten yhteistä reflektointia ja ammatillisten tavoitteiden jäsentämistä. (Asikainen 1995, 164.) Sosiaalisessa kontekstissa, kuten keskustelussa tai tiimityöskentelyssä yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviin sekä hänelle itselleen että muille (Aaltola 1995, 34).

Ensimmäiselle vuosikurssille tarkoitetun Yritystoiminta ja tiimityöskentelytaidot -opintojakson suunnittelussa ja toteuttamisessa otettiin huomioon Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000:ssa määritellyt, oppimisen kehittämiseksi asetetut tavoitteet. Näiden tavoitteiden mukaisesti oppimisessa pannaan suuri paino pehmeille taidoille, kuten kommunikointikyvyille, ryhmätyöskentelylle, tiedon hankinnalle ja hallinnalle sekä tunneälylle. Koulutustarjonnan suunnittelussa pyritään ottamaan aikaisempaa paremmin huomioon työmarkkinoiden tarpeet. Näiden tarpeiden tyydyttämiseksi on haluttu monipuolistaa opetuksen ja opiskelun menetelmiä. Erityisesti on korostettu suullisten esitysten ja erilaisten kirjallisten raporttien käyttöä oppimisen tärkeänä osana kaikissa oppiaineissa. (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000, 10.)

Opintojaksolla haluttiin painottaa seuraavia oppimistavoitteita:

- tiimityöskentelytaidot
- vuorovaikutustaidot (kirjalliset ja suulliset viestintätaidot)
- tiedon hankkimisen ja hallinnan taidot
- ongelmien ratkaisutaidot
- taidot hankkia yleiskuva ja yleisnäkemys yrityksestä.

Tarkasteltaessa YLY-opintojakson tavoitteiden toteutumista voidaan todeta, että joiltain osin tavoitteita saavutettiin melko tyydyttävästi, kun taas toisin osin tavoitteita ei aivan saavutettu. Jo ensimmäisen toteutetun YLY-opintojakson aikana lukuvuonna 1998–1999 opiskelijoiden enemmistön käsitys oli, että he olivat oppineet tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitoja ja saaneet harjaannusta esiintymistaidoissaan. Näitä vastauksia tulkitessa tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että kenenkään opiskelijan kohdalla heidän lähtötasoaan ei oltu määritelty. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että näissä taidoissa ei ehkä ollutkaan parantamisen varaa. Toiset taas näkivät positiivisena sen, että ”pakotetaan” toimimaan ryhmässä, jolloin vuorovaikutustaidot kehittyvät kuin itsestään.

Koko vuosikurssin opiskelijoilta kysyttiin lukuvuoden alussa syksyllä 1998 sitä, minkälainen käsitys heillä oli valmiudesta toimia ja kyvystään oppia tiimissä aikaisempien kokemustensa perusteella. Tällöin kaksi viidesosaa opiskelijoista suhtautui asiaan optimistisesti ja kolme viidesosaa suhtautui asiaan realistisesti. Syyslukukauden 1998 aikana opiskelijoiden optimismi oli ainakin joltain osin tasaantunut realismiksi: ”erilaisten ihmisten kanssa on vain opittava työskentelemään.”

Ohjaamani tiimin kehitysvaiheissa ilmeni melko selvästi tiimin eri kehitysvaiheet, kuten se, että tiimin kuohuntavaiheessa oltiin turhautuneita opiskelijoiden mielestä liian usein toistuviin palautekeskusteluihin. Tiimit eivät välttämättä ehtineet ollenkaan tulla suoriutumisvaiheeseen eli hyvin toimivan aidon tiimin vaiheeseen. Ensimmäiselle YLY-vuodelle oli leimautavaa tehtävien paljous ja niiden monisäikeisyys. Opiskelijoilla teetettiin paitsi tiimissä työstettäviä tehtäviä, myös paritehtäviä ja jopa yksilötehtäviä. Lukuvuoden 1998–1999 lopussa teetetty kysely toimi opintojakson kehittämisen välineenä opiskelijoiden suoraan tiimiopettajille antaman palautteen lisäksi. Näin saadun palautteen pohjalta opintojakson tehtäviä selkeytettiin ja karsittiin. Koska tiimityönä tehdyt caset ja projektityö olivat palautteen mukaan eniten olleet edistämässä kokonaiskuvan muodostumista yritystoiminnasta, ne päätettiin pitää ohjelmassa ja niitä edelleen kehittää. Yksilö- ja paritehtävistä luovuttiin kokonaan, samoin kuin joka toinen viikko pidetyistä luennoista, joihin osallistuminen oli ollut erittäin vähäistä ja jotka koettiin irrallisina muista tehtävistä.

Toisena YLYn toteuttamisvuonna eli lukuvuonna 1999–2000 YLY-opintojakson opetusohjelmaa selkeytettiin ja opintojaksossa opiskelu jaettiin laajempiin tehtäväkokonaisuuksiin. Näiden tehtäväkokonaisuuksien hallinta ja palauttamiselle määrätyt takarajat opettivat opiskelijoita tehokkaaseen ajankäyttöön ja tehtävien jakamiseen tiimin jäsenten kesken. Toisessa YLY-opintojaksossa pyrittiin edellistä vuotta voimakkaammin korostamaan

tavoitteiden laadinnan ja niiden seuraamisen merkitystä ja näin luomaan YLY-opintojakson opiskelijoille entistä antoisampi kokemus tuloksellisesta tiimityöskentelystä. Kuten ensimmäisenäkin YLYn toteuttamisvuonna myös vuoden 1999–2000 opiskelijoiden ennakkosuhtautuminen vaihtelee aikaisempien kokemusten mukaan. Mitään muuta etukäteismittausta opiskelijoiden tavoiteltavista taidoista ei kuitenkaan, samoin kuin edellisenäkään vuonna, suoritettu.

Lukuvuonna 1999–2000 havainnoin ohjaamistani tiimeistä erityisesti kanssani PedaForumin työpajaan tammikuussa 2000 osallistunutta tiimiä. Tämä tiimi joutui projektityössään kiinnittämään erityistä huomiota tiimin muodostumisen teoriaan ja oli tästä syystä muita tiimejä kypsempi arvioimaan omaa tiimiytymisprosessiaan. Tiimi sisäisti selvästi tavoitteiden laatimisen ja niiden seuraamisen merkityksen tiimityöskentelyn tuloksellisuuden kannalta. Kuten Katzenbach ja Smith toteavat, ryhmistä tulee tiimejä kurinalaisen toiminnan kautta. Tiimien jäsenet laativat itselleen yhteisen päämäärän ja yhteiset suoritustavoitteet, sopivat yhteisistä toimintamalleista, kehittävät toisiaan täydentäviä menettelytapoja ja ottavat yhdessä vastuun saavutettavista tuloksista. (Katzenbach & Smith 1993, 27.)

Lukuvuonna 1999–2000 merkityksellisimmäksi YLY-opintojakson tehostajaksi nousi tällöin aloitettu kummiyritysyhteisyö, jolloin kukin kymmenestä tiimiryhmästä sai oman nimikkoyrityksen, jossa vierailtiin ja joka antoi osalle tiimeistä toimeksiannon suoritettavaksi projektityönä. Kun verrataan opiskelijoiden käsitystä siitä, miten heidän taitonsa hahmottaa yritys kokonaisuutena olivat kehittyneet YLY-opintojakson aikana, oli lukuvuonna 1999–2000 nähtävissä huomattava muutos positiiviseen suuntaan. Tämä tutkimuksen tulos on linjassa oppimisen kontekstuaalisuuden ajatuksen kanssa, josta mm. Aaltola toteaa oppimisen kytkeytyvän aina siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa omaksutaan ja jossa sitä käytetään. Sosiaalisesti jäsenyvät kontekstit eivät jäsennä vain oppimisen välttämätöntä perustaa, vaan ne määräävät myös olennaisesti sen, mitä opitaan. (Aaltola 1995, 32.)

YLY-opintojakson lopuksi helmikuussa 2000 tehty kysely antoi positiivisempia vastauksia kuin vastaava kysely huhtikuussa 1999. Erityisesti näin oli yrityksen kokonaisuutena kehittämisen taitojen osalta, mutta osittain myös muilta osin. Metakognitiivisiksi luonnehdittavien taitojen kohdalla oli tapahtunut lievää siirtymistä positiivisempaan suuntaan, mutta edelleen näiden taitojen saavuttamisesta ei oltu siinä määrin vakuuttuneita kuin tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitojen kohdalla oltiin. Eräs syy tähän voi olla se, että vaikka kummiyritysyhteistyö aloitettiin, eivät läheskään kaikki tiimit saaneet kummiyritykseltään toimeksiantoa. Näin aivan kaikki eivät päässeet kehittämään metakognitiivisiä taitojaan aidossa kontekstissa. Kuten

Robinson toteaa, monet opitut faktat eivät välttämättä ole kovin luotettavaa tietoa, koska muutosten vauhti vanhentaa informaatiota valtavan nopeasti. Koska tiedon luonne on ratkaisevasti muuttunut, tarpeellisempi taito on kehittää oppimaan oppimisen eli metakognitiivisia taitoja. (Antola Robinson 1995, 63; ks. myös Masui & De Corte 1999, 517.)

Mahdollisena jatkotutkimuksen aiheena oppimisen tavoitteiden saavuttamisessa näkisin opiskelijoiden lähtötason mittauksen heidän taidoissaan. Näin pystyttäisiin tarkemmin osoittamaan muutos, jonka opintojaksoon osallistuminen on saanut aikaan. Tosin väliin tulevien muuttujien merkitystä kehitykseen saattaa olla vaikeaa eliminoida. Toinen mahdollinen jatkotutkimuksen aihe saattaisi olla opiskelijoiden orientaatioiden ja oppimistyylien kartoittaminen. Esimerkiksi Masui ja De Corte (1999, 517) ovat tutkineet paitsi metakognitiivisia, myös affektiivisiä ja konatiivisia oppimisen komponentteja. Zapalska ja Dabb (2002, 77) ovat puolestaan tutkineet opiskelijoiden oppimistyyliä voidakseen paremmin sopeuttaa opetustaan kunkin opiskelijan oppimistyyliin.

5.2 Oppimiskulttuurin muutos aktiivisempaan ja vuorovaikutukselliseen suuntaan

Erikoisesti ensimmäistä opiskeluvuotta koskeva painotus Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000:ssa on se, että kontaktiopetuksen määrää pyritään vähentämään ja omaehtoisen työskentelyn määrää vastaavasti pyritään lisäämään. Painotuksen taustalla on tavoite, jonka mukaan opiskelukulttuuria pyritään muuttamaan luomalla aktiivisempi opiskeluasenne ja lisäämällä motivaatiota. Opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta haluttiin lisätä ja saada "heti hommiin" -asennetta aikaan. Näiden tavoitteiden taustalla oli pyrkimys rakentaa YLY-opintojakso aktiiviseksi ja vuorovaikutteelliseksi oppimisympäristöksi ja saada ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat näin omaksumaan näitä tavoitteita heijastava oppimiskulttuuri. (Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998.)

Santala, Toivonen ja Aaltio-Marjosola toteavat (1996, 36), että ekonomin tutkinnon arvostuksen mittaamisessa on syytä kiinnittää myös huomiota opiskelijakulttuurin piirteisiin; mitä epäyhtenäisempi kulttuuri opiskelijayhteisössä on, sitä huonompi on tutkinnon arvostus riippumatta siitä, kuinka hyvät valmiudet tutkinto antaa. Kirjoittajien mukaan opetus- ja oppimismetodit olivat Turun kauppakorkeakoulussa keskimäärin ottaen hyvää tasoa verrattaessa opiskelua muihin kauppatieteellistä koulutusta antaviin korkeakouluihin. He halusivatkin ohjata keskustelua oppimistapahtuman

hyödyllisyyteen, opettavien asioiden sisältöön ja tutkinnon vaativuuteen. (Santala ym.1996, 35–37.)

Pedagogista kulttuuria on pitkään leimannut behavioristinen lähestymistapa, joka on korostanut opettajan roolin merkitystä oppimisessa. Opettaja on ollut tiedon jakaja ja opiskelijat tiedon objekteja. Sallinen (1995, 10) näkee korkeakoulupedagogiikan eläneen 1990-luvulla muutosvaihetta. Opiskelijat ovat pitkään altistuneet ulkokohtaiselle opiskelulle. Siksi on siirryttävä opettamisesta oppimiseen ja pintaoppimisesta syväprosesseihin. (Sallinen 1995, 18.) Opiskelijoista on tultava tiedon subjekteja, sen aktiivisia prosessoijia. Parin viime vuosikymmenen aikana oppiminen on nähty yhä yleisemmin oppijan aktiivisena toimintana, kun hän rakentaa käsitystä maailmasta. On tapahtunut paradigman muutos opettamisesta oppimiseen. (Kauppinen ja Sakari 1998, 33.)

Turun kauppakorkeakoulun toimintaa arvioineen ryhmän mielestä (Kristensen, Lindfors, Otley & Stenius 1999, 26) korkeakoulu on parhaillaan tilassa, jossa muutos opetuksen korostamisesta oppimisen korostamiseen on käynnissä. Eritoten ensimmäisen opintovuoden opetusta on haluttu kehittää uuteen oppimiskulttuuria muuttavaan suuntaan. Arviointiryhmä totesi raportissaan, että innovatiivisia opetusmenetelmiä on jo runsaasti käytössä ja esimerkkinä mainittiin koko ensimmäisen opintovuoden YLY-opintojakso. Tämän opintojakson merkitys oppimiskulttuuria muuttavana tekijänä korostuu, koska se kattaa koko vuosikurssin ja sen ohjaukseen osallistuu opettajia eri oppiaineista ja laitoksista.

YLY-opintojakson tavoitteena on ollut lisätä aktiivista ja vuorovaikutteellista oppimista. Tiimien käyttö oppimisympäristönä perustuu opintojaksoa suunnittelevien opettajien käsitykseen siitä, että yhteistoiminnallinen ja tavoitteellinen tiimitoiminta edistää opiskelijoiden oppimista, koska vuorovaikutuksessa toisten kanssa osallistujat tulevat tietoisiksi ajatteluprosesseistaan havaitessaan eroja omien ja toisten näkemysten kanssa. Opintojaksossa käytetyt menetelmät edellyttävät opiskelijoilta omatoimisuutta ja itsenäistä tiedonhankintaa. Opintojakson tehtävät voidaan nähdä ongelmanratkaisuprosessina, jossa opiskelijat työskentelevät yhteisvastuullisesti tehtävän ratkaisemiseksi ja oppivat samalla myös, miten tietoa hankitaan ja hallitaan. YLY-opintojakson tehtäviä voidaan pitää aktiivivina menetelminä, jotka Longan (1993,12) määritelmän mukaan perustuvat tiedon rakentelua painottavaan, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.

Suurin osa YLY-opintojakson suorittaneista opiskelijoista oli sitä mieltä, että heidän vuorovaikutus- ja tiimityöskentelytaitonsa olivat opintojakson aikana kehittyneet. Tämä on tietenkin luonnollista, koska opintojakso perustuu tiimeissä työskentelyyn; opiskelijoille on luotu oppimisympäristö, joka on

mahdollistanut aktiivisen oppimisen. Olennaista korkeakoulun oppimiskulttuurin kehittymisen kannalta on se, että tällainen aktiivisen opiskelun malli jatkuisi myöhempinä vuosina ja myöhemmillä opintojaksoilla.

YLY-opintojaksolla alkunsa saanutta oppimiskulttuuria ja sen leviämistä on omiaan edistämään se, että korkeakoulun opettajista on vuosittain noin kaksikymmentä opettajaa mukana tiimien ohjaajina. Viidentenä YLYn toteuttamisvuonna, lukuvuonna 2002–2003, noin viisikymmentä Turun kauppakorkeakoulun opettajaa on ollut mukana opintojakson ohjaajina sen jossain vaiheessa. Luonnollinen tapa uuden oppimiskulttuurin edistämiseksi on se, että nämä opettajat vuorostaan omilla kursseillaan ovat entistä alttiimpia ottamaan käyttöön oppimista aktivoivia, opiskelijakeskeisiä menetelmiä ja pyrkivät luomaan oppimisympäristöjä, joissa tiimityöoppimisen kaltainen oppiminen mahdollistuu. Tätä tapaa voidaan luonnehtia Scheinin (1987, 311) esittämistä kulttuurinmuutoksen tavoista muutokseksi yleisenä kehityskulkuna tai -prosessina. Tähän malliin kuuluvien oletusten mukaan muutosvoimat tulevat ryhmän sisältä ja ovat luonnollisia sekä ilmeisiä. Tapa voi myös sisältää Scheinin (1987, 312) esittämän muutoksen sopeutumisenä, oppimisenä tai erityisenä kehitysprosessina, jonka sysäävät liikkeelle muutosagentit, joina YLY-opettajia tässä tapauksessa voisi pitää.

Opettajien välisen vuorovaikutuksen lisääntyminen edistää omalta osaltaan myönteisiksi havaittujen oppimismenetelmien käyttöä. Osoituksena opettajatiimin kehittymisestä aidoksi tiimiksi on töiden ja vastuiden tasaisempi jakautuminen toisena YLYn toteutusvuonna sekä ensimmäistä vuotta tehokkaampi työskentelytapa – esimerkkinä tästä yhteisiin kokouksiin käytetyn ajan väheneminen. Eräs lisääntyneen opettajayhteistyön muoto on tiimiopetus opettajapareina, jolloin opettajat pääsääntöisesti edustavat eri asiantuntija-alueita. Opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus on tiimityöskentelyn myötä huomattavasti (pakostakin) lisääntynyt mahdollistaen näin tavoitteena olevien tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen.

YLY-opintojaksoon osallistuneet opiskelijat ovat tehneet huomattavasti enemmän erilaisia kirjallisia raportteja kuin aikaisempien vuosien ykköskurssilaiset. Suullisia esityksiä ei ole minkään massaluentotyypin opetuksen yhteydessä voitu toteuttaa yhtä laajasti muutoin kuin jakamalla opiskelijat pienempiin ryhmiin, jossa jokaisen on vuorollaan esiinnyttävä. Näin voidaan olettaa (Santala ym. 1996, 37), että opiskelijoiden ja opettajien perusolettamukset, normit ja arvot vähitellen tulevat muuttamaan yhdenmukaisemmiksi, työntekoa arvostavimmiksi ja luomaan kasvualustaa uudentalaiselle ja samalla yhtenäisemmälle kulttuurille.

YLY-opintojakson kummiyritysyritys yhteistyö on antanut sekä opettajille että opiskelijoille kontaktipintaa yritys-elämään. YLY-opintojen myötä opiskelijat

ovat kuitenkin heti ensimmäisestä opiskeluvuodestaan lähtien päässeet muodostamaan kokonaiskuvaan yritystoiminnasta, mitä voidaan pitää oikeastaan koko KTM- tutkinnon tavoitteena, kuten rehtori Reponen mainitsi kommentoidessaan YLY-opintojakson 1999–2000 oppimisraportteja (Reponen, 2000b). Opettajilla ei koskaan ole liikaa tietoa yrityselämän käytännöistä ja jokainen yrityskontakti on arvokas lisä oman asiantuntemuksen kasvattamisessa.

Arvioituaan Turun kauppakorkeakoulun toimintaa kansainvälinen arviointiryhmä korosti sitä, että opittuaan tiettyyn oppimiskulttuuriin YLY-opintojakson suorittaneiden täytyy saada jatkaa samanlaisen kulttuurin vallitessa. On tärkeää, että koko opettajakunta on sisäistänyt strategiassa esiin otetut opetuksen kehittämiseen ja oppimiskulttuurin muutokseen tähtäävät periaatteet. Turun kauppakorkeakoulun Koulutuksen kehittämisen työryhmä on ottanut haasteekseen toimia "muutosagenttina" näiden periaatteiden tutuksi tekemiseksi koko korkeakoululle. Olennaista on se, että kaikki korkeakoulun opettajat ja opiskelijat kokevat oppimiskulttuurin muuttamisen aktiivisempaan ja vuorovaikutteisempaan suuntaan yhteiseksi tavoitteekseen. Tämä on kulttuurin muutoksen edellytys. Olennaisen tärkeää organisaation (strategiassa asettaman) kulttuurin juurtumiselle on, että sen ilmentämät perusolettamukset, normit ja arvot ovat sellaisia, jotka kaikki organisaation jäsenet kokevat omikseen. (Silén 1994, 53.)

Valmennettaessa opiskelijoita tuleviin asiantuntijavalmiuksiinsa on otettava huomioon ne tarpeet, joita elinkeinoelämällä on näiden valmiuksien suhteen globalisoituvassa tietoyhteiskunnassa. Turun kauppakorkeakoulu on strategiansa avulla halunnut edistää opiskelijoissa näitä valmiuksia luomalla uudenlaisia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat entistä aktiivisemmän oppimisen. Siksi on tärkeää, että opiskelijat omaksuvat heti ensimmäisestä opiskeluvuodestaan lähtien oppimiskulttuurin, jossa painotetaan aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Viime vuosina asiantuntijuuden ja oppimisen tutkijat ovat kohdistaneet runsaasti kritiikkiä sellaisiin koulutuksellisiin käytäntöihin, jotka ovat keskittyneet tiedon ylivaltaan, tietojen esittämisen, toistamisen ja kontrolloinnin ympärille. Tällaiset käytännöt pikemminkin ehkäisevät kuin edistävät sellaista eksperttiyttä, joka ilmenee ongelmanratkaisuna ja jatkuvana oppimisena ja jota elinkeinoelämä osaajiltaan vaatii.

Haastattelin syksyllä 2001 yhtätoista opettajaa, joista yhdeksän on ollut YLYssä ohjaajana sen jossain vaiheessa ja kaksi ei ole ollut mukana (tarkemmin luvussa 4.7). Opettajien pienryhmäkeskusteluissa tuli selkeästi esiin YLY-opintojakson merkitys sille, että uudet, aktivoivat ja vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät valtaavat alaa Turun kauppakorkeakoulussa. Opettajat ovat rohkeampia käyttämään nykyaikaiseen

oppimiskäsitykseen nojautuvia menetelmiä myös muussa opetuksessaan käytettyään niitä ensin YLY-opintojaksolla. Erityisen merkityksellisenä opettajat pitivät sitä, että YLY-opintojakso pidetään heti ensimmäisellä vuosikurssilla. Näin uudet opiskelijat oppivat heti korkeakoulussa vallitsevaan, oppijan omaa vastuuta oppimisestaan korostavaan kulttuuriin. YLY-opintojaksossa toteutuu myös yhteisöllisyys ja vuorovaikutuksellisuus, joiden kummankaan motivoivaa merkitystä ei tule unohtaa, kun pyritään laadukkaaseen oppimistulokseen. Kysyessäni opettajilta heidän näkemystään siitä, onko YLY-opintojakso "paikkansa ansainnut" Turun kauppakorkeakoulun opetustarjonnassa, olivat vastaukset poikkeuksetta myönteisiä. Sen merkitys nähdään ennen kaikkea uudenlaisen oppimiskulttuurin levittäjänä, oppimiskulttuurin, jonka tarkoituksena on tuottaa korkeatasoisia oppimistuloksia. Tutkimukseni keskeinen johtopäätös onkin, että YLY-opintojakso omalta osaltaan on tukemassa Turun kauppakorkeakoulun strategiassa esitettyjä opettamisen ja oppimisen kehittämisen linjauksia ja antamassa näin kasvualustaa oppimiskulttuurin muuttumiselle aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan. Tavoite muuttaa oppimiskulttuuria on kirjattu korkeakoulun strategiaan, ja opettajien haastattelussa tämä yhteys tuotiin joidenkin opettajien puheenvuorossa esille. Haastateltujen opettajien käsityksissä oppimiskulttuurin muutoksesta ilmeni myös kriittistä asennoitumista. Esimerkiksi kielten opiskelussa ei nähty YLYn osuutta mahdollisessa kulttuurinmuutoksessa kovinkaan suurina. Opettajat totesivat myös, että asiaa on hyvin vaikea arvioida.

Oppimiskulttuurin muuttumisen tarkastelu saattaisi olla hedelmällinen jatkotutkimuksen kohde. Jatkotutkimusmahdollisuudet voivat liittyä yliopiston toimijoiden oppimisen kehittämiseen (opiskelijat, henkilökunta, koulutusalat, organisaatio, sidosryhmät). Tutkimuksen lähtökohtana voisi olla nykyinen (ks esim. Bredbacka, Kuokkanen & Kurikka 1999, 2–3) organisaatiokulttuuri, ”meidän tapa toimia”. Oppimiskulttuurin kehittämistä voisi myös tarkastella laaja-alaisemmasta näkökulmasta. Sellainen voisi olla yliopisto oppivana organisaationa.

5.3 Oppimisen kehittäminen erilaistumiskeinona

Turun kauppakorkeakoulun strategiassa korostettu oppimiskulttuurin muutos ja oppimisen strateginen kehittäminen voidaan nähdä korkeakoulun aikomuksena erilaistua muista kauppatieteellisistä korkeakoulutusta antavista yliopistoista. Vahvistaakseen mainettaan ja identiteettiään oppimisen kehittämisen merkityksellisyyttä korostavana kouluna on Turun kauppakorkeakoulun oppimiskulttuuria haluttu muuttaa jo ensimmäisestä

vuodesta suuntaan, joka korostaa opiskelijan aktiivista roolia tiedon rakentajana nykyaikaisten pedagogisten oppimiskäsitysten, konstruktivistisen ja kokemuksellisen oppimiskäsityksen, mukaan. Opetuksessa halutaan kehittää ongelmalähtöisen ja vuorovaikutuksellisen oppimisen piirteitä. Näitä piirteitä on selkeästi nähtävissä tiimityöskentelypainotteisessa YLY-opintojaksossa, jossa opiskelijat tiiminä joutuvat erilaisten oppimistehtävien eteen. Tavoitteena on, että opiskelijat ratkaisevat tehtäviä itseohjautuvasti ja yhteistoiminnallisesti. Opettajien roolina opintojaksossa on toimia ohjaajana tai valmentajana.

Strateginen linjaus, joka korostaa oppimisen kehittämistä aktiivisempaan suuntaan ja ns. pehmeiden taitojen saavuttamista (Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000) juontaa juurensa siitä ristiriitaisesta tilanteesta, joka on vallinnut koulutuksen käytäntöjen ja työelämän asiantuntijatyön vaatimusten välillä (ks. Haavisto 1997, 28). TuKKK:n ensimmäisen vuosikurssin ns. massaluennot olivat saaneet kritiikkiä osakseen tehottomina ja passivoivina oppimismenetelminä, ja niitä käytettäessä opiskelijat olivat lähinnä tiedon passiivisia vastaanottajia. On ristiriitaista, jos koulutuksessa ainoastaan painotetaan yksipuolisesti tiedon intressiä, kuten tietojen muistamista ja sen kontrollointia kokein ja tenttein, kun sitä vastoin asiantuntijatehtävissä, joihin kauppatieteellinen korkeakoulutus kvalifioi ihmisiä, eivät tietojen toistamisen taidot ole keskeisiä. Tärkeämpää on osata valikoida tietoa, soveltaa sitä, suhtautua siihen arvioiden ja kriittisesti ja muodostaa omia henkilökohtaisia näkemyksiä asioista.

Oppimisen kehittäminen voidaan nähdä menestystekijänä, jonka avulla Turun kauppakorkeakoulu voi erilaistua ja erottautua edukseen muista kauppatieteellisen alan korkeakouluista. Siksi tavoitteena on ollut Turun kauppakorkeakoulun identiteetin vahvistaminen niin, että kaikilla korkeakoulun opettajilla ja opiskelijoilla olisi yhteinen visio siitä, mihin suuntaan oppimista halutaan kehittää. Turun kauppakorkeakoulun opettajista noin 50 on osallistunut YLY-opintojakson ohjaamiseen sen jossain vaiheessa (Henkilökunnan määrä vuonna 2001 oli 268 laskennallista henkilötyövuotta, josta puolet opetus- ja tutkimushenkilökuntaa, Turun kauppakorkeakoulun toimintakertomus vuonna 2001). Opettajien haastattelu pienryhmäkeskusteluissa osoitti, että opintojaksoon ohjaajina osallistuneet korostivat YLYn merkitystä yhtenäisen oppimiskulttuurin levittäjänä, aktiivisia oppimismenetelmiä edistävänä sekä vuorovaikutteisuutta opettajien ja opiskelijoiden välillä edistävänä. Opintojaksoon ja sen yhteydessä järjestettäviin koulutustilaisuuksiin osallistuminen lisää opettajien pedagogisia taitoja ja valmiuksia, millä on selkeä yhteys laadukkaaseen oppimistulokseen.

Verrattaessa eri kaupallisista yksiköistä valmistuneiden opiskelijoiden arvioita voidaan todeta, että yhtäältä TuKKK on toistuvasti saanut keskiarvoa

parempia tuloksia arvioitaessa yliopiston panostamia resursseja opetuksen kehittämiseen ja opetuksen ajanmukaisuutta. Toisaalta, tarkasteltaessa puolestaan TuKKK:n valinneiden kriteerejä, voidaan todeta, että huolimatta siitä, että ne seuraavat koko alan prosentuaalista jakautumaa, on niiden suurin poikkeama siinä, kuinka tärkeänä valintakriteerinä opiskelijat ovat pitäneet koulutusyksikön mainetta. HKKK:n valinneet ovat (samoin kuin Hankenin) ilmoittaneet yksikön maineen tärkeimmäksi valintaperusteekseen. Se, että maineen merkitys on TuKKK:n valinneiden mielestä suhteellisen vähäinen, on merkillepantavaa erityisesti siinä valossa, että viimeisten vuosien lähtökyselyssä jo korkeakoulusta valmistuneet ovat olleet sitä mieltä, että TuKKK:ssa on panostettu opetuksen kehittämiseen. Maine opetuksen kehittämisestä ei kuitenkaan ole kiirinyt valintoja tekeville abiturienteille tai sitten sen merkitys on joka tapauksessa jäänyt muita valintakriteereitä vähäisemmäksi. Vahvistamalla identiteettiään, omakuvaansa kauppatieteellisenä yksikkönä, jossa oppimisen kehittämiseen kiinnitetään erityistä huomiota ja siihen sitoudutaan ja heijastamalla tätä viestinnässään kohderyhmilleen yliopisto pystyy vaikuttamaan tavoitekuvaansa eli imagoonsa kohderyhmien silmissä. (Adcock 2000, 127–128; Hatch & Schultz 2002, 166; Åberg 2000, 123–124.) Potentiaaliset opiskelijat voisivat tulevaisuudessa valita Turun kauppakorkeakoulun opiskelupaikakseen sen vuoksi, että TuKKK:ssa opiskeleminen vastaa heidän tiedostettuihin tai tiedostamattomiin tarpeisiinsa kehittyä paitsi substanssiosaamisessaan myös erityisesti yritys-elämän arvostamisessa ns. pehmeissä taidoissa, tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaidoissa sekä metakognitiivisissa taidoissa.

Pystyäkseen käyttämään oppimisen strategista kehittämistä erilaistumiskeinonaan Turun kauppakorkeakoulun tulisi viestinnässään entistä enemmän tuoda esiin panostustaan siihen yhtenä vahvuustekijänään opiskelijoiden silmissä. Mitä tahansa erilaistumisen piirteitä korkeakoulu lopulta valitsee, niiden tulee tuottaa arvoa niille opiskelijoille, jotka koulun valitsevat (Dibb ym. 2000, 326). Ne vahvuudet, joita korkeakoulu haluaa korostaa ja joiden avulla se haluaa erilaistua, on syytä tuoda esiin korkeakoulun opinto-ohjelmassa ja markkinointiviestinnässä (Kotler & Fox 1995, 238).

YLY-opintojakson tapainen opettajien yhteinen ponnistus muuttaa oppimiskulttuuria on yksi organisaatiokulttuurisista muutostekijöistä, jotka heijastuvat siihen, millaisena opettajat ja opiskelijat kokevat Turun kauppakorkeakoulun identiteetin. Olennainen tekijä on myös korkeakoulun johdon antama tuki opetuksen ja oppimisen kehittämistyölle. Muita kulttuurin muutokseen vaikuttavia tekijöitä ovat opetuksen arvostuksen kohottaminen suhteessa tutkimuksen arvostukseen. Mikäli opetuksen kehittämisestä ei palkita samalla tavalla kuin tutkimukseen panostamisesta, hyväksi koettu

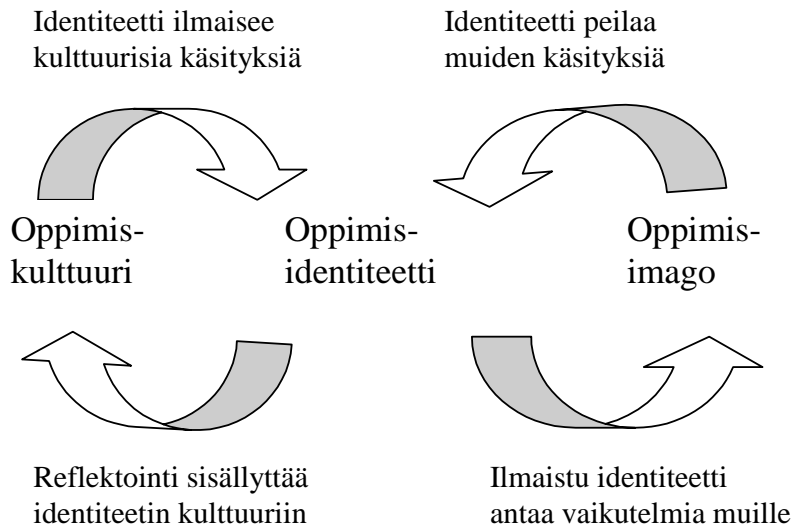
opetus voidaan edelleen nähdä arvona, mutta siihen ei panosteta samalla tavalla kuin tutkimukseen (Willcoxon & Walker 1995, 270).

Organisaation strategian ja kulttuurin muovautumisen välinen yhteys on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa (Silén 1994, 53). Opettajien kannanotossa oli myös kriittisiä äänenpainoja ja toteamuksia siitä, että oppimiskulttuurin muutosta on hyvin vaikeaa arvioida. Tältä osin potentiaalinen jatkotutkimus voisi keskittyä oppimiskulttuuriin ja sen ilmentymiin. Tutkimuksen avulla voitaisiin suorittaa kattavampi ja edustavampi mittausta, johon osallistuisivat kaikki korkeakoulun opettajat. Myös organisaation päätöksentekoon osallistumisen ja oppimiskulttuurin välisen yhteyden tutkiminen (kuten Thomson 2001) saattaisi olla mielenkiintoinen tutkimusalue. Thomson on tutkinut päätöksentekoon osallistumisen ja organisaation oppimiskulttuurin yhteyttä nojautuen Scheinin teoriaan. Tutkimuksessa oli mukana neljä organisaatiota, joiden päätöksentekoa analysoitiin. Tutkimustulokset osoittivat huomattavaa ennustearvoa päätöksentekoon osallistumisen ja organisaation oppimiskulttuurin välillä (Thomson 2001, 4086).

Haastatelluista opettajista osa oli tullut opettajiksi Turun kauppakorkeakouluun Strategia 2000:ta koskevan suunnittelukauden jälkeen, joten heidän osaltaan tietoisuus strategisesta päätöksenteosta ja sen painotuksista saattaa olla vähäisempää. Tässä punnitaankin kulttuurin merkitys, sillä kuten Silén (1994, 53–54) toteaa, strategian ja kulttuurin ero on siinä, että strategia voi syntyä organisaation johtoryhmän yhden kokouksen aikana. Kulttuuri sitä vastoin muovautuu organisaation sisällä ihmisten vuorovaikutuksen ja toiminnan tuloksena. Puution mukaan (2002, 19) vasta konkreettinen toiminta tekee myös organisaation arvot uskottaviksi; organisaation kulttuuri rakentuu siten, että toiminta alkaa tehdä näkyväksi olemassa olevia merkityksiä.

Organisaation ilmaistu identiteetti vaikuttaa muiden kokemaan kuvaan organisaatiosta, sen imagoon (Hatch & Schultz 2002, 166). Vain viestimällä uutta, vahvistunutta identiteettiään korkeakoulu pystyy vahvistamaan ja kirkastamaan imagoaan ja vaikuttamaan kohderyhmäänsä painottamalla kohderyhmälle, potentiaalisille opiskelijoille, merkityksellistä eroa korkeakoulun tarjonnassa verrattuna kilpailevaan koulutustarjontaan. Sillä, kuten Bernstein toteaa (1986, 209), tosiasiallisesti vain identiteettiä on mahdollista muuttaa. Tämän jälkeen kaikki riippuu siitä, onko toiminnan lopputulos sellainen kuin sen pitäkin olla.

Kuvio 18 havainnollistaa (Hatchin ja Schultzin teoriaa mukaillen) sitä, miten oppimiskulttuuri heijastuu yliopiston oppimisidentiteettiin ja edelleen oppimisimagoon eli muiden kuvaan siitä, millaista oppimista Turun kauppakorkeakoulu tarjoaa.



Kuvio 18: Oppimiskulttuurin muutoksen heijastuminen oppimisidentiteettiin ja -imagoon

Mitä laajemmin oppimiskulttuurin muutokseen tähtäävä oppimisen kehittäminen sisäistetään koko organisaation yhteiseksi tavoitteeksi, sitä todennäköisemmin se tulee myös muuttamaan oppimisen identiteettiä, organisaation omaa käsitystä ja kuvaa siitä, minkälaista oppimista se tarjoaa. Mitä vahvempi on puolestaan organisaation omakuva oppimisesta, sitä todennäköisemmin ilmaistu identiteetti näkyy muiden käsityksissä. (Hatch & Schultz 2002, 166.) Kuvion 18 avulla haluan korostaa sitä, että pystyäkseen erilaistumaan oppimisen kehittämiseen panostavana yliopistona tämän tavoitteen tulee olla koko organisaation hyväksymä yhteinen tavoite.

Turun kauppakorkeakoululla on hyvät mahdollisuudet profiloitua kauppatieteellisenä yksikkönä, jossa erityisesti halutaan kiinnittää huomiota oppimisen kehittämiseen nykyaikaisen pedagogiikan keinoin. Olennaista on tapa, miten erilaistutaan ja saavutetaan kilpailuetua, mutta myös se, miten kilpaillaan eri tavoin kuin kilpailijat (Hamel 2000, 69).

Turun kauppakorkeakoulun strateginen linjaus on panostaa oppimisen kehittämiseen ja sen myötä saavutettavaan oppimiskulttuurin muuttumisen aktiivisempaan ja vuorovaikutteisempaan suuntaan. Tämä linjaus on saanut ilmentymänsä korkeakoulussa vuodesta 1998 toteutetussa YLY-opintojaksossa, jossa oppimisen tavoitteet on asetettu strategian mukaisesti. YLY-opintojaksossa opiskelijat toimivat tiimeissä, joissa oppiminen nykypedagogiikkaan nojaten edistää niitä taitoja, joiden saavuttaminen on asetettu opintojakson tavoitteeksi. YLY-opintojakso on viiden kehittämisvuoden (1998–2003) aikana vakiintunut Turun kauppakorkeakoulun opettajien, opiskelijoiden ja johdon yhteistyön osoitukseksi innovatiivisen

oppimisympäristön kehittämiseksi, jonka tarkoituksena on vastata opiskelijoiden tarpeeseen kehittyä tämän päivän ja tulevaisuuden asiantuntijatehtäviin.

YLY-opintojakson neljäntenä toteuttamisvuonna, lukuvuonna 2001–2002, opiskelijat saivat markkinoinnin case tehtävän avulla pohtia, mikä heidän mielestään on Turun kauppakorkeakoulun imago ja identiteetti ja mitä seikkoja he korostaisivat korkeakoulussaan markkinoidessaan sitä tuleville potentiaalisille opiskelijoille. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoina heillä on vielä tuoreessa muistissa omat kriteerinsä valitessaan opiskelupaikkaa. He myös muistavat opiskelupaikan valinnan päätöksenteon taustalla olevia kriteereitä. Erityisen merkillepantavaa opiskelijoiden laatimissa kampanjaehdotuksissa oli, että he näkivät selkeänä vahvuutena Turun kauppakorkeakoulussa mm. sen, että opiskelu on monimuotoista ja aktiivista sekä tiimi- ja ryhmätyöhön perustuvaa. Näitä taitoja opiskelijat tiedostavat tarvitsevansa opiskelun jälkeisessä työelämässä ja elämässä muutenkin. Kuten Adcock (2000, 127–145) toteaa, differointi ei itsessään ole riittävä tekijä kohderyhmän houkuttelemiseksi, vaan sen avulla tulee pystyä luomaan todellista kohderyhmän kokemaa arvoa.

Lukuvuosina 2001–2002 ja 2002–2003 YLY-opintojakson markkinoinnin case tehtävään liittyen YLY-opintojakson opiskelijat ovat olleet mukana myös toteuttamassa abiturienteille suunnattua markkinointia. Opiskelijavalintatoimikunnan aloitteesta abiturienteille suunnattu tiedottaminen ja markkinointi on haluttu toteuttaa opiskelijoiden avulla integroimalla se YLY-opintojaksoon. Tehtävän toteuttaminen tällä tavalla on paitsi opiskelijoille markkinoinnin harjoitus myös korkeakoululle huomattava voimavara, jota ei ole syytä jättää käyttämättä. Opiskelijat ovat mielipidevaikuttajia niissä lukioissa, joissa he vierailevat kertomassa opiskelustaan Turun kauppakorkeakoulussa. Tammikuussa 2002 ensimmäistä kertaa opintojaksoon integroituna toteutettu markkinointi sai erittäin positiivista palautetta lukiodien opinto-ohjaajilta. Kuten Ståhlberg (2002, 132) toteaa, paras ja tehokkain keino markkinoida Turun kauppakorkeakoulua lukiolaisille on henkilökohtainen suositusmarkkinointi, etenkin vertaismarkkinointi. Tällöin sanoma koetaan uskottavaksi ja luotettavaksi.

Motivoituneiden ja ikäluokkansa parhaiden opiskelijoiden kiinnostus yliopistoa kohtaan on sen tulevan jatkuvan kehittymisen tae. Tilanteessa, jossa yliopistojen ja muiden tiedon ja tietämyksen tuottajien välinen kilpailu kiristyy kohderyhmäikäluokkien pienetessä, on ensiarvoisen tärkeää, että yliopisto on onnistunut luomaan ja lunastamaan itselleen hyvän maineen palveluntuottajana. Mazzarol ja Soutar (1999, 192) toteavat maineen olevan kilpailuetua palveluorganisaatiolle tuovista tekijöistä merkittävimmän. Bickin, Jacobsenin ja Abrattin, (2003, 851) mukaan maine muodostuu pitkäaikaisista

(long-term) käsityksistä organisaatiosta kun taas imagon antama kuva ja käsitys on enemmän hetkeen (momentary) sidottu. Czarniawska ja Genell (2002, 455) puolestaan näkevät, että kilpailu muiden tiedon tuottajien kuin perinteisten valtion rahoittamien yliopistojen kanssa saattaa yliopistot tilanteeseen, jossa niiden on erilaistuttava ja muutettava identiteettiään vastaamaan kohderyhmien tarpeisiin ”tiedon markkinoilla”.

Palveluntuottajana yliopiston on taattava tutkinnon suorittaneille opiskelijoille sellaiset tiedot ja taidot, jotka nykyinen tietoyhteiskunta jäseniltään vaatii. Yliopiston on myös palvelua tuottaessaan nähtävä tulevaisuuden tarpeet ja reagoitava niihin proaktiivisesti. Esimerkkinä voidaan mainita tuleva Bolognan sopimuksen mukainen tutkintorakenteiden muokkaus, jonka mahdolliset vaikutukset yliopiston on ennakoitava palveluntuotannossaan. Tulevaisuudessa kilpailu opiskelijoista voi kohdistua erityisesti vaiheeseen, jossa kaikki opiskelijat suorittavat alemman KTK-tutkinnon ja varsinainen kilpailu käydäänkin niistä opiskelijoista, jotka tähtäävät maisterintutkintoon ja mahdollisesti myös jatkotutkintoihin. Tällaisessa tilanteessa yliopiston vetovoimaisuutta suhteessa kilpailijoihin lisää se, jos opiskelijat arvostavat sitä muiden valintaan vaikuttavien tekijöiden, kuten esimerkiksi sijainnin, lisäksi ja erityisesti laadukkaan oppimisen takaajana.

6 YHTEENVETO

Yliopisto-oppimisen on sanottu olevan käymistilassa. Erilaiset muutospaineet, kuten muuttuva työelämä asettaa uudenlaisia koulutusvaatimuksia nykypäivän ja tulevaisuuden asiantuntijoille. Työelämän uudenlaiset organisaatiot ovat matalia, kevyitä, monitaitoisuudelle, tiimeille ja verkostoille perustuvia joustavia rakenteita. Organisaatioiden kehitys on johtanut asiantuntijatiimeihin. Korkeasti koulutetut asiantuntijat toimivat yhä useammin tehtävissä, joissa tarvitaan lisäksi monipuolisen tiedonkäsittelyn, arvioinnin ja hyödyntämisen taitoja, ongelmaratkaisukykyä sekä yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja. Tällaisten taitojen kehittäminen on nähty tärkeäksi koulutuksen tehtäväksi. Keskeisenä yksilön opintojen jälkeiseen menestymiseen liittyvänä voidaan nähdä yksilön asiantuntijuuden jalostaminen. Hyväkin ammattiosaaja ja asiantuntija voi säilyä ammattitaitoisena vain verkostoitumalla.

Useat tutkijat ovat tarkastelleet strategisen markkinoinnin johtamisen kehitystä muutoksen tilassa olevissa yliopistoissa. Näissä tutkimuksissa tähdennetään ulkoisen ympäristön muutostekijöiden tarkkailemista toiminta-ajatuksen ja siitä seuraavien tavoitteiden ja päämäärien asettamista edeltävänä toimenpiteenä. Kehittämällä asemointistrategiaansa ja suuntaamalla kaiken markkinointipanoksensa toivomaansa asemaan opiskelijan mielessä yliopisto ylläpitää toiminnoissaan johdonmukaisuutta ja yhtenäisyyttä ja luo näin itsestään erityisen imagon. Globaalin talouden huima muutosvauhti ei sekään ole voinut olla vaikuttamatta yliopistokoulutukseen, kuten mihin tahansa palveluun.

Erilaistuminen, differoituminen on prosessi, jossa painotetaan merkityksellistä eroa yliopiston tarjonnassa verrattuna kilpailevaan tarjontaan. Erilaistuminen ei itsessään ole riittävä houkuttelemaan tai innostamaan kohderyhmää. Tekijöiden, joiden avulla saavutetaan tehokas erilaistuminen, tulee olla sellaisia, joista on todellista arvoa ja hyötyä kohderyhmälle. Differoitumisen tuloksena saavutetun arvonlisän tulee olla sitä nimenomaan kohderyhmän mielestä. Muussa tapauksessa ei voida sanoa, että differoitumisen avulla oltaisiin saavutettu kilpailullista etua. Korkeakoulu voi differoitua monin eri tavoin. Erilaistumiskeinoja ovat maantieteellinen sijainti, opetussuunnitelma, valmistuneiden opiskelijoiden saavutukset, opiskelijoiden käytössä oleva teknologia, opiskeluilmpiiri, opetuksen laatu ja opettajien suhtautuminen opettamiseen ja opiskelijoihin. Onnistuneen differoinnin ei

tarvitse olla mitään äärimmäisen erikoista tai monimutkaista. Erilaistuminen voi kohdistua esimerkiksi arvoihin, joita korkeakoulu korostaa toiminnassaan. Korkeakoulu voi korostaa valmistuneiden opiskelijoiden hyvää sijoittumista työelämään ja niitä valmiuksia, joihin korkeakoulu haluaa opiskelijoitaan valmentaa. On mahdollista erilaistua usealla eri tavalla, joista parhaan korkeakoulu voi valita toteutettavakseen. Mitä tahansa erilaistumisen piirteitä korkeakoulu lopulta valitsee, niiden tulee tuottaa arvoa opiskelijoille, jotka koulun valitsevat

Erilaistuminen lähtee kohderyhmän tarpeiden määrittelemisestä. Nämä tarpeet voivat olla vielä tiedostamattomiakin. Yliopiston tulee pystyä visioimaan myös tulevaisuuden työelämän vaateet, jotka kohdistuvat valmistuviin opiskelijoihin ja heidän valmiuksiinsa. Yliopiston tulee myös tiedostaa kohderyhmien tiedostettuja ja tiedostamattomia tarpeita, ja sitä miten osa niistä on tyydytettyjä ja osa tyydyttämättömiä. Yliopiston on oltava myös tietoinen yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksista, jotka muutokset heijastuvat tulevaan kaupallisen alan asiantuntijaksi valmentautumiseen.

Turun kauppakorkeakoulussa pyritään Strategia 2000:ssa asetettujen tavoitteiden mukaisesti korostamaan oppimisessa taloudellisten organisaatioiden tärkeinä pitämiä organisaatiotaitoja. Oppimistulosten parantamiseksi luodaan edellytykset uuden toimivan oppimiskulttuurin syntymiselle. Suuntana on kehittyä oppimisen huippuyksiköksi. Korkeakoulun opettajia kannustetaan panostamaan jatkuvaan opetuksen kehittämiseen. Tavoitteena on vuorovaikutuksellinen oppimisprosessi, jossa opettajat yhdessä opiskelijoiden kanssa pyrkivät tasokkaihin oppimistuloksiin.

Turun kauppakorkeakoulussa toteutettiin lukuvuonna 1998–1999 kokonaisarviointi, jossa tarkastelu painottui strategian sen hetkiseen tilaan, strategiaproessiin sekä käytännön jatkotoimenpiteisiin strategian toteuttamiseksi. Arvioinnissa korostettiin ”pehmeiden taitojen” ja tunneälyn kehittämisen lisäksi sitä, että koulutuksen tulee antaa valmiuksia siihen, että opiskelijoista kehitty kriittisesti ajattelevia elinikäisiä oppijoita. Arvioinnissa kehoitettiin jatkamaan uusien innovatiivisten opetusmetodien soveltamista.

Tämän toimintatutkimuksen tarkoituksena on ollut kuvata ja analysoida, millaisen sysäyksen yliopistoihin 1990-luvulla kohdistuneet muutospaineet ovat antaneet oppimisen strategiseen kehittämiseen ja oppimiskulttuurin muuttamiseen aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan. Lähestymistapana toimintatutkimuksen (action research) epistemologiset perusteet kiinnittyvät lähinnä hermeneuttisen ajattelutavan perinteeseen. Toimintatutkimus lähtee liikkeelle toimijoista ja heidän toimintaansa liittyvistä subjektiivisista merkityksistä. Toimintatutkimusta voidaan kutsua ”systemaattiseksi tutkimukseksi”, jotta sitä voidaan pitää tutkimuksena erotukseksi hyvästä opettamisesta tai hyvästä käytännöstä. Lähtökohtana on

ajatus siitä, että tutkimuksen tulee johtaa muutokseen ja siksi muutoksen ajatuksen tulisi sisältyä tutkimusprosessiin.

Tutkimukseni vaiheilla I–IV olen vastannut ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen eli pyrin selvittämään sitä, oliko YLY-opintojaksoilla saavutettu Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000:n linjaamat tavoitteet ja oliko opintojaksoa pystytty kehittämään tavoitteiden suuntaan. Tutkimuksen vaiheen V analysoinnin avulla olen vastannut kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen, onko YLY-opintojakson kehittäminen tukenut korkeakoulun Strategia 2000:ssa oppimisen strategiselle kehittämiselle asetettuja tavoitteita ja onko se muuttanut oppimiskulttuuria aktiivisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan jo ensimmäisestä vuosikurssista alkaen.

Tutkimusaineistoni koostui osin havainnoinnistani opettajana ja opintojakson muiden opettajien haastatteluista (kvalitatiivinen aineisto) ja osin kyselytutkimuksesta (kvantitatiivinen aineisto). Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen mukaisesti aineistonkeruuseen on liittynyt vaihtelua. Analysoitava tutkimusaineisto kerättiin opiskelijoille annetuista tehtävistä ja toimeksiannoista. Näitä tehtäviä muuteltiin ja kehiteltiin opintojaksojen aikana, jotta pystyttiin paremmin saavuttamaan kurssille asetetut oppimistavoitteet.

Tutkimukseen sisältynyt kvantitatiivinen lomaketutkimus pyrittiin sitä vastoin pitämään molempina vuosina identtisenä, jotta kyselystä saadut tulokset olisivat mahdollisimman vertailukelpoisia. Kyselyssä tutkittiin opiskelijoiden käsitystä siitä, miten he olivat kehittyneet oppimistavoitteiksi asetetuissa taidoissa. Opettajien haastattelun avulla puolestaan tutkittiin oppimiskulttuurin muutosta.

Tarkasteltaessa YLY-opintojakson tavoitteiden saavuttamista (tutkimuksen ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys), voidaan todeta valtaosan opiskelijoista olleen sitä mieltä, että opintojakso edisti heidän tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitojaan. Sen sijaan metakognitiivisten taitojen kohdalla opiskelijoiden enemmistö ei ollut vakuuttunut näiden taitojensa karttumisesta. Tosin verrattaessa YLY-opintojaksoa sen kahtena ensimmäisenä toteuttamisvuonna voidaan nähdä muutosta parempaan jo toisena toteuttamisvuonna 1999–2000.

Yrityksen kokonaisuutena hahmottamisen taidoissa on niin ikään nähtävissä selvä muutos parempaan kun verrataan ensimmäistä ja toista toteuttamisvuotta. Tähän löytyy selvä syy kummiyritystoiminnan aloittamisesta lukuvuonna 1999–2000. Potentiaalisena jatkotutkimuksen aiheena näkisin sen, että opiskelijoille tehtäisiin lukuvuoden alussa alkumittaus, jonka avulla pystyttäisiin näkemään heidän lähtötasonsa näissä mitattavissa taidoissa.

YLY-opintojakson merkitystä oppimiskulttuurin muutokseen kartoittavat opettajien pienryhmähaastattelut orientoivine kyselyineen syksyllä 2001. Haastattelujen ja orientoivan sähköpostikyselyn avulla pyrin vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseen. Opettajien haastatteluissa tuli selvästi esiin YLY-opintojakson merkitys sille, että uudet, aktivoivat ja vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät valtaavat alaa Turun kauppakorkeakoulussa.

Erityisen merkityksellisenä opettajat näkivät myös sen seikan, että YLY-opintojakso pidetään heti ensimmäisellä vuosikurssilla, jolloin opiskelijat oppivat heti opinnot alkaessaan aktiiviseen ja vuorovaikutukselliseen tapaan toimia. Haastattelut osoittivat kiistatta YLY-opintojakson osaltaan tukevan Turun kauppakorkeakoulun strategisia linjauksia oppimisen kehittämisessä. Tämä strategian ja kulttuurin muovautumisen välinen yhteys on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa. Tutkimuksessani haastateltujen opettajien kannanotossa oli myös kriittisiä äänenpainoja ja toteamuksia siitä, että oppimiskulttuurin muutosta on hyvin vaikeaa arvioida.

Johtopäätösteni synteessä tarkastelin tutkimuksessani myös, voidaanko oppimisen strategista kehittämistä pitää korkeakoulun keinona erilaistua. Tähän kysymykseen vastaaminen perustuu pääosin teoreettiseen pohdintaan, jota sekundäärinen aineistoni (Suomen Ekonomiliiton eli SEFEn tutkimukset) osaltaan tukee. SEFEn vuotuisista tutkimuksista ilmenee, että Turun kauppakorkeakoulu on toistuvasti saanut keskiarvoa parempia tuloksia verrattaessa eri kauppatieteellisistä yksiköistä valmistuneiden mielipiteitä esimerkiksi opetukseen panostamisesta ja sen nykyaikaisuudesta. Sitä vastoin tarkasteltaessa TuKKK:n opiskelupaikakseen valinneiden kriteerejä, ovat opiskelijat useimmissa tapauksissa valinneet Turun kauppakorkeakoulun sen sijainnin, eivätkä esimerkiksi sen maineen vuoksi. Pystyäkseen käyttämään oppimisen strategista kehittämistä erilaistumiskeinonaan Turun kauppakorkeakoulun tulisi entistä enemmän tuoda esiin tätä panostustaan yhtenä vahvuustekijänä opiskelijoiden silmissä, sillä ne vahvuudet, joita korkeakoulu haluaa korostaa ja joiden avulla se haluaa erilaistua, on syytä tuoda esiin opinto-ohjelmissa ja markkinointiviestinnässä.

YLY-opintojakson tapainen opettajien ja opiskelijoiden panostus oppimiskulttuurin muuttamiseksi heijastuu organisaation jäsenten kokemaan identiteettiin. Mitä laajemmin oppimiskulttuurin muutokseen tähtäävä oppimisen kehittäminen sisäistetään koko organisaation yhteiseksi tavoitteeksi, sitä todennäköisemmin se tulee myös muuttamaan organisaation omaa kuvaa, sen identiteettiä oppimisen suhteen. Ilmaistu identiteetti puolestaan vaikuttaa kohderyhmien kokemaan kuvaan, imagoon. Pidemmällä tähtäimellä imagollisista kuvista muodostuu organisaation maine.

Motivoituneiden ja ikäluokkansa parhaiden opiskelijoiden kiinnostus yliopistoa kohtaan on eilinehto kiihtyvässä kilpailussa ”tiedon markkinoilla”. Houkutellakseen potentiaalisia opiskelijoita on yliopiston palveluntuottajana taattava tutkinnon suorittaneille opiskelijoille näiden kokemaa arvoa, kuten esimerkiksi sellaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla opiskelijat ovat kilpailukykyisiä nykyisen ja tulevan tietoyhteiskunnan jäseniä. Turun kauppakorkeakoulun YLY-opintojaksoon on kahtena vuonna (2001–2002 ja 2002–2003) integroitu abiturienteille suunnattu markkinointi. Tehtävä on paitsi markkinoinnillinen harjoitus opiskelijoille, myös huomattava voimavara korkeakoululle. Tätä ei ole syytä jättää käyttämättä. Näin voidaan toteuttaa vertaismarkkinointia keinona markkinoida Turun kauppakorkeakoulua lukiolaisille.

YLY-opintojakson opiskelijoiden lukuvuonna 2001–2002 laatimissa abimarkkinoinnin kampanjaehdotuksissa oli erityisen merkille pantavaa se, he näkivät selkeänä vahvuutena Turun kauppakorkeakoulussa sen, että oppiminen oli aktivoivaa ja perustui tiimi- ja ryhmätöihin. Näitä taitoja opiskelijat tiedostivat tarvitsevansa opiskelun jälkeenkin. Tätä vahvuutta edelleen markkinoimalla potentiaalisille tuleville opiskelijoille Turun kauppakorkeakoulu pystyy houkuttelemaan opiskelijoita, jotka näkevät aktivoivan oppimisen tuovan heille todellista arvoa. Hyvä imago ja erityisesti maine on kilpailuetua palveluorganisaatiolle tuovista tekijöistä merkittävin.

Turun kauppakorkeakoululla on hyvät mahdollisuudet profiloitua kauppatieteellisenä yksikkönä, jossa erityisesti halutaan panostaa oppimisen kehittämiseen nykyaikaisen pedagogiikan keinoin. Erilaistumisen ja kilpailuedun luomisen lähtökohtana on kohderyhmien tarpeiden analyysi. Kilpailuedun luominen liittyy läheisesti ydinstrategiaan ja kilpailijoista erottautumiseen jonkin liiketoimintainnovaation avulla. Tässä tilanteessa uuden toimintamallin luovat organisaatiot saavat kohderyhmän huomion ja menestyvät aikaisempaa paremmin. Innovatiivinen liiketoimintamalli ei ole tapa asemoitua kilpailijoita vastaan, vaan heidän saartamistaan. Se perustuu kilpailijan välttämiseen eikä hyökkäykseen tätä vastaan. Avainajatuksena on, että se, mikä ei ole erilaista, ei ole strategista.

Yliopistokontekstissa, Turun kauppakorkeakoulussa, oppimisen kehittäminen ja sen korostaminen strategisena painopistealueena voidaan nähdä tällaisena uutena, innovatiivisena ”liiketoimintamallina”. Oppimisen kehittämisessä lähdetään korkeakoulun strategisista tavoitteista, joita oppimistavoitteet heijastavat. Näiden tavoitteiden saavuttamista seurataan (asiakastytyväisyyskysely) ja kurssia (tuotetta) kehitetään suuntaan, jossa entistä paremmin saavutetaan tavoitteet.

Oppimisen strategisesta kehittämisestä voidaan näin luoda keino erilaistua ja saavuttaa kilpailuetua suhteessa muihin korkeakouluihin ja lisätä kykyä

muutoksien hallintaan alati muuttuvassa toimintaympäristössä. Kuitenkin on todettava, että pystyäkseen erilaistumaan oppimisen kehittämiseen panostavana yliopistona oppimisen pedagogisen kehittämisen kulttuuri tulee saada luontevaksi osaksi yliopiston kehittämistä. Oppiminen tulee nostaa opettamisen keskiöön. Oppiminen tulee saada tukemaan yliopiston tutkimusta ja palvelutehtävää ja tutkimus palvelutehtävää ja oppimista. Näiden tavoitteiden tulee olla koko organisaation sisäistämisiä yhteisiä tavoitteita.

SUMMARY

Along with the rapid change in business life, organizations have developed into teams of experts. Many so-called soft skills have come into working life to stay: learning to learn, interactive skills, problem solving abilities and teamwork skills. The information revolution causes businesses and organizations to change. The importance of metacognitive skills is increasing. University education should meet this challenge by improving the status of research, which focuses on the learning process.

The purpose of my licentiate thesis was to describe and analyze the development process of a course for first year students in Turku School of Economics and Business Administration (TSEBA). The process started in the middle of the 1990's when the development of learning was set as a strategic goal for TSEBA. Of special interest was to change the educational culture from the very beginning of the studies and hence enable the students to grow into a more active and interactive atmosphere and thus commit to their studies more.

The objective was to create an interactive learning process where teachers and students together would strive for high-quality learning results. The focus was to be moved from teaching to learning. The strategic goals were to be realised in a course called YLY (Enterprise and teamwork skills), planned and implemented by 20 teachers in 1998. During the year 1998–1999 the students who began their studies in the TSEBA were split into ten groups of 24 students. Two teachers tutored every group. The groups held regular 2-hour meetings every other week. The groups were split into teams of 7–8 students. In the meetings, the teams presented the cases and exercises they had been assigned. After the first year, the course was developed on the basis of the feedback from both students and teachers and documented by the author in her licentiate thesis as an action research.

The educational goals of the course were as follows: interactive skills (written and oral communicative skills), team work skills, information retrieval and control skills, problem solving skills and skills of acquiring a general idea and overview of a business enterprise.

The epistemological foundations of an action research lie mainly in the hermeneutic tradition. An action research starts from the people involved and the subjective meanings attached to their activity. An action research can be seen as "systematic research", so that it can be regarded as research in

distinction from good teaching or good practice. The starting point is the idea that research should lead to a change, and the idea of change should thus be part of the research process.

In a way characteristic of action research, this study of the first year YLY course in the Turku School of Economics, and its development during the academic years 1998–1999 and 1999–2000, can be characterized as a development process. The strategic goal was to change the learning culture into a more active direction, as it was thought that this would satisfy the (conscious and unconscious) needs of the different target groups of the university.

My research material consisted partly of my observations as a teacher and interviews with the other teachers who taught on the course (qualitative material) and partly of an inquiry (quantitative material). As is typical in a qualitative study, collecting material was not a uniform process. The interviews with the teachers were used for studying the change in the learning culture. The research material was collected from tasks and assignments given to the students. These tasks were altered and developed during the courses, in order to reach the learning goals set for the course. On the other hand, efforts were made to keep the quantitative inquiries identical during both years, so that the results of the inquiries would be as commensurate as possible. In the inquiry the students were asked about how they felt they had developed with respect to the skills that were set as learning goals.

The results of the research showed that the majority of the students felt that during the course their teamwork and interactive skills had advanced. As to the metacognitive skills, the majority of the students thought that there was no remarkable development. However, when the two years were compared to each other, a slight advancement was to be seen between them to the latter year's credit. It seems that the reason for this was the start of the godfather enterprise activity during the academic year 1999–2000. The interviews with the teachers (in 2001) showed that the innovative, activating and interactive method of teaching has spread out at the Turku School of Economics and Business Administration. In the interviews, the teachers were emphasising the importance of the course especially for the first year students, as, with the new method, the students will grow into an active and interactive learning culture from the very beginning of their studies. The interviews showed that the YLY-course supports the university's strategic goals to improve learning. The strategic development of learning can be regarded as a way to differentiate from and to achieve competitive advantage over other Finnish universities giving economic education. All in all, it is essential that differentiating will be regarded as the common goal for the whole organisation.

LÄHDELUETTELO

- Aaker, David – Joachimsthaler, Erich (1999) *Brand leadership*. The Free Press: New York.
- Aaltio-Marjosola, Iris – Lukka, Kari (1997) Johdanto aiheeseen "Kaupallisen koulutuksen uudet haasteet". Teoksessa: *Kaupallisen koulutuksen uudet haasteet*, toim. I. Aaltio-Marjosola – K. Lukka, 7–16. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja sarja C-1. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.
- Aaltola, Juhani (1995) Tiedeyhteisö, tiede ja oppiminen. Teoksessa: *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*, toim. J. Aaltola – M. Suortamo, 25–42. Wsoy: Porvoo.
- Aaltola, Juhani – Suortamo, Markku (toim.) (1995) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Wsoy: Porvoo.
- Aarnio, Helena – Helakorpi, Seppo – Luopajarvi, Timo (1991) *Ammattipedagogiikka, perusteita ja sovelluksia*. Wsoy: Juva.
- Achrol, Ravi S. – Kotler, Philip (1999) Marketing in the network economy. *Journal of Marketing*, Vol. 63, Special Issue, 146–163.
- Adcock, Dennis (2000) *Marketing strategies for competitive advantage*. John Wiley & Sons: Chichester.
- Alasuutari, Pertti (1994) *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino: Tampere.
- Antola Robinson, Heljä (1995) Korkeakoulupedagogiikan transformaatio monikulttuuriseen maailmaan. Teoksessa: *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*, toim. J. Aaltola – M. Suortamo, 59–79. Wsoy: Porvoo.
- Asikainen, Eila (1995) Pienryhmät – dynaaminen voimavara ja haaste korkeakouluopetuksessa. Teoksessa: *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*, toim. J. Aaltola – M. Suortamo, 163–193. Wsoy: Porvoo.
- Bassegy, Michael (1986) Does action research require sophisticated research methods? Teoksessa: *Action research in classrooms and schools*, toim. D. Hustler – T. Cassidy – T. Cuff, 18–24. Allen & Unwin: Boston.
- Bernstein, David (1986) *Yrityksen imago ja todellisuus*. Gummerus Oy: Jyväskylä.

- Bick, Geoff – Jacobsen, Marciene C. – Abratt, Russell (2003) The Corporate Identity Management Process Revisited. *Journal of Marketing Management*, Vol. 19, No. 7/8, 835–855.
- Blaxter, Loraine – Hughes, Christina – Tight, Malcolm (1996) *How to research*. Open University Press: Buckingham.
- Blignaut, Renette J. – Venter, Isabella M. (1998) Teamwork: can it equip university science students with more than rigid subject knowledge? *Computers & Education*, Vol. 31, No. 3, 265–279.
- Boud, David – Feletti, Grahame (toim.) (1999) *Ongelmalähtöinen oppiminen, uusi tapa oppia*. Hakapaino: Helsinki.
- Bradbury, Hilary – Reason, Peter (2001) Conclusion: Broadening the bandwidth of validity: Issues and choice-points for improving the quality of action research. Teoksessa: *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*, 447–456. SAGE Publications: London.
- Bredbacka, Kristiina – Kuokkanen, Iris – Kurikka, Irmeli (1999) *Organisaatiokulttuuri ja tiedonkulku. Tiedonkulun vaikutus organisaatiokulttuuriin*. Teknillinen korkeakoulu. Koulutuskeskus Dipoli. Tietopalvelun ja tietoresurssien hallinnan koulutus 1998–1999. Espoo.
- Bush, Victoria D. – Bush, Alan J. (1998) Preparing students for the international marketplace: Practitioners' perceptions of specific skills and characteristics needed for success. *Journal of Teaching in international Business*, Vol.10, No. 2, 1–16.
- Coleman, Daniel (1999) *Tunneäly työelämässä*. Otavan kirjapaino Oy: Keuruu.
- Cook, John – Oliver, Martin (2002) Designing a toolkit to support dialogue in learning. *Computers & Education*, Vol. 38, No. 1–3, 151–164.
- Coppage, Richard E. – French, G. Richard (2002) Restructuring management accounting education. *Journal of Cost Management 2000*, Vol. 16, No. 2, 40–45.
- Czarniawska, Barbara – Genell, Kristina (2002) Gone shopping? Universities on their way to the market. *Scandinavian Journal of Management*, Vol. 18, No. 4, 455–474.
- Dibb, Sally – Simkin, Lyndon – Pride, William M. – Ferrel, O.C. (2000) *Marketing concepts and strategies*. Houghton Mifflin Company: Boston.
- Drucker, Peter (2000) *Johtamisen haasteet*. Wsoy: Porvoo, Helsinki, Juva.
- Easterby-Smith, Mark – Thorpe, Richard – Lowe, Andy (1991) *Management research: An introduction*. Sage: London.

- Eide, Barbara J. – Geiger, Marshall A. – Schwartz, Bill N. (2001) The Canfield Learning Style Inventory: An Assessment of Its Usefulness in Accounting Education Research. *Issues in Accounting Education*, Vol. 16, No. 3, 341–365.
- Ekola, Jorma (1994) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Wsoy: Juva.
- Elliott, John (1991) *Action research for educational change*. Open University Press Milton Keynes: Philadelphia.
- Eloranta, Kirsti (1999) *Korkeakoulun ulkoisen imagon muodostuminen*. Pro gradu -tutkielma. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.
- Engeström, Yrjö (1983) *Oppimistoiminta ja opetustyö*. Tutkijaliitto. Monistuspalvelu. Helsinki.
- Erätuuli, Matti – Leino, Jarkko – Yli-Luoma, Pertti (1994) *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Kirjayhtymä Oy: Helsinki.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha (2001) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Eteläpelto, Anneli (1991) Metakognition merkityksestä osaamisen ja asiantuntijuuden kannalta. *Psykologia* 1991:4, 267–274.
- Eteläpelto, Anneli (1992) Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa: *Kohti uutta opettajuutta*, 7–18. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3. Jyväskylä.
- Eteläpelto, Anneli (2001) Oppimisen ja opetuksen tutkimuksen ajankohtaisia linjauksia EARLIn kongressissa. *Kasvatus* 2001:5, 525–527.
- Eteläpelto, Anneli – Rasku-Puttonen, Helena (1999) Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, toim. Anneli Eteläpelto ja Päivi Tynjälä, 181–205. Wsoy: Juva.
- Eteläpelto, Anneli – Tynjälä, Päivi (1999) *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Wsoy: Juva.
- Eteläpelto, Anneli – Tourunen, Eero (1999) Työelämälähtöinen projektiopiskelu tietojärjestelmän suunnittelijoiden asiantuntijuuden rakentamisessa. Teoksessa: *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*, toim. S. Honkimäki, 73–88. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Faulkner, Sue – McLoughlin, Jim (2000) Developing international business skills through the study of eastern European transitional economies – An inter-cultural case method approach. *Journal of Teaching in International Business*, Vol.11, No. 3, 85–107.

- Fox, Richard (2001) Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, Vol. 27, No. 1, 23–35.
- Galagan, Patricia A. (1999) Haastattelussa Peter Drucker. *Yritystalous* 1999:2, 27–30.
- Goman, Jani – Perttula, Juha (1999) Mitä on oppimaan oppiminen ja kuinka sitä voidaan kehittää? *Kasvatus* 1999:2, 109–119.
- Grønhaug, Kjell – Olson, Olov (1999) Action research and knowledge creation: merits and challenges. *Qualitative Market Research. An International Journal*, Vol. 2, No. 1, 6–14.
- Haavisto, Jari (1997) Työelämän vaatimukset ja kauppatieteellinen koulutus. Teoksessa: *Kaupallisen koulutuksen uudet haasteet*, toim. I. Aaltio-Marjosola ja K. Lukka, 23–30. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja C-1:1997. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.
- Hakala, Antti (1997) Ei heti johtajaksi. Arvioita ekonomikoulutuksesta muutama vuosi valmistumisen jälkeen. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Hakkarainen, Kai – Järvelä, Sanna (1999) Tieto ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, toim. A. Eteläpelto ja P. Tynjälä, 241–256. Wsoy: Juva.
- Hakkarainen, Kai – Lonka, Kirsti – Lipponen, Lasse (1999) *Tutkiva oppiminen – Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Wsoy: Porvoo.
- Hamel, Gary (2000) *Leading the revolution*. Harvard Business School Press: Boston.
- Hamel, Gary – Prahalad, C.K. (1994) *Competing for the future. Breakthrough strategies for seizing control of your industry and creating the markets of tomorrow*. Harvard Business School Press: Boston Mass.
- Harland, Tony – Staniforth, David (2000) Action research: a culturally acceptable path to professional learning for university teachers. *Educational Action Research*, Vol. 8, No. 3, 499–514.
- Hatch, Mary Jo – Schultz, Majken (2002) The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, Vol. 55, No. 8, 989–1018.
- Heikkilä, Jorma (1981) *Luovan ongelmanratkaisun didaktiikka*. Wsoy: Porvoo.
- Heikkilä, Jorma (1995) Itseohjautuva oppiminen muutosagentin koulutuksessa. Teoksessa: *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*, toim. J. Heikkilä – S. Aho, 87–136. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48. Turun opettajakoulutuslaitos: Turku.

- Heikkilä, Tarja (1998) *Tilastollinen tutkimus*. Edita Oy: Helsinki.
- Heikkinen, Hannu L.T. – Huttunen, Rauno – Moilanen, Pentti (toim.) (1999) *Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Wsoy: Juva.
- Heikkinen, Hannu L.T. – Jyrkämä, Jyrki (1999) Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: *Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*, toim. H. Heikkinen – R. Huttunen – P. Moilanen, 26–62. Wsoy: Juva.
- Heiskanen, Tuula (1999) Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? – Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, toim. A. Eteläpelto – P. Tynjälä, 25–47. Wsoy: Juva.
- Helakorpi, Seppo (1999) Kouluttajan asiantuntijuus. *Kasvatus* 1999:4, 378–388.
- Helakorpi, Seppo – Juuti, Pauli – Niemi, Hannele (1996) *Tiimiorganisoitu koulu*. Wsoy: Juva.
- Hendry, Graham D. – Frommer, Miriam – Walker, Richard A. (1999) Constructivism and problem-based learning. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 23, No. 3, 359–371.
- Hill, Elizabeth – O' Sullivan, Terry (1999) *Marketing*. Adison Wesley Longman Singapore Limited: Singapore.
- Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula (1998) *Tutki ja kirjoita*. Tammerpaino Oy: Tampere.
- Honka, Juhani (1997) Johtajan rooli oppilaitoksen kehittämisessä. Teoksessa: *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*, toim. P. Ruohotie ja J. Honka, 263–297. RT Consulting Team: Seinäjoki.
- Honkimäki, Sanna (1999) Uudistuvan opetuksen tiellä. Teoksessa: *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*, toim. S. Honkimäki, 11–18. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Honkimäki, Sanna (2001) Going to School or University? Teoksessa: *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation*. toim. J. Välimaa, 91–110. University of Jyväskylä. University Printing House: Jyväskylä.
- Hsu, Cathy, H.C (1999) Learning styles of hospitality students: Nature or Nurture? *Hospitality Management*, Vol. 18, No. 1, 17–30.
- Huber, Ludwig (2000) Tietämisen yhteiskunta ja orientoitumistieto yliopistojen haasteena. *Pedaforum* 2000:2, 8–9.
- Huhmarniemi, Raija (toim.) (1996) *Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa*. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja B:54. Turun yliopisto: Turku.

- Hult, G. Tomas M. – Keillor, Bruce D. (1999) Organizational learning and market orientation in international marketing education. *Journal of Teaching in International Business*, Vol. 10, No. 3–4, 81–97.
- Hustler, David – Cassidy, Tony – Cuff, Ted (1986) *Action research in classrooms & schools*. Allen & Unwin: Boston.
- Huttunen, Rauno – Kakkori, Liisa – Heikkinen, Hannu (1999) Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa: *Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*, toim. H. Heikkinen – R. Huttunen – P. Moilanen, 111–135. Wsoy: Juva.
- Häkkinen, Päivi – Arvaja, Maarit (1999) Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulma*, toim. A. Eteläpelto – P. Tynjälä, 206–221. Wsoy: Juva.
- Jaakkola, Raimo – Ropo, Eero – Autio, Tero (1995) Opetussuunnitelman ja arvioinnin uusia haasteita korkeakoulutuksessa. Teoksessa: *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*, toim. J. Aaltola – M. Suortamo, 25–42. Wsoy: Porvoo.
- Jalava, Urho – Palonen, Tuire – Keskinen, Soili – Kontkanen, Leila (1999) *Osaaminen yrityksessä*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A:74. Turku.
- Jauhiainen, Arto (1997) Korkeakoulupedagogiikka suomalaisen yliopistonhistoriassa ja rakenteissa. Teoksessa: *...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulu- pedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta*, toim. A. Jauhiainen, 11–50. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B:58. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos: Turku.
- Johansson, Kjell (1999) *Konstruktivism i distansutbildning*. Umeå pedagogiska institutionen. Umeå universitet. Umeå.
- Järvinen, Pekka (2000) *Esimies ja organisaation kehittäminen*. Wsoy: Helsinki.
- Kahri, Tuomas – Rautonen, Janos – Vainio, Salla (1993) *Korkeakoulun kilpailukyky. Helsingin kauppakorkeakoulun vahvuudet ja mielikuva*. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisu D-179. Helsinki.
- Kaikkonen, Pauli – Kohonen, Viljo (1996) Opettajan ammatillinen kasvu ja koulu- opetussuunnitelma: Toimintatutkimus. Teoksessa: *Tutkiva opettaja 2*, toim. S. Ojanen, 151–166. Tammerpaino Oy: Tampere.
- Kallio, Eeva (1999) Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. *Psykologia* 1999:34, 100–101.

- Kamensky, Mika (2000) *Strateginen johtaminen*. Kauppakaari Oy: Helsinki.
- Kapferer, Jean-Noël (2000) *Strategic brand management. Creating powerful brands in consumer service and industrial markets. 2nd Edition*. Kogan Page: London.
- Kari Jouko (1994) *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Wsoy: Juva.
- Karvonen, Erkki (1997) *IMAGOLOGIA, Imagon teorioiden esittelyä, analyysia, kritiikkiä*. Vammalan Kirjapaino Oy: Vammala.
- Karvonen, Erkki (1999) *Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa*. Tammerpaino Oy: Tampere.
- Kasvio, Antti (1990) *Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen*. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja T4/1990. Tampere.
- Kates, Steven M. (2002) Barriers to deep learning in student marketing teams. *Australian Marketing Journal*, Vol. 10, No. 2, 14–25.
- Katzenbach, Jon R. – Smith, Douglas K. (1994) *Tiimit ja tuloksekas yritys*. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Kauppinen, Petri – Sakari, Jussi-Pekka (1998) Akateemisen asiantuntijuuden uudet haasteet. Teoksessa: *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*, toim. A. Nuutinen – H. Kumpula, 33–36. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Kautto-Koivula, Kaisa (1993) *Degree-Oriented Professional Adult Education in the Work Environment*. University of Tampere, sarja A: 390: Tampere.
- Kaynak, Erdener – Schermerhorn John R. Jr. (1999) Teaching and program variations in international business: Past, Present and Future. *Journal of Teaching in International Business*, Vol. 10, No. 3–4, 1–10.
- Kirjonen, Juhani (1997) Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa: *Muuttuva asiantuntijuus*, toim. J. Kirjonen, P. Remes ja A. Eteläpelto, 30–47. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Kiviniemi, Kari (1999) Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa: *Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*, toim. H. Heikkinen – R. Huttunen – Pentti Moilanen, 63–83. Wsoy: Juva.
- Kohonen, Viljo – Leppilampi, Asko (1994) *Toimiva koulu yhdessä kehittäen*. Wsoy: Juva.
- Kohti uutta opettajuutta* (1992) Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1992:3. Jyväskylä.
- Kolb, David A. (1984a) *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall: New Jersey.

- Kolb, David A. (1984b) *Organizational psychology - an experiential approach to organizational behavior*. Prentice Hall: New Jersey.
- Koppinen, Marja-Leena – Pollari, Jorma (1993) *Yhteistoiminnallinen oppiminen, tie tuloksiin*. Wsoy: Juva.
- Korhonen, Anna (2000) *Yliopiston viestintästrategian suunnittelu: lähtökohtana strategiset perusviestit*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Pro gradu -tutkielma. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.
- Korine, Harry (1999) The new team organization: learning to manage arbitrariness *European Management Journal*, Vol.17, No. 1, 1–7.
- Koski, Heikki (1996) Yliopisto ja ympäröivä yhteiskunta. Teoksessa: *Muutos tieteen maailmassa. Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010*, Pekka Neittaanmäki, 213–219. Atena Kustannus Oy: Jyväskylä.
- Koski, Jussi T. (1995) *Horisonttien sulautumisia – keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Tutkimuksia 149. Yliopistopaino: Helsinki.
- Koski, Jussi T. (1998) Luova oppiminen organisaation menestystekijänä. *Ekonomi* 1998:10, 18–19.
- Kotler, Philip – Fox, Karen F.A (1995) *Strategic marketing for educational institutions*. Prentice Hall. Englewood Cliffs: New Jersey.
- Kotler, Philip (2000) *Marketing management. The millenium edition*. Prentice Hall. Upper Saddle River: New Jersey.
- Kristensen, Bente – Lindfors, Tapio – Otley, David – Stenius, Marianne (1999) *TSEBA as a learning organisation. Evaluation of Turku School of Economics and Business Administration*. Edita: Helsinki.
- Kuorsalo, Anne (1999) Opi, osaa, uudistu. Muuttuva työelämä vaatii uusia valmiuksia. *Ekonomi* 1999:2, 8–12.
- Kuosmanen, Timo (1998) Palautetta ekonomikoulutuksesta 1996–1997. Kokonaisraportti vuosina 96–97 valmistuneista osaraporteista. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Kuula, Arja (1999) *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tammerpaino Oy: Tampere.
- Kyliste* 5/98, Turun kauppakorkeakoulun ylioppilaskunnan aikakausilehti 1998:5.
- Kyliste* 6/98, Turun kauppakorkeakoulun ylioppilaskunnan aikakausilehti 1998:6.
- Kärkkäinen, Merja (1996) *Development of learning, problem solving and network contacts in an elementary school teacher team*. Kasvatustieteen laitos, työpapereita 1996:7. Helsingin yliopisto. Helsinki.

- Kärkkäinen, Merja (1999) *Teams as breakers of traditional work practices*. Hakapaino Oy: Helsinki.
- Lagus, Marja-Leena (1999) Osaaminen, yrittäminen ja yhteistyö – Suomen menestyksen avaimet. *Fintra* 1999:4, 6.
- Laitinen, Tiina (1998) Palautetta kauppatieteellisen alan koulutuksesta 1997. Raportti vuonna 1997 valmistuneiden ekonomi-, KTM- tai KTK-tutkinnon suorittaneiden kokemuksista. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Laughton, David – Ottewill, Roger (1998) Laying foundations for effective learning from commissioned projects in business education. *Education + Training*, Vol. 40, No. 3, 95–101.
- Laukkanen, Reijo (1998) OECD:stä hyödyllistä tietoa koulutuksen tutkijoille. *Kasvatus* 1999:4, 418–424.
- Launis, Kirsti – Engeström, Yrjö (1999) Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (1999), toim. A. Eteläpelto ja P. Tynjälä, 64–81. Wsoy: Juva.
- Lehto, Juhani E. (1999) Toiminnan ohjauksen kehittyminen, suhde älykkyyteen ja metakognitioon. *Psykologia* 1999:1, 13–21.
- Leino Jarkko (1996) Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa: *Tutkiva opettaja 2*, toim. S. Ojanen, 81–90. Tammerpaino Oy: Tampere.
- Leppilampi, Asko – Piekkari, Ulla (1998) *Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja*. Salpauselän kirjapaino: Kukkila.
- Lindfors, Janne (1999) "Valmiina omaksumaan uutta". Raportti vuonna 1998 valmistuneiden ekonomi-, KTM- ja KTK-tutkinnon suorittaneiden kokemuksista. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Liu, Sandra S. – Dubinsky, Alan J. (2000) Institutional entrepreneurship. A panacea for universities-in-transition? *European Journal of Marketing*, Vol. 34, No. 11–12, 1315–1337.
- Lonka, Kirsti (1993) Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita. Teoksessa: *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*, 12–27. Kirjayhtymä: Helsinki.
- Lonka, Kirsti – Hakkarainen, Kai (2000) Oppiminen vuonna 2020? *Psykologia* 2000:2, 135–142.
- Lotti, Leila (2001) *Tehokas markkina-analyysi*. WS Bookwell Oy: Juva.
- Lowry, James R. – Owens, B.D. (2001) Developing a positioning strategy for a university. *Services Marketing Quarterly*, Vol. 22, No. 4, 27–43.

- Lucas, Ursula (2000) Worlds apart: Students' experiences of learning introductory accounting. *Critical Perspectives on Accounting*, Vol. 11, No. 4, 479–504.
- Lyytinen, Heikki (1999) Yliopisto-opetusta kehittämässä. Teoksessa: *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*, toim. S. Honkimäki, 3–10. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Malhotra, Naresh K. (2002) *Basic marketing research. Application to contemporary issues*. Pearson Education. Upper Saddle River: New Jersey.
- Malkki, Pertti (1999) *Strategia-ajattelu yliopiston johtamisessa. Neljän yliopiston hallituksen jäsenten käsitykset strategia-ajattelun keskeisistä alueista*. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 75. Terveystieteiden ja -talouden laitos. Kuopion yliopisto: Kuopio.
- Manka, Marja-Liisa (1999) *Top-tiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista organisaatiota sekä henkilökohtaista hyvinvointia*. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimuskeskus. Väitöskirja 668. Vammalan kirjapaino: Vammala.
- Masui, Chris – De Corte, Erik (1999) Enhancing learning and problem solving skills: orienting and self-judging, two powerful and trainable learning tools. *Learning and Instruction*, Vol. 9, No. 6, 517–542.
- Mazzarol, Tim – Soutar, Geoffrey Norman (1999) Sustainable competitive advantage for educational institutions: a suggested model. *The International Journal of Educational Management*, Vol. 13, No. 6, 287–300.
- McKinnon, Jill (1988) Reliability and validity in field research: Some strategies and tactics. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, No.1, 34–54.
- McCorkle, Denny E. – Reardon, James – Alexander, Joe F. – Kling, Nathan D. – Harris, Robert C. – Iyer, R. Vishwanathan (1999) Undergraduate Marketing Students, Group Projects, and Teamwork: The Good, the Bad, and the Ugly? *Journal of Marketing Education* 1999, Vol. 21, No. 2, 106–117.
- Mediuutiset* 25.1.2001 Opintouudistus jakaa mielipiteitä Helsingin lääketieteellisessä.
- Mercurius* 3/98, Turun kauppakorkeakoulun tiedotuslehti 1998:3.
- Meristö, Tarja (2000) Tulevaisuus on tahtoihmisen *Yrittäjä*, 6–10.
- Mezirov, Jack (1996) *Uudistava oppiminen, kriittinen reflektio*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimuskeskus. Painotalo Miktor: Helsinki.

- Miettinen, Reijo (2000) The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 19, No. 1, 54–72.
- Moberg, Timo (1998) Passiivisesta luento-opetuksesta omatoimiseen tiedonhankintaan. Lääkärikoulutuksessa kokeillaan ongelmalähtöistä opiskelua. *Turun Sanomat* 18.10.1998.
- Multivariate data analysis with readings* (1995), toim. J.F. Hair, R.E. Anderson, R.L. Tatham ja W.C. Black. Prentice Hall: New Jersey.
- Mustikkamaa, Kaija (1992) Ammatin opettajaksi kasvamassa – näkökulma ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämiseen. Teoksessa: *Kohti uutta opettajuutta*. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1992:3, 65–97. Jyväskylän ammatillinen korkeakoulu: Jyväskylä.
- Mäki, Katja (1999) *Akateemisten työnhakijoiden yrittäjyysmotivaatiotutkimus*. Yritystoiminnan tutkimuskeskus. Sarja B3 tutkimusraportteja. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.
- Mäkilä, Arto (1996) Asiakaspalautetta ekonomikoulutuksesta. Suomen Ekonomiliiton julkaisuja. Helsinki.
- Mäkinen, Helena (1997) Laatuylöpiston kehittäminen eräiden markkinointitieteen ajattelumallien valossa. Teoksessa: *Visioiva valmentaja verkossa*, toim. M. Ruohonen, 206–216. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja C-2. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.
- Mäkinen, Jarkko (2000) Merkityksestä toiseen. Opiskelijoiden suuntautuminen kahden ensimmäisen opintovuoden aikana. *Pedaforum* 2000:2, 21–23.
- Mäkinen, Jarkko – Olkinuora, Erkki (2002) Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* 2002:1, 21–33.
- Määttä, Matti (1996) *Uudistuva oppilaitos ja johtaminen*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Acta universitatis Tamperensis, sarja A:512. Saarijärven Offset Oy: Saarijärvi.
- Niemistö, Raimo (1998) *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Tammerpaino Oy:Tampere.
- Nonaka, Ikujiro – Takeuchi, Hirotaka (1995) *The knowledge-creating company – how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press: Oxford.
- Nordman-Sjöberg, Solveig – Nieminen, Juhani (1998) *Hyvään asiakaspalveluun tiimityöllä*. Oy Edita Ab: Helsinki.

- Norrman, Richard (2000) *Service management. Strategy and leadership in service business*. John Wiley & Sons Ltd: New York.
- Novak, Joseph – Gowin, Bob D. (1995) *Opi oppimaan*. Tammerpaino Oy: Tampere.
- Nuutinen, Anita – Kumpula, Hannakaisa (1998) *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*. Pedaforum julkaisu. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- O'Brien, Elaine M. – Hart, Susan J. (1999) Action learning: The link between academia and industry. *Educational Research*, Vol. 41, No. 1, 77–89.
- Ojanen, Sinikka (1996) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammerpaino Oy: Tampere.
- Oksanen, Juha (2000) Ammatillista osaamista pidettävä yllä. Vuosina 1995–96 valmistuneiden ekonomien palaute. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Oksanen, Juha (2001) Kauppatieteilijä – arvostettu merkkituote. Työnantaja- ja esimiespalautetta ekonomikoulutuksesta. *SEFEn raportteja 5/2001*. Helsinki.
- Oksanen, Juha (2002) Moniosaajana menestykseen. Vastavalmistuneiden palaute vuosilta 2000–2001. *SEFEn raportteja 2/2002*. Helsinki.
- Osaaminen kauppatieteilijän kilpailutekijänä. Suomen Ekonomiliiton suuntaviivat kauppatieteelliselle koulutukselle* (2000) SEFEn julkaisuja. Helsinki.
- Otala, Leenamajja (1996) *Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa*. Wsoy: Porvoo.
- Otala, Leenamajja (2000) *Hyvä ja tasa-arvoinen organisaatio. Hyvän ja tasa-arvoisen työpaikan kriteeristö*. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Työpapereita. Työministeriö, projektitiimi: Helsinki.
- Pear, Joseph J. – Crone-Trodd – Darlene E. (2002) A social constructivist approach to computer-mediated instruction. *Computers & Education*, Vol. 38, No. 1–3, 221–231.
- Pietikäinen, Hanna (1996) Oppimistyylit opettajankoulutuksessa. Teoksessa: *Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa*, toim. R. Huhmarniemi, 91–109. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja B:54. Turun yliopisto: Turku.
- Pinchot, Gifford & Pinchot, Elizabeth (1996) *Älykäs organisaatio*. Tammerpaino: Tampere.
- Poikela, Esa – Poikela, Sari (1997) Ongelmaperustainen oppiminen PBL – metodi vai strategia. *Fysioterapia* 1997:2, 8–12.

- Poikela, Esa (1998) Oppiminen, arviointi ja osaaminen. Teoksessa: *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*, toim. A. Räisänen, 35–46. Opetushallitus. Arviointi 2. Yliopistopaino: Helsinki.
- Poikela, Sari (1998) *Ongelmaperustainen oppiminen - uusi tapa oppia ja opettaa*. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos, ammattikasvatussarja 19. Tampere.
- Polonsky, Michael Jay – Waller, David S. (1998) Using student projects to link academics, business and students. *Journal of Teaching in International Business*, Vol. 10, No. 2, 55–78.
- Prawat, Richard S. (2000) The two faces of Deweyan pragmatism: Inductionism versus social constructivism. *Teachers College Record*, Vol.102, No. 4, 805–840.
- Puutio, Risto (2002) *Merkitysmysteeri – organisaatiot ja kehittämisen kieli*. PainoPorras Oy: Jyväskylä.
- Pöyhönen, Tuula (1997a) Onko töitä? Vuonna 1996 valmistuneiden ekonomien työmarkkinatutkimus. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Pöyhönen, Tuula (1997b) Palautetta ekonomikoulutuksesta 1996. Vuonna 1996 valmistuneiden ekonomien kokemuksia koulutuksesta. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Pöyhönen, Tuula (1997c) Työnantajapalautetta ekonomikoulutuksesta. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Quirk, Thomas J. (1989) A procedure designed to assist students to improve their presentation skills as a part of a marketing planning team. *Journal of Marketing Education*, Vol. 11, No.1, 40–44.
- Raivola, Reijo (1996) Ansaitseeko kasvatustiede paikkansa yliopistossa. Teoksessa: *Muutos tieteen maailmassa. Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010*, toim. P. Neittaanmäki, 127–142. Ateena Kustannus Oy: Jyväskylä.
- Ramstad, Elise – Jokelainen, Terhi (2000) Tiimimääritelmän rekonstruktio. *Psykologia* 2000:5, 433–440.
- Rautapuro, Juhani – Väisänen, Pertti (2002) Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. *Kasvatus* 2002:1, 6–20.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1997) *Opettaja tienhaarassa - konstruktivismia käytännössä*. Wsoy: Juva.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa – von Wright, Johan (1994) *Oppiminen ja koulutus*. Wsoy: Porvoo.
- Rawson, Mike (2000) Learning to learn: more than a skill set. *Studies in Higher Education*, Vol. 25, No. 2, 225–238.

- Reponen, Tapio (1999) Tiimityöskentelyllä valmiutta työelämään. *Turun Sanomat* 23.2.1999.
- Reponen, Tapio (2000a) Kauppätieteellisellä osaamisella riittää kysyntää. Turun kauppakorkeakoulun vahvuutena liiketaloustieteen asiantuntijuus. *Turun Sanomat* 27.1.2000.
- Reponen, Tapio (2000b) Kommentti YLY-opintojakson 1999–2000 opiskelijatiimien laatimiin oppimisraportteihin 14.4.2000. Turun kauppakorkeakoulun moniste. Turku.
- Rudestam, Kjell Eric – Newton, Rae R. (1992) *Surviving your dissertation: A comprehensive guide to content and process*. Newbury Park: London.
- Ryhmätyön käyttö koulutuksessa. (1981) *Valtion koulutuskeskus*. Julkaisusarja A:2. Helsinki.
- Räkköläinen, Mari – Kotka, Annukka (1998) Opetusmoniste YLY-opintojakson ohjaajakoulutuksessa. Turun kauppakorkeakoulu. Turku.
- Räsänen, Keijo (1998) Miten suhtautua BPR-otteeseen korkeakoulun kehittämisessä? Teoksessa: *Strateginen johtaminen yliopistoissa*, toim. M. Mälkiä ja J. Vakkuri, 269–305. Tampereen yliopisto: Tampere.
- Saariluoma, Pertti (2001) Konstruktivismi ja kognitiivinen psykologia. *Psykologia* 1–2, 29–35.
- Sadlo, Gaynor (1994) Problem-based learning in the development of an occupational therapy curriculum, Part 2: the BSc at the London School of Occupational Therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, Vol. 57, No. 3, 79–84.
- Sadlo, Gaynor – Piper, David, Warren – Agnew, Patricia (1994) Problem-based learning in the development of an occupational therapy curriculum, Part 1: The process of problem-based Learning. *British Journal of Occupational Therapy*, Vol. 57, No. 2, 49–54.
- Sahlberg, Pasi – Leppilampi, Asko (1994) *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Yliopistopaino: Helsinki.
- Sallinen, Aino (1995) Opetus ja yliopiston tuloksellisuus. Teoksessa: *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*, toim. J. Aaltola – M. Suortamo, 10–24. Opetus 2000. Wsoy: Porvoo.
- Santala, Riku – Toivonen, Jouko – Aaltio-Marjosola, Iris (1996) *Kannattaako opiskella ekonomiksi? – Tutkimus opiskelijoiden tyytyväisyydestä opintoihinsa*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja C-5. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.

- Sanyal, Rajib N. – Neves, Joao (1998) Teaching contentious cross-cultural issues through an experiential exercise. *Journal of Teaching in International Business*, Vol. 10, No. 2, 17–30.
- Schein, Edgar H. (1987) *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Weilin+ Göös: Espoo.
- Senge, Peter (1994) *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. Currency Doubleday: New York.
- Sheth, Jagdish – Gardner, David M. – Garrett, Dennis E. (1988) *Marketing theory: Evolution and evaluation*. Wiley: New York.
- Silén, Timo (1995) *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Kahden yrityksen kulttuurimuutosprosessin ja TQM-järjestelmän soveltamisen tarkastelu*. Helsingin yliopisto: Helsinki.
- Silvén, Maarit – Kinnunen, Riitta – Keskinen, Soili (1991) *Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Painosalama Oy: Turku.
- Sipilä, Jurkka (2001) Akateeminen liiketoimintaosaaminen valttina työmarkkinoilla katsaus kauppatieteelliseen koulutukseen. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Siponen, Anne (2000) PBL – innovatiivista oppimista ja opettamista. *Kasvatus* 2000:3, 294–296.
- Smith Macklin, Alexius (2001) Integrating information literacy using problem-based learning. *Reference Services Review*, Vol. 29, No. 4, 306–313.
- Soini, Hannu (2001) Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen muotona. *Psykologia* 2001: 1–2, 49–58.
- Soini, Tiina (2001) Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. *Psykologia* 2001: 1–2, 9–17.
- Stasz, Cathleen (1997) Do employers need the skills they want? Evidence from technical work. *Education and Work*, Vol. 10, No. 3, 205–223.
- Ståhlberg, Veronika (2002) *Helmimestä vai salkkusankareiden opinahjo? Turun kauppakorkeakoulun imago lukiolaisten ja opinto-ohjaajien keskuudessa*. Pro gradu -tutkielma. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.
- Ståhle, Pirjo – Grönroos, Mauri (1999) *Knowledge management – tietopääoma yrityksen kilpailukeinona*. Wsoy: Porvoo.
- Suomala, Jyrki (2000) Älykäs yhteisö auttaa voittamaan tietoyhteiskunnan karikot. *Psykologia* 2000:2, 191–197.

- Suomen ekonomiliitto (2000) *Osaaminen kauppatieteilijän kilpailutekijänä: Suomen ekonomiliiton suuntaviivat kauppatieteelliselle koulutukselle*. Painomerkki Oy: Helsinki.
- Suortti, Juhani (2002) Yliopistojen tulosohejaus. *Kasvatus* 2002:5, 451–453.
- Tenenbaum, Gershon – Naidu, Som – Jegede, Olugbemiro – Austin, Jon (2001) Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: an exploratory investigation. *Learning and Instruction*, Vol. 11, No. 2, 87–111.
- Thomson, Margaret Ann (2001) The relationship between organizational cultures and participation in decision making. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Science*, Vol. 61, No. 10-A.
- Tiuraniemi, Juhani (1992) *Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita*. Painosalama Oy: Turku.
- Toivonen, Timo (1999) *Empiirinen sosiaalitutkimus, filosofia ja metodologia*. Wsoy: Porvoo.
- Turun kauppakorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelusta tehty esitys 5.3.1998. Työryhmäraportti. Turun kauppakorkeakoulu. Turku.
- Turun kauppakorkeakoulun itsearviointiraportti (2002). Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttama valtakunnallinen kauppatieteiden ja liiketalouden korkeakoulutuksen arviointi. Hyväksytty tiede- ja opetusneuvostossa 4.10.2002. Turun kauppakorkeakoulu. Turku.
- Turun kauppakorkeakoulun Strategia 2000 (1996). Turun kauppakorkeakoulu. Turku.
- Turun kauppakorkeakoulun toimintakertomus 2001. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.
- Turunen, Eija (1996) *Optiona oppiva organisaatio – ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurin muutosprosessin tarkastelua oppivan organisaation ideaalin näkökulmasta*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja D-sarja. Turun kauppakorkeakoulu. Turku.
- Tynjälä, Päivi (1999a) *Oppiminen tiedon rakentamisena - konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammerpaino Oy: Tampere.
- Tynjälä, Päivi (1999b) Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, toim. A. Eteläpelto – Päivi Tynjälä, 160–179. Wsoy: Juva.
- Tynjälä, Päivi (1999c) *Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university* Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Tynjälä, Päivi (1999d) *Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the*

- university. *International Journal of Educational Research*, Vol. 31, No. 5, 357–442.
- Tynjälä, Päivi – Laurinen, Leena (1999) Korkeakoulutuksen tavoitteet ja asiantuntijatyön vaatimukset. Teoksessa: *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*, toim. S. Honkimäki, 203–223. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Töttö, Pertti (1997) *Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja 41. Kampus Kustannus: Jyväskylä.
- Töttö, Pertti (1999) Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. *Sosiologia* 1999:4, 280–292.
- Töyrylä, Tatu (2000) Opiskelua työnteon lomassa. Raportti vuonna 1999 valmistuneiden ekonomi-, KTM- tai KTK-tutkinnon suorittaneiden kokemuksista. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Uljas, Anja (22.4.1999) Suomen Ekonomiliitto. Luento TuKKK:n ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille. Turun kauppakorkeakoulu. Turku.
- Usher, Robin – Bryant, Ian (1989) *Adult education as theory, practice and research*. Routledge: London.
- Usher, Robin – Edwards, Richard (1994) *Postmodernism and education*. Routledge: London.
- Vaherva, Tapio (1999) Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, toim. A. Eteläpelto – P. Tynjälä, 83–101. Wsoy: Juva.
- Valkeavaara, Tuija (1999) Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? – Henkilöstön kehittäjien kokemuksia ongelmallisista tilanteista. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, toim. A. Eteläpelto – P. Tynjälä, 102–124. Wsoy: Juva.
- Walker, Rhet H. – Hanson, Dallas – Nelson, Lindsay – Fisher, Cathy (1998) A case for more integrative multi-disciplinary marketing education. *European Journal of Marketing*, Vol. 32, No. 9–10, 803–812.
- Varjonen, Tommi (1995a) Vuosina 1991–92 valmistuneiden ekonomien arvioita ekonomikoulutuksesta ja -koulutusyksiköistä. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.
- Varjonen, Tommi (1995b) Valmistuvien ekonomien lähtökysely. Lukuvuonna 1994–1995 valmistuneet. Tutkimusraportti. *Suomen Ekonomiliiton julkaisuja*. Helsinki.

- Willcoxson, Lesley – Walker, Paul (1995) Valuing teaching: A strategy for changing the organisational culture of an academic department. *Higher Education Research and Development*, Vol. 14, No. 2, 269–278.
- Virtanen, Sirpa (1998) Työelämä haluaa monitaitoisen ja joustavan ekonomin. *Ekonomi* 1998:6, 22–23.
- Virtanen, Tytti (1996) *Miltä opetus maistuu? Empiirinen tutkimus opetuksen laadusta opiskelijanäkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.
- Vuokko, Pirjo (1997) Kauppatieteellistä opetusta – miksi ja miten? Teoksessa: *Kaupallisen korkeakoulutuksen uudet haasteet*, toim. I. Aaltio-Marjosola ja K. Lukka, 119–129. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja C-1. Turun kauppakorkeakoulu: Turku.
- von Wright, Johan (1996) Oppimisen tutkimukselle antamia haasteita. *Kasvatus* 1996:1, 9–21.
- Väisänen, Pertti (1993) *Merkityksiä ja merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun suuntautumistavoista ja niiden yhteydessä olevista tekijöistä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, No. 12. Joensuun yliopisto: Joensuu.
- Väisänen, Pertti (2000) Opintokokemukset puntarissa. Loppupäätelmiä yhden opiskelijakohortin yliopisto-opiskelusta. *Pedaforum* 2000:2, 18–20.
- Välimaa, Jussi (2001) Analysing massification and globalisation. Teoksessa: *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation*, toim. J. Välimaa, 55–72. University of Jyväskylä. University Printing House: Jyväskylä.
- Väyrynen, Raimo (1999) *Globalisaatio ja Suomen poliittinen järjestelmä*. Suomen Itsenäisyyden juhlarahasto Sitra (Sitra 222). Taloustieto Oy. Yliopistopaino: Helsinki.
- Yin, Robert K. (1988) *Case Study Research*. Sage: Beverly Hills, London, New Delhi.
- Ylijoki, Oili-Helena (1998) *Akateemiset heimokulttuurit*. Tammer-Paino Oy: Tampere.
- Zapalska, Alina M. – Dabb, Helen (2002) Learning Styles. *International Business Teaching in Eastern and Central European Countries*, Vol. 13, No. 3, 77–97.
- Zemke, Ron (2000) Miksi organisaatiot eivät vielääkään opi? *Yritystalous* 2000:1.
- Åberg, Leif (2000) *Viestinnän johtaminen*. Otavan kirjapaino Oy: Keuruu.

JULKAISEMATON LÄHDE

Oksanen, Juha (2001) Vuonna 2000 valmistuneiden ekonomi-, KTM- ja KTK-tutkinnon suorittaneiden kokemuksia. Tutkimuksen tulokset esitettiin Turun kauppakorkeakoulussa 6.4.2001.

LIITTEET

LIITE 1: Kyselylomake

I TIIMITYÖSKENTELY- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN

(1=aivan eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=eos, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=aivan samaa mieltä)

Yhteistyö solussa.....

- | | |
|--|-----------|
| 1. Solutyöskentely opetti minua yhteistoiminnallisuuteen..... | 1 2 3 4 5 |
| 2. Olen oppinut hyödyntämään solun muiden jäsenten osaamista..... | 1 2 3 4 5 |
| 3. Solutyöskentely opetti minua ajan- ja resurssienkäytön tehostamiseen..... | 1 2 3 4 5 |
| 4. Työskentely solussa lisäsi tiedonhankinta ja -käyttämiskykyjäni..... | 1 2 3 4 5 |
| 5. Solutyöskentely opetti minua täsmälliseen ajankäyttöön..... | 1 2 3 4 5 |
| 6. Työnjako solussamme on mielestäni ollut onnistunut..... | 1 2 3 4 5 |
| 7. Olen oppinut johtamaan solun toimintaa..... | 1 2 3 4 5 |
| 8. Mielestäni solutyöskentely oli viihtyisää..... | 1 2 3 4 5 |
| 9. Mielestäni solutyöskentely oli antoisaa | 1 2 3 4 5 |
| 10. Sitouduin solun työskentelyyn. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Osallistuin yhteishengen luomiseen. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Otin vastuuta koko solun oppimisesta..... | 1 2 3 4 5 |
| 13. Kaikki solumme jäsenet osallistuivat solun toimintaan tasapuolisesti | 1 2 3 4 5 |
| 14. Koen, että solumme on kehittynyt aidoksi tiimiksi..... | 1 2 3 4 5 |
| Jos ei, miksi ei?..... | |
| | |
| 15. Oma roolini solussa (luonnehdi lyhyesti)..... | |
| | |

Vuorovaikutus solussa....

- | | |
|--|-----------|
| 16. Jos olin eri mieltä asioista kuin muut, toin yleensä kantani esille..... | 1 2 3 4 5 |
| 17. Kaikki erimielisyydet pidettiin asiatasolla. Ketään ei esimerkiksi nolattu tai vähätelty..... | 1 2 3 4 5 |
| 18. Keskusteluamme sävytti myönteinen kiistelevyys..... | 1 2 3 4 5 |
| 19. Tehtäviä pohdittiin hyvin monista eri näkökulmista..... | 1 2 3 4 5 |
| 20. Koin soluni ja sen aikaansaannokset tärkeiksi..... | 1 2 3 4 5 |
| 21. Mielestäni oli tärkeämpää säilyttää hyvät kaverisuhteet kuin ruveta kiistelemään asioista..... | 1 2 3 4 5 |

(1=aivan eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=eos, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=aivan samaa mieltä)

- | | |
|---|-----------|
| 22. Pyrimme selvittämään tehtäviin liittyvät erimielisyydet mahdollisimman vähällä vaivalla..... | 1 2 3 4 5 |
| 23. Selvitimme erimielisyydet avoimesti keskustellen..... | 1 2 3 4 5 |
| 24. Solussa oli muista piittaamatonta omien etujen mukaan toimimista..... | 1 2 3 4 5 |
| 25. Solussamme arvosteltiin toisten henkilökohtaisia ominaisuuksia ja asenteita, ainakin epäsuorasti..... | 1 2 3 4 5 |
| 26. Solussamme oli henkilöiden välillä avoimia henkilökohtaisia kiistoja, jotka haittasivat työskentelyä..... | 1 2 3 4 5 |
| 27. Solussamme oli joku tai jotkut, jotka dominoivat keskustelua tai päätöksentekoa..... | 1 2 3 4 5 |
| 28. Solussamme oli joku tai jotkut, jotka eivät osallistuneet keskusteluun..... | 1 2 3 4 5 |
| 29. Soluumme muodostui pieniä klikkejä..... | 1 2 3 4 5 |
| 30. Teimme päätökset riittävän kattavan tiedonhankinnan pohjalta..... | 1 2 3 4 5 |
| 31. Työskentelyä leimasi halu toimia koko solun yhteiseksi parhaaksi..... | 1 2 3 4 5 |
| 32. Yleensä teimme päätökset ensimmäiseksi esiin tulleiden ehdotusten mukaan | 1 2 3 4 5 |
| 33. Muuttuiko tapasi keskustella ja tehdä päätöksiä lukuvuoden aikana?..... | 1 2 3 4 5 |
| Miten?..... | |
| | |

Vuorovaikutustaitojeni kehittyminen

- | | |
|--|-----------|
| 34. Esiintymistaitoni ovat kuluneen lukuvuoden aikana parantuneet tiimi-työskentelyn ansiosta..... | 1 2 3 4 5 |
| 35. Pystyn entistä paremmin tuomaan kontribuutioti keskusteluun..... | 1 2 3 4 5 |
| 36. Pystyn entistä paremmin perustelemaan mielipiteeni..... | 1 2 3 4 5 |
| 37. Pystyn entistä paremmin kuuntelemaan muiden näkökohtia..... | 1 2 3 4 5 |

38. Tutussa solussa työskenteleminen on parantanut vuorovaikutustaitojani.....

1 2 3 4 5

39. Muuta kommentoitavaa vuorovaikutustaidoistani ja solutyöskentelyn vaikutuksista.....

.....

II OPPIMINEN JA YLY-OPINTOJAKSON KEHITTÄMINEN

Oppimiseni YLY:n aikana...

- | | |
|---|------------------|
| 40. YLY-kurssin aikana päätöksentekokykyäni on kehittynyt..... | 1 2 3 4 5 |
| 41. YLY-kurssiin liittyvien tehtävien ratkaiseminen ja suorittaminen on kehittänyt ongelmanratkaisukykyäni..... | 1 2 3 4 5 |
| 42. YLY-työskentely on lisännyt oma-aloitteisuuttani..... | 1 2 3 4 5 |
| 43. YLY-työskentely on lisännyt kykyäni toimia tavoitteellisesti..... | 1 2 3 4 5 |
| 44. YLY-kurssi on kannustanut minua toimimaan itseohjautuvasti..... | 1 2 3 4 5 |
| 45. YLY-opiskeluun liittyvät itsearviointitehtävät ovat palvelleet oppimistani..... | 1 2 3 4 5 |
| Millä tavalla? | |
| 46. YLY:n tutoropettajilta saamani palaute edisti oppimistani..... | 1 2 3 4 5 |
| Millä tavalla? | |

47. Solumme toimiminen tiiminä olisi kaivannut lisää ohjausta 1 2 3 4 5
Missä vaiheessa?.....
48. Tiimityöskentelynä toteutettu YLY-opintojakso kehitti minua enemmän kuin vastaavien tietojen omaksuminen massaluennoilla..... 1 2 3 4 5
(1=aivan eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=eos, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=aivan samaa mieltä)
49. YLY-opintojakso on auttanut minua urakehitykseni suunnittelussa..... 1 2 3 4 5
50. Millä tavalla kurssi olisi enemmän kehittänyt urakehitykseni suunnittelua:
.....

YLY ja sen tavoitteiden toteutuminen...

51. YLY-kurssin ansiosta pystyn hahmottamaan yritystä kokonaisuutena..... 1 2 3 4 5
52. YLY-kurssin ansiosta kirjalliset viestintätaitoni ovat kehittyneet..... 1 2 3 4 5
53. YLY-kurssin ansiosta suulliset viestintätaitoni ovat kehittyneet..... 1 2 3 4 5
54. YLY-kurssi on kehittänyt tiimityöskentelytaitojani..... 1 2 3 4 5
55. YLY-kurssi on kehittänyt oppimistaitojani..... 1 2 3 4 5
56. Kurssilla toteutettiin erilaisia opetus- ja oppimismuotoja. Merkitse alla olevaan taulukkoon **pystysuoraan sarakkeeseen kunkin tavoitteen alle** vähintään kolme parasta työskentelymuotoa kunkin kurssille asetetun tavoitteen saavuttamisen kannalta (yritystoiminnan kokonaisuuden hahmottaminen, kirjalliset ja suulliset viestintätaidot, tiimityöskentelytaidot ja oppimistaidot)
1= paras, 2=toiseksi paras, 3=kolmanneksi paras, jne.

Tavoite Työsk.muoto	Yritystoiminta kokonaisuutena	Kirjalliset viestintätaidot	Suulliset viestintätaidot	Tiimityöskentelytaidot	Oppimistaidot
Työkirja- tehtävä					
Keskustelu kirjan tai artikk. pohjalta					
Solutentti					
Artikkeli- referaatti					
Itsearviointi					
Vertaisarviointi					
Caset					
Luento- referaatit					
Essee					
Tiimikurssin yleisluennot					

1. vuosikurssin muut luennot					
Projektityö					
Solumuistiot					
Oma ohjelma					
HOPS					
Sovellusteht.					

50. Koin YLY-opintojakson haastavana..... 1 2 3 4 5

51. Koin kurssin työmäärän sopivana siitä saataviin opintoviikkoihin nähden..... 1 2 3 4 5

52. Kehittämisehdotukseni YLY-kurssin tavoitteiden saavuttamiseksi:

.....

60. Kolme seikkaa, jotka pitäisin samoina tulevissakin YLY-kursseissa.

1.
 2.....
 3.....

61. Kolme seikkaa, jotka ehdottomasti muuttaisin tulevissa YLY-kursseissa.

1.
 2.
 3.

62. Muuta kommentoitavaa YLY-kurssista:

.....

63. Sukupuoli: 1. mies 2. nainen

64. Tutorryhmän numero.....ja/tai solun nimi.....

65. Opintoviikkojen määrä.....

66. Nimi:.....(voit halutessasi jättää täyttämättä)

Kiitos vastauksistasi!

LIITE 2: Kyselylomakkeen saatekirje

Arvoisa YLY-opiskelija!

Ekonomiliiton vuosittain työnantajille suuntaamien kyselyjen mukaan valmistuvilta ekonomeilta edellytetään entistä enemmän vuorovaikutus- ja tiimityöskentelytaitoja. Kyky sopeutua muuttuviin olosuhteisiin ja kyky oppia uutta auttavat yksilöä paremmin selviytymään yrityselämän turbulenssissa.

Näistä lähtökohdista kehitettiin YLY-opintojakso. Siinä toteutetaan modernin pedagogiikan valtasuuntauksen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen, keinoja. Opiskelija nähdään aktiivisena tiedonrakentajana ja oppiminen on tehokkainta silloin, kun se perustuu omaan kokemukseen. Näin YLY-opintojakso toteuttaa korkeakoulumme strategian mukaista opetusta ja oppimista.

Seuraavan kyselyn avulla haluamme tutkia Sinun käsitystäsi siitä, miten osallistumisesi YLY-kurssiin ja sen tiimityöhön on vaikuttanut mainittuihin taitoihisi ja valmiuksiisi. Vastauksia käytetään tieteellisen tutkimuksen tekemiseen, joten vastaathan harkitusti. Esitämme väitteitä, joiden paikkansapitävyyttä voit arvioida omalta kohdaltasi. Kokemuksesi ja käsityksesi omasta oppimisestasi antaa arvokasta tietoa myös seuraavan kurssin suunnittelutyöhön.

Ystävällisin tiimiterveisin

Tapio Reponen
rehtori

LIITE 3: Opiskeluun orientoivat kysymykset (starttitehtävät)

Lukuvuonna 1998–1999 starttityökirjan kysymys:

Kun ajattelet ja arvioit valmiuksiasi toimia ja oppia tiimissä, niin mitä tulee mieleesi?

Lukuvuonna 1999–2000 starttitehtävän kysymykset:

Mitä ajatuksia tiimityöskentely sinussa herättää? Millaisia kokemuksia sinulla on ryhmässä työskentelystä? Miten uskot niiden ohjaavan toimintaasi YLY-tiimissä?

LIITE 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?”

Tiimit oppimisympäristönä?

Projektityö

Tiimi 2

Tuula Visa

Jari Ahonen

Karri Tomula

Saila Pajuniemi

Teemu Salminen

Liite 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?” 2 (10)

Peda-forumin talvipäivät

Tiimi kaksi teki projektityönsä Peda-forum talvipäivien yhteydessä. Peda-forum oli tapahtuma, jonka järjestivät yhteistyössä Turun kauppakorkeakoulu, Turun yliopisto ja Åbo Akademi sellaisille yliopisto-opettajille, tutkijoille, opiskelijoille ja hallinnon edustajille, jotka olivat kiinnostuneita opetuksen ja oppimisen kehittämisestä. Tapahtuma oli kaksipäiväinen ja koostui pääosin luennoista, esitelmistä sekä työpajatyöskentelystä. Päivien pääteemana oli tuloksellisuusvaatimusten vaikutukset yliopisto-opetuksen laatuun. Keskeisimpinä teemaan liittyvinä kysymyksinä olivat:

- Mitä keinoja yliopisto-opettajilla ja muilla akateemisen yhteisön työntekijöillä ja opiskelijoilla on opetuksen ja oppimisen laadun ylläpitämiseksi ja parantamiseksi, kun samalla on työskenneltävä tehokkaasti ja taloudellisesti?
- Ovatko erilaiset uudet vaatimukset ristiriidassa akateemisen vapauden ja yliopistojen itsenäisyyden ja sen perinteisten tehtävien kanssa?

Turun kauppakorkeakoulu osallistui tapahtumaan näkyvimmin yliassistentti Tero-Seppo Tuomelan ja lehtori Arja Lemmetyisen johdolla järjestetyssä työpajassa *Tiimit oppimisympäristönä. Kokemuksia tiimipainotteisesta opintojaksosta*. Tiimi kaksi toimi työpajassa eräänlaisena mallitiiminä, joka kertoi omia kokemuksiaan YLY-opintojaksosta, sekä osallistui muutenkin keskusteluun tiimeistä.

Alussa oli valinnanvaraa

Aloitimme projektityön suunnittelun marraskuussa 1999. Tuolloin pohdinnan alla oli useitakin eri vaihtoehtoja, joilla projektityö voitaisiin suorittaa. Tiimi oli yhteydessä muun muassa Viking Linen Turun alueen markkinointipäällikkö Kajanderiin, jonka kanssa neuvoteltiin eri muodoista, joilla Viking Line voisi hyödyntää projektityötämme ja sen tuloksia. Tarkoituksenamme oli selvittää esimerkiksi, kuinka usein kuluttajat matkustavat laivalla, mikä heidän budjettinsa on, miksi he matkustavat juuri valitsemallaan laivalla, miten erilaiset teemaviikot yms. Vaikuttavat matkustushalukkuuteen, jne. Toisena keskeisimmistä vaihtoehdoista oli projektityön tekeminen Finlandia Vodkasta ja erityisesti sen suhteesta ruotsalaiseen kilpailijaansa Absolut Vodkaan. Yhteyshenkilönämme oli Pekka Ylänkö, joka työskentelee Finlandian kansainvälisellä markkinointiosastolla. Finlandia vs. Absolut –asetelman lisäksi olimme kaavailleet selvitystä esimerkiksi siitä, miten Finlandian näkyvyys formula F1 kilpa-auto luokassa vaikuttaa merkin arvostukseen Suomessa sekä sitä, miten Finlandia huolehtii ympäristökysymyksistä.

Joulukuussa 1999 tarjoutui mahdollisuus tehdä projektityö Peda-forum talvipäivien yhteydessä. Idea vaikutti mielenkiintoiselta ja haastavalta sekä hyvin erilaiselta verrattuna muiden tiimien projektityön aiheisiin, joten me kiinnostuimme siitä. Pienen pohdinnan jälkeen olimme valmiita ottamaan tehtävän vastaan. Valintaa helpotti se, että emme vielä olleet sitoutuneet mihinkään muuhun projektityöhön.

Liite 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?” 3 (10)

Suunnittelukokoukset

Varovaisten ensitunnustelujen jälkeen tiimimme päätti kuin päättikin valita projektityön aiheeksi Peda-forum –tapahtuman ”tiimit opetustyössä” työpajan ideoimisen ja toteuttamisen yhdessä lehtori Arja Lemmetyisen ja yliassistentti Tero-Seppo Tuomelan kanssa. Tiimimme mielenkiintoon vaikutti muun muassa se, että saimme vaikuttaa kokonaisuuden toteuttamiseen ja oman osuutemme sisältöön.

Ensimmäisessä kokouksessa joulukuun loppupuolella tiimimme pojat kokoontuivat yhdessä Arjan ja Tero-Sepon kanssa kokoushuone 2:een pohtimaan kolmetuntisen työpajamme luonnetta ja sisältöä. Jo ennen kokouksen alkua oli selvää, että tiimimme kertoo omia kokemuksiaan syksyisestä YLY-kurssista. Itse kokouksen aikana tiimin kontolle tuli myös ”posterin” ideoiminen ja toteuttaminen. Posterin tarkoituksena oli tuoda kuvallisesti ilmi työpajamme sisältö. Karri puhkui intoa posterin suhteen, mutta lopputulos muiden postereiden rinnalla Peda-forum –tapahtuman aulassa sai Karrin toisiin ajatuksiin posterin merkityksestä ja tuotoksemme hienoudesta. Tiimin tuotos näytti varsin epäonnistuneelta ja pieneltä tekeleeltä kaikkien muiden hienosti painettujen julisteiden rinnalla.

Keskustelu työpajan sisällöstä jatkui ja sai hieman muotoa. Tero-Sepon osalle jäi alustus ja Yly-kurssien esittely ja kehityksestä kertominen, kun Arja päätti puhua oman liseniaattityönsä pohjalta ongelmalähtöisestä opettamisesta. Tämä joulukuun kokous oli ensimmäinen ja samalla pisin kaikista kokouksistamme. Saimme aikaiseksi selkeän rungon sekä rajattua kaikille osapuolille sopivan kokaisen tehtävän itse työpajaan.

Toinen kokous oli tammikuun 10. päivänä ja tiimimme oli rakentanut omaan puheenvuoroon selkeän asiarunгон ja ajankäytön jäsentelyn. Kokouksessa keskustelimme mahdollisesta ennakkotehtävästä, mikä lähetettäisiin niille henkilöille, jotka osallistuisivat työpajaamme. Kriteeriksi asetimme helppouden. Ne ihmiset, jotka Peda-forumiin saapuvat ovat kiireisiä ja heillä ei olisi aikaa tutustua laajemmin aiheita koskevaan kirjallisuuteen. Niinpä teimme vain kolme yksinkertaista kysymystä, jotka lähetimme osallistujille. Kolmannessa ja samalla viimeisessä kokouksessa, joka ajoittui tiistaihin 25. tammikuuta vain muutamaa päivää ennen h-hetkeä, olikin aika lyödä lukkoon työpajan vaiheet. Arja osoitti tiimille vielä yhden tehtävän lisää meidän oman puheenvuoromme lisäksi. Tiimimme toimenkuvaan lisättiin tiimiharjoituksen vetäminen työpajassa. Sovimme saman päivän tiimipalaveriin ”testiajon” muiden tiimien kanssa, jotta tietäisimme miten harjoitus käytännössä toimisi.

Liite 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?” 4 (10)

Workshop 27.1.2000 Aloitus

Tiimimme kokoontui ennalta sovitusti hyvissä ajoin luentosali 33:n edessä jännittämään työpajan alkua. Kertailimme puheenvuorojamme ja järjestimme salin kokouspöydän muotoon niin, että kaikki näkisivät paremmin toisensa ja saisimme mahdollisimman välittömän tunnelman. Pian vieraamme saapuivatkin Arja Lemmetyisen seurassa Mauno Koivisto keskukselta; yhteensä seitsemän opettajaa eri yliopistoista. Tero-Seppo Tuomela oli ikäväksemme sairastunut, eikä näin ollen päässyt tulemaan. Aluksi pidimme pienen esittäytymiskierroksen, jotta kaikkien intressit ja taustat tulisi esille. Selvisi, että vieraillamme oli varsin erilaisia lähtökohtia tähän tiimityöaiheeseen tuokioon. Toiset tiesivät jo etukäteen hyvin paljon tiimeistä, esimerkiksi Riitta Asanti Turun yliopistosta oli jopa toiminut tiimikonsulttina yrityselämässä, toisilla puolestaan ei ollut lainkaan aiempaa kokemusta tiimien käytöstä tai toiminnasta. Kaikkia kuitenkin yhdisti vilpittön kiinnostus työpajamme aihetta kohtaan.

Ennakkotehtävät

Olimme etukäteen lähestyneet vieraitamme sähköpostitse lähettämällä heille muutamia ennakkokysymyksiä aiheestamme johdattaaksemme heitä ja heidän ajatuksiaan tiimeihin. Laitimamme kysymykset olivat seuraavat:

1. Miten sinä määrittelisit tiimin ja miten se sinusta eroaa esim. (työ)ryhmästä?
2. Minkälaiset ovat kokemuksesi tiimeistä oppimisympäristönä, jos olet osallistunut tiimityöskentelyyn ohjaajana/opiskelijana tai jossain muussa yhteydessä esim. urheiluun, partioon, tms. liittyvässä toiminnassa?
3. Minkälaisissa opetustilanteissa olisit kiinnostunut käyttämään tiimiä oppimisympäristönä?
4. Mitä etukäteistietoa haluaisit meiltä ennen workshopia?

Saimme vastauksia neljältä henkilöltä ja vastaukset osoittivat tiimin määrittelyn hyvin hankalaksi. Vastaukset näyttivät miten hyvin vieraamme tunsivat asian ja näin meidän oli helpompaa päättää minkälaisiin asioihin tulisi paneutua ja tietoa minkä osallistujat pystyisivät omaksumaan ja ymmärtämään.

Työpajan sisältö

Suunnittelukokouksissa Arjan ja Tero-Sepon kanssa olimme laatineet työpajallemme ohjelman sekä ohjeellisen aikataulun, jossa varasimme Tero-Sepolle, Arjalle sekä tiimille kullekin kaksikymmentä minuuttia aikaa niin kutsuttuihin alustuksiin. Tero-Sepon oli tarkoitus esitellä YLY-opintojaksoa yleensä, sen taustaa, suunnitteluprosessia, tavoitteita, toteutustapaa, kokemuksia ja niin edelleen. Arjan puolestaan piti keskittyä osuuteen teoriaa tiimeistä oppimisympäristönä ja selvittää niiden oppimisfilosofista taustaa ja luonnetta konstruktivisena oppimisympäristönä. Hän suunnitteli kertovansa hieman myös toimintakertomuksesta, joka oli tehty TUKKK:n YLY-opintojaksosta lukuvuonna 1998-1999.

Liite 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?” 5 (10)

Tiimi suunnitteli omasta kaksikymmenminuuttisesta rupeamasta keskustelun omaista kronikkaa tiimin vaiheista ja kokemuksista. Erittelemme osuuttamme tarkemmin jäljempänä.

Jokaisen puheenvuoraon yhteyteen olimme varasimme kymmenen minuuttia aikaa vapaalle keskustelulle, vaikkakin jo suunnitteluvaiheessa pidimme vapaasti juoksevaa keskustelua tärkeimpänä elementtinä työpajassamme, emmekä halunneet sitoa tai rajoittaa sitä liian tiukasti aikatauluihin. Alustusten jälkeen olimme varanneet noin tunnin aikaa ennakkotehtävien purkuun jakäsittelyyn sekä niistä kirpoavaan keskusteluun ja loppukevennykseksi suunnittelimme tiimiharjoitusta ”murha junassa”. Saatuamme esittelyt ja muut alun muodollisuudet selvitettyä Arja aloitti Tero-Sepon osuudella ja esitteli koulumme YLY-kurssia ja sen oheistoimintaa. Hän näytti muutamia kalvoja ja kertoi, mistä YLY:ssä oikein oli kyse ja miten se on toteutettu. Yleisöstä nousi heti useita kysymyksiä caseistamme sekä kummiyrityksistä ja näin keskusteluhenkkinen ilmapiiri alkoi muodostua. Vieraamme odottivat innolla kuulevansa opiskelijoiden mielipiteitä ja niinpä päätimme jatkaa tiimin omalla puheenvuorolla.

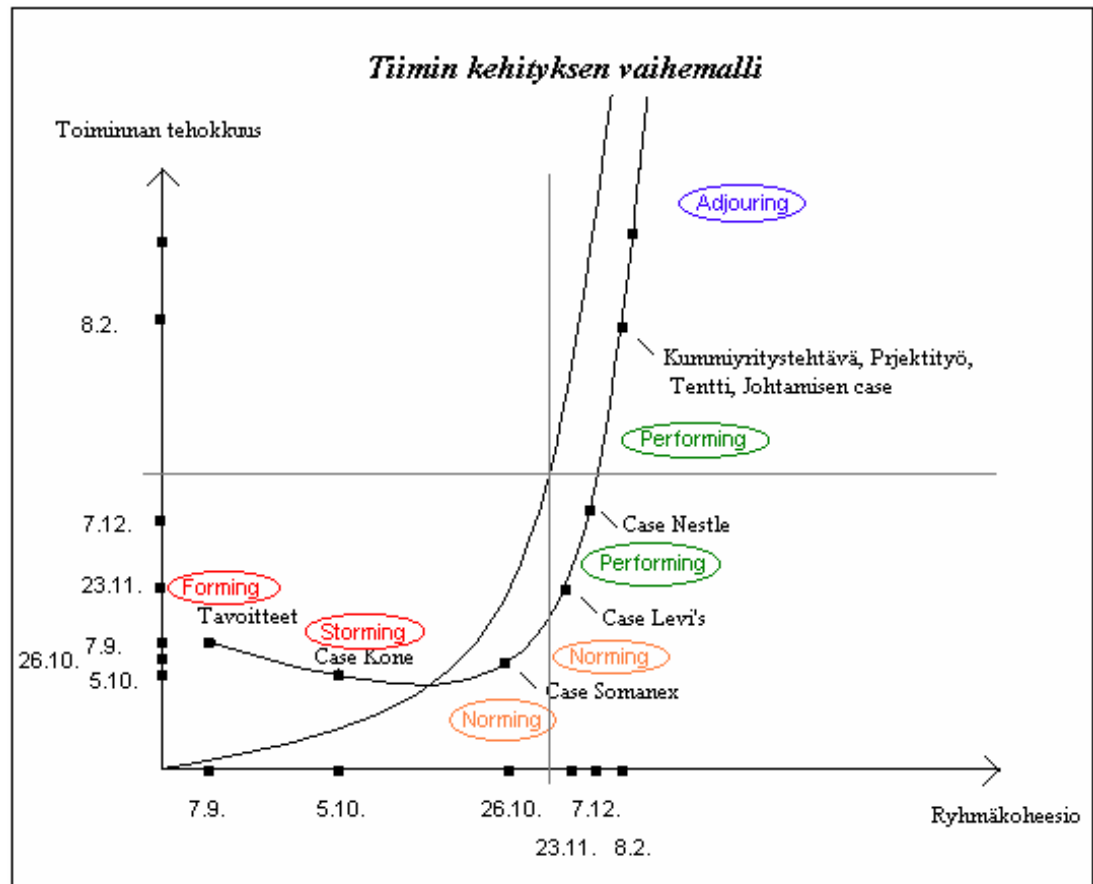
Tiimin puheenvuoro

Hahmottelimme useissa kokouksissa kertovamme tiimin kokemuksista nojautuen jo pääsykoekirjassa esiin tulleisiin vaiheisiin ryhmän muodostamisesta. Näitä ovat ryhmän muodostaminen (forming), myrskyvaihe, jossa etsitään sisäistä hierarkiaa (storming), normalisoitumisen vaihe, missä jäsen kokee itsensä osaksi ryhmää (norming), toiminnan vaihe (performing) sekä ryhmän hajaantuminen (adjourning). Yhdistimme tämän vaiheteorian kurssimme aikatauluun ja määrittelimme jokaisen tekemämme tiimiharjoituksen suurin piirtein kuuluvaksi johonkin näistä vaiheista. Ehkä tärkeimmäksi rungoksi puheenvuorossamme muodostui kuitenkin yhdistetty nelikenttä- ja käyrämalli, jonka tiimimme hahmotteli syksyllä YLY-kurssin alussa ilmentämään tiimin tavoitteita.

Tiimin toiminnan vaihemalli

Nelikenttämme akseleina ovat tiimin tehokkuus sekä ryhmäkoheesio, joiden kasvaminen kurssin edetessä on siis ollut keskeinen tavoitteemme. Tätä kasvua ilmentämään piirsimme tuolloin eksponentiaalisen ideaalikäyrän. Nyt lisäsimme tämän viereen uuden käyrän kuvaamaan toteutunutta kehitystä tiimimme toiminnassa ja hahmottelimme myös eri tiimiharjoitusten paikat käyrällä. Tiimimme puheenvuoro hoitui käytännössä siten, että Karri toimi puheenjohtajana, joka johti kuulijat aina tiettyyn pisteeseen kuvaajalla ja vastaavaan vaiheeseen tiimin kehityksessä. Hän kertoi myös eri tiimitehtävien, case, sisällöstä ja tarkoituksesta valaistakseen kuulijoita, jotta nämä paremmin ymmärtäisivät tapahtumien kulun ja sen loogisen kokonaisuuden, mikä eri tehtävien tarkoituksista muodostuu. Näytimme nelikenttämallin sekä ryhmän kehitysvaiheet yleisölle kalvoilla. Karrin alustettua kutakin tehtävää kaikki tiimin jäsenet kommentoivat ja kertoivat omia kokemuksiaan kyseisestä tehtävästä. Tämä tapahtui keskustelumaisesti ja vieraat osallistuivat keskusteluun hyvin aktiivisesti kysellen ja täsmentäen.

Liite 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?” 6 (10)



Erityisesti erilaiset roolit tiimin jäsenten kesken oli kiinnostava aihe, sillä tiimimme sisällä roolit jäsenten välillä olivat muodostuneet täysin luonnollisesti ja ne olivat hyvin havaittavissa. Keskustelun aikana tuli ilmi, että tiimimme ei ollut lukenut erilaisista rooleista mistään teoksesta, vaan nimesimme roolit täysin itsenäisesti. Tämä nimeäminen oli aivan vastaava, kuin oppikirjoissa on esitetty.

Koska tiimimme ei ole vielä kokenut hajoamisvaihetta itse, olimme selvittäneet edellisen vuosikurssin kokemuksia asiasta haastatteleamalla muutamia henkilöitä koulumme käytävillä. Selvitimme lähinnä sitä, miten jäsenet ovat olleet kanssakäymisessä tiimin hajoamisen jälkeen, ja kokemukset olivat hyvin erilaisia. Toiset tiimit eivät olleet missään tekemisissä keskenään, kun taas toiset kokoontuvat edelleenkin esimerkiksi koulun kahvilassa kahvikupin ääreen vaihtamaan kuulumisia, jne. Varsinaisia tiimityöskentelytaitoja ei opiskelun alkuvaiheessa koettu kovin hyödyllisiksi taidoiksi, mutta niiden merkitys tulevaisuudessa ymmärrettiin. Kerroimme näistä haastattelutuloksista puheenvuoromme loppuksi ja Arja näytti kertomamme tueksi joitakin kalvoja virallisesta kyselystä, joka on suoritettu edellisen vuoden YLY-opintojakson opiskelijoille.

Liite 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?” 7 (10)

Tiimimme osuuden jälkeen syntyi vilkas ja hyvin antoisa keskustelu, jossa myös meillä oli tärkeä rooli opiskelijoiden kokemusten esiin tuojina. Tällöin luovuimme myös aikatauluista, sillä vapaata keskustelua ei missään tapauksessa kannattanut keskeyttää. Ennakkotehtävien vastauksia emme ehtineet käsitellä, mutta niitä kuitenkin sivuttiin muutaman kerran keskustelussa. Kuten jo edellä mainittiin, joukossamme oli yritysmaailmassa tiimikonsulenttinakin toiminut Riitta Asanti, joka on vuosien jälkeen palannut yliopiston opetusympyröihin. Hän on aloittanut tiimimuotoisen opetusjakson opettajankoulutuslaitoksessa ja halusi esitellä meille hieman heidän versiotaan tiimitoiminnasta opetuksessa. Muutamien kalvojen avulla hän lyhyesti esitti asiansa, ja oli mielenkiintoista saada uusia näkökulmia tiimeihin omiimme lisäksi. Riitan oman projektin ajankohta oli opinnoissaan edenneille opiskelijoille vasta noin kolmannen vuosikurssin alussa, joten projekti ei ollut suoraan verrattavissa meidän omaan YLY:mme. Riitan puheenvuorosta päällimmäiseksi jäi keskustelu siitä, miten tärkeää on se, että tiimillä on selkeät tavoitteet jotka se on saanut itse luoda itselleen. Tämä tiimin tavoitteiden voimakas painottaminen jäi oman tiimimme osalta toteutumatta syksyllä, kun omat tavoitteemme määriteltiin ja kirjattiin paperille. Kurssin perimmäinen tarkoitus tiimitaitojen kehittämiseksi on hahmottunut tiimille vasta projektityön aikana, kun toimintaa on katsottu taaksepäin ja etsitty sen loogisuutta ja toiminnalle jonkinlaisia raameja, jonka pohjalle perustimme koko työpajan puheenvuoromme. Tiimin mielipiteitä arvostettiin tässäkin asiassa ja olimme pitkälti samaa mieltä siitä, että tavoitteiden selkeys on hyvin merkittävä asia tiimin toiminnalle. Vilkkaan keskustelun puitteissa aika kului nopeasti ja aivan kuin yllättäen kello oli jo viisi, siis työpajan sulkemisaika. Kerroimme, että meillä olisi ollut vielä pieni tiimiharjoitus, mikäli aika olisi riittänyt. Kiinnostusta tehtävään oli kuitenkin sen verran, että yhdessä päätimme vielä kokeilla sitä. Tiimiharjoituksen sisällöstä ja tarkoituksesta kerrotaan tarkemmin seuraavassa kappaleessa, mutta tässä mainittakoon, että sekin onnistui ja oli mukava loppukevennys työpajallemme, kuten sen tarkoitus olikin.

Yleisesti ottaen vieraamme olivat hyvin tyytyväisiä työpajan sisältöön ja syntyneeseen keskusteluun ja näin voimme olettaa, että jokainen vieras sai jotakin tuosta tilaisuudesta. Me tietysti olimme tyytyväisiä osanottajien kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta. Kokonaisuudessaan panoksemme Peda-Forumissa onnistui erittäin hyvin, jopa yli omien odotusten ja saimme hyvillä mielin sulkea työpajan, salin 33, oven takanamme.

Tiimiharjoitus

Suunnitellessamme tiimin sekä Arjan ja Tero-Sepon kanssa ohjelmaa Peda-Forum talvipäivien työpajaan, päätimme pitää lopussa vieraille eräänlaisen tiimityöskentelyharjoituksen päivän päätteeksi. Sen tarkoituksena oli antaa mahdollisuus testata tiimitaitoja sekä kokeilla voiko toimia tehokkaasti tiimin kaltaisena ryhmänä, vaikka ei tunne muita osallistujia. Lisäksi harjoituksesta kaavailtiin hauskaa lopetusta, yhteenvetoa päivästä. Arja ehdotti 10.1.2000 pidetyssä kokouksessa tiimiharjoitukseksi ”murhaa junassa”, jonka hän oli löytänyt kirjasta Osaaminen Yrityksessä (tekijät: Urpo Jalava, Tuire Palonen, Soili Keskinen ja Leila Kontkanen, Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus 1999). Tämä soveltui mielestämme tarkoitukseensa loistavasti, joten päätimme käyttää sitä työpajassa.

Liite 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?” 8 (10)

Itse harjoitus oli murhatarina, jossa tiimin piti ratkaista kuka annetuista epäillyistä oli syyllinen junassa tapahtuneeseen murhaan. Nuorehko mies oli löytynyt junan vessasta suussaan nippu LSD-lappuja ja myös verestä löytyi enemmän kuin kuolettava annos Extacy-huumetta. Murhatun kädestä löytyi puoliksi revitty matkalippu, jossa oli vaunun numero, mutta miehellä oli oma lippunsa tallessa, joten poliisi päätteli revityn lipun kuuluvan murhaajalle. Kaikki epäillyt olivat maksaneet matkansa pankkikortilla, joten päätteeltä voitiin nähdä, kenelle matkalippuja oli myyty. Jokainen epäilty tunsu murhatun ennestään. Murhattu oli poliisin vanha tuttu, koska oli syyllistynyt joihinkin talousrikoksiin ja huumausaineiden myyntiin.

Tällainen oli tarinan alku pääpiirteittäin. Jokaiselle tiimin jäsenelle jaettiin alkuosa tarinasta samanlaisena, mutta jokaiseen alkuun liitettiin erilainen, toisistaan täysin poikkeava loppu. Juuri nämä lopputarinat sisälsivät sen tärkeän informaation, jolla murhaaja saatiin selville. Jos tiimi osasi yhdistää kaikille annettun, toisiaan täydentävän lopputarinan, se saisi selville kuka olisi syyllinen. Tällöin kaikille muille epäillyille syntyisi alibi paitsi murhaajalle. Tämän tiimiharjoituksen nimenomainen tarkoitus oli juuri tarkastella sitä, miten hyvin kaikki saavat tiimissä äänensä kuuluviin ja miten hyvin ryhmä osasi kuunnella kaikkien jäsentensä halussa olevaa informaatiota, sillä kyseistä murhatarinaa ei voinut ratkaista ilman kaikkien panosta.

Tiimille lisää vastuuta

Alun perin Arjan tai Tero-Sepon oli tarkoitus luotsata vieraat tämän tehtävän läpi ja oman tiimimme vain osallistua lopussa keskusteluun siitä, oliko tehtävän ratkaisu todellista tiimitoimintaa vai ei. Arja ehdotti meille 25.1. pidetyssä suunnittelukokouksessa, että me voisimme ottaa tiimiharjoituksen vastuullemme. Hetkeen oli vain kaksi päivää ja meille annettiin tehtävä, josta kenelläkään ei ollut harmainta aavistustakaan, miten tehtävän kanssa tulisi toimia. Päätimme kokeilla tiimiharjoitusta samana päivänä pidettävässä tiimipalaverissa. Siellä meillä olisi viisi oikeata tiimiä koeryhminä, näin saisimme kuvan siitä miten harjoitus toimisi käytännössä.

Kenraaliharjoitus

Tiistaina iltapäivällä muutaman projektityöesityksen jälkeen päätimme järjestää opiskelutovereillemme virkistävän välipalan. Karri veti dramaattisen alkujuonnon tapahtumista junassa sekä selvitti harjoituksen säännöt osanottajille. Tarinaa sai kukin lukea ensin muutamia minuutteja ja sen jälkeen paperi käännettiin ylösalasin. Paperiin sai vilkaista vain yhden kerran, jos ei todellakaan muistanut mitä paperissa kerrottiin. Tätä sääntöä ei tosin noudatettu, vaan paperia luettiin aivan avoimesti, mikä hieman kyseenalaisti harjoituksen tarkoituksenmukaisuutta. Osa paikalla olleista viidestä tiimistä oli hieman vajaita, joten oma tiimimme paikkasi puuttuvat henkilöt, jotta harjoitus kyettiin suorittamaan.

Liite 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?” 9 (10)

Tehtävän vastaanotto tiimien keskuudessa oli kiinnostunut ja tehtävä herätti huomiota erilaisuudellaan muihin projekteihin verrattuna. Murhaa ratkaistiin innokkaasti, mutta kaikki tiimit eivät päätyneet samaan lopputulokseen. Johtuikohan päätelmien erilaisuus ajankohdasta tiistai-iltana pitkän koulupäivän viimeisillä tunneilla, jolloin mieli on itse kullakin hyvin levoton ja vähemmän idearikas?

Kenraaliharjoituksesta oli kuitenkin paljon hyötyä. Yhteen lopputarinaa sujahtanut painovirhepaholainen tuli korjatuksi. Ratkaisuun kulunut aika oli suunniteltua pidempi. Kokonaisuudessaan harjoitukseen kului aikaa noin 25 minuuttia, mutta alustuksen puutteellisuuksien korjaaminen lisäsi kokonaisaikaa jonkin verran. Tiimien erilaiset tulokset aiheuttivat tehtävän suorittamisen jälkeen keskustelua ja jopa väittelyä sekä kritiikkiä tehtävää kohtaan.

Tiimiharjoitus työpajassa

Kuten jo aiemmin kävi ilmi tiimiharjoitus oltiin aikeissa jättää kokonaan väliin, mutta vieraiden mielenkiinto heräsi, kun Karri kertoi ”murhasta junassa”. Tarinan alustus jäi kovin vähäiseksi ja sääntöjäkin muokattiin tilanteeseen paremmin sopiviksi, eli paperia sai katsoa kaksi kertaa lukemisen jälkeen. Karri toimi sihteerinä ja kaikki läsnäolijat osallistuivat murhan ratkaisemiseen. Vierailta meni murhaajan selvittämiseen vain viisi minuuttia, tosin oman tiimimme hienoisella avustuksella. Ehkä tehtävä oli niin helppo, ettei sen ratkaisemiseen tarvittu yhteen hitsautunutta tiimiä, vaan ratkaiseminen kävi myös toisilleen ventovierailta salapoliiseilta. Vieraidemme mielestä tehtävä oli hauska idea ja vaati jonkinlaista tiimitoimintaa tullakseen ratkaistuksi. Harjoitus toimi siis juuri niin kuin olimme ajatelleekin sopivana loppukevennyksenä työpajalle.

Palaute

Peda-forum oli osaltamme nimensä veroinen, eli aito ja avoin keskustelutilaisuus. Tero-Seppo Tuomelan ennalta arvaamattomasta poissaolosta johtuen tiimimme odotukset projektin onnistumisesta laskivat ennen tilaisuuden alkua. Uusi vastuun jako lisäsi epäonnistumisen todennäköisyyttä h-hetken lähestyessä ja torstaina kokoontuessamme salin 33 eteen oli ilmassa aistittavissa pelko ja jännitys. Pelko siitä, miten ammatikseen opettavat ihmiset ottaisivat mielipiteemme huomioon. Kuuntelisivatko he mitä meillä on sanottavana, vai joutuisimmeko tyrmätyksi ylivoimaisen ja ehdottoman tiedon edessä. Kaikki pelkomme osoittautuivat turhiksi, vaikka vieraat yrittivätkin aluksi hätyyttellä meidät opiskelijat pois luokasta, joka oli varattu Peda-forumin käyttöön, kunnes selvisi, että me olimme mukana työpajassa.

Tiimin osallistuminen oli toivottua, jopa tarpeellista pohdittaessa tiimityöskentelyn mahdollisuuksia opetuksessa. Työpajaan osallistujat olivat tulleet etsimään uusia mahdollisuuksia ja ideoita oppimisympäristön ja opetusmenetelmien muuttamiseksi. ”Nimenomaan oppilailta tulevan palautteen ja ideoiden huomioiminen mahdollistaa tiimien tehokkaan käytön”, oli eräs esille tulleista huomioista. Vierailijat kokivat tiimin osallistumisen tärkeänä ja jakoivat kanssamme mielipiteitään sekä olivat

Liite 4: Tiimi 2:n projektityö ”Tiimit oppimisympäristönä?” 10 (10)

halukkaita kuulemaan meidän ideoita opetuksen kehittämiseksi. He saivat meidät tuntemaan tärkeiksi, ja näin meidän uurastuksemme Peda-Forumien eteen oli saanut arvoisensa palkinnon.

Arja Lemmetyinen oli optimistinen ja huoleton ne viimeiset päivät, jolloin tiimimme uskoi kaiken menevän huonosti. Vaikka toinen työpajamme kantavista voimista puuttuikin, niin Arja jaksoi kannustaa ja rohkaista tiimiämme omassa suorituksessaan. Arja antoi meille välittömän palautteen onnistuneesta suorituksesta ja kiitteli tiimiä aktiivisuudesta. Myös vierailijat kiittelivät ruohonjuuritason kokemuksista ja he kutsuivat meidät illanviettoon panimoravintola Kouluun. Meidän harmiksemme emme olleet vieraslistalla ja se selittikin, miksi tiimimme nimilaput olivat keltaisia ja vieraiden olivat sinisiä. Jollakin meidät on eroteltava, opettajat ja oppilaat.

LIITE 5: Opettajille lähetetty, haastatteluun orientoiva kysely

25.10.2001

Arvon kollega!

Olen viimeistelemässä lisuriani, jossa tutkin ensimmäisen vuosikurssin YLY-opintojaksoa (ensimmäinen niistä toteutettiin lukuvuonna 1998–1999 ja nyt on menossa neljäs jakso) ja sitä, miten sen avulla mahdollisesti on saatu aikaan muutosta oppimiskulttuurissa.

Aiheeseen liittyen tarkoitukseni on selvittää Sinua ja muutamaa muuta koulumme opettajaa haastattelemalla *millaisena näet YLY-opintojakson mahdollisen yhteyden koulussamme ilmenevään oppimiskulttuuriin ja siinä mahdollisesti tapahtuneeseen muutokseen muutaman viime vuoden aikana*. Pyytäisinkin Sinua vastaamaan seuraaviin kysymyksiin ja lähettämään vastauksesi minulle sähköpostilla sekä sopimaan kanssani ajankohdan, jolloin voimme keskustella aiheesta:

1. Olet opettanut YLY-opintojaksolla vuotta/Et ole opettanut YLY-opintojaksolla.
2. Onko mielestäsi TuKKK:n oppimiskulttuurissa nähtävissä muutoksia? (mm. opiskelijoiden itseohjautuvuus, oma-aloitteisuus, tiedonhankinta, päätöksentekokyky jne)
3. Onko mielestäsi YLY-opintojaksolla osuutta tähän oppimiskulttuurin muutoksessa ja jos niin millainen?
4. Onko YLY-opintojaksossa opettaminen edistänyt aktiivisten oppimismenetelmien käyttöäsi muilla kursseillasi/ Käytätkö erilaisia aktiivisia oppimismenetelmiä kursseillasi?
5. Onko YLY-opintojakson opettajien keskinäinen vuorovaikutus lisännyt tietoisuuttasi erilaisista aktiivisista menetelmistä?
6. Minkälaisia mahdollisuuksia näet siinä, että tiimiopetuksessa opettajapari pääsääntöisesti edustaa eri asiantuntija-aluetta?
7. Muuta kommentoitavaa YLY-opintojaksosta ja/tai aktiivisesta oppimiskulttuurista?

Kiitos vastauksistasi!

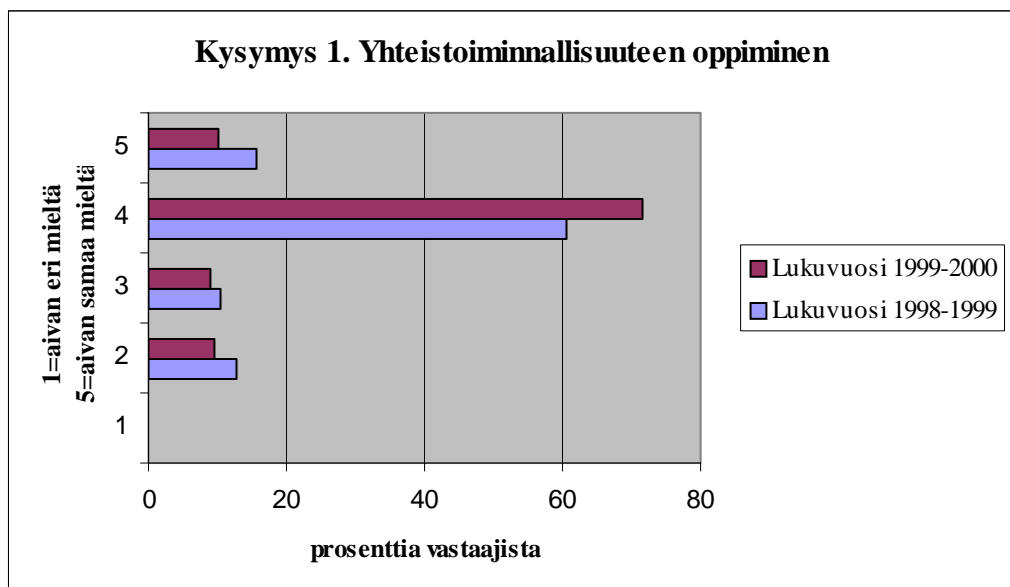
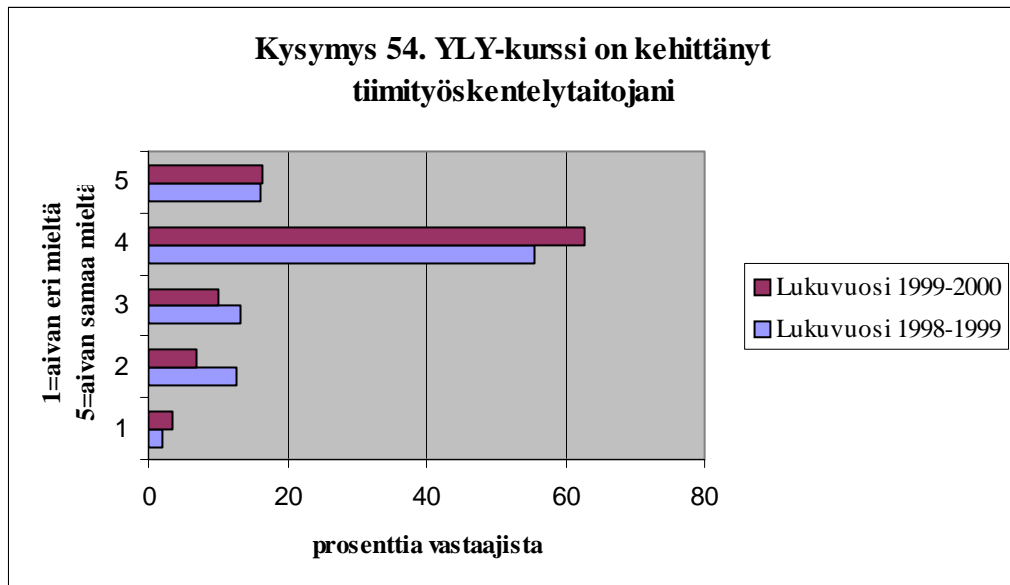
Arja

LIITE 6: Opettajien haastattelun teemat

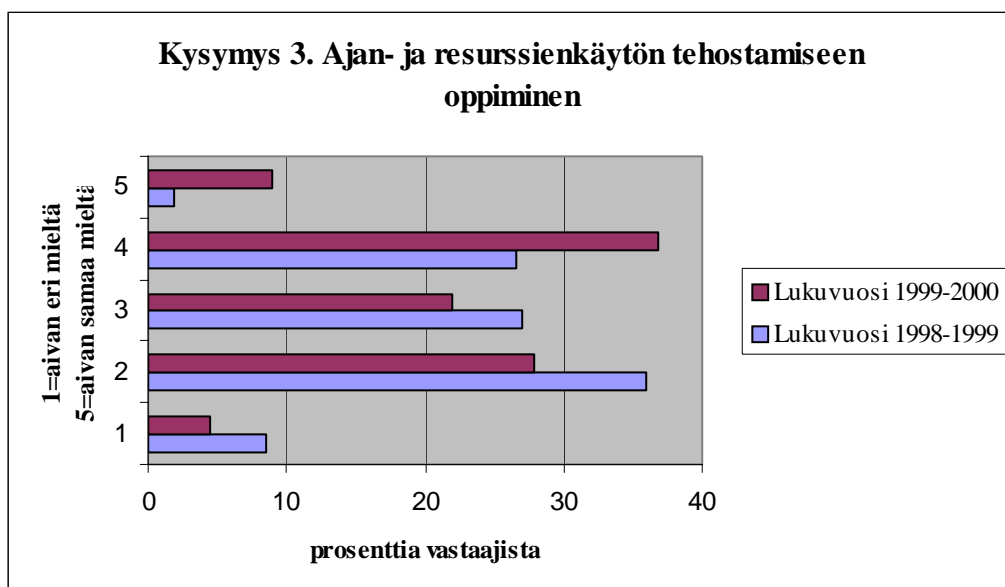
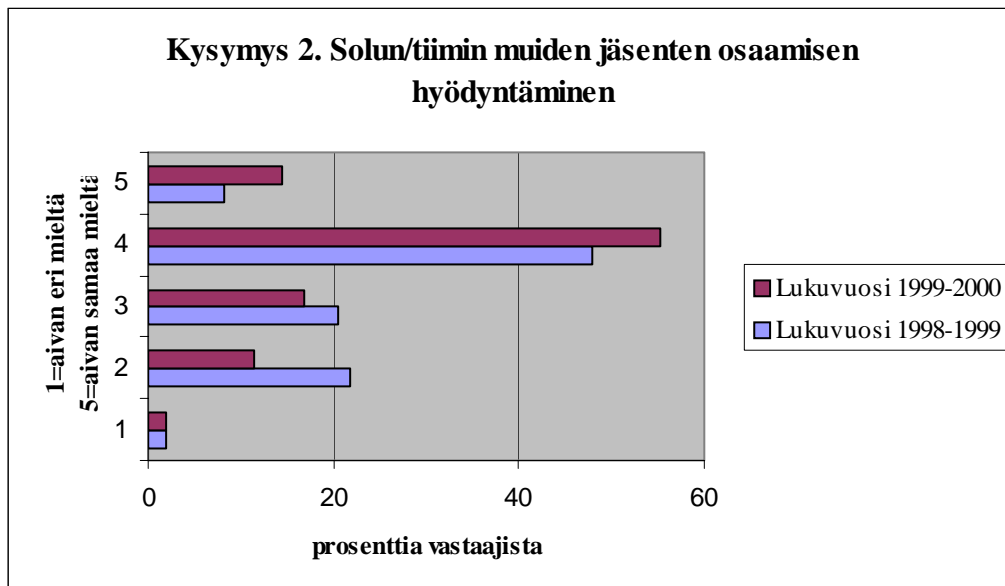
OPETTAJIEN HAASTATTELUN TEEMAKYSYMYKSET:

1. OPPIMISKULTTUURIN ILMENTYMÄT?
2. ONKO OPPIMISKULTTUURI MUUTTUNUT TUKKK:SSA?
3. MIKÄ ON AIHEUTTANUT MUUTOKSEN?
4. YLY:N TAVOITTEIDEN TOTEUTUMINEN?
5. ONKO NÄHTÄVISSÄ, ETTÄ NÄIDEN TAITOJEN KEHITTYMINEN
JATKUU TULEVINA OPISKELUVUOSINA?
6. ONKO YLY "ANSAINNUT PAIKKANSAA"?
7. MUUTA KOMMENTOITAVAA YLY:STÄ?

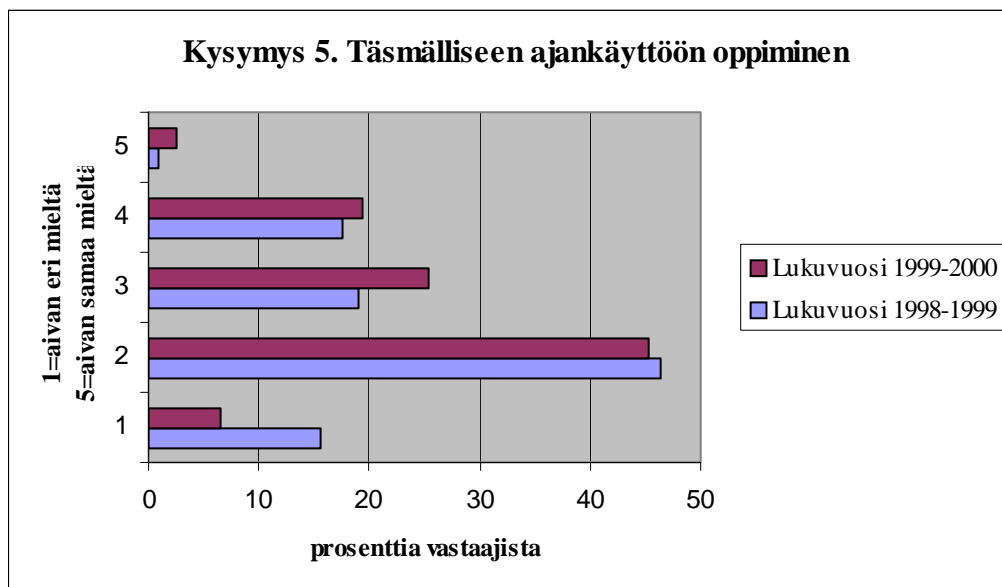
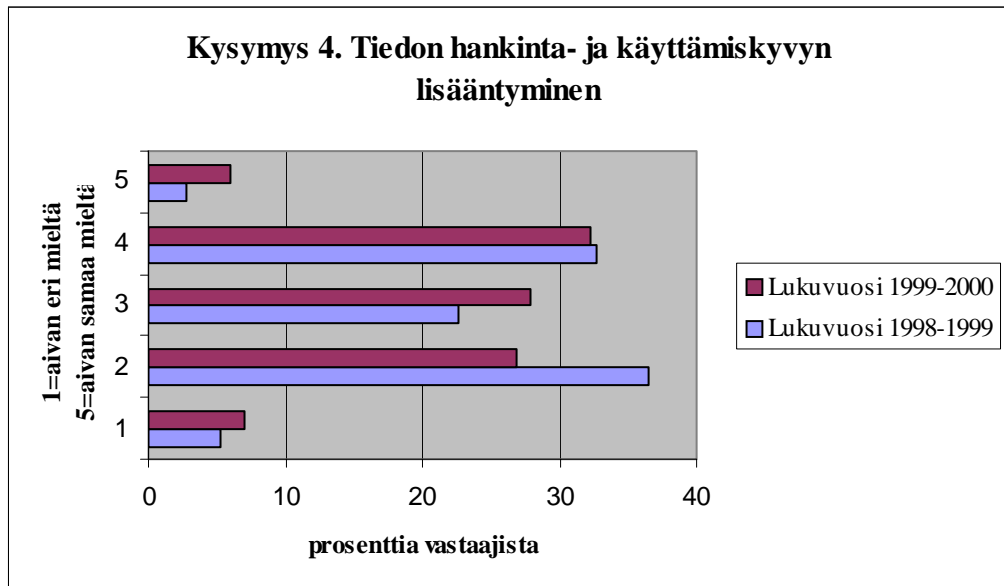
LIITE 7: Kehittyminen tiimityöskentelytaidoissa 1998–1999 ja 1999–2000



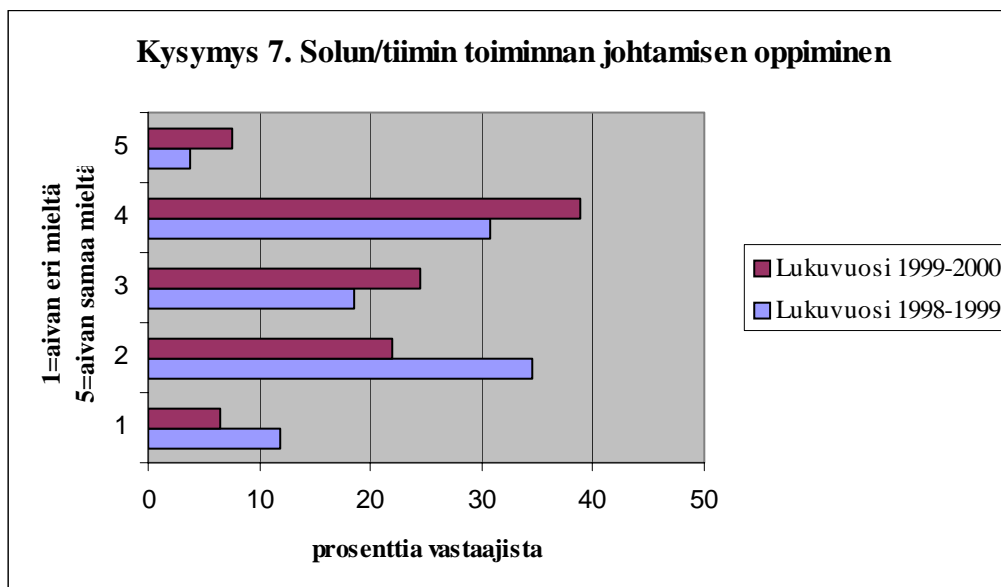
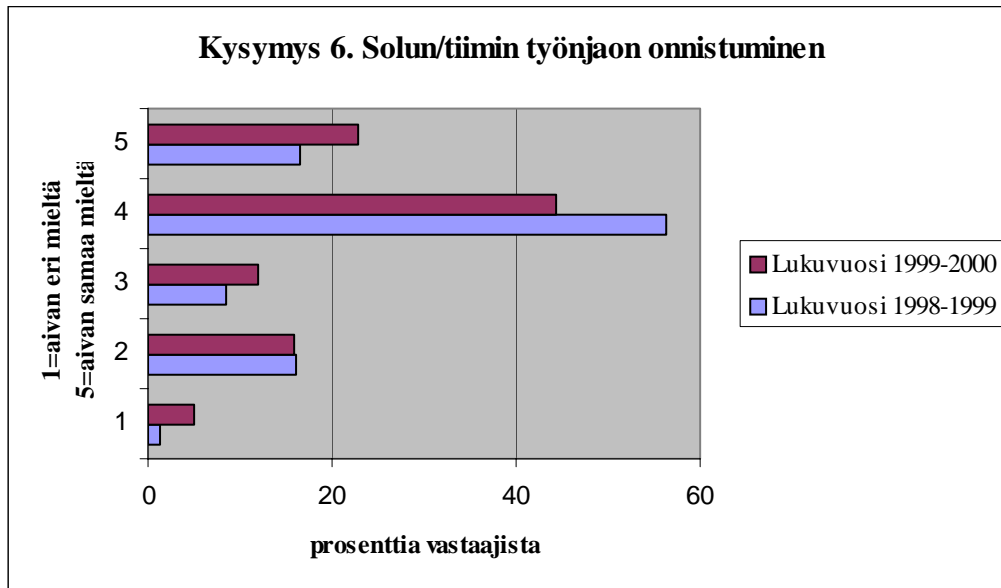
LIITE 7: Kehittyminen tiimityöskentelytaidoissa 1998–1999 ja 1999–2000



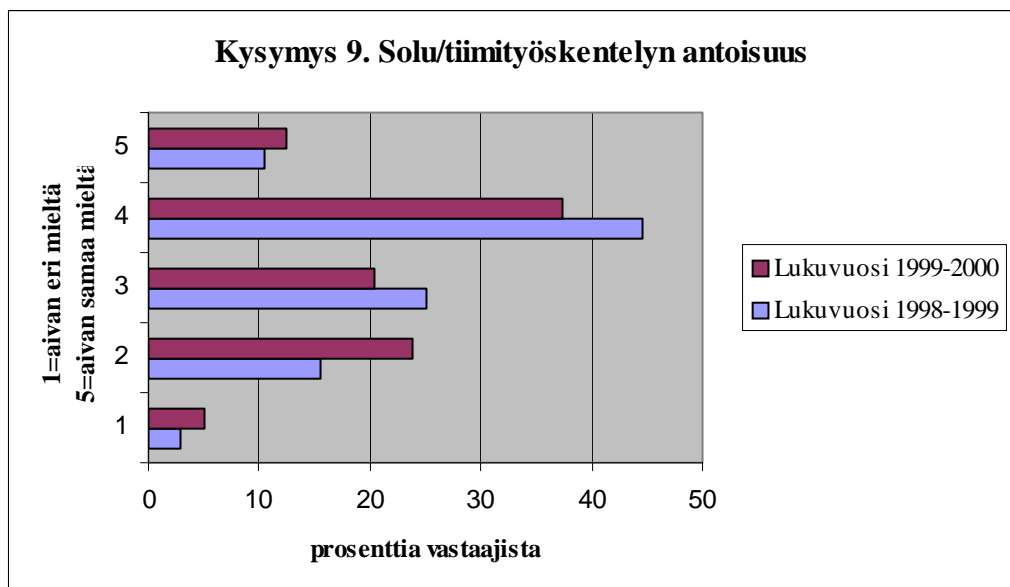
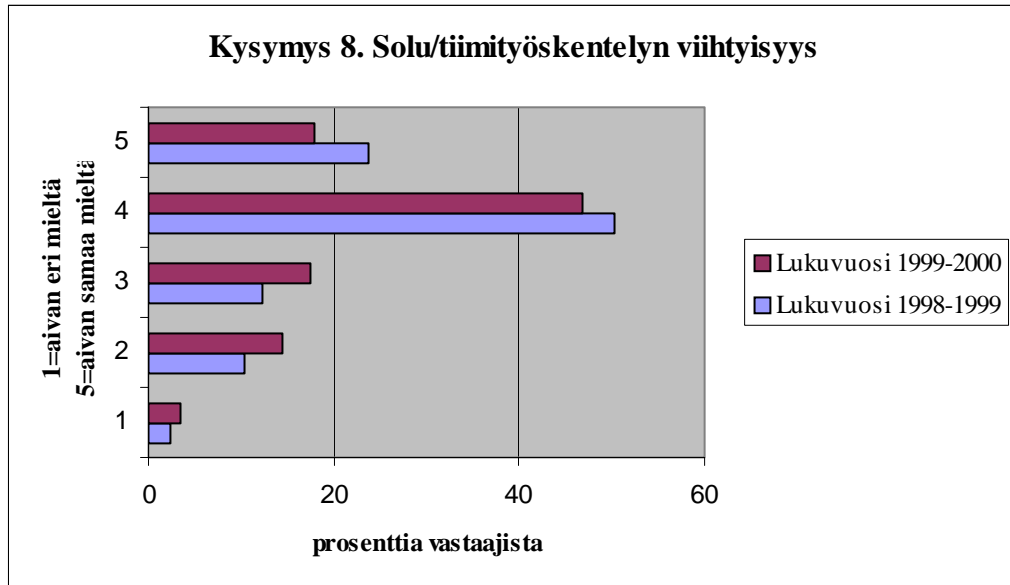
LIITE 7: Kehittyminen tiimityöskentelytaidoissa 1998–1999 ja 1999–2000



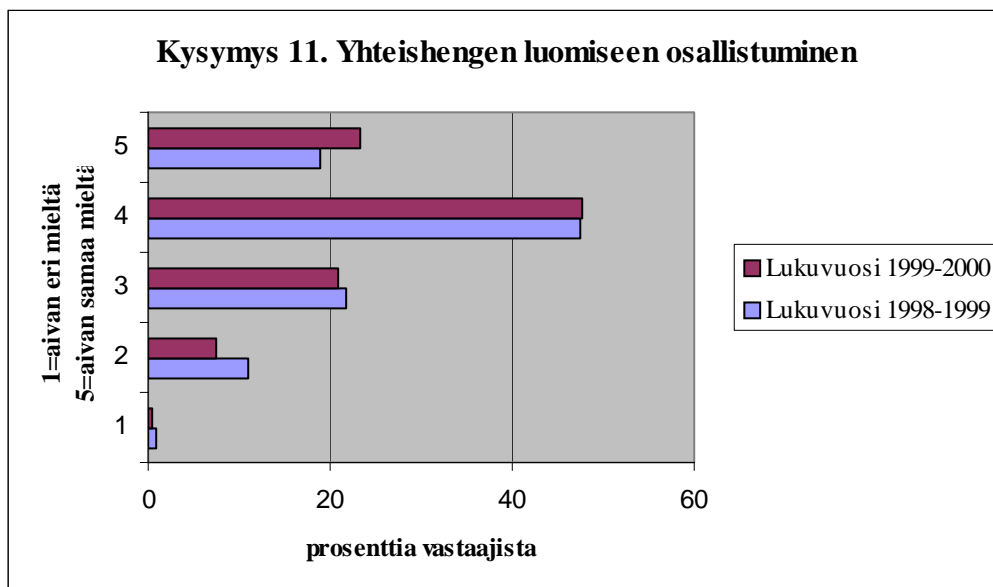
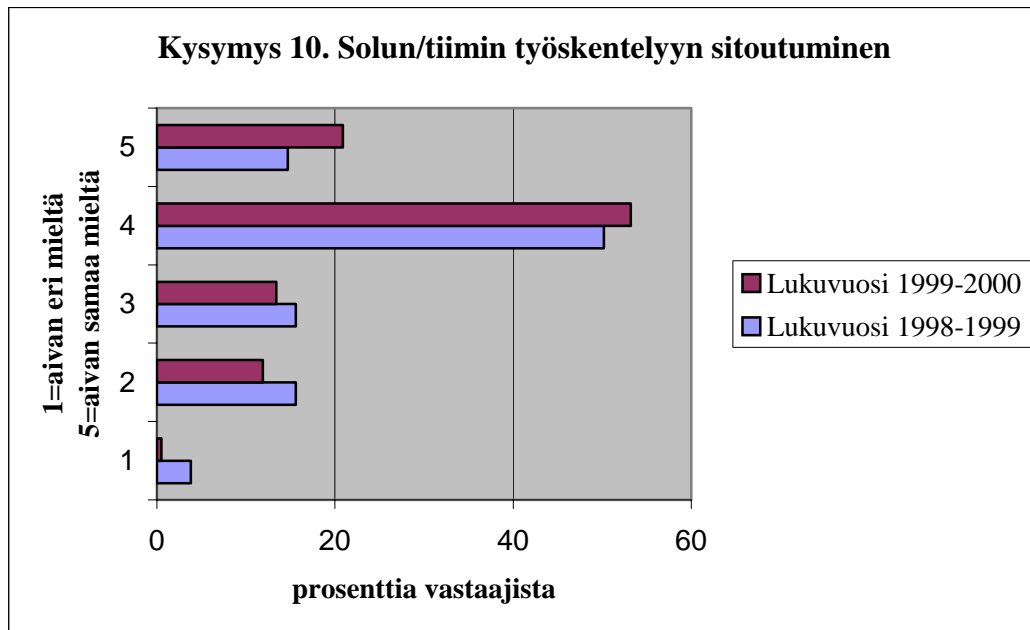
LIITE 7: Kehittyminen tiimityöskentelytaidoissa 1998–1999 ja 1999–2000



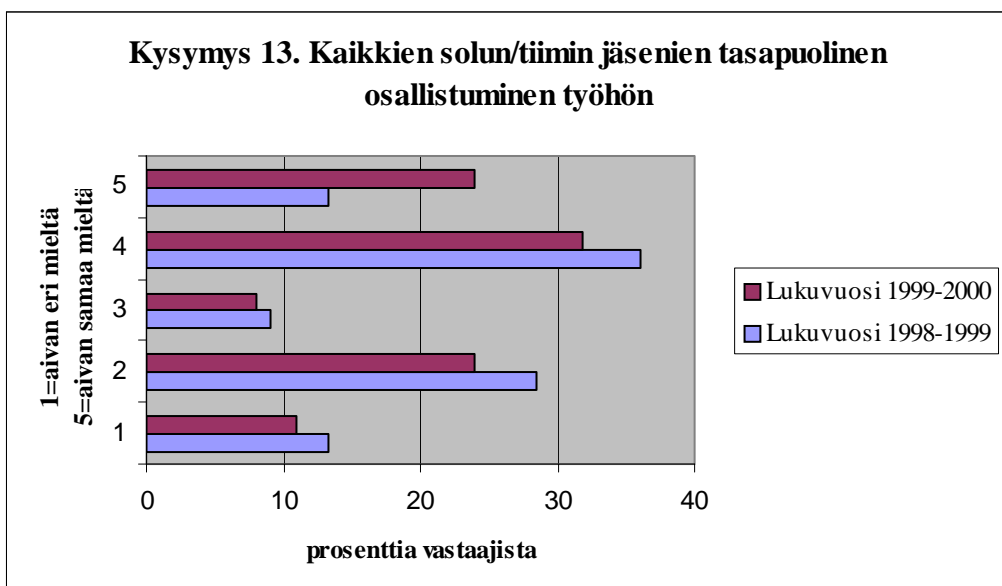
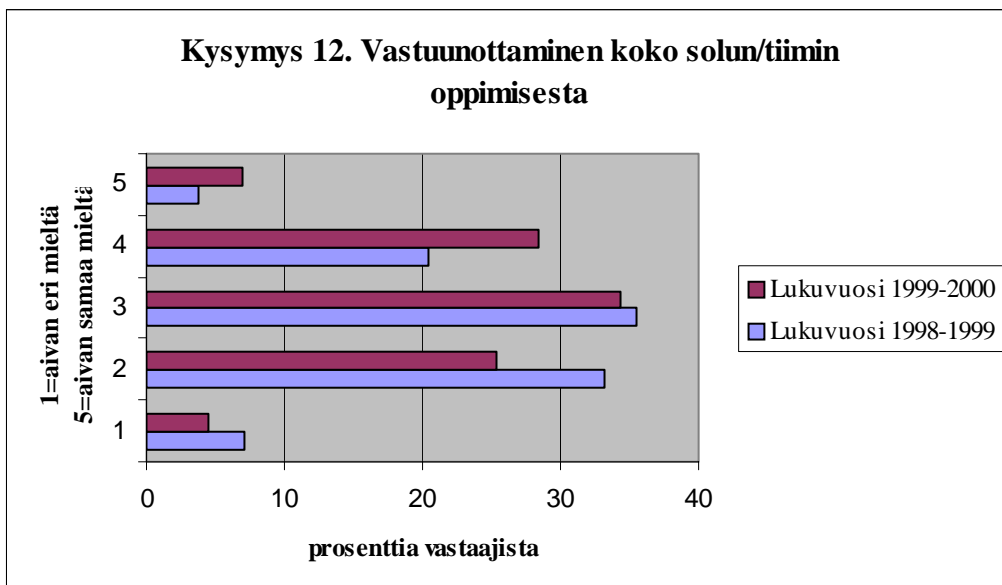
LIITE 7: Kehittyminen tiimityöskentelytaidoissa 1998–1999 ja 1999–2000



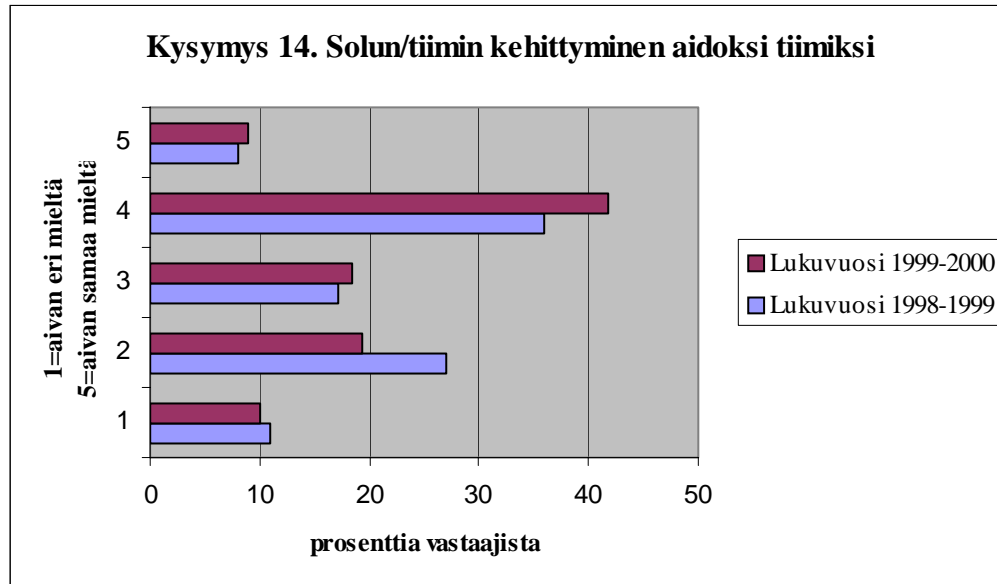
LIITE 7: Kehittyminen tiimityöskentelytaidoissa 1998–1999 ja 1999–2000



LIITE 7: Kehittyminen tiimityöskentelytaidoissa 1998–1999 ja 1999–2000



LIITE 7: Kehittyminen tiimityöskentelytaidoissa 1998–1999 ja 1999–2000



LIITE 8: Faktorianalyysin ratkaisu (lukuvuosi 1998–1999)

Rotated component Matrix (Rotation converged in 6 iterations)

	Component			
	1	2	3	4
Yhteistoiminnallisuus	,497	,156	,457	9,278E-02
Muiden osaamisen hyödyntäminen	,281	,554	,190	-,123
Ajan- ja resurssienkäytön tehostaminen	9,910E-02	-,107	,791	,162
Tiedon hankinta- ja käyttämiskyky	,161	,235	,580	-8,776E-02
Täsmällisyys ajankäytössä	-2,432E-02	,160	,790	1,257E-02
Solun/tiimin työnjaon onnistuneisuus	,243	-8,823E-02	1,160E-03	,797
Solun/tiimin toiminnan johtamiseen oppiminen	-1,672E-02	,717	3,521E-02	-4,505E-02
Kaikki osallistuvat tasapuolisesti	4,812E-02	,162	3,469E-02	,797
Sitoutuminen solun/tiimin työskentelyyn	,369	,491	8,027E-02	,395
Solun/tiimin kehittyminen aidoksi tiimiksi	,288	,444	,114	,296
Solu/tiimityöskentelyn antoisuus	,785	,190	1,291E-02	,137
Solu/tiimityöskentelyn viihtyisyys	,832	1,008E-02	,114	,109
Vastuunottaminen solun/tiimin oppimisesta	-2,271E-02	,574	,157	,432
Yhteishengen luomiseen osallistuminen	,507	,484	1,649E-02	,259

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Communalities

	Initial	Extraction
Yhteistoiminnallisuus	1,000	,488
Muiden osaamisen hyödyntäminen	1,000	,437
Ajan- ja resurssienkäytön tehostaminen	1,000	,674
Tiedon hankinta- ja käyttämiskyky	1,000	,425
Täsmällisyys ajankäytössä	1,000	,650
Solun/tiimin työnjaon onnistuneisuus	1,000	,549
Solun/tiimin toiminnan johtamiseen oppiminen	1,000	,517
Kaikki osallistuivat tasapuolisesti	1,000	,665
Sitoutuminen solun/tiimin työskentelyyn	1,000	,539
Solun/tiimin kehittyminen aidoksi tiimiksi	1,000	,381
Solu/tiimityöskentelyn antoisuus	1,000	,705
Solu/tiimityöskentelyn viihtyisyys	1,000	,704
Vastuunottaminen solun/tiimin oppimisesta	1,000	,541
Yhteishengen luomiseen osallistuminen	1,000	,558

Extraction Method: Principal Component Analysis

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,009	28,632	28,632
2	1,557	11,118	39,750
3	1,174	8,385	48,135
4	1,095	7,821	55,956
5	,933	6,665	62,620
6	,813	5,807	68,427
7	,766	5,473	73,900
8	,685	4,896	78,796
9	,632	4,516	83,312
10	,581	4,147	87,459
11	,517	3,695	91,154
12	,461	3,294	94,448
13	,445	3,180	97,628
14	,332	2,372	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis

LIITE 9: Faktorianalyysin ratkaisu (lukuvuosi 1999–2000)

Rotated Component Matrix (rotation converged in 6 iterations)

	Component			
	1	2	3	4
Ajan- ja resurssienkäytön tehostaminen	5,701E-02	4,819E-02	,842	,119
Kaikki osallistuivat tasapuolisesti	,786	7,656E-02	-2,109E-02	9,548E-02
Muiden osaamisen hyödyntäminen	,322	6,246E-02	6,634E-03	,657
Solun/tiimin kehittyminen aidoksi tiimiksi	,632	,242	,113	,235
Solun/tiimin toiminnan johtamiseen oppiminen	887E-02	,698	,198	-4,259E-02
Solun/tiimin työnjaon onnistuneisuus	,813	6,890E-02	-7,090E-02	,113
Solu/tiimityöskentelyn viihtyisyys	,724	,297	,200	4,563E-02
Täsmällisyys ajankäytössä	3,849E-02	,188	,744	,221
Vastuunottaminen solun/tiimin oppimisesta	7,098E-02	,855	-7,918E-02	,265
Yhteishengen luomiseen osallistuminen	,383	,675	,106	-7,562E-02
Yhteistoiminnallisuus	,480	,103	,503	-,152
Sitoutuminen solun/tiimin työskentelyyn	,273	,619	,138	9,991E-02
Solu/tiimityöskentelyn antoisuus	,638	,263	,318	,149
Tiedon hankinta- ja käyttämiskyky	2,676E-02	7,520E-02	,258	,760

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Communalities

	Initial	Extraction
Ajan- ja resurssienkäytön tehostaminen	1,000	,729
Kaikki osallistuivat tasapuolisesti	1,000	,633
Muiden osaamisen hyödyntäminen	1,000	,539
Solun/tiimin kehittyminen aidoksi tiimiksi	1,000	,526
Solun/tiimin toiminnan johtamiseen oppiminen	1,000	,532
Solun/tiimin työnjaon onnistuneisuus	1,000	,683
Solu/tiimityöskentelyn viihtyisyys	1,000	,655
Täsmällisyys ajankäytössä	1,000	,639
Vastuunottaminen solun/tiimin oppimisesta	1,000	,813
Yhteishengen luomiseen osallistuminen	1,000	,619
Yhteistoiminnallisuus	1,000	,517
Sitoutuminen solun/tiimin työskentelyyn	1,000	,487
Solu/tiimityöskentelyn antoisuus	1,000	,599
Tiedon hankinta- ja käyttämiskyky	1,000	,650

Extraction Method: Principal Component Analysis

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,692	33,513	33,513
2	1,533	10,950	44,462
3	1,384	9,883	54,346
4	1,012	7,229	61,575
5	,906	6,471	68,046
6	,813	5,805	73,852
7	,780	5,572	79,423
8	,608	4,346	83,769
9	,542	3,874	87,644
10	,461	3,296	90,940
11	,430	3,071	94,011
12	,314	2,241	96,251
13	,284	2,026	98,277
14	,241	1,723	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis