

Ammatillinen toimijuus ohjaajan ja tekstitaitojen opettajan yhteistyössä

Katriina Uljas-Rautio

Johdanto

Artikkelin tavoite

Artikkeli käsittelee opinnäytetyöskentelyn ohjaamiseen liittyvää ammatillista toimijuutta. Artikkelissa pohditaan ammatillisen toimijuuden uudelleen määrittymistä toimintatapojen muuttuessa sekä toimijuuteen liittyvää valtaa. Tarkastelun kohteena on teksti- ja tutkimuksellisten taitojen opettaminen kielikeskuksen tekstitaitojen ja tiedekunnan tutkielmaseminaarin ohjaajan yhteistyönä.

Opinnäytetöiden ohjaamista haastavat monet asiat: Opetus- ja oppimistilanteet ovat entistä monimuotoisempia ja opetuksen digitalisaatio muuttaa työn tekemisen tapoja. Osaamisperustaisuus on tullut myös yliopistokoulutuksen suunnitteluun ja muokkaa oppisisältöjä, opetuskäytänteitä sekä loppujen lopuksi perinteisiä ammatillisuuden rooleja (esim. Biggs & Tang, 2011). Opettajan työssä tapahtuvat muutokset kyseenalaistavat käsitystä opettajuuden professionaalista luonteesta. Tämä synnyttää tarpeen määritellä ammatillisuutta uudella tavalla (esim. Keurulainen, Miettinen & Weissmann, 2014). Artikkelissani ammatillisen toimijuuden tarkastelu linkittyy näin osaksi monimuotoista professioiden tutkimusta, jossa korostuu asiantuntijuuden muutos ja kollektiivisuus (ks. Huhtasalo, 2019; Saaristo, 2000).

Viime vuosina keskustelu ammatillisesta toimijuudesta on ollut vilkasta ja monipuolista. Ammatillista toimijuutta lähestytään usein kahdesta eri näkökulmasta: toimintana tai yksilön henkilökohtaisena ominaisuutena (Imants & Van der Wal, 2019). Molemmista lähestymistavoissa keskiössä on kuitenkin yksilö, joko yksin tai ryhmässä, tiettyssä tilanteessa, tekemässä päätöksiä ja aloitteita sekä toimimassa ennakoivasti. Toimijuus rakentuu aina vuorovaikutuksessa. (Sirkko, 2020, 30.)

Sosio-kulttuurisessa lähestymistavassa huomio kiinnittyy yksilöiden ammatillisten identiteettien rakentumiseen ja siihen, miten he neuvottelevat toimijuuttaan suhteessa omaan elämäänsä, työhistoriaansa ja vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen. Yliopiston opettajan toimijuuden sosiaalinen konteksti rakentuu opetussuunnitelman asettamista vaatimuksista, ammatillisista suhteista ja valtasuhteista työyhteisön jäsenten välillä sekä yliopistoinstituution toimintakulttuurista. (Sirkko, 2020, 31.)

Tässä artikkelissa toimijuutta tarkastellaan yhtäältä yksilöiden toiminnasta ja toisaalta yliopistoinstituution käytänteistä käsin. Kontekstin ja kohteen näkökulmasta toimijuuden tarkasteluun liittyy myös vallan aspekti, koska valtaa usein tarkastellaan kontekstuaalisena ja kohteellisina ilmiöinä (ks. Eteläpelto, Heiskanen, & Collin, 2011, 25). Opetustilanne on aina jollain tavalla vallankäyttötilanne. Opettaja on suhteessa opiskelijaan auktoriteetti, jolla on oikeus antaa käsky-

jä, ja opiskelijalla on ainakin perinteisesti ollut velvollisuus totella. Sen sijaan kahden opettajan välinen suhde ei ole samanlainen. Silti on mahdollista tulkita siinäkin ilmenevää vallankäyttöä auktoriteettiaseman näkökulmasta: siinä toinen voi nähdä oman auktoriteettiutensa pohjautuvan esimerkiksi asiantuntijuuteen tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (Eteläpelto ym., 2011, 18).

Kun ollaan kiinnostuneita vallasta, tutkitaan vallan muotoja, resursseja, paikkoja ja vallan omaajia. Kiinnostus on vaihdellut yksilöistä kollektiiveihin, organisaatioihin ja instituutioihin. (Eteläpelto ym., 2011, 16). Yleisesti valta liitetään yksilöiden osaamiseen, voimaan ja kykenevyyteen. Tässä artikkelissa pohditaan tulosten yhteydessä, millaisina institutionaaliset ohjaukseen näyttäytyvät osapuolten osaamisen, toiminnan ja vallan näkökulmasta.

Tutkimuksen myötä on mahdollista lisätä yliopistotoimijoiden tietoisuutta heidän omasta toiminnastaan ja eri toimijoiden ja ympäristöjen välisistä suhteista. Tässä tutkimuksessa sovel-lankin reflektion näkökulmaa niin, että aineiston avulla on mahdollista tunnistaa eri toimijoiden oletuksia ja käsityksiä omista ja toisten kyvyistä, tiedoista ja toimintatavoista. Reflektiivisyys liittyy aina tavalla tai toisella vuorovaikutukseen, jota yhteistyössä tapahtuu. Toisen vuorovaikutustapa herättää itsessä tulkintoja, joiden pohjalta voi pyrkiä myös vaikuttamaan toisen toimintaan. Reflektio mahdollistaakin asiantuntijatyön uudelleenmäärittelyn ja oman teoreettisen viitekehyksen ja maailmankuvan kehittämisen. Sen avulla on myös mahdollista paljastaa, miten vallan rakentamiseen osallistutaan. (Fook, 2005.) Tulosten yhteydessä on myös mahdollista tunnistaa opinnäytetyöskentelyn ohjaamisen taustalla olevia oletuksia ja niihin liittyviä valtasuhteita.

Yliopistoissa opinnäytteen ohjaamisessa on vakiintuneet käytännöt ja roolit. Yleensä op-piaineen edustaja ohjaa työn etenemistä ja siihen liittyviä keskeisistä valintoja. Metodologian ja tieteellisen kirjoittamisen kurssien opettajat huolehtivat omista osa-alueistaan, joita saattavat rajata ja kutistaa eri suunnista tulevat perinteet ja niistä kumpuavat odotukset. Toimintaympäristön vaikutus asiantuntijan toimintaan nähdäänkin usein merkittävänä. Kun yksilö liittyy työ-yhteisön jäseneksi, toimintakulttuuri, kollegiaalisuus, työtoveruus ja yhteisön perinteet heijastuvat olennaisesti uudenkin jäsenen toimintaan. Työyhteisö rajaa ja määrittää yhteisön jäsenten toimintaa, jolloin yksilö todennäköisesti mukauttaa toimintaansa yhteisön normien ja arvojen mukaisiksi. (Tiuraniemi, 2002.) Esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen kurssien sisällöissä ovat pitkään painottuneet kielen normit, tekniset ohjeet ja tekstin pintatason tarkastelu, vaikka teksti-taitojen opettajan asiantuntijuus ulottuu myös käsiteltävänä olevan tekstilajin muihin ominai-suuksiin, jotka esimerkiksi tutkimuksellisuuden näkökulmasta ovat edellä mainittuja näkökul-mia oleellisempia.

Tutkimuksen tavoite, menetelmä ja aineisto

Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis ymmärtää, millaisena ammatillinen toimijuus määrit-tyy opinnäytetyöskentelyn moniammatillisen ohjaamisen kontekstissa. Yhteistyössä toteutetun seminaarin ohjaajille suunnatun kyselyn avulla tunnistetaan niitä ammatillisia toimijuuksia, jot-ka integroidussa toteutuksessa tulevat näkyviksi. On ollut myös mahdollista tunnistaa sellaisia toimijuuksia, jotka jäävät yleensä piiloon, mutta ovat tunnistettavissa päätöksissä, valinnoissa, vuorovaikutuksessa ja eri osapuolten ominaisuuksissa ja niiden odotuksissa. Toimintaympäris-tön toimijuuden määrittämisessä on kyse osin lausutuista, mutta osin myös lausumattomista

odotuksista ja käsityksistä siitä, mitä kenenkin asiantuntijuuteen kuuluu ja ei kuulu. Jokainen yliopistotoimija muodostanee yhtä aikaa käsityksiä omasta ja muiden professioista. Tällaista metakognitiivista prosessia voi olla vaikea tunnistaa tai verbalisoida. Tietoisuus metakognitiivisesta prosessista on kuitenkin välttämätön uusien toimintatapojen oppimisessa. (Tiuraniemi, 2002.) Ammatillisen toimijuuden uudelleen tarkastelu edesauttaa sopeutumisessa muuttuneeseen toimintaympäristöön.

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut sitä, miten yhteistyössä mukana olevat tulevat määritelleeksi omaa ammatillista toimijuuttaan: millaiseen tietoon kukin perustaa oman osaamisensa, miten tätä tietoa jakaa ja millaiset ammatilliset tavoitteet ja eettiset sitoumukset ohjaavat opetustilanteeseen liittyvien valintojen tekemistä. Olen ollut kiinnostunut konkreettisista teoista, valinnoista ja päätöksistä: mitä kukin yhteisen kurssin aikana tekee ja tietää, kuka asioista kokee päättävänsä, miten apua pyydetään ja annetaan sekä miten palautetta kerätään ja hyödynnetään.

Yksilön aktiivinen toiminta on tarkoituksenmukainen lähestymistapa, koska ammattilaisten toimintaa on mahdollista tunnistaa juuri yksittäisten tekojen avulla. (Vähäsantanen, Eteläpelto, Paloniemi & Hökkä, 2017, 51.) Havainnoimalla yhteistyötä tekevien, yhdessä ohjaavien, opettajien ammatillista toimijuutta on mahdollista selvittää, miten uudet käytänteet ja yhteistyö mahdollistavat asiantuntijuuden, ammatillisen toimijuuden ja identiteetin uudelleen neuvotellun. Koska pelkkä tuotosten tai tavoitteiden saavuttamisen tarkastelu ei yksinään riitä yhteistyön perustaksi, yhteistyötä on syytä arvioida myös yhteistyöprosessin näkökulmasta (Aira, 2012, 52). Tässä yhteistyötä on analysoitu ammatillisen toimijuuden käsitteen avulla. Kietoutuuhan toimijuus aina myös ammattilaisten yksilöllisiin ja sosiaalisiin resursseihin (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2014).

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Lapin yliopiston kielikeskuksen tekstitaitojen ja tiedekuntien kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmaseminaarien yhteistoteutukseen osallistuvilta tiedekunnan ohjaajilta. Lapin yliopiston kielikeskuksen opetusta on integroitu kandidaatin-, pro gradu - tai jatkotutkintoseminaareihin jo yli 20 vuoden ajan. Yhteistyökumppaneita on ollut vuosien aikana kymmeniä eri tiedekunnista. Näillä kursseilla oppiaineen ohjaaja ja tekstitaitojen opettaja osallistuvat ohjaamiseen samanaikaisesti ja -paikkaisesti. Palautetta annetaan työskentelyn eri vaiheissa, jolloin palautteen keskiössä ovat sekä tutkimisen, lukemisen että kirjoittamisen prosessit. Palautetta ei anneta pelkästään tekstistä, vaan tekstitaitojen opettaja ja opinnäytetyön ohjaaja antavat palautetta tutkimuksen eri vaiheissa.

Aineisto on kerätty yhteistyöopettajille suunnatulla Webropol-kyselyllä, joka on toteutettu kahdessa erässä. Koska ensimmäinen kysely toteutettiin jo vuonna 2015 (8 vastaajaa), olen täydentänyt kyselyä keväällä 2022 keräämällä nykyisiltä yhteistyökumppaneilta vastauksia samoihin teemoihin avoimilla kysymyksillä (5 vastaajaa). Kaikilla vastaajilla on takanaan jo useita yhteistyössä ohjattuja seminaareja. Vastaajat ovat kertoneet kyselyssä näkemyksiään yhteistyöstä, opetuksen tavoitteista, suunnittelusta, sisällöistä, haasteista sekä osapuolten asiantuntijuuden alueista. Kyselyssä on ollut sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Vastaajat ovat tehneet yhteistyötä kahden eri tekstitaitojen opettajan kanssa. Kaikki vastaajat eivät siis ole tehneet yhteistyötä juuri minun kanssani. On silti oletettavaa, että vastaajat saattavat jättää joitakin asioita pois vastauksistaan, kun tietävät, kuka vastauksia lukee. Silti näen, että vastauksissa otettiin esiin myös kriittisiä asioita, joten aineistoa voidaan pitää kohtuullisen kattavana.

Toimijuuden uudelleen neuvottelua

Tiivistetysti ilmaistuna aineisto osoittaa, että yhteisohjaaminen pakottaa ja mahdollistaa ammatillisen toimijuuden ja ammatillisen identiteetin uudelleen neuvottelun. Yhteistoteutuksessa mukana olleet ohjaajat kokevat asiantuntijuutensa kehittyneen ja laajentuneen. Samaan aikaan, kun osapuolten osaaminen näyttäytyy merkityksellisenä ja tasavertaisena toimijuutena, on aineistosta havaittavissa myös hierarkkisia ja ehkä perinteisiksi tulkittavia äänenpainoja. Ohjaajat katsovat kantavansa kokonaisvastuuta niin kurssitoteutuksesta, prosessista kuin lopullisesta tekstistäkin. Osa vastaajista näkee tekstitaitojen opettajan tuovan toteutukseen vaihtoehdoisen näkökulman. Uusi tilanne ja totutusta poikkeava toiminta myös kirkastavat omaa toimijuutta ja erityisosaamista. Yleisesti ajatellaankin, että erilaiset toimintaympäristöt edesauttavat omien erityisosaamisalueiden tai ammatillisten intressien tunnistamista (Virkkala, 2020, 20).

Aineiston analyysin perusteella tunnistan yhteisohjaamisen kontekstissa kolmenlaista ammatillista toimijuutta: pedagogista, kollektiivista ja rajoja rikkovaa toimijuutta. Toimijuuksien nimeämisellä näin on mahdollista tarkastella toimijuuden erilaisia ulottuvuuksia ja konteksteja. Tavallaan kaikissa on kyse jonkinlaisesta kollektiivisesta toimijuudesta, mutta pedagoginen toimijuus nostaa esiin sisällölliset kysymykset, niihin liittyvän suunnittelun, valinnan ja toteutuksen. Kollektiivinen toimijuus taas tuo esiin toimijuuden määrittymisen vuorovaikutuksellisen luonteen. Rajoja rikkova toimijuus mahdollistaa toimijuuden institutionaalisen luonteen.

Pedagoginen toimijuus

Pedagogiikka suunnitteluna ja tavoitteen asetteluna

Yhteiset sisällölliset ja toiminnalliset tavoitteet tekevät näkyväksi yhteisohjaamisen pedagogisen toimijuuden. Ohjaajille suunnattujen kyselyjen vastauksista ilmenee, että monet ohjaajat tunnistavat yhteistyön vahvistavan seminaarien pedagogista toteutusta. Pedagoginen osaaminen konkretisoituu aineiston vastauksissa tavoitteiden ja tehtävänantojen selkeytenä, prosessiosaamisena sekä valmistuvina töinä ja opintosuorituksina. ”Pro gradu -työt valmistuvat paremmin aikataulussa ja hallitummin yhteistyön avulla”. Yhteistä aineiston vastauksissa on näkemys siitä, että opintojaksot yhdessä ovat pedagogisesti tarkoituksenmukaisempia kuin opintojaksot erikseen. Yksikään vastaajista ei toivo paluuta entiseen, jossa seminaari ja akateemisten tekstitaitojen opintojakso järjestettäisiin erillisinä toteutuksina.

Pedagoginen toimijuus tekee siis näkyväksi toimijuuden sisällölliset painotukset. Se yhdistää yhteisohjaamisen osapuolia ja samalla korostaa pedagogisten ratkaisujen merkitystä. Pedagogiikan korostuminen yhteistoteutuksen vuoksi on merkittävää, koska yleisenä haasteena yliopistosektorilla nähdään pedagogisen osaamisen vaje. Onhan yliopisto ainoa koulutusta tarjoava taho, joka ei varsinaisesti edellytä henkilökunnaltaan pedagogista koulutusta. Kuitenkin jokainen toimija tarvitsee taitoja ymmärtää, miten ihminen oppii ja minkälaisilla pedagogisilla käytänteillä parhaiten voidaan saavuttaa tavoitteena olevia oppimispäämääriä (Murtonen, 2020).

Eräs ohjaaja kuvaa yhteistoteutuksen pedagogisen annin seuraavasti:

Yhteisopettaminen on auttanut minua hahmottamaan tutkimusprosessin opettamisen pedagogiikkaa, millaisilla pedagogisilla valinnoilla tätä prosessia voi tukea. Ennen yhteisopettamista sisällölliset ja prosessuaaliset valinnat eivät olleet näin selkeitä. Yhteisopettamisessa oppii myös toiselta koko ajan. Saadun palautteen perusteella myös opiskelijat ovat olleet kovin tyytyväisiä. Tyytyväiset opettajat, tyytyväiset oppilaat:)

Lisäksi yhteisopettaminen on kehittänyt omia opetuksellisia sekä tutkimuksellisia valmiuksiani.

Vastaaja tunnistaa, ettei kyse ole ensisijaisesti sisällöllisistä oivalluksista, vaan tiettyjen sisältöjen opettamisen tavoista. Aineiston perusteella oli tunnistettavissa, että samanlaisia sisältöjä oli pyritty myös erillisissä toteutuksissa käsittelemään, mutta tapa tehdä sisältöjä näkyväksi ja ymmärrettäväksi opiskelijoille muuttui yhteistyön myötä. Seminaarikäytännöt ovat ehkä akateemisen maailman vakiintuneimpia ja perinteisimpiä. Kaikille perinteisille käytännöille ei välttämättä löydy pedagogisia perusteluja, joten niidenkin kriittinen tarkastelu on tarpeen.

Yhteisohjaamisella toteutetuissa seminaareissa merkittävin ero perinteisiin seminaarikäytänteisiin on ehkä ollut se, alkuvaiheen paperit eivät ole perinteisiä tekstejä eikä niitä sellaisina käsitellä. Palautettujen papereiden avulla pyritään antamaan jokaiselle tutkimuksen vaiheelle näkyvyyttä. Niiden avulla tarkoitusta harjoitella puhumaan tutkimuksesta tekstin sijaan.

Pedagoginen toimijuus näyttäytyy aineistossa yhteisenä toteutuksen suunnitteluna, mikä tarkoittaa yhteisiä tavoitteita, yhteisiä materiaaleja ja yhteistä toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Ohjaajat näkivät, että yhteistyö on tuonut kurssin tavoitteisiin aiempaa ”laajempaa”, ”parempaa” ja ”selkeämpää” tavoitteiden asettamista. Yhteisinä ja tärkeinä tavoitteina pidetään tutkimuksellisten käsitteiden käyttöön ja tutkimuksellisten valintojen argumentointiin harjaantumista, kykyä suunnitella ja toteuttaa aineiston analyysi sekä taitoa avata se tekstissä, tieteenalan yleisten käytänteiden tuntemista ja ymmärrettävän ja luettavan kielen ja tekstin tuottamista. Tavoitteet myötäilevät tunnistettavasti niin tutkielman kuin akateemisten tekstitaitojenkin opinto-oppaiden sisältökuvauksia, joissa luvataan käsitellä käsitteiden käyttöä ja niiden merkityssuhteiden avaamista kirjoittamalla, analysoimalla ja systemaattista lukutaitoa, lukemisen soveltamista ja tulkitsemista, tutkimuksellisten valintojen selittämistä tekstissä ja ymmärrettävän ja normin mukaisen tekstin tuottamista.

Ohjauksen moninäkökulmaisuutta pidetään vastauksissa pedagogisesti järkevänä, vaikka sen myötä joudutaan poikkeamaan totutusta. Niin tutkimus- kuin kirjoittamisprosessinkin nähdään selkiytyneen yhteisohjaamisen myötä.

Selkeämpää aikatauluttamista sekä tavoitteiden asettamista, erityisesti suhteessa tekstin rakenteeseen ja sen kirjoittamisen eri vaiheisiin liittyen

Tarkempaa painottamista tutkimuksen/analyysin konkreettiseen tekemiseen opettamisessa.

Nekin vastaajat, jotka kokivat prosessin olevan ensisijaisesti ohjaajan vastuulla, tunnistivat, että tekstitaitojen mukaantulo seminaareihin on selkiyttänyt koko prosessia ja tehnyt näkyväksi teemoja, jotka aiemmin olivat ehkä jääneet käsittelemättä.

Pedagoginen toimijuus ammatillista identiteettiä muokkaamassa

Vahva ja yhteinen pedagoginen toimijuus edellyttää tilanteen ja toimintatapojen tuttuutta kaikilta osapuolilta. Yhteystoteutus tuottaa mukana olleiden kokemuksen mukaan alkuvaiheessa jonkin verran käytännön haasteita. Uuden sisäistäminen vie aikaa niin opettajilta kuin opiskelijoiltakin. Vastaajat tunnistivat, etteivät opiskelijatkaan olleet kovin tottuneita usean opettajan ja monen näkökulman yhtäaikaiseen käsittelyyn.

Ensimmäinen toteutus ei vielä löytänyt niin hyvin muotoaan, kuin myöhemmät toteutukset, joissa on voinut valmistella paremmin omaa osuuttaan sekä myös valmistella opiskelijoita siihen, miten kurssi toimii.

Yhteistoteutus antaa ikään kuin tilaa pedagogisille järjestelyille. Työnjako parhaimmillaan tekee näkyväksi sen, että jokainen pyrkii kehittämään omaa toimijuuttaan yhteiseen suuntaan omilla vahvuuksillaan, jolloin tekeminen pohjautuu oman tieteenalan tieto- ja teoriapohjan lisäksi käytännön pedagogiseen osaamiseen, oman osaamisen tunnistamiseen ja arviointiin sekä itseääntelyyn tarvittaviin taitoihin (ks. Vesterinen, 2002).

Vastausten perusteella on tulkittavissa, että toimijuus muuttuu nopeammin kuin ammatillinen identiteetti. Vaikka aineisto kertoo yhteisestä pedagogisesta toimijuudesta, vastauksissa näkyy silti edelleen jonkin verran minun opetukseni ja sinun opetuksesi -ajattelu. Samaan aikaan, kun keskeisimmät oppimistavoitteet nähdään yhteisinä, osa vastaajista puhuu myös tavoitteiden erillisyydestä.

Yhteistyössä koetut ristiriidat ja esteet taas saattavat kytkeytyä henkilökohtaisiin tekijöihin, esimerkiksi omiin muistoihin ja kokemuksiin omilta kouluajoilta (Vaattovaara, 2017, 312). Aiemmin opittu käsitys siitä, mitä kieli on ja mikä kaikki liittyy kieleen, voi kapeuttaa tarkastelun näkökulmaa ja tekstitaitojen opettajan toimijuuden määrittymistä. Vastauksista onkin tunnistettavissa myös ”omia aloja” eli erillisiä toimijuuspositioita ja perinteisiä ammatillisia identiteettejä.

Opiskelijoiden kannalta ajatellen on hyvä saada ohjausta useammalta kuin yhdeltä ihmiseltä, varsinkin, kun ohjattavat asiat kuitenkin ovat selkeästi toisistaan erillään.

Viime kädessä opiskelija tietysti keskustelee sisältöön liittyvistä valinnoista ”aineopettajan” ja tekstin rakentamiseen liittyvistä asioista tekstitaitojen opettajan kanssa -- tietysti myös näissä voi tulla päällekkäisiä alueita

Joissakin yksittäisissä vastauksissa osapuolten ammatillinen toimijuus näyttäytyy toisistaan erillisinä. Ehkä tällainen puhe on merkki siitä, että yhteistyö on vasta alkavaa ja ettei esimerkiksi

erilaisten käsitteiden ja näkökulmien takaa ole aina helppo nähdä yhteisiä tavoitteita. Voi olla, että itselle vieraat käsitteet tai epätyypillinen näkökulma estää tai hidastaa yhteisen päämäärän näkemistä. Tästä on viitteitä vastauksissa.

Koen myös, että välillä ”käännän” tekstitaitojen opettajan sanomia asioita kielelle, jota oman tiedekuntani opiskelijat (oletettavasti) ymmärtävät paremmin.

Erilliset toimijuudet on mahdollista tulkita merkinä perinteisestä työnjaosta: yhteistoteutuksen nähdään ”tuottavan jouhevasti opiskelijalle useampaa asiantuntijuutta”, jolloin molempien yhteistyön osapuolten nähtiin perehdyttävän opiskelijoita lähinnä oman alansa osaamiseen. Tällöin yhteistyön ei nähdä tähtäävän yhteisiin tavoitteisiin, vaan molempien katsotaan pääsevän omiin tavoitteisiinsa. Ammatillinen identiteetti säilyy muuttumattomana työtapojen muuttumisesta huolimatta.

Keskinäisen työnjaon-, viimekätisen vastuun- ja omien opiskelijoiden -puheessa voi tulkita eräänlaista käsky- ja kontrollivaltaa suhteessa toiseen osapuoleen (Eteläpelto ym., 2011, 16). Ohjaaja arvioi tutkielman, ohjaaja myös arvioi usein opiskelijan osaamista muissakin yhteyksissä. Tekstitaitojen opettajan käskyvalta on pienempi, koska hän harvoin kohtaa opiskelijaa enää myöhemmin eikä arvioi varsinaista tutkielmaakaan. Vaikka muuten aineistosta ei ole tunnistettavissa keskinäisen kilpailun elementtejä, jotka kuitenkin ovat yleensä tyypillisiä yhteistyölle, tällaisen minun ja sinun -ajattelun voi tulkita liittyvän jonkinlaiseen kilpailun ja yhteistyön yhtäaikaiseen olemassaoloon (esim. Luo, 2005, 72).

Erilaisten tekstikäytänteiden nähdään usein kytkeytyvän tiettyyn ammatti-identiteettiin. Puhutaan tekstikäytänteisiin ja tekstin tuottamisen kulttuuriin sosiaalistumisesta (esim. Vaatovaara, 2017, 309). Tämän tutkimuksen aineiston vastauksissa ei kuitenkaan korostu ajatus tieteenalan tai ammatin erillisistä tai leimaavista tekstikäytänteistä, vaikka kyselyssä kysyttiin, kuinka tärkeää on, että ”yhteistyökumppani oppii, miten meidän alalla kirjoitetaan ja toimitaan”. Yhteisistä tavoitteista ja linjauksista kyse näyttää olevan enemmän akateemisiin käytänteisiin sosiaalistumisesta kuin yksittäisistä tieteenaloista.

Vaikka valtaosa yhteistyötä tekevistä opettajista ei varsinaisesti koe vastuunjaossa olevan epäselvyyttä, opiskelijoille jonkinlainen vastuiden ja osaamisen määrittelyn ristiriitaisuuden tulkittiin kuitenkin välittyvän. Monet vastaajista nimittäin tunnistivat, että ”opiskelijoiden on vaikea hahmottaa opettajien välistä työnjakoa”. Ensisijaisesti näkemys kertoo siitä, että opiskelijoiden koetaan odottavan opettajien välillä olevan työnjakoa. Toisaalta näkemys myös viittaa siihen, että osa ohjaajistakin pitää työnjaon häipymistä jonkinlaisena ongelmana. Yhteistyö akateemisessa kontekstissa on edelleen vähäistä. Vanhat toimintatavat istuvat lujassa. Silti päällimmäiseksi vastauksista jää se, että yhteistyötä sinänsä pidetään tärkeänä.

Kun yhteistyökumppanit luottavat toistensa pedagogiseen osaamiseen ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, molempien toimijuus laajenee. Valtaa käytetään silloin tasapuolisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. Tällöin kyse on jollain tapaa luovutetusta vallasta, joka ei siis tule instituution mukana, vaan tarkoituksenmukaisena ratkaisuna.

Kollektiivinen toimijuus

Vuorovaikutus mahdollistaa kollektiivisen toimijuuden

Kyselyn vastausten perusteella moniammatillisessa yhteistyössä vuorovaikutustaidot korostuvat ja yhteistyön osapuolten tulkinnan mukaan ne myös kehittyvät. Vuorovaikutus osin mahdollistaa kollektiivisen toimijuuden, mutta samalla kollektiivinen toimijuus on edellytys aidolle vuorovaikutukselle.

Yhteistyö edellyttää vuorovaikutusosaamista ja samalla nostaa vuorovaikutusosaamisen opetuksen keskiöön. Yhteistoteutus perustuu yhteistyöhön, joka toteutuu kahden tai useamman ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa. Yhteistoteutus itsessään ja toteutuksen muotoutuminen nykyisen kaltaiseksi on vuorovaikutuksen ja neuvotteluprosessin tulos. (ks. Aira, 2012, 52.) Toisaalta yhteistoteutuksella on haluttu korostaa, että ammatilliseen toimijuuteen kuuluu vuorovaikutus muiden asiantuntijoiden kanssa. Opinnäytetyöskentelyyn liittyvän osaamisen kehittyminen ei näyttäydykään pelkästään tiedon lisääntymisenä, vaan myös prosessin oppimisena. Vastaajat kokevat, ettei opiskelija opi ainoastaan oppisisältöjä, vaan myös tiettyjä kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja toimia. (ks. Tynjälä & Collin, 2000; Vaattovaara, 2017.)

Yhteistoteutuksessa on useita erilaisia työelämästäkin tunnistettavia vuorovaikutussuhteita. Ensinnäkin siihen liittyy työ- ja opiskelutovereiden vertaissuhteita, toiseksi siihen liittyy hierarkkisia opettaja-opiskelijasuhteita ja kolmanneksi on mahdollista tunnistaa toteutukseen liittyvä hierarkkinen ohjaaja-opettajasuhde (ks. Sias, 2009, 2). Sosiokulttuurisen oppimisnäkömyksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksellisissa prosesseissa osallistumalla autenttisiin, tai tässä autenttisen kaltaisiin, toimintakäytäntöihin (Brown, Collins & Duguid, 1989; Darrah, 1995).

Hierakkiseksi opettaja-ohjaajasuhteen tekee se, että osapuoliin liittyy erilaisia odotuksia ja rooleja, vaikka kyse ei olekaan varsinaisesti esimies-alais-suhteesta (esim. Aira, 2012, 53). Vertaissuhteissa voi olla myös valtaeroja, jotka eivät perustu organisatoriseen asemaan. Yhteistoteutuksen hierarkkiset vuorovaikutussuhteet opettajien välillä perustuvat osaamisen eroihin ja erilaiseen valtaan suhteessa opiskelijan ohjaamiseen ja lopputuotukseen (ks. Aira, 2012, 54). Kaikki nämä erilaiset vuorovaikutussuhteet yhtäältä tulevat näkyviksi vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutuksena. Samalla ne vaativat kukin erilaista vuorovaikutusosaamista.

Vaikka vallan kokemus on subjektiivinen (Aira, 2012, 54), yhteistoteutuksesta puhuttaessa näkyy yhteneväisiä omaan rooliin ja asiantuntijuuteen liittyviä odotuksia ja käsityksiä: ohjaajalla saattaa olla enemmän valtaa, ja valtaerot näkyvät yhteistyössä. Opiskelija voi myös nähdä näissä tilanteissa kehitymässä olevaan ammatti-identiteettiinsä liittyvää ristiriitaisuutta (ks. esim. Virkkala, 2020). Erityisesti opintojen alkuvaiheessa opiskelijalla on vahvoja ammatti-identiteettitiedotuksia, jolloin oman alan ohjaaja saatetaan nähdä suurempana auktoriteettina kuin tekstitaitojen opettajan.

Kollektiivinen toimijuus akateemisen keskustelun mahdollistajana

Kollektiivinen toimijuus korostaa seminaaritulanteen dialogisuutta, Vastauksissa korostetaan monin tavoin keskustelemista ja sen eri ulottuvuuksia. Vuorovaikutusosaaminen näkyy keskustelun lisääntymisenä seminaaritulanteissa. Ohjaajat puhuvat ”ajattelun kirkastumisesta”, ”keskusteluun innoittamisesta”, ”vertaisoppimisen mahdollistumisesta” ja ”kannustavasta ja hyvästä ilmapiiristä”. Akateeminen keskustelu mahdollistuu ja opiskelijat uskaltavat kommentoivat toistensa töitä tutkimuksina, kun kaikkia tehtäviä ei voikaan kommentoida tutusta kielen ja kirjoittamisen näkökulmasta.

Ohjaajien vastauksissa kuvataan seminaareja nimenoman vuorovaikutustilanteina ja puhutaan opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittämisestä yhtenä opetuksen tavoitteista.

Oppiminen tapahtuu yhteisöllisesti. Siksi myös kyky antaa palautetta ja kyky ymmärtää muiden saaman palautteen sovellusmahdollisuudet omaan tutkimusprosessin ovat tärkeitä. Näin oppimista tapahtuu joka tunti, vaikka aina ei omaa työtä käsitelläkään. Asenteeseen liittyy myös lojaalisuus ryhmää kohtaan, ts. pysytään aikatauluissa, kannustetaan ja kuunnellaan toisia.

Yhteistoteutus työtapoineen korostaa opiskelijoiden aktiivista osallistumista papereista käytävään keskusteluun. Ohjeistetun palautteenannon ja prosessin vaiheittaisuuden koetaan korostavan opiskelijan osallistumista ja antavan opiskelijalle itsenäistä roolia keskustelussa. Opiskelija määrittäytyy ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi ja keskustelun osapuoleksi. Seminaarien vuorovaikutuksen laatu on niin opiskelijoiden kuin opettajienkin vastuulla. Opiskelija on vastuussa omalta osaltaan siitä, millaiseksi tilanne rakentuu ja millaisen tilan kukin osallistuja saa.

Ryhmän jäsenyys voi näkyä myös niin, että kaikki oppivat toisiltaan. Vertaispalautteen antaja osallistuu palautteen kohteena olevan työn ongelmanratkaisuun, tunnistaa kehityskohteita ja pohtii erilaisia ratkaisuja (Cho, Y.H. & Cho, K., 2011). Mahdollisuuksien ja ratkaisujen pohtiminen antaa usein palautteen antajalle uusia ideoita myös omaan tutkimukseensa. Näin keskustelijat pääsevät kehittämään ajatteluaan ja vuorovaikutustaitojaan (Ragins, 2015). Tiedon tuottajan rooli vaihtelee.

Aineiston vastauksissa näkyy myös viitteitä opetustilanteiden yksisuuntaisesta keskustelusta, jossa orientaatio on se, että opettajat antavat palautetta opiskelijalle, jolloin opiskelija ei ole keskustelussa aktiivinen osallistuja. Tällöin opiskelijan nähdään olevan ymmärtäjä ja oppija, palautteen vastaanottaja ja hyödyntäjä eli ohjaamisen kohde.

Ottaa vastaan palautetta, kuuntelee, pohtii ja on abkera. Mutta tämä ei riitä, sillä Tiedoista tärkeintä on oman alan keskeisen kirjallisuuden ja taiteen tunnistaminen, jotta pystyy syvällisesti keskusteluttamaan omia tutkimustuloksiaan.

Opiskelijan vuorovaikutusosaaminen määrittäytyy kuitenkin useimmissa vastauksissa kapeampana kuin ohjaajien. Vuorovaikutustilanteen hierarkkisyyden ja osallistujien asiantuntijuuden erojen

vuoksi voidaankin tulkita, ettei seminaarikeskustelussa ole kyse varsinaisesta asiantuntijaosallistujien tasa-arvoisesta tieteellisestä keskustelusta, vaikka se sellaista jäljittelee (Penttinen, 2005, 34).

Kyselyn vastauksissa viitataan ”keskustelulla” moneen eri asiaan: Yhtäältä ”keskustelulla” tarkoitetaan eri toimijoiden välistä keskustelua seminaaritalanteessa. Toisaalta ”keskustelulla” viitataan oppimistavoitteeseen ja taitoon käydä keskustelua. Kolmanneksi ”keskustelua” käydään tekstien välillä ja tekstissä. Yhteistä kaikille näille merkityksille on se, että kyse on asiantuntijamaisesta keskustelusta, jossa keskiössä on argumentointi, analyttisyys, teoreettisyys ja asioiden välisten merkityssuhteiden osoittaminen.

Akateeminen keskustelu on myös kasvokkaista, joko kahdenkeskistä tai ryhmäkeskustelua. Tällöin kyse ei ole yksittäiseen tekstiin liittyvästä palautteesta, vaan tieteelliseen keskustelukulttuuriin sekä tietynlaiseen tiedon tajuun johdattamisesta myös yleisesti (Ronkainen, Pehkonen, Lindholm-Yläne & Paavilainen, 2014, 156–157). Yleensä seminaarikeskustelua pidetään haastavana. Ohjaajat saattavat kokea, että keskustelua on vaikea saada aikaan, ja opiskelijat kokea, ettei heillä ole riittäviä valmiuksia akateemiseen ja tarkoituksenmukaiseen keskusteluun. Tyypillisesti keskusteluissa on korostunut arviointi, vaikka pyrkimyksenä on samalla tukea opiskelijaa tutkielman tekemisessä (Penttinen, 2006, 264).

Reflektoidessaan omaa ammatillista toimijuuttaan vastaajat tunnistavat, että uudet ja poikkeavat näkökulmat mahdollistavat ”akateemisen keskustelun”, kun toinen ruokkii omaa ajattelua. Välillä itse kukin heittäytyy jopa oman osaamisalueen ulkopuolelle, mikä usein madaltaa opiskelijankin kynnystä osallistua keskusteluun.

Olen nauttinut seminaareissa käydystä akateemisesta keskustelusta, kun mukana on ollut myös tutkimusta ja tutkielman tekemistä ”toiselta suunnalta” katsova asiantuntija.

Keskustelut yhteisillä kerroilla olen kokenut tosi hedelmällisiksi, niin itselleni kuin opiskelijoillekin.

Keskustelujen akateemisyys pitää sisällään sen, ettei keskustelun kohteena ole yksittäinen opiskelija tai paperi, vaan ne aiheet, jotka paperin myötä tunnistetaan keskustelujen arvoisiksi. Asiantuntijakeskustelussa ei ole niinkään ”oikeaa” tai ”väärää”, vaan enemmänkin erilaisia lähtökohtia, joiden myötä asiat näyttävät erilaisina ja kiinnostavina. Asiantuntijuuden ytimeen nousee näin vaihtoehtojen tarkastelu, uusien tulkintojen tekeminen, kyseenalaistaminen, heittäytyminen ja jopa hulluttelu. Akateeminen keskustelu ei olekaan ryppyotsaista, vaan innoittavaa ja ravistelevaa. Huomionarvioista on siis se, että palautteen merkitys ei enää keskity palautteen antamiseen ja saamiseen, vaan palaute ymmärretään prosessiksi, jossa opiskelijoilla on aktiivinen rooli (Dawson ym., 2019).

Vuorovaikutusosaamisen kannalta keskeiset kuuntelemisen ja toisen keskustelijan huomioiden taidot kehittyvät yhteistoteutuksessa. Se tekee opiskelijalle myös näkyväksi moniammatillisen yhteistyön merkityksen, koska se mahdollistaa keskustelun moninäkökulmaisuu den, jonka taas uskotaan tuottavan opiskelijalle monipuolista ymmärrystä ja tietoisuutta.

Opiskelijatkin oikein janoavat palautetta molemmilta opettajilta

Kyllä kaksi tai useampi ihminen pystyy tarjoamaan opiskelijoille palautetta, ideoita ja ohjeita monipuolisemmin ja värikkäämmiin, kuin yksin opetettaessa.

Opiskelijoille annettava näkökulma olisi paljon suppeampi ja ebkä oma osaamisalue korostuisi liikaakin, minkä seurauksena opiskelijatkaan eivät osaisi ebkä sitoa asioita/vaiheita toisiinsa tai eivät saisi käsitystä siitä, mitä kaikkea tutkimuksen tekemiseen liittyy.

Yhteistyö ei määritykään pelkästään erilaisten näkökulmien yhteensovittamisena, vaan yhteisenä toimintana yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tällöin juuri vuorovaikutustaidot nousevat keskiöön. Useissa kyselyn vastauksissa oli nähtävissä, että vuorovaikutuksen osapuolina on kaksi tasaveroista toimijaa, joiden asiantuntijuus yhdessä tuottaa sellaista asiantuntijuutta, jota kumpikaan ei yksin ja erikseen edusta. Moninäkökulmaisuus laajentaa myös osapuolten omaa toimijuutta.

Rajoja ylittävä toimijuus

Tutkimusprosessin yhteisohjaaminen muokkaa toimijuutta

Akateemisessa ympäristössä oppinäytetöiden ohjaaminen ja erityisesti tutkimusprosessin ohjaaminen on vahvasti liittynyt tiettyyn profession, asemaan ja tilanteeseen. Näitä perinteitä vaalitaan ja varjellaan. Niinpä ei ole liian uskaliaista tulkita, että mahdollistamalla tekstitaitojen opettajalle paikan tutkimusprosessin ohjaamisessa rikotaan institutionaalisia rajoja.

Yhteisohjaaminen edellyttää avointa asennetta, jolloin jokainen osallistuja on valmis oppimaan toiselta, valmis punnitsemaan aikaisempia näkemyksiään ja valmis tekemään asioita toisin. Tällaista yhtäaikaista toimintaa autenttisessa oppimisympäristössä pidetään merkityksellisenä ammatillisuuden kehittymiselle. Erityisesti erilaisten dialogisten ohjauskeskustelujen nähdään vahvistavan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2010.)

Tunnistan ja tulkitse siis, että ammatillisen toimijuuden ja erilaisten rajojen uudelleen asettamista tapahtuu yhteistyön myötä. Kyse on tässäkin kollektiivisesta toimijuudesta, mutta nimeän tämän erilliseksi toimijuudeksi, jotta vuorovaikutukseen perustuva ja vuorovaikutuksessa rakentuva kollektiivinen toimijuus erottuisi tiedollisesti ja institutionaalisesti rakentuvasta kollektiivisesta toimijuudesta, joka aineiston valossa rikkoo monin tavoin perinteistä toimijuutta.

Ohjaajat nimeävät vastauksissaan yhteistoteutusten vahvistaneen opiskelijoiden tutkimuksellisia valmiuksia. Tekstitaitojen näkökulman katsottiin tukevan ja kehittävän aiempaa paremmin opiskelijoiden tieteellistä ajattelua, tutkimusprosessin ymmärtämistä ja kykyä raportoida tutkimuksestaan luotettavasti.

Opiskelijoilla on havaittu olevan vielä maisterivaiheessa vaikeuksia käsitellä keskeisiä tutkimuksen peruskäsitteitä (Murtonen, 2015). Ongelman tästä tekee se, että yliopiston tärkeimpänä tehtävänä pidetään juuri opiskelijoiden tieteellisen ajattelun tukemista, mihin katsotaan kuulu-

vaksi 1) tieteellisen toiminnan peruseriaatteiden ymmärrys, 2) tiedon episteemisen luonteen ymmärtäminen, 3) tutkimustaidot, 4) tutkimustietoon perustuvat päätöksentekotaidot ja 5) alakohtainen ymmärrys (Murtonen & Salmento, 2019). Lisäämällä opettajien keskinäistä yhteistyötä voitaisiin helpottaa tätä ongelmaa.

Vastauksissa perinteisestä työnjaosta poikkeavan toiminnan nähtiin helpottavan opiskelijoiden tutkimuksen peruskäsitteiden ymmärtämistä ja soveltamista.

Erityisesti olen arvostanut sitä, kuinka tekstitaitojen opettaja on asettanut opiskelijoiden ns. metodiset ja teoreettiset valinnat oikeille paikoilleen prosessissa ja tekstissä, esimerkiksi mikä teoreettinen asia liittyy tutkimusongelmaan, analyysiin ja mikä tutkimustulosten pohdintaan.

Vastauksissa toistuu luetun tiedon ja oman tekemisen välisen suhteen selittäminen eli tiedon soveltaminen. Vastaajat toteavat, että ”tutkimuksen ja aineiston analyysin konkreettinen tekeminen on tullut juuri yhteistyökuvion kautta” mukaan ohjaamiseen ja opetukseen. Samoin teoreettis-metodologisten valintojen nimeämisen ja soveltamisen katsottiin tulleen mukaan nimenomaan tekstitaitojen ja seminaarin yhteystoteutuksessa. Ohjaajat tulkitsevat, etteivät opiskelijat tuota vain entistä ymmärrettävämpää tai norminmukaisempaa kieltä, vaan ”systemaattinen aineiston analyysi ja metodityöskentelyn kurinalaisuus saavutettaisiin huomommin tai se jäisi kokonaan saavuttamatta ilman yhteisopettamista”. Kyselyyn vastanneet ohjaajat luettelevat yhteistyön tuottaneen sisällön kannalta ”kaikkea tutkimuksen tekemiseen liittyvää”. Vastauksissa todetaan, että ”tutkimuksen tekemisen prosessi ja kirjoittamisen prosessi havainnollistuvat paremmin”.

Yhteistoteutus mahdollistaa perinteistä työnjakoa rikkovan toimijuuden, jossa yhteistyöhön osallistuvat eivät vain huolehdi omasta osaamisalueestaan, vaan uskaltavat käyttämään asiantuntijuuttaan monipuolisesti institutionaalisten oletusten ja odotusten vastaisesti. Näin esimerkiksi tutkimuksen eri vaiheiden tunnistamista ja nostamista keskustelun ja ohjaamisen kohteeksi pidetään erityisesti yhteistyön ansiona.

Tutkimuksen vaiheiden on usein nähty kuuluvan niin sanottuun tutkijan hiljaiseen tietoon ja yksinäiseen puurtamiseen kuuluvaksi. Yhteistoteutuksessa vaiheet saavat hahmon ja paikan. Analyysista ei vain lueta, vaan se suunnitellaan, tehdään ja selitetään. Analyysin tulokset näytetään raakahavaintolistoina, jolloin kaikilla osallistujilla on mahdollisuus nähdä, miten tulkitoihin on päädytty.

Tekstitaitojen opettajan vastuulla nähtiin olevan ”analyysi- ja kirjoitussuunnitelmien tekeminen”, ”asiantuntijuuden tuominen analyysi- ja kirjoitusprosessin suhteen” ja ”analyysiprosessin edistämisen”.

Hänen (tekstitaitojen opettajan) vastuulla on tekstitaidot, mikä sisältää kirjoittamisen suunnittelun mikä lähtee tutkimusasetelmasta analyysisuunnitelmasta kirjoittamisen aloittamiseen. Opiskelijoiden ohjaaminen tekstin tuottamisen perusteisiin eli ensin hyvä tutkimus ja sitten raportoidaan.

Tulkitsen, että tutkimusasetelmaan ja aineiston analyysiin liittyvien asioiden määrittäminen

tekstitaidon opettajan vastuulle, on ammatillisen toimijuuden näkökulmasta rajoja rikkovaa ja sen uudelleen määrittymistä.

Ammatillisen toimijuuden uudelleen määrittymiseen liittyy myös se, että vastauksissa ohjaajat näkivät myös itse oppineensa tekstitaitojen opettajalta tutkimusprosessin kannalta oleellisia sisältöjä. Tekstitaitojen näkökulman on koettu auttaneen hahmottamaan tutkimuksen vaihteellisuutta uudella tavalla. Myös pohjatyön eli tutkimuksen ja kirjoittamisprosessien erillisyyden tunnistamista pidetään tekstitaitojen tuottamana oppina.

Olen oppinut, mistä tutkimuksen tekemisessä oikeastaan on kyse

Olen oppinut, miten koko prosessi toimii.

Tämä (yhteistoteutus) on auttanut minua ymmärtämään paremmin sen, mistä tutkimuksen tekemisessä oikeastaan on kyse ja miten koko prosessi toimii. Lisäksi olen oppinut paljon myös itse tekstitaidoista.

Uuden oppiminen laajentaa ja kehittää omaa ammatillista toimijuutta. Tutttujen asioiden sanoittaminen uusin tavoin tai itselle vieraat lähestymistavat syventävät ja monipuolistavat omaa osaamista.

Olen oppinut, että tutkimuksen tekeminen ja raportointi ovat eri asioita.

Yhteisopettaminen laajentaa omia näkökulmiani ja opin uusia asioita. Opin tietämään, mitä tapahtuu, miten toimitaan ja miten ajatellaan oman osaamisalueeni ulkopuolella. Saan tutkimuksen tekemisestä ja tutkimusprosessista laajemman ja perehtyneemmän käsityksen. Yhteisopettaminen tuo subteellisuudentajua :)

Opettajien vertaisoppiminen yhteisopettamisessa on innostavaa. Näin opettaminen on aina myös oppimista. Suosittelen yhteisopettajuutta mahdollisimman monialaisesti.

Kyselyn vastauksissa oli tunnistettavissa se, että yhteistyö tekstitaitojen kanssa ei ole vain lisännyt ohjaamisen valmiuksia, vaan on myös muuttanut aiempia käsityksiä tutkimuksen teosta ja tutkimuksen raportoinnista ja sen myötä opinnäytetöiden ohjaamista. Muutokset liittyvät nimenomaan prosessin ohjaamiseen, niin tutkimus- kuin kirjoittamisprosessienkin.

Akateemiselle asiantuntijuudelle tulisikin olla tyypillistä dynaamisuutta ja jatkuva kehittyminen. Puhutaan ongelmanratkaisukyvyistä, kun kuvataan asiantuntijan työskentelyä. Toimiessaan tällä tavalla asiantuntijat tuottavat uusia käsitteitä ja menetelmiä. (Bereiter & Scardamalia, 1993, 78–82.) Yhteistyötä tukevat opetusmenetelmät ja -tilat ja yhteiseen tiedonmuodostukseen pyrkivät tutkivan oppimisen mallit, ovat tutkimustenkin mukaan osoittautuneet tehokkaiksi nimenomaan tällaisia ongelmanratkaisutaitoja kehitettäessä (esim. Lehtinen, McMullen & Gruber, 2019; Lonka & Ketonen, 2012) ja geneeristen taitojen oppimisessa (Tynjälä, 2017).

Yhteistoteutuksen keskeisintä ydintä ovat yhteiset palautekeskustelut ja vertaispalaute. Yhteistoteutuksen alkuvaiheessa ohjaajat tunnistivat olevansa oppiaineen edustajina jonkinlaisessa valvojan roolissa: he kokivat tärkeänä sen, että kuulivat, millaista palautetta opiskelijat saavat, että heillä oli mahdollisuus myös osallistua toisen opettajan antamaan palautteeseen. Toiminnan vakiintuessa tällainen asenne väheni.

Palautekeskustelu yhtenäistää osapuolten asemaa ja mahdollisuuksia antaa palautetta. Keskustelun osapuolia ovat toiset opiskelijat, tekstitaidon opettaja ja työn ohjaaja. Seminaaritalanteessa ei siis korostu perinteinen professionaalinen asiantuntijuus, vaan paremminkin refleksiivinen asiantuntijuus, koska lopullinen palaute muodostuu yhdessä ja kulloisessakin sosiaalisessa tilanteessa. Keskustelulle on myös ominaista se, ettei se sisällä lopullista totuutta, vaan kukin hyödyntää saamaansa palautetta tapauskohtaisesti. (Isoherranen, 2012, 59–62.)

Kenenkään opettajan palaute ei ainakaan tieteellisten sisältöjen osalta ole yleensä viimekätinen totuus, vaan hänen (opiskelijan) pitää myös pystyä arvioimaan saamaansa palautetta (opiskelijoilta ja opettajilta) ja poimimaan sieltä olennainen.

Keskustelun ei nähdä olevan kenenkään yksittäisen toimijan varassa tai johtamaa. Myös opiskelijan toiminnan ja roolin korostuessa tulee tilaa erilaisille toimijoille, ja toimijuuden uudelleen määrittely mahdollistuu.

Tekstitaitojen metakäsitteet toimijuutta muokkaamassa

Rajoja rikkovan kollektiivisen toimijuuden ytimessä tunnistan kunkin yhteisohjaamiseen osallistuvan käsitevarannon, tavan puhua tutkimuksesta ja tekstistä. Tulkitseen, että tekstitaitojen opettaja oman alansa metakäsitteitä soveltamisella ohjaustilanteessa löytää paikkansa ohjaajan rinnalla. Näin ikään kuin rinnasteisilla välineillä eri osapuolet ohjaavat tutkimusprosessia yhdessä. Tässä luvussa käsitellään keskeisesti juuri tekstin ja tekstin tuottamisen käsitteitä, koska niiden soveltaminen ohjaustilanteeseen poikkeaa totutusta.

Yleisesti opinnäytetyöskentelyn tavoitteena on tarjota geneerisiä taitoja, jotka ovat alasta riippumattomia. Tällaisina tavoiteltavina taitoina tai valmiuksina voidaan pitää kieli- ja tekstitietoisuutta, vuorovaikutustaitoja, tiedonhankintataitoja, uuden oppimisen ja soveltamisen taitoa ja projektiosaaminen (Virkkala, 2020, 19). Yhteistoteutuksen myötä tutkimusta ohjataan tutkimuksen käsittein ja kirjoittamista kirjoittamisen ja tekstin käsittein. Aineiston vastauksissa vastaajat puhuvatkin tekstin rakenteesta, tyylistä, kielenhuollosta, tekstin suunnittelemisesta, tulosten pohtimisesta, luvuista ja tekstin ymmärrettävyydestä.

Metakäsitteiden monipuolinen ja systemaattinen käyttö seminaareissa voisi olla yksi avainmuotoilla palaute ymmärrettäväksi ja hyödynnettäväksi. Palaute on ymmärrettävä, jos kaikki osapuolet ymmärtävät, mihin palaute kohdentuu, miksi se on annettu ja millaisia toimia se ehdottaa. On tärkeä tunnistaa, milloin palaute kohdentuu tutkimukseen ja milloin tekstiin. Näiden yhteydessä käytetään erilaisia metakäsitteitä.

Viime vuosina on alettu puhua kieli- ja tekstitietoisuudesta. Kielitietoinen asiantuntija ymmärtää kielen yhteisön toiminnan, merkityksenannon ja tulkinnan välineenä (Karvonen, 1995,

546–547). Vain kielen keinoin päästään keskustelemaan ymmärrettävästi opinnäytetyöskentelyn eri tasoista. Tekstilajitietoinen kielenkäyttäjä näkee yksittäiset kielelliset, visuaaliset ja muut valinnat myös tekstilajivalintoina ja osaa tulkita niitä tekstilajilähtöisesti. (Heikkinen, 2013.)

Tekstikäytänteisiin, kirjallisuuden käyttötapaan, lähdeviittemerkintöihin tai ulkoasuun liittyvät odotukset eivät siis ole vain sääntöjä, joita tulee noudattaa, vaan niillä on merkityksiä, jotka on tunnistettavissa ja ymmärrettävissä tekstilajista käsin.

Vastaajat kokevat oppineensa käyttämään kieleen ja tekstiin liittyviä metakäsitteitä, tekemään puheessaan eron tutkimuksen ja tekstin välillä. Erityisesti asiantuntijan tai sellaiseksi pyrkivän tekstin äärellä onkin syytä muistaa erilaisten taitojen prosessimaisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Vastauksissa mainitaan esimerkiksi laajentunut tekstitaitojen ymmärrys.

Olen oppinut, mistä tekstitaidoissa on kyse.

Olen saanut vahvistusta aikanaan tohtorikoulutuksessa saamilleni kirjoitus- ja tekstitaidoille - -

Yhteistyön myötä tutkielman teksti ei ohjauksessa korostunut. Jonkinlaisena saavutuksena voisi pitää sitä, että tekstitaitojen opettaja vähensi seminaarityöskentelyssä tekstikeskeisyyttä ja vei painopistettä tutkimusprosessin tarkasteluun. Aineiston perusteella niin opiskelijoiden kuin ohjaajienkin taito ”tarttua paperiin” kehittyi kuitenkin yhteistoteutuksessa. Kaikki oppivat toisiltaan. Ohjaajat kokevat, että tekstin kommentoinnin taito ja tekstin käsitteiden hallinta kehittävät myös heidän ohjaamisen valmiuksiaan.

Yhteenveto

Moniammatillisen yhteistyön nimeen vannotaan monilla aloilla. Tulevaisuuden ohjaamisprosesseissa voisi soveltaa moniammatillisuutta aiempaa enemmän. Yhteistyössä eri toimijat tulisivat tietoisiksi omaa toimintaansa säätelevistä kognitiivisista prosesseista ja niiden vaikutuksesta ammatilliseen toimintaan (Tiuraniemi, 2002, 5). Yhdessä toimiminen ja rajoja ylittävä työ suuntaavat painopisteen asiantuntijakeskeisyydestä asiantuntijoiden vuoropuheluun (Huhtasalo, 2019, 47). Yhteistyön tuloksena eri toimijat voisivat myös keskittyä toimimaan vahvuusalueillaan ja opiskelijan rooli korostuisi. Yhteistyön myötä opinnäytetyöskentely voisi tulla ymmärrettäväksi monipuolisesti tutkimuksellisinä taitoina sekä sosiaalisten tilanteiden hahmottamisena (esim. Luukka, 2004).

Yhteistyöprosessi sisältää aina neuvottelua yhteistyön tavoitteista, niihin tähtäävistä toimintatavoista ja vastuista. Neuvottelut tapahtuvat eksplisiittisesti esimerkiksi suunnittelupalaverissa, mutta niitä käydään myös implisiittisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Aira, 2012, 139.) Suunnitteluun liittyvissä neuvotteluissa tavoitellaan yhteisymmärrystä, jotta opetusjärjestelyt on mahdollista toteuttaa. Kuitenkaan jokaisessa tilanteessa ei ole tarpeen tavoitella yhteisymmärrystä, ei ainakaan heti, koska liiallinen yhteisymmärrys häivyttää todelliset näkökulmaerot (Juhila, 2001, 105–130). Pyrkiminen liian nopeasti yhteisymmärrykseen ei ehkä anna tilaa keskustelulle, perusteluille ja uusien ratkaisujen etsimiselle, kollektiiviselle tai pedagogiselle toi-

mijuudelle. Tarpeeton yhteisymmärryksen tavoittelu voi jopa näyttäytyä vallankäyttönä, jossa se, jolla mielletään olevan käsky- tai asiantuntijavaltaa muita enemmän, sanoisi viimeisen sanan. Rajoja rikkova toimijuus mahdollistaa uusien käytänteiden syntymisen.

Sopimukset, niin ääneen lausutut kuin piilossa muodostuneetkin, ovat voimassa kuitenkin pitkälle vain ajallisesti ja tilanteisesti (Aira, 2012, 139). Yhteisesti rakennettu ja rakentuva ammatillinen toimijuus ei näytä muuttavan merkittäväällä tavalla kontekstin ulkopuolella olevia yliopiston käytänteitä, asiantuntijuuden merkityksiä, toimijuuksia ja institutionaalisia valtarakenteita. Ammatilliselle toimijuudelle annetut uudet merkitykset eivät kokemukseni mukaan ainakaan heti ulotu yksittäistä seminaaria laajemmalle.

Vaikka yhteistoteutus haastaa perinteisen käsityksen ammatillisuudesta ja vaikka eri toimijat ovat selvästi tulleet yhteistyön myötä tietoisiksi omaa toimintaansa säätelevistä kognitiivisista prosesseista ja niiden vaikutuksesta ammatilliseen toimintaan, yksittäiset yhteistoteutukset eivät riitä muuttamaan perinteisiä asiantuntijuuden määritelmiä. Vaikka yhteistoteutuksia on useassa tiedekunnassa ja oppiaineessa ja toteuttajia jo kymmeniä, toiminnan tulisi laajeta muuallekin, jotta muutokset olisivat nykyistä näkyvämpiä ja pysyvämpiä. Onhan ammatillisen keskustelun suuntana dialogisuus ja tasavertaiset suhteet, joihin opiskelijan olisi tarpeen jo opintojensa aikana sosiaalistua (Mönkkönen, 2002, 57).

Yhteistoteutuksen osapuolten toiminta ja yhteistyön osapuolille annettavat merkitykset heijastavat monin tavoin perinteisiä valta-asetelmia. Valta voi myös institutionalisoitua ja kiteytyä vallan rakenteiksi ja mekanismeiksi (Eteläpelto, ym., 2011, 19). Mikäli vakiintuneita toimintatapoja, esimerkiksi seminaarikäytänteitä ja ammatillisuutta, ei haasteta, valta institutionalisoi- tuu. Esimerkiksi yliopistot erilaisine vakiintuneine käytäntöineen voidaan nähdä vallankäytön alustoina, jotka rajoittavat ja kutistavat yksilöiden toimintamahdollisuuksia. Institutionalisoitunut valta kutistaessaan asiantuntijoiden toimintamahdollisuuksia hukkaa resursseja.

Vaikka aineisto on ollut tässä tutkimuksessa varsin suppea ja kyselyyn vastanneet edustavat monella tapaa yhtenäistä vastaajajoukkoa, näen, että tiedekuntarajoja ylittävä ohjaamisen yhteistyö luo mahdollisuuksia haastaa institutionalisoitunutta valtaa. Se kutsuu yksittäisiä toimijoita hyödyntämään täysimääräisesti omaa osaamistaan ja kyvykkyyttään. Onneksi akateemisen yhteisön toimintavapaus ei ole yksinomaan valtarakenteiden säätelemää (ks. Eteläpelto, ym., 2011, 19).

Lähteet

Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: työelämän vuorovaikutussubteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylä: Studies in humanities 179. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8>

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Illinois: Open Court.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4. painos). New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18(1), 32–42. Saatavilla <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

- Cho, Y. H. & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629–643. Saatavilla <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>
- Darrah, C. (1995). Workplace training, workplace learning: a case study. *Human Organization* 54(1), 31–41. Saatavilla <https://doi.org/10.17730/humo.54.1.b157846883363978>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa* (s. 9–30). Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 49.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(2), 202–214. Saatavilla <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Fook, J. (2005). Kriittisen reflektion käyttömahdollisuuksista. *Sosiaalialan menetelmien arviointi 1/2005*, 4–10.
- Heikkinen, V. (2013). Genrevoimat valloillaan – tietoisuutta tarvitaan. *Kielikello 1/2013*, 4–6.
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus & Aika* 13(4), 45–63. Saatavilla <https://doi.org/10.33350/ka.79620>
- Imants, J., & Van der Wal, Merel M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1–14. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18. Helsinki: Unigrafia. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>
- Juhila, K. (2001). Neuvot ja pulmat lastensuojelutyössä. Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.), *Auttamistyö keskusteluna* (s. 105–130). Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino.
- Karvonen, P. (1995). Mistä puhutaan, kun puhutaan teksteistä? Väitöksenalkajaiselämä. *Virtittäjä* 99(4), 545–554. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/virtittaja/article/view/38825>
- Keurulainen, H., Miettinen, M. & Weissmann, K. (2014). Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 25–36). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2010). The relationship between environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior* 78(2011), 21–30. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.05.005>
- Lehtinen, E., McMullen, J. & Gruber, H. (2019). Expertise development and scientific thinking. Teoksessa M. Murtonen & K. Balloo (toim.), *Redefining Scientific Thinking for Higher Education: Higher-Order Thinking, Evidence-Based Reasoning and Research Skills* (s. 179–202). Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Lonka, K. & Ketonen, E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*, 2(2–3), 63–74. Saatavilla <http://hdl.handle.net/10138/232980>

- Luo, Y. (2005). Toward coopeition within a multinational enterprise: a perspective from foreign subsidiaries. *Journal of World Business*, 40, 71–90. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2004.10.006>
- Luukka, M-R (2004). Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim), *Hüiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ibana kirjoittamisen opetus* (s. 145–160). Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII.
- Murtonen, M. (2015). University students' understanding of the concepts empirical, theoretical, qualitative, and quantitative research. *Teaching in Higher Education*, 20(7), 684–698. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1072152>
- Murtonen, M. & Salmento, H. (2019). Broadening the theory of scientific thinking for higher education. Teoksessa M. Murtonen & K. Balloo (toim.), *Redefining Scientific Thinking for Higher Education: Higher-Order Thinking, Evidence-Based Reasoning and Research Skills* (s. 3–29). Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Murtonen, M. (2020). Korkeakoulupedagogiikka voimavarana. Juhlaluento. *Yliopistopedagogiikka*, 2020. Saatavilla <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2020/09/03/korkeakoulupedagogiikka-voimavarana/>
- Mönkkönen, K. (2002). *Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa*. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja. E, Yhteiskuntatieteet, 94.
- Penttinen, L. (2005). *Gradupubetta tutkielmaseminaarissa*. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 269. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2187-5>
- Penttinen, L. (2006). Yliopisto-opiskelijoiden vertaiskeskustelu tutkielmaseminaarissa. *Kasvatus*, 3/2006, 264–275.
- Ragins, B. R. (2015). Editor's comments: Developing Our Authors. *Academy of Management Review*, 40(1), 1–8. Saatavilla <http://dx.doi.org/10.5465/amr.2014.0477>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYPro.
- Saaristo, K. (2000). *Avoim asiantuntijuus: ympäristökysymys ja monimuotoinen ekspertiisi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sias, P. M. (2009). *Organizing relationships. Traditional and emerging perspectives on workplace relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Univ. Oul.E 194, 2020. Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:9789526227337>
- Tiuraniemi, J. (2002). Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.), *Taitavan toiminnan psykologia* (s. 165–195). Turku: Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja.
- Tynjälä, P. & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuskasvatus*, 20(4), 293–305. Saatavilla <https://doi.org/10.33336/aik.93313>
- Tynjälä, P. (2017). Pedagogical Perspectives in Higher Education Research. Teoksessa P. Teixeira & J. Shin (toim.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (s. 1–6). Dordrecht: Springer. Saatavilla https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_170-1.

Vaattovaara, J. (2017). Akateemisten asiantuntijoiden kertomaa: viestintä, kielitaito ja kielitietoisuus asiantuntijatyössä. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in a increasingly unequal society* (s. 298–319). AFinLA:n vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75.

Vesterinen, M-L. (2002). *Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakouluissa*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 196. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1300-7>

Virkkala, S. (2020). *Yhteisöpedagogiksi tuleminen tarinat. Narratiivinen tutkimus pedagogisen osaamisen ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta yhteisöpedagogiopintojen aikana*. Jyväskylä: JYU DISSERTATIONS 281. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8286-7>

Vähäsantanen, K., Eteläpelto, A, Paloniemi, S., Hökkä, P. (2017). Toimijuus ja oppiminen ohjelmistoammattilaisen työssä. Teoksessa K. Vähäsantanen, A. Eteläpelto, S. Paloniemi & P. Hökkä (toim.), *Ammatillinen toimijuus Rakenne, mittari ja tuki* (s. 49–64). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.