



“En ole ehkä täysivaltainen jäsen, vaan joku joka kurkistelee tiedepallon sisään pienestä reiästä ja yrittää imeä jotain sisäänsä pallon sisällä poukkoilevista ajatuksista. Ja samalla naureskelee turhantärkeille sedille ja tädeille.”

Jokainen uusi yliopisto-opiskelija on periaatteellisesti tiedeyhteisön jäsen. Mitä tiedeyhteisö ja sen jäsenyys merkitsee opiskelijalle? Kokeeko opiskelija olevansa pelkkä turisti tiedeyhteisössä? Voiko opiskelija päästä tiedeyhteisön eliittiin?

Tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden kuvitteellisia ja reaalisia kokemuksia yliopistosta tiedeyhteisönä ja tiedeyhteisön jäsenyydestä.

TURISTINA TIEDEYHTEISÖSSÄ? ●

Tanja Kähkönen 2005/27

Tanja Kähkönen

TURISTINA TIEDEYHTEISÖSSÄ?

Kuvitteellinen ja reaalinen tiedeyhteisö ja tiedeyhteisön jäsenyys opiskelijoiden kokemuksissa



Tanja Kähkönen

TURISTINA TIEDEYHTEISÖSSÄ?

Kuvitteellinen ja reaalin tiedeyhteisö ja
tiedeyhteisön jäsenyys opiskelijoiden kokemuksissa

Ulkoasu	Tanja Kähkönen
Kansi	Opetuksen kehittämissyksikkö
Kannen kuvat	Jukka Savilampi
Myynti	Oulun yliopistopaino Julkaisumyymälä Linnanmaa PL 8200 90014 Oulun yliopisto puh: 08-553 3940 fax: 08-553 3047 e-mail: julkaisumyynti@oulu.fi
ISBN	951-42-7687-6
ISSN	1458-218X
	Oulun yliopistopaino 2005. Oulu.

Kähkönen, Tanja (2005). Turistina tiedeyhteisössä? Kuvitteellinen ja reaallinen tiedeyhteisö ja tiedeyhteisön jäsenyys opiskelijoiden kokemuksissa.

Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalvelut. Oulun yliopisto. Oulu.

Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja. Sarja A nro 27.

ISBN 951-42-7687-6

ISSN 1458-218X

TIIVISTELMÄ

Tiedeyhteisön käsite juontuu ideaaliyhteisön ajatuksesta. Tutkimuksessa on muodostettu empiirisen aineiston ja teoreettisen kirjallisuuden pohjalta käsitykset kuvitteellisesta ja reaalisesta tiedeyhteisöstä ja tiedeyhteisön jäsenyydestä.

Tutkimuksen lähestymistapa perustuu Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Metodologisena lähtökohtana on fenomenologinen psykologia, jonka pyrkimyksenä on tutkittavien kokemusten kuvaileminen. Tutkimusaineisto on hankittu avointa kyselylomaketta käyttäen. Tutkimuksessa on mukana 32 opiskelijaa Oulun yliopiston kuudesta tiedekunnasta. Kokemusten tutkimiseen on käytetty uudenlaista lähestymistapaa erottamalla aineistosta erilaatuisia kokemuksia. Opiskelijoiden kuvitteellisia kokemuksia – odotuksia ja ennakkokäsityksiä – ja reaalisia kokemuksia peilataan toisiinsa sekä tiedeyhteisöä koskevaan teoreettiseen kirjallisuuteen.

Opiskelijoiden kuvitteellisissa kokemuksissa yliopisto-opiskelu poikkeaa koulusta akateemisen opiskelun vapaan ja vastuullisen luonteen, opetuksen korkeatasoisuuden ja tieteellisen toiminnan vuoksi. Reaalisten kokemusten mukaan akateemisen opiskelun luonne toteutuu kuitenkin vain osittain. Opiskelijoiden kuvitteellisten ja reaalisten kokemusten mukaan tiedeyhteisö voi olla yksittäinen laitos, yliopisto tai kansainvälinen tiedeyhteisöjen verkosto. Oulun yliopisto on tiedeyhteisö opiskelijoiden kuvitteellisissa kokemuksissa. Reaalisissa kokemuksissa se on tiedeyhteisö tietyin rajoituksin tai puuttein. Sekä vastaajien kuvitteellisissa että reaalisissa kokemuksissa opiskelija on tiedeyhteisön jäsen, kun hän tulee valituksi yliopisto-opiskelijaksi. Henkilökunnan edustajat koetaan kuitenkin selkeämmin tiedeyhteisön jäseniksi erityisesti opiskelijoiden reaalisissa kokemuksissa. Tiedeyhteisön jäsenyys on asia, johon opiskelija voi omalla toiminnallaan vaikuttaa. Muilla jäsenillä on kuitenkin merkittävä rooli jäsenyyden kokemisessa.

Asiasanat: fenomenologia, kokemukset, tiedeyhteisö, tiedeyhteisön jäsenyys, yliopisto, yliopisto-opiskelijat.

Kähkönen, Tanja (2005). A tourist in the scientific community? Students' conceptions and experiences of the scientific community and its membership.

Educational Affairs and Student Services, University of Oulu, Finland.

Publications of the Educational Affairs and Student Services, University of Oulu, Series A. No. 27.

ISBN 951-42-7687-6

ISSN 1458-218X

ABSTRACT

The concept of scientific community comes from the concept of ideal society. In this study students' conceptions and experiences of university as a scientific community and its membership are studied.

The approach of the study is based on Lauri Rauhala's holistic idea of man. The methodology applied in this study is descriptive phenomenological psychology that explores an individual's experiences. The data has been gathered with an open questionnaire from 32 students of University of Oulu in six faculties. The study represents a new viewpoint in exploring students' experiences by classifying experiences of different quality from the data. Students' conceptions and experiences are examined in relation to one another and to theoretical literature about scientific community.

In the ideal conception which the students hold of the university studies it is academic freedom, quality teaching and scientific research which are the main differences between the university and the school. In students' actual experiences the nature of academic studies lives up to their expectations only partly. According to students' conceptions and experiences a single department, university as a whole or the international network of universities can be defined as a scientific community. In students' conceptions University of Oulu is a scientific community, but according to their experiences it doesn't fulfil all the criteria of a scientific community. The study shows that in both students' conceptions and experiences a student can be seen as a member of scientific community when he is accepted to study at the university. However, students experience that teachers and professors are more clearly members of the scientific community. A student's own active role is important in experiencing the membership; the other members of scientific community play a significant role in it nevertheless.

Keywords: experiences, phenomenology, scientific community, the membership of the scientific community, university, university students.

SISÄLLYS

1. MATKAKOHTEN VALINTA – JOHDANTOA	10
2. TUTUSTUMINEN MATKAKOHTEESEEN – TUTKIMUKSEN PAIKANTAMINEN	14
3. MATKALAUKUN SISÄLTÖÄ – TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA.....	23
3.1. HOLISTINEN IHMISKÄSITYS	25
3.2. OPISKELIJAN KUVITTEELLISET JA REAALISET KOKEMUKSET.....	29
4. YLIOPISTOJEN JA TIEDEYHTEISÖJEN SYNTY JA ETHOS	35
4.1. HISTORIAALLINEN KATSAUS	36
4.2. YLIOPISTON JA TIEDEYHTEISÖN ETHOKSESTA	48
5. KUVITTEELLINEN JA REAALINEN YLIOPISTO, TIEDEYHTEISÖ JA TIEDEYHTEISÖN JÄSENYYS – TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA	61
5.1. KUVITTEELLINEN JA REAALINEN YLIOPISTO JA YLIOPISTO-OPISKELU OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSISSA	62
5.1.1. Uuteen elämänvaiheeseen	64
5.1.2. Akateemiseen opiskelun vapaus ja vaarat	74
5.1.3. Tutkintoa vai sivistystä hankkimassa?.....	91
5.2. KUVITTEELLINEN JA REAALINEN TIEDEYHTEISÖ JA TIEDEYHTEISÖN JÄSENYYS OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSISSA.....	101
5.2.1. Oulun yliopisto tiedeyhteisönä – tieteen neulasia yhdessä yhteiseksi hyväksi keräten vai omaa kekoa kooten?	102
5.2.2. Tiedeyhteisön jäsenyys Oulun yliopistossa – tiedeyhteisön eliitti ja tiedepallon ulkopuoliset tirkistelijät?	115
5.2.3. Siirtymä tiedeyhteisöön – turistista tutkijaksi, koululaisesta kollegaksi	124
6. MATKAN PÄÄTTEEKSI	137
LÄHTEET	148

LIITTEET	157
LIITE 1. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	157
<i>Fenomenologian ja fenomenografian suhteesta</i>	160
<i>Fenomenologinen psykologia</i>	162
<i>Tutkimuksen toteutus</i>	165
<i>Tutkimuksen luotettavuudesta</i>	173
LIITE 2. EMPIIRISET TUTKIMUSTULOKSET	178
LIITE 3. KYSELYLOMAKE	187

I. MATKAKOHTTEEN VALINTA – Johdantoa

”Ensivaikutelmamme laitoksesta on hyvin värikäs ja iloinen. Laitos näyttää eristäytyneeltä turvapaikalta, jonne tutor tuo valoa, lämpöä ja elinvoimaa. Tiedeyhteisöön pääseminen näyttää mahdottomalta, mutta mikäli sinne pääsee, paikka näyttää paratiisilta. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että teillä on tiivis oma yhteisö - paratiisi, jonne uusia jäseniä ei kaivata. Aikomuksemme on kuitenkin päästä osalliseksi tiedeyhteisöön.”¹

Tämä on ote opiskelijoiden kirjeestä tuutorilleen. Kirjeen otsikkona on *Näkymätön lapsi*. Kokeeko opiskelija olevansa pelkkä turisti tiedeyhteisössä ja henkilökunnan silmissä näkymätön lapsi? Onko sana tai käsite *tiedeyhteisö* opiskelijoille täysin tuntematon?

Tiedeyhteisö käsitteenä tai ajatuksena ei ole uusi. Ilkka Niiniluoto² totesi aikoinaan, että tiedeyhteisö ei ole pelkästään teoreettinen käsite, vaan ajatus yhteisöstä sisältää normatiivisen vivahteen, minkä vuoksi käsitteestä on tullut muodikas puhetapa tiede- ja yliopistopoliittisessa keskustelussa. Onko tiedeyhteisö yliopisto-opiskelijalle vain abstrakti muotitermi,

¹ Mutanen, 1998, s. 227.

² Niiniluoto, 1987, s. 2.

jolla ei ole yhteyttä hänen *elämismaailmaansa*³? Onko tiedeyhteisö opiskelijalta suljettu paikka, jossa vallitsee hänelle tuntemattomia epävirallisia normeja ja oma sosiaalinen kielioppinsa ja jonka jäsenyys on tarkoitettu vain harvoille valituille, ”oikeille” tutkijoille?

Tämän pro gradu -tutkimukseeni⁴ perustuvan julkaisun aihe on valittu juuri tiedeyhteisön näkymättömyyden vuoksi. Oma heräämiseni tiedeyhteisöllisyyteen tapahtui vasta opintojeni loppuvaiheessa samoihin aikoihin, kun työurani opetuksen kehittämissyksikössä sai alkunsa. Halusin selvittää tutkimuksessani, kuinka moni opiskelija jakaa samat kokemukset, joita minulla oli. Samalla halusin saada vastauksia edellä esittämiini kysymyksiini ja ennakko-olettamuksiini.

Tiedeyhteisön käsite juontuu ideaaliyhteisön ja yhteiskunnan ajatuksesta. Julkaisussa pyritään selvittämään tiedeyhteisön ja sen jäsenyyden kuvitteellisia, ehkä ideaalisiakin puolia kuin tiedeyhteisön ja sen jäsenyyden reaalisia puolia. Kuvitteellinen tiedeyhteisö ja tiedeyhteisön jäsenyys ovat niitä asioita, joista

³ Elämismaailman käsite on peräisin Husserlia ja Schutzia mukailleelta Aittotalta (ks. esim. 1986, s. 9). Aittola liittää käsitteeseen opiskelijan elämäntilanteen, opiskelutilanteen sekä opiskeluprosessiin liittyvät tekijät (Aittola 1986, s. 16; Aittola & Aittola, 1988, s. 52).

⁴ Julkaisu perustuu Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan tehtyyn kasvatopsykologian pro gradu -tutkielmaan (Kähkönen, 2003).

on kirjoitettu yleviä ajatuksia yliopiston – tiedeyhteisön – tehtäviin, ethokseen, arvoihin ja normeihin liittyen. Kuvitteellinen tiedeyhteisö kuvastuu myös tämän tutkimuksen empiirisessä osuudessa opiskelijoiden odotuksissa, mielikuvissa ja käsityksissä. Reaalinen tiedeyhteisö ja sen jäsenyys tulevat puolestaan esille opiskelijoiden kokemusten kautta. Tutkimuksessa on haluttu selvittää, miltä osin kuvitteellinen ja reaalinen tiedeyhteisö vastaavat toisiaan vai kohtaavatko ne laisinkaan.

Jokainen uusi yliopisto-opiskelija on periaatteellisesti tiedeyhteisön jäsen⁵. Tullessaan yliopistoon opiskelijat ovat oppipoikia, noviiseja, joiden kehittyminen tiedeyhteisön jäseneksi alkaa. Opiskelijat tulisikin heti opintojen alkuvaiheessa saada sisälle tiedeyhteisöön ja ottaa osaksi tiedeyhteisöä. Opiskelijoilla on merkittävä asema tiedeyhteisössä; jokainen uusi opiskelija takaa tiedeyhteisön jatkuvuutta samalla tavalla kuin uusi ihminen takaa elämän jatkuvuutta.

On tärkeää, että opiskelijoiden kokemukset puetaan sanoiksi. Heidän viestinsä tulee välittää eteenpäin sekä henkilökunnan keskuuteen että uusille opiskelijoille, jotta uudet opiskelijat ymmärtäisivät toisaalta omat oikeutensa, toisaalta vastuunsa ja

⁵ Karjalainen & Kumpula, 1994, s. 9; Lapinlampi, 2000.

velvollisuutensa tiedeyhteisön jäsenenä. Toivottavasti julkaisu herättää ajatuksia ja kehittämisideoita siitä, miten yliopisto tiedeyhteisönä voisi kehittää toimintaansa ja edistää jäsentensä yhteisöön kuulumisen tunnetta ja sitoutumista. Vaikka tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty Oulun yliopistosta, uskon tulosten olevan yleistettävissä jossain määrin myös muiden yliopistojen opiskelijoiden kokemuksiin tiedeyhteisöstä.

Oulun yliopistossa on jaettu vuodesta 1995 lähtien kaikille uusille opiskelijoille *Matkaopas tiedeyhteisöön*⁶ -kirjanen orientoimaan uusi opiskelijasukupolvi tiedeyhteisölliseen ajattelutapaan ja toimintakulttuuriin. Miten varmistaisimme sen, että opiskelijat tulevat tällä matkallaan näkemään, kokemaan ja tuntemaan matkakohteen ja puhumaan samaa kieltä kohteessa jo olevien kanssa? Toivon, etteivät opiskelijat koe itseään tiedeyhteisössä pelkiksi turisteiksi, jotka ovat vain käymässä kohteessaan. Tavoitteenani on ennen kaikkea tehdä tutkimuksellani ja tällä julkaisulla tiedeyhteisö ja tiedeyhteisön näkymättöminä pysytelleet lapset – opiskelijat – näkyviksi.

⁶ Karjalainen & Kumpula, 1994.

2. TUTUSTUMINEN MATKAKOHTEESEEN – Tutkimuksen paikantaminen

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen taustalla olevaa lähestymistapaa ja teoriaa sekä keskeistä lähdekirjallisuutta. Samalla esitellään julkaisun rakenne. Tutkimuksen metodologinen osuus on sijoitettu kokonaisuudessaan julkaisun liitteeseen⁷. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksen pääpainona ovat empiiriset tutkimustulokset, opiskelijoiden kokemukset. Lisäksi yksityiskohtaisen metodologisen osuuden sijoittaminen liitteeseen selkeyttää julkaisun rakennetta. Metodologiasta tarkemmin kiinnostunut lukija voi liitteen kautta perehtyä niin johdatukseen laadullisesta tutkimuksesta ja fenomenologisesta psykologiasta kuin julkaisussa esitetyn tutkimusprosessin etenemiseenkin.

Empiirisenä tutkimustehtävänä on kuvata

- 1) opiskelijoiden kuvitteellisia ja reaalisia kokemuksia yliopistosta ja yliopisto-opiskelusta sekä
- 2) opiskelijoiden kuvitteellisia ja reaalisia kokemuksia tiedeyhteisöstä ja tiedeyhteisön jäsenyydestä.

⁷ Ks. liite I. Vastaava toteutustapaa on käytetty saman julkaisusarjan aiemmassa julkaisussa (Jokela, 2002).

Tutkimuksen tavoitteena on muodostaa empiirisen aineiston ja sitä tukevan teoreettisen kirjallisuuden kautta käsitys tiedeyhteisön olemuksesta ja tiedeyhteisön jäsenyydestä.

Tutkimusjoukkona ovat Oulun yliopiston opiskelijat. Tutkimuksessa mukana olevat 32 vastaajaa ovat pienryhmäohjaajia⁸ eli opiskelijatuutoreita Oulun yliopiston jokaisesta kuudesta tiedekunnasta. Pienryhmäohjaajat ovat 1.–3. vuosikurssin opiskelijoita, joilla on vielä muistissa omat odotuksensa ja ennakkokäsityksensä yliopisto-opiskelun suhteen ja toisaalta jo jonkin verran kokemusta yliopisto-opiskelusta ja yliopistoyhteisöstä. Aineisto on hankittu avointa kyselylomaketta käyttäen.⁹

Julkaisun aluksi esitellään tutkimuksen lähestymistapaa tutkimuskohteen ontologisen analyysin kautta. Taustalla on filosofi ja psykologi Lauri Rauhalan eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuva holistinen ihmiskäsitys. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisessä on kolme toisiinsa

⁸ Jokaiselle uudelle opiskelijalle nimetään Oulun yliopistossa oma pienryhmäohjaaja (muualla myös kummiopiskelija, isohenkilö, fuxiohjaaja ja opiskelijatuutori), joka on tehtäväänsä valittu ja koulutettu, ylemmän vuosikurssin opiskelija. Pienryhmäohjaajien tehtävänä on auttaa uusia opiskelijoita orientoitumaan yliopisto-opintoihin ja tutustumaan opiskeluympäristöön. (Maikkola & Olkkonen, 2004, s. 62; ks. myös Olkkonen & Vanhala, 2001, s. 9.)

⁹ Ks. liite 3.

kytkeytyvää olemuspuolta: tajunnallisuus, kehollisuus ja situaationaalisuus. Kokemukset ovat tajunnallisia ilmiöitä, ja situaationaalisuudella puolestaan viitataan ihmisen elämäntilanteeseen. Opiskelu yliopistossa on tutkittaviani yhdistävä elämänvaihe, yksi situaation rakennetekijöistä. Nojaan ontologisessa analyysissäni Lauri Rauhalan¹⁰ teoksiin sekä Juha Perttulan¹¹ tutkimukseen.

Tutkimuksessani olen soveltanut uudenlaista lähestymistapaa kokemusten tutkimiseen. Sen mukaan opiskelijoiden odotukset, käsitykset ja kokemukset voidaan mieltää eri laatuiseksi ja asteiseksi kokemuksiksi Edmund Husserlin intentionaalisuus-käsitteen kautta¹². Olen nimennyt opiskelijoiden eriasteiset kokemukset *kuvitteellisiksi* ja *reaalisiksi* kokemuksiksi.

Tutkimuksen metodologiana on kuvaileva fenomenologinen psykologia. Fenomenologisen psykologian tutkimuskohteena ovat yksilön kokemukset ja tutkimusaineistona tutkittavien kielellisesti ilmaiset kokemusten kuvaukset. Tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien kokemusten pohjalta kokemuksen

¹⁰ Rauhala, 1974, 1985, 1996a, 1996b, 1998, 1990.

¹¹ Perttula, 1995.

¹² Husserl, 1978; Rauhala, 1974, 1985, 1996a; Perttula, 1996; Satulehto, 1992.

olemuksen ja löytämään tutkittavan ilmiön keskeiset piirteet ja merkitykset mahdollisimman tarkasti alkuperäistä kokemusta mukaillen. Fenomenologinen psykologia ei pyri tulkitsemaan opiskelijoiden kokemuksia menemällä totuuden tai kokemuksen taakse selvittämään, mitä sen taustalla on¹³. Esimerkiksi jos opiskelija toteaa Oulun yliopiston olevan tiedeyhteisö, mutta hänen kuvailemansa kokemukset puhuvat asiaa vastaan, ei ole tutkijan tehtävänä kyseenalaistaa opiskelijan kokemusta ja tulkita rivien välistä hänen ”todellista” kokemustaan. Tutkimuksessa käytetty aineiston analyysimenetelmä on Amedeo Giogin¹⁴ metodiin pohjautuva, Juha Perttulan kokemusten tutkimiseen soveltamani fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä siihen tekemine sovelluksin.

Tiedeyhteisöksi mielletään instituutiot, joissa tieteellistä toimintaa on harjoitettu ja harjoitetaan. Tiedeyhteisön ja yliopiston syntyhistoriaa, ideaa, olemusta ja tehtäviä onkin tarkasteltava rinnakkain. Tiedeyhteisön historiaa tarkastellen tutkimuksessani Lehden ja Häyryn toimittamaan teokseen *Tiedeyhteisö – onko sitä?* koottujen, muun muassa Raimo Lehden, Simo Knuutilan ja Veronica Stolte-Heiskasen

¹³ Perttula, 1996, s. 12.

¹⁴ Giorgi, 1985, 1997.

artikkeleiden pohjalta. Yliopiston tehtäviä ovat opetus, tutkimus, kasvatus ja sivistys. Yliopisto on sivistyslaitos, jonka tehtäväksi nähdään totuuden etsiminen ja tieteiden vaaliminen. Tiedon ja totuuden tavoittelu, sivistyminen ja valistuminen nähdään ihmiseen kuuluvana ominaisuutena. Yliopiston tehtäviä ja olemusta tarkastallaan Kari Kantasalmen toimittaman *Yliopiston ajatusta etsimässä* -julkaisun kautta.

Keskeisiä teoksia tutkimuksessa ovat filosofi Karl Jaspersin¹⁵, uushumanisti ja kielentutkija Wilhelm von Humboldtin¹⁶, ja valistusfilosofi Immanuel Kantin¹⁷ teokset. Tutkimuksessa teen eroa tieteellisten instituutioiden ja koulun välille ja tarkastelen akateemisen opiskelun luonnetta erityisesti kirjailija, filosofi ja valtiomies Johan Vilhelm Snellmanin¹⁸ teosten kautta. Tiedeyhteisön sisäistä rakennetta tarkastelen tieteensosiologi Robert K. Mertonin¹⁹ tiedeyhteisön toimintaa koskevien ja ohjaavien imperatiivien kautta.

Tutkimukseni tulokset esittelen empiiristen tutkimustulosten ja niitä tukevan teoreettisen kirjallisuuden vuoropuheluna. Tulokset esittelen kahden teeman kautta. Teemat ovat 1)

¹⁵ Jaspers, 1961, 1990.

¹⁶ Humboldt, 1907, 1990.

¹⁷ Kant, 1992, 1995.

¹⁸ Snellman, 1920, 1990.

¹⁹ Merton, 1968, 1982.

kuvitteellinen ja reaalin yliopisto ja 2) kuvitteellinen ja reaalin tiedeyhteisö ja tiedeyhteisön jäsenyys.

Kokemuksia on tutkittu laaja-alaisesti eri-ikäisten keskuudessa ja erilaisissa elämäntilanteissa, mutta korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia käsittelevät tutkimukset ovat jääneet vähemmälle. Useimmat yliopisto-opiskelijoita tarkastelevat tutkimukset ovat tilastollisia ja koskevat esimerkiksi opiskelukäytäntöjä. Sosiologian piirissä Stolte-Heiskanen²⁰ on todennut, että tiedeyhteisöä koskeva mikrotason tutkimus eli opiskelijanäkökulma on jäänyt vähemmälle, mutta tekee tuloaan. Opiskelijan jäsenyyttä tiedeyhteisössä käsittelevää kirjallisuutta ei edelleenkään juuri ole. Kasvatustieteilijä Rintamäki-Niemistö²¹ on tutkinut pro gradussaan opiskelijoiden kokemuksia yliopistoon siirtymisestä ja pienryhmäohjauksen (uusien opiskelijoiden vertaistutoroinnin) merkitystä tässä siirtymävaiheessa ja sen tukemisessa. Rintamäki-Niemistön tutkimus liittyykin läheisesti omaan tutkimusaiheeseeni, kuten myös sosiologi Oili-Helena Ylijoen²² tutkimukset. Antropologisesti siirtymäriitti käsitetään sosiaalisen olemisen tilan muuttumisena, kun taas psykologiassa siirtymä tarkoittaa

²⁰ Stolte-Heiskanen, 1987, s. 136.

²¹ Rintamäki-Niemistö, 2000.

²² Ylijoki, 1994, 1996, 1998, 2002.

muutosta yksilön tavassa kokea ja nähdä itsensä. Ylijoki²³ tarkastelee esimerkiksi tutkimuksessaan *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio* tiedekuntia heimometaforan kautta omine tavoitteineen, traditioineen, toimintatapoineen ja normeineen. Opiskelija nähdään noviisina, jonka sosiaalistumisprosessiin kuuluu oikeanlaisten arvojen, normien ja puhettavan sisäistäminen.

Yhteiskuntatieteiden piirissä Tiilikainen²⁴ on tutkinut ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia ja vastaanottoa yliopistolla. Kasvatustieteilijä Tapio Aittolan²⁵ sekä Helena ja Tapio Aittolan²⁶ yhteisissä tutkimuksissa on tutkittu korkeakouluopiskelua elämänvaiheena sekä opiskelijan elämismaailmaa eli elämäntilannetta ja opiskelutilannetta. Elämismaailmaan, Rauhalan termin tilanteeseen, liittyy läheisesti opiskelijayhteisön ilmapiiri, opiskelijoiden ja henkilökunnan väliset suhteet sekä opetuksen tasoon ja järjestelyihin liittyvät tekijät. Opiskeluprosessissa keskeisiä elementtejä ovat tieteellisen ajattelutavan kehittyminen, opiskelun mielekkyyden ja relevanssin kokeminen ja opiskelustrategiat.

²³ Ylijoki, 1998, s. 24–25.

²⁴ Tiilikainen, 2000.

²⁵ Aittola, 1986, 1987, 1992.

²⁶ Aittola & Aittola, 1985, 1988.

Kasvatustieteilijä Rentolan²⁷ tutkimuksessa pohditaan akateemista vapautta osana yliopistokoulutusta. Rentolan tutkimuksessa on samantyyppinen asetelma kuin omassani. Rentola on tutkinut sekä opiskelijoiden käsityksiä siitä, mitä akateeminen vapaus heidän mielestään on (ks. kuvitteelliset kokemukset), että heidän kokemuksiaan akateemisesta vapaudesta kysymällä, miten se opiskelijoiden mielestä ilmenee käytännössä (ks. reaaliset kokemukset).

Liitteenä²⁸ olevassa metodologisessa osuudessa tarkastellaan yleistä laadullista tutkimusta Eskolan ja Suorannan, Alasuutarin sekä Tuomen & Sarajärven julkaisujen pohjalta²⁹. Psykologista kirjallisuutta laadullisesta tutkimuksesta tarkastellaan Juha Varton, Juha Perttulan ja Renate Teschin teosten kautta³⁰. Myös tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa nojataan Perttulaan ja Vartoon. Fenomenologisen psykologian tarkastelussa tukeudutaan Perttulan, Giorgin ja Latomaan teoksiin³¹. *Kokemuksen lähikäsitteen käsityksen* tutkimisessa on useimmiten käytetty fenomenografista sisällönanalyysimenetelmää. Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut ilmiöön liittyvien eri käsitysten moninaisuudesta,

²⁷ Rentola, 1995.

²⁸ Ks. liite I.

²⁹ Eskola & Suoranta, 1998; Alasuutari, 1993; Tuomi & Sarajärvi, 2002.

³⁰ Varto, 1992; Perttula, 1995; Tesch, 1990.

³¹ Perttula, 1995, 1996; Giorgi, 1985, 1997; Latomaa, 2000.

kun taas fenomenologia pyrkii löytämään tutkittavasta ilmiöstä sen olemuksen. Fenomenografian tarkastelu suhteessa fenomenologiaan pohjautuu Martonin, Vuoren, Hyrkkäsen, Häkkisen ja Gröhnin teoksiin³². Lopuksi metodologiaa käsittelevässä liitteessä kuvataan yksityiskohtaisesti fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän vaiheet siihen tekemine sovelluksin sekä tutkimusprosessin eteneminen. Liitteessä on esiteltyä myös analyysin tuloksena syntyneet empiiriset tutkimustulokset ilman teoreettista tarkastelua. Empiirisinä tutkimustuloksina syntyneet yleiset merkitysverkostot yliopisto-opiskelusta ja tiedeyhteisöstä ja sen jäsenyydestä esitellään sisältöalueellisina kertomuksina.

³² Marton, 1994; Vuori, 1998; Hyrkkänen, vuosiluku tuntematon; Häkkinen, 1996; Gröhn, 1989.

3. MATKALAUKUN SISÄLTÖÄ – Tutkimuksen lähestymistapa

Psykologista tieteenfilosofiaa ja -teoriaa käsiteltäessä on perusteltua tarkastella tutkimuksen ontologista lähestymistapaa, jolla viitataan tutkimuskohteen – ihmisen – olemassaolon tapaan. *Ontologisen analyysin* tuloksena syntyy ihmiskäsitys eli käsitys siitä, mitä ihminen on ja mitkä ovat ihmiselle tyypillisiä piirteitä. Ihmiskäsitys on aina mukana tutkimuksellisissa ratkaisuissa, ja se on tieteellisyyden edellytys.³³ Tutkimuksen ontologinen analyysi perustuu Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Rauhalan näkemysten taustalla ovat tajunnan perusrakennetta käsittelevä Edmund Husserlin (1859–1938) fenomenologinen filosofia sekä elämäntilanteisuutta korostavan Martin Heideggerin (1889–1976) eksistenssifilosofia³⁴. Rauhala on ottanut vaikutteita myös filosofi Rene Descartesilta, joka luonnehtii tajunnan käsitteen

³³ Rauhala, 1990, s. 28, 32; Varto, 1992, s. 31.

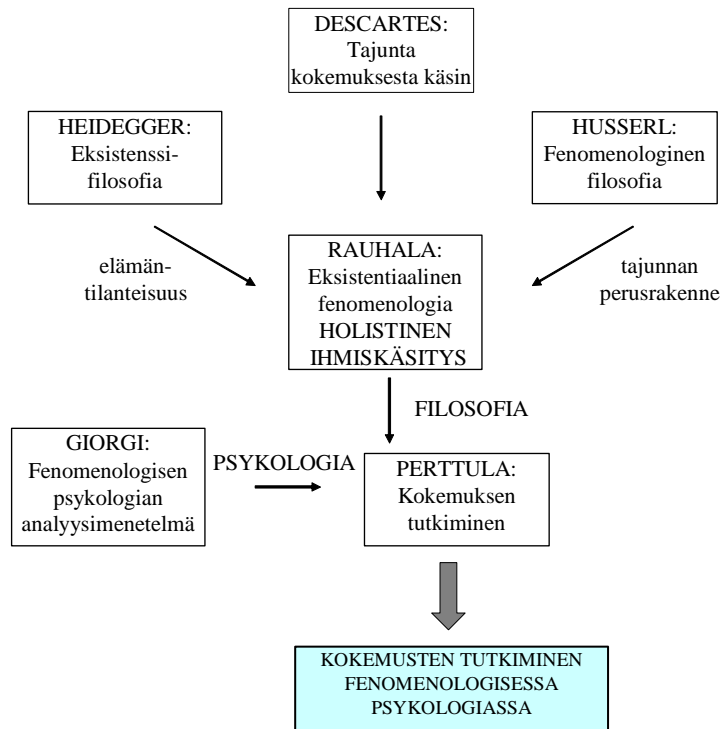
³⁴ Husserlilla (ks. Satulehto, 1992, s. 8) on myös elämismaailman käsite, jolla hän viittaa inhimilliseen ja historialliseen maailmaan, jossa ihminen on aina elänyt ja tulee elämään. Husserlin analyysi oli kuitenkin riittämätön inhimillisen kokemuksen perustelussa ja Heidegger lisäsi analyysiin myöhemmin yksilöllisyyttä ja elämäntilaisuuden keskeisyyttä ihmisen olemassaolossa korostavan filosofian. Ihminen on aina olemassaolollaan suhteessa ulkoiseen maailmaan. (Rauhala, 1998, s. 22–23; Perttula, 1995, s. 26–27.)

kokemuksesta käsin. Rauhala käyttää suuntauksestaan nimeä *eksistentiaalinen fenomenologia*.³⁵

Rauhalan³⁶ mukaan fenomenologinen filosofia on kiinnostunut kokemuksen yleisistä, rakenteellisista edellytyksistä, kun taas erityistieteisiin kuuluva psykologia keskittyy sisällöllisiin merkityksiin, joista ihmisen kokemus muodostuu. Perttula (1995) on Rauhalan ihmiskäsitykseen nojaten analysoinut kokemusta psykologisena tutkimuskohteena. Hän on tutkimuksessaan soveltanut Amedeo Giorgin kehittämää fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää. Seuraavaan kuvioon on tiivistetty tutkimuksen filosofiset ja psykologiset taustateoriat ja -vaikuttajat.

³⁵ Rauhala, 1985, s. 27, 33, 174; 1998, s. 32; 1996b, s. 36–37.

³⁶ Ks. Perttula, 1995, s. 7–8.



Kuvio 1. Tutkimuksen taustalla olevat kokemuksen tutkimisen filosofiset ja psykologiset juuret.

3.1. Holistinen ihmiskäsitys

Holistisella ihmiskäsityksellä viitataan siihen, miten ihminen on olemassa, missä olemassaolon muodoissa hän todellistuu ja

miten eri olemuspuolet suhteutuvat toisiinsa. Sana *holos* tulee kreikan kielestä ja tarkoittaa kokonaista. Miellän ihmisen psyykkisenä, fyysisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena. Kaikki osa-alueet yhdessä tekevät ihmisestä ihmisen ja ovat yhteydessä toisiinsa. Holistisessa ihmiskäsityksessä käytetyt termit ovat ihmisen henkinen, orgaaninen ja elämäntilanteinen kokonaisuus. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisessä on kolme toisiinsa kytkeytyvää olemuspuolta: tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Jokainen näistä olemassaolon muodoista edellyttää toista ollakseen itse olemassa.³⁷

Descartesin³⁸ mukaan tajunta merkitsee kokemisen kokonaisuutta. Merkityksiä voi olla vain tajunnassa. Kuitenkin merkitystajunta edellyttää kehollisuuden (esim. aivot = väline) ja tilanteen eli elämäntilanteen (= aiheet, mistä merkitykset ovat). Tutkimuksen empiirinen perusongelma on siis tajunnallinen. Situationaalisuus opiskelijoita yhdistävänä tekijänä on tutkimuksen toinen olennainen olemuspuoli.

³⁷ Rauhala, 1998, s. 23; 1990, s. 33, 42; 1992, s. 35.

³⁸ Ks. Rauhala, 1996, s. 36–37. Descartes erotti merkitystason, *res cogitans*, ja ei-kokevan fyysisen tason, *res extensa*. Kokemukset (*cogito*=kokemus) voidaan käsittää merkityksiksi, koska todellisuus ilmenee niissä aina yksilölle merkitsevänä.

Kehollisuus on ihmisen olemassaoloa orgaanisena tapahtumana. Rauhalan³⁹ mukaan kehollisuudessa on kyse aineellisesti ja konkreettisesti koskettavista vaikutuksista. Esimerkiksi punastuminen ja psykosomaattiset vaivat, kuten vatsakipu jännitettäessä, ovat hyviä esimerkkejä ihmisen psykofyysisestä toiminnasta.

Holistisessa ihmiskäsityksessä *tajunta* määritellään kokemisen kokonaisuudeksi, olemassaoloksi kokemisen erilaisina laatuina ja asteina. Kokemisen kokonaisuuteen sisältyvät muun muassa tieto, tunne, usko, tahto, intuitio ja uni. Kokemus tajunnallisena ilmiönä tarkoittaa sitä, että se on aina kokemusta jostakin. Kokemuksessa yksilön mieli (noema) suhteutuu johonkin tapahtumaan. Mielen avulla ilmiö tulee ymmärretyksi joksikin. Kokemus koostuu elämyksellisestä tilasta (noesis) ja yksilön sille antamasta merkityksestä, jolloin kokemus tarkoittaa merkityssuhdetta. Tajuntaa käsitellessään Rauhala puhuu psyykkisestä ja henkisestä tajunnasta. Psyykkinen tarkoittaa tajunnan alempaa kokemuksellisuutta, kuten mielihyvän ja -pahan tuntemuksia, viettejä ja pelkoja. Ihmisessä oleva tajunnallisuus on korkeammanasteista, henkistä ja se

³⁹ Rauhala, 1985, s. 30–32; 1990, s. 37.

mahdollistaa muun muassa käsitteellisyden ja tietämisen, arvotajunnan ja eettisen näkökulman.⁴⁰

Ihmisen *elämäntilanteisuudessa eli situationaalisuudessa* kuvastuu hänen omalaatuisuutensa, persoonallisuutensa ja identiteettinsä eli kaikki se, mihin hänen tajuntansa ja kehonsa ovat suhteessa⁴¹. Rauhala⁴² pitää situationaalisuuden oivaltamista ihmistutkimuksen merkittävimpänä keksintönä 1900-luvulla. Jokaisen elämäntilanne on ainutkertainen, vaikka eri henkilöillä olisi samanlaisia tilanteita rakennetekijöitä, kuten tässä tutkimuksessa opiskelu elämänvaiheena. Osa tilanteiden rakennetekijöistä voidaan nähdä kohtalonomaisina, esimerkiksi syntyminen tiettyyn maahan tai tietyille biologisille vanhemmille, osa taas omien valintojen vaikuttamina tilanteina.

Situaatio ei siis välttämättä ole jotain ihmiseen ulkopuolelta vaikuttavaa ja ulkoisesti määrättyä, vaan ihminen voi itse valinnoillaan vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa. Tämä huomio on mielestäni tärkeä, kun tutkitaan opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja tiedeyhteisöllisyydestä: opiskelijat voivat itse omalla toiminnallaan vaikuttaa omaan tilanteeseensa ja tiedeyhteisöllisyyden kokemiseen. Situaatio eli

⁴⁰ Rauhala, 1974, s. 50–51; 1985, s. 27; 1990, s. 35–41; 1998, s. 30, 33.

⁴¹ Rauhala 1985, s. 33; 1990, s. 41.

⁴² Rauhala, 1998, s. 23–24; Perttula, 1995, s. 18.

elämäntilanteisuus sisältää myös toiset ihmiset sen yhtenä rakennetekijänä⁴³. Ihminen on aina suhteessa toisiin ihmisiin. Tutkimuksessani onkin ollut olennaista tutkia, miten opiskelija kokee itsensä suhteessa muihin tiedeyhteisön jäseniin.

Subjektiivinen maailmankuva eli horisontti tai koettu maailma viittaa ymmärtämisen kokonaisuuteen. Subjektiivinen maailmankuva on erilainen kuin esimerkiksi tieteellinen maailmankuva. Se sisältää muun muassa tunteita, uskoa ja tahtoa, kun tieteellinen maailmankuva sisältää taas lähinnä tiedollisia merkityksiä. Horisontin tai yksilön koetun maailman historiallisuuden vuoksi ihmiset kokevat samat asiat eri tavoin.⁴⁴

3.2. Opiskelijan kuvitteelliset ja reaaliset kokemukset

Husserlin⁴⁵ lanseeraamaa intentionaalisuutta pidetään fenomenologiassa ihmisen tajunnallisuuden perusluonteena. Tajunnan intentionaalisuus ilmenee kahdella tavalla: 1) tajunnan olemukseen kuuluvana ominaisuutena suuntautua itsensä

⁴³ Rauhala, 1998, s. 93.

⁴⁴ Rauhala, 1990, s. 38; 1998, s. 30–31; Perttula 1995, s. 20–21.

⁴⁵ Husserl, 1978, s. 159.

ulkopuolelle tilaan eli ulkoiseen todellisuuteen sekä 2) sisällöllisenä lähtökohdaksi, jolla viitataan kokemuksessa olevan elämyksellisen tilan analyysiin.⁴⁶ Tajunnan intentionaalisuus on tutkimuksessani olennainen näkökulma. Sen avulla tutkimusaineistosta voidaan analyysivaiheessa erottaa erilaatuisia ja -asteisia kokemuksia. Lähestymistapa on uudenlainen tapa toteuttaa fenomenologista tutkimusta, sillä vastaavaa tutkimusta ei ole tehty ennen pro gradu -tutkielmaani. Lähestymistapa vaatii myös uudenlaisen käsitteistön luomista.

Tutkimukseen sopivaa perustelua eriasteisten kokemusten kuvaamiseen ja toisistaan erottamiseen oli vaikeaa löytää. Lopulta sellainen tuli vastaan Rauhalan teoksessa *Ihmiskäsitys ihmistyössä*, jossa Husserl on tarkastellut intentionaalisuutta tajunnan olemukseen kuuluvana ominaisuutena ja käyttää käsitteitä tajunnan sisäinen, immanentti intentionaalisuus ja tajunnan ulkoinen intentionaalisuus⁴⁷. *Tajunnan sisäinen, immanentti intentionaalisuus viittaa siihen, että kokeminen tapahtuu vain tajunnassa ja tavallaan esittää ulkoista maailmaa*

⁴⁶ Rauhala 1974, s. 53–54; Perttula, 1996, s. 10, 13.

⁴⁷ Ks. Rauhala, 1985, s. 182; Husserl, 1978, s. 283–290 ja 159–164. Tajunnan kautta vaikuttamista (viittaa psykoterapiaan) käsittelevässä luvussa Rauhala tarkastelee teoksessaan abstraktisia ja ideaalisia merkityssuhteita, joissa mieli (noema) ei ole ilmennyt mistään reaalista objektista. Käsitteet

eli situaatiota⁴⁸. Tässä tutkimuksessa sillä viitataan opiskelijalla oleviin ennakkokäsityksiin, mielikuviin, oletuksiin, odotuksiin ja käsityksiin yliopisto-opiskelusta sekä tiedeyhteisöstä ja sen jäsenyydestä. Käytän näistä kokemuksista termiä **kuvitteelliset kokemukset**. Tutkittavat kuvaavat kuvitteellisia kokemuksiaan esimerkiksi imperfektissä: millaisia ennakkokäsityksiä heillä oli yliopistosta ja mitä he odottivat opiskelun olevan. Tutkittavat voivat ilmaista kuvitteellisia kokemuksiaan myös konditionaalein: millainen paikka tiedeyhteisön heidän mielestään pitäisi olla ja keiden heidän mielestään kuulua siihen.

Tajunnan ulkoinen intentionaalisuus puolestaan viittaa siihen, että yksilön mieli suuntautuu tajunnan ulkopuolelle tiettyyn ulkomaailman kohteeseen tietyssä elämäntilanteessa eli sillä on kohde reaali maailmassa. Tutkittavat kuvaavat tällaisia kokemuksiaan tuntemuksina ja toteamuksina esimerkiksi siitä, miten he ovat kokeneet yliopisto-opiskelun ja Oulun yliopiston tiedeyhteisönä, keiden he kokevat olevan tiedeyhteisön jäseniä ja millaisena he ovat oman roolinsa kokeneet. Käytän näistä kokemuksista termiä **reaaliset kokemukset**.

eivät tulleet itse tekstissä vastaan, vaan alaviitteenä Husserliin tajunnan analyysin tarkastelussa.

⁴⁸ Tajunnan sisäinen, immanentti intentionaalisuus viittaa siihen, että opiskelijan kuvitteellisissa kokemuksissa tajunnan mieltä ilmentävä elämys (tajunnan aktin noesis) ei intentioi ulkomaailmaan, vaan siihen kohteeseen, joka mielellisinä suhteina edustaa ulkomaailman objektia.

Intentionaalisuuden sisällöllisellä analyysillä viitataan elämyksellisyyteen. Kokemuksessa yksilön mieli suhtautuu johonkin tapahtumaan, ja mielen avulla ilmiö tulee ymmärretyksi joksikin. Kokemus koostuu elämyksellisestä tilasta ja yksilön sille antamasta merkityksestä. Husserlin⁴⁹ mukaan tajunnan suhde situaatiossa esiintyvään ilmiöön tarkoittaa sitä, millainen mieli kohteesta ilmenee ja miten. Erilaiset elämyslaadut merkitsevät erilaisia merkityssuhteita eli kokemuksia, vaikka niiden perusstruktuuri onkin samanlainen. Erilaiset merkityssuhteet voidaan erottaa toisistaan niille ominaisen, mieltä ilmentävän elämyslaadun avulla. Havaintoelämys ilmentää havaintosuhteita, tunne-elämys tunteenomaista mieltä ja intuitiivinen intuitiivista elämystä. Erilaisten elämyslaatuojen myötä voidaan erottaa siis erityyppisiä kokemuksia, jotka voivat perustua havaintoihin, tunteeseen tai vaikkapa uskoon.^{50 51}

⁴⁹ Ks. Rauhala, 1985, s. 174; Satulehto, 1992, s. 38.

⁵⁰ Rauhala 1974, s. 51; 1998, s. 30.

⁵¹ Immanentti intentionaalisuus ei tarkoita samaa kuin epäintentionaalisuus. Rauhalan (1985, s. 168–169) mukaan kaikista kokemuksista ei voi sanoa, että ne ovat peräisin jostakin. Tällöin ne ovat epäintentionaalisia. Esimerkiksi ollakseen ahdistunut ei ahdistuksen tarvitse olla peräisin jostakin tietystä kohteesta tai viitata johonkin tiettyyn asiaan. Vaikka mieli ei ilmene tai vaikka se ilmenee puutteellisena, kohde (objekti) ei eriydy tai mieli ei asetu yhteyteen kohteen kanssa, ovat myös nämä intentioimisen asteet kuitenkin merkityssuhteita. Puutteellisesti koettu mieli tai elämys ilman jäsentynyttä mieltä voivat olla yksilön koetun maailman kannalta jopa merkitsevämpiä kuin selkeästi ilmennyt mieli. Esimerkiksi ahdistuksessa vallitsee kokonaisvaltainen tunnelma, noettinen tila, jossa ei ilmene mikään

Rauhala⁵² puhuu tiluaation käsitteeseen liittyvästä *faktisuudesta*. Situaation rakennetekijät voivat olla kohtalonomaisia, valittuja, konkreettisia tai ideaalisia. Situaatio rakenteeseen sisältyvään ideaaliseen todellisuuteen voivat kuulua esimerkiksi arvot, normit, henkinen ilmapiiri, uskonnolliset ja aatteelliset tekijät tai jopa fantasiaoitu todellisuus, kuten uskominen esimerkiksi kummituksiin. Tutkimuksessani halusin selvittää opiskelijoiden kuvitteellisten ja reaalisten kokemusten vastaavuutta toisiinsa. Opiskelijoiden kuvitteelliset kokemukset voivat kuvastaa esimerkiksi tahtoa, toivoa, odotuksia, käsityksiä tai normatiivista tietoa. Minua kiinnostikin, kuinka ideaalisia opiskelijoiden kuvitteelliset kokemukset ovat.

Rauhalan⁵³ mukaan ideaaliset faktisuuden lajit, kuten arvot ja normit ovat suhteessa ihmisen kokonaisuuteen vain tajunnan kautta. Rauhala⁵⁴ toteaa myös, että käsitykset ovat kokemuksen muodoista eniten tietoa sisältäviä. Tiedolla ei kuitenkaan tässä tapauksessa tarkoiteta intersubjektivistä, tieteellistä tietoa, vaan nimenomaan yksilön kannalta tärkeäksi nousutta henkilökohtaista arkitietoa henkilökohtaisine merkityksineen.

jäsentynyt mieli. Elämys ja mieli eivät eriydy. Voidaan myös tavoittaa mieltä (esim. aistein havaita ääniä) tietämättä, mistä mieli on. Objekti voi myös näyttää eriytyneeltä, mutta siitä ei ilmene mieltä, eli emme tiedä, mikä se on. (Rauhala, 1974, s. 53–54.)

⁵² Rauhala, 1985, s. 33; 1998, s. 24, 50; ks. myös Perttula 1995, s. 19.

⁵³ Rauhala, 1985, s. 34–35.

Opiskelijalla oleva käsitys tai tieto yliopisto-opiskelusta tai tiedeyhteisöstä ja sen jäsenyydestä ei välttämättä ole objektiivista, vaan se voi perustua uskoon tai haluun uskoa jonkin asian hyvyteen. Tässä tutkimuksessa se voi tarkoittaa esimerkiksi, että opiskelijalla on suuria odotuksia opiskelusta yliopistossa: yliopisto on opiskelijan mielikuvissa ylevä opinahjo ja opiskelu korkeakoulussa hänelle arvo sinänsä. Opiskelijalla voi olla myös tietynlaisia ennakkokäsityksiä omasta roolistaan yliopistoyhteisössä. Opiskelija on voinut kuulla yliopistossa opiskelevilta ystäviltään puheita siitä, että yliopisto ei ole koulu vaan tiedeyhteisö, minkä vuoksi akateeminen opiskelu on erittäin vapaata ja vastuullista. Hän on voinut nähdä amerikkalaisia elokuvia, joissa opiskelijoilla on läheiset suhteet henkilökunnan edustajien kanssa ja joissa opiskelijat kokoontuvat professorin luo iltateelle kerran viikossa keskustelemaan tieteestä. Myös opiskelijoiden kuvitteelliset kokemukset ovat merkityssuhteita eli kokemuksia. Psykologisessa tutkimuksessa kunkin ihmisen kokemus on kokemushetkellä olemassa eli ihmiselle itselleen merkitsevä ja tosi, vaikkei se olisikaan objektiivinen.

⁵⁴ Rauhala, 1996a, s. 126–128.

4. YLIOPISTOJEN JA TIEDEYHTEISÖJEN SYNTY JA ETHOS

Yliopiston ja tiedeyhteisön ideaa ymmärtääkseen on tehtävä katsaus historiaan tiedettä ja tieteellistä toimintaa harjoittaviin instituutioihin eli yliopistojen ja akatemioiden syntyyn. Teoreettinen tarkastelu antaa perspektiiviä sille, mikä on yliopiston ja tiedeyhteisön suhde toisiinsa, minkälaisia yhteisöjä yliopistot ja muinaiset tiedeyhteisöt ovat olleet, minkälaisia tehtäviä niillä on nähty olevan, minkälaiset arvot, normit ja ethos ovat ohjanneet niiden toimintaa sekä keitä tiedeyhteisöön on mielletty kuuluviksi.

Lehden⁵⁵ mukaan tiedeyhteisöjen ideologian taustatekijänä on antiikin aikoihin asti palautuva käsitys ideaaliyhteiskunnasta, sillä yhteiskunnan epäkohtiin haluttiin hakea lohdutusta. Ideaaliyhteiskunnan tärkeimmäksi ominaisuudeksi nähtiin lahkolaisuuden ja fanatismien sijaan opillisuus ja tiedollisuus yhteiskuntaa yhdistävänä henkisenä voimana. Tiedeyhteisön käsite on Stolte-Heiskanen⁵⁶ mukaan syntynyt tieteen ideologisessa taistelussa 1930-luvulla Saksassa fasismia vastaan.

⁵⁵ Lehti, 1987, s. 33.

⁵⁶ Stolte-Heiskanen, 1987, s. 135.

Käsite tiedeyhteisö on esiintynyt ensimmäisen kerran vuonna 1942 tieteen autonomian puolestapuhujan Michael Polanyin julkaisussa *The Self Government of Science*, jossa Polanyi määrittelee tiedeyhteisön oman normistonsa ja toimintaohjeensa muodostamaksi kollektiiviksi.⁵⁷

4.1. Historiallinen katsaus

Tieteellisen ajattelun synty paikannetaan usein antiikin (n. 700 eKr – 500 jKr), erityisesti filosofien Platonin ja Aristoteleen aikaan. Varhaiskeskiajalle tultaessa Euroopassa koulutusta annettiin luostari- ja katedraalikouluissa. Keskiajalla (n. 400–1500) kouluista tuli julkisia ja ne siirtyivät pois luostareista. Tiedollisille instituutioille oli tilaus, ja syntyi kuuluisia oppineisuuden keskuksia, joissa opiskeltiin tunnettujen maistereiden johdoilla. 1100-luvulla opetuksen taso alkoi nousta kilpailun myötä erityisesti Italiassa, Ranskassa ja Englannissa joissakin katedraalikouluissa. Katedraalikoulujen ympärille kehittyi opettajien ja oppilaiden yhteisöjä, joissa opetuksen laatu taattiin yhteisön toimesta. 1100–1200 -luvulla syntyneistä maistereiden yhteenliittymistä alettiin käyttää

⁵⁷ Ks. Stolte-Heiskanen, 1987, s. 135.

nimitystä *studium generale* eli yliopisto. Käsite *universitas* vakiintui myöhemmin. Keskustelua käytiin tuolloin paljon tieteen autonomiasta sekä siitä, mitkä ovat yhteiset kriteerit sille, mikä on tiedettä ja kuka on oikeutettu tieteen edustaja. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen puolesta yliopistolla oli täydellinen itsemääräämisoikeus.⁵⁸

Ensimmäiset yliopistot Euroopassa syntyivät 1100-luvulla Pariisiin ja Bolognaan. Euroopan vanhimman yliopiston Bolognan erivapaudet taattiin vuonna 1088. Bologna oli keskittynyt erityisesti oikeustieteen opetukseen, kun taas Ranskassa Chartresin, Lyonin ja Pariisin yliopistot puolestaan keskittyivät teologiaan ja filosofiaan. Euroopan vanhimpia yliopistoja 1100- ja 1200-luvun vaihteesta ovat Pariisin, Cambridgen, Oxfordin, Toulousen, Montpellierin, Padovan, Arezzon, Palencian ja Salamancan yliopistot. Pohjoismaiden ensimmäinen yliopisto on vuonna 1477 perustettu Uppsalan yliopisto.

Keskiajan lopulla yliopistoja oli eri puolilla Eurooppaa jo yli 70. Opetus vakiintui yliopistolaitoksen kehittyessä neljään tiedekuntaan: filosofiseen, lääketieteelliseen, lakitieteelliseen ja teologiseen tiedekuntaan. Opiskelu aloitettiin filosofisessa

⁵⁸ Knuutila, 1987, s. 11–15.

tiedekunnassa, ja maisterin tutkinnon suorittamisen jälkeen oli mahdollista siirtyä joihinkin kolmesta ylemmästä tiedekunnasta. Useimmissa yliopistoissa oppilaat maksoivat opettajalle palkan, hyvä opettaja houkutti suurta kuulijakuntaa myös muista maista, ja hän sai myös hyvää palkkaa taitojensa ansiosta.⁵⁹

Lehden⁶⁰ mukaan tiedeyhteisöä ei ole koskaan virallisesti perustettu vaan se syntyi alun perin yliopistojen sisälle. Tiedeyhteisöjen historialliset juuret ulottuvat uuteen aikaan (n. 1500–1790) 1600-luvulle, jolloin syntyi aikaisemmasta poikkeavalla tavalla toimivia yhteisöjä. Siihen asti yliopistot tieteen tyysijoina harjoittivat aristotelismiä ja voimakasta teologian painottamista ja pikemminkin jarruttivat kuin vauhdittivat edistystä. Vaikka tiedeyhteisöä ei ole koskaan virallisesti perustettu, 1600-luvulla syntynyt ”uusi tiede” aloitti aikakauden, jota voidaan kutsua tiedeyhteisön ja tieteiden synnyksi sekä tieteiden vallankumoukseksi. Vallankumouksen uranuurtajan roolissa oli tähtitiede 1800-luvulle asti. Lehti tiivistää tiedeyhteisöjen historian kolmenlaisten yhteisöjen vaiheiksi: 1) keskiajan oppineiden yhteisöt, joiden ideologiaan ja käytäntöön sisältyi kansainvälinen yhteys ja yhtenäisyyden ylläpito, 2) traditionaalisten tieteiden edustajien muodostamat

⁵⁹ Myyryläinen, 2003, s. 10.

⁶⁰ Lehti, 1987, s. 19–22.

yhteisöt (astronomit eli astrologit, lääkärit), joilla oli yhteys yliopistossa annettuun institutionaaliseen opetukseen sekä 3) antiikin kulttuurin inspiroima, humanistien muodostama ”oppineiden tasavalta”. Näistä muodostui myöhemmin pienryhmiä eli akatemioita ensin Italiaan ja Ranskaan ja sitten muualle Eurooppaan.⁶¹

Keskiajan oppineiden yhteisö

Keskiajalla (400–1500) yliopiston ympärille rakentunut oppineiden yhteisö oli tiedeyhteisö. Tiede miellettiin aristoteeliseen tapaan järjestetyn tiedon kokonaisuudeksi, jonka sisällöstä tullaan osalliseksi opiskelun kautta. 1200-luvun loppupuolella ja 1300-luvun alussa yliopistoissa kritisoitiin, että antiikin filosofien teokset eivät olisikaan riittäviä tieteellisen maailmankuvan ymmärtämiseksi vaan tiede tulisi ymmärtää tiedon hallinnan lisäksi uusien totuuksien etsimisenä dynaamisemmin ja avoimemmin. Tällöin tieteellisen arvon kannalta ei olisi olennaista, esittääkö sen maisteri vai ei. Tiedeyhteisön katsottiin muodostuvan henkilöistä, jotka yhteisö itse katsoi sopiviksi esitetyn pätevyyden pohjalta. Tiedeyhteisöä pidettiin ylikansallisena. Autoritäärisempi sivistysmalli säilyi

⁶¹ Lehti, 1987, s.19–20.

kuitenkin 1700-luvulle saakka, mutta tiedeyhteisön autonomia syntyi käytännössä ja teoriassa jo keskiajan yliopistoissa.⁶²

Traditionaalisten tieteiden yhteisöt

Traditionaalisten tieteiden yhteisöt, erityisesti astronomien yhteisö, oli yksi esimerkki siitä, mitä tiedeyhteisöllä voidaan tarkoittaa. Tämä tähtitieteilijöiden tiedeyhteisö voidaan Lehden⁶³ mukaan nähdä osana laajempaa yhteisöä, *tiedeyhteisö in toto*. Tähtitieteen hallitsevaan rooliin kehityksen veturina oli muutamia syitä. Tähtitieteellä oli jo varhain antiikin ja renessanssin väliin sijoittuvalla vanhalla ajalla (400–1400) 1200-luvulta lähtien kehitelty teoreettisen ja käytännöllisen toimimisen menestyksekkäs traditio sekä vakiintunut ongelmakenttä, kieli, termit ja normit. Kuhnin terminologiaa mukaillen se oli vakiinnuttanut itselleen normaalitieteen tradition ja sen olemassaolo oli oppituolien ja kirjojen turvaama.

Yksi yliopiston keskeisistä tehtävistä on yhteiskunnallinen sivistystehtävä. Tähtitieteellä oli aikanaan sosiaalinen tilaus, eli

⁶² Knuutila, 1987, s. 9–15.

⁶³ Lehti, 1987, s. 26.

sen oli vastattava kysyntään ja yhteiskunnan vaatimuksiin, mikä puolestaan pakotti tieteenalan sekä oman osaamisensa ylläpitoon että kehittämiseen. Tiedeyhteisön olennaisiin tunnusmerkkeihin kuuluva dialogi jäsenten välillä, vuorovaikutuksen merkitys, tunnustettiin jo muinaisissa tiedeyhteisöissä. Tähtitieteen edustajat muodostivat suhteellisen modernisti ja kiinteästi toimivan keskinäisen kommunikaation verkoston. Verkosto muodostui Saksan yliopistolaitoksesta, joka toimi yhteisön koossapitävänä voimana, ja muutamasta naapurimaasta.

Astronomit ottivat myös ensimmäisenä käyttöönsä kaksi tieteenharjoittamisen keskeistä instituutiota, tutkimustyölle omistautuneen pysyvän tieteellisen laitoksen ja organisoidun kansainvälisen yhteistyön. Tähtitiede oli myös ensimmäinen tieteenala, joka sai huomattavaa ulkopuolista rahoitusta tutkimuslaitoksiinsa eli observatorioihin. Tähtitieteen kehitys tieteen edelläkävijänä jatkui aina 1800-luvulle asti.⁶⁴

Renessanssin humanistien vaikutuksesta myöhemmille tiedeyhteisöjen synnyille on ristiriitaisia mielipiteitä. Renessanssin vuosisatoina 1400-luvulla oppineet humanistit ja

⁶⁴ Lehti, 1987, s. 21–25.

filologit ryhtyivät keräämään antiikin traditiota etsimällä tietoa muun muassa luostareiden kirjastoista ja julkaisemaan sitä. Julkaisemisen tarve pani humanistit hakeutumaan syntymässä oleviin kirjapainoihin. Kirjapainot toimivat yleisinä oppineisuuden keskuksina ja tarjosivat työpaikkoja oppilaitosten ulkopuolisille oppineille. Turvaton sosiaalinen asema ja traditionaalisen yliopistollisen opillisuuden vastainen asenne johti keskinäiseen yhteisölliseen henkeen. Kirjapainojen ja varakkaampien oppineiden, kuten kirkonmiesten, ympärille syntyi epämuodollisia oppineiden yhdistyksiä ja pienryhmiä, *sodalitates litteratum*, jotka toimivat oppineiden tasavallan perustana. Nämä yhdistykset pitivät yhteyttä toisiinsa kirjeenvaihdon välityksellä. Esimerkiksi Erasmus Rotterdamilaisen kirjeenvaihto vuosina 1517–1524 ulottui koko Keski-Eurooppaan. Oppineiden tasavallassa jokainen samanhenkisen aatteen kannattaja oli tervetullut yhteisöön.⁶⁵

1600-luvulla varsinkin Italiassa luonnontieteisiin keskittyneiden pienryhmien toiminta alkoi lakastua, kun samaan aikaan Ranskassa Pariisissa oppineiden toiminta oli näyttävää. Ryhmien kokoonpanossa ja kiinnostuksessa alkoi kuitenkin tapahtua muutoksia: kaunokirjallisuuden ja filologian suosimisesta alettiin

⁶⁵ Lehti, 1987, s. 26.

siirtyä luonnontieteiden ja matemaattisten tieteiden suuntaan. Ryhmien jäsenten koostumus oli kuitenkin edelleen kirjavaa. Pariisin oppineiden pienryhmää pidettiin etuoikeutettuna. Pienen yhteisön henkilökohtaisen kontaktin mahdollisuutta ja pienryhmän yhteisöllisyyttä kadettiin suuresti syrjäisemmillä seuduilla. Samat henkilöt olivat useissa tai kaikissa ryhmissä mukana, ja Pariisiin tulevat vierailijat löysivät niihin tiensä. Liikkuvuus oli suurta ja vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin. Tieteiden ethokseen kuuluva kollektiivisuus kuului oleellisesti Pariisin oppineiden yhteisöön: havaintoja, mittauksia ja maailmalta kerättyä tietoa jaettiin ryhmissä, suullinen informaatio kiersi henkilöltä toiselle ja kirjoja lainattiin. Kehittynyt postilaitos ja matkustelevat kauppiat mahdollistivat yhteydenpidon maasta ja kaupungista toiseen. Tiedeyhteisöjen varhaiset muodot olivat yksityisten asianharrastajien varassa. Ranskalaisten tieteenharjoittajien ja organisoijien kuoltua 1600-luvun puolivälissä tämä vaihe tiedeyhteisöjen kehityksessä päättyi.⁶⁶

⁶⁶ Lehti, 1987, s. 27–29.

Tiedeakatemit

Ranskaan ja muualle Eurooppaan syntyneiden yhteisöjen lyhytaikaisuus, löyhä organisointi ja toiminnan satunnaisuus johtivat siihen, että tieteelle vakavammin omistautuneet henkilöt alkoivat perustaa vakaammin organisoituja akatemioita. Ensimmäinen tällainen saatiin aikaa Englannissa, mistä Ranskan tiedeakatemia puolestaan otti vaikutteita. Järjestäytyneiden akatemioiden vaatimuksiin kuului, että verbaalisen tason väittelystä tuli siirtyä todistusvoimaa omaavien kokeiden suorittamiseen ja että yhteisöihin tulisi palkata kokopäiväisesti tiedettä harjoittavia ammattilaisia. Ammatillisen tieteen harjoittamisen katsottiin olevan mahdollista vain valtion turvin. Näin syntyi malli tiedeyhteisöstä, jonka ytimen muodostavat tieteen harjoittamiseen omistautuneet virkamiehet yhteiskunnan ylläpitämissä instituutioissa.⁶⁷ Ensimmäiset tiedeakatemit syntyivät 1660-luvulla Lontooseen ja Pariisiin. Vuonna 1700 perustettiin Berliinin, 1725 Pietarin ja 1739 Tukholman tiedeakatemit. Akatemioiden kuukausittaiset kokoukset olivat avoimia kaikille. Kokouksissa esiteltiin uusimpia tutkimustuloksia ja luettiin kirjeenvaihtajien lähettämiä tiedonantoja. Tiedeakatemit järjestivät myös kirjoituskilpailuja,

⁶⁷ Lehti, 1987, s. 30–31.

jakoivat palkintoja erilaisista keksinnöistä ja kustansivat tutkimusmatkoja. Tieteellisistä aikakauskirjoista tuli 1600-luvun lopulta lähtien tärkeitä tieteellisen tiedon välityskanavia. Tieteelliset seurat olivat tiiviissä yhteydessä toisiinsa, ja tunnetut tiedemiehet olivat useiden seurojen jäseniä.⁶⁸

Ranskaan suunniteltiin käytännöllisten tieteiden akatemiaa *Compagnie des Sciences des Arts*. Akatemiassa oli määrä olla mukana kaikkien käytännöllisten tieteiden edustus humanistisia ja yhteiskunnallisia tieteitä lukuun ottamatta. Akatemian oli tarkoitus toimia valtiolle neuvoa antavana tiedetoimikuntana. Akatemian muodostaminen viivästyi kuitenkin kilpailevan *Yleisen Akatemian* suunnittelemisen vuoksi. Yleiseen Akatemiaan haluttiin sisällyttää kaikki oppineisuuden alat eli kaunokirjallisuus, matematiikka, historia ja filosofia ja jättää pois käytännölliset taidot. Yleinen Akatemia ei kuitenkaan toteutunut, koska siihen liitettäväksi tarkoitetut ryhmät olivat muodostaneet omat ryhmänsä. Vuonna 1666 perustettiin kuitenkin Ranskan tiedeakatemia *Académie des Sciences*, jossa oli mukana matemaattinen sektio ”eksaktit tieteet” ja fysikaalinen sektio eli ”eksperimentaaliset tieteet”. Akatemiassa pyrittiin sovittamaan yhteen eri ryhmittymien toimintoja ja luomaan

⁶⁸ Myyryläinen, 2003, s. 8.

uudenlaista instituutiota. Ranskan tiedeakatemiasta tuli yhteiskunnan auktorisoima ja määrittämä yhteisö, koska valtio maksoi tiedemiesten palkan, ja sitä kautta valtiolla oli myös oikeus tietyn asteiseen holhoukseen.⁶⁹

Englannissa Francis Bacon (1561–1626) uskoi kokemuseräisen tiedon hankkimiseen. Hänen mielestään kaikki tieto perustui kokemuksiin ja havaintoihin, joten luotettavaa tietoa voisi saada vain keräämällä riittävästi havaintoja ja laatimalla niiden pohjalta yleisiä lainalaisuuksia. Baconilta ilmestyi 12 vuotta hänen kuolemansa jälkeen vuonna 1638 teos *Nova Atlantis*, jossa Bacon esittää mallinsa tiedeyhteisöstä. Tieteen tehtävänä on Baconin mukaan luonnon hallinta ja tiedeyhteisön tulee olla yhteiskunnan intellektullinen auktoriteetti. Yhteisöä hän nimittää *Salomonin taloksi eli Kuuden päivän työn yhteisöksi*. Salomonin talo on kuitenkin kaukana nykyisistä tieteen tutkimuslaitoksista, sillä se on pikemminkin mystinen luonnonparannusinstituutti. Baconin tiedeyhteisö on tietoa yhdessä hankkivien henkilöiden muodostama yhteisö, jossa eri virkamiehet suorittavat kukin oman osansa tutkimusprosessin vaiheista ja kokonaisuus hahmottuu yhteisissä keskusteluissa. Tutkimustyö nähdään Baconin yhteisössä kuitenkin sellaisena,

⁶⁹ Lehti, 1987, s. 31-32.

johon kuka tahansa pystyy muutaman metodisäännön avulla ilman erityskoulutusta.⁷⁰

Francis Baconin ajatus tutkijoiden muodostamasta tutkimuslaitoksesta ”Salomonin talosta” oli innoittajana Lontoossa 1660-luvulla *Kuninkaallisen tiedeseuran* eli *Royal Society*n perustamisessa. Tavoitteena oli perustaa yhteisö, joka vastaisi tieteellisen tiedon hankkimisesta ja arvioinnista. Baconilainen tiedeyhteisö oli kuitenkin vahvasti hierarkkinen, virkamiesten ylläpitämä yhteisö, kun taas kuninkaallisen tiedeseuran organisaatio perustui tasavertaisten harrastelijoiden toiminnalle. Vuonna 1662 seura sai kuninkaan vahvistamat säännöt ja oikeudet. Kuningas ryhtyi seuran suojelijaksi, ja seura sai nimekseen *The Royal Society of London for Promoting Natural Knowledge*. Seura oli omavarainen ja rahoitti toimintaansa jäsenmaksuilla. Royal Societyssä oli jäseninä monen eri ammatin harjoittajia, joista suurin osa oli niin sanottuja vapaita herrasmiehiä. Seuran periaatteena oli tiedon tavoittelu oman edun tavoittelemisen sijasta. Kuninkaallinen Tiedeseura oli tasavertaisten jäsenien yhteisö, jossa kaikilla tuli olla samat oikeudet, jolloin myös vältyttiin jäsenten välisiltä kiistoilta. Seurassa korostettiin keskustelun ja yhteistyön merkitystä. Myös tutkimuksen luovuutta pidettiin tärkeänä periaatteena.

⁷⁰ Lehti, 1987, s. 34, 38–47.

Liiallisen johdonmukaisuuden ja jäykkien metodien nähtiin estävän tieteen kehitystä. Royal Societyssä oli tutkijoiden lisäksi myös muita toimijoita, jotka eivät osallistuneet tutkimustyöhön, mutta tukivat sitä muuten, muun muassa hoitamalla kokeiden toteuttamisen. Näiden henkilöiden roolit olivat tarkasti määritellyt, kuten olivat Baconin Salomonin talon tieteilijöidenkin. Toimitsijat olivat kuitenkin vain palkollisia, eivät tiedeyhteisön jäseniä.⁷¹

4.2. Yliopiston ja tiedeyhteisön ethoksesta

Yliopiston ja tiedeyhteisöjen tehtäviksi on aina nähty tieteellisen tutkimuksen harjoittaminen, uuden tiedon ja totuuden etsiminen, jopa totuuden rakastaminen. Yliopistolla on nähty vastuullisia sivistys-, valistus- ja kasvatustehtäviä. Yliopiston ja tiedeyhteisön nähdään koostuvan ihmisistä, joita yhdistää tietynlainen vakaumus: pyrkimys totuuteen ja henkiseen elämään. Tämä vakaumus edellyttää tieteenharjoittajilta kriittisyyttä ja rohkeutta asettua kyseenalaistetuksi ja muiden arvioitavaksi. Tieteelliset instituutiot, tiedeyhteisöt, on myös

⁷¹ Kotkavirta & Laitinen, 1998, s. 1; Lehti, 1987, s. 41, 45.

erotettava kouluista. Ero perustuu akateemisen opiskelun luonteeseen, opiskelijan rooliin ja tehtävään yliopiston opiskelijana ja tiedeyhteisön jäsenenä sekä opiskelijan ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen.

Yliopistolaissa (715/2004, I. mom.)⁷² todetaan seuraavasti:

”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja yhteiskuntaa.”

Nykyinen yliopistolaki pohjautuu monen teoreetikon ajatuksiin. Karl Jaspers⁷³ mieltää *yliopiston tehtäväksi* tutkimuksen, opin ja opetuksen tiettyä ammattia varten sekä sivistyksen ja kasvatuksen. Saksalainen uushumanisti ja kielentutkija Wilhelm von Humboldt näkee myös yliopistolla eräänlaisen kasvatustehtävän, sillä kasvatusta on hänen mukaansa ihmisenä kehittämistä ja yliopisto on yhteiskunnan moraalinen sielu. Humboldtin mukaan sivistys saavutetaan tieteen kautta (*Bildung durch Wissenschaft*). Yliopisto on puhtaimman ja korkeimman tiedon tyyssija⁷⁴. Snellmanin⁷⁵ mukaan ihmisen

⁷² Laki on muutettu aiemmasta yliopistolaista (645/97, 4 §) ja tulee voimaan 1.8.2005 (Suomen laki, 2004, s. 629–630).

⁷³ Jaspers, 1961, s. 64.

⁷⁴ Humboldt, 1907, s. 34-52 ja 85-87; Humboldt, 1990, s. 57-58.

tuleminen ihmiseksi vaatii kehitystä ja sivistystä. Sivistys ei ole koulun käyntiä tai tutkinnon saavuttamista, vaan se on elämän kestävä prosessi. Yliopisto on sivistyslaitos, jossa pyritään tietämiseen ja uskotaan totuuteen, ja sen tehtävänä on Snellmanin mukaan tieteiden edistäminen ja yksilöiden kasvattaminen tietämiseen.

Tiedon tavoittelu on nähty kautta aikojen ihmisessä olevana ominaisuutena, täyteen ihmisyyteen pyrkimisenä, valistumisena ja sivistymisenä. Antiikin filosofit Platon ja Aristoteles näkevät tieteen tehtävänä ihmisen sielun intellektuaalinen täydellistämisen. Tieteiden hallinnan katsottiin antiikissa kuuluvan hyvään ihmisyyteen⁷⁶. Valistusfilosofi Immanuel Kantin⁷⁷ mukaan ihmisessä on tendenssi hyvään ja ihmisen velvollisuus on kehittää itseään ja tuota tendenssiä ruokkimalla mieltään. Kant⁷⁸ toteaa: ”...luonto on kehittänyt tämän kovan kuoren alta hellimmin vaalimansa oraan, nimittäin halun ja kutsumuksen vapaaseen ajatteluun...” Kantin mukaan ihmisessä taistelevat vapauden kausaali ja luonnon kausaali. Vapauden kausaalin mukaisesti ihminen on moraalisesti tahdonvapaa olento, jolla on mahdollisuus järjen

⁷⁵ Snellman, 1990, s. 80–86.

⁷⁶ Ks. Knuutila, 1987, s. 8.

⁷⁷ Kant, 1992, s. 11.

⁷⁸ Kant, 1995, s. 85

käyttöön. Toisaalta luonnon kausaliteetin mukaan ihminen on ulkoisesti määräytynyt, egoistinen ja aistillinen olento. Luonnon kausaliteetista ei voida koskaan päästä täysin eroon, mutta ihminen pyrkii minimoimaan luonnon kausaliteettia ja kehittämään vapauden kausaliteettia. Näiden kahden kausaliteetin välinen jännite mahdollistaa ihmisen sivistysprosessin, kehityksen henkisesti täysi-ikäiseksi olennoiksi.

Yliopisto koostuu Jaspersin⁷⁹ mukaan ihmisistä, joita yhdistää *pyrkimys tieteelliseen tietoon ja henkiseen elämään ja totuuden etsimiseen*. Tiedon tavoittelun, totuuteen uskomisen ja pyrkimisen lisäksi puhutaan myös totuuden tai viisauden rakastamisesta. Tällä viitataan totuuden merkitykseen tieteen keskeisenä päämääränä. Platon⁸⁰ viittaa viisauden rakastamisella uuden tiedon hankkimiseen ja pyrkimykseen päästä eroon tietämättömyydestä. Usko tietoon ja totuuteen ja totuuden etsiminen tapahtuu kriittisyyden kautta. *Kriittisyys* kuuluu olennaisesti myös yliopistoon ja tiedeyhteisöön. Snellman⁸¹ nimittää kriittisyyttä vakaumukseksi, jonka ensimmäinen askel on epäily. Myös Kantin⁸² mukaan järjestelmällinen epäily on edistyksen avain. Tieteellisen tiedon luonne ei myöskään ole

⁷⁹ Jaspers, 1990, s. 123–124.

⁸⁰ Ks. Niiniluoto, 2003, s. 12–13.

⁸¹ Snellman, 1990, s. 75–76

⁸² Kant, 1995, s. 77.

yhdentekevä. Snellmanin⁸³ mukaan tietäminen ei saa olla pelkkää traditiota, tiettyjen määreitten ja määrättyjen ajatusten kokonaisuus. Tietäminen ei myöskään ole mitään satunnaista tai mielivaltaista luulemista, vaan yleispätevää tietoa, joka tulee voida aina voida asettaa päteväksi toisen edessä ja muiden arvioitavaksi:

”Kaikissa tapauksissa tulee saada useampien tiedemiesten hyväksyntä, jotta tieteen tulokset voivat levitä yleiseen sivistykseen ja ihmisten keskuuteen. Sillä kaikki tieto olisi arvoton, jos siitä ei olisi muuta hyötyä kuin yksilön mielen levittäminen hyvittäminen.”⁸⁴

Jaspersin⁸⁵ mukaan tieteellisten päätelmien esittäminen merkitsee aina kyseenalaiseksi joutumista. Aidon kommunikaatioprosessin tunnusmerkkinä on päätelmien asettaminen kyseenalaiseksi väittelyn tai keskustelun keinoin.

Sosiologi Robert K. Mertonin⁸⁶ tiedeyhteisön ideologia ja ethos liittyvät edellä mainittuihin näkemyksiin. Merton käsittelee teoksissaan tiedolle, opille ja tiedeyhteisölle asetettuja vaatimuksia, niin sanottuja institutionaalisia imperatiiveja.

⁸³ Snellman, 1990, s. 77–78.

⁸⁴ Snellman, 1920, s. 15.

⁸⁵ Jaspers, 1990, s. 125, 129.

⁸⁶ Merton, 1968, 1982.

Merton⁸⁷ määrittelee tieteen ethoksen tunnepitoisesti virittyneenä ja tieteenharjoittajia sitovana arvojen ja normien kokoelmana. Tieteen ethosta koskevat normit ilmaistaan määräyksinä, ohjeina, etuoikeuksina tai lupina, ja normit saavat oikeutuksensa institutionaalisista arvoista, tavoitteista ja menetelmistä. Vaikka tieteen ethosta ei ole kirjoitettu viralliseksi koodistoksi, se pohjautuu tieteenharjoittajien moraaliseen kirjoittamattomaan yksimielisyyteen. Ethosta pidetään tieteenharjoittajien käyttäytymistä ohjaavana hyvänä ohjenuorana ja esimerkkinä, joka ilmenee tiettyinä tapoina ja tottumuksina ja joka on kirjattu lukemattomiin tieteen henkeä koskeviin kirjoituksiin.

Universalism (universalism) periaate merkitsee Mertonin⁸⁸ mukaan sitä, että väitteen tieteellistä totuusarvoa on aina punnittava sen esittäjän henkilökohtaisista tai yhteiskunnallisista ominaisuuksista riippumatta. Henkilön tieteellisen uran edistymisen täytyy johtua yksilön tieteellisestä pätevyydestä, ei statuksesta. Jo keskiajalla oppineiden yhteisössä pyrittiin tämän periaatteen noudattamiseen. Tieteellisen tiedon saatavuus kuuluu myös instituution toimintatapaan toiminnallisena imperatiivina ja sisältyy demokraattisuuden ja avoimuuden

⁸⁷ Merton, 1982, s. 5–6.

⁸⁸ Merton, 1968, s. 607–610; 1982, s. 6–8.

periaatteisiin. Mertonin⁸⁹ mukaan *kommunism* (*communism*) periaate on ei-tekniinen imperatiivi, jolla viitataan siihen, että tieteellinen tieto on yhteistä, kollektiivista omaisuutta. Korvaankin Mertonin kommunismin periaatteen kuvaavammalla ja ajanmukaisemmalla termillä *kollektiivisuus*. Tieteelliset löydökset kumpuavat aina yhteistyöstä. Tähän institutionaaliseen käsitykseen tieteestä osana yleistä omaisuutta liittyy täysi ja avoin kommunikaatio. Tietojen salaaminen on kollektiivisuuden antiteesi. Tieteenharjoittajan tulee välittää tieteellistä tietoa ja sen hyötyjä myös muulle yhteisölle. Tätä kautta tieteenharjoittaja voi myös saada osakseen kunnioitusta ja arvostusta taitojensa vuoksi. Muun muassa Pariisin oppineiden yhteisössä 1600-luvulla korostettiin tiedon kollektiivisuutta ja tiivistä yhteydenpitoa.

Puolueettomuuden (*disinterestedness*) periaatteella Merton⁹⁰ viittaa instituution perusluonteeseen. Puolueettomuus viittaa siihen, että tieteellistä tietoa on etsittävä ja esitettävä esittäjien omaa uraa tai arvovaltaa huomioimatta. Imperatiivia ei tule kuitenkaan sekoittaa epäitsekkyteen, sillä tieteellisen toiminnan harjoittamisen motiivina toimii intohimo ja uteliaisuus tietoa ja tiedettä kohtaan. Tieteellinen toiminta on

⁸⁹ Merton, 1968, s. 610–612; 1982, s. 9–10.

⁹⁰ Merton, 1968, s. 612–614; 1982, s. 10–12.

kuitenkin myös toimimista yhteiskunnan hyväksi. Tuotettu tieteellinen tieto ja tieteelliset väitteet tulee myös saattaa muiden, vertaisten tarkasteltavaksi ja arvioitavaksi. *Järjestelmällisen epäilyn (organized skepticism)* periaate liittyy Mertonin⁹¹ mukaan muihin imperatiiveihin. Tiede joutuu Mertonin mukaan aika ajoin konflikteihin eri instituutioiden, muun muassa järjestäytyneiden uskonnollisten, taloudellisten ja poliittisten ryhmittymien kanssa tunkeutuessaan niiden alueelle. Tieteessä on kuitenkin aina kysymys yhteiskunnan ja luonnon totuuksien ja mahdollisuuksien löytämisestä. Tieteessä ei tehdä erottelua siihen, mikä on pyhää tai salattua ja mitä ei ole kunnioitettavaa kritisoida sen välillä, mitä voidaan analysoida objektiivisesti. Tieteen tehtävänä on aina palvella totuutta.

Jaspersin⁹² mukaan *universitas* tarkoittaa alkuperäisessä merkityksessään *opettajien ja opiskelijoiden yhteisöä sekä tieteenalojen ykseyttä, yhteistyötä ja eri tieteenalojen kunnioittamista*. Yliopistossa yhdistyvät Jaspersin mukaan kaikki tieteenalat, joiden opiskelijat ovat tekemisissä keskenään. Yliopiston idean ymmärtäminen saa opiskelijassa aikaan halun tutkia ja etsiä. Tämä johtaa älylliseen kehittymiseen, mielen avoimuuteen, kyseenalaistamiseen, totuuden vaalimiseen sekä

⁹¹ Merton, 1968, s. 614–615; 1982, s. 12–13.

⁹² Jaspers, 1990, s. 123–129.

tietämiseen liittyvien vaarojen tunnistamiseen. Yliopistoon ei kuulu Jaspersin mukaan lahkolaisuus ja fanaattisuus, sillä se voi kukoistaa ainoastaan vapaudessa ja tarvitsee dynaamisuutta. Yliopiston ideaan sisältyy vaatimus avoimuudesta, joka edellyttää vapaata ja kriittistä kommunikaatiota. Vapaan kommunikaation on toteuduttava sekä tieteen tekemisessä että persoonallisessa elämässä. Kommunikaation tulee olla sokraattista ja kriittistä, ja ilmapiirin tulee olla kommunikaation mahdollistava. Vaikka Jaspersin⁹³ mukaan totuuden etsiminen aiheuttaa omistautuneisuutta intellektuaalisia jännitteitä tieteenharjoittajien välillä, se ei johda epäsolidaarisuuteen. Totuuden etsintä ilmenee intressivapaana tutkimuksena, eikä se ole taloudellista kamppailua. Kommunikaatio on totuuden etsinnän funktio, ja sen luonne riippuu jäsenten keskinäisestä vastuuntuntoisuudesta. Jos kommunikaatio on varovaista ja tyhjää sosiaalisuutta, se johtaa Jaspersin mukaan yliopiston henkisen elämän rappeutumiseen.

Jaspersin idea aidosta kommunikaatioprosessista ja tieteenharjoittajien yhteistyöstä on hyvin tiedeyhteisöllinen ja se noudattelee esimerkiksi Mertonin universalismin ja kollektiivisuuden imperatiiveja. Aito kommunikaatio tarkoittaa

⁹³Jaspers, 1990, s. 124–125.

Jaspersin⁹⁴ mukaan aina riskiä joutua kyseenalaiseksi. Vaikka jokainen tieteellinen saavutus on henkilökohtainen, sitä tehostaa kommunikaatiosta kasvava yhteistyö. Jaspers näkee yhteisön jäsenten yhteistyön erittäin tärkeänä ja opiskelijoiden ja opettajien suhteet tasavertaisina. Jaspersin mukaan opiskelijat ja opettajat, jotka kohtaavat toisensa samalla tasolla, hyötyvät keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Kilpailu ja kateus muuttuvat yhteiseksi innostukseksi ja ponnisteluksi. Myös Jaspersin periaate tieteellisestä väittelystä on tasavertaisuuteen perustuva: väittely perustuu hänen mukaansa esitetyn argumentaation paremmuuteen erotuksena asemasta riippuvaan argumentaatioon, samoin kuin Mertonin universalismin imperatiivissa korostetaan. Yliopisto eli tiedeyhteisö edellyttää Jaspersin mukaan jäseniltään ammatillista ja intellektuaalista kyvykkyyttä, lujutta ja rehellisyyttä.

Humboldt ja Snellman näkevät koulun ja tiedeyhteisön eron esimerkiksi opiskelijan ja opettajan välisessä suhteessa ja akateemisen opiskelun luonteessa. Humboldt⁹⁵ korostaa yliopistossa akateemisen opiskelun ja opetuksen vapautta ja yliopiston erityistä asemaa tieteellisenä laitoksena kouluun

⁹⁴ Jaspers, 1990, s. 125, 129.

⁹⁵ Humboldt, 1907, s. 34–52 ja 85–87.

verrattuna. Humboldtin⁹⁶ mukaan valtion tulee huolehtia tieteellisten laitosten toiminnan jatkuvuudesta sekä pitää ylempien oppilaitosten ja koulun teoreettiset ja käytännölliset erot herpaantumatta selkeinä. Humboldtin mukaan valtion liiallinen puuttuminen tieteellisten laitosten toimintaan olisi kuitenkin niille haitaksi. Oppilaan ja opettajan suhde tieteellisissä laitoksissa poikkeaa ratkaisevasti koulusta. Humboldtin mukaan henkinen kasvu voi tapahtua vain vuorovaikutuksessa, jonka tulee olla pyyteetöntä ja avointa.

Yliopistosivistyksen ja kouluopetuksen ero ilmenee myös Snellmanin⁹⁷ mukaan ylioppilaan eli opiskelijan ja opettajan suhteessa. Kouluopettaja on tietämisen auktoriteetti. Yliopistossa taas opetuksen tulee olla oivaltamiseen ohjaavaa, ja siellä myös opiskelijalla on oikeus ja velvollisuuskin tutkia ja arvostella eli osoittaa kriittisyyttä. Opiskelijaa tulee Snellmanin mukaan kannustaa etsimään perusteita opettajan käsityksiä vastaan tai puolesta. Tällöin opiskelijassa herää rakkaus tieteisiin ja into etsiä traditioista totuutta. Yliopiston opettaja, joka ei kykene herättämään ja ylläpitämään ylioppilaassa kiinnostusta tietämiseen, ei ole Snellmanin mukaan kykeneväinen tehtäväänsä. Snellman toteaa:

⁹⁶ Humboldt, 1990, s. 58–59.

⁹⁷ Snellman, 1990, s. 87–89.

”...ylioppilaan jättäessä yliopiston hänen ei tule olla ratkaissut kaikkia tieteen ja elämän arvoituksia, riittää, jos hän on ratkaissut yhden, nimittäin, jos hän on itse ratkaissut sen.”⁹⁸

Snellmanin⁹⁹ mukaan yliopistossa ei tule opiskella vain tiettyjä teorioita, kirjoja tai kursseja ja vain tiettyä tutkintoa varten. Tiedon ulkoa opettelu sijasta ylioppilaan tulee oppia myös tulkitsemaan ja soveltamaan oppimaansa. Todellinen, akateeminen opiskelu ei ole ulkolukua ja läksyä, vaan siihen tarvitaan kriittisyyttä, Snellmanin sanoin vakaumusta. Snellman korostaa opiskelijan tiedonhalun synnyttämisen ja ruokkimisen merkityksen lisäksi myös opiskelijan oman ajattelun, kriittisyyden ja oivaltamisen merkitystä. Tätä voidaan hänen mukaansa edistää vain antamalla ylioppilaalle vapaa toimintamahdollisuus. Snellman viittaa tällä akateemisen opiskelun vapauden tärkeyteen koulupakon sijasta. Ylioppilaalle kuuluu Snellmanin mukaan tiettyjä oikeuksia, mutta myös velvollisuuksia. Hänen mukaansa on tärkeää luottaa opiskelijan omaan arviointikykyyn ja vastuullisuuteen.

”Nuorukaista voidaan johtaa myös todelliseen siveellisyyteen vain siten, että hänelle annetaan suurin mahdollinen vapaus itse ratkaista

⁹⁸ Snellman, 1990, s. 89.

⁹⁹ Snellman, 1990, s. 75–76.

toimintojensa oikeuden ja vääryyden
suhde...Ylioppilaiden itsensä pitää harjoittaa
akateemista kuria.”¹⁰⁰

Snellmanin mukaan ikävä tosiasia usein kuitenkin on, että yliopisto on koulu, tietäminen on läksyjen lukua ja siveellisyys taitoa päästä eteenpäin elämässä. Silloin käy niin, että yliopisto sammuttaa tiedonhalun ja kipinän ennen kuin opiskelija jättää yliopiston.

¹⁰⁰ Snellman 1990, s. 95–97.

5. KUVITTEELLINEN JA REAALINEN YLIOPISTO, TIEDEYHTEISÖ JA TIEDEYHTEISÖN JÄSENYYS – Tutkimustulosten tarkastelua

Luvussa tarkastellaan empiirisiä tutkimustuloksia eli opiskelijoiden kokemuksia yliopistosta ja yliopisto-opiskelusta sekä tiedeyhteisöstä ja sen jäsenyydestä. Opiskelijoiden kuvitteellisia ja reaalisia kokemuksia peilataan toisiinsa sekä aiempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen kirjallisuuteen¹⁰¹. Tutkittavien autenttiset lainaukset on merkitty tekstiin kursiivilla¹⁰².

¹⁰¹ Empiiriset tutkimustulokset ilman teoreettista tarkastelua esitellään liitteessä 2. Kuvitteellisiin kokemuksiin lukeutuu sisältöalue *Odotukset yliopisto-opiskelusta*. Reaaliset kokemukset pitävät sisällään sisältöalueet *Kokemukset yliopisto-opiskelusta*, *Yliopisto-opiskelun merkitys* sekä *Yliopisto-opiskelun koettu anti ja heikkoudet*.

¹⁰² Vastaaajien tunnisteet on merkitty alaviitteisiin siten, että aluksi on kirjainnumeroyhdistelmä, jossa kirjain M merkitsee miestä ja N naista. Vastaaajan tiedekunta on merkitty lyhenteellä HuTK (humanistinen tiedekunta), KTK (kasvatustieteiden tiedekunta), LuTK (luonnontieteellinen tiedekunta), LTK (lääketieteellinen tiedekunta), TTK (teknillinen tiedekunta) tai TaTK

5.1. Kuvitteellinen ja reaalin yliopisto ja yliopisto-opiskelu opiskelijoiden kokemuksissa

Tutkittavat ovat 1.–3. vuosikurssin opiskelijoita, joten heillä on jo ehtinyt muodostua kokemuksia yliopisto-opiskelusta kokonaisuutena. Yliopisto-opiskelua tarkastellaan yhtenä elämänvaiheena, koska opiskelu on tutkittaviani yhdistävä tilanteen rakennetekijä. Yliopisto-opiskelua elämänvaiheena tarkastellaan kasvatustieteilijöiden Tapio ja Helena Aittolan tutkimusten valossa¹⁰³. Opiskelijoiden odotuksiin, käsityksiin ja kokemuksiin liittyy opiskelun alkuvaiheen orientaatio ja ohjaus, sillä ne nousivat tuloksissa esille siitä huolimatta, että niitä ei erikseen kysytty. Näkökulmaa opintojen alkuvaiheen tarkasteluun on otettu muun muassa Tiilikaisen¹⁰⁴ uusien opiskelijoiden vastaanottoa ja Rintamäki-Niemistön¹⁰⁵ yliopistoon siirtymää ja pienryhmäohjauksen merkitystä

(taloustieteiden tiedekunta). Lopuksi on merkitty vastaajan vuosikurssi. Esim. N12, TTK, I. vsk.

¹⁰³ Aittola, 1986, 1987, 1992; Aittola & Aittola, 1985, 1988.

¹⁰⁴ Tiilikainen (2000) on tutkinut ensimmäisen opiskeluvuotensa päättäneitä opiskelijoita Helsingin ja Oulun yliopistojen humanistisista, kasvatustieteellisistä ja luonnontieteellisistä tiedekunnista. Tutkimuksessa on ollut mukana 583 opiskelijaa.

¹⁰⁵ Rintamäen (2000) tutkimuksessa on ollut mukana 45 opiskelijaa opettajankoulutuslaitokselta (kasvatustieteiden tdk), historian laitokselta (humanistinen tdk), matematiikan laitokselta (luonnontieteellinen tdk) ja sähkötekniikan osastolta (teknillinen tdk).

käsittelevistä tutkimuksista. Myös Aittola sekä Aittola ja Aittola ovat tarkastelleet korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia aiemmin mainituissa tutkimuksissaan.

Opiskelijoiden ennakkokäsityksiä ja kokemuksia tarkastellaan erityisesti yliopisto-opiskelun erityisluonteen valossa ja keskeisen empiirisen tutkimustuloksen, akateemisen vapauden kautta. Yliopisto-opiskelua ja akateemista vapautta tarkastellaan Rentolan¹⁰⁶ tutkimuksen pohjalta. Rentola tutki Oulun ja Glasgow'n yliopiston opiskelijoiden käsityksiä akateemisesta vapaudesta ja sen toteutumista käytännössä. Tutkimuksessa keskitytään Rentolan tutkimustuloksiin Oulun yliopiston opiskelijoiden osalta. Yliopisto-opiskelun tunnusmerkkeinä nähdään Rentolan tutkimuksessa ja myös omassa tutkimuksessani korkeatasoinen opetus, erilaiset opetusmenetelmät ja opintojen suoritustavat. Ne liittyvät keskeisesti yhteen tutkittavien yliopistokoulutuksessa kokemaan antiin ja heikkouksiin ja sitä kautta opiskelun mielekkyyden kokemiseen ja opiskelun merkityksellisyyteen¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Rentola, 1995.

¹⁰⁷ Ks. myös Aittola 1986, 1987; Aittola & Aittola, 1988.

5.1.1. Uuteen elämänvaiheeseen

Rintamäki-Niemistö¹⁰⁸ liittää yliopisto-opiskelun siirtymävaiheeseen persoonallisen ja sosiaalisen luonteen. Siirtymän sosiaalisella luonteella viitataan sosiaalisen aseman muuttumiseen ja psyykkisellä yksilön minäkokemuksen muotoutumiseen uudessa sosiaalisessa asemassa. Myös Aittola liittää tutkimuksissaan opiskeluajan elämänvaiheeseen tiettyjä peruspiirteitä sekä persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin liittyviä tekijöitä. Opiskeluaika kuuluu yleensä ihmisen myöhäisnuoruuden (ikävuodet 16–23) ja varhaisaikuisuuden (ikävuodet 24–35) kehitysvaiheisiin ja on tärkeimpiä elämänvaiheita ihmiselle. Opiskeluaikaa värittää muutoksiin sopeutuminen. Opiskelijat joutuvat tekemään valintoja ja ratkaisuja, jotka koskettavat heidän tulevaa ammattiuraansa ja koko elämäänsä. Tieteellisen ja ammatillisen koulutuksen virallisten tavoitteiden lisäksi opiskeluaikaan liittyy monia muita merkityksellisiä tavoitteita. Persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin rakentamiseen kuuluvat itsenäistyminen ja aikuistumisprosessi, uudelle paikkakunnalle ja omaan asuntoon muuttaminen sekä omillaan pärjäämisen osoittaminen. Persoonallisen identiteetin rakentaminen on sekä opintojen

¹⁰⁸ Rintamäki-Niemistö, 2000, s. 58–59.

tavoite että opiskeluprosessin myötä tapahtuva ilmiö. Siihen liittyy tieteellisen ajattelutavan kehittäminen, omien mahdollisuuksien, kykyjen ja omalle alalle soveltuvuuden arviointi sekä oman elämäntavan etsintä ja omakohtaiseen maailmankuvaan liittyvät kysymykset.¹⁰⁹

Aittola määrittelee Husserlia ja Schutzia¹¹⁰ mukailleen elämismaailman käsitteeseen kuuluvaksi opiskelijan elämäntilanteen, opiskelutilanteen ja opiskeluprosessin. *Elämäntilanne* sisältää asumisolosuhteet, taloudellisen tilanteen ja ihmissuhteet sekä opiskelun ja vapaa-ajan välisen suhteen¹¹¹. Aittola nimittää elämäntilannetta situaatioksi Rauhalaan tukeutuen. Rauhalan¹¹² mukaan situatio tarkoittaa elämäntilanteisuutta. Se käsittää kaiken, mihin ihminen on suhteessa tajunnallisuutensa ja kehollisuutensa kautta. Rauhala määrittelee tilanteen opiskelijan elämäntilannetta laajemmin käsittäen siihen kansallisuuden, kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja uskonnolliset tekijät, toiset ihmiset, arvot ja normit.

Opiskelutilanteella Aittola¹¹³ viittaa päivittäisiin opiskelijaa koskettaviin tilanteisiin, joiden puitteissa opiskeluprosessi

¹⁰⁹ Aittola 1986, s. 1–8.

¹¹⁰ Ks. esim. Aittola, 1986, s. 9.

¹¹¹ Aittola, 1985, s. 51–57 ja 100–147; 1986, s. 9–13.

¹¹² Rauhala, 1985, s. 33; 1990, s. 41.

käytännössä tapahtuu. Siihen liittyvät tällöin yliopistoyhteisöön liittyvät tekijät, kuten opiskelijayhteisön ilmapiiri, opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan väliset suhteet, opintojen organisointi, piilo-opetussuunnitelma sekä opetuksen tasoon ja järjestelyihin liittyvät tekijät. *Yliopistollinen opiskeluprosessi* sisältää opiskelijan omakohtaiset opiskeluintressit ja tavoitteet opiskelulle, tieteellisen ajattelutavan kehittymisen, opiskelun mielekkyyden ja relevanssiuden kokemisen sekä erilaiset opiskelustrategiat ja tiedonprosessointi- ja hahmottamistaidot.¹¹⁴

Tutkimukseni opiskelijoiden reaalisisä kokemuksissa yliopisto-opiskelu on todella merkittävä elämänvaihe. Tutkittavat korostavat itsenäistymisen ja opiskelun merkityksen ohella elämänvaiheen sosiaalista merkitystä, mikä näkyy sekä ajallisesti että muuttuneena sosiaalisena verkostona opiskelijan elämässä. Opiskelun myötä saadaan uusia ystäviä ja harrastuksia. Rintamäki-Niemistön¹¹⁵ tutkimuksessa yliopisto-opiskelu nähdään tärkeänä osana itsenäistymistä ja se koetaan joskus ahdistavana ja pelottavanakin elämänmuutoksena. Aittola toteaa opiskelun määrittävän pitkälti opiskelijan elämäntapaa ja ihmissuhteita: osa vanhoista ystäväistä jää eri paikkakunnille ja sosiaalinen verkosto muuttuu. Opiskelu voi määrittää

¹¹³ Aittola, 1986, s. 13–15; Aittola & Aittola, 1985, s. 58–63 ja 147–181

¹¹⁴ Aittola, 1986, s. 16–19; Aittola & Aittola, 1985, s. 63–68 ja 182–228.

¹¹⁵ Rintamäki-Niemistö, 2000, s. 106.

opiskelijoiden elämäntapaa ajallisesti niinkin kokonaisvaltaisesti, että koko aikatajunta rakentuu opiskelusyklin varaan¹¹⁶.

”Yliopisto-opiskelu todellakin on tärkeä elämäntapa. Se on valmistautumista ammattiin mutta myös jo opiskelu sinällään on tärkeää. Opiskeluaika on myös tärkeä itsenäistymisen vaihe. Myös sosiaalinen elämä tässä vaiheessa on tärkeää.”¹¹⁷

Osalla tutkittavista kuvitteelliset kokemukset yliopisto-opiskelusta olivat epäselviä. Heillä ei ollut tietoa eikä siten myöskään odotuksia opiskelusta ja tulevasta opiskelualastaan. Osalle yliopisto-opiskelu oli silkkää sattumaa, ja yliopistouralle lähdettiin kokeilumielellä. Reaalisissa kokemuksissa yliopisto-opiskelu on usein kuitenkin toteutunut haave ja tulevaisuutta turvaava tavoite elämässä.

”Ihan alkuun on sanottava, että en oikein tiennyt mitä odottaa yo-opiskelulta”¹¹⁸.

”Lähdin matkaan’ ilman ennakko-odotuksia”¹¹⁹.

”Jollain tavalla yliopisto on aina ollut tavoitteena. Koulun käynti ja opiskelu on ollut aina keskeisellä sijalla elämässäni ja olen pitänyt sitä ’työnäni’.

¹¹⁶ Aittola, 1986, s. 64; 1992, s. 48-51.

¹¹⁷ N5, HuTK, 2. vsk.

¹¹⁸ N14, HuTK, 2. vsk.

¹¹⁹ M29, LuTK, 1. vsk.

Opiskelu on tie tulevaisuuteen ja haluan, että tulevaisuudella on minulle paljon annettavaa. Yliopisto ainakin on näitä mahdollisuuksia antamassa. Opiskelu on tällä hetkellä 'leipä-työni', joten suhtaudun siihen vakavasti. En halua kuitenkaan ikuisiksi opiskelijaksi.”¹²⁰

Ainakin osaltaan opiskelussa tarvittavien tietojen puuttumisen vuoksi opiskelun alkuvaihe, etenkin ensimmäinen opiskeluvuosi, koetaan usein hämmentävänä. Joskus yliopisto-opiskelun luonteen hahmottaminen kestää kauemminkin. Myös Rintamäki-Niemistön¹²¹ tutkimuksen mukaan yliopistoon siirtyä koetaan hämmentävänä ja jopa ahdistavana. Siirtymää helpottavat muilta saatu tieto yliopisto-opiskelusta tai yliopistomaailman tuttuus. Vaikka tutkittavien kuvitteellisissa kokemuksissa yliopisto-opiskelu onkin itsenäistä ja oma-aloitteisuutta vaativaa, reaalissa kokemuksissa he kokevat olevansa aika yksin opintojensa kanssa.

”En tuntenut kavereita, jotka opiskelisivat yliopistossa, joten kovin tarkkaa kuvaa minulla ei ollut...Opiskelija on kyllä yksin opintojensa etenemisen kanssa. Olen lahjakas, mutta tarvittava motivaatio on välillä kateissa. Olen mielestäni oppinut nyt yliopiston tavat. Eka vuosi meni ihmetellessä...Olin uskonut kolmen

¹²⁰ N23, KTK, 2. vsk.

¹²¹ Rintamäki-Niemistö, 2000, s. 105–106.

opiskeluvuoden jälkeen tietäväni enemmän, mutta tunnen itseni yhä aloittelijaksi.”¹²²

Tutkimukseni opiskelijoiden reaalisten kokemusten mukaan yleisessä yliopisto-opintoihin orientoitumisessa ja opiskelijoiden ohjauksessa on puutteita, minkä uskon erityisesti vaikuttavan opintojen alkuvaiheeseen liittyvään hämmennykseen.

”...Jos jotain kaipaisin enemmän opiskelun suhteen on opintojen henkilökohtainen ohjaaminen. Tällä hetkellä tuntuu ettei yksittäiseen opiskelijaan panosteta tarpeeksi vaan opiskelijat nähdään vain harmaana massana.”¹²³

Alkuvaiheen ohjauksen tavoitteena on ensisijaisesti opiskelijan alkuun auttaminen ja yliopisto-opiskelun käytäntöihin valmentaminen. Alkuvaiheen tuutorointia toteutetaan yleensä opiskelija- ja opettajatuutorointina. Alkuvaiheen ohjauksen teemoja ovat opintojen aloitukseen ja omaan koulutusalaan liittyvät kysymykset, opiskelukäytäntöihin ja akateemiseen työskentelyyn perehdyttäminen, opiskeluun sitouttaminen sekä omaan laitokseen, tiedekuntaan ja tiedeyhteisöön integrointi.¹²⁴ Oulun yliopistossa on ollut vuodesta 1974 lähtien kaikille opiskelijoille pakollinen, opetussuunnitelmaan sisällytetty yhden tai kahden opintoviikon laajuinen opiskeluun orientoiva kurssi.

¹²² N2, LuTK, 3. vsk.

¹²³ N10, HuTK, 2. vsk.

Tähän sisältyy myös pienryhmäohjaukseen eli opiskelijatuutoreiden vetämään ohjaustoimintaan osallistuminen.¹²⁵ Pienryhmäohjaajille jaetaan ohjaustoiminnan tueksi *POKKA eli PienryhmäOhjaajan KäsiKirja*. Käsikirjassa pienryhmäohjauksen sisällöiksi mainitaan muun muassa

- pienryhmäohjauksen tarkoituksesta keskusteleminen,
- opiskelun alkuvaiheeseen liittyvien asioiden läpikäyminen (ilmoittautuminen, opintotuki, opiskeluympäristö, keskeiset henkilöt, tietolähteet),
- opintojen rakenteeseen perehdyttäminen (yliopistosanasto, opinto-opas ja tutkinnon rakenne) ja opintojen suunnittelusta tiedottaminen (HOPS, laitoksen opettajatuutoritoiminta),
- akateemiseen vastuuseen ja opiskeluun perehtyminen, tiedeyhteisön jäsenyyteen orientoituminen, opiskelijan vaikutusmahdollisuuksiin perehtyminen,
- opiskelunvalmiuksien ja opiskelutaitojen tukeminen,
- opiskelijaelämään, opintososiaaliin etuihin ja vapaa-ajan toimintaan perehtyminen sekä
- uusien opiskelijoiden omien toiveiden ja kysymysten huomioiminen.¹²⁶

Pienryhmäohjaajille korostetaan heidän tärkeää ja vastuullista tehtäväänsä uusien opiskelijoiden perehdyttämisessä. Heidän

¹²⁴ Maikkola & Olkkonen, 2004, s. 36–37.

¹²⁵ Oulun yliopistossa pienryhmäohjaajat valitaan ja koulutetaan tehtäväänsä. Opetus- ja opiskelijapalvelut vastaavat 2 opintoviikon laajuisesta pienryhmäohjaajavalmennuskokonaisuudesta. Valmennus käsittää yleiseen, tiedekuntaan ja mahdollisesti laitoskohtaiseen koulutukseen osallistumisen, oman ohjaussuunnitelman laatimisen, 10–15 tuntia ohjaustoimintaa sekä ohjaustoiminnasta raportoinnin.

¹²⁶ POKKA..., 2005, s. 9–17; ks. myös Tenhula & Pudas, 1994, s. 20–23; Puotinen, 1998, s. 82–84.

rooliaan kokemusten ja tiedon välittäjänä, ei omien mielipiteiden ja negatiivisten asenteiden levittäjänä, painotetaan. Pienryhmäohjaaja on ohjaustyössään yliopiston palkkaama työntekijä, ja hänen harteilleen luodaankin paljon paineita yliopiston, oman tiedekunnan ja laitoksen tahoilta. Luonnollisesti paineita tulee myös uusien opiskelijoiden taholta. Ohjaustoiminta keskittyy kuitenkin käytännölliseen perehdyttämiseen ja opintojen alkuun saattamiseen. Ohjaustunteja pienryhmäohjauksessa on myös melko vähän, vuonna 2005 niitä on Oulun yliopistossa vähintään 10 ja enintään 15.

Opiskelijatuutorointia¹²⁷ uusien opiskelijoiden perehdyttämisessä tutkineiden Rintamäki-Niemistön ja Tiilikaisen tutkimuksissa opiskelijatuutorointi on koettu positiivisena ja tärkeänä. Opiskelijatuutoreiden asema helposti lähestyttävänä vertaisina omine tuoreine kokemuksineen edistää yliopiston tavoille oppimista. Lisäksi pienryhmällä on tärkeä sosiaalinen merkitys toisiin opiskelijoihin tutustumisessa. Uusien opiskelijoiden ohjaaja moititaan molemmissa tutkimuksissa innostuksen ja sitoutumisen puutteesta ja

¹²⁷ Opiskelijatuutoreista puhutaan myös vertaistuutoreina. Opiskelijatuutorit auttavat toista opiskelijaa opintoihin, oppimiseen ja oppisisällöllisiin kysymyksiin liittyvissä asioissa. Opiskelijatuutorit ovat yleensä opinnoissaan

ohjauksen keskittämisestä pelkkään sosiaaliseen toimintaan opiskelua koskevien tietojen sijasta. Opiskelijat kokevat kuitenkin pääsääntöisesti saavansa tärkeää käytännöllistä tietoa opintojen aloittamisesta, opintojen rakenteesta sekä oman laitoksen, tiedekunnan ja yliopiston käytännöistä.¹²⁸ Myös omassa tutkimuksessani vastaajien reaalisten kokemusten mukaan pienryhmäohjaus on merkittävää yliopisto-opiskeluun ja -yhteisöön sosiaalistavaa toimintaa ja tutkittavat ovat siihen tyytyväisiä. Pienryhmäohjaus onkin yleisesti arvostettua ja jää useimmille kokemuksena mieleen niin hyvässä kuin pahassakin. Tutkimuksessani opiskelijat kokevat joskus ohjaajien tiedot puutteellisena. Ehkäpä juuri siksi tutkittavani halusivat itse ryhtyä pienryhmäohjaajan tehtävään.

Opiskelijoiden vastaanottoon yliopistossa pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Opetusministeriö totesi vuoden 1973 määritelmässään, että pienryhmäohjauksella ei ole tarkoitusta korvata tai tehdä tarpeettomaksi muita opinto-ohjauksen muotoja¹²⁹. Pienryhmäohjaus onkin hyvä kytkeä esimerkiksi opettajatuutorointijärjestelmään¹³⁰. Opiskelijoiden ohjaamisen

ohjattavaa kokeneempia tai pidemmälle edenneitä opiskelijoita. (Maikkola & Olkkonen, 2004, s. 89; ks. myös Olkkonen & Vanhala, 2001, s. 8.)

¹²⁸ Rintamäki-Niemistö 2000, s. 107–108; Tiilikainen, 2000, s. 64–65.

¹²⁹ Korkeakoulujen --, 1974, s. 4.

¹³⁰ Opettajatuutori on laitoksella oleva, opiskelijalle nimetty ohjaaja, joka toimii opiskelijan ohjaajana tietyn määräjän. Opettajatuutorista käytetään

ei myöskään pitäisi rajoittaa pelkästään opintojen alkuvaiheeseen, vaan tukea tulee olla saatavilla koko opintokaaren ajan. Alkuvaiheen ohjauksella on kuitenkin suuri merkitys opiskelijan oman aktiivisuuden ja tiedeyhteisön jäsenen roolin sisäistämiseksi. Erityisen tärkeää on, että opiskelija tuntee oman laitoksensa väkeä ja kokee sosiaalistuneensa ja kiinnittyneensä omaan laitokseensa ja tiedekuntaansa. Tutkimukseni reaalisten kokemusten mukaan opiskelijat kokevat henkilökunnan hiukan etäisenä, mutta yleensä henkilökunnan suhtautuminen opiskelijoihin koetaan myönteisenä ja yleinen vuorovaikutus ja ilmapiiri hyvänä. Opiskelijat kokevatkin saaneensa apua ja neuvoja aina niitä kysyessään. Tiilikaisen¹³¹ tutkimuksessa opettajia ja oman laitoksen väkeä pidetään joskus vaikeasti lähestyttävänä. Tosin myös opiskelijoiden aktiivisuudessa, taidoissa ja uskalluksessa koetaan olevan eroja. Aittolan¹³² tutkimuksessa opiskelijat kritisoivat laitoksia puutteellisesta ohjauksesta ja jäykästä ja byrokraattisesta sosiaalisesta ilmapiiristä. Pienten ainelaitosten opiskelijat kuvailevat useammin omia laitoksiaan joustaviksi ja innostaviksi ja kontakteja henkilökuntaan vapaamuotoisemmiksi ja paremmiksi.

myös nimitystä omaopettaja, kummiopettaja tai tuutoriopettaja. (Maikkola & Olkkonen, 2004, s. 70; ks. myös Olkkonen & Vanhala, 2001, s. 6.)

¹³¹ Tiilikainen, 2000, s. 67.

5.1. 2. Akateemiseen opiskelun vapaus ja vaarat

Aittolan¹³² mukaan uudenlaiseen opiskelutilanteeseen liittyvät totuttelu vapaampaan opiskelurytmiin ja erilaisiin opetusmuotoihin (massaluennot) sekä ja koulumaisuudesta poisopettelu. Tutkimukseni kuvitteellisissa ja reaalisissa kokemuksissa korostuukin yliopisto-opiskelun luonne ja erityisesti akateemisen vapauden käsite. Akateeminen vapaus on tutkimukseni opiskelijoille tuttu käsite, ja vapautta myös odotettiin opinnoilta ja opiskelulta. Akateemiseen vapauteen liitettiin erityisesti odotukset opiskelun ei-koulumaisesta luonteesta ja opintojen valinnanvapaudesta. Tutkittavien reaalisissa kokemuksissa akateeminen vapaus toteutuu melko hyvin opinnoissa, mikä on positiivista. Yliopisto-opiskelu koetaan kuitenkin usein odotettua koulumaisemmaksi.

”Mukavinta on ollut ’akateeminen vapaus’ eikä tunne olevansa koulussa sanan varsinaisessa merkityksessä”¹³⁴.

”Olen pitänyt vapaudesta valita kurssit ja suoritustavat omaan tarpeeseen ja vauhtiin

¹³² Aittola & Aittola, 1985, s. 148–154; ks. myös Aittola, 1986, s. 14; 1992, s. 68.

¹³³ Aittola, 1992, s. 77.

¹³⁴ N19, TaTK, I. vsk.

sopivaksi. Kurssien runsaat sisällöt ovat sopineet opiskelutyyliini.”¹³⁵

”X:lla on hyvin luokkamaista opiskelua, eikä ns. akateemista vapautta niin kuin muualla”¹³⁶.

Akateemisen opiskelun vapaata luonnetta erotuksena koulunkäyntiin korostava Snellman toteaa:

”Koulussa läksyn ja kurssin pakko; yliopistossa opinharjoitusten vapaus, sekä opittavien aineiden valinnassa että myös oppimisen järjestyksen ja ajan määräämisessä; samoin avarain rajain sisällä liikkuva vapaus omasta elintavasta päättäessä.”¹³⁷

Tutkimuksessani opiskelijoiden kuvitteellisissa ja reaalisissa kokemuksissa käy ilmi, että vapaus tuo mukanaan myös vastuuta. Reaalisissa kokemuksissa vapaus tuntuu myös oudolta ja se koetaan osin negatiivisena ja raskaanakin. Välillä kaiken koetaan olevan omalla vastuulla. Akateeminen vapaus ja siihen liittyvä vastuu mielletäänkin usein pelottavana ja stressaavana tekijänä opinnoissa¹³⁸. Aittolan¹³⁹ tutkimustuloksista käy ilmi, että opiskelijan identiteetille on ominaista suhteellisen vahva usko omiin kykyihin, mutta toisaalta opiskelijat kokevat

¹³⁵ M25, LuTK, I. vsk.

¹³⁶ N13, KTK, I. vsk.

¹³⁷ Snellman, 1920, s. 3.

¹³⁸ Rintamäki-Niemistö, 2000, s. 106; Rentola, 1995, s. 62.

¹³⁹ Aittola, 1986, s. 62.

itsenäisten päätösten ja ratkaisujen tekemisen vaikeaksi. Tutkimukseni opiskelijat kokevatkin, että oman itsekurin löytäminen ja vastuullisuuden hyväksyminen ja sisäistäminen on aikaa vievä prosessi.

”...Toisaalta tämä vapaus on huonokin asia, välillä tuntuu ettei saa itseä niskasta kiinni ja opintoviikkoja ei kerry niin paljon kuin haluaisi”¹⁴⁰.

”Huomasin, että nyt olen tavallaan omillani eli kukaan ei tule vaatimaan minulta mitään eikä toisaalta tee mitään valmiiksi. Tämä herääminen vastuuseen oli prosessi joka ei tapahtunut hetkessä. Havaitsin, että enää ei riittänyt pelkkä kurssien läpäisy vaan että tietojen ja taitojen olisi oltava pysyviä. Vastuu omasta oppimisesta on siis itselläni, mutta voin tarvittaessa turvautua toisten apuun ja asiantuntemukseen. Vastuu antaa myös mukavaa vapautta eli saa itse päättää milloin opiskelee.”¹⁴¹

Käsitykseni mukaan yliopisto-opiskeluun liittyvä akateemisen vapauden vaatimus kyllä tiedetään, mutta aina ei tiedosteta tai sisäistetä, mitä kaikkea se pitää sisällään. Akateeminen vapaus voi kulminoitua monen kohdalla niin sanotun luentopakon käsitteeseen, opetukseen osallistumisen vapauteen. Akateemisen vapauden ja vastuun suhdetta pitäisi mielestäni

¹⁴⁰ N10, HuTK, 2. vsk.

¹⁴¹ M29, LuTK, 1. vsk.

pohtia enemmän opiskelijoiden kanssa opintojen alkuvaiheessa.

Snellman¹⁴² luonnehtii vapautta jopa vaaralliseksi:

”Näin että tapahtuu nyt muutos koulupakosta yliopistolliseen vapauteen välittömästi. Että se on vaarallinen, sitä ei käy kieltäminen. Mutta tämä muutos ei oikeastaan ole se, mikä on vaarallinen, vaan itse vapaus. Sillä vapaus on aina ollut, ja tulee olemaan ihmiskunnan pahimpana vaarana.”

Vastuu ja vapaus ovat toisiinsa kytkeytyviä saman asian eri puolia, aivan kuten holistisen ihmiskäsityksen olemuspuolet. Ilman toista ei toinen voi olla olemassa. Vastuullisuus tarkoittaa vapauteen liittyvän vastuun tiedostamista sekä oman toiminnan ja omien valintojen seurausten ja vaikuttavuuden ymmärtämistä. Rauhalan¹⁴³ mukaan normaalin, aikuisen ihmisen elämä toteutuu suurelta osin hänen valintojensa suoritteina. Opiskelijan olisi ymmärrettävä, että esimerkiksi valinta olla osallistumatta luennoille tarkoittaa oppimista koskevan vastuun siirtymistä yhä enemmän omille harteille. Vaikka tutkittavieni reaalisisissa kokemuksissa tiedostetaan vapauteen liittyvä vastuu, korostuu vapaus vastuuta enemmän. Sama ilmiö on havaittavissa Rentolan tutkimuksessa.

¹⁴² Snellman, 1920, s. 4.

¹⁴³ Rauhala, 1998, s. 50.

Akateemista vapautta on myös helppo käyttää väärin. Vastuun väärinkäyttö mahdollistaa Karjalaisen¹⁴⁴ mukaan sen, että opiskelija saa olla anonyymi ja huomaamaton. Vapautensa turvin opiskelija voi oppia tiedettä huonosti tai väärin, suorittaa kursseja yli oppimiskykynsä ja opiskella vähäisillä kontakteilla opiskelutovereihinsa ja opettajiin. Akateeminen vastuu kuuluu kuitenkin myös yliopistolle ja opettajille, jotka voivat ohjata opiskelijaa järkevien valintojen tekemisessä. Ei pidä luottaa liikaa siihen, että opiskelija osaa suunnitella opinto-ohjelmansa mielekkääksi kokonaisuudeksi ilman ohjausta koko ajan monipuolistuneessa ja monimutkaistuneessa yliopisto-opiskelussa. Syyslukukaudella 2005 voimaan astuva uusi tutkintorakenne luo entistä enemmän paineita yliopistolliselle ohjaukselle ja opintojen suunnittelulle. Snellman korostaa suunnitelmallisuuden tärkeyttä opinnoissa:

”Samoin kuin opinharjoitusten vapaus, jos se ilmaantuu suunnittamattomassa, monikirjavassa lukemisessa, todenteolla on vapaudettomuutta, tahdotonta antautumista ulkonaisten satunnaisuuksien vallan-alaisuuteen, samoin ylioppilaan päättäminen omasta elintavastaan, jos ei hänellä ole järjellistä suunnitelmaa ojennusnuorana, on jotakin aivan päinvastaista kuin vapaa ehto ja päätösvalta.”¹⁴⁵

¹⁴⁴ Karjalainen, 2003, s. 22, 31.

¹⁴⁵ Snellman, 1920, s. 35.

Rentolan tutkimuksessa akateeminen vapaus sisältää opiskelijoiden käsitysten ja kokemusten kautta määriteltynä seuraavat teemat: 1) mahdollisuus opiskella eri yliopistoissa, tiedekunnissa ja laitoksilla, 2) opintojen kohdentamisen vapaus (mitä ja miten opiskelee, miten ”suorittaa” kurssit), 3) vapaus oman ajankäytön suhteen, 4) osallistumisvapaus, 5) vapaus päättää opintoihin käytettävästä työmäärästä suhteessa omaan opiskelutapaan ja -tyyliin, 6) ilmaisuvapaus, 7) kurssien taso, 8) yliopiston autonomisuus vs. ulkopuolinen kontrolli, 9) tutkimuksen vapaus (esim. tietolähteiden saatavuus), 10) opintososiaaliset edellytykset ja -järjestelyt sekä 11) tasavertaisuus mahdollisuuksissa yliopistokoulutukseen.¹⁴⁶ Omassa tutkimuksessani opiskelijoiden kuvitteellisissa ja reaalisisä kokemuksissa nousee esille samoja asioita lukuun ottamatta yliopiston autonomisuutta, tutkimuksen vapautta ja yliopistokoulutukseen osallistumisen tasavertaisuutta. Tutkimuksessani *mahdollisuuden opiskella eri laitoksilla ja tiedekunnissa* koetaan olevan odotusten vastaisesti huono.

”Minulla oli yliopistosta sellainen kuva, että siellä voi sitten opiskella ihan mitä haluaa kunhan vaan pääsee johonkin tiedekuntaan sisälle. Tämä luulo on

¹⁴⁶ Rentola, 1995, s. 48–57.

kyllä karissut vuoden aikana. Olisin toivonut vähän enemmän akateemista vapautta.”¹⁴⁷

Rentolan tutkimustulokset ovat positiivisemmat tämän teeman suhteen. Rentolan tutkimuksessa korostuu *opintojen kohdentaminen*, mihin liitetään opiskeltavien aineiden valinta, niiden määrä tutkinnossa ja erilaiset opiskelu- ja suoritustavat¹⁴⁸. Opinto-ohjelman ulkoahjautuvuus johtaa siihen, että mukaudutaan valmiisiin opintosuunnitelmiin ja normeihin ja tehdään niin kuin vaaditaan. Tilanne korostuu erityisesti silloin, kun koetaan, ettei asioihin voi vaikuttaa. Tämä johtaa erilaisten toiminta- ja suhtautumistapojen niin sanottuun meta-oppimiseen tai piilo-opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen. Metaoppiminen voi tuottaa aktiivisia itseohjautuvuutta korostavia oppimistrategioita tai passiivista ja ulkoa ohjautuvaa opittua avuttomuutta ja selviytymisstrategioita. Opittu ulkoahjautuvuus on karhunpalvelus yliopistolle ja opiskelijalle. Jos kaikki on aina ollut valmiiksi suunniteltua, on hyvin vaikeaa muuttaa toimintatapaansa myöhemmin, esimerkiksi graduntekovaiheessa vaihtaa roolia passiivisesta tiedon kuluttajasta aktiiviseen tiedon tuottajan rooliin.¹⁴⁹ Aittolan tutkimuksen opiskelijat sovelsivat sitä pinnallisempia ja

¹⁴⁷ N15, KTK, I. vsk.

¹⁴⁸ Rentola, 1995, s. 76.

suorituskeskeisimpiä opiskelu- ja oppimisstrategioita, mitä ulkoa-ohjautuvampi koulutusohjelma oli¹⁵⁰. Tutkittavillani on ristiriitaisia reaalisia kokemuksia opintojen kohdentamisesta. Opiskelijat kokevat, että heiltä odotetaan opintojen itsenäistä suunnittelua, mutta lukujärjestykset saattavat olla valmiiksi eikä valinnanmahdollisuuksia käytännössä ole.

”Taiteellinen puoleni tai humanistinen puoleni tarvitsee lentoa, ajattelun lennokkuutta. Täällä ei tunnu sellaiselta. Tuntuu siltä, että kaikki on ajateltu ’valmiiksi.’”¹⁵¹

”Ristiriita syntyy siitä että meille on koulumaisesti tehty ohjelma valmiiksi, eikun menee vain virran mukana, mutta toisaalta odotetaan itsenäistä opintojen suunnittelua, tiedon hakua jne.”¹⁵²

Myös Rentolan¹⁵³ tutkimuksessa esiintyy ristiriitaa ajankäytön suunnittelua koskevien käsitysten ja kokemusten välillä. Toisaalta opiskelijat voivat valita kurssien suorittamisjärjestyksen ja oman etenemisensä, toisaalta valmiit opintosuunnitelmat ja osallistumispakko eivät mahdollista akateemista vapautta tässä suhteessa. Vaihtoehtoisten tenttimenetelmien nähdään tukevan akateemista vapautta.

¹⁴⁹ Aittola, 1986, s. 65–66; 1987, s. 20–21.

¹⁵⁰ Aittola, 1986, s. 54–55; 1992, s. 69.

¹⁵¹ N12, TTK, I. vsk.

¹⁵² N17, KTK, I. vsk.

¹⁵³ Rentola, 1995, s. 72.

Opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus myös vaihtoehtoiseen tapaan opiskella, ei pelkästään suorittamiseen.

Opiskelijan valmiudet suunnitella omia opintoja, kyky hakea tukea suunnitteluun ja tiedot opintojen rakenteesta voivat vaihdella suurestikin. Opintojen suunnittelun ei kuitenkaan pitäisikään olla kokonaan opiskelijan vastuulla, vaan hänelle tulisi tarjota edellytyksiä, ohjausta ja tukea suunnitteluun. Rentolan tutkimuksessa osa opiskelijoista kokee akateemisen vastuun liittyvän opiskelijan vaikutusmahdollisuuksiin ja erityisesti siihen, että opiskelijan luotetaan olevan tarpeeksi kypsä ja vastuullinen huolehtimaan omista opinnoistaan. Rentolan tutkimuksen mukaan opiskelijoiden kokemukset *kurssien suorittamisesta vaihtoehtoisin tavoin* ovat positiivisia. Esimerkiksi vaihtoehtoiset tenttimuodot tukevat yksilöllisiä opiskelutyyliä ja lisäävät joustavuutta opintojen kohdentamisessa. Opiskelijat kokevat vapauden opintojen kohdentamisen suhteen erittäin tärkeänä yliopisto-opiskelun erottamiseksi koulumaisesta opiskelusta.¹⁵⁴ Myös omassa tutkimuksessani opiskelijoiden kuvitteellisissa kokemuksissa korostuvat vaihtoehtoiset opiskelumuodot ja suoritustavat. Reaalisten kokemusten mukaan luentojen ohella voisi kuitenkin olla enemmän muita opetusmenetelmiä ja perinteisten tenttien

¹⁵⁴ Rentola, 1995, s. 80–82, 103.

ohella vaihtoehtoisia suoritustapoja. Tutkittavat kokevat, että eri laitosten opetusjärjestelyissä on eroja.

”Olen myöskin tyytymätön kurssien suoritustapoihin. Enemmän esseitä, luentopäiväkirjoja, kirja-arvosteluja, referaatteja – niiden avulla oppii paljon paremmin kuin perinteisten tenttien avulla!”¹⁵⁵

”Erilaiset pienryhmäyöskentelyt ja muut kurssityöt täydentävät luentoja hyvin, mikäli ne on huolellisesti suunniteltuja ja hyvin järjestettyjä. Eri laitosten opetusjärjestelyissä on eroja.”¹⁵⁶

Rentolan tutkimuksessa opiskeluun liittyvä oman ajankäytön suunnittelu nähdään osana akateemista vapautta. Tähän liittyvät opintosuunnitelman joustavuus ja yksilöllinen etenemisvauhti, joka mahdollistaa riittävän ajan asioiden sisäistämiseksi, sekä opintojen rajoittamattomuus. Ajankäytön suunnittelu on Rentolan tutkimuksessa opintojen kohdentamisen jälkeen eniten esille noussut teema. Sen koetaan toteutuvan kohtuullisen hyvin opintojen suunnittelun vapautena.¹⁵⁷ Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena sisältää paljon muita tekijöitä varsinaisen opiskelun ohella. On tärkeää, että opiskelija voi

¹⁵⁵ N20, TaTK, 2. vsk.

¹⁵⁶ M3, LTK, 1. vsk.

¹⁵⁷ Rentola, 1995, s. 48, 59.

muodostaa ja ottaa vastuuta oman opintopolkunsa¹⁵⁸ rakentamisesta. Situaation muita tekijöitä ovat muun muassa perhetilanne, taloudellinen tilanne sekä harrastukset ja sosiaalinen verkosto. Opiskelu elämänvaiheena sisältääkin erilaisten tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi yleisten elämisen taitojen opettelua sekä omaan vastuuseen kasvamista ja itsenäistymistä.

Tutkimuksessani opiskelijoiden kuvitteellisissa kokemuksissa yliopisto-opiskelu on vaativaa. Niiden mukaan opiskelu on ”totista puurtamista, mutta siinä on mahdollisuus pärjätä, kun näkee vaivaa oman oppimisensa eteen”. Opiskelijan reaaliset kokemukset opiskelun vaativuudesta vastaavat kuvitteellisia. Opiskelun koetaan olevan raskasta ja työlästä, mutta myös haastavaa ja mielekästä ja siten palkitsevaa. Toisinaan *opintoihin käytettävä työmäärä* suhteessa kurssin opintoviikkomääriin koetaan kuitenkin liian raskaana.

*”Välillä opiskelu kyllä on tosi raskasta ja rankkaa,
mutta toisinaan on rauhallisempikin*

¹⁵⁸ Opintopolulla viitataan opiskelijan etenemiseen opintojen aloitusvaiheesta tutkinnon suorittamiseen. Siihen sisältyvät opiskelijan yksilölliset, opiskeluun, kursseihin ja opiskeltaviin aineisiin liittyvät valinnat sekä opintosuoritukset. Opintopolusta käytetään myös opintokaaren käsitettä. (Maikkola & Olkkonen, 2004, s. 170; ks. myös. Olkkonen & Vanhala, 2001, s. 7.)

tahti...Mielestäni jotkut kurssit ovat liian työläitä niistä saatuun opintoviikkomäärään nähden.”¹⁵⁹

”Opiskelu teknillisellä alalla yliopistossa on kuin pelaisi viittä flipperiä yhtä aikaa eikä yksikään odota. Eli tahti on kova, mutta tappava.”¹⁶⁰

Rentolan¹⁶¹ tutkimuksessa opiskeluun käytettävä työmäärä nousee esille jossain määrin akateemiseen vapauteen liittyvissä käsityksissä, mutta kokemuksissa sitä ei tule ilmi. Tutkimuksessani osa opiskelijoista kokee, että kovan opiskelutahdin vuoksi itsenäiselle opiskelulle ei jää tarpeeksi aikaa.

”Pidän fysiikasta ja matematiikasta. Tuntuu vaan, että niiden opiskeluun on liian vähän aikaa. Ainakin syksyllä, kun päivät olivat n. 8-16/18.”¹⁶²

Kallio on tutkimuksessaan tarkastellut Jyväskylän yliopiston opiskelijoita. Kallion tutkimuksen mukaan opiskelijoille aiheuttavat kuormittuneisuutta erityisesti työmuodot, joissa opiskelija joutuu selvästi ponnistelemaan ja keskittämään tarkkaavaisuuttaan. Tällaisia ovat esimerkiksi seminaarityöt ja muut työmuodot, joissa joutuu esiintymään ja siten arvioinnin

¹⁵⁹ N5, HuTK, 2.vsk.

¹⁶⁰ M8, TTK, 2.vsk.

¹⁶¹ Rentola, 1995, s. 69.

¹⁶² N12, TTK, 1. vsk.

kohteeksi. Opintoja kuormittavat myös vieraskielinen opetus, uudenlaiset oppimismuodot ja -teknologiat, opettajien negatiivinen suhtautuminen opetustyöhön, joustamattomuus yksilöllisen etenemisen suhteen sekä opintojen liian raskas sisältö, joka ei jätä aikaa oppimiselle eli tiedon omaksumiselle.¹⁶³

Toisaalta yllättävän usein opintojen kuormittavuuteen liittyy myös toisenlaisia kokemuksia. Tutkimukseni opiskelijat kokevat osan opintoviikoista tulevan liiankin helpolla ja se koetaan negatiivisena. Yliopisto-opiskelun vaativuus nähdään positiivisena asiana: yliopistossa odotetaan tarjottavan korkeinta mahdollista opetusta ja yliopistokoulutus nähdään sen vuoksi tavoiteltavana, vaikkakin vaativana. Tutkittavillani on halua oppia ja kehittyä, ja helpot opintoviikot koetaan pettymyksenä. Yliopiston tulostavoitteet ja KELA:n opintoviikkoihin ja -tukeen kytketyt *opintososiaaliset rajoitukset* koetaan kuitenkin raskaina.

”Opiskelijoille ja ihmiselle yleensäkin asetetaan hirvittävät paineet nyky-yhteiskunnassa. Ei riitä, että yliopisto asettaa vuosittaisia opintotavoitteita, vaan myös KELA, teollisuus, ym. ym. kasaavat omat valmistumispaineensa opiskelijan harteille.”¹⁶⁴

¹⁶³ Kallio, 2002, s. 35.

¹⁶⁴ M9, TTK, 3. vsk.

Rentolan tutkimuksessa *osallistumisvapaus* opiskelijoiden kokemana liittyy useimmiten luennoille ja harjoituksiin osallistumiseen. Osallistumisvapauden yhteydessä mainitaa, että opiskelijoiden valvonnan ja poissaoloista rankaisemisen ei pitäisi kuulua enää yliopisto-opiskeluun. Opiskelijat kokevat, että pakko ei motivoi vaan voi pikemminkin aiheuttaa negatiivisia kokemuksia. Oppimisen vapaus ja erilaisten työskentelytapojen kunnioitus koettiin tärkeäksi. Opiskelijoiden kokemus on, että osallistumismotivaatioon vaikuttavat opetuksen taso ja opetustilanteen vuorovaikutus. Mikäli opetus on pelkkää yksinpuhelua ja luennointia, opiskelijoiden motivaatio osallistua laskee.¹⁶⁵

Tutkimuksessani kuvitteellisissa kokemuksissa yliopisto-opiskeluun liitetään myös *opetuksen korkeatasoisuus*. Opiskelijoiden reaalissa kokemuksissa opetus ja oppimateriaalit eivät kuitenkaan ole niin korkeatasoisia ja tieteellisiä kuin niiden odotetaan olevan. Myös Rintamäki-Niemistön tutkimuksessa tutkittavien opintojen aloitusvaiheen kokemukset ovat samansuuntaisia. Opinnot yllättävät helppoudellaan ja opiskelijat kokevat pettymyksekseen opiskelun vähemmän tieteelliseksi ja ”hienoksi” kuin

¹⁶⁵ Rentola, 1995, s. 89.

odottavat.¹⁶⁶ Tutkimukseni opiskelijoiden kuvitteellisissa kokemuksissa yliopisto-opetus on laadukasta. Reaalisissa kokemuksissa kuitenkin opetushenkilökunnan asenteessa opetustyötä kohtaan, opetustaidoissa ja pedagogisessa koulutuksessa olisi parantamisen varaa.

”Olen ollut yllättynyt monen kurssin kohdalla heikosta opetuksenlaadusta, ja opintomateriaalin tasottomuudesta. Välillä tuntuu, että opettajat tekevät opetustyötä vain koska se on pakko, ja yrittävät selviytyä siitä mahdollisimman helpolla.”¹⁶⁷

”En ole tyytyväinen opetushenkilökunnan opetustaitoihin. Aivan liian usein heillä ei ole minkäänlaisia pedagogisia taitoja/opintoja!!! Opetuslupa vain ihmisille, jotka haluavat opettaa hyvin.”¹⁶⁸

Opetuksen korkeaan tasoon on kiinnitetty huomiota jo antiikin aikana ja keskiajalla, jolloin kuulijat ja opiskelijat maksoivat palkan opettajille. Hyvät filosofit ja tunnetut maisterit keräsivät paljon kuulijoita ympärilleen ja saivat myös palkkansa sen mukaan, kuinka hyvin he osasivat opettaa. Ylijoen¹⁶⁹ mukaan yliopisto-opettaja voi nähdä opiskelijat toisarvoisina, jopa kiusallisina vaivoina, jotka häiritsevät opettajan ensisijaiselta ja

¹⁶⁶ Rintamäki-Niemistö, 2000, s. 106.

¹⁶⁷ M9,TTK, 3. vsk.

¹⁶⁸ N20, TaTK, 2. vsk.

¹⁶⁹ Ylijoki, 1996, s. 43.

urakehityksen kannalta tärkeää tutkimustyötä. Ylijoki on artikkeleissaan muodostanut opettajien kahdeksan ideaalityyppiä aiempien tutkimustensa pohjalta opettajien ja opiskelijoiden haastattelujen kautta. Tutkimukseni opiskelijoiden kokemukset opetushenkilökunnan asenteesta vastaavat Yljoen ”opetusvelvollisuuden täyttäjän” ideaalityyppiä. Opetusvelvollisuuden täyttäjällä on aina kiire. Opetus on hänelle virkaan kuuluva ikävä pakko, jonka hän yrittää hoitaa mahdollisimman vähällä vaivalla ja kevyesti.

Tutkimukseni opiskelijat kokevat, että vuorovaikutus opetustilanteissa on turhan vähäistä. Muinaisissa tiedeyhteisöissä on korostettu oppimista väittelyn kautta ja dialogisuuden merkitystä eri jäsenten välillä. Myös Humboldtin¹⁷⁰, Snellmanin¹⁷¹ ja Jaspersin¹⁷² mukaan yliopiston ideaan sisältyy vaatimus opiskelijan ja opettajan avoimesta ja kriittisestä vuorovaikutuksesta. Positiivinen tulos tutkimuksessani on, että opiskelijat nostavat reaalissa kokemuksissaan esille myös oman roolinsa yhtenä opetustilanteen rakentajana ja palautteen antajana.

¹⁷⁰ Humboldt, 1990, s. 58–59.

¹⁷¹ Snellman, 1990, s. 87–89.

¹⁷² Jaspers, 1990, s. 123–129.

”Suoraa ‘face to face’ kontaktia syntyy harvoin (=ei koskaan) suurilla luennoilla”¹⁷³.

”...vuorovaikutusta opiskelijoilla ja henkilökunnalla voisi olla enemmän. Nyt se on rajoittunut siihen että professorit opettaa ja me muut kysymme jos jää epäselväksi. Kiitettävää kyllä on että joillakin luennoilla syntyy mielenkiintoista keskustelua johon voi osallistua sekä opiskelijat että opettajat.”¹⁷⁴

”Toivoisin yhä opiskelijoiden kyselevän tunneilla. Ilmapiiri on vain sellainen, että kyselijää ihmettelevät sekä luennoitsijat & opiskelijat. Palautelaatikat ovat elintärkeä asia.”¹⁷⁵

Käsitykseni on, että opiskelijat eivät aina ymmärrä omaa rooliaan ja mahdollisuuksiaan tiedeyhteisön jäsenenä ja vuorovaikutteisen oppimiskulttuurin kehittäjinä niin hyvin kuin se olisi tarpeen. Uskoisin, että liian harva on tietoinen esimerkiksi Oulun yliopiston laadunarviointijärjestelmästä ja opiskelijan merkittävästä roolista siinä tai sitten he eivät uskalla hakeutua kehittämis- tai muihin hallinnollisiin tehtäviin mukaan.¹⁷⁶

¹⁷³ M25, LuTK, 1. vsk.

¹⁷⁴ N3, LTK, 1. vsk.

¹⁷⁵ N2, LuTK, 3. vsk.

¹⁷⁶ Oulun yliopistossa on ollut lukuvuodesta 1993-1994 lähtien opetuksen laadunarviointijärjestelmä. Joka laitoksella toimii opetuksen kehittämistyöryhmät (OKTR). OKTR:ien tehtävinä ovat oppimisen edistäminen, opiskelijan näkökulman esiin tuominen, opetuksesta käytävän keskustelun lisääminen ja tason nostaminen. Suosituksena on, että työryhmissä olisi mukana 4-5 opiskelijajäsentä.

5.1.3. Tutkintoa vai sivistystä hankkimassa?

Hyvä opetus ja toimivat opiskelukäytännöt ovat tärkeitä asioita opiskelijalle opintojen mielekkyyden kannalta. Oulun yliopiston korkeakouluopetuksen kehittämistoimikunta eli KOTKA on opetuksen kehittämissuunnitelmassaan määritellyt laadukkaan opetuksen seuraavasti:

”Laadukas opetus on sellaista, joka auttaa oppijaa oppimaan asian helpommin, nopeammin tai syvällisemmin, kuin se itse opiskellen olisi mahdollista”¹⁷⁷.

Opetus nähdään siis oppimisen avustamisena. Snellman korostaa yliopisto-opetuksen oivaltamiseen ohjaavaa roolia¹⁷⁸. Laadukas opetus voidaan nähdä myös opiskelijan hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä¹⁷⁹. Ylijoki on tutkimuksessaan tarkastellut eri tieteenalojen opiskelijoiden käsityksiä hyvästä opetuksesta ja omasta oppiaineestaan. Opiskelijoiden tarinat kertovat yleisistä, sosiaalisesti jaetuista käsityksistä siitä, millaista opiskelu ja opetus eri aloilla ovat. Ylijoen tutkimuksessa opiskelijat näkevät hyvän opetuksen toteutuneena opetuksen ja ympäröivän

¹⁷⁷ Lapinlampi, 2000, s. 23.

¹⁷⁸ Snellman, 1990, s. 87–89.

yhteiskunnan suhteena niin, että se ei rajoitu pelkästään opetus- ja oppimistilanteeseen ja -järjestelyihin. Opetuksella tulee olla kosketus yliopiston ulkopuoliseen reaali maailmaan, sillä tulee olla yhteiskunnallista relevanssia. Toisin sanoen opetuksen ja koulutuksen tulisi tarjota työelämässä tarvittavia valmiuksia. Ylijoen tutkimuksessa työelämäpalautteen merkitys eroaa eri tieteenaloilla. Pitkän akateemisen historian omaavien perustieteiden parissa pidetään tärkeänä oman tieteenalan kehitystä, teoreettisuutta ja sivistyksellisyyttä. Akateemisesti epävarmemmassa asemassa olevat soveltavat tieteet panevat taas enemmän painoa yhteiskunnan ja työelämän puolelta asetettuihin ammatillisiin vaatimuksiin. Perustieteissä olennaista on yhteiskunnallisten ilmiöiden käsitteellinen hahmottaminen. Soveltavissa tieteissä puolestaan tutkinnon pitäisi tuottaa pääsy mahdollisimman hyvään työpaikkaan. Siten eri tieteenaloilla opetusta kehitetään eri tahdissa suhteessa yhteiskunnan muutoksiin: toisilla aloilla painotetaan teoreettista ja käsitteellistä opetusta, toisissa laaja-alaista kompetenssia ja toisilla taas spesifimpiä tietoja ja taitoja.¹⁸⁰

Aittola liittää opiskelun mielekkyyden ja relevanssiuden kokemisen yliopistolliseen opiskeluprosessiin yhtenä

¹⁷⁹ Rajja Sollamo, Kehrä-seminaari 29.11.2002, Helsinki.

¹⁸⁰ Ylijoki, 1994, s. 20–24.

elämämaailman tekijöistä. Opiskeluprosessiin lukeutuvat opiskelun tarkoitus sekä opiskelijan omat intressit ja tavoitteet, tieteellisen ajattelutavan kehittyminen ja tiedon prosessointitaidot sekä opiskelustrategia.¹⁸¹ Aittola ja Aittola sekä Olkinuora¹⁸² määrittelevät opiskelun mielekkyyden seuraavanlaisesti:

”Yliopisto-opiskelussa kohdattavien asioiden, tekojen ja toimintojen kokeminen merkitykselliseksi ja opiskelijoiden erilaisia intressejä palveleviksi sekä opiskeluprosessin hallittavuuden kokemiseksi siten, että sen avulla voidaan kokea saavutettavan haluttuja päämääriä.”

Omassa tutkimuksessani opintojen mielekkyyteen liitetään opintojen tavoitetietoisuus, opintojen konkreettisuus ja työelämäyhteydet. Opiskelijat kokevat yksityiskohtien pänntäämisen, kurssien sirpaleisuuden, joidenkin kurssien epärelevanttiuden tutkintoon nähden ja työelämäyhteyksien puuttumisen laskevan motivaatiota. Tutkittavat korostavat opiskeluintresseissään opiskelun suurta merkitystä oman tulevaisuuden turvaamisen kannalta. Korkean koulutuksen koetaan antavan hyvät lähtökohdat yhteiskunnan kasvaviin vaatimuksiin. Kuvitteellisissa kokemuksissa yliopisto-

¹⁸¹ Aittola, 1986, s. 16.

koulutuksen odotetaan tarjoavan sekä virallisen pätevyyden että valmiudet tulevaan työhön. Yliopistokoulutus voi myös olla opiskelijalle ainoa tie hänen haluamaansa ammattiin. Kuitenkin opiskelijoiden reaalisten kokemusten mukaan yliopistokoulutuksesta saatava pätevyys on usein käytännössä muodollinen, opiskelu on vieraantunut käytännöstä ja yhteydet työelämään puuttuvat.

”Joskus tuntuu, ettei täällä opi mitään konkreettista, vaan opiskelu on yhtä teoriaa, jota pöntätään tenttiä varten, ja joka yleensä unohtuu saman tien tentistä lähdettäessä... Toisaalta kuitenkin opiskelu yliopistossa on mielestäni liian teoreettista, ja monesta asiasta ei saa käytännön kokemusta, mikä vaikeuttaa asioiden ymmärtämistä kokonaisvaltaisemmin. Välillä myös tuntuu, että opiskelijat opiskelevat vuosia ilman tarkempaa määränpäättä ja ilman että he tietävät mitä tulevaisuus tuo tullessaan eli minkälaista työtä ne tulevat esim. tekemään. Mielestäni se on turhauttavaa.”¹⁸³

”Olisin kyllä halunnut enemmän käytäntöön liittyvää tietoa ja työelämässä kaivattavien taitojen harjoittelua. Se on selkeä negatiivinen piirre ja puute. Tämä luultavasti johtuu siitä ettemme oikeastaan valmistu mihinkään. Tavoitteena tuntuu olevan nimike X, ei pätevyys. Opiskelijoiden

¹⁸² Ks. Aittola & Aittola, 1988, s. 51.

¹⁸³ N6, HuTK, 3. vsk.

keskuudessa on jatkuvaa epätietoisuutta ja tyytymättömyyttä.”¹⁸⁴

Stolte-Heiskasen¹⁸⁵ mukaan opiskelijat tarvitsevat vakuutuksen siitä, että ”tuota ihmeellistä tiedettä, yliopistossa saatavaa tietoa, todella tullaan tarvitsemaan johonkin, että tiedeyhteisön tieto on tietämisen arvoista”. Monilla aloilla yliopistossa onkin Yljoen sanoin ”aina vilu ja kokoajan nälkä -syndrooma” eli se ei valmista opiskelijoitaan tiettyyn ammattiin eikä tarjoa selvää kuvaa opintojen jälkeisestä työelämästä. Tämän vuoksi monelta puuttuu tavoite, ammatillinen identiteetti, johon sosiaalistua yliopistovuosien aikana.¹⁸⁶

Aittola liittää yliopistolliseen opiskeluprosessiin opiskelustrategiat ja tiedon hahmottamis- ja prosessointitaidot. Tutkimukseni opiskelijoiden reaalisten kokemusten mukaan he ovat saaneet yliopisto-opintojensa aikana yleissivistystä ja oppineet myös syvällistä oman alan tietoutta. Opiskelijat kokevat oppineensa tiedonhankintataitoja ja sosiaalisia taitoja. Reaalisten kokemusten mukaan opiskelu tukee itsenäisyyttä ja avoimuutta ja tuo uusia näkökulmia. Tutkittavat kokevat myös oman rohkeuden ja kriittisyyden kasvaneen. Myös itsetuntemuksen on koettu lisääntyneen, ja sitä kautta omien

¹⁸⁴ N23, KTK, 2. vsk.

¹⁸⁵ Stolte-Heiskanen, 1987, s. 144.

oppimistaitojen ja -tyylin koetaan kehittyneen ymmärtävän opiskelun suuntaan.

”Yo:ssa oppii huolehtimaan itsestään ja ottamaan vastuuta omasta oppimisesta. Olen oppinut ottamaan asioista itse selvää sekä sosiaalisia taitoja (tutustumaan ihmisiin.)”¹⁸⁷

”Olen oppinut kriittistä ajattelua ja kirjoittamista, faktat jääneet vähemmälle. Itsenäisyys ja rohkeus on lisääntynyt.”¹⁸⁸

”Olen oppinut monilla kursseilla monia asioita (ja unohtanut ne sen jälkeen?) Tärkeintä on ehkä kuitenkin oppimani valmiudet tieteelliseen työhön, tiedonetsintään eli sovellettavat ja siirrettävissä olevat taidot. Tietoja oppii vaihtelevalla menestyksellä; oikeastaan kokonaisuus syntyy (loksahtaa kohdalleen) vasta opintojen loppuvaiheissa, mikä EI OLE hyvä asia.”¹⁸⁹

”Yliopisto on tuonut uuden tavan ja tyylin opiskella. Ennen luin ’ulkoa’ ja ymmärtäen nyt enemmänkin ymmärtäen ja omaksuen. Kriittisyys ja oman ajattelun hyödyntäminen ovat korostuneet. Kyllä selvästikin on alkanut muodostua omaa tieteenalaa ja sen kysymyksiin liittyvää ymmärrystä.. Asioita katselee useammalta näkökulmalta, eikä kaikkea suoraan ’usko’. Ehkä tämä uusi asenne ja ajattelu on ollut se keskeisin yliopiston tuoma muutos.”¹⁹⁰

¹⁸⁶ Ylijoki, 1998, s. 11.

¹⁸⁷ N19, TaTK, 1. vsk.

¹⁸⁸ N18, LuTK, 2. vsk.

¹⁸⁹ N20, TaTK, 2. vsk.

¹⁹⁰ N23, KTK, 2. vsk.

Persoonallisen identiteetin muotoutuminen on sekä opiskeluaikainen prosessi että tavoite. Siihen liittyy tieteellisen ajattelutavan kehittäminen opiskeltavien oppisisältöjen kautta sekä omakohtaisen maailmankatsomuksen syventäminen. Opiskeluaikana opiskelijoille kehittyy käsitys omista kyvyistään ja soveltuvuudestaan alalle.¹⁹¹ Opiskeluprosessiin liitetäänkin keskeisenä uudenlaisen opiskelutavan omaksuminen ja opintojen edetessä persoonallisen opiskelutavan kehittyminen tieteellisten näkemysten rakentuminen¹⁹².

Oman tutkimukseni tulos tiedeyhteisöllisestä oppimiskulttuurista on erittäin positiivinen. Myös Rentolan tutkimuksessa opiskelijat korostavat opiskelua itsensä kehittämisenä, eivät pelkästään tietomääränsä kasvattamisena¹⁹³. Aittolan tutkimuksessa useimmat opiskelijat soveltavat syvällisiä tiedonprosessointitapoja ja pyrkivät ulkoa opetteluun sijasta ymmärtävään oppimiseen. Ammatillisesti opintoihinsa suhtautuvien opiskelijoiden tavoitteena on useammin tutkinnon suorittaminen, kun taas teoreettisesti opiskeluun orientoituvat opiskelijat painottavat itsensä kehittämiseen liittyviä asioita. Edellisillä ulkoinen motivaatio eli suoritusmotivaatio johtaa yleisemmin pinnallisiin

¹⁹¹ Aittola, 1986, s. 6.

¹⁹² Aittola, 1992, s. 75–77; Aittola & Aittola, 1988, s. 55.

¹⁹³ Rentola 1995, s. 78.

opiskelustrategioihin, ja jälkimmäisillä sisäinen motivaatio edesauttaa syvällisempää tiedon prosessointia, ja he kokevat myös opiskelun edellisiä mielekkäämpänä.¹⁹⁴ Omassa tutkimuksessani en erittele tuloksia tieteenaloittain, vaikka tarkastelutapa olisikin mielenkiintoinen

Aittolan mukaan henkinen kypsyminen, oman maailmakatsomuksen ja tieteellisten näkemysten kiteytyminen sekä tieteen relevanssiuden pohtiminen liitetään opintojen loppuvaiheeseen. Tieteellisen ajattelutavan omaksuminen on myös yliopiston tavoite. Tieteellisellä ajattelutavalla viitataan ajattelutavassa tapahtuviin laadullisiin muutoksiin, joiden perusteella opiskelijat havaitsevat ja jäsentävät ympäröivää todellisuutta ja opiskeltavia aineita uudella tavalla. Tällöin tieteenalalle ominaiset asiasällöt ja tarkastelutavat tulevat osaksi opiskelijan persoonallista ajattelutapaa. Aittolan mukaan tieteellisen tiedon omaksuminen on kolmivaiheinen prosessi. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat käsittävät tieteellisen tiedon yksittäisinä faktoina. Toisessa, tiedollisen relativismin vaiheessa opiskelijat ymmärtävät tieteellisten totuuksien ristiriitaisuuden, ja omaksuttavan tietoaineksen runsaus pakottaa heidät siirtymään syvällisempään, ymmärtävään

¹⁹⁴ Aittola & Aittola, 1985, s. 229–244; Aittola & Aittola, 1988, s. 58–60; Aittola, 1992, s. 70–74; ks. myös

opiskelutapaan. Kolmannessa vaiheessa opiskelija muodostaa itse tieteellisesti perusteltuja näkemyksiä. Opiskelijat pystyvät siirtymään tähän vaiheeseen yleensä opintojen loppuvaiheessa. Aittolan tutkimuksen mukaan tiukasti ulkoaohjatut opinto-ohjelmat näyttävät tuottavan heikommat edellytykset tieteellisen ajattelutavan kehittymiselle kuin opiskelijoiden omakohtaisia valintoja mahdollistavat opinto-ohjelmat.¹⁹⁵

Karjalaisen¹⁹⁶ mukaan tieteellisyyden taso mitataan sen mukaan, miten hyvin opiskelija kasvaa tieteen tekijäksi ja tiedon ymmärtäjäksi opiskelunsa aikana. Siihen liittyvät tieteellisyyden ja tieteellisen tiedon luonteen ymmärtäminen, tieteellisen ajattelutavan ja maailmankuvan oppiminen, tieteellisten menetelmien oppiminen, tieteen historian ja tieteen etiikan ymmärtäminen, tieteenalan uusimman tiedon ymmärtäminen ja ennen kaikkea kriittisen ja itsekriittisen ajattelutavan omaksuminen. Koulutuksen ammatillisuus ja tieteellisyys eivät saisi Karjalaisen mukaan olla toistensa kanssa kilpailevia tavoitteita. Omassa tutkimuksessani yliopistosta saatavat valmiudet tieteelliseen työhön nousevat turhan vähän esille opiskelijoiden kokemuksissa. Snellmanin¹⁹⁷ mukaan yliopisto-opiskelun tulisi nimenomaan olla itsenäistä tieteen

¹⁹⁵ Aittola, 1986, s. 17–18; Aittola & Aittola, 1988, s. 58–60.

¹⁹⁶ Karjalainen, 2003, s. 41–42.

¹⁹⁷ Snellman, 1920, s. 6–7.

harjoittamista, tieteellisen tutkimisen luonne tulisi olla esillä jatkuvasti:

”Ylioppilaaksi tulijassa pitää se vakaumus olla hereillä, että tätä häneltä vaaditaan, ja joka päivän, jonka hän yliopistossa viettää, tulee sitä vielä varmemmaksi vahvistaa.”

Aittolan tutkimuksen mukaan opiskelijoiden tieteellisessä ajattelutavassa ilmenneet muutokset heijastelevat heidän yleisissä elämänarvoissaan tapahtuneita muutoksia. Opiskelijat kokevat muuttuneensa opiskelun myötä avarakatseisemmiksi ja kypsemmiksi. Opiskelijat kokevat kuitenkin sosiaalisen verkoston vaikuttaneen tähän yhtä lailla kuin opiskelun.¹⁹⁸ Myös tutkittavieni reaalisten kokemusten mukaan sekä sosiaalinen verkosto että itse opiskelu on muuttanut heidän asenteitaan, identiteettiään ja koko maailmankuvaansa. Tutkittavat pitävät opiskelua arvona sinänsä ja liittävät siihen kokonaisvaltaisen henkisen ihmisenä kehittymisen. Tutkimukseni opiskelijat kokevat opiskelun haastavana, älyllisenä seikkailuna:

¹⁹⁸ Aittola, 1986.

”Olen aina halunnut opiskelemaan yliopistoon jotain. Teoria ja opiskelu kiehtoo minua, se ajatuksen lento. Tiede ja taide ovat ihania!”¹⁹⁹

5.2. Kuvitteellinen ja reaalin tiedeyhteisö ja tiedeyhteisön jäsenyys opiskelijoiden kokemuksissa

Seuraavaksi käsitellään opiskelijoiden kuvitteellisia ja reaalisia kokemuksia Oulun yliopistosta tiedeyhteisönä sekä tiedeyhteisön jäsenyydestä. Aluksi tarkastellaan, millä tavalla opiskelijat mieltävät tiedeyhteisön, mistä tiedeyhteisö muodostuu ja mitkä ovat sen tunnusmerkit. Lisäksi tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia tiedeyhteisön jäsenyydestä: ketkä siihen kuuluvat ja millä perusteella sekä millaisia tehtäviä, oikeuksia ja velvollisuuksia tiedeyhteisön eri jäsenille nähdään kuuluvan. Kuvitteellisia ja reaalisia kokemuksia Oulun yliopistosta tiedeyhteisönä ja opiskelijoiden asemasta tiedeyhteisön jäsenenä peilataan toisiinsa sekä tiedeyhteisöä koskevaan teoreettiseen kirjallisuuteen.²⁰⁰

¹⁹⁹ NI2, TTK, I. vsk.

²⁰⁰ Empiiriset tutkimustulokset ilman teoreettista tarkastelua esitellään liitteessä 2. Kuvitteellisiin kokemuksiin lukeutuvat sisältöalueet *Käsitykset tiedeyhteisöstä* ja *Käsitykset tiedeyhteisön jäsenyydestä*. Reaaliset kokemukset pitävät sisällään sisältöalueet *Kokemukset Oulun yliopistosta tiedeyhteisönä* ja *Kokemukset tiedeyhteisön jäsenyydestä*.

5.2.1. Oulun yliopisto tiedeyhteisönä – tieteen neulasia yhdessä yhteiseksi hyväksi keräten vai omaa kekoa kooten?

Tiedeyhteisö on opiskelijoiden kuvitteellisissa ja reaalisisissa kokemuksissa melko abstrakti käsite. Opiskelijat eivät aina oikein tiedä, mitä sillä tarkoitetaan ja tiedeyhteisöllisyys on opiskelijoiden reaalisisissa kokemuksissa osittain pelkkää sanahelinää. Tiedeyhteisö koetaan itselle vieraaksi ja merkityksettömäksi käsitteeksi, koska se ei näy käytännössä juurikaan opiskelijan elämismaailmassa.

”Sinänsä käsite itsessään on minulle varsin merkityksetön. Tiedeyhteisö käsitteenä on sellainen jota jatkuvasti viljellään, jonka avulla selitetään mitä erikoisempia asioita ja joka ei loppujen lopuksi juurikaan liity opiskelijan elämään.”²⁰¹

Tiedeyhteisö käsitteenä mielletään eri tavoin. Tiedeyhteisö mielletään kuvitteellisissa kokemuksissa yleisesti yliopistona joko suppeasti ajateltuna tarkoittaen yksittäistä laitosta tai laajemmin käsittäen koko yliopiston tai jopa globaalin tiedeyhteisöjen verkoston. Myös tutkittavien reaalisisissa kokemuksissa yksittäiset laitokset voidaan hyvin mieltää tiedeyhteisöksi, koko yliopisto harvemmin. Tiedeyhteisö

²⁰¹ N23, KTK, 2. vsk.

koetaan myös jossain määrin kansainvälisenä. Tiedeyhteisön kansainvälisyyttä korostettiin jo keskiajalla, ja onkin yllättävää, että se nousee niin vähän esille nykyopiskelijoiden kuvitteellisissa ja reaalissa kokemuksissa.

”Yksittäiset laitokset ovat ainakin tiedeyhteisöjä, mutta en tiedä yliopistosta kokonaisuutena...”²⁰².

”Käsitteenä tiedeyhteisö on globaali, joka koostuu pienemmistä yhteisöistä...”²⁰³.

Ylijoki tutkii väitöskirjassaan alun perin Becherin heimometaforan kautta opiskelijan sosiaalistumista yliopistoyhteisöön, tiedeyhteisöön. Kasvatustieteilijä Tony Becher käsitteellistää tieteenalat omia reviierejään asuttaviksi akateemisiksi heimoiksi. Akateeminen reviiiri viittaa tieteenalalla käsiteltävän tiedon luonteeseen. Heimon käsite taas viittaa tiedeyhteisöön, tieteenalan sosiaaliseen muotoon²⁰⁴. Clark²⁰⁵ toteaa seuraavasti: ”Yliopisto ei muodosta kaiken kattavaa kokonaisuutta, vaan se koostuu eriytyneistä ja moniäänisistä ’pienistä maailmoista’”. Voitaisiin kai sanoa, että yliopistojen sisällä on useita tiedeyhteisöjä ja että tiedeyhteisöjä on monia. Myös omassa tutkimuksessani opiskelijoiden kuvitteelliset ja

²⁰² N2, LuTK, 3. vsk.

²⁰³ M25, LuTK, 1. vsk.

²⁰⁴ Ks. Ylijoki, 2002, s. 57.

²⁰⁵ Ks. Ylijoki, 1998, s. 29.

reaaliset kokemukset tukevat tätä näkemystä. Ylijoen tutkimuksessa kukin tutkimuksessa mukana oleva tiedekunta ja niiden sisällä olevat laitokset ja osastot, jopa oppiaineet, edustavat omaa heimokulttuuriaan, ei antropologisessa mielessä, mutta metaforana ja kulttuurisena oppimisvälineenä ja jäsentäjänä omine tavoitteineen, traditioineen, toimintatapoineen ja normeineen²⁰⁶. Lehti²⁰⁷ puhuu tiedeyhteisöstä osana laajempaa yhteisöä, tiedeyhteisö *in toto*. Voidaanko sitten tiedeyhteisöä *in toto* määrittää jollain kriteereillä ja kuinka suuri osa kriteereistä olisi täytettävä, jotta yhteisöä voitaisiin kutsua tiedeyhteisöksi?

Tutkittavien kuvitteellisissa kokemuksissa *tiedeyhteisö muodostuu* yliopistokoulutuksessa mukana olevista, tiedettä harjoittavista henkilöistä, jolloin sekä tiedettä työkseen tekevät opettajat ja tutkijat että tieteen tekemistä harjoittelevat opiskelijat kuuluvat tiedeyhteisöön. Tutkittavien ajatus vastaa Jaspersin ajatusta yliopistosta, jonka mukaan yliopisto koostuu ihmisistä, joita yhdistää pyrkimys tieteelliseen tietoon ja henkiseen elämään²⁰⁸. Myös baconilainen näkemys on, että

²⁰⁶ Ylijoki, 1998, s. 24–25.

²⁰⁷ Lehti, 1987, s. 26.

²⁰⁸ Jaspers, 1990, s. 123–124.

tiedeyhteisö on tietoa yhdessä hankkivien henkilöiden muodostama yhteisö²⁰⁹.

”Itse määrittäisin että tiedeyhteisö on sellainen yhteisö joka harjoittaa tiedettä sen eri muodoissa: tutkii, opettaa, opiskelee. Tiedeyhteisön muodostaa siis sekä tutkijat, opettajat että opiskelijat...”²¹⁰

”Tiedeyhteisö on tieteiden tutkijoiden ja opiskelijoiden (yliopiston jäsenten) muodostama yhteisö, jolla on tavoitteena tuottaa tietoa kukin omalta alaltaan...”²¹¹.

Tiedeyhteisön tehtäviin kuuluu tutkittavien kuvitteellisten ja reaalisten kokemusten mukaan ensisijaisesti tutkimus ja uuden tiedon tuottaminen. Kuvitteellisissa kokemuksissa korostuu tärkeänä myös tutkimustiedon välittäminen ja uusien tieteentekijöiden kouluttaminen. Tiedettä tehdään tutkittavien kuvitteellisissa kokemuksissa paitsi itse tiedeyhteisön hyväksi myös yhteiskunnan hyväksi, joten tiedon jakamisen ja yhteiskunnallisen palvelutehtävän nähdään myös kuuluvan tiedeyhteisölle.

²⁰⁹ Ks. Lehti, 1987, s. 43, 47.

²¹⁰ N10, HuTK, 2. vsk.

²¹¹ M25, LuTK, 1. vsk.

”Tiedeyhteisö tuo mieleeni yhteisön, jossa opitaan, opetetaan, kokeillaan ja tutkitaan. Yhteisö, joka toimii yhteiskunnan tarpeita varten...”²¹²

Tiedeyhteisö mielletään siis opiskelijoiden keskuudessa yliopistoksi ja sen tehtävät esimerkiksi yliopistolaissa (1997/645, 4 §)²¹³ ja Jaspersin²¹⁴ yliopistoideassa mainituiksi tehtäviksi, joita ovat tutkimus, tutkimukseen perustuva opetus ja yhteiskunnallinen sivistystehtävä. Baconin käsityksen mukaan tutkimustyötä pystyy tekemään kuka tahansa ilman erityiskoulutusta perehtymällä metodeihin. Omien tutkittavieni kuvitteellisten kokemusten mukaan tiedeyhteisössä on tärkeää perehtyä tieteen olemukseen, käsitteisiin ja historiaan koulutuksen kautta.

”Paikka missä perehdytään tieteen olemuksen käsitteisiin, historiaan, tutkimukseen etc. Tutustutaan metodologiaan, arvioidaan tehtyjä tutkimuksia ja tehdään itsekin alustavaa tutkimustyötä. Tunnuksmerkkejä: kriittisyys, tietynlainen avoimuus, vapaus..., yhteyksien ymmärtäminen.”²¹⁵

Karjalainen korostaa, että opiskelijan kasvu tieteen tekijäksi vaatii tieteellisyyden ja tieteellisen tiedon luonteen ymmärtämistä, tieteellisten menetelmien oppimista ja tieteen

²¹² N6, HuTK, 3. vsk.

²¹³ Suomen laki, 2004, s. 629–630.

²¹⁴ Jaspers, 1961, s. 64.

historian ja tieteen etiikan ymmärtämistä sekä kriittisen ajattelutavan omaksumista. Tämä tapahtuu tiedettä harjoittamalla.²¹⁶ Snellmanin mukaan ymmärrys tieteen tekemisestä lisää myös tiedon halua:

”...ylioppilaalla tulee olla tiedonhalua ja kykyä, ei pelkästään lukuhalua. Tiedonhalu osoittaa, että ylioppilaalla on tieto siitä, mitä tiede, järjesteellinen ja todistukseen pohjautuva tieto on. Yliopistossa tulee olla itsenäistä tieteenharjoittamista ja tieteellisen tutkimisen luonne.”²¹⁷

Ymmärrys ja tiedonhalu voivat lisätä rakkautta tieteeseen. Tutkittavien kuvitteellisten kokemusten mukaan tiedeyhteisössä mukana olevat ihmiset jakavat tietynlaisen vakaumuksen tieteen tekemiseen, tieteelle omistautumiseen ja siitä nauttimiseen. Tiedeyhteisölle ovat opiskelijoiden mukaan ominaista ajantasaisuus ja huippuosaaminen. Tiedeyhteisö mielletään opiskelijoiden keskuudessa tieteen tekemisen ja sivistyneisyyden työssijaksi. Opiskelijoiden käsitys vastaa Humboldtin²¹⁸ ajatusta yliopistosta korkeimman tiedon työssijana. Myös yliopistolaissa (1997/645, 4 §) vahvistetaan

²¹⁵ NI6, LTK, I. vsk.

²¹⁶ Karjalainen, 2003, s. 41–42; ks. myös Karjalainen & Kumpula, 1994, s. 15.

²¹⁷ Snellman, 1920, s. 6–7.

²¹⁸ Ks. esim. Humboldt, 1990, s. 57–58.

opiskelijoiden käsityksiä vastaava korkeatasoinen osaaminen tutkimuksen ja opetuksen kautta.

”Yliopistojen tulee järjestää toimintansa siten, että tutkimuksessa, koulutuksessa ja opetuksessa saavutetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen.”²¹⁹

Tiedeyhteisön tunnusmerkkeinä ovat opiskelijoiden mukaan monitieteisyys ja yhteistyö eri alojen kesken. Yhteistyön lisäksi eri tieteenalojen kunnioitus nähdään tiedeyhteisön ominaispiirteenä. Opiskelijoiden kuvitteelliset kokemukset tiedeyhteisöstä noudattavat pitkälti Jaspersin *universitas*-ajatusta opettajien ja opiskelijoiden yhteisöstä, jossa vallitsee tieteenalojen ykseys, yhteistyö ja kunnioitus²²⁰.

”...Kaikkien tiedeyhteisön jäsenien tulisi arvostaa toistensa työtä ja tehdä se toisilleen mahdollisimman helpoksi. Heidän tulisi nimenomaan olla vuorovaikutuksessa keskenään tiedon siirtymisen helpottamiseksi...”²²¹

”...Tiedeyhteisö tuo mieleen hyvän sivistyneen tieteentekemisen ympäristön. Se on monipuolinen ja arvostaa omaa sekä muitten tutkimusta. Se antaa

²¹⁹ Suomen laki, 2004, s. 630.

²²⁰ Jaspers, 1990, s. 123–129.

²²¹ N6, HuTK, 3. vsk.

virikkeitä ja innostusta tieteen tekemiseen. Sillä tiede sisältää tieteen teologiasta tekniikkaan ja kemiasta taidehistoriaan. Ei ole asenteellisia rajo-aitoja 'tieteellisemmän' tieteen, esim. fysiikan, tai 'hömppätieteellisemmän tieteen' esim. televisio- ja elokuvatutkimuksen tai naistutkimuksen välillä. Tiedeyhteisön tekevät asiantuntevat ja sivistyneet ihmiset opiskelijoista professoreihin. Arvostus ja positiivinen tekemisen henki ovat tärkeitä.”²²²

Ylijoki²²³ toteaa, että akateemisten kulttuurien eri edustajat, kuten luonnontieteilijät ja humanistit, eivät ole tekemisissä toistensa kanssa, eivät ymmärrä toisiaan ja suhtautuvat toisiinsa vähätellen tai jopa avoimen vihamielisesti. Aittolan²²⁴ mukaan opiskelun koulumaistuminen ja massoittuminen on johtanut siihen, että eri vuosikurssien ja koulutusalojen väliset erot lisääntyvät ja ne yhdenmukaistuvat sisäisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että eri opiskelijat ovat hyvin vähän tekemisissä toistensa kanssa, mikä taas vahvistaa eri alojen opiskelua kohtaan tunnettuja stereotyyppioita. Yljoen²²⁵ mukaan kullakin tieteenalalla on omat toimintatapansa, puhetapansa, arvostuksensa ja uskomuksensa. Siten niillä on myös omat tapansa ylläpitää rajojaan ja omaa identiteettiään, myös erottautua ”vihollisistaan” ja puolustautua niiden hyökkäyksiltä.

²²² N12, TTK, I. vsk.

²²³ Ylijoki, 1998, s. 31.

²²⁴ Aittola, 1992, s. 69.

Tutkittavieni mielestä tällainen toisten alojen ja toisten jäsenten vähättely tai mustamaalaaminen ei kuulu tiedeyhteisöön. Päinvastoin, tiedeyhteisössä tulisi yhä enemmän keskittyä monitieteisyyteen ja tieteiden väliseen yhteistyöhön.

Opiskelijoiden reaalissa kokemuksissa Oulun yliopisto on pääsääntöisesti opiskelijoiden kokemusten mukaan tiedeyhteisö.

”Oulun yliopisto on tiedeyhteisö isolla y:llä tai oikeastaan t:llä”²²⁶.

”Oulun yliopisto on ehdottomasti tiedeyhteisö. Kirjastot ovat täynnä sekä ’oikeiden’ tutkijoiden että opiskelijoiden tutkimustuloksia.”²²⁷

Opiskelijoiden kokemusten mukaan Oulun yliopiston ei aina voida sanoa olevan ehdottomasti tiedeyhteisö, vaan se on sitä tietyin rajoituksin tai puuttein. Yhteistyö eri tieteenalojen välillä ei ole opiskelijoiden mielestä ole kovin hyvää, toisten alojen kunnioituksesta puhumattakaan.

”Eri laitokset tekevät kyllä yhteistyötä, mutta hiukan epäillen. Paljon on myös määrärahoista ja viroista tappelua.”²²⁸

²²⁵ Ylijoki, 2002, s. 57.

²²⁶ M3, LuTK, 1. vsk.

²²⁷ M4, HuTK, 2. vsk.

²²⁸ N2, LuTK, 3. vsk.

”Pyyhkeitä ei ole juuri muusta kuin humanisti-teekkari–asettelusta. Naurettavaa, ettei tiedekuntien opiskelijoiden välille saada viriteltyä kunnan yhteistyötä. Asennevammaisia on molemmissa tiedekunnissa.”²²⁹

Tiedeyhteisö on opiskelijoiden kuvitteellisissa kokemuksissa avoin, kriittinen ja puolueeton yhteisö, jonka ei tarvitse nöyristellä esimerkiksi bisnesmaailmaa. Tiedeyhteisössä työskennellään opiskelijoiden mukaan yhteisen päämäärän hyväksi oman edun tavoittelun sijasta. Tiedeyhteisössä tuleekin olla tutkittavieni mukaan hyvä, yhteenkuuluvuuden tunteen mahdollistava ilmapiiri eikä kateutta. Tiedeyhteisön kommunikaatio tapahtuu tiedeyhteisön kaikille jäsenille yhteisen käsitteistön ja kielen avulla, kommunikaatio tiedeyhteisössä on avointa, ja sen jäsenet ovat tasa-arvoisia.

”Tiedeyhteisön tulisi olla puolueeton ja vapaa esim. bisnesmaailman nöyristelyltä”²³⁰.

”Tiedeyhteisö on jokaisen yhteisön jäsenen mielikuva omasta ympäristöstään ja sen tarjoamista resursseista ja yhteistyökumppaneista. Minulle tiedeyhteisö on ihmisjoukko joka työskentelee yhteisen asian puolesta ja siirtää kokemustaan tuleville sukupolville. Tiedeyhteisöön kuuluu ihmiset, laitteet. Rakennukset, yleensä ympäristö, mutta

²²⁹ N7, HuTK, 2. vsk

²³⁰ N5, HuTK, 2. vsk

yhteisöä ei ole ilman yhteistä uskoa samoihin päämääriin.. Tietty ilmapiiri on siis yhteisön yhteenkuuluvuuden tulos. Tiedeyhteisöllä on yhteinen käsitteistö (kieli), jolla kommunikointi on yksiselitteistä ja ymmärrettävää (paitsi ulkopuolisille). Tiedeyhteisön jäsenten henkilökohtaiset asiat ovat toisella sijalla yhteisen päämäärän suhteen.”²³¹

Opiskelijoiden kuvitteelliset käsitykset tiedeyhteisön avoimuudesta ja kriittisyydestä ovat yhteneviä Jaspersin²³² ja Kantin²³³ kriittisyyden, järjestelmällisen epäilyn tai Snellmanin²³⁴ vakaumuksen, merkityksestä tiedettä eteenpäin vievästä voimasta. Tutkimukseni opiskelijoiden reaaliset kokemukset tiedeyhteisön tunnusmerkkien näkymisestä käytännön toiminnassa poikkeavat kuvitteellisista kokemuksista. Opiskelijoiden mukaan talouselämä ja raha sanelevat harmittavan paljon tiedeyhteisön toimintaa. Idea hyvästä ja kateudettomasta ilmapiiristä on idealistinen, mikä johtuu opiskelijoiden mukaan siitä, että ”kammiossa uurastavat muurahaiset eivät rakenna yhteistä, vaan omaa kekoaan”. Jäsenten ei koeta olevan tasa-arvoisia samankaan tieteenalan sisällä.

²³¹ M29, LuTK, I. vsk.

²³² Jaspers, 1990, s. 125.

²³³ Kant, 1995, s. 77.

²³⁴ Snellman, 1990, s. 75–76.

”...Kateutta toisten rahojen suhteen ei saisi olla – ainakaan negatiivisiin oireisiin asti. Ei saisi olla merkantillistisia ajatuksia rahan jaosta. (Raha kun tuntuu tekevän ihmiset hulluksi täälläkin.)”²³⁵

”Oulun yliopisto ei ehkä täysin täytä minun kuvaamani tiedeyhteisön kriteerejä. Kaikki sen jäsenet eivät ole tasavertaisia (esim. opiskelija vs. opettaja) eikä mielipiteiden ilmaiseminen aina ole tarpeeksi vapaata.”²³⁶

Opiskelijoiden ajatus jäsenten oppiarvosta riippumattomasta tasa-arvoisuudesta ja yhteisen hyödyn tavoittelusta oman edun sijaan vastaa Mertonin²³⁷ tiedeyhteisöä koskevia imperatiiveja. Universalismin periaatteen mukaan tieteen tekemisen tulisi olla statuksesta riippumatonta, kollektiivisuuden periaatteen mukaisesti tieteellinen tieto on kaikille yhteistä ja puolueettomuuden imperatiivissa korostetaan tieteellisen tiedon etsimistä omaa arvovaltaa huomioimatta. Myös *Kuninkaallisen tiedeseuran* tavoitteena oli tavoitella tietoa yhteiseksi hyväksi oman edun sijasta. Yhteisö ei tuon ajattelutavan mukaan perustunut hierarkisiin valtasuhteisiin, vaan sen jäsenet ovat tasa-arvoisia. Kaikille kuuluvat samat oikeudet ja hyödyt, jolloin ei myöskään synny jäsenten välistä kilpailua eikä kiistoja. Opiskelijoiden reaaliset kokemukset

²³⁵ N12, TTK, 1. vsk.

²³⁶ N10, HuTK, 2. vsk.

²³⁷ Merton, 1968, s. 607–612; 1982, s. 6–9.

vastaavat kuitenkin enemmän baconilaista virkamiesten ylläpitämää yhteisöä, jossa on vahva hierarkia.²³⁸

Mertonin tieteen ethoksen mallin nähdään olevan ristiriitainen, ja se on herättänyt aika ajoin kiivasta kriittistä keskustelua. Kriitikki keskittyy samaan näkökulmaan, jota tutkin pro gradu-työssäni: tiedeyhteisön sisäisen dynamiikan olettamuksen ja tiedeyhteisön arkielämän väliseen ristiriitaan. Merton²³⁹ myöntääkin ethokseen sisältyvän ristiriitaisuuksia. Tiedeyhteisön ideaaliksi nähdään länsimainen yhteiskunta, jossa kuitenkin vallitsee kapitalistisen yhteiskunnan tiedeyhteisöön kuulumattomat normit, kuten individualismin, materialismin ja kilpailun korostaminen. Yliopiston ja tiedeyhteisön arkirealismiin kuuluu kuitenkin vähemmän ihanteelliset toimintatavat. Tunnus suodaan tutkimustulokset ensimmäiseksi esittäneelle, ja niinpä omia tutkimusprojekteja ja -tuloksia varjellaan viimeiseen asti. Tiedeyhteisöparatiisissa käärme näyttäytyy kateuden ja kovan kilpailun muodossa.

Stolte-Heiskanen²⁴⁰ mukaan imperatiivit itsekriittisyydestä, puolueettomuudesta ja avomielisyydestä ovat osoittautuneet myytiksi arkielämää kuvaavan todellisuuden sijaan. Esimerkiksi

²³⁸ Ks. Lehti, 1987, s. 45; Kotkavirta & Laitinen, 1998, s. 1.

²³⁹ Ks. Stolte-Heiskanen, 1987, s. 137.

²⁴⁰ Stolte-Heiskanen, 1987, s. 138.

tutkijoiden asenteita koskevissa tutkimuksissa on osoittautunut, että tutkijat eivät itse usko normeihin vankasti eivätkä välttämättä myöskään toimi itse niiden mukaisesti. Todisteita normien tunnustuksen ja niiden mukaisen käyttäytymisen yhteydestä instituutioihin ei ole. Stolte-Heiskasen mukaan kilpailu tunnustuksesta on aiheuttanut kollektiivisuuden normin vastaista toimintaa (tiedon salailu, tutkimusten toisto). Palkkiojärjestelmässä ei ole osana järjestelmällistä epäilyä, joten sitä ei tapahdu. Universalismin ja puolueettomuuden vaatimus ei toteudu, kun uudet, ehkä taloudellisesti kannattamattomat tutkimusalueet nousevat esiin ja herättävät vastustusta. Mertonin normit ovat kuitenkin tiedeyhteisöä koskevia eettisiä normeja, joita ei voi kyseenalaistaa sillä, että niitä ei noudateta. Jokaisella instituutiolla on oltava sen toimintaa ja tavoitteiden toteuttamista määrittäviä normeja.

5.2.2. Tiedeyhteisön jäsenyys Oulun yliopistossa – tiedeyhteisön eliitti ja tiedepallon ulkopuoliset tirkistelijät?

Opiskelijat mieltävät kuvitteellisissa kokemuksissaan tiedeyhteisön jäseniksi yliopistokoulutuksessa mukana olevat tieteen tekemiseen osallistuvat ihmiset eli tutkijat, opettajat ja

opiskelijat. Joskus jäseniksi katsotaan myös yliopiston ulkopuolella vaikuttava älymystö. Osa mieltää kuitenkin tiedeyhteisön jäseniksi myös muut yhteisössä työskentelevät ja yhteisön toiminnan tukemiseen osallistuvat henkilöt, kuten sihteerit ja kaiken muunkin henkilökunnan, vaikka he eivät tekisikään tutkimustyötä.

”Itse määrittelin että tiedeyhteisö on sellainen yhteisö, joka harjoittaa tiedettä sen eri muodoissa: tutkii, opettaa, opiskelee. Tiedeyhteisön muodostaa siis sekä tutkijat, opettajat että opiskelijat.”²⁴¹

”Mielestäni tiedeyhteisön jäseniä ovat kaikki ne ihmiset, jotka siellä toimivat, niin oppilaat kuin opettajat, kuin siivoojat ja keittiöhenkilökuntakin, koska he kaikki työskentelevät sen eteen, että toiminta tiedeyhteisössä voi jatkua.”²⁴²

Opiskelijoiden käsitys tiedeyhteisön tukihenkilöistä vastaa *Royal Societyn eli Kuninkaallisen tiedeseuran* palkollisia toimitsijoita. *Royal Society*ssä oli mukana toimijoita, jotka eivät osallistuneet varsinaiseen tutkimustyöhön, mutta muuten tukivat sen toteuttamista, muun muassa suorittamalla teknisiä toimenpiteitä. Näitä toimitsijoita ei kuitenkaan mielletty tiedeyhteisön jäseniksi.²⁴³

²⁴¹ M8, TTK, 2. vsk.

²⁴² N10, HuTK, 2. vsk.

²⁴³ Lehti, 1987, s. 47; Kotkavirta & Laitinen, 1998, s. 1.

Tiedeyhteisön jäsenyys ilmenee opiskelijoiden kuvitteellisten kokemusten mukaan yliopiston tavoitteiden eteen työskentelemisenä, uuden tiedon tuottamisena sekä tieteen opettamisena ja opiskelemisena. Jäsenille on ominaista myös kiinnostus tieteeseen ja omaan tieteenalaan. Tiedeyhteisön jäsenet eivät saa virallista jäsenkirjaa, vaan jäsenyys ilmenee toimintana, asemasta riippumattomana hyvänä ilmapiirinä ja vuorovaikutuksena, jolloin jäsenet kokevat olevansa osa suurempaa kokonaisuutta. Jäsenyys tuo mukanaan tiettyjä oikeuksia, esimerkiksi vaikutusvaltaa ja kehittämismahdollisuuksia.

”Jäsenyys ilmenee hyvänä yhteisymmärryksenä ja ilmapiirinä Ei muureja ’äärilaitojenkaan’ välillä. Esim. 1. vsk:n opiskelijat ja laitoksen johtohenkilöt voivat keskustella vapaasti virka-ajan ulkopuolellakin.”²⁴⁴

”Mielestäni kaikki, jotka osallistuvat yliopiston opetukseen ja tutkimukseen, ovat sen jäseniä. Jäsenyys ilmenee mm. mahdollisuutena vaikuttaa ja kehittää asioita.”²⁴⁵

Opiskelijan nähdään olevan tiedeyhteisön jäsen, kun hän tukee valituksi yliopistoon. Opiskelijan reaaliset kokemukset vastaavat tässä suhteessa kuvitteellisia kokemuksia. Reaalisten

²⁴⁴ M9, TTK, 3. vsk.

kokemusten mukaan opiskelija kokee kuitenkin oman asemansa väliaikaisena ja roolinsa pienenä, jopa mitättömänä, mutta kuitenkin kasvavana.

”Olen jäsen kuten kaikki muutkin opiskelijat. Rooli on nyt pieni, mutta ehkä muuttuu. Itselleni tiedeyhteisön merkitys on suuri, mutta jos minä häviän täältä, ei kukaan huomaa.”²⁴⁶

”Koen kuuluvani tiedeyhteisöön, koska opiskelen yliopistossa. Tiedeyhteisön erityisen tärkeä tai korvaamaton jäsen en kyllä tunne olevani. Opiskelijoiden asema yliopistossa on varsin oleellinen; siksi tunnen olevani toivottu tiedeyhteisön jäsen.”²⁴⁷

Tiedeyhteisön jäsenyyden kesto ei tullut ilmi opiskelijan käsityksissä ja kokemuksissa. Olisi mielenkiintoista tietää, loppuuko jäsenyys opiskelijan mielestä silloin, kun opiskelu tai työskentely yliopistossa päättyy. Tiedeyhteisön jäsenyys on kuitenkin periaatteessa ikuinen.

Opiskelijoiden kuvitteellisissa kokemuksissa *tiedeyhteisön eri jäsenillä on eri tehtäviä*. Tutkittavien reaalissa kokemuksissa korostuu eri jäsenten tehtävien sijasta eri jäsenten rooli ja asema. Opiskelijan vastuulla on tutkittavien kuvitteellisten

²⁴⁵ N7, HuTK, 2. vsk.

²⁴⁶ N18, LuTK, 2. vsk.

²⁴⁷ N5, HuTK, 2. vsk.

kokemusten mukaan opiskella ja saada opintoviikkoja, mutta myös oppia eikä olla vain kirjoilla opiskelijana. Jäsenyyden käsitetään tarkoittavan opiskelijan kohdalla vastuun ottamista itsestä ja opiskelusta sekä lisäksi myös pyrkimystä vaikuttaa oman opiskelun sisältöön ja laatuun. Tutkittavani näkevät tiedeyhteisössä työskentelevien, erityisesti opettajien roolin uusien jäsenten kouluttajana vastuullisena. Opettajien tehtävänä on opiskelijoiden mukaan tehdä opiskelusta omalta osaltaan mielekästä, tarjota oman alan tutkimustietoon pohjautuvaa korkeatasoista opetusta ja myös suhtautua opetustehtäväänsä vakavasti.

”...Opiskelijan tehtävä on ottaa vastuu opiskelustansa, ja opiskella tunnollisesti ja valmistua aikanaan. Opettajien tulisi pystyä opettamaan koko ajan kiinnostavasti ja ajankohtaista tietoa opiskelijoille.”²⁴⁸

”Jäsenyys ilmenee vuorovaikutuksena tiedeyhteisössä. Opiskelijan tehtävä on opiskella alaansa niin hyvin kuin osaa ja mahdollisuuksien mukaan vaikuttaa opiskelun sisältöön ja laatuun. Opettajien ja professorien tehtävänä on paitsi opettaa myös tehdä tutkimusta omalla alallaan. Opettajien vastuulla on opiskelijoiden oppiminen ainakin siinä mielessä, että kurssien pitäisi olla

²⁴⁸ N6, HuTK, 3. vsk.

mahdollisimman korkeatasoisia, ja opetukseen on paneuduttava huolella.”²⁴⁹

Snellman vahvistaa käsitystä opiskelijan ja opettajan rooleista yliopistossa. Opettajan opetuksen tulisi olla oivaltamiseen ohjaavaa. Opiskelijoiden rooliin taas kuuluu oikeus ja velvollisuuskin tutkia ja arvostella eli osoittaa kriittisyyttä.²⁵⁰ Ylijoki toteaa, että opiskelijat muodostavat yliopisto-opettajalle visaisen dilemman. Opiskelijat ovat tärkeitä sekä oikeuttaessaan viime kädessä opettajan työn että toimiessaan opettajan oman tutkimustyön tai ainakin oppiaineen traditioiden jatkajina. Opiskelijat voivat olla opettajille myös toisarvoisia, sillä akateemisessa maailmassa ja arvohierarkiassa opetus ja opiskelijat jäävät kirkkaasti tutkimuksen varjoon. Opiskelijat ovat esimerkiksi ”opetusvelvollisuuden täyttäjä” -ideaalityypille virkaan kuuluva ikävä pakko: opetustyö on hoidettava mahdollisimman kevyesti ja vaivattomasti. Opiskelijat voivat olla jopa kiusallinen häiriö ja vaiva, joka keskeyttää urakehityksen kannalta tärkeitä toimia. Opiskelijoihin suhtautuminen voi Ylijoen mukaan vaihdella välinpitämättömyydestä ylimieliseen ja jopa vihamieliseen.

²⁴⁹ M9, TTK, 3. vsk.

²⁵⁰ Snellman, 1990, s. 87–89.

Ideaalityyppi opiskelijoiden kannalta on Ylijoen arjen sankariksi kutsuma tyyppi, joka on tavallinen yliopistotutkija, mutta myös kiinnostunut opetuksesta ja opiskelijoista. Hän pitää oman tutkimuksensa yhdistämistä opetukseen mielekkäänä ja välimatka opiskelijoihin on lyhyt ja suhde epämuodollinen. Arjen sankari näkee opetuksen yhdessä toimimisena ja dialogisena sekä opiskelijat nuorempina kollegoinaan.²⁵¹ Myös Lappalaisen²⁵² mukaan opiskelijat voivat olla opettajille edellä mainittu välttämätön paha, jonka opettaminen ja ohjaaminen vie aikaa omalta tutkimustyöltä. Heidät voidaan nähdään ”vain” opiskelijoina, joille opettajan on opetettava kaikki asiat eikä heiltä tule kysyä mitään. Opiskelijat voidaan tosin nähdä myös tiedeyhteisön noviiseina ja tulevina työtovereina, joita ohjataan kohti eksperttilyyttä tai asiakkaina, joiden tarpeisiin yliopisto yrittää vastata. Tällöin on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä yliopistolla on tarjottavana opiskelijoille.

Tutkimuksessani opiskelijoiden kuvitteellisissa ja reaalissa kokemuksissa korostuu, että opiskelijat eivät koe omaa asemaansa täysivaltaisena tiedeyhteisön jäsenenä. Opiskelijoiden kokemusten mukaan *tiedeyhteisön eri jäsenet ovat eriarvoisia*. Tutkijat ja opettajat nähdään jollain lailla

²⁵¹ Ylijoki, 1995, s. 35; 1996, s. 43–50.

²⁵² Lappalainen, 1997, s. 11–13.

selkeämmin tiedeyhteisön jäsenenä. He ovat opiskelijoiden mukaan enemmän jäseniä tai ylemmän tason jäseniä, jopa eliittijäseniä tai täysivaltaisia jäseniä. Joskus tiedeyhteisön jäsenyys mielletään hyvin autoritäärisenä, jolloin jäseniä ovat tärkeysjärjestyksessä ensin professorit ja hallintoihmiset, sitten jatko-opiskelijat ja tutkijat ja viimeisenä perustutkinto-opiskelijat. Joskus jäseniksi mielletään vain ”oikeat tutkijat”.

Olen tiedeyhteisön jäsen. Minua opetetaan ymmärtämään tieteenteon perusteita ja tieteen tarpeellisuutta. Selkeämmin tiedeyhteisön jäseniä ovat kuitenkin tutkijat ja opettajat... Omaan asemaani kuuluu arvostaa ja kunnioittaa tutkijoita, jotka tietävät asioista paljon.”²⁵³

”En koe olevani tiedeyhteisön jäsen, vaikka omasta mielestäni siihen kuulunkin. Omasta mielestäni opiskelijan asema on olla yliopiston alin ”porras”. Itse yliopiston henkilökuntaan kuuluvat henkilöt kuten opettajat, professorit ja tutkijat ovat selvästi opiskelijan yläpuolella.”²⁵⁴

Jäsenyys näkyy opiskelijoiden kuvitteellisten ja reaalisten kokemusten mukaan *opiskelijoiden ja henkilökunnan välisessä suhteessa ja vuorovaikutuksessa*. Kuvitteellisissa kokemuksissa eri jäsenten välillä on asemasta riippumatonta, hyvää vuorovaikutusta ja yhteisössä vallitsee yhteenkuuluvuuden

²⁵³ N3, LTK, 1. vsk

²⁵⁴ N10, HuTK, 2. vsk.

tunne. Opiskelijoista reaalissa kokemuksissa vuorovaikutus on liian vähäistä ja se rajoittuu vain opetustilanteeseen. Osa opiskelijoista kokee jopa niin, että opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä on kuilu. Karjalaisen ja Kumpulan²⁵⁵ mukaan tiedeyhteisön nuorimmat ja varttuneemmat jäsenet ovatkin päässeet vieraantumaan toisistaan.

”Jotkut opettajat ovat kiinnostuneita opiskelijoista, mutta niitä on vain kourallinen. Kaikki moikkaavat käytävillä jos sattuvat tuntemaan.”²⁵⁶

”Yhteistyö ja vuorovaikutus opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä rajoittuu opiskeluun liittyviin asioihin. Itse en ole henkilökohtaisesti edes tietoinen siitä mitä muuta laitoksellani tehdään opettamisen ohella. Esimerkiksi tutkimuspuoli on jäänyt kokonaan hämärän peittoon.”²⁵⁷

Vuorovaikutus ja yhteistyö henkilökunnan kanssa koetaan toisaalta vaihtelevaksi ja henkilöstä riippuvaksi. Suurin osa tutkittavista kokee kuitenkin vuorovaikutuksen henkilökunnan kanssa hyväksi ja sitä on myös epävirallisissa yhteyksissä. Myös yhteistyötä tehdään jonkun verran eri hallintoelimissä. Opiskelijat kokevat kuitenkin, että heidän antamaansa

²⁵⁵ Karjalainen ja Kumpula, 1994, s. 9.

²⁵⁶ N2, LuTK, 3. vsk.

²⁵⁷ N10, HuTK, 2. vsk.

palautetta ei välttämättä oteta vakavasti eikä opiskelijoilla ole tarpeeksi vaikutusvaltaa.

”Meillä jokaisella luennolla on sanottu, että luennoitsijaa saa lähestyä rennosti vaikka käytävällä. Hyvä niin. Hyviä ovat myös palautepäivät. Yhteistyötä on myös joittenkin juhlien vuoksi vähän rentoutuneemmassa hengessä. Oma asema on sama kuin elämässä ihmisenä: täysin korvattava, mutta yksilönä arvokas silti...”²⁵⁸

”Kyllä. Opiskelijana voin vaikuttaa epäkohtien/negatiivisten asioiden parantamiseen ja tehtäväni on olla kriittinen, sanoa mielipiteeni ja tehdä asioiden eteen töitä. Omat kokemukseni vuorovaikutuksesta ovat todella hyvät. Opiskelijoita kuunnellaan ja toimitaan yhdessä joustavasti.”²⁵⁹

5.2.3. Siirtymä tiedeyhteisöön – turistista tutkijaksi, koululaisesta kollegaksi

Tutkimuksen tekeminen korostuu voimakkaasti sekä tutkittavieni kuvitteellisissa että reaalissa kokemuksissa tiedeyhteisön jäsenyyden tunnusmerkkinä. Opiskelijan

²⁵⁸ N12, TTK, I.vsk.

²⁵⁹ N16, LTK, I.vsk.

reaalisissa kokemuksissa hän on tiedeyhteisön jäsen, vaikei olekaan vielä ”oikea tutkija”, vaan ”leikkii sellaista pienillä tutkimuksillaan, kuten seminaarityöllään ja gradullaan”. Joskus opiskelija kokee, ettei ole jäsen, koska ei tutki vielä mitään. Erityisesti opintojen alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden ei koeta olevan vielä tiedeyhteisön jäseniä.

”Koen ’leikkiväni’ tiedeyhteisön jäsentä pikku proseminaareillani ja gradullani. Mutta oikeasti en sitä ole, ehkä jos tekisi lisuria niin voitaisiin ’ottaa joukkoon’. Mutta oma tehtäväni ei olekaan päästä tiedeyhteisöön, vaan haluan olla ’kentällä’.”²⁶⁰

”Alimpien vuosikurssien opiskelijat eivät ainakaan meidän laitoksella kuulu tiedeyhteisöön. Graduntekijä alkaa vähitellen olla tiedeyhteisön jäsen... En koe olevani koska en tutki mitään. Toisaalta opin koko ajan lisää, mutta etupäässä ilman vuorovaikutusta luennoitsijoiden kanssa.”²⁶¹

”Tärkeä yliopiston tehtävä on myös tutkimustyö. Henkilökunta siis hyvin suurella syyllä kuuluu tiedeyhteisön eliittiin.”²⁶²

Tutkimukseni opiskelijat viittaavat erityisesti tutkimustyön tekemisen ja tiedeyhteisön jäsenyyden suhteeseen.

²⁶⁰ N27, KTK, 3. vsk

²⁶¹ N2, LuTK, 3. vsk.

²⁶² N5, HuTK, 2. vsk.

Tiedeyhteisön jäsenyyttä pitäisi korostaa erityisesti opintojen alussa, mutta siihen tulisi myös palata opintojen eri vaiheissa, erityisesti tutkielmien tekemisen aikana. Siten opiskelija voi kokea itsensä turistin sijasta myös tutkijaksi. Olen itse valitettavan usein kuullut puhuttavan opinnäytteiden tekemisestä ”vain” kandidaatintyönä tai jopa ”vain” graduna. Pro gradun tekemisen kynnystä ei tietenkään pidä nostaa tarpeettoman korkealle tekemällä siitä massiivista elämäntehtävää. Opinnäytteistä ei toisaalta kuitenkaan tulisi puhua mitättöminä tekeleinä, joilla ei ole mitään tekemistä tieteen kanssa ja joilla ei ole muuta virkaa kuin täyttää kirjaston hyllyjä. Kuitenkin tutkielmien tekeminen on tieteen tekemistä, vaikkakin pienemmässä mittakaavassa. Tieteen tekemistä oppii vain sitä tekemällä ja harjoittamalla.

Tutkittavieni reaalisia kokemuksia jäsenyyden tunteen kokemista edesauttaa se, että henkilökunnan edustajat ovat kiinnostuneita opiskelijoista ja myös puhuttelevat heitä nuorempina kollegoinaan.

*”Opettajien ja oppilaiden suhteiden ei mielestäni
tarvis olla niin etäiset. Hyvän vaikutuksen on
tehneet ne luennoitsijat, jotka aloittaa luennon
sanomalla huomenta nuoret kollegat. Olen
tiedeyhteisön jäsen. Minua opetetaan*

ymmärtämään tieteenteon perusteita ja tieteen tarpeellisuutta.”²⁶³

”Kaikki opiskelijat ovat jäseniä. Puhutaan jo alkuun matemaatikoista tai biologeista, otetaan opiskelijat omaan yhteisöön...”²⁶⁴

Ylijoki puhuu sosiaalisesta ja persoonallisesta identiteettiprojektista yhteisöön soisaalistumisessa. Käsite on peräisin Rom Harréltä²⁶⁵. Sosiaalisessa identiteettiprojektissa pyrkimyksenä on saavuttaa tunnustettu asema yhteisön jäsenenä, persoonallisessa taas tavoitteena on saavuttaa oma erityinen, itselle sopiva tapa kiinnittyä yhteisöön. Yhteisöllä on Ylijoen mukaan normatiivinen voima opiskelijaan nähden. Mikäli opiskelija ei pääse osaksi yhteisöä, siitä seuraa identiteettikriisi. Mutta yhteisö on, tai sen pitäisi ainakin olla, myös opiskelijan voimavara ja resurssi. Yhteisön muiden jäsenten suhtautuminen vaikuttaa motivaatioon kiinnittyä yhteisöön ja haluan kuulua siihen. Jäsenyys onkin mielestäni nimenomaan kokemus. Asian toteaminen ei riitä, vaan jäsenyys täytyy kokea toiminnassa ja käytännössä. Jäsenyyteen tarvitaan tunne yhteisöllisyydestä, ja se tunne vaikuttaa erityisesti siihen, minkä asteisesti opiskelija kokee olevansa tiedeyhteisön jäsen.

²⁶³ N3, LTK, I. vsk.

²⁶⁴ N12, TTK, I. vsk.

²⁶⁵ Ylijoki, 1998, s. 27; 2002, s. 61.

”En mielestäni ole lopulta tiedeyhteisön jäsen, vaikka sitä henkilökunnan taholta pyritäänkin sanomaan...”²⁶⁶.

”Käytännössä opiskelijat eivät aina kuulu tai tunne kuuluvansa yhteisöön. Opiskelijat tulisi ottaa mukaan tutkimustyöhön /projekteihin jo opintojen alkupuolella. Rajan henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä ei tarvitse olla iso valtava rotko!!! Myös yhteisten tapahtumien, tilaisuuksien, matkojen, palautepäivien kautta tiedeyhteisöllisyys kasvaa.”²⁶⁷

Ylijoki mieltää akateemisen identiteetin muotoutumisen sosiaalipsykologian perusongelmana kulttuurisena ja persoonallisena, yksilön ja yhteisön välisenä suhteena. Tällä Ylijoki viittaa kysymykseen, missä määrin ihmiset ovat kulttuurin tuotetta ja missä määrin tuottajia.²⁶⁸ Omassa tutkimuksessani opiskelijat tuovat esille, että tiedeyhteisön jäsenenä heille kuuluu tiettyjä oikeuksia, velvollisuuksia ja tietty vastuu. Opiskelijat toteavat myös, että he voivat itsekin vaikuttaa omaan jäsenyyteensä osallistumalla erilaisiin projekteihin ja yhteistyöelimiin. Tapio ja Helena Aittolan tutkimuksessa on tarkasteltu Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen avulla opiskelijoiden elämäntilannetta. He korostavat, että yksilö ei ole täysin elämäntilanteeseensa

²⁶⁶ N23, KTK, 2. vsk.

²⁶⁷ N20, TaTK, 2. vsk.

²⁶⁸ Ylijoki, 1998, s. 26–27.

sidottu vaan hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa tilanteeseensa.²⁶⁹ Myös Becherin²⁷⁰ heimometaforassa jätetään tilaa subjektiiviselle toimijuudelle, jonka mukaan kulttuuri ei vain sosiaalista normeja vaan normit itsekin muovaavat heimokulttuuriaan. Voikin siis perustellusti sanoa, että tiedeyhteisö ei ole mikään staattinen yhteisö vaan se muuttuu ja sen tuleekin muuttua yhteiskunnan vaatimusten ja jäsentensä toiminnan mukaan. Tutkimukseni opiskelijat tiedostavat onneksi, että heidän omalla toiminnallaan tiedeyhteisön jäseninä on vaikutusta heidän yliopisto-opiskeluunsa sekä tiedeyhteisön jäsenyyden kokemiseen.

”Minä koen olevani (tiedeyhteisön jäsen), koska olen ollut niin paljon mukana opiskelijajärjestöjen, laitosten, tiedekuntien ja erilaisten yhteistyöelinten toiminnassa. Tilanne on varmasti toinen ns. riviopiskelijan kannalta, joka tuntee n. 3 henkilökunnan jäsentä? Liian moni ei ole kiinnostunut ihmisistä ja yhteisestä toiminnasta/projekteista, vaan haluaa ulos mahdollisimman pian.”²⁷¹

Kumpula toteaa tutkimuksessaan, että yliopisto-opiskelijat luistavat joskus omasta vastuustaan: on olemassa ”Joku”, joka

²⁶⁹ Aittola & Aittola, 1990.

²⁷⁰ Ks. Ylijoki 1998, s. 25.

²⁷¹ N20, TaTK, 2. vsk.

vastaa kaikesta ja jolle vastuu voidaan siirtää²⁷². Tiedeyhteisön jäsenyyden ideaa voisi kuvailla Kantin valistus-käsitteen avulla. Valistus on Kantin mukaan pois pääsyä henkisestä alaikäisyydestä. Alaikäisyydellä hän tarkoittaa ihmisen itsensä aiheuttamaa tilaa, kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään. Järki on kaikkein ylin auktoriteetti moraalisisissa ja teoreettisissa kysymyksissä. Alaikäisyydessä on kysymys päättämisen ja rohkeuden puutteesta käyttää omaa järkeään, ei järjen puutteesta. Valistuksen tunnuslauseena Kant piti lausahdusta ”Sapere aude!”, uskalla olla viisas. Kant on mielipiteissään varsin rohkea ja edistyksellinen, sillä hänen mielestään järjestelmällinen epäily on edistymisen avain. Opiskelijat eivät valitettavasti uskalla aina esittää omia mielipiteitään, saati epäillä assistentilta, professorilta tai kurssikirjoista saatua tietoa. Toisaalta rohkeuden puutteen lisäksi opiskelijoita saattaa vaivata laiskuus. Tällä Kant tarkoittaa sitä, että ”valtaosa ihmisistä on henkisesti alaikäisiä, eivätkä nämä edes halua päästä pois tästä tilasta”. Tämä johtuu Kantin mukaan laiskuudesta ja raukkamaisuudesta, sillä alaikäisenä olo on mukavaa. Kantin mukaan jokainen ihminen voi tulla henkisesti täysi-ikäiseksi, mutta alaikäisyydestä pääseminen on vaikeaa, koska ihminen voi olla jopa mieltynyt siihen. Alaikäiset ihmiset eivät osaa käyttää järkeään Kantin mukaan, koska

²⁷² Kumpula, 1994.

heidän ei ole koskaan annettu yrittää. Ihminen ei uskalla irtautua tutuista säännöistä ja kaavoista:

”Ja jos joku yrittäisi irtautua niistä, hän pystyisi hyppäämään hyvin kapeankin ojan yli vain epävarmasti, koska ei ole tottunut sellaiseen vapaaseen liikkumiseen. Tämän vuoksi vain harvat ovat onnistuneet omaa henkeään muokkaamalla irrottautumaan alaikäisyydestä ja vielä kävelemäänkin varmasti.”²⁷³

Yliopistoon ja tiedeyhteisöön siirtyminen voidaan rinnastaa sosiologiassa käytettyyn siirtymäriitin käsitteeseen²⁷⁴. Organisaatioita tutkinut valtiotieteilijä Pauli Juuti on tutkinut riittejä. Riitit liitetään yleensä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Ne voidaan nähdä kulttuurisena, usein juhlallisenakin tapahtumasarjana. Siirtymäriitti jakautuu Juutin²⁷⁵ mukaan kolmeen vaiheeseen: erottautumisriittiin, varsinaiseen siirtymävaiheeseen ja yhdistämisriittiin. *Erottautumisriitti* voisi tarkoittaa yliopiston opiskelijaksi tulemistä ja yliopistoyhteisöön siirtymistä. Sosiologi Pekka Sulkusen mukaan yhteisö tunnustaa jäsenen siirtymisen uuteen rooliin riittien avulla²⁷⁶. Vanha rooli kuoletetaan, ja tämän jälkeen tulokkaan pitäisi omaksua uuden roolin vaatimia tietoja ja taitoja. Tiedeyhteisössä vanha rooli

²⁷³ Kant, 1995, 76–78, 83.

²⁷⁴ Ks. esim. Rintamäki-Niemistö, 2000.

²⁷⁵ Juuti, 1992, s. 49.

voisi mielestäni tarkoittaa koululaisen tai Kantin alaikäisen roolia. Juutin²⁷⁷ mukaan *varsinaisessa siirtymävaiheessa* henkilön, eli tässä tapauksessa uuden opiskelijan, tulee saada tietoa, jota tarvitaan uudessa roolissa. Vaikuttaa kuitenkin usein siltä, että opiskelija ei saa tarpeeksi tietoa uuteen rooliinsa liittyen.

Kumpulan mukaan yliopiston toimintaa ohjaa sosiaalinen kielioppi: toiminnassa ovat mukana sekä viralliset säännöt ja asetukset että epäviralliset normit, joista opiskelija ei ole perillä²⁷⁸. Useissa muissakin tutkimuksissa on todettu, että yliopistossa on paljon sosiaalista kielioppia, epävirallisia normeja, sääntöjä ja kieli, joihin opiskelijan pitäisi omin avuin päästä sisälle²⁷⁹. Sosiologi Oili Helena Ylijoki²⁸⁰ puhuu opiskelijoiden eli noviisien sosialisoinnin yhteydessä tietynlaisen tietoaineksen omaksumisesta. Tämä tietoa on piilevää, hiljaista tietoa, omalle oppialalle ja oman laitoksen toimintakulttuurille ominaista tietoa. Opiskelijan tulee Ylijoen mukaan omaksua myös tietynlainen puhetapa ja käyttäytymiskoodi ollakseen kompetentti tiedeyhteisön jäsen.

²⁷⁶ Sulkunen, 1994, s. 146.

²⁷⁷ Juuti, 1992, s. 49.

²⁷⁸ Kumpula, 1994, s. 14–15.

²⁷⁹ Ks. esim. Ylijoki, 1998

²⁸⁰ Kehrä-seminaari, 29.11.2002, Helsinki.

Omassa tutkimuksessani Oulun yliopiston opiskelijat eivät juuri tuo esille tietynlaisen käyttäytymistavan tai kieliopin omaksumista. Toisaalta se on kummallista, sillä uuden käsitteistön omaksuminen on olennainen osa tiedeyhteisöllisyyttä – ei puhuta enää kouluista, tunteista ja välitunneista. Myös henkilökunnan nimikkeiden ja eri ohjaustahojen nimikkeiden kirjo on suuri, ja opiskeluun ja omaan tieteenalaan liittyy aivan uudenlaisia käsitteitä. Asian voisi rinnastaa vaikkapa ammatilliseen kasvuun ja työelämään siirtymiseen: työelämässä tietyissä organisaatioissa ja instituutioissa opitaan tiettyjä termejä ja tietty käsitteistö. Oikea kielenkäyttö voisi edistää opiskelijoiden tiedeyhteisöön kiinnittymistä. Hämmästyttävän suuri osa opiskelijoista puhuu kuitenkin vielä yliopistosta kouluna. Kuinka paljon esimerkiksi henkilökunta ja vaikkapa pienryhmäohjaajat perehdyttävät uuteen sanastoon ja samalla myös kokonaiseen ajattelutapaan?

Juutin riittiteorian kolmannessa vaiheessa eli *yhdistämisriitin* yhteydessä opiskelija saa uusia valtuuksia. Uudet valtuudet voisi mielestäni käsittää akateemisen vastuun sekä vapauden ja itsenäisyyden saavuttamisena. Yhdistämisriitin myötä opiskelija kuitenkin myös menettää entiseen asemaansa liittyviä valtuuksia, kun vapauden myötä opiskelija joutuu luopumaan eivastuullisuudesta, koululaisen roolista ja siitä, että joku muu

huolehtii hänestä.²⁸¹ Tutkittavani tiedostavatkin tiedeyhteisön jäsenyyden tarkoittavan opiskelijan kohdalla myös vastuun ottamista itsestä ja opiskelusta sekä myös pyrkimystä vaikuttaa oman opiskelunsa sisältöön ja laatuun.

Kolmanteen riittiteorian vaiheeseen liittyvät juhlalliset menot, jolloin opiskelija saavuttaa asemansa yhteisön täysivaltaisena jäsenenä²⁸². Myös Sulkusen mukaan roolin kuolettamisen jälkeen yhteisö ottaa vastaan jäsenen uudessa roolissa erilaisin juhlamenoin²⁸³. Opiskelijat vastaanotetaan Oulun yliopistoon juhlallisilla menoin. Rehtori kättelee jokaisen uuden opiskelijan, ja tiedekunnan tärkeät henkilöt pitävät oman tervetuliaistilaisuutensa. Opiskelijan tuleminen tiedeyhteisöön ei kuitenkaan juuri korosteta eikä siihen perehdytetä tarpeeksi. Oulun yliopistossa opiskelijat ovat kuitenkin saaneet kirjassaan *Matkaopas tiedeyhteisöön*. Tiedeyhteisön jäsenyyden pohtiminen sisältyy myös pienryhmäohjauksen osa-alueisiin. Pitäisikö tiedeyhteisön jäseneksi liittymistä korostaa vielä tietyn symbolin tai juhlamenon, esimerkiksi antamalla jäsenkirja tai pitämällä tiedeyhteisöllinen valatilaisuus uusille tulokkaille? Juhlallisia menoja tärkeämpää on kuitenkin mielestäni muiden

²⁸¹ Juuti, 1992, s. 49.

²⁸² Juuti, 1992, s. 49.

²⁸³ Sulkunen, 1994, s. 146.

jäsenten suhtautuminen uusiin tulokkaisiin, jäsenyyteen perehdyttäminen ja siinä auttaminen.

Snellmanin mukaan ylioppilaan rooli yliopistossa on varsin merkittävä. Snellman toteaa seuraavasti:

”Ylioppilaana hän kuuluu tähän erinäiseen, laillisesti oikeutettuun akatemialliseen yhteiskuntaan ja tulee osalliseksi kaikkiin sen oikeuksiin sekä velvollisuuksiin. Tässä yhteiskunnassa hän on lain ja tavan säätäjänä. Ja se ei ole mitätön tehtävä. Sillä hyvä tapa samoin kuin paha menee polvesta polveen perintönä.”²⁸⁴

Opiskelija ei ole tiedeyhteisössä vain passiivinen katselija tai ottava osapuoli²⁸⁵. Kuitenkin muilla, erityisesti kokeneilla ja varttuneilla tiedeyhteisön jäsenillä, on erityisen tärkeä rooli uusien jäsenten yhteisöön kiinnittymiseen auttamisessa. Yhteisöllisyys perustuu vapaaehtoisuuteen, ja jäsenyyden tulisi olla houkuttelevaa yhteistoimintaa, ei pienen sisäpiirin puuhastelua. Tottè Vaden²⁸⁶ on todennut ”nuotion lämmittävän niitäkin, jotka ovat selin”. Voikin ajatella, että tiedeyhteisön tuli ja ethos tarttuu passiivisimpiin ja arimpiinkin tulokkaisiin, mikäli ilmapiiiri on otollinen. Jäsenistä olisi yhteisöön tervetulleeksi

²⁸⁴ Snellman, 1920, s. 36.

²⁸⁵ Karjalainen & Kumpula, 1994, s. 15.

²⁸⁶ Kehrä-seminaari 29.11.2002, Helsinki.

toivottamisen lisäksi myös pidettävä kiinni ja jäsenyyttä on ylläpidettävä ja vaalittava koko ajan.

6. MATKAN PÄÄTTEEKSI

Tutkimusmatkani kuvitteellisessa ja reaaliossa tiedeyhteisössä on tällä erää päättynyt. On aika pohtia, millaisia kokemuksia ja konkreettisia matkamuuistoja sain.

Yliopisto-opiskelu on tutkimukseni opiskelijoille merkittävä elämänvaihe, ja yliopisto-opiskelua he pitävät tärkeänä itsenäistymisensä ja oman tulevaisuutensa turvaamisen takia, mutta myös itsensä kehittämisen vuoksi. Opiskelijoiden kokemukset vahvistavat Humboldtin, Snellmanin ja Kantin näkemyksiä ihmisluonnosta: opiskelijoilla on halu sivistyä, valistua ja kasvaa ihmisenä. Opiskelijoiden kuvitteellisissa kokemuksissa yliopiston oletetaan ja odotetaan olevan Humboldtin idean mukaisesti korkeimman tiedon ja sivistyksen tyysija, jossa tarjotaan korkeatasoista, tutkimukseen pohjautuvaa opetusta. Opiskelijoiden kuvitteellisissa kokemuksissa yliopiston tulee myös Snellmanin ja Jaspersin näkemysten mukaisesti erottua koulusta. Ero perustuu akateemisen opiskelun vapaaseen ja vastuulliseen luonteeseen, opiskelijan rooliin sekä opiskelijan ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Opiskelijoiden reaalisten kokemusten mukaan akateeminen vapaus ei kuitenkaan aina

toteudu ja opiskelijan ja henkilökunnan vuorovaikutussuhteissa olisi parantamisen varaa.

Sekä opiskelijoiden kuvitteellisissa että reaalisissa kokemuksissa tiedeyhteisöjä voi olla monia tai monenasteisia. Kuvitteellisissa ja reaalisissa kokemuksissa yksittäinen laitos on yleisimmin tiedeyhteisö, mutta se voi olla myös koko yliopisto tai jopa laaja, kansainvälinen yliopistojen verkosto. Opiskelijoiden kuvitteelliset kokemukset tiedeyhteisöstä vastaavat hyvin Jaspersin ajatusta tiedettä tekevien ihmisten yhteisöstä. Tiedeyhteisön tehtäviksi nähdään yliopistolaissakin mainitut yliopiston tehtävät: opetus, tutkimus ja tiedon jakaminen yhteisön jäsenille ja myös yhteisön ulkopuolelle. Tiedeyhteisön tunnusmerkkeinä nähdään uuden tiedon tuottaminen ja tietynlainen vakaumus tieteen tekemiselle sekä kaikkien tieteenalojen yhteistyö ja kunnioitus Jaspersin ajatuksia noudattaen. Myös muinaisissa tiedeyhteisöissä korostunut, Jaspersin yliopistoideaan ja Mertonin tiedeyhteisön ethokseen sisältyvä kommunikaation ja tiedon kollektiivisuuden avoimuus on opiskelijoiden kuvitteellisissa kokemuksissa olennainen tiedeyhteisön piirre. Opiskelijoiden reaalisten kokemusten mukaan Oulun yliopisto on tiedeyhteisö, mutta tietyn rajoituksen tai puutteen: tiedon avoimuuden periaatetta ei aina noudateta vaan yhteisössä on kilpailua ja kateutta.

Tieteidenvälinen yhteistyö on suppeaa, ja asenteissa, kunnioituksessa ja arvostuksessa toisia tieteenaloja kohtaan on vielä paljon kehitettävää.

Opiskelijoiden kuvitteellisissa ja reaalisisissa kokemuksissa opiskelijat ovat tiedeyhteisön jäseniä, koska he opiskelevat tiedeyhteisössä. Molemmista tapauksista henkilökunta koetaan kuitenkin selkeämmin tiedeyhteisön jäseniksi. Tämä korostuu erityisesti reaalisisissa kokemuksissa: henkilökunnan koetaan olevan enemmän jäseniä, ylemmän tason jäseniä tai tiedeyhteisön eliittijäseniä. Jaspersin ja kuninkaallisen tiedeseuran korostama yhteisön jäsenten tasa-arvoisuus ei toteudu toivottavassa määrin. Eriarvoisuuden kokemus johtuu osittain henkilökunnan suhtautumisesta opiskelijoita kohtaan. Yhteisön varttuneemmilla ja kokeneemmilla jäsenillä onkin suuri vaikutus siihen, miten opiskelijat kokevat tiedeyhteisöllisyyden.

Opiskelijat ymmärtävät myös oman vastuunsa ja aktiivisuutensa merkityksen tiedeyhteisön jäseninä. Matkaopas tiedeyhteisöön on jaettu uusille opiskelijoille vuodesta 1995 lähtien. Kirjasen jakaminen on ehkä tehnyt tunnetuksi opiskelijoille ajatusta Oulun yliopistosta tiedeyhteisönä ja opiskelijasta tiedeyhteisön

jäsenenä. Kirjanen on voinut vaikuttaa opiskelijasukupolven ja kokonaisen oppimiskulttuurin muuttumiseen positiivisesti.

Tutkittavani ovat pienryhmäohjaajia. Pienryhmäohjaajaksi hakeutuvat yleensä aktiiviset opiskelijat, jotka ovat mukana oman tiedekunnan ja laitoksen toiminnassa. Tämä voi vaikuttaa osaltaan tutkimustuloksiin. Uskon pienryhmäohjaajien kokemusten edustavan kuitenkin myös Oulun yliopiston niin sanottujen riviopiskelijoiden kokemuksia ja myös muiden yliopistojen opiskelijoiden kokemuksia. Kuinka paljon on niitä opiskelijoita, jotka eivät tiedä, saati koe lainkaan olevansa tiedeyhteisössä tai tiedeyhteisön jäseniä? He eivät ehkä sitä kokemusta kaipaakaan, tai sitten he ovat täysin syrjäytyneet tiedeyhteisöstä.

Tiedeyhteisön jäsenyyden kokemisessa on opintojen alkuvaihe erityisen tärkeä. Opiskelijat tulisi toivottaa tervetulleeksi tiedeyhteisöön. Tiedeyhteisöllinen valatilaisuus tai tiedeyhteisön jäsenkortin antaminen uusille opiskelijoille voisi olla uudenlainen, leikkisäkin idea tiedeyhteisöllisyyden tukemiseksi. Alusta asti opiskelijoiden olisi myös totuteltava uudenlaiseen tiedeyhteisölliseen kielenkäyttöön, sillä se orientoi opiskelijaa vastuullisuuteen ja koululaisen roolista luopumiseen. Tätä kieltä tulisi käyttää sekä yliopistotermien

suhteen, että opiskelijoiden puhuttelemisessa tiedeyhteisön jäseninä vanhempien jäsenten toimesta.

Siirtymäriitin mukaan uuden jäsenen tulee omaksua uuden roolin vaatimia tietoja ja taitoja. Yliopistoon siirtymässä uuden roolin vaatimien tietojen tulisi olla kaikkien saatavilla esimerkiksi opintoihin kuuluvien pakollisten orientoivien opintojen tai ohjaustoiminnan, vaikkapa pienryhmäohjauksen ja opettajatuutoroinnin kautta. Opiskelijan tulisi joutua pohtimaan akateemisen vastuun ja vapauden suhdetta, saada tietoa akateemisen opiskelun, oppimisen ja opetuksen luonteesta sekä opiskelijan vaikutusmahdollisuuksista ja roolista tiedeyhteisön jäsenenä. Opiskelijan tulee saada tietoa myös omasta opiskelualastaan, oman laitoksen toiminnasta ja siellä tehtävästä tutkimuksesta sekä tulevasta ammattikuvastaan. Opintojen päämäärän hahmottaminen heti opintojen alussa sitouttaa opiskelijaa opintoihinsa, auttaa sosiaalistumaan ammatilliseen identiteettiin ja edesauttaa tieteellisten näkemysten ja tieteellisen maailmankuvan rakentumista. Erilaiset oman koulutusalan johdantokurssit sekä työllistymis- tai alumnipäivät, joissa alalta valmistuneet kertovat omasta työstään, on havaittu hyviksi käytänteiksi.

Kun opiskelija on saanut tarpeellista tietoa uudesta roolistaan ja hänet on perehdytetty tiedeyhteisön jäsenyyteen, erityisesti muiden tiedeyhteisön jäsenten tulee panostaa jäsenyyden ylläpitämiseen. Tiedeyhteisöllisen toiminnan tulee olla opiskelijaa houkuttelevaa ja kiinnostavaa, jotta opiskelijan motivaatio ja halu kuulua yhteisöön säilyisi. Kaikenlainen yhteistyö henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä myös epävirallisissa tilaisuuksissa osoittaa opiskelijalle, että ”oikeat” tutkijatkin ovat vain ihmisiä. Auktoriteettiaseman poistaminen vähentäisi huomattavasti tutkimuksessa esiin nousseita opiskelijoiden kokemuksia omasta roolistaan mitättöminä tiedeyhteisön jäseninä.

Opintojen alkuvaiheessa uusille opiskelijoille järjestetään usein orientaatio- tai infopäiviä, fuksienskursioita tai perehdyttämisleirejä. Näissä on keskeistä olennaisen alkuiinformaation saamisen lisäksi tutustua oman laitoksen ja tiedekunnan henkilökuntaan, myös epävirallisen yhteistoiminnan kautta. Yhteistoiminta ja yhteistyö lisäävät yhteisöllisyyden kokemusta ja yhteisöön sitoutumista. Jatkossa opiskelijoiden ja henkilökunnan yhteisiä tilaisuuksia voivat olla esimerkiksi palautepäivät, laitoshahvit, laitoksen tutkimusryhmien esittelyt sekä erilaiset tapahtumat ja tempaukset, kuten yhteiset urheilukilpailut. Opiskelijat tulee

ottaa mukaan laitoksen arkitoimintaan, projekteihin ja tutkimusryhmiin sekä kehittämistoimintaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Tiedeyhteisön tehtäviin kuuluvat tieteellisen toiminnan harjoittaminen ja uuden tiedon tuottaminen. Tiedeyhteisön jäsenyydessä korostuu opiskelijoiden kokemusten mukaan tutkimuksen teko. Se on aihe, johon olisi syytä panostaa enemmän. Tieteelliseen kasvuun kuuluvat tieteellisyyden ja tieteellisen tiedon luonteen ymmärtäminen, tieteellisten menetelmien oppiminen ja avoimen ja kriittisen ajattelutavan omaksuminen. Jo opiskelun alkuvaiheessa tehtävien pientutkimusten merkitystä voisi korostaa tieteen tekemisenä ja harjoitteluna vähättelyn sijasta. Tutkimuskursseilla opiskelijat saavat tietoa tieteen olemuksesta, käsitteistä ja menetelmistä. Tutkielmaseminaareissa opiskelijat saavat esitellä omia tutkimuksiaan. He joutuvat perustelemaan omia näkemyksiään, arvioimaan kriittisesti muiden tuotoksia ja esittämään kysymyksiä ja argumentteja niihin liittyen. Opiskelijoiden tutkimuksia voidaan esitellä myös kaikille avoimissa opiskelijakongresseissa, tieteen päivillä tai symposiumeissa. Opiskelijat oppivat näissä kongressikäytäntöjä ja saavat esiintymisvarmuutta ja ennen kaikkea tottuvat tiedeyhteisölliseen dialogiin. Jaspersin mukaan tieteellisessä

väittelyssä on keskeistä esitetyn argumentin paremmuus erotuksena asemasta riippuvasta argumentaatiosta. Myös Mertonin universalismin periaatteen mukaisesti väitteen totuusarvo riippuu esittäjän tieteellisestä pätevyydestä, ei statuksesta.

On tärkeää, että opiskelijat kokevat, että heidän luotetaan olevan kypsiä, osaavia ja vastuullisia tiedeyhteisön jäseniä. Oulun yliopistossa on ollut opiskelijakeskeinen laadunarviointijärjestelmä vuodesta 1993 lähtien. Kehittämistoiminnan lisäksi opiskelija voi olla mukana tasa-arvoisena jäsenenä useissa hallintoelimissä. Opiskelijan vaikutusmahdollisuuksien, uuden roolin myötä saatujen valtuuksien tulee olla todellisia. Opiskelijan antamalla palautteella tulee olla merkitystä ja opiskelijat tulee nähdä tiedeyhteisön arvokkaana resurssina ja voimavarana. Tiedeyhteisöllisestä oppimiskulttuurista ovat hyviä esimerkkejä vertaistutorointi eli opiskelijoiden toimiminen apuopettajina tai vetäjinä opetusryhmissä ja harjoitustöissä tai opiskelijaryhmissä, esimerkiksi opiskelijapiireissä ja niin sanotuissa study groupeissa.

Tiedeyhteisöllisyyden kokemisessa tarvitaan sekä opiskelijoiden että varttuneempien ja kokeneempien tiedeyhteisön jäsenten

panosta. Aidossa tiedeyhteisössä ei opiskelija eikä opettaja tai tutkija voi olla Kantin termein henkisesti alaikäinen tai laiska. Akateeminen vastuu ja tiedeyhteisöllinen vastuu kuuluvat molemmille.

Matkan lopuksi voin todeta, että opiskelijat eivät onneksi koe olevansa tiedeyhteisön näkymättömiä lapsia tai turisteja tiedeyhteisössä. Heitä ei kuitenkaan nähdä tai kohdella vielä niin arvokkaina jäseninä kuin he ansaitsivat. Jollain tapaa opiskelijat seuraavat vielä tiedeyhteisön tapahtumia hiukan etäällä tai ulkopuolella:

”En (ole) ehkä täysivaltainen jäsen, vaan joku joka kurkistelee tiedepallon sisään pienestä reiästä ja yrittää imeä jotain sisäänsä pallon sisällä poukkoilevista ajatuksista. Ja samalla naureskelee turhantärkeille sedille ja tädeille.”²⁸⁷

Yliopistoa tiedeyhteisönä ja tiedeyhteisön jäsenyyttä olisi kiinnostavaa tutkia jatkossa lisää. Haluaisin tutkia myös Oulun yliopiston henkilökunnan kuvitteellisia ja reaalisia kokemuksia tiedeyhteisöstä. Olisi mielenkiintoista tietää, kokevatko he Oulun yliopiston tiedeyhteisönä ja opiskelijat tiedeyhteisön tasavertaisina jäseninä. Kiintoisaa olisi myös tietää, ovatko

²⁸⁷ N17, KTK, I. vsk.

henkilökunnan kuvitteelliset ja reaaliset kokemukset tiedeyhteisön jäsenyydestä vastaavia opiskelijoiden kanssa. Tällöin tiedeyhteisön jäseniksi mielletäisiin ja koettaisiin ehkä vain ”oikeat tutkijat”, joita olisivat mahdollisesti vain jo tohtoriksi väitelleet, tai ainakin nämä nähtäisiin ylemmän tason jäseninä tiedeyhteisössä. Eri tieteenalojen edustajien, Ylijoen käsittein akateemisten heimokulttuurien edustajien kokemuksissa ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia olisi myös mielenkiintoista tutkia.

Tutkimusmatkani muistoksi minulle jäi arvokasta kokemusta ja tietoa. Konkreettisenä matkamuiistona minulla on omassa ja kirjaston hyllyssä pro gradu -tutkielma ja sen jatkona tämä julkaisu. Uutta tietoa on syntynyt. Kaikille graduni tai julkaisuni lukijoille, erityisesti opiskelijoille, haluaisin omalta osaltani sanoa, että gradu on tieteellinen tutkimus. Siinä perehdytään tieteen historiaan, menetelmiin ja käsitteisiin. Gradunteko on itsenäisen tieteellisen toiminnan harjoittamista ja henkilökohtainen saavutus, mutta tiedeyhteisön ethoksen mukaisesti sitä ei voisi syntyä ilman yhteistyötä. Tiedeyhteisön olemuksessa kuvastuu rakkaus tieteeseen ja totuuden etsimiseen. Näiden lisäksi tutkimuksen tekemiseen vaaditaan kova työtä ja kärsivällisyyttä. Tieteellisen tutkimuksen

tekemisen prosessia kuvaa mielestäni hyvin nämä Snellmanin ajatukset:

”Se ylioppilasnuoriso, joka todella tiedettä ja kirjallisuutta rakastaa, tosiaan paitsi tätä rakkautta ei tarvitsekkaan mitään muuta ojentusnuoraa elämälleen yliopistossa. Sillä tätä rakkautta ei ole olemassa, jos ei se ahkerassa työssä osottaudu. Totiseen tieteelliseen tietoon ei voi koskaan mukavasti päästä. Kokemus näyttää, että ensimmäinen tunkeutuminen mihin tieteeseen hyvänsä vaatii voimallisinta ponnistusta, vieläpä näyttää se myös ettei mihinkään syvempään tietoon voikkaan päästä, jos ei jollakulla edelläkäyvällä opinharjoitusajalla ole kaikkia hengen ja ruumiin voimia pantu liikkeelle. Tämmöinen aika johonkin määrään vaatii erillään oloa ja paljon öljyä lamppuun. Yhdentekevää ei edes ole, mikä vuorokaudenaika lukemiseen käytetään. Iltatyöllä olkoon arvonsa kun omaperäistä synnytellään. Sillä silloin ovat päivän muut huolet asettuneet levolle, ja kun ruumis, sekä henki on vaivannäöstä väsynyt, saa kuvausvoima vapaamman vallan. Mutta muistilla on silloin vähempi omaksiottamisen kykyä ja mieltävä äly on vähemmän tarkka; yöllinen työ senvuoksi aina vaatii korjausta päivän valolla, levon perästä.”

Johan Vilhelm Snellman, 1920

LÄHTEET

Julkaistut lähteet:

- Aittola, T. (1986). Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena. Esitutkimusraportti. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 36.
- Aittola, T. (1987). Yliopisto-opiskelun mielekkyys, opiskelu elämänvaiheena ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Aittola, T. (1992). Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja 91.
- Aittola, H., & Aittola, T. (1985). Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.
- Aittola, H., & Aittola, T. (1988). Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa Aittola, T. (Toim.) *Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku* (49-65). Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B 30.
- Alasuutari, P. (1993). Laadullinen tutkimus (3. painos). Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. In Giorgi, A. (Ed.) *Phenomenology and Psychological research* (p. 8-23). Pittsburg: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28, 1-16.
- Gröhn, T. (1989). Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (Toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (s. 1-33). Helsinki: Yliopistopaino.
- Humboldt, W. von. (1907). *Universilität. Erzieher zu deutscher Bildung.* Jena und Leipzig: Eugen Diederichs.
- Humboldt, W von. (1990). Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Teoksessa Kantasalmi, K. (Toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä* (s. 57-66). (P. Skyttälä, suom.) Helsinki: Gaudeamus.
- Husserl, E. (1978). *Formal and transcendental logic* (2. pr.) (D. Cairns Trans.) The Hague: Nijhoff. (Original work *Formale und tranzendetale Logik* published 1927).
- Hyrkkänen, U. (Vuosiluku tuntematon). Fenomenografinen tutkimus opettajan arjen kuvaamisessa. Teoksessa Orelma, A. (Toim.) *Ammattikorkeakoulun ideaa etsimässä. Eteläkarjalaisten kokemuksia ja*

näkemyksiä (s. 46-55). Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu A6.

- Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jaspers, K. (1961). Die Idee der Universität. In Jaspers, K. & Rossmann, K. *Die Idee der Universität* (p. 41-165). Würzburg: Springer-Verlag.
- Jaspers, K. (1990). Yliopiston ideasta. Teoksessa Kantasalmi, K. (Toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä* (s. 123-130). (T. Aittola, suom.) Helsinki: Gaudeamus. (Alkuteos Die Idee der Universität julkaistu 1961).
- Jokela, P. (2002). Menestyvän kouluttajan mallia etsimässä. Suomalaisten huippukouluttajien näkemyksiä kouluttamistoiminnasta ja merkityksellisyyden kokemuksesta. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisu A 21.
- Juuti, P. (1992). Organisaatiokäyttäytyminen (2. painos). Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Oitmäki: Aavaranta.
- Kallio, E. (2002). Opintojen tukaluus ja onni – yliopisto-opintojen kuormittavuus. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselesteita 15.
- Kant, I. (1992). Kant on Education. (A. Churton, Trans.) London: Thoemmes Press. (Original work Über Pädagogik published 1899).

- Kant, I. (1995). Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa Koivisto, J., Mäki, M. & Uusitupa, T. (Toim.) **Mitä on valistus?** (s. 76-87). (T. Kaakkuriniemi, suom.) Jyväskylä: Vastapaino.
- Karjalainen, A., & Kumpula, H. (1994). Matkaopas tiedeyhteisöön. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 4. Oulun yliopisto: Monistus- ja kuvakeskus.
- Karjalainen, A. (2003). Akateeminen opetussuunnitelma [online], [viitattu 21.5.2003] Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://www oulu.fi/tutkintorakenne/tyokalut/akatops305.pdf>>.
- Knuuttila, S. (1987). Tiede ja yliopisto keskiajalla. Teoksessa Niiniluoto, I. & Häyry, M. (Toim.) **Tiedeyhteisö –onko sitä?** (s. 1-7). Suomen Akatemian julkaisuja 4.
- Korkeakoulujen pienryhmäohjauksen kehittäminen. (1974). Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja n:o 14.
- Kotkavirta, J., & Laitinen, A. (1998). Tiedeyhteisö tieteellisen tiedon subjektina [online], [viitattu 21.5.2003] Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://www.helsinki.fi/~pylikosk/valta/subjekti.htm>>.
- Kumpula, H. (1994). JOKU vastaa kaikesta? – Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja A 6.
- Lapinlampi, T. (2000). (Toim.) **Vapailla vesillä.** Korkeakouluopetuksen kehittämistoimikunta. Opetuksen kehittämisen suuntaviivoja Oulun yliopistossa.

- Lappalainen, M. (1997). Arvioinnin merkitys yliopiston opetuksen ja oppimisen osana. Teoksessa Lappalainen, M. (Toim.) **Opetus, oppiminen ja arviointi** (s. 11-33). Turun yliopiston arviointijärjestelmän rakentaminen. Turun yliopisto: Hallintoviraston julkaisusarja 4.
- Latomaa, T. (2000). Psykologinen ymmärtäminen psykodynaamisen metapsykologisen ja näyttämöllisen ymmärtämisen perusteet. Väitöskirja. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Lehti, R. (1987). Tiedeyhteisöjen ideologian ja organisatorisen käytännön synty. Teoksessa Lehti, R. & Häyry, M. (Toim.) **Tiedeyhteisö – onko sitä?** (s. 19-81). Suomen akatemian julkaisuja 4.
- Maikkola, M., & Olkkonen, T. (Toim.) (2004). Tuella ja taidolla – ohjauksella energiaa opintopolulle. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 6.
- Marton, F. (1994). Phenomenography [online], Saatavilla html-muodossa:
<URL:<http://ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.app r.htm>>
- Merton, R.K. (1968). Social theory and social structure. Enlarged edition. USA: The free press.
- Merton, R.K. (1982). Social research and the practicing professions. USA: University Press of America.
- Mutanen, M. (1998). "Omaopettajuus" - Miltä se tuntui? Teoksessa Kumpula, H. & Vanhala, M. (Toim.) **Tiedeyhteisön tuli** (s. 223-234). Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1.

- Niiniluoto, I. (1987). Tiedeyhteisö-seminaarin avaussanat. Teoksessa Niiniluoto, I. & Häyry, M. (Toim.) **Tiedeyhteisö –onko sitä?** (s. 1-3). Suomen Akatemian julkaisuja 4.
- Niiniluoto, I. (2003). Totuuden rakastaminen. Tieteenfilosofisia esseitä. Helsinki: Otava
- Perttula, J. (1995). Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. (1996). Deskriptio ja tulkinta: psykologin avaimia kokemukseen. *Psykologia* 31, 9-18.
- Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 5, 428-442.
- Puotinen, L. (1998). "Olo tuntui lähes kotoiselta" – pienryhmäohjaus yliopistoon integroitumisen tukena. Teoksessa Vanhala, M. & Kumpula, H. (Toim.) **Tiedeyhteisön tuli** (s. 82-89). Oulun yliopiston opintoimiston julkaisuja. Dialogeja I.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa Leskinen, J. (Toim.) **Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla**. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Rauhala, L. (1974). Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.
- Rauhala, L. (1985). Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. (1990). Humanistinen psykologia (3. painos). Helsinki: Yliopistopaino.

- Rauhala, L. (1992). Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (1996a). Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (1996b). Tajunnan itsepuolustus. Tiedepolitiikka I, 35-42.
- Rauhala, L. (1998). Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rentola, P. (1995). Akateemisen vapauden jäljillä. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja A 10.
- Satulehto, M. (1992). Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia. Tampereen yliopiston filosofisia tutkimuksia 33.
- Snellman, J.V. (1920). Suomen ylioppilas. Tervehdys tulokkaille (viides stereotypioitu painos). Helsinki: Suomal. Kirjall. Seuran Kirjapaino O-y.
- Snellman, J.V. (1990). Akateemisesta opiskelusta. (Teoksessa Kantasalmi, K. (Toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä* (s. 71-99). (J.-E. Salomaa, suom.) Helsinki: Gaudeamus.
- Stolte-Heiskanen, V. (1987). Tiedeyhteisön myytit ja todellisuus. Teoksessa Niiniluoto, I. & Häyry, M. (Toim.) *Tiedeyhteisö –onko sitä?* (s. 135-149). Suomen Akatemian julkaisuja 4.
- Sulkunen, P. (1987). Johdatus sosiologiaan (4. painos). Juva: WSOY.

- Suomen laki II. (2004). Salminen, S. (Toim.) Talentum: Lakimiesliiton kustannus.
- Tenhula, T., & Pudas, A. (1996). Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja A7.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Tiilikainen, A. (2000). Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs:n julkaisuja 17.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ylijoki, O-H. (1994). Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 7.
- Ylijoki, O-H. (1996). Opiskelijoiden merkitys yliopisto-opettajalle – innovaattoreita vai ajanviejjiä? *Tiedepolitiikka* 1, 43-50.
- Ylijoki, O-H. (1998). Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O-H. (2002). Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa Ahola, S. & Välimaa, J. (Toim.) **Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa** (s. 53-75).

Korkeakoulututkimuksen vuosikirja. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.

Julkaisemattomat lähteet:

Kähkönen, T. (2003). Turistina tiedeyhteisössä? Kuvitteellinen ja reaalin tiedeyhteisö ja sen jäsenyys opiskelijoiden kokemuksissa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Myyryläinen, H. Internetix. Euroopan kulttuurihistoria [online], [viitattu 30.6.2003] Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://www.internetix.fi/opinnot/opintojaksot/9historia/euroopankulttuuri/index.htm>>.

Olkkonen, T., & Vanhala, M. (2001). Ossaakko nää ohojata. Tuutoroinnin käsitteet ja termit Oulun yliopistossa. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.

POKKA. Pienryhmäohjaajan käsikirja (2005). Oulun yliopisto. Opetus- ja opiskelijapalvelut.

Rintamäki-Niemistö, T. (2000). Pienryhmäohjaus – siirtymä yliopistoon. Pienryhmäohjaus ja yliopistoon siirtyminen opiskelijoiden kokemana. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Vuori, H. (1998). Dynaamisen oppimiskokemuksen kuvaaminen fenomenografisen tutkimussuuntauksen näkökulmasta ja sen kriittistä tarkastelua. Sivuinetytutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta

LIITTEET

LIITE I. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tutkimukseni lukeutuu laadullisiin tutkimuksiin, kun tehdään erottelua määrällisiin eli kvantitatiivisiin ja laadullisiin eli kvalitatiivisiin tutkimuksiin. Laadullinen tutkimus pitää sisällään useita erilaisia tutkimusotteita. Kasvatustieteissä ja yhteiskuntatieteissä siihen viitataan usein käsitteillä kvalitatiivinen tai pehmeät menetelmät²⁸⁸. Alasuutari puhuu sosiologian piirissä arvoituksen ratkaisemisesta (vs. luonnontieteellinen koeasetelma)²⁸⁹. Tuomi ja Sarajärvi²⁹⁰ toteavat tutkimuksessaan löytäneensä 34 erilaista määritelmää laadulliselle tutkimukselle. Käytettyjen käsitteiden kirjo on siis suuri. Erityisen tärkeää on tehdä eroa siihen, puhutaanko tutkittavana olevan *ilmiön erityisluonteesta vai käytetystä menetelmästä*. Usein käsitteellä laadullinen tutkimus viitataan menetelmään, erityisesti aineiston hankinta- ja analysointitapaan. Kvalitatiivista tutkimusotetta kuvailtaessa tehdään yleensä eroa määrälliseen eli *kvantitatiiviseen menetelmään*. Usein erottelujen yhteydessä esitetään eri tieteenaloilla myös karkeita yksinkertaistettuja dikotomioita tutkimusperinteiden välillä. Näitä ovat Muun muassa idiografinen - nomoteettinen, ymmärtävä - selittävä, subjektiivinen - objektiivinen, hermeneutiikka - positivismi, fenomenologia - looginen positivismi tai mikro - makro²⁹¹.

Tesch²⁹² toteaa, että käsite kvalitatiivinen tutkimus on käytössä useilla tieteenaloilla ja se myös tarkoittaa eri tieteenalojen edustajille eri asioita: kasvatusalan ihmiselle termi voi tuoda mieleen etnografian, psykologian piirissä toimiville käsite tarkoittaa fenomenologiaa ja sosiologeille ehkä etnometodologiaa. Yhteistä näille eri käsityksille on kuitenkin

²⁸⁸ Ks. esim. Eskola & Suoranta, 1998, s. 13.

²⁸⁹ Alasuutari, 1995, s. 23.

²⁹⁰ Tuomi ja Sarajärvi, 2002, s. 8.

²⁹¹ Ks. esim. Eskola & Suoranta, 1998, s. 14; Alasuutari, 1995, s. 30; Pyörälä 1995, s. 13.

²⁹² Tesch, 1990, s. 3.

tutkimusaineiston operointi kielellisesti, jolloin tutkimusaineiston hankinta ja analyysi edellyttävät erilaisia menetelmiä kuin perinteisesti luonnontieteellisellä menetelmällä toteutetut tutkimukset.²⁹³

Varto tekee jaottelun täsmällisiin ja ankariin tieteisiin. *Täsmällisissä tieteissä*, esimerkiksi luonnontieteissä pyritään löytämään lainalaisuuksia, joiden avulla pystytään hallitsemaan luonnonilmiöiden tapahtumia. Tutkimuksessa käytetään tällöin tilastollisia, määrällisiä menetelmiä, tutkimuksellisia yksiköitä, ilmiöiden idealisoimista, rationalisoimista ja määrällisiä todentamistapoja. Varto kutsuu ihmistä ja merkitystä laadullisesti tutkivia tieteitä perusvaatimukseltaan *ankariksi tieteiksi*, koska tutkittavana on ihmisen elämämaailma, kokemustodellisuus ja ainutkertaiset merkitykset. Tutkittavat merkityskokonaisuudet ilmenevät laatuina ihmisestä, ihmisen toiminnasta ja kulttuurin ilmiöistä. Näitä laatuja ei voida muuttaa määrälliseksi, idealisoida tai rationalisoida, koska tällöin tutkittava ilmiö menettää sisältönsä, erityislaatunsa ja ennen kaikkea olemuksensa, minkä löytäminen on esimerkiksi fenomenologisen psykologisen tutkimuksena tavoite.²⁹⁴

Perttulan²⁹⁵ mukaan tapaustutkimus, hermeneutiikka ja fenomenologia kuuluvat laadullisiin tutkimusotteisiin. Hänen mukaansa fenomenologiaa pidetään yleisimpänä kvalitatiivisena tutkimusotteena psykologisessa tutkimuksessa ja jopa kvalitatiivisen tutkimusotteen synonyyminä. Fenomenologia on kuitenkin vasta saamassa jalansijaa psykologisessa tutkimuksessa. Esittelen seuraavaksi Teschin jaottelun erityyppisistä laadullisista tutkimusotteista. Halusin sisällyttää jaottelun tutkimukseeni selkiyttämään eri tutkimusmenetelmien kirjoa itselleni, mutta myös tutkimukseni lukijoille. Luokittelua on pidetty hyvänä ja kattavana useissa tutkimuksissa. Tesch jakaa kvalitatiiviset tutkimusotteet neljään luokkaan eri tutkimusintressien mukaisesti:

- 1) Kielen ominaisuuksia kommunikaationa tai kulttuurin heijastajana koskevat tutkimukset (mm. diskurssianalyysi ja sisällönanalyysi sekä symbolinen interaktionismi ja etnometodologia).
- 2) Ilmiöiden säännönmukaisuuksia ja yhteyksiä tarkastelevat ja tunnistavat, kategorioivat tutkimusotteet (mm. grounded theory, etnografinen sisällönanalyysi ja fenomenografia).
- 3) Tekstin tai toiminnan merkityksen ymmärtämiseen tähtäävät tutkimukset. Fenomenologia kuuluu tähän luokkaan, koska sen

²⁹³ Tesch, 1990, s. 15; Perttula, 1995, s. 52.

²⁹⁴ Varto, 1992, s. 12–14.

²⁹⁵ Perttula, 1995, s. 53–54.

tavoitteena on ilmiön yleisten ja ainutkertaisten sisältöjen merkitysten ymmärtäminen. Tulkintaa merkitysten ymmärtämisessä korostavat erityisesti tapaustutkimus ja hermeneutiikka.

- 4) Tutkimusotteet, joissa painotetaan reflektiivistä, tutkijan omia mielikuvia aineistona käyttävää intressiä, johon sisältyvät muun muassa reflektiivinen fenomenologia ja heuristinen tutkimus.²⁹⁶

Kvalitatiivisen tutkimustavan käyttö tutkimuksessani on perusteltua tutkittavan ilmiön perusluonteen vuoksi. Varton²⁹⁷ mukaan ihmisen erityislaadun huomioonottaminen näkyy vaatimuksena prosessin kaikissa vaiheissa tutkimusongelman valinnasta tutkimuksellisiin rajauksiin, tutkimustyöhön ja erityisesti tulosten tulkitsemiseen asti. Tutkimuskohteena on elämismaailma eli se merkitysten muodostama kokemustodellisuus, jonka kohteena ovat yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus ja arvomaailma.

Kvalitatiivinen tutkimusote oli perusteltua tutkittavan ilmiön perusluonteen vuoksi ja minulle selvä valinta, kun taas tutkimusmenetelmän miettiminen vei aikaa. Pohdin tutkimusmenetelmää fenomenologisen psykologian ja fenomenografian välillä. Harkitsin erilaisia käsityksiä tutkivan fenomenografisen tutkimusotteen käyttämisestä, koska tutkin myös opiskelijoiden käsityksiä yliopistosta, tiedeyhteisöstä ja sen jäsenyydestä. Fenomenografiassa pyritään tavoittamaan ilmiön moninaisuus ja kuvaamaan sitä, kun taas fenomenologian tavoitteena on löytää ilmiön ydin ja olemus. Tuomen ja Sarajärven²⁹⁸ määritelmä metodologian ja metodin eroista kuvastaa hyvin ajatustani fenomenografian ja fenomenologian suhteesta. Mielestäni Teschin edellä mainitussa jaottelusta kaksi ensimmäistä määritelmää ovat lähinnä metodeja, kun taas kaksi jälkimmäistä näkisin metodologiaksi. Päädyin fenomenologiaan, koska se edustaa yhtenäistä tutkimusnäkökulmaa ja -prosessia filosofisten taustaoletusten, metodologian ja tutkimuksen tavoitteiden osalta. Fenomenografian miellän enemmänkin sisällönanalyysimenetelmäksi, metodiksi tai välineeksi tiedon hankkimiseksi aineistosta ja sen käsittelemiseksi. Fenomenografiasta ei myöskään tuntunut löytyvän perustellusti eväitä kokemusten tutkimiseen. Toisaalta pohdin, katoaako fenomenologisessa menetelmässä aineistosta jotain tärkeää, kun menetelmän ”tuloksena” on kaikkien tutkittavien tietylle ilmiölle ”yhteisesti” antamien merkitysten keskeiset piirteet, joiden kautta löytyy ilmiön olemus tai ydin. Tutkija voi kuitenkin luoda ja esittää merkitysverkoston eri tyyppien

²⁹⁶ Tesch, 1990, s. 60–71.

²⁹⁷ Varto, 1992, s. 23–24

²⁹⁸ Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 9.

tai teemojen kautta, jos yhden yleisen merkitysverkoston luominen ilmiön kuvaamiseksi ei riitä²⁹⁹.

Fenomenologian ja fenomenografian suhteesta

Tarkastelen tässä fenomenografian ja fenomenologisen psykologian eroja ja yhtäläisyyksiä, koska käsityksiä tutkitaan myös fenomenografisella metodilla. Fenomenologisen psykologian tavoitteena on kokemuksen tavoittaminen ja kuvaaminen. Tutkittavan ilmiön olemus muodostuu niistä tekijöistä, jotka tekevät ilmiöstä sen mikä se on. Fenomenologian tavoitteena on löytää ilmiön ydin ja olemus erottamalla ja sulkeistamalla se muista ilmiön satunnaisista ominaisuuksista. Fenomenografiassa puolestaan pyritään tavoittamaan ilmiön moninaisuus ja kuvaamaan sitä.

Fenomenografia on erilaisia käsityksiä ja niiden kirjoja tutkiva empiirinen tutkimussuuntaus, jonka tarkoituksena on selvittää, miten eri tavoin ihmiset kokevat, ymmärtävät ja käsittävät asioita ympäröivästä maailmasta. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen juuret ovat peräisin 1970-luvulta Göteborgin yliopistosta, jossa tutkittiin yliopisto-opiskelijoiden oppimista³⁰⁰. Ference Marton toimi tutkimusryhmän johtajana, ja häntä pidetäänkin fenomenografisen tutkimussuuntauksen isänä. Marton ja Dall'Alba³⁰¹ toteavat tutkimuksessaan, että Amedeo Giorgi vaikutti termin muodostumiseen, sillä hän sovelsi fenomenologista ajattelua empiirisen tutkimukseen ja osoitti, että Göteborgin tutkimusryhmän kohdetta oli hänen mukaansa kuvattu fenomenografisesti. Termi tulee kreikankielisistä sanoista *faínestai*, joka tarkoittaa sitä, miten jokin näyttyy, ja *grafia*, joka tarkoittaa kuvaamista. Eli fenomenografia kuvailee sitä, miten jokin ilmiö tai asia näyttyy ja miten ilmiöiden kokemusten laadulliset erot on koettu ja ymmärretty.

Martonin³⁰² mukaan fenomenografian tutkimusfilosofiset juuret ulottuvat Piaget'n tutkimuksiin, hahmopsykologiaan ja fenomenologiaan. Piaget kuvasi toisen asteen näkökulmasta, miten lapset hahmottavat ympäröivää maailmaa. Fenomenografisessa suuntauksessa on vaikutteita myös hahmopsykologiasta, muun muassa Bartlettin ja Wertheimerin

²⁹⁹ Giorgi, 1997, s. 8.

³⁰⁰ Marton, 1994, s. 1, 3.

³⁰¹ Ks. Vuori 1998, s. 6.

³⁰² ks. Hyrkkänen, vuosiluku tuntematon, s. 46–47.

tutkimuksista, sekä neuvostoliittolaisista traditioista, esimerkiksi Vygotskyn ja Lurian tutkimuksista³⁰³.

Fenomenologian ja fenomenografian välisestä yhteydestä ollaan montaa mieltä. Useat tutkijat korostavat, ettei fenomenografiaa ole johdettu fenomenologisesta filosofiasta. Larssonin³⁰⁴ mukaan kuitenkin eräs läheinen filosofinen lähtökohta fenomenografisessa tutkimuksessa on fenomenologia, joka myös pyrkii kuvaamaan ihmisen kokemuksia. Erotuksena kuitenkin on se, että fenomenologia pyrkii löytämään sen, mikä on olennaista (essence) - sen, mitä ilmiöstä ei voida ottaa pois. Voimme tavoittaa maailman vain kokemustemme kautta, emmekä voi erottaa kokemustamme siitä, mikä on kokemuksen kohteena. Marton³⁰⁵ kiteyttää, että fenomenografia pyrkii kuvaamaan todellisuuden tietyn aspektin ymmärtämisessä ilmeneviä eroja, fenomenologiassa huomio kiinnittyy olennaiseen yhteiseen intersubjektiiviseen merkitykseen. Fenomenologia on metodologinen suuntaus, kun taas fenomenografia korostaa sisällön merkitystä: tieto ihmisten erilaisista käsitys-, ymmärtämis- ja hahmottamistavoista on sinänsä arvokasta.

Eräs keskeisimmistä eroista näiden tutkimussuuntausten välillä on siis *ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma*. Fenomenologia on kiinnostunut ilmiön olemuksesta ja ensimmäisen asteen näkökulmasta, kun taas fenomenografiassa tutkitaan toisen asteen näkökulmaa ja ilmiön moninaisuutta eli sitä, miltä maailma näyttää eri ihmisten näkökannalta. Tutkimuksessa voidaan esimerkiksi tarkastella, miksi toiset lapset menestyvät paremmin kouluissa kuin toiset. Toisen asteen näkökulmaa tarkasteltaessa kysymys asetetaan Säljön³⁰⁶ mukaan seuraavanlaisesti: ”Mitä ihmiset ajattelevat, miksi jotkut lapset menestyvät koulussa toisia paremmin?”.

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellisuutta toisen asteen näkökulmasta eli kuvata totuutta siten, kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää. Käsitusten kuvaaminen on siten ilmiön epäsuoraa kuvausta. Uljensin³⁰⁷ mukaan fenomenografiassa käsitys ymmärretään mielipidettä syvemmin. Se on yksilön ja häntä ympäröivän maailman välinen suhde. Käsitusten muodostuminen on konstruktivistista, eli siihen vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset ja tiedot. Myös fenomenologiassa huomioidaan

³⁰³ ks. esim. Häkkinen, 1996, s. 8–9.

³⁰⁴ ks. esim. Gröhn, 1989, s. 11.

³⁰⁵ ks. Gröhn 1989, s. 11–12.

³⁰⁶ ks. Gröhn 1989, s. 7.

³⁰⁷ ks. Hyrkkänen, vuosiluku tuntematon, s. 48.

subjektiivinen maailmankuva eli horisontti, minkä vuoksi ihmiset kokevat saman asian eri tavoin. Martonin³⁰⁸ mukaan kokemuksen rakennetta ja sisältöä ei voida erottaa toisistaan. Käsitteet todellisuudesta eivät ole vertailtavissa todellisuuteen itseensä. Käsitteet ovat luonteeltaan intersubjektiivisia, ne ilmaistaan ihmiseltä toiselle kielen välityksellä. Ihminen ymmärretään tietoisesti olennoksi, joka rakentaa käsitteitä ilmiöistä ja osaa ilmaista ne kielellisesti. Tutkijan on tulkittava kielellisten ilmaisujen sisältämät käsitteet. Siksi on ensiarvoisen tärkeää, että tutkija tiedostaa omat lähtökohdansa.³⁰⁹ Myös fenomenologiassa tutkimusaineistona ovat tutkittavien kielellisesti ilmaiset kokemusten kuvaukset. Samoin kuin fenomenografiassa, fenomenologiassa korostetaan tutkijan lähtökohtien tiedostamista eli omien tieteellisten ja arkipäiväisten ennakkokäsitysten reflektointia. Tutkijan tulee kuitenkin pitäytyä kokemusten kuvailussa tulkittamisen sijasta, kokemukset pyritään kuvaamaan sellaisena, kuin ne tutkittavalle ilmenevät.

Fenomenologinen psykologia

Fenomenologinen psykologia on ymmärtävää, kuvailevaa tutkimusta. Alla olevaan kuvioon on tiivistetty Latomaan jaottelu fenomenologisen psykologian sijoittumisesta eri tieteenperinteiden kenttään. Fenomenologinen psykologia lukeutuu hermeneuttis-dialektisiin eli rekonstruktivisiin tietisiin erotuksena empiiris-analyttisistä tieteistä (esim. lääketiede ja luonnontiede). Näissä kahdessa tieteenperinteessä tutkimuskohteet ovat hyvin erilaisia. Rekonstruktivisissa tieteissä on olennaista symbolisten ilmausten sisältämien merkityssisältöjen ymmärtäminen. Empiiris-analyttisissä tieteissä puolestaan keskitytään tapahtumien, asiutilojen ja ilmiöiden observaatioon ja tutkimus on luonteeltaan kvantitatiivista. Latomaa luokittelee fenomenologisen psykologian edelleen historiallis-hermeneuttisiin tietisiin kuuluvaksi.³¹⁰

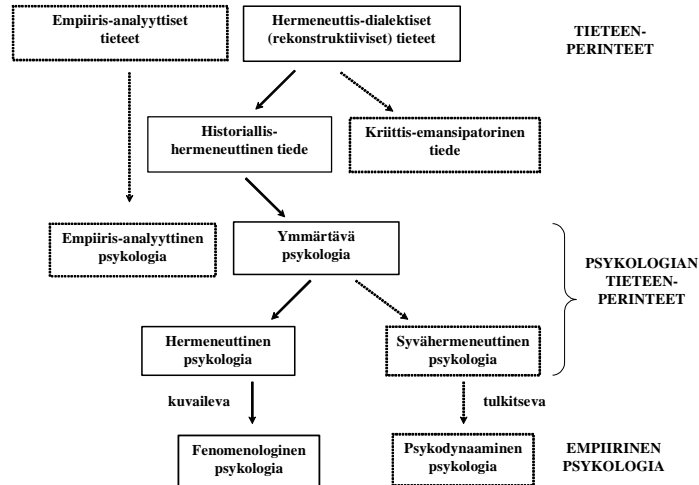
Psykologian tieteenperinteiden kentässä fenomenologinen psykologia lukeutuu ymmärtävään psykologiaan. Ymmärtävä psykologia puolestaan jakautuu hermeneuttiseen ja syvähermeneuttiseen psykologiaan. Fenomenologinen psykologia lukeutuu ensin mainittuun tieteenperinteeseen, joka pyrkii tutkittavan ilmiön kuvaamiseen. Kun siirrytään kuvailemisesta tulkintaan, lasketaan tutkimusote kuuluvaksi

³⁰⁸ ks. Hyrkkänen, vuosiluku tuntematon, s. 49.

³⁰⁹ Häkkinen 1996, s. 28–33.

³¹⁰ Latomaa, 2000, s. 18.

syvähermeneuttisiin tutkimuksiin. Esimerkkinä tästä kuviossa on psykodynaaminen ymmärtäminen. Alla olevassa kuviossa on nähtävissä tummennettuna fenomenologisen psykologian sijoittuminen Latomaan jaotteluun.



Kuvio 2. Fenomenologinen psykologia tieteenperinteiden jaottelussa Latomaan mukaan³¹¹.

Fenomenologinen psykologia tutkimusmenetelmänä edellyttää omien ennakkokäsitysten esilletuomista tutkimuskohteesta. Mielenkiintoni tutkimusaiheeseeni heräsi omien opiskeluaikojeni kokemusten kautta, toisaalta työelämässä korkeakoulupedagogiikan parissa toimimisen kautta. Ennako-oletuksenani on, että opiskelijat eivät tiedä ennen opiskelua ja opintojensa alussa, mitä odottaa ja vaatia yliopisto-opinnoiltaan, itseltään ja muilta tiedeyhteisön jäseniltä. Uskon, että he eivät yleisesti miellä itseään tiedeyhteisön jäseniksi ainakaan samalla tasolla kuin henkilökunnan edustajat. Uskon myös, että monet opiskelijat ovat pettyneitä yliopisto-

³¹¹ Latomaa, 2000, s. 18.

opintoihin ja niiden tarjoamaan tiedolliseen antiin ja valmiuksiin. Toisaalta uskon myös, että opiskelijat eivät myöskään ymmärrä omaa osuuttaan, vastuutaan ja vaikutusmahdollisuuksiaan tiedeyhteisön jäsenenä ja kehittäjinä.

Perttulan³¹² mukaan tutkijalla voi fenomenologiassa olla ennakko-oletuksia, jos ne ovat muodoltaan moniulotteisuuden mahdollistavia yleisiä ideoita, ei siis spesifimpiä sisällöllisiä teorioita tai oletuksia, esimerkkinä perinteisen kokeellisen tutkimuksen periaate tietyn hypoteesin testaamisesta. En usko, että jälkimmäinen tapa olisi tämäntyyppisessä tutkimuksessa mielekästä, tai edes mahdollista psykologisten ilmiöiden moniulotteisuuden vuoksi.

Fenomenologian käyttö psykologisessa tutkimuksessa vaatii tutkimuskohteen perusolemuksen analyysia sekä metodologian sovittamista siihen. Esimerkiksi se, tutkitaanko sosiaaliseen todellisuuteen liittyviä vai tajunnallisina merkityssuhteina näyttäytyviä ilmiöitä, johtaa erilaisiin metodologisiin ratkaisuihin. Tajunnallisia merkityssuhteita tutkittaessa empiirisen tutkimusaineiston on oltava kvalitatiivinen, ja se on myös sellaisena säilytettävä koko tutkimuksen ajan.³¹³

Giorgin³¹⁴ mukaan *evidenssin* käsite on keskeinen deskriptiivisessä fenomenologiassa. Evidenssillä tarkoitetaan selkeyden astetta kokemuksissa, toiset kokemussisällöt ovat toisia selkeämmin tavoitettavissa. Tämä tarkoittaa sitä, että merkitykset tulee kuvata mahdollisimman tarkasti evidenssin asettamissa rajoissa eli sellaisina kuin ne tutkittavalle näyttäytyvät. Jos merkitykset näyttäytyvät ihmiselle ristiriitaisina tai epäselvinä, ne myös kuvataan sellaisina ilman tutkijan tekemää tulkintaa siitä, mitä se merkitsee. Psykologisessa tutkimuksessa kunkin ihmisen kokemus on sillä hetkellä hänelle olemassa eli hänelle itselleen tosi, vaikkei se olisikaan objektiivinen.

³¹² Perttula, 1995, s. 62.

³¹³ Perttula 1995, s. 13–14, 23–24.

³¹⁴ Giorgi, 1997, s. 4; ks. myös Perttula, 1996, s. 9.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu

Aineiston keruuvaiheessa fenomenologisessa psykologiassa korostetaan deskriptiota. Tarkoituksena on saada aineistoa, jossa tutkittavan antama kuvaus vastaa mahdollisimman hyvin hänen alkuperäistä kokemustaan. Tämän vuoksi tutkijan tulee vaikuttaa mahdollisimman vähän niihin kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esiin. Kysymyksenasettelun on oltava avoin, jotta tutkittavalla herää tutkittavaan asiaan liittyviä omakohtaisia elettyjä mielikuvia ja omia käsityksiä, ei niinkään yleisiä ajatuksia tai pohdintoja. Fenomenologisen psykologian tutkimusaineistot on pääosin kerätty haastatteleamalla tai pyytämällä tutkittavilta kirjallista kuvausta³¹⁵.

Hankin tutkimusaineistoni avoimen kyselylomakkeen (liite 3, s. 174) avulla. Pysin lomakkeessa mahdollisimman avoimeen kysymyksenasetteluun. Taustatietojen lisäksi lomakkeessa oli neljä aiheeseen virittävää varsinaista tutkimuskysymystä. Halusin kysyä lomakkeessa sekä opiskelijoiden ennakkokäsityksiä ja odotuksia yliopisto-opiskelusta että siihenastisia kokemuksia opiskelusta (liite 3, kysymys 5). Halusin selvittää, millaisia mielikuvia, odotuksia ja käsityksiä heillä oli opiskelusta, ja verrata niitä heidän siihenastisiin kokemuksiinsa. Tutkimukseni kannalta oli myös tärkeää kysyä tutkittavilta yliopisto-opiskelun merkitystä heidän elämässään, sillä opiskelu elämänvaiheena on tutkittavia yhdistävä tilanteen rakennetekijä ja olennainen näkökulma tutkimuksessani. Tutkittavien kokemukset opiskelusta, yliopisto-opiskelun heikkoudet ja vahvuudet sekä sen tarjoamat valmiudet, tiedot ja taidot kiinnostivat minua erityisesti (liite 3, kysymys 6). Niillä on suuri merkitys opiskelijoiden tilanteen kokemiseen ja myös yliopiston kokemiseen tiedeyhteisönä. Halusin lisäksi selvittää sekä opiskelijoiden käsityksiä siitä, millaisena he mieltävät tiedeyhteisön ja mitkä ovat heidän mielestään sen tunnusmerkit, että miten he ovat kokeneet Oulun yliopiston tiedeyhteisönä (liite 3, kysymys 7). Olin lisäksi kiinnostunut opiskelijoiden käsityksistä tiedeyhteisön jäsenyydestä ja jäsenyyden kriteereistä, sekä opiskelijoiden kokemuksista eri henkilöiden jäsenyydestä ja omasta roolistaan tiedeyhteisön jäsenenä (liite 3, kysymys 8).

Lomakkeessa oli paljon vapaata vastaustilaa tutkittavien käsitysten ja kokemusten kuvailuun. Teetin esikyselyn viidelle ihmiselle ennen kyselyjen jakamista. Esikysely osoitti, että kysymykset olivat ymmärrettäviä ja kysymyksenasettelu oli sellainen, että saatoin niiden kautta saada haluamaani

³¹⁵ Perttula 1995, s. 64–66.

tietoa. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2000. Tutkimuskohteena oli joukko Oulun yliopiston opiskelijoita, jotka olivat tulevan syksyn pienryhmäohjaajia³¹⁶ Oulun yliopiston kaikista kuudesta tiedekunnasta. Aineisto on kerätty pienryhmäohjaajilta, koska he ovat 1.–3. vuosikurssin opiskelijoita. Heillä on vielä muistissa omat odotuksensa ja ennakkokäsityksensä yliopisto-opiskelun suhteen, mutta toisaalta heillä on jo jonkin verran kokemusta yliopisto-opiskelusta ja yliopistoyhteisöstä. Pienryhmäohjaajat ovat kahdessa roolissa yliopistossa. He ovat sekä opiskelijoita että yliopiston työntekijöitä toimiessaan vertaistutoreina uusille opiskelijoille. Oletin pienryhmäohjaajien olevan hyviä informanteja tutkimukseni suhteen, koska he ovat yleensä aktiivisia, yliopiston muuhunkin toimintaan osallistuvia opiskelijoita. Toisaalta tämä erityisryhmään kuuluminen saattaa antaa positiivisempia tutkimustuloksia, kuin mitä niin sanotuilta riviopiskelijoilta olisi saatu.

Jaoin lomakkeita pienryhmäohjaajien koulutustilaisuuksissa ja sain näin ollen tutkittavia joka tiedekunnasta. Jaoin lomakkeita yhteensä 200 kappaletta ja vastauksia sain 34. Vastausprosentti oli siis 17. Jouduin hylkäämään kaksi lomaketta. Tutkimuksessani on mukana näin ollen 32 vastaajaa, 24 naista ja 8 miestä. Iältään vastaajat ovat 19–39-vuotiaita. Sain lomakkeita tiedekunnittain seuraavasti (jaettujen lomakkeiden määrä on ilmoitettu suluissa): Humanistisesta tiedekunnasta (HuTK) oli 6 (34) vastaajaa, kasvatustieteiden tiedekunnasta (KTK) 8 (22) vastaajaa, luonnontieteellisestä tiedekunnasta (LuTK) 9 (53) vastaajaa, lääketieteellisestä tiedekunnasta (LTK) 3 (17) vastaajaa, teknillisestä tiedekunnasta (TTK) 5 (62) ja taloustieteiden tiedekunnasta (TaTK) 2 (12) vastaajaa.

Kävin esittelemässä itseni ja tutkimukseni tarkoituksen lyhyesti koulutustilaisuuksissa. Pyysin tutkittavia paneutumaan lomakkeisiin myöhemmin, sillä en halunnut tutkijana olla vaikuttamassa vastaustilanteeseen ja siihen, mitä kokemuksia tutkittavat tuovat esille. Korostin, että osallistuminen on vapaaehtoista ja vastaaminen täysin luottamuksellista. Kerroin, että tulisin käsittelemään vastaukset itse. Pyysin heitä paneutumaan kyselyni vastaamiseen huolella ja kuvailemaan rehellisesti

³¹⁶ Jokaiselle uudelle opiskelijalle nimetään Oulun yliopistossa oma pienryhmäohjaaja (muualla myös kummiopiskelija, isohenkilö, fuxiohjaaja ja opiskelijatuutori), joka on tehtäväänsä valittu ja koulutettu, ylemmän vuosikurssin opiskelija. Pienryhmäohjaajien tehtävänä on auttaa uusia opiskelijoita orientoitumaan yliopisto-opintoihin ja tutustumaan opiskeluympäristöön. (Maikkola & Olkkonen, 2004, s. 62; ks. myös Olkkonen & Vanhala, 2001, s. 9.)

omia käsityksiään, tuntemuksiaan ja kokemuksiaan. Kyselyjen jakamisen yhteydessä olin toisaalta jälleen opiskelijan roolissa, toisaalta opetuksen kehittämissyksikön työntekijänä tutkimukseni sai ehkä opiskelijoiden mielessä enemmän uskottavuutta kuin jonkun muun graduaan tekevän: voisin viedä opiskelijan sanomaa eteenpäin ylemmälle taholle ja tutkimuksellani voisi olla vaikutusta.

Tutkijan merkitys korostuu erilaisia tutkimusmenetelmiä käytettäessä eri tavoin. Merkitys korostuu erityisesti silloin, kun tutkija kerää aineistoa läheisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, esimerkiksi haastattelemalla³¹⁷. Mielestäni lomakkeen käytöllä empiirisessä psykologisessa tutkimuksessa on omat etunsa. Tutkittavien voi olla helpompi kuvailla kokemuksiaan paperille kuin kertoa niistä haastattelijalle. Lomaketta täyttäessä tutkittavilla on enemmän aikaa pohtia tutkittavaa ilmiötä ja omia ajatuksiaan siitä. Kyselylomakkeen käyttöön ei myöskään liity tutkijan miellyttämistä, koska yksittäinen lomake ei erotu tutkijalle muusta aineistosta samalla tavoin, kuin millaisia mielikuvia kustakin haastateltavasta hänelle jäisi. Kirjoitelmien puutteena on tietysti se, ettei vastaajille voida tarkentaa tai selvittää kysymyksiä. Mielestäni omassa tutkimuksessani se oli nimenomaan etu, sillä halusin vastaajien kuvailevan omia käsityksiään ja kokemuksiaan sellaisenaan ilman tarkentavia määritelmiä. Lomakeaineiston hankinnassa ei myöskään mahdollistu tietoa tuottava dialogi, eli tutkittava ei pysty osallistumaan aineiston tulkinta- ja ymmärtämisprosessiin³¹⁸.

Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä

Analyysivaiheessa korostetaan deskriptiota. Tutkija pyrkii kuvaamaan tutkittavan kokemusta mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Puhutaan tutkittavan kokemuksen ilmaisun ja tutkijan siitä muodostaman kuvauksen vastaavuudesta. Perttulan mukaan kuvaileva tutkimus pyrkii pois teoreettisista järjestelmistä ja teoriaan lukeutuvista etukäteisoletuksista, sillä teoreettinen lähestymistapa voisi johtaa ilmiön ohentumiseen ja ilmiöstä etäännyntymiseen. Fenomenologisessa psykologiassa tutkimuskohteena on kokemus ja elämämaailma on ensisijainen teorioihin nähden. Elämämaailma on se maailma, jossa ihminen elää eikä sitä voida teorioiden avulla ymmärtää³¹⁹. Perttula puhuu deskriptiivisen sijaan deskriptioon pyrkivästä tutkimusasetteesta. Psykologinen tutkimustyö on sitä deskriptiivisempää, mitä kuvailevampaa se on. Tutkimus on myös sitä luotettavampaa, mitä

³¹⁷ Perttula 1995, s. 24; Latomaa 2000, s. 10.

³¹⁸ Latomaa 2000, s. 10.

³¹⁹ Perttula 1996, s. 9-10; Satulehto, 1992, s. 8

paremmin tutkija toisen ihmisen kokemuksen kuvailussa onnistuu.³²⁰ Toisen kokemushistoriaa ja subjektiivista maailmankuvaa ei koskaan voi mielestäni täysin tavoittaa. Uskon, että toisen ihmisen kokemuksia ja käsityksiä on mahdollista kuvata kuitenkin tietyllä tasolla. Deskriptiivisen tutkimusasenteen saavuttaminen psykologisessa tutkimuksessa edellyttää reduktiota eli pelkistämistä. Husserlin³²¹ mukaan fenomenologinen reduktio mahdollistaa paluun asioihin itseensä (zu den Sachen selbst). Reduktio on kaksivaiheinen. Se tapahtuu ensinnäkin irrottautumalla luonnollisesta asenteesta, mikä tarkoittaa käytännössä tutkijan pyrkimystä havainnoida asioita, ikään kuin hän kohtaisi ne ensi kertaa. Luonnolliseen asenteeseen sisältyy sekä omaksuttu teoreettinen lähestymistapa sekä arkipäiväinen tapa mieltää maailmaa ja itseään³²². Luonnollisen asenteen reflektiota ja syrjään siirtämistä kutsutaan sulkeistamiseksi.

Husserlin³²³ mukaan sulkeistamisen kautta mahdollistuu välittömän kokemuksen tavoittaminen ilman, että teoreettinen käsitteistö rajaisi näkökulmaa. Sulkeistamisen myötä on mahdollista tavoittaa tutkittavan ilmiön noema eli mieli. Puhtaassa fenomenologiassa ei esimerkiksi ole ennako-oletuksia tutkittavasta ilmiöstä, sillä niistä on vapauduttu luonnollisesta asenteesta vapautumisen kautta. Sulkeistamisen jälkeen siirrytään reduktion toiseen vaiheeseen, jotta löydetään tutkittavan ilmiön olemus eli eidos. Eideettiseen reduktioon päästäkseen ilmiöstä pyritään karsimalla satunnaiset ja toissijaiset ominaisuudet intuition ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija pohtii, mikä tekee tutkittavasta ilmiöstä sen, mikä se on³²⁴. Psykologisessa tutkimuksessa tämä tarkoittaa tutkittavien kokemusten ja käsitysten hahmottamista merkitysverkostoiksi. Analyysin tulokseksi muodostuvat merkitysverkostot ilmentävät kohteena olevan ilmiön kokonaisuutta, keskeisiä kokemuksen sisältöjä. Mielikuvan tasolla tapahtuvan muuntelun avulla voidaan siis hahmottaa tutkittavan, toisen ihmisen kokemuksen välttämättömät ja olennaiset sisällöt, ei siis merkitysten moninaisuutta (vrt. fenomenografia).

Analyyysin eteneminen

Kuvaan seuraavaksi yksityiskohtaisesti Juha Perttulan käyttämän Giorgin metodiin pohjautuvan fenomenologisen analyysimenetelmän eri vaiheet

³²⁰ Perttula, 1996, s. 15.

³²¹ ks. Perttula 1995; s. 9–10.

³²² Perttula 1996b, s. 11–12.

³²³ ks. Perttula, 1995, s. 10–11.

³²⁴ Giorgi, 1997, s. 5.

sekä siihen tekemäni sovellukset. Analyysimenetelmä jakautuu kahteen päävaiheeseen: yksilökohtaisten merkitysverkostojen luomiseen ja yleisten merkitysverkostojen luomiseen. Omassa tutkimuksessani on yhteensä yhdeksän alavaihetta, jotka esittelen käytännön esimerkkien avulla.

I YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO

1. Sekä Giorgi³²⁵ että Perttula³²⁶ tähdentävät metodin ensimmäisessä vaiheessa *tutkijan tutustumista aineistoon avoimin mielin ja pyrkimystä vapautua luonnollisesta asenteestaan*. Tämä tapahtui aineiston valmistelun, litteroinnin eli sanatarkan puhtaaksikirjoittamisen aikana. Luin aineistoa huolellisesti läpi jo ennen litterointia sekä sen aikana. Tässä tutkimuksentekovaiheessa minulle muodostui kokonaiskuva tutkimusaineistosta.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa omien ennako-oletusten reflektointi on tärkeää. Olin tutustunut jonkin verran tiedeyhteisöä koskevaan teoreettiseen kirjallisuuteen, ja tiedeyhteisön käsite on tullut tutuksi myös työssäni opetuksen kehittämissyksikössä. Kirjallisuutta aiheesta ei kuitenkaan ole paljoa, eikä varsinkaan juuri tiedeyhteisön jäsenyyttä koskevaa. Yhdyn Perttulan³²⁷ ajatukseen siitä, että periaatteessa on mahdotonta irrottautua täysin luonnollisesta asenteestaan, omaksutusta teoreettisesta tai arkipäiväisestä tavastaan hahmottaa maailmaa. Tutkijalla on väistämättä oma minäkäsitys, johon liittyy hänen omaksumansa arvot ja maailmankuva, eikä niitä voida täysin siirtää syrjään. Pyrin kuitenkin tutkimuksessani välttämään tietoista teoreettista ja myös arkipäiväistä lähestymistapaa. Fenomenologiassa ennakkokäsityksiä ei pidetä haitallisena, kunhan tutkija on selvillä niistä. Deskriptiivisellä tutkimusasenteella tutkija pyrkii kohtaamaan toisen ihmisen kokemuksen passiivisena mutta valppaana³²⁸.

2. Analyysin toisessa vaiheessa voidaan Perttulan³²⁹ mukaan *muodostaa koko tutkimusaineistoa tai kunkin tutkittavan osalta aineistoa jäsentävät sisältöalueet*. Giorgin menetelmään tätä vaihetta ei kuulu. Etukäteen jäsennehtyjen sisältöalueiden käyttö on tutkimuksessa perusteltua, koska tutkittavat olivat pitkälti vastanneet käsiteltäviin teemoihin apukysymysteni mukaan. Koen jäsentelyn myös helpottavan aineiston jäsentämistä.

³²⁵ Giorgi, 1985, s. 10.

³²⁶ Perttula, 1995, s. 94.

³²⁷ Perttula, 1996 s. 14.

³²⁸ Perttula, 1996, s. 16.

³²⁹ Perttula, 1995, s. 94.

Muodostin koko aineistoa jäsentävät sisältöalueet tutkimukseni kyselylomakkeen neljän avoimen kysymyksen avulla (ks. liite 3).

Jaoin kyselylomakkeen neljä kysymystä alakohtaisiin teemoihin, jolloin sisältöalueita muodostui kahdeksan kahden yleisteeman alle. Muodostin sisältöalueet aiemmin esitetyn intentionaalisuuden käsitteen avulla, jonka perusteella on erotettavissa kuvitteellisia ja reaalisia (merkitty alla lihavoituna) merkityssuhteita eli kokemuksia³³⁰. Esittelen seuraavaksi sisältöalueiden kuvaukset.

YLIOPISTO-OPISKELU

- 1) **Odotukset yliopisto-opiskelusta.**
Sisältöalueeseen kuuluvat ilmaukset yliopistoa koskevista mielikuvista, odotuksista ja käsityksistä.
- 2) **Kokemukset yliopisto-opiskelusta.**
Sisältöalueeseen kuuluvat kuvaukset siihenastisista kokemuksista ja tuntemuksista yliopisto-opiskelusta yleisemmällä tasolla.
- 3) **Yliopisto-opiskelun merkitys.**
Sisältöalueeseen kuuluvat kuvaukset yliopisto-opiskelun merkityksestä opiskelijalle elämänvaiheena ja yliopisto-opintojen arvottamisesta elämässä.
- 4) **Yliopisto-opiskelun koettu anti ja heikkoudet.**
Sisältöalueeseen sisältyvät esimerkiksi kokemukset siitä, mitä yliopistossa on koettu opittavan ja millaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia opintojen koetaan tarjoavan. Sisältöalueeseen kuuluvat ilmaukset opiskelun koetuista hyvistä ja huonoista puolista eli tyytyväisyydestä ja tyytymättömyydestä opintoja kohtaan.

TIEDEYHTEISÖ JA SEN JÄSENYYS

- 5) **Käsitykset tiedeyhteisöstä.**
Sisältöalue tarkoittaa opiskelijalla olevia mielikuvia ja käsityksiä siitä, mitä käsitteellä tiedeyhteisö tarkoitetaan, millainen paikka tiedeyhteisö opiskelijan mielestä on ja mitkä ovat hänen mielestään tiedeyhteisön tunnusmerkit. Sisältöalueeseen kuuluvat myös olettamukset ja ajatukset siitä, millainen paikka tiedeyhteisön pitäisi opiskelijan mielestä olla.
- 6) **Kokemukset Oulun yliopistosta tiedeyhteisönä.**
Sisältöalueeseen kuuluvat ilmaukset siitä, miten opiskelija on kokenut Oulun yliopiston tiedeyhteisönä ja millä perusteella.

³³⁰ Ks. luku 3.

- 7) **Käsitykset tiedeyhteisön jäsenyydestä.**
Sisältöalueeseen kuuluvat ilmaukset kertovat opiskelijan käsityksistä tiedeyhteisön jäsenyydestä: ketkä siihen hänen mielestään kuuluvat, millä perusteella, ja miten jäsenyys hänen mielestään ilmenee eri henkilöillä.
- 8) **Kokemukset tiedeyhteisön jäsenyydestä.**
Sisältöalueeseen kuuluvat opiskelijan kokemukset siitä, tuntee ko hän olevansa tiedeyhteisön jäsen vai ei ja millä perusteella. Sisältöalueeseen kuuluvat myös opiskelijan kokemukset omasta asemastaan suhteessa muihin tiedeyhteisön jäseniin.

3. Analyysin kolmannessa vaiheessa *tutkija erottaa aineistosta merkityksen sisältäviä yksiköitä eli merkityssuhteita oman tieteenalansa ja tutkittavan ilmiön näkökulmasta eli jakaa koko aineiston merkityssuhteisiin*³³¹. Merkityssuhde voi olla sanassa, osassa lausetta tai useampien lauseiden kokonaisuudessa. Tärkeintä on, että siinä ilmenee yksilön subjektiivinen kokemuksellinen kokonaisuus ja tutkittavan ilmiön kannalta relevantti merkitys. Erottaminen perustuu tutkijan intuitioon. Merkityssuhde erotetaan spontaanisti, kun jokin ilmaisu tuntuu merkitykselliseltä³³². Omassa tutkimuksessani valmiiden sisältöalueiden muodostaminen helpotti merkityssuhteiden erottamista. Alleviivasin usean lukukerran jälkeen merkityssuhteet kunkin vastaajan litteroidusta lomakkeesta.

4. Analyysin neljännessä vaiheessa tapahtuu *tutkittavan arkipäivän kielellä ilmaiseman merkityssuhteen kääntäminen tutkijan kielelle*³³³. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija tuo kokemuksen kuvauksen esille psykologisesta näkökulmasta jäsentämällä ja selventämällä sitä³³⁴. Alla on esimerkkinä kursivilla merkitty vastaajan 5 kuvaus sisältöalueesta 7 (*Käsitykset tiedeyhteisön jäsenyydestä*) ja sen jälkeen tutkijan kielelle käännetty ilmaisu.

*”Tiedeyhteisöön kuuluu yo:n opiskelijat, henkilökunta sekä yo:n ulkopuolella vaikuttava ”älymystö”. Tärkeä yliopiston tehtävä on myös tutkimustyö. Henkilökunta siis hyvin suurella syyllä kuuluu tiedeyhteisön eliittiin.”*³³⁵

³³¹ Giorgi 1985, s. 11; Perttula, 1995, s. 94.

³³² Giorgi, 1997, s. 7.

³³³ Giorgi, 1985, s. 17; Perttula, 1995, s. 94.

³³⁴ Giorgi 1985, s. 17-18; 1997, s. 7.

³³⁵ N5, HuTK, 2. vsk.

Naisen mielestä tiedeyhteisöön kuuluvat sekä opiskelijat että henkilökunta. Naisen mukaan henkilökunnan edustajat ovat tutkimustyön vuoksi tiedeyhteisön eliittijäseniä. Tiedeyhteisöön kuuluu myös sen ulkopuolella vaikuttava älymystö.

5. Viidennessä vaiheessa Perttula³³⁶ on lisännyt Giorgin metodiin *tutkijan kielelle käännetyn merkityksellisen yksikön sijoittamisen johonkin tutkimusaineistoa jäsentävään sisältöalueeseen*. Jaoin merkityssuhteet sisältöalueisiin aiemmin esiteltyjen sisältöalueiden perustelun kautta. Käytännössä jaoin ilmaisut pitkälti sillä perusteella, miten tutkittavat ilmaisivat kokemuksensa. Kuvitteellisia merkityssuhteita eli odotuksia ja ennakkokäsityksiä kuvaavia verbejä ovat ”uskon”, ”luulen” ja ”odotin”. Opiskelijat kuvaavat kuvitteellisia kokemuksiaan myös konditionaalein, esimerkkinä ilmaisut siitä, miten asioiden pitäisi olla. Reaalisia kokemuksia taas kuvaavat ilmaukset ”olen kokenut”, toteamukset ”yhteistyö henkilökunnan kanssa on helppoa ja mukavaa” tai omien tuntemusten kuvailu koetusta tilanteesta.

Tämän jälkeen muodostetaan yleensä sisältöalueista riippumattomasti etenevä *yksilökohtainen merkitysverkosto käännetyistä merkityssuhteista*³³⁷. Koen tämän tutkimuksessani tarpeettomana, sillä sisältöalueiden tiivistetyt kuvaukset olivat ytimekkäitä ja niissä ilmeni subjektiivinen kokemus tutkijan kielellä ilmaistuna ja jäsennettynä. Yksilötasosta irtaantuminen on myös tämän tutkimuksen kannalta olennainen näkökulma ja seuraavan analyysivaiheen tavoite.

Omassa tutkimuksessani käännetyt merkityssuhteet sijoittuivat suoraan sisältöalueiden alle. Tuloksena muodostui siis kahdeksaan peräkkäisen sisältöalueeseen jäsennellyt tiivistetty kertomus (yhteensä 32 kertomusta).

II YLEINEN MERKITYSVERKOSTO

6. Kuudes vaihe analyysissä on Perttulan³³⁸ metodin toiseen päävaiheeseen siirtyminen eli *yleisen merkitysverkoston saavuttaminen tutkittavasta ilmiöstä*. Tässä vaiheessa kokosin jokaisen tutkittavan (32) yksilökohtaisesta merkitysverkostosta tutkijan kielelle käännetyn ja tiivistetyn kuvauksen kustakin tietystä sisältöalueesta toistensa yhteyteen.

³³⁶ Perttula, 1995, s. 94.

³³⁷ Giorgi 1985, s. 19; Perttula s. 94.

³³⁸ Perttula, 1995, s. 95.

7. Seitsemännessä vaiheessa kävin läpi huolellisesti lukien sisältöalueiden tiivistelmät ja erotin niistä jälleen merkityksen sisältäviä yksiköitä (vrt. vaihe 3) alleviivaamalla.

8. Kahdeksantena vaiheena *käänsin erottamani merkityssuhteet tutkijan kielelle ja muunsin ne passiivimuotoon kirjoittamalla kustakin sisältöalueesta narratiivisen yleisen merkitysverkoston*. Tulokseksi syntyneet kahdeksan sisältöalueen kertomusta on kuvattuna liitteessä 2, s. 164–172.

9. Omassa tutkimuksessani *muodostan edelleen kahdeksasta yleisestä merkitysverkostosta kaksi teemakohtaista merkitysverkostoa, joiden keskeisiä sisältöjä peilaan teoreettiseen kirjallisuuteen ja tutkittavien autenttisiin kokemuksiin*.

Ensimmäinen teema käsittelee yliopisto-opiskelua ja käsittää sisältöalueet 1–4. Siinä kuvataan sekä kuvitteellista yliopistoa opiskelijan odotusten ja ennakkokäsitysten kautta (sisältöalue 1), että vastaavasti reaalista yliopistoa opiskelijoiden kokemusten, yliopisto-opiskelun merkityksen ja opiskelussa koetun saadun annin ja heikkouksien kautta (sisältöalueet 2, 3 ja 4). Toinen teema käsittelee tiedeyhteisöä ja sen jäsenyyttä. Kuvitteelliset kokemukset tiedeyhteisöstä ja sen jäsenyydestä kuvastuvat sisältöalueissa 5 ja 7, ja reaaliset kokemukset tiedeyhteisöstä ja sen jäsenyydestä vastaavasti sisältöalueissa 6 ja 8.³³⁹

Tutkimuksen luotettavuudesta

Tarkastelen tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä fenomenologisen psykologian näkökulmasta Perttulan ja Vartton kriteerien pohjalta. Useat kriteereistä ovat myös sellaisia, jotka pätevät yleisemminkin laadulliseen tutkimukseen. Perttulan³⁴⁰ mukaan ihmistieteellisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on aina lähtökohtana tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus. Perttula on listannut yhdeksän tutkimuksen luotettavuuden yleistä, tutkimusmenetelmästä riippumatonta kriteeriä. Hän painottaa ensinnäkin *tutkimusprosessin kokonaisuutta ja johdonmukaisuutta*, joka näkyy läpileikkauksena tutkittavan ilmiön perusrakenteesta raportointitapaan asti sekä ontologisella että reaalisisältöjä kuvaavalla tasolla. Toisena kriteerinä on *tutkimusprosessin*

³³⁹ Ks. luku 5.

³⁴⁰ Perttula, 1995, s. 97.

reflektointi ja sen kuvaus eli edellä mainitun johdonmukaisuuden perustelemine ja kuvaaminen tutkimusraportissa tutkijan omista valinnoista lähtien. Erityisesti analyysin konkreettinen eteneminen on pystyttävä kuvaamaan lukijalle, mihin pyrin edellä tutkimuksen vaiheita kuvaamalla sekä havainnollistamalla niitä esimerkein.³⁴¹

Kvalitatiivinen tutkimus on aina aineistolähtöistä ja Perttula korostaakin kolmantena kriteerinä *aineiston ehdoilla etenemistä*³⁴². Oma tutkimukseni edustaa fenomenologista psykologista tutkimusta, jossa erityisesti painotetaan aineistolähtöisyyttä ja aineistoon tutustumista avoimin mielin. Tutkimuksessani teoreettiseen kirjallisuuteen perehtyminen tapahtui vasta aineiston analyysin jälkeen peilaten, tukien ja empiirisen aineiston mahdollisia puutteita tarkastellen. Neljäntenä kriteerinä mainitaan *tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus*. Kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan tutkimusprosessin yhteyttä tutkimustilanteeseen eli periaatteessa vastaavuutta todelliseen maailmaan, niihin piirteisiin, jotka ovat tutkimustilanteessa olemassa. Kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan myös vastaavuutta ihmisen koettuun maailmaan, niin että ihmisen merkityssuhteita tutkitaan hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa. Olen pyrkinyt pitäytymään aineiston analyysivaiheessa tutkittavien merkitysten kuvailussa ja pidättäytymään tulkitsemisesta. Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän systemaattisuus edesauttoi tätä. Kvalitatiivisen tutkimuksen idiografisuus tarkoittaa yksilökohtaisuuden säilyttämistä tutkimusprosessissa. Omassa tutkimuksessani olen tarkastellut kunkin tutkittavan aineistoa ensin kokonaisuutena muodostaen yksilökohtaisen merkitysverkoston ennen yleisiin sisältöalueittaisiin merkitysverkostoihin siirtymistä.

Viides Perttulan kriteeri koskee vaatimusta tavoiteltavan tiedon laadusta eli *vaatimusta tiedon saattamisesta kielelliseen muotoon*. Omassa tutkimuksessani tutkittava on ilmaissut kokemukselle antamia merkityksiä kielellisesti, jonka jälkeen olen tiivistänyt kokemussisällön ja kääntänyt sen psykologiselle kielelle alkuperäistä merkitystä mahdollisimman tarkasti kunnioittaen. Kuudentena kriteerinä mainitaan metodien yhdistäminen, joskus puhutaan myös *metodisesta monismista*. Tällä viitataan siihen, että ontologinen analyysi tutkimuskohteesta ratkaisee, millaista tutkimusmenetelmää tulee käyttää, jotta saadaan todenmukainen käsitys tutkimuskohteesta.³⁴³ Omassa tutkimuksessani en ole varsinaisesti

³⁴¹ Perttula, 1995, s. 102.

³⁴² Perttula, 1995, s. 102.

³⁴³ Perttula, 1995, s. 103.

yhdistellyt eri metodeja, mutta pohdin Perttulan analyysimenetelmän kaikkien osavaiheiden tarpeellisuutta, jolloin tulin siihen tulokseen, että kaikki Perttulan esittämät vaiheet eivät ole omassa tutkimuksessani tarpeellisia. Tältä pohjalta olen muokannut menetelmää. Mielestäni tutkijan tulee osoittaa harkintakykyä oman tutkimuksensa ja valitsemansa menetelmän suhteen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita tutkimustulosten muokkaamista menetelmän avulla tutkijan haluamaan suuntaan. Fenomenologisen psykologian tutkimuksessa korostetaan myös *tutkimuksellisten menettelyjen systemaattisuutta ja ankaruutta*, minkä Perttula myös seitsemäntenä kriteerinä mainitsee³⁴⁴. Vaikka en noudattanutkaan Perttulan analyysimenetelmän vaiheita orjallisesti, pyrin perustelemaan valintojani ja menetelmään tekemiäni muutoksia sekä tekemään analyysin jokaisen vaiheen huolellisesti ja kuvaamaan prosessin etenemisen eri vaiheita.

Varto puhuu kontekstisidonnaisuuden yhteydessä kontekstivapaudesta. Hänen mukaansa mitään menetelmää ei tulisi soveltaa suoraan muodollisesti pätevänä ilman sen suhteuttamista tutkimuskohteeseen. Varton mukaan jokaisen tutkimuksen kohdalla on mietittävä tematisoinnista ja aineiston erittelystä lähtien, onko tietty menetelmä sellaisenaan soveltuva ja tarkoituksenmukainen vai onko tutkimukselle luotava uusi soveltuvampi menetelmä.³⁴⁵ Olen tutkimuksessani kehittänyt fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää eteenpäin. Tutkimuksessani on uudenlainen tapa tarkastella ihmisen ennako-odotuksia ja -käsityksiä sekä kokemuksia eriasteisina kokemuslaatuina. Perttula³⁴⁶ mainitseeikin yhtenä kriteerinä *tutkijan vastuullisuuden* tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, ja tämä kriteeri korostuu mielestäni erityisesti uudenlaista menetelmää luotaessa kuten tässä tapauksessa.

Seitsemäntenä kriteerinä Perttula mainitsee *tutkijayhteistyön*³⁴⁷. On huomioitava myös muiden tutkijoiden käsitys luotettavasta tiedosta ja kunkin menetelmän yksittäisen toimenpiteen luotettavuudesta. Tutkimustani on tarkastellut kaksi ohjaajaa, joille olen valintojani joutunut perustelemaan³⁴⁸. Kahdeksantena kriteerinä on *tutkijan subjektiivisuus*, mikä

³⁴⁴ Perttula, 1995, s. 103

³⁴⁵ Varto, 1992, s. 97.

³⁴⁶ Perttula, 1995, s. 104.

³⁴⁷ Perttula, 1995, s. 103.

³⁴⁸ Julkaisu perustuu Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan tehtyyn kasvatopsykologian pro gradu -tutkielmaan (Kähkönen, 2003). Tutkielman ohjaajina toimivat KT Asko Karjalainen sekä KT, FM, PsK Timo Latomaa.

tarkoittaa, että tutkijan on tiedostettava, reflektoitava ja analysoitava oman subjektiivisuutensa vaikutus tutkimukseensa³⁴⁹. Tutkimuksessani olen pyrkinyt tähän sulkeistamalla eli siirtämällä syrjään oman työni kautta omaksutun teoreettisen lähestymistavan sekä omien opiskelukokemuksieni kautta saadun arkipäiväisen lähestymistavan tarkastelemalla aineistoa passiivisen valppaana.

Yleensä kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan tutkimusaineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Tämän periaatteen mukaisesti aineistoa laajennetaan, kunnes mitään uutta tietoa ei enää tule ilmi. Tutkittavana on tällöin kuitenkin korostetusti ilmiö, eivät niinkään merkityssuhteet, kuten fenomenologisessa psykologiassa. Fenomenologinen psykologia on kiinnostunut ihmisten yksilöllisistä ja yleisistä kokemussisällöistä. Yhdyn Perttulan³⁵⁰ ajatukseen siitä, että koska tutkitaan merkityssuhteita ja tietyn ihmisen kokemuksia, ei kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen yleisesti liitettävää saturaatioperiaatetta voida nähdä mielekkäänä. Saturaatioperiaatetta voidaan kuitenkin mielestäni soveltaa tutkittavien yhteisten kokemussisältöjen löytämiseen. Pidän tärkeänä omassa tutkimuksessani, että aineistoa on riittävästi, enemmän kuin muutaman tutkittavan kokemukset. Saturaatiolla voidaan tällöin viitata tiettyjen kokemussisältöjen löytymiseen aineistosta aina uudelleen. Pidän tärkeänä myös sitä, että tutkittavat edustavat Oulun yliopiston kaikkia kuutta tiedekuntaa ja erilaisia tieteenaloja. Näin ollen ei voida sanoa, että tutkimukseni olisi yksipuolinen ja koskisi vain tiettyjen tieteenalojen edustajien kokemuksia ja käsityksiä. Uskon myös, että monilla muidenkin yliopistojen opiskelijoilla on samanlaisia kokemuksia ja käsityksiä tiedeyhteisöstä ja sen jäsenyydestä, ja että tutkimuksen tulokset ovat jossain määrin yleistettävissä.

Oman yliopistoni opiskelijoiden tutkiminen tarjosi minulle hyvän kotikenttäedun. Pystyin samastumaan tutkittaviini ja ymmärsin, mitä he ajatuksillaan tarkoittivat. Toisaalta minun tuli olla varovainen, jotten tulkitsisi opiskelijoiden kokemuksia haluamallani tavalla, vaan todella kuvailisin niitä. Tutkijan roolissani minun oli pystyttävä ottamaan riittävästi etäisyyttä tutkittaviini ja kunnioittamaan tutkittavan oikeutta saada ajatuksensa esille ilman että vääristelen heidän sanomaansa. Toisaalta se, että olin jo jonkin aikaa ollut mukana työelämässä enkä enää toiminut opiskelijan roolissa, auttoi minua tarkastelemaan asioita etäämpää.

Tutkittavat olivat Oulun yliopistossa toimivia tulevia pienryhmäohjaajia. Heidän soveltuvuutensa vastaajiksi oli hyvä informatiivisuuden kannalta.

³⁴⁹ Perttula, 1995, s. 103.

³⁵⁰ Perttula, 1995, s. 61.

Toisaalta pienryhmäohjaajat saattavat olla aktiivisempia ja tiedostavampia opiskelijoita. He toimivat ehkä riviopiskelijoita enemmän yliopiston hallintoelimissä ja tekevät enemmän yhteistyötä henkilökunnan kanssa, mikä saattaa vaikuttaa heidän tiedeyhteisöllisiin kokemuksiinsa positiivisesti. Pienryhmäohjaajien runsaslukaiseen joukkoon mahtuu varmasti kuitenkin monenlaisia opiskelijoita, ja uskon tutkittavien käsitysten ja kokemusten edustavan jotensakin opiskelijoiden yleisiä käsityksiä ja kokemuksia. Tutkimusaineisto on kerätty jo keväällä 2000, mutta en usko aineistosta nousevien kokemusten ja käsitysten olevan vanhentuneita, koska tiedeyhteisö ja sen jäsenyys ilmiönä vaikuttaa pysyneen samanlaisena ja muuttumattomana jo pitkän aikaa.

LIITE 2. EMPIIRISET TUTKIMUSTULOKSET

Tässä liitteessä esitellään tutkimuksen analyysivaiheessa muodostuneet yleiset merkitysverkostot sisältöalueittain kuvattuna. Merkitysverkostot ovat syntyneet edellä kuvatun analyysin tuloksena. Merkitysverkostot on saatu kokoamalla kunkin opiskelijan yksilökohtaisesta merkitysverkostosta tietty sisältöalue yhteen muiden tutkittavien kanssa. Tämän jälkeen sisältöalueesta on eroteltu merkityssuhteita (merkityksen sisältäviä yksiköitä), jotka on tiivistetty ja käännetty tutkijan kielelle. Tulokset esitellään seuraavana narratiivisina, sisältöalueittain etenevinä kertomuksina. Sisältöalueita on yhteensä kahdeksan. Ne jakautuvat kahteen teemaan: yliopisto-opiskelua kuvaavaan teema-alueeseen ja tiedeyhteisöä ja sen jäsenyyttä kuvaavaan teemaan.

YLIOPISTO-OPISKELU

Odotukset yliopisto-opiskelusta

Tulevalla yliopisto-opiskelijalla ei usein ole juurikaan tietoa tulevasta yliopistoelämästä ja yliopisto-opiskelusta, ja siksi opiskelija ei myöskään tiedä, mitä odottaa opiskelultaan ja tulevalta opiskelualaltaan. Odotukset eivät välttämättä ole kovin korkealla. Yliopisto-opintojen aloittaminen on voinut olla myös sattumaa, jolloin sitä päätetään lähteä kokeilemaan muuten vain.

Mikäli odotuksia on, ne liittyvät erityisesti akateemisen vapauden periaatteen toteutumiseen. Opiskelun odotetaan ja oletetaan eroavan koulumaisesta lukio-opiskelusta, jossa ei juurikaan tarvita oma-aloitteisuutta ja itsenäistä työskentelyä. Opiskelija olettaa, että yliopistoon päästyään hänellä on mahdollisuus opiskella, mitä haluaa. Yliopisto-opiskelun odotetaan olevan itsenäistä ja vapaata, mutta myös vastuullista.

Opiskelun vaativuuteen liitetään myös paljon ennakko-odotuksia. Opiskelun odotetaan olevan vaativaa ja vaikeaa ja opiskelun ajatellaan olevan raskasta ja työlästä, totista touhua. Opiskelija uskoo kuitenkin, että hän pärjää opinnoissaan, kunhan viitsii nähdä vaivaa oman opiskelunsa eteen. Opiskelun vaativuuden lisäksi tuleva opiskelija odottaa opiskelun olevan korkeatasoista esimerkiksi opetuksen ja oppimateriaalin suhteen. Opiskelumuotojen ajatellaan käsittävän paljon lukemista, esseiden ja erilaisten tutkimusten tekemistä ja

tentteihin valmistautumista. Opiskelija olettaa kurssien läpäisemisen ja tentteihin vastaamisen olevan vaativaa ja tieteellistä.

Kokemukset yliopisto-opiskelusta

Yliopisto-opiskelun koetaan olevan odotusten mukaista. Opiskelija kokee kuitenkin usein opintojen alun sekavana. Alkuvaiheen hämmennys kestää jonkun aikaa, usein ensimmäisen opiskeluvuoden ajan, jonka jälkeen opiskelija kokee päässeensä sisään yliopiston tapoihin. Joskus opiskelija voi kokea itsensä aloittelijaksi useankin opiskeluvuoden jälkeen, koska opiskelu- ja opetuskäytännöt vaihtelevat suuresti eri laitoksilla.

Opiskelija kokee akateemisen vapauden toteutuvan kohtuullisen hyvin yliopisto-opinnoissa ja on siihen tyytyväinen. Itsenäisyys ja vapaa opiskelutapa koetaan mieluisina. Etenkin valinnanvapaus opiskeltavien aineiden suhteen koetaan hyvänä, ja mahdollisuus valita myös muita kuin oman alan opiskeltavia aineita koetaan positiivisena.

Toisaalta opiskelija kokee, että akateemisen vapauden periaate ei toteudu opinnoissa tai se koetaan ristiriitaisena; toisaalta opiskelijoilta odotetaan itsenäistä opintojen suunnittelua, toisaalta opinto-ohjelma on valmiiksi suunniteltu ja opiskelu koulumaista. Opiskelun koulumaisuuteen ollaan pettyneitä, opiskelu koetaan samanlaiseksi kuin lukiossa. Opintojen valinnanvapaus opiskeltavien aineiden suhteen koetaan vähäiseksi ja mahdollisuus valita muiden tiedekuntien opintoja näennäiseksi, sillä käytännössä se ei ole mahdollista. Syynä tähän koetaan olevan pakollisten opiskeltavien aineiden suuri määrä.

Akateeminen vapaus koetaan outona ja opiskelija kokeekin omaan vastuuseen heräämisen vievän aikaa. Opiskelun vapaus koetaan osittain myös negatiivisena, koska opintojen eteneminen on aika lailla omalla vastuulla ja tämä vastuu koetaan joskus raskaana. Itsekurin löytäminen, oman vastuun omaksuminen ja sen hyväksyminen voi olla vaikeaa.

Opiskelija kokee paikoin olevansa aivan yksin opintojensa kanssa. Hän kokee, että yksittäistä opiskelijaa ei huomioida eikä ohjata tarpeeksi. Vaikka opiskelun ohjaus koetaan melko vähäiseksi, opiskelija kokee kuitenkin saaneensa apua aina sitä kysyessään. Opiskelija kokee joskus huonona yleisen yliopisto-opintoihin orientoimisen. Pienryhmäohjaus koetaan kuitenkin yleisesti positiivisena, ja opiskelijatuutoreiden rooli opintojen alkuun saattamisessa koetaan merkittävänä. Opiskelija kokee sosiaalistuvansa yliopistoon juuri

pienryhmäohjauksen avulla. Opiskelija kokee kuitenkin toisinaan, että pienryhmäohjaajan tiedot eivät ole riittäviä.

Itse opiskelu koetaan raskaana ja työläänä mutta myös mielekkäänä, mielenkiintoisena ja haastavana. Opiskelija kokee, että välillä opiskelupäivät venyvät pitkiksi ja itsenäiselle työskentelylle ei jää tarpeeksi aikaa. Toisaalta opiskelija kokee opiskelun odotettua helpommaksikin ja opiskelutahdin löysemmäksi.

Opetus ja oppiminen yliopistossa koetaan syvälliseksi, ja yhteen aineeseen keskittyminen on opiskelijan mielestä mielekästä. Toisaalta opiskelu koetaan välillä teoreettiseksi, sen koetaan olevan pelkkää yksityiskohtien pänttäämistä, ja yhden aihealueen opiskelu koetaan toisinaan puuduttavana. Opiskelun ymmärretään riippuvan paljon opiskelijan omasta panostamisesta: opiskelija kokee, että opinnoissa pärjää, jos viitsii nähdä vaivaa.

Uusi opiskelija kokee joskus henkilökunnan etäiseksi, eikä hän ei koe itsellään olevan juuri minkäänlaisia suhteita henkilökunnan edustajiin. Useimmiten opiskelija kokee kuitenkin opiskelijoiden ja henkilökunnan välisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin hyvänä, ja joskus opiskelija tekee myös yhteistyötä henkilökunnan kanssa. Opiskelija kokee, että suurin osa opettajista suhtautuu myönteisesti opiskelijoihin. Opiskelija kokee, että osa henkilökunnasta suhtautuu opetustyöhön välttämättömänä pahana, mikä heijastuu opettajien suhtautumisessa opiskelijoihin. Opiskelija kokee, että henkilökunnan pedagogisessa koulutuksessa, opetustaidoissa ja -halukkuudessa olisi kehittämisen varaa. Laitosten opetusjärjestelyt ja opetushenkilökunnan taso koetaan vaihtelevaksi. Vuorovaikutus opetustilanteissa koetaan usein heikoksi. Opiskelija kokee tämän johtuvan sekä opiskelijoiden passiivisuudesta että opettajien asenteesta. Opetustilanteet koetaan liian luennointipainotteisiksi etenkin massaluennoilla.

Opintojen mielekkyyden kokemiseen vaikuttavat myös opetusjärjestelyt. Opetuksen ja oppimateriaalin tasoon ollaan toisinaan pettyneitä. Opetusmuodoista erityisesti pienryhmätyöskentely koetaan antoisaksi. Opiskelija kokee kurssien suorittamisen ainoastaan perinteisten tenttien avulla huonoksi ja yksipuoliseksi. Opiskelija kokee, että osa opiskeltavista kursseista ei ole olennaisia tutkinnon kannalta ja että opinnoista puuttuu yhteys työelämään, mikä laskee motivaatiota.

Kurssien kuormittavuuden koetaan vaihtelevan suuresti. Opinnot koetaan liian työläiksi niistä saataviin opintoviikkoihin nähden, mutta toisaalta osa opiskelijoista kokee saavansa kohtuullisen helposti opintoviikkoja. Opiskelija kokee negatiivisena opintojen rajoittamisen opintotuen kautta. Opintoviikkojen

tarkkailu koetaan raskaana, ja opiskelija kokeekin paljon paineita yliopiston ja KELA:n suunnalta.

Opiskelija kokee palautteen antamisen opetuksesta ja opiskelusta erittäin tärkeänä toimintamuotona. Myös opiskelijavaikuttaminen ja ainejärjestötoiminta nähdään tärkeänä. Opiskelija kokee kuitenkin, ettei hänen mielipiteillään ole juurikaan merkitystä eikä hänen toiveitaan huomioida riittävästi ja että opiskelijan antama palaute otetaan liian henkilökohtaisesti.

Yliopisto-opiskelun merkitys

Yliopisto-opiskelun merkitys on opiskelijalle suuri. Opiskelija kokee sen usein tärkeimmäksi asiaksi elämässään. Opiskelijan koko elämä rakentuu pitkälti opiskelun varaan, ja se on etusijalla myös ajallisesti. Yliopisto-opiskelu on opiskelijalle myös arvo sinällään, sillä akateemisen opiskelupaikan saaminen merkitsee usein opiskelijalle hänen haaveensa toteutumista tai akateeminen ura on ollut hänelle jopa itsestänselvyyttä.

Opiskelu koetaan tärkeänä elämänvaiheena ja todella merkittävänä asiana myös itsenäistymisen kannalta. Uudelle paikkakunnalle muutto opiskelun myötä koetaan suurena muutoksena, ja opiskelun koetaan kasvattavan vastuuseen omasta itsestään. Opiskelun koetaan antavan suuntaa työelämään ja turvattampaan tulevaisuuteen. Opiskelijan mielestä yliopisto-opiskelu antaa hyvät lähtökohdat työelämään sekä antamalla virallisen pätevyyden että valmiudet tulevaan ammattiin. Opiskelu koetaan merkittäväksi, ja joskus ainoaksikin väyläksi aiottuun ammattiin pääsemiseksi.

Opiskelu merkitsee opiskelijalle myös kokonaisvaltaista ja henkistä itsensä kehittämistä ja uuden oppimista. Yliopisto-opiskelu koetaan kiehtovana ja haastavana seikkailuna. Opiskelija kokee sekä yliopisto-opiskelun että uuden sosiaalisen verkoston muokanneen myös identiteettiään, asenteitaan ja elämäntapojensa. Opintojen ohella opiskelija kokee opiskelun sosiaalisen merkityksen erittäin tärkeäksi: hän kokee saavansa paljon kokemusta ja ystäviä opiskelun myötä, ja myös yliopiston harrastustoiminta koetaan tärkeäksi.

Yliopisto-opiskelussa koettu anti ja heikkoudet

Opiskelija kokee oppineensa paljon yliopistossa opiskelunsa aikana. Opiskelija kokee oppineensa ennen kaikkea yleishyödyllisiä asioita ja ajankohtaista,

teoreettista tietoa. Yleissivistävän tiedon lisäksi opiskelija kokee oppineensa paljon omasta opiskelualastaan.

Opiskelun koetaan tukevan itsenäisyyttä ja rohkeutta kriittiseen ajatteluun. Opiskelija kokee oppineensa avoimuutta ja uusia näkökulmia ja jopa omaksuneensa tietynlaisen ajattelu- ja suhtautumistavan asioihin. Opiskelija kokee saaneensa jonkin verran valmiuksia tieteelliseen työhön ja tiedon etsimiseen ja oppineensa jonkun verran myös kirjoittamista. Yliopistossa koetaan opittavan ottamaan asioista selvää oma-aloitteisesti ja hakemaan tietoja ja neuvoja. Yliopisto-opiskelun koetaan lisäksi kehittävän myös sosiaalisia taitoja ja organisointitaitoja. Opiskelija kokee oppineensa yliopistossa itsenäisemmäksi oppijaksi ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Opiskelija kokee omaksuneensa ymmärtävän opiskelutyylin, ja sitä mukaa hän kokee oppimistaitojensa kehittyneen.

Opiskelija kokee opiskelun toisinaan teoreettisena ja käytännöstä vieraana. Yksityiskohtien opiskelu koetaan turhauttavana, koska ne unohtuvat kuitenkin pian. Kokonaisuuksien koetaan usein lokahtavan paikoilleen vasta myöhemmin. Opiskelija kokee turhauttavana myös sen, ettei hän oikein tiedä, mitä päämäärää varten opiskellaan ja millainen oppiminen tai ammattikuva on tavoitteena. Yliopisto-opiskelussa koetaan puuttuvan käytännöllisten tietojen ja taitojen opettelu sekä harjoittelu. Opiskelija kokeekin usein saavansa vain muodollisen pätevyuden opintojensa myötä.

TIEDEYHTEISÖ JA SEN JÄSENYYS

Käsitykset tiedeyhteisöstä

Opiskelijan mielestä tiedeyhteisön voi käsittää monella tavalla. Se on hänen mielestään hiukan abstrakti käsite. Opiskelijan mielestä tiedeyhteisöllä voidaan tarkoittaa suppeasti vaikkapa yliopiston laitosta, ja laajemmin se voi käsittää koko yliopiston tai se voidaan nähdä jopa globaalina pienemmistä tiedeyhteisöistä muodostuvana verkostona.

Tiedeyhteisö muodostuu opiskelijan mielestä yliopistokoulutuksessa mukana olevista ihmisistä. Tiedeyhteisön nähdään koostuvan tiedettä harjoittavista opettajista ja tutkijoista, mutta myös tieteen tekemistä opiskelevista ihmisistä eli opiskelijoista. Tiedeyhteisössä nähdään olevan myös saman aatteen jakavia, tieteelle omistautuneita, tiedettä työkseen ja ilokseen harjoittavia ihmisiä.

Opiskelijan mielestä tiedeyhteisö on sivistyksen ja tieteen tekemisen työssija. Tiedeyhteisön ensisijaisena tehtävänä nähdään tutkimuksen tekeminen ja sitä

kautta saatavan tunnustuksen saaminen. Tiedeyhteisö on myös paikka, jossa perehdytään tieteen olemukseen, käsitteisiin sekä historiaan, ja sille on ominaista tietynlainen teoreettisuus. Opiskelijan mielestä tiedeyhteisö on aikaansa seuraava uutta tietoa tuottava yhteisö, jolle on ominaista huippuosaaminen. Opiskelijan mielestä tiedeyhteisössä tehtävän tutkimuksen lisäksi olennaista on tutkimustiedon välittäminen eteenpäin eli opettaminen ja uusien tieteen tekijöiden kouluttaminen. Yliopiston tehtävät eli opetus ja tutkimus nähdään myös tiedeyhteisön tehtäviksi.

Tiedeyhteisön tunnusmerkkeihin kuuluu opiskelijan mielestä tiedon vaihto ja tulosten jakaminen paitsi tiedeyhteisön jäsenten kesken myös tiedeyhteisön ulkopuolelle. Yliopiston yhteiskunnallisen palvelutehtävän nähdään siis myös olevan osa tiedeyhteisön toimintaa. Opiskelijan mielestä tiedeyhteisö on yhteiskunnan tarpeisiin vastaava yhteisö: tiedettä tehdään yhteisön ja yhteiskunnan hyväksi. Tiedeyhteisön keskeiseksi tunnusmerkiksi nähdään monitieteisyys ja yhteistyö eri alojen osaajien kesken. Ei ainoastaan yhteistyö vaan myös eri alojen kunnioitus on tärkeää. Tiedeyhteisö nähdään uusille ideoille avoimena, kriittisenä, vapaana ja puolueettomana yhteisönä, joka on esimerkiksi bisnesmaailman nöyristelyn ulkopuolella.

Opiskelijan mielestä tiedeyhteisön tunnusmerkkeihin kuuluvat yhteistyö ja vuorovaikutus kaikkien sen jäsenten kesken. Tiedeyhteisön jäsenten nähdään työskentelevän yhteisen päämäärän hyväksi, ja yhteisössä nähdään tärkeänä yhteenkuuluvuuden tunteen mahdollistava ilmapiiri. Vapaa ja avoin kommunikaatio sekä yhteisön jäsenten tasa-arvoisuus nähdään tärkeinä. Tiedeyhteisön jäsenillä on lisäksi yhteinen käsitteistö ja kieli, jolla kommunikoidaan. Opiskelijan mielestä tiedeyhteisöön ei kuulu kateutta tai oman edun tavoittelua.

Kokemukset Oulun yliopistosta tiedeyhteisönä

Oulun yliopisto koetaan yleisesti tiedeyhteisönä opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelija kokee, että Oulun yliopistossa tuotetaan paljon uutta tietoa ja eri alojen kanssa tehdään yhteistyötä. Opiskelija kokee etenkin yksittäiset laitokset tiedeyhteisöinä, ja joskus myös koko yliopiston koetaan olevan tiedeyhteisö. Toisinaan Oulun yliopiston koetaan olevan myös osa globaalia tiedeyhteisöä.

Toisinaan opiskelija kokee, että Oulun yliopisto kokonaisuutena ei ole tiedeyhteisö, koska yhteistyö ei ole kovin hyvää, tai että Oulun yliopisto on tiedeyhteisö tietyin rajoituksin ja puuttein. Opiskelija kokee, että toisten tieteenalojen kunnioituksessa olisi vielä parantamisen varaa, eivätkä talous ja

raha saisi sanella niin paljon tiedeyhteisön toimintaa. Opiskelija kokee, ettei Oulun yliopisto täytä täysin tiedeyhteisön kriteerejä myöskään jäsentensä tasa-arvoisuuden ja tieteidenvälisen yhteistyön suhteen. Koetaan myös, että tiedeyhteisöllisyys on puoleksi aitoa ja puoleksi sanahelinää, jolla voi prameilla.

Opiskelija ei aina koe Oulun yliopistoa tiedeyhteisönä konkreettisesti, vaan hän kokee sen pikemminkin abstraktina, vähän käytettynä käsitteenä. Tiedeyhteisö koetaan itselle vieraana ja merkityksettömänä, koska se ei juuri näy opiskelijan elämässä. Oulun yliopistoa ei joskus koeta lainkaan tiedeyhteisönä, koska eri tieteenaloilla on vastakkainasettelua ja yhteistyö ei ole aitoa eikä tietojen avoimuuden periaatetta noudateta. Opiskelijat eivät ole aina edes tietoisia omalla laitoksellaan tehtävästä tutkimuksesta, eikä yhteisöllisyys toteudu, koska ”kammiossa uurastavat muurahaiset eivät rakenna yhteistä vaan omaa kekoaan”.

Käsitykset tiedeyhteisön jäsenyydestä

Opiskelija mieltää tiedeyhteisöksi yliopiston, ja siihen kuuluvat hänen mielestään kaikki yliopistokoulutuksessa mukana olevat ja yliopistossa työskentelevät ihmiset. Opiskelija näkee tiedeyhteisön jäsenyyden piirin kuuluvaksi kaikki jollain lailla tiedosta ja tieteestä kiinnostuneet sekä tieteen tekemiseen ja turvaamiseen osallistuvat henkilöt. Tiedeyhteisöön kuuluvat siis tutkijat, opettajat ja opiskelijat. Toisaalta opiskelijan mielestä tiedeyhteisöön kuuluu myös yliopiston ulkopuolella vaikuttava älymystö. Opiskelija näkee joskus myös muun yhteisössä toimivan ja yliopiston toiminnan eteen työskentelevän, niin sanotun tukihenkilökunnan, kuten sihteerien, olevan myös tiedeyhteisön jäseniä. Laajimmillaan opiskelija näkee tiedeyhteisön jäseniksi jopa jokaisen yliopistossa työskentelevän.

Opiskelijan mielestä tiedeyhteisön jäsenyys ilmenee yliopiston tavoitteiden eteen työskentelemisenä: uuden tiedon tuottamisena, tieteen tekemisenä, opettamisena ja opiskelemisenä. Konkreettisen tieteen tekemisen lisäksi tiedeyhteisön jäsenyyden katsotaan sisältävän myös vakaumuksellisen puolen eli tieteelle ja omalle tieteenalalle omistautumisen.

Opiskelijan käsitys on, että jäsenyys ei ilmene minään virallisena jäsenkirjana vaan pikemminkin tietynlaisena toimintamuotona, asemasta riippumattomana hyvänä ilmapäärinä ja vuorovaikutuksena. Tiedeyhteisön jäsenyyden tärkeä elementti on opiskelijan mielestä myös yhteenkuuluvuuden tunne, tunne siitä, että on osa suurempaa kokonaisuutta. Tällöin jäsenyys nähdään myös jokaiselle kuuluvana vaikutus- ja kehittämismahdollisuutena.

Tiedeyhteisön eri jäsenillä on eri tehtäviä. Opiskelijan mielestä tiedeyhteisön jäsenyys alkaa, kun hänet valitaan opiskelijaksi yliopistoon. Opiskelija näkee itsellään tiedeyhteisön jäsenenä tiettyjä tehtäviä ja velvollisuuksia. Hänen tehtävänä on käyttää saamansa opiskelumahdollisuus tehokkaasti, saada opintoviikkoja ja valmistua. Opiskelija näkee kuitenkin, että hänen tulee myös oppia, eikä vain kerätä opintoviikkoja ja olla kirjoilla yliopistossa. Opiskelijan tulee omasta mielestään tiedeyhteisön jäsenenä ottaa vastuuta omasta opiskelustaan. Tämä tarkoittaa myös opiskelijan pyrkimystä vaikuttaa oman opiskelunsa sisältöön ja laatuun.

Opiskelija näkee tiedeyhteisössä työskentelevien, ennen kaikkea opettajien tehtävän uusien opiskelijoiden kouluttajana vastuullisena. Opettajien tehtävä tiedeyhteisössä on opiskelijan mukaan tarjota opiskelijoille mahdollisuus mielekkääseen opiskeluun, tarjota sekä kiinnostavaa ja ajanmukaista tietoa oman alan tutkimukseen pohjautuen että korkeatasoista opetusta. Sen lisäksi opettajien tulisi myös suhtautua opetustehtäväänsä vakavasti.

Toisaalta opiskelija ei aina näe tiedeyhteisön eri jäseniä tasa-arvoisina, vaan opiskelijan mielestä tutkijat ja opettajat ovat opiskelijoita selkeämmin tiedeyhteisön jäseniä. Opiskelijan mielestä henkilökunnan edustajat ovat ”ylemmän tason eliittijäseniä” tiedeyhteisössä tekemänsä tutkimustyön vuoksi. Tiedeyhteisön keskiössä ovat professorit ja yliopiston hallinto, reunamilla jatko-opiskelijat ja tutkijat sekä perustutkinto-opiskelijat. Joskus jopa opiskelijan mielestä jäseniä ovat ainoastaan ”oikeat” tutkijat, joilla on meneillään tutkimusprojekteja ja jotka tekevät merkittävää tutkimusta, kuten lisensiaatintyötä.

Kokemukset tiedeyhteisön jäsenyydestä

Opiskelija kokee olevansa tiedeyhteisön jäsen, koska opiskelee yliopistossa. Jäsenyyden kokemisen tunnetta edesauttaa se, että henkilökunta on kiinnostunut opiskelijoista, opettajat puhuttelevat opiskelijoita nuorempina kollegoinaan ja opiskelijat otetaan mukaan yhteisöön. Opiskelija kokee, että hän itse voi vaikuttaa omaan jäsenyyteensä osallistumalla erilaisiin projekteihin, yhteistyöelimiin sekä kiltatoimintaan.

Opiskelija kokee olevansa tiedeyhteisön jäsen, vaikkei olekaan vielä ”oikea” tutkija. Hän kokee olevansa yksi tiedeyhteisön monista jäsenistä, vaikkei koe omaa rooliaan kovin tärkeänä. Oma rooli koetaan vielä pienenä ja mitättömänä, mutta kasvavana. Opiskelija kokee useimmiten henkilökunnan aseman korkeammaksi. Joskus hän jopa kokee olevansa tiedeyhteisön alinta porrasta ja kokee oman asemansa vain väliaikaiseksi opiskelijan asemaksi.

Vuorovaikutus henkilökunnan kanssa koetaan yleensä melko hyväksi. Opiskelija kokee, että häntä kuunnellaan, ja henkilökunnan kanssa tehdään jonkin verran yhteistyötä esimerkiksi eri hallinto- tai yhteistyöelimissä. Vuorovaikutusta on myös epävirallisimmissa yhteyksissä. Toisinaan opiskelija kokee vuorovaikutuksen rajoittuvan vain opetustilanteeseen. Opiskelijoiden ja henkilökunnan välinen yhteistyö koetaan välillä vaihtelevaksi ja henkilöstä riippuvaksi. Vuorovaikutuksen pitäisi olla parempaa, ja se koetaan toisinaan vähäisenä. Opiskelijoilla ei myöskään koeta olevan tarpeeksi vaikutusvaltaa, eikä opiskelijan palautteella koeta olevan vaikutusta. Opiskelija kokee toisinaan, että vain pieni osa opettajista on kiinnostunut opiskelijoista ja että henkilökunnan ja opiskelijoiden väliset suhteet ovat etäiset tai että heidän välillään on kuilu.

Joskus opiskelija ei koe lainkaan olevansa tiedeyhteisön jäsen, vaikka hänelle niin sanotaankin. Opiskelija kokee tämän johtuvan siitä, koska hän ei tutki mitään. Varsinkaan alempien vuosikurssien opiskelijoiden ei koeta olevan joka laitoksella tiedeyhteisön jäseniä. Joskus opiskelija taas kokee kyllä olevansa jäsen, mutta hän ei koe jäsenyyttä vahvana tai täysivaltaisena. Jäsenyys tuntuu etäiseltä, koska opiskelija ei koe olevansa oikea tieteenharjoittaja vaan leikkivänsä vain sellaista pienillä tutkimuksillaan, kuten seminaarityöllään ja gradullaan.

LIITE 3. KYSELYLOMAKE

Hyvä opiskelija,

Olen kasvatustieteen yksikön 5. vuosikurssin opiskelija ja teen tutkimusta korkeakoulu-opiskelusta opiskelijan näkökulmasta. Yliopisto-opiskelu on yksi elämän tärkeistä vaiheista. Tämän kyselyn tarkoituksena on kartoittaa yliopistossa opiskelevien kokemuksia ja saada tietoa siitä, millaista opiskelu on ja millaisena opiskelija kokee oman asemansa yliopistossa.

Kysely on kasvatopsykologian syventäviin opintoihin kuuluvan Pro gradu -tutkielmani empiirinen osa. Vastaathan kysymyksiini huolella, mahdollisimman kuvailevasti omin sanoin. Vastauksesi ovat todella arvokkaita ja tuottavat tärkeää tietoa. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Pro gradu -työni ohjaajina toimivat Timo Latomaa ja Asko Karjalainen.

Palautathan ystävällisesti lomakkeen oheisessa vastauskuoressa 30.4. mennessä.

Olen kiitollinen avustasi! Jos sinulla on jotain kysyttävää, ota yhteyttä sähköpostitse osoitteeseen: tsarajar@paju.oulu.fi
Ystävällisin terveisin,

Tanja Sarajarvi, kasv. yo

