

# **Tutkija-opettajien kiirekokemukset yliopiston opetussuunnitelmatyössä**

**Virve Kallioniemi-Chambers, Johanna Annala ja Marita Mäkinen**

*Miten yliopiston tutkija-opettajat tulkitsevat kokemuksiaan kiireestä yhden yliopiston opetussuunnitelmasyklin aikana? Haastatteluaineiston analyysi nostaa esiin kiireen muun muassa ulkopuolelta tulevana aikatauluina ja ajan pirstaleisuutena. Opetussuunnitelmatyöskentely osoittautuu erilaisten yliopistotyöprosessien jännitteisenä risteyspaikkana sekä tutkija-opettajien opetussuunnitelmakäsityksistä kumpuavana omanlaista aikaa rakentavana yhteistyönä.*

## **Johdanto**

Useita akateemiselle yliopistouralle hakeutuneita yhdistää ihanne työskentelystä, jossa tutkimukseen voi syventyä ja uppoutua ilman häiriötekijöitä. Gornall ja Salisbury (2012) luonnehtivat akateemista työtä itsenäisenä, ajasta ja paikasta riippumattomana työskentelynä. Samaan tapaan Ylijoki ja Mäntylä (2003) osoittavat, että akateemisen työn vetovoima kumpuaa yliopistotyön syvälle juurtuneesta implisiittisestä lupauksesta, jonka mukaan tiedeellisessä kontekstissa ajalla on toisenlainen merkitys kuin muun työelämän kvartaalirytmien ja tehokkuuden maailmassa. Yliopistotyö on kiinnittynyt ideaaliin ajattomasta ajasta, jota kannattelevat käsitykset yliopistosta pitkäkestoisten ja intensiivisten ajatteluprosessien paikkana.

Viime aikoina jalansijaa yliopistoyhteisössä ovat enenevästi ottaneet nopeutta ja tehokkuutta korostavat diskurssit, jotka ovat ravistelleet yliopistolaitoksen sisäistä järjestystä, ajattelu- ja puhetapoja sekä toimintaa (ks. Aittola & Marttila 2010). Kyse ei ole vain yliopistolaitoksen sisäisistä toimintakulttuurien muutoksista, vaan yliopistojen syvälleikäyvistä selviytymiskamppailuista globaaleilla korkeakoulutuksen markkinoilla. Esimerkiksi opetussuunnitelma ja sen kanssa työskenteleminen on yksi foorumi, jolla yliopistojen sisäiset traditiot kohtaavat ulkopuolelta tulevat koulutuspoliittiset normit ja linjaukset (Mäkinen & Annala 2010).

Tässä artikkelissa tarkastelemme yliopiston opetussuunnitelman uudistamista aikatutkimuksen näkökulmasta. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa aikaa tarkastellaan sosiaalisen elämän tuottamana ja ajattelun välineenä (Adam, Whipp & Sabelis 2002). Eronteko kellonajan ja sosiaalisen ajan välillä tarkentaa näkökulmaa aikaan. Kellonaika tulee merkitykselliseksi kytkeytyessään sosiaaliseen elämään, jolloin kokemukset ajasta eivät palaudu kellonajan äärellisyyteen, lineaariseen järjestykseen ja aritmeettiseksi sarjaksi (Adam 1995). Fenomenologisessa tutkimuksessa ihmisen aikatietoisuutta lähestytään käsitteellä sisäinen aikatietoisuus, jonka prosesseissa ihminen antaa kokemuksen kohteelle ajallisen ominaisuuden. Kohde koetaan samaksi tai erilaiseksi suhteessa aiempiin kokemuksiin, mikä rakentaa ihmisen kuvaa itsestään ja suhteestaan maailmaan. (Jyrkämä 2001; Sajama 2000.) Aikatutkimuksen näkökulma on kiinnostava opetussuunnitelmatyön läpivalaisussa useasta syystä. Ensinnäkin, opetussuunnitelmien rakentamisen taustalla on aina jonkinlainen käsitys toiminnan järjestämisen ajallisuudesta sekä ymmärrys aikajänteestä yliopisto-opetuksen

tavoitteiden saavuttamiseksi. Toiseksi, opetussuunnitelmatyöskentely prosessina ja muutosten mahdollistajana (Stenhouse 1975) edellyttää ajallisuutta. Kolmanneksi, työskentely yliopistossa sisältää lähtökohtaisesti velvoitteen vaalia tutkimusperustaisen opetuksen ajantasaaisuutta, mikä positiivisesti opetussuunnitelmatyössä suhteessa menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen.

Opetussuunnitelmatyö kokemuksen kohteena saa siis ajallisia ominaisuuksia. Aiempien tutkimusten mukaan kiire ja ylimääräinen työtaakka tulevat esiin muun muassa opetussuunnitelmatyön yhteydessä (mm. Gillespie ym. 2001). Toisaalta ajan näkyväksi tekeminen on haastavaa, koska se kietoutuu olemassaolomme ja toimintoihimme varsin monimuotoisesti. Tässä artikkelissa olemme rajanneet opetussuunnitelmatyön ajallisuuden tarkastelun tätä työtä tekevien yhdenlaisiin ajan kokemuksiin, eli kokemuksiin kiireestä. Artikkelimme tarkoituksena on lisätä ymmärrystä kiireestä, joka rakentuu yliopiston yhden opetussuunnitelmasyklin aikana.

## **Ajan kiihtyminen yliopistotyössä**

Sabeliksen (2007, 266) mukaan akateeminen henkilöstö arvostaa mahdollisuuksia koordinoitua ajankäyttöään autonomisesti. Yliopistotyötä tarkastelevat tutkimukset osoittavat, että autonomisuutta rajoittavat kuitenkin ulkopuolelta tulevat aikataulut ja tehtävät. Toisaalta eri henkilöiden välillä on havaittu eroja siinä, mikä koetaan ulkopuolelta tulevaksi. Joillekin kyse on autonomisuuden reunaehdoista koskien omaa työtä suhteessa muihin lähiyhteisön toimijoihin, kuten toisiin opettajiin, tutkijoihin tai hallintohenkilöstöön. Jotkut taas näkevät ulkopuolen sijaitsevan etäällä omasta työtehtävästä ja roolista, kuten hallinnossa tai yliopiston toimintaan vaikuttavissa kansallisissa tai globaaleissa instituutioissa (Sabelis 2007).

Sosiaalinen aika ilmenee elettyinä kokemuksena vain kiinnittyessään rytmiseen kehykseen, kuten esimerkiksi aktiivisuus ja lepo vaihtelevat kokemuksissamme. Tietynlaiset rytmit rakentavat tietynlaista olemassaoloa ja sosiaalista elämää. (Adam 1995.) Ajan yleinen kiihtyminen on tunnustettu ja tutkimuksissa kiirettä on tarkasteltu nimenomaan ajan kiihtymisenä (*acceleration*). Rosa (2010) on selittänyt ajan kiihtymistä toisaalta lisääntyneellä taloudellisella hyötyajattelulla, toisaalta tulevaisuusperspektiivin lyhentymisellä ja siihen sisältyvällä ihmisten "täysillä" nykyhetkessä elämisellä. Lisäksi toimintojen pirstaloitumisen hallitsemiseen tarvittavaan lisääntymiseen ei tarjoudu mahdollisuuksia, mikä vahvistaa ajan kiihtymistä kokemuksellisesti ja objektiivisesti (Ylijoki & Mäntylä 2003). Kokemuksia ajan niukkuudesta voi tulkita lisääntyneinä akateemisina työpaineina, jotka Welchin (2005) tutkimuksen mukaan syntyvät tietynlaisesta suhteesta aikaan: miten tuottaa enemmän tulosta lyhyemmässä ajassa ja vähemmällä resursseilla. Houstonin ryhmä (2006) käyttää ilmiöstä nimitystä akateemisen työn tehostuminen (*intensification*).

Yliopiston toimijoiden mukaan tehostuminen näkyy suurentuneina opiskelijaryhminä, opiskelijoiden lisääntyvinä opintojen ohjauksen odotuksina sekä tehtäväkuvien laajentumisena ja pirstoutumisena (mm. Enders & de Weert 2004; Barnett 2008). Gillespien ja kollegoiden (2001) eri maiden yliopistoja vertailevassa tutkimuksessa tuli esille, että riippumatta valtiosta ja yliopistosta akateemista työtä kuormittavat enenevät ja yhtäaikaiset vaateet sekä tasapainoilu tutkimuksen, opetuksen ja hallinnollisten tehtävien kesken. Yliopistolaisten kokemukset työtehtävien kohtuuttomasta määrästä ovat lisääntyneet, vaikka tutkimusten mukaan tehtyjen työtuntien määrä on pysynyt samana (lähes 50 tuntia viikossa) viimeisten vuosikymmenien aikana (Kyvik 2013; Tight 2010).

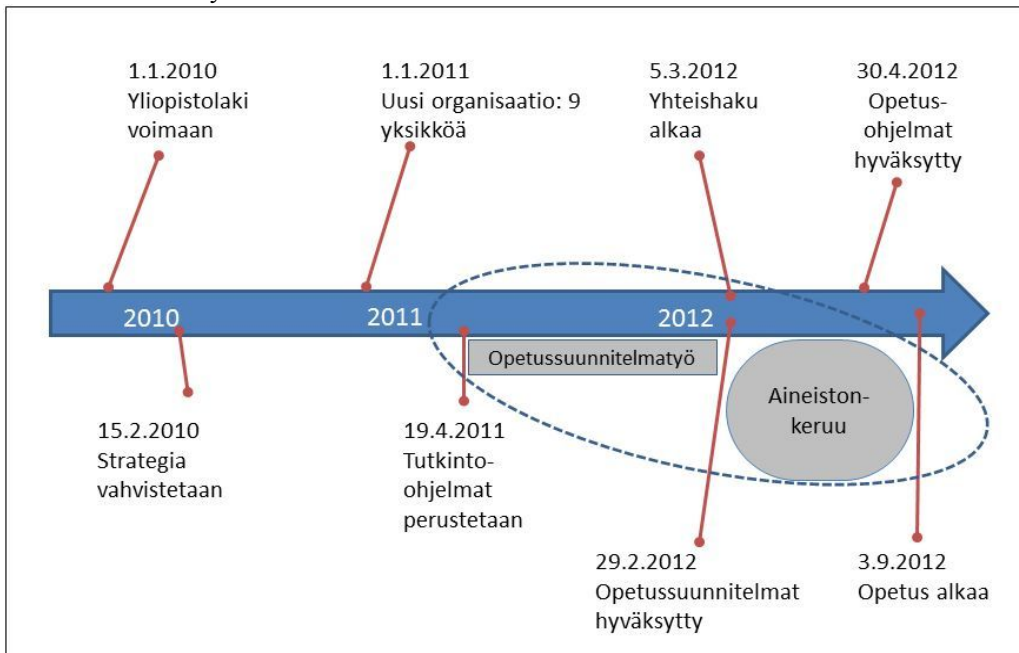
Suomalainen yliopistohenkilöstö on myös nostanut esille ajan niukkuuden yliopistotyössä (mm. Ylijoki ym. 2013; Ylijoki 2013). Ilmiön ymmärtämistä täydentäviä havaintoja

on tullut esiin muun muassa Kallioniemi-Chambersin (2010; ks. myös Willman 2001) tutkimuksessa, jonka mukaan ajan niukkuuteen akateemisessa kontekstissa tiivistyy työtä määrittäviä jännitteitä sekä ajasta kilpailevia ristiriitaisia rooleja erilaisten työyhteisöjen sisällä ja niiden välisessä yhteistyössä. Yliopistoyhteisöstä tunnistetut erilaiset ajat, kuten hallinnon aika, tutkimuksen aika ja opetuksen aika, eriytyvät toisistaan muun muassa käsitksissä toiminnan lineaarisuudesta ja kestosta (esim. Ylijoki & Mäntylä 2003). Näistä omanlaisista, toisistaan eriytyvistä ajoista Helga Nowotny (1994) käyttää nimitystä *eigenzeit* (*proper time*). Eigenzeit kuvaa aikaa, joka toteutuu tietyssä sosiaalisessa kontekstissa ja joka saa merkityksensä muun muassa kontekstiin kuuluvista arvoista, kokemuksista ja tulevaisuudenkuvista. Tutkimuksemme tarkoituksena on nostaa esiin opetussuunnitelmatyön omanlaista, *eigenzeit* -aikaa tarkastelemalla kiireen kokemuksia. Tutkimuskysymyksenä on selvittää, miten yliopiston tutkija-opettajat tulkitsevat kokemuksiaan kiireestä yhden opetussuunnitelmasyklin aikana.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tämän tutkimuksen kontekstina on yhden suomalaisen monialaisen yliopiston koulutus- ja opetussuunnitelmauudistus vuosien 2011–2012 aikana. Uudistusta edelsi iso, koko organisaatiota koskenut rakenteellinen muutos. Yliopiston tiedekunnat ja laitokset lakkautettiin vuoden 2011 alussa ja niiden tilalle perustettiin yhdeksän tieteenalayyksikköä. Hakukohteiden määrää vähennettiin lähes puolella. Uudet laaja-alaiset tutkinto-ohjelmat perustettiin huhtikuussa 2011.

Opetussuunnitelmatyö toteutettiin lukuvuoden mittaisena (10 kk) prosessina, jonka aikana oli määrä laatia jokaiselle tutkinto-ohjelmalle uusi osaamisperustaisesti kuvattu opetussuunnitelma (ks. Kuvio 1). Tutkimuksen kohteena olevassa opetussuunnitelmaprosessissa oli siten kyse tiukasti aikaan sidotusta prosessista, jolla oli monitasoisia vaikutuksia koko henkilöstön työhön.



Kuvio 1: Opetussuunnitelmaprosessi

Uudistusta kehysti yliopiston vuosille 2010–2015 tekemä strategia, joka hyväksyttiin helmikuussa 2010 ja jonka toimeenpano alkoi välittömästi. Strategia oli yliopistoyhteisön oma tuotos ja itsensä hyväksymä. Samanaikaisesti asiakirjasta heijastuvat uuden yliopistolain (2010) ja korkeakoulutuksen rakenteellisen kehittämisen vaateet (ks. Aittola & Marttila 2010) sekä rahoituksen uudistaminen, joilla on keskeinen merkitys yliopiston tulevaisuuden turvaamisessa. Uudistuksessa erityisesti lähitulevaisuuden rahoitusneuvottelujen ajankohta määritteli yksiköille, tutkinto-ohjelmille, työryhmille ja yksittäisille toimijoille ajalliset raamit, jotka kiristyivät ruohonjuuritasolle mentäessä.

Tutkimuksemme kohteena olivat yliopiston opetussuunnitelmatyöhön osallistuneen tutkija-opettajien kiirekokemukset. Kiinnostuksemme oli kokemusten laadussa, josta saataavaa tietoa pyrimme käsitteellistämään ymmärtääksemme aiempaa paremmin kiireilmiötä. Hermeneuttinen fenomenologia on tutkimusmetodologisena (esim. Conroy, 2003; van Manen 2007) viitekehyksenä tulkittamme kiirekokemuksia kontekstisidonnaisesti. Tutkimuksessamme se ohjasi näkemään kiirekokemukset ilmiönä, jossa kokemusten sisällöt, niiden väliset yhteydet ja haastateltavien yksilölliset tulkinnat niistä muodostivat tulkittavan tutkimuskohteemme. Menetelmävalintamme edellytti meiltä tutkijoina tietoisuutta siitä, että analyysissä emme tavoita haastateltavien puhtaita kokemuksia vaan heidän niistä tekemiä tulkintoja (ks. van Manen 2007). Tutkimme tulkitsevalla otteella henkilöiden kokemusten tulkintoja siinä määrin kuin he niitä toivat esille. Menetelmä ei edellyttänyt sitoutumista yhteen tulkintakaavaan vaan tulkitut merkitykset rakentuivat monimuotoisena aineistolähtöisenä prosessina.

Aineisto koostui opetussuunnitelman uudistusprosessista keväällä 2012 kerätystä haastatteluaineistosta. [1] Teemahaastatteluihin osallistui yliopiston kaikista yhdeksästä yksiköstä yhteensä 25 henkilöä, jotka työskentelevät professoreina, lehtoreina, yliopistonopettajina tai opetustehtäviä sisältävissä opintohallintotehtävissä. Jatkossa kutsumme heitä tutkija-opettajiksi. Heidän vastuunsa ja roolinsa vaihtelivat tutkinto-ohjelman uudistamisesta yksittäisten opintojaksojen sisältöjen uudistamiseen.

Haastattelujen toteuttamista ohjasi ymmärrys siitä, että opetussuunnitelmatyöskentelyn prosessiin osallistuneilla oli niistä kokemuksia ja niihin perustuvia käsityksiä. Haastattelu-teemat käsittelivät osallistujien näkemyksiä opetussuunnitelmauudistuksen työskentelyn eri vaiheista, opetussuunnitelman merkityksistä ja sen kehittamisestä. Haastateltavilta kysyttiin myös heidän kokemuksiaan työskentelyn ajallisesta toteutumisesta ja rytmityksestä.

Lähtökohtaisesti haastateltavat suhtautuivat myönteisesti haastatteluun ja moni ilmaisi halunsa saada puhua uudistusprosessista kokonaisuutena. Haastattelija pyrki osoittamaan osallistujille haastattelutilanteissa vastaanottavaa ja pakotonta läsnäoloa. Haastattelijan kokemuksen mukaan osalle haastateltavista tutkimushaastattelu toimi paikkana reflektoida ja selkiyttää itselle uudistusprosessissa toteutuneita vaiheita. Haastattelut sisälsivät voimakaitakin tunneilmauksia ilosta ja onnistumisesta aina turhautumiseen, vihastukseen ja ahdistukseen asti.

Aineiston analyysi eteni kolmen analyysisyklin kautta. Lähilukuvaiheessa aineistosta nousi esiin vahvoja ilmaisuja, jotka viittasivat opetussuunnitelmauudistuksen tiukkaan aikatauluun, nopeaan ja kiihtyvään työskentelytempoon ja kuormitukseen, vaikkakaan kaikki haastateltavat eivät olleet kokeneet prosessia paineisena ja kiireisenä. Kiirepuhetta esiintyi kauttaaltaan kaikkien teemojen alla, mutta suurin osa eksplisiittisistä kiirekuvauksista tuli esille juuri opetussuunnitelmatyön rytmiin liittyvän haastattelu-teeman kautta. Toisessa analyysivaiheessa huomio kohdistui haastateltavien kiirekokemuksiin. Niistä muodostui tekstimassa, josta haimme erilaisia ajallisuuteen kytkeytyviä merkityksiä. Rajasimme tarkastelun sellaiseen kiirepuheeseen, joka kohdistui opetussuunnitelmatyöhön organi-

saation sisällä, emme esimerkiksi siihen, miten yksilö käsitteli ja hallitsi tasapainoa työn ja muun elämän välillä (ks. Sabelis 2007, 256). Analyysiprosessissa kiire alkoi näyttäytyä vahvasti situationaalisenä ilmiönä, jonka taustalta on tunnistettavissa haastateltavien uskomuksia, oletuksia ja aiemmin muokkautuneita kokemisen tapoja. Tämä löydös on yhdistettävissä edellä mainittuun kontekstuaalisuutta painottavaan eigenzeit -käsitteeseen, omanlaiseen aikaan (Nowotny 1994).

Analyysin viimeisessä vaiheessa yhdistimme löytyneet merkitykset kiirepuheen konteksteihin. Aineisto jäsenyi tällöin kolmeksi teemaksi: 1) kiire kokemuksena ulkoajautuvuudesta, 2) kiire ajan niukkuuden kokemuksena, ja 3) kiire kokemuksena pirstaleisesta ajasta. Esittelemme ensin analyysin tulokset ja artikkelin lopussa yhdistämme kiireen kontekstien jäsennyksen pohdintoihin opetussuunnitelmauudistuksen ja opetussuunnitelmatyön luonteesta. Raportointitapamme noudattaa Alasuutarin (1995, 109) luonnehdintaa aineiston kuvauksesta, joka on läsnä tässä ja nyt, vaikka haastattelut koskevat jo tehtyä uudistusprosessia. Tällainen preesensmuodossa kulkeva kuvaustapa tukee yksittäisistä haastateltavista irtautuvaa ja kalenteriajasta riippumatonta tulkintaa. Tutkimustuloksia todentaviin sitaatteihin olemme numeroineet henkilöt ja tiivistäneet haastattelupuhetta luettavuuden helpottamiseksi.

## **Kiire kokemuksena ulkoajautuvuudesta**

Uudistusprosessi näyttäytyy projektimaisena ja lineaarisesti etenevänä hankkeena, jolla on ajallinen alku, aikataulutetut välietapit ja loppu, ja joka lisäksi ”oli hirveen kiireellä vedetty tää koko systeemi niinku läpille” (5). [2] Kiirekokemuksiin kiinnittyvät aikataulut, joita aineistossa määrittää jokin osin kasvottomaksi jäävä ulkopuolinen taho. Ulkopuoleksi hahmottuu toisaalta yliopiston hallinto ja toisaalta opetusneuvosto, jonka linjaukset tulevat haasteltujen mukaan liian myöhään – sitten kun työ tutkinto-ohjelmassa on jo tehty. Lisäksi osa aikatauluista ja tehtävistä tulee oman yksikön ja tutkinto-ohjelman työprosessin myötä. Haastateltavat eivät aina tunnista sitä, onko aikatauluja ja tehtäviä määrittävä taho kaukana vai lähellä, oman tutkinto-ohjelman tai yksikön ulko- vai sisäpuolella. Työskentelyrytmi, joka palvelee sekä yksittäisiä toimijoita että koko yhteisöä sen eri tasoilla, tunnistetaan haasteeksi, johon on vaikea löytää ihanteellista ratkaisua:

*Ne oli hirveen tiukkoja ne aikataulut meille. Mut sit opetusneuvoston omat linjaukset tuli niihin nähden ihan liian myöhään, mut tietysti tossa varmaan ajatus oli se, et ei haluttu pelkästään sielt ylhäältä käsin sanoo liian aikasin niitä raameja, vaan et ensin keskustellaan niistä asioista mutta että, vaikeehan sitte on niinku, löytää se et mikä se ihanteellinen rytmitys tossa olis. (6.)*

Koko yliopistoa koskeva opetussuunnitelmauudistus on iso prosessi, joka edellyttää koordinaatiota, mutta jota samanaikaisesti odotetaan ja vieroksutaan. Hallinnolta on totuttu odotamaan ohjeita ja määräyksiä, joihin tutkija-opettajat pyrkivät etsimään taustoja ja perusteita ja siksi he usein siirtävät niihin reagoimista. Kun tässä uudistusprosessissa yliopiston tason ohjeistuksissa annettiin karkeat, mutta samalla tiukat aikaraamit, ja samanaikaisesti kannustettiin osallistaviin neuvotteluihin ja ratkaisujen etsimiseen yhdessä, odotukset ohjeista ja koettu ohjeistus hämmentävät. Haasteltu toteaa: ”Ettei tarkoitus ollu jyrätä sit siten. Niinkun pelättiin tai ajateltiin, että sieltä sitten loppujen lopuksi tulee kuitenkin joku mahtikäsky, jolla sanotaan, että jotkut asiat täytyy hoitaa tietyllä tavalla.” (12.)

Aineiston kiireen kokemuksiin tiivistyy kuvauksia, joista käy ilmi, että toimijoilla ei ole varmuutta siitä, miten uudenaikaisissa rakenteissa toimitaan. Epävarmuutta herättää se, missä

määrin ja kuinka tarkasti ulkopuolelta tuleviksi koettuja annettuja ohjeita tulisi noudattaa, ja miten paljon noudatetaan omia tai uusien kumppaneiden opetussuunnitelmakulttuurisia käytänteitä. Epätietoisuus ja epävarmuus tekevät toiminnan rytmistä epätasaista, kuten haastateltu kuvaa seuraavassa:

*Se rytmi oli vähän semmonen et ensin pantiin asiat kuntoon aika nopeesti, sitten haahuiltiin monta kuukautta ja sitten taas lopussa runtattiin asia sillä tavalla kasaan niin kuin ne alun perin ajateltiin. Et me tehtiin monta kuukautta vähän semmosta niinku turhaa vatkaamista. Tosin siihen nyt sitten liittyy se justiin se yhteistyökumppaneiden kanssa veljeily, että ei se hukkaan heitettyä kokonaan ollu. (9.)*

Aineisto paljastaa kiirekokemuksen kulminoituvan siihen, että opetussuunnitelmatyössä on kyse monitasoisista ja monimutkaisista yhteistyöprosesseista, jotka toteutuvat instituution eri tasoilla ja eri rytmeissä. Tiettyssä kontekstissa ja ryhmässä valmisteltu ohjeistus tai linjaus ei aina kohtaa toisen kontekstin toimijoiden tapaa ja käsitteitä työskennellä opetussuunnitelman kanssa. Tämä selittyy osin yliopiston henkilöstön moninaisilla tulkinnoilla opetussuunnitelmasta (ks. Annala & Mäkinen 2011).

Aineistosta nousee esille näkemyksiä opetussuunnitelmasta Tylerin rationaalin (Tyler 1949) mukaisena kertaluontoisena produktina sekä dialogisena, jatkuvana prosessina (esim. Pinar ym. 1995; Stenhouse 1975). Kun opetussuunnitelma ymmärretään valmiin paketin tuottamisena, työssä korostuu ulkoiset reunaehdot sekä pyrkimys ujuttaa opetussuunnitelman sisälle erilaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä intressejä. Kun opetussuunnitelma ymmärretään neuvottelevana, jatkuvana työprosessina, kiire tuo siihen uudenlaisia haasteita. Yhteen syyslukukauteen tiivistynyt ruohonjuuritason opetussuunnitelmatyö pakotti tekemään nopeasti sitoumuksia ja ratkaisuja, jolloin moninaisista intresseistä kumpuaville neuvotteluille ja taustoituksille ei kaikilla työn tekemisen tasoilla jäänyt aikaa. Kiireen keskeinä osa haastatelluista joutuu toimimaan eräänlaisina tulkkeina ja taustoitusten välittäjinä, yhtäaikaaisesti ulko- ja sisäpuolisina:

*Se on edenny välillä niin nopeesti, että se on ollu se ongelma että, on erittäin vaikee pitää kaikki mukana, siinä kun kieli on muutettu, se on ollu yks joka on tullu ulkoopäin. Ku asioista puhutaan niin ku eri sanoilla, pitää miettiä puol tuntia, että miten jonkun asian sanoo sähköpostissa, että voi kuvitella että kaikki suurin piirtein sen ymmärtäs, mistä tässä on kysymys. Se vauhti on ollu niin luja, että välillä tuntuu, että ei kovin moni voi olla perillä itse asiassa mitä tapahtuu, ihan oikeesti. (15.)*

Aineistoista heijastuu työn rytmiä ja tekemisen tapaa määrittäviä jännitteitä ulkopuolen ja sisäpuolen sekä vanhan ja uuden välillä. Uudet ja vanhat opetussuunnitelmatyön tulkinnat ja ajalliset käytännöt ovat aineistossamme samanaikaisesti totta toimijoille. Uudenlainen yhteistoiminta johtaa usein ajalliseen ristiriitaan, kun omasta totutusta ajankäytöstä siirtyään uudenlaiseen yhteiseen ajankäyttöön. Vasta kun ajankäyttö ja aikataulut alkavat saada yhteisöllisiä merkityksiä, yhteistyö voi saada sisällöllisempiä merkityksiä ja sen toimivuuteen luotetaan.

## **Kiire ajan niukkuuden kokemuksena**

Kokemus ajan niukkuudesta näkyy tapoina puhua uudistuksesta korostaen tiettyjen asioiden suurempaa kiireellisyyttä suhteessa toisiin, mitä seuraava lainaus kuvaa: ”Se kiirepuhe

tuli niinkun ulkopuolelta sillä lailla, että sanottiin että nyt on kiire ja pitäis äkkiä saada aikaan tämä ja tämä ja tämä asia” (12). Opetussuunnitelman käytännöllisiä asioita ratkotaan ja työstetään, mutta keskustelua asioiden taustoista sekä vaikeista asioista päättämistä siirretään tulevaisuuteen: ”sit vaan tehdään niitä asioita” (18). Aineistossa kiire sisältää asioiden ja toimintojen priorisointia ja sellaisten keskustelujen rajoittamista, joiden lopputuloksia ja kestoa on vaikea ennakoita.

Kiirepuheessa ei aina ole kyse todellisesta ajan niukkuudesta, vaan myös yhteisöjen toimintatavoista sekä yksilöiden orientaatiosta aikaan ja eri tehtävien priorisointiin käytettävissä olevan ajan sisällä. Ajan niukkuuteen vetoaminen on inhimillinen tapa väistää tai lykätä sellaisten asioiden tekemistä, jota kohden on jostain syystä hankalaa ohjata omaa toimintaansa. Aineistossa on tästä esimerkkejä, kuten:

*Osa väestähän oli sitä mieltä, että lähtökohtaisesti koskaan ei oo tarpeeksi aikaa, että ihmisten tapa suhtautua asioihin on näköjään sellanen, että jos se kattoo viiden kuukauden päähän ja sitten ajattelee sitä prosessia, että nyt pitää tehdä opetussuunnitelma, niin lähtökohtaisesti oli sitä mieltä, et täs on aivan liian vähän aikaa. Ja sitten se sama tavallaan ajatus mitä lähemmäs se deadline tulee niin se tietysti, niinku kuormittuu itelläki se ajatus vaan, että. No nii, että mähän sanoin, et tätä ei ehdi tehdä kunnolla. (11.)*

Lisäksi yliopistossa tutkija-opettajan työhön perinteisesti sisältynyt autonomisuus ja idea oman työn ajallisesta säätämisestä tulee haastetuksi koko yhteisöä koskevassa opetussuunnitelmatyön prosesseissa; autonominen ja individualistinen työkuulttuuri kohtaa näin yhteistyötä ja joustavuutta korostavat työnteon tavat ja ajan. Kysymys on siitä, millaiseksi opetussuunnitelman rooli ja merkitys tulkitaan. Seuraavat sitaattit ilmaisevat kahta hyvin erilaista tapaa nähdä opetussuunnitelmatyö osana yliopiston tutkija-opettajan työtä ja ajan käyttöä. Toisessa tutkija-opettajan rooli ja ajallinen mukautuminen opetussuunnitelmatyössä nähdään keskeisenä, kun taas toisessa viestitään, että opetussuunnitelmatyö ei ole tutkija-opettajan työhön kuuluvaa eikä siihen siksi kannata käyttää aikaa:

*Se työtapana oli sit mullaki sellanen, että mä olin niissä kokouksissa tosiaan, niitä saatto olla neljä viiskin päivässä sitte siellä opetuksen lomassa, että sain juosta sitte ku pikku sopuli siellä sitten niissä. Mutta se oli tosi hyödyllistä, koska siinä sit pysty todella aina viestimään että mitä muut on tekemässä ja niinku se kulki tosi, tosi niin kun mukavasti, että ainakin oma kokemus oli semmonen. (18.)*

*Jos suunnitellaan ja suunnitellaan ja suunnitellaan niin siihen menee niin paljon aikaa, et se on kaikki niinkun siitä varsinaisesta työstä pois sitten. Ja mä nyt sitä suunnittelua en pidä varsinaisena työnä, koska varsinainen työ kuitenkin on se tutkiminen ja opettaminen, tutkimukseen perustuva opettaminen. (10.)*

Ensimmäinen sitaatti luonnehtii akateemisen työn tehostumista käytännössä (ks. Houston ym. 2006), mutta toimija ei kuvaa kokemustaan aikatauluista ja kiireestä kielteisenä. Toimija viestii ymmärtävänsä toiminnan laaja-alaiset asiayhteydet; tällöin suunnittelukokoukset eivät ole ylimääräinen työtaakka, vaan tapa tehdä töitä yhdessä. Aikataulut eivät nouse pääasiaksi, vaikka erilaisten opetussuunnitelmatyöhön osallistuvien ryhmien aikataulujen lähekkäisyys ja nopea tempo onkin tuottanut kiirekokemuksen. Kiire on uppoutunut prosessiin ja sen tavoitteisiin niin, että sen merkitys toimijalle on positiivinen.

Jälkimmäinen sitaatti nostaa esille kulttuurisen jaottelun ja erot opetus- ja tutkimustyön välillä, joista tutkimustoiminta asettuu ensisijaiseksi ja mieluisammaksi verrattuna opetus-toimintaan (ks. myös Brew 2003; Deem & Lucas 2007). Sitaaatti kuvaa näkemystä, jonka mukaan keskustelut opetussuunnitelman ympärillä eivät ole tutkija-opettajan varsinaista työtä.

Tutkimustyön priorisointi ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, ettei henkilöstö olisi valmis käyttämään aikaa opetussuunnitelmatyöhön. Opetus- ja tutkimustyön edellyttämät erilaiset ajalliset rytmit tuottavat silti ilmeisiä jännitteitä, kuten seuraava sitaatti todentaa: ”Osa ihmisistä vähän ärty siitä asiasta jotenkin, että kun pitäis voida, silloin kun on kiire, niin saada tehdä juuri sitä tahtia, kun sitä pystyy tekemään kun sitä tutkimustakin pitäis tehdä” (13). Merkittäviksi tekijöiksi ajan niukkuuden kokemuksia tulkittaessa nouseekin toisaalta toimijan mahdollisuudet ja rajoitukset säädellä työn rytmiiä ja tehtävien priorisointia, ja toisaalta kysymys, kenen työtä opetussuunnitelmatyö pohjimmiltaan on.

### **Kiire kokemuksina pirstaleisesta ajasta**

Useat haastateltavat olivat työskennelleet aiemminkin opetussuunnitelmien uudistamisen kanssa. Kiire tulee esiin heidän vertaillaessaan aiempia vastaavanlaisia prosesseja tähän uudistukseen. Seuraavassa näytteessä haastateltava vertailee eri uudistusten sisältöä ja luonnetta suhteessa käytettävissä olevaan aikaan:

*Läpäisevä perusperiaate on se ollu, että ihan hirvittävä kiire. Koska siis, jos miettii et se edellinen opetussuunnitelmauudistus, missä mä olin mukana mikä ei ees ollu tavallaan niinku yhtä laaja tai yhtä niinkun jotenki syvälle erinäkösiin periaatteisiin ja rakenteisiin menevä kun tää, mitä siis tehtiin siel [ – – ] tieteen puolella silloin ja mikä liitty näihin kaksportaisuuteen ja tähän arviointiin ja muuttumiseen ja opintopisteisiin siirtymiseen ja kaikkeen muuhun, niin sitähan tehtiin vuosikausia silloin. (14.)*

Kiireinen aikataulu ei salli huomioida aiemmin tehtyjä opetussuunnitelmia ja niiden hyödyntämistä uudessa opetussuunnitelmassa. Toimijat reagoivat erityisesti aikatauluihin ja orientaatio on tulevaisuudessa. Kiireessä menneen ja nykyisyyden kuten myös menneen ja tulevaisuuden välille muodostuu katkos, joka on tieteenalan kehittymisen näkökulmasta historiallisesti merkittävä: ”Tän oppiaineen historian ehkä suurin murroskohta tässä tän vuoden aikana. Tää suuri murrosvaihe käyty läpi vajaassa [naurahtaan] puolessa vuodessa.” (20.) Kiire on jännitteenä periaatteellisten kysymysten, sisältöjen syvän läpikäymisen, yhteisen keskustelutavoitteen ja kellon ajalla määriteltyjen aikataulujen kanssa, joilla on toiminnan aikaa määräävä rooli.

Katkoksia toteutuneen toimintatavan ja hyvän opetussuunnitelmatyön käsitysten kanssa tulee siinä, kun opetussuunnitelmatyössä ei ole lähtökohtaisesti mahdollista tavoittaa sellaisia päämääriä mitä työskentelyyn osallistunut pitää tärkeänä. Omia tavoitteita ei saa toteutettua ja siten prosessin edetessä koko työskentely alkaa menettämään merkitystään: ”On ollu päällimmäinen tunne semmonen tietynlainen harmistus, mikä koskee tätä koko prosessia. On aikataulu, joka niinkun tavallaan esti myös sen semmosen teoreettisemmän näkökulman ottamisen tähän prosessiin tai siihen, mitä kullonki oltiin tekemässä.” (11.) Teoreettisemmän otteen puuttumisen ja aiempien kokemusten huomioimisen lisäksi aikaa koettiin jäävän liian vähän muun muassa siihen, että yksittäisistä kursseista vastaavat olisivat voineet tehdä enemmän yhteistyötä jaetun näkemyksen eteen, kuten: ”jakaa niinkun niitä kokemuksia ja näkemyksiä, sille keskustelulle ei oo ollu tilaa” (15).



Edellisissä sitaateissa viitataan opetussuunnitelmatyön substanssin ohella prosessin organisoimisen tapoihin. Suuri rakennemuutos oli jo tuonut uusia käytäntöjä, joita ei opetussuunnitelmatyössä aiemmin oltu vielä testattu. Katkokset menneiden ja uusien käytäntöjen välillä nostavat aineistossa esille kriittisiä kannanottoja, joissa muutosta olisi toivottu tavoiteltavan toisilla tavoilla: ”Jos haluttais, että asiat oikeesti mahdollisesti muuttuu johonkin suuntaan, niin se vois edellyttää sit taas vähän toisentyypistä toimintatapaa” (18). Puheenvuoro nostaa esiin muutoksen retorisen ulottuvuuden ja toteutuvat toimintatavat, jotka ovat kytköksissä yliopistotyön tekemisen tapoihin, perinteisiin ja työprosesseihin kokonaisuutena. Kysymys lienee sekä yksilöiden että yhteisöjen ajan koordinoimisen taidoista, ennakoinnista sekä prosessien johtamisesta. Aikaa kuluu ja kiireen tuntu lisääntyy yksilöiden pyrkiessä ratkaisemaan opetussuunnitelmatyön perinteisiä työskentelytapoja ja tavoitteita suhteessa uusiin tapoihin ja kuviteltuihin tavoitteisiin.

Kokemus nopeasta ja lineaarisesti etenevästä toimintojen temposta on tarkastelemasamme opetussuunnitelmatyössä haastanut yliopistotyöhön liitetyn odotuksen omaan asiantuntijuuteen kiinnittyvän ajan hallinnan. Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksen tuloksia yhdistäen aikatutkimuksen ja opetussuunnitelmatutkimuksen lähestymistapoja.

## **Opetussuunnitelmatyön rytmin luomisen ehdot**

Yliopistoympäristössä työn ja opiskelun ajallista toteutumista säätelevät aikataulut, joko itse tai muiden tekemät, mitkä rytmittävät toimintoja. Aineistomme kiirekokemuksissa kellonaika tuli vahvasti esiin ja toimijoiden tuli reagoida nopeasti ja spontaanistikin opetussuunnitelmaprosessissa esiin nouseviin kysymyksiin. Tämänkaltainen aikakuri, jota Lee ja Liebenau (2002, 132–132) ovat kutsuneet virtuaaliseksi aikakuriksi, on toimintojen aikataulullisen suunnittelun näkökulmasta kompleksinen. Spontaanisuuden rinnalla virtuaalinen kuri edellyttää nopeaa luottamusta ja toimijat pyrkivät seuraamaan toiminnalle esitettyjä julkisia aikatauluja. Samanaikaisesti he ovat joustavia päivittäin työhön käyttämässään ajan määrässä ja hoitavat useaa tehtävää samanaikaisesti (Lee & Liebenau 2001, 132–134), mikä häiritsee aikatauluihin kiinnittyvää toimintaa.

Uudistusprosessin intensiivisyys, koko yliopistoa koskevat aikataulut ja uudenlaiset yhteistyökumppanit olivat haasteellinen lähtökohta luottamuksen näkökulmasta. Nopean luottamuksen rakentumisen realistisuus kyseenalaistuu erityisesti kontekstissa, johon liitetään laaja-alaisia ja monimuotoisia merkityksiä ajasta (esim. Ylijoki ja Mäntylä 2003). Luottamusta voi kuvata kulttuurisena konstruktiona, joka auttaa yksilöitä tulkitsemaan todellisuutta ja muodostamaan visioita siitä miten reagoida ja rakentaa tietynlaista reagointia yliopisto-organisaation eri tasoilla ja niiden välillä (Tierney 2010). Yliopistossa tutkijat ovat perinteisesti tehneet yhteistyötä pitkälti sen vuoksi, että he haluavat yhteistyötä juuri tiettyjen henkilöiden kanssa. Yhteistyön perustana on toiminut kollegiaalisuus, ei niinkään pakkoon perustuva sopimus. Luottamusta ei Tierneyn (2008, 35–38) mukaan voi määrätä tai pakottaa, vaan se rakentuu pitkällä aikavälillä ja edellyttää luottamuksen kohteelta yhteisön määrittämää asiantuntijuutta .

Ongelmiksi kiireen kulttuurissa nousevat toimintojen ohjautuminen kellonajan mukaan irrallaan opetussuunnitelman sisällöistä ja toimijoista sekä toimintakulttuurin persoonallisuus (ks. Kallioniemi-Chambers 2010, 160). Opetussuunnitelmaprosessin aikakuri on jännitteinen sisältäen ristivetoa toimijan käsityksien ja ulkoapäin tulevien odotusten priorisoinnissa. Analyysimme osoittaa, että kiireen kuvausta käytettiin useanlaisten toimintojen ja prosessien tempon tiivistyksenä. Erityisesti kiirettä käytettiin kuvaamaan erilaisten toimintojen ja prosessien erilaisuuksia ja yhteensovittamattomuuksia. Jännitteet heijastavat

yliopistotasolla tyypillistä opetussuunnitelmatyötä. Siinä hallintojohtoisuus ja kertaluontoisuus (Holley 2009; O'Neill 2010) sekä koulutuspolitiikkaan perustuvat rytmit (Aittola & Marttila 2010) kohtaavat akateemisen asiantuntijatyön, jossa opetussuunnitelman prioriteettina on tieteenalan ytimen vieminen käytäntöön (Barnett & Coate 2005). Esille nousee kysymys eri tahojen aikataulujen ja kiireiden priorisoinnista ja toimijoiden mahdollisesta hierarkkisuudesta; mistä lähtökohdista nouseva ja kenen kiire on tärkeintä?

## **Opetussuunnitelmatyön omanlainen aika yliopistotyössä**

Tutkimusaineisto kertoo siitä, että yliopiston tutkija-opettajiin kohdistuu moninaisia odotuksia. Tutkimuksen ja opetuksen lisäksi hallintotehtävät ovat tutkija-opettajilla lisääntyneet. Yliopistossa hallinnolla ja opetushenkilöstöllä on tutkimusten mukaan erilainen orientaatio ajallisuuteen (Sabelis 2007; Ylijoki & Mäntylä 2003). Hallinnon aika on lineaarisempaa kuin tutkimuksen ja opetuksen aika. Kiireen kokemus aineistossa tiivistyy pitkälti siihen, että toimija ei voinut seurata vain yhtä ulkoapäin tulevaksi koettua aikataulua, vaan hän kamppaili jatkuvasti sovittaakseen erilaisia ajallisia prosesseja toimintaansa. Opetussuunnitelmatyössä näiden erilaisten aikojen järjestys oli ilmeinen: lineaarinen aikataulu ohittaa yllätyksiä ja muutoksia edellyttävän aikataulun.

Opetussuunnitelmatyö on toimintakenttä, jonka toimintaa ohjaavat toimijoiden monimuotoiset työtehtävät ja niihin kohdistuvien kiireiden painoarvot. Haastateltavilla oli erilaisia käsityksiä opetussuunnitelmasta ja sitä koskevan prosessin ajallisuudesta. Moni haastatelluista viesti, että opetussuunnitelmatyöhön halutaan käyttää aikaa, taustoittaa keskustelua ja niiden käsitteitä sekä rakentaa uudenlaista yhteistyötä. Tämä näkemys lähestyy opetussuunnitelman tulkintaa prosessina, jonka ympärille rakentuu näkemys siitä, mikä on tieteenalalla tärkeää ja myös seuraaville sukupolville välittämisen arvoista (ks. Barnett & Coate 2005). Tämänkaltaisen työskentelyn opetussuunnitelman ympärillä lähenee sitä orientaatiota, joka yliopiston tutkija-opettajilla on tutkimustyössään. Silloin kun haastateltava on tietoinen prosessin tavoitteista ja on intensiivisesti toiminnassa mukana, kiire näyttää uppoutuvan ja sekoittuvan osaksi toimintaa.

Aineistoissa nousi esiin myös päinvastaisia näkemyksiä, joissa opetussuunnitelmatyöhön käytettyä aikaa ei pidetty merkityksellisenä. Kiireen kuvauksissa on aikataulujen ja säästöjen muodollista noudattamista, ymmärtämättömyyttä toiminnan perusteista ja turvautumista ulkoapäin tulleisiin ohjeisiin ja säädöksiin, jolloin opetussuunnitelmatyö näytetään erillisenä ja omaan työhön kuulumattomana. Nämä piirteet eivät vastaa erityisesti tutkimustyöhön kontekstoituvaa tieteellistä rationaalisuutta, jota Aittola (1990, 107) on luonnehtinut asioiden problematisointina, toiminnan sisältökeskeisyytenä, läpinäkyvyytenä ja asiantuntijan vastuunottamisena.

Haastatteluaineistomme kiireen kokemukset rakentavat opetussuunnitelmatyön omanlaisesta ajasta kuvaa, johon tiivistyy yliopiston tutkija-opettajan tarve pitää työskentelyn keskiössä oma ja lähiyhteisönsä osaaminen ja niiden interaktiivisessa toiminnassa rakentuvat kehittymismahdollisuudet.

Aika jäsenettynä menneisyydeksi, nykyisyydeksi ja tulevaisuudeksi vastaa vahvasti ihmisen kokemuksia ja ajattelua maailmasta. Kysymys asioiden ja ilmiöiden pysyvyydestä ja muutoksesta on ihmistieteissä myös tärkeä metodologinen kysymys. (Esim. Kallioniemi-Chambers 2010, 38.) Tulevaisuuteen suuntautuminen läpäisee opetussuunnitelmatyötä erityisesti silloin, kun kyse on eksplisiittisesti uudistuksesta. Tutkimusaineistossamme nousi vahvasti esille kaipuu menneen, nykyisyyden ja tulevaisuuden yhteyksien pohdintamahdollisuuksiin. Kiire toi katkoksia tähän ajalliseen jatkumoon, mikä tuotti uudistusprosessissa

turhautuneisuutta. Aikatauluja noudattavat prosessit ovat kuitenkin kietoutuneet ajallisesti määrittelemättömiin prosesseihin, jotka tulivat aineistomme kiirekokemuksissa esiin haastateltavien huolena oman asiantuntijuuden käytön kaventumisesta ja oman lähityöyhteisön pohdiskelevana vuorovaikutuksena.

Opetussuunnitelmatutkimuksessa on ehdotettu opetussuunnitelman tulkintaa kertaluonteisen, kiireisen projektin sijaan jatkuvana työskentelynä, joka edellyttää Elliotin (1998) mukaan kulttuuristen ja yhteistoimintaa tukevien käytänteiden luomista. Tällöin opetussuunnitelman kirjallinen versio on vain yksi osa sitä kokonaisuutta, joka rakentuu yhteisössä jatkuvana prosessina, osana opetus- ja tutkimustyötä, neuvotteluina siitä mikä on tieteenalalla tärkeää ja mihin sitoudutaan, sekä siitä miten sitoumukset viedään käytäntöön (ks. Barnett & Coate 2005; Grundy 1987). Opetussuunnitelman uudenlainen tulkinta osana akateemisen työn kokonaisuutta olisi mahdollisuus muuttaa työn rakenteita ja tuoda huojenusta alati kiihtyväksi koettuun aikaan.

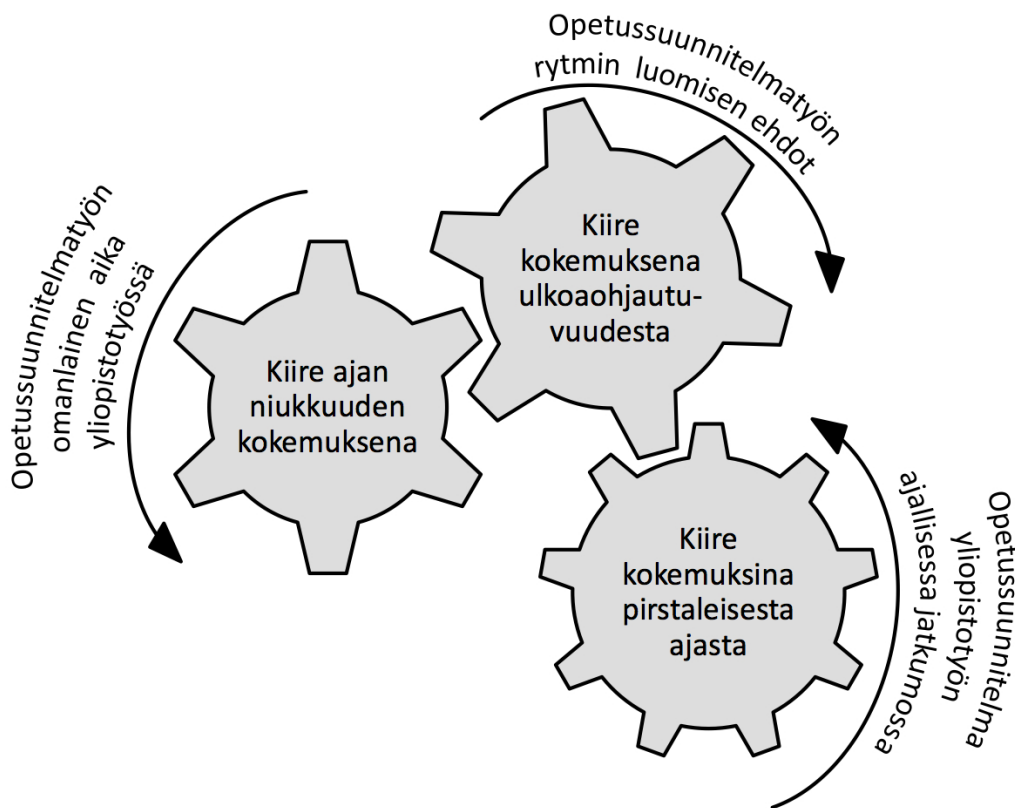
## **Pohdinta**

Tutkimuksessamme opetussuunnitelmatyö saa ajallisena kohteena kiireen ominaisuuksia. Kokemukset ajallisuudesta kiteytyvät aineistonäytteessämme tietoisuuteen kellon ajasta, aikatauluista ja ajan niukkuudesta. Monenlaiset kehittämis- ja muutosoperaatiot organisaatioissa, kuten tässä tapauksessa opetussuunnitelmatyö, perustuvat olettamukseen lineaarisesta, objektiivisesta ja absoluuttisesta ajasta, kuten myös tutkimuksemme kohteena oleva opetussuunnitelmatyö. Kellonaikaa pidetään itsestäänselvyytenä ja välttämättömyytenä toiminnan organisoimisessa ja toteuttamisessa. Kulttuurisesti kellonajan kyseenalaistamattomuutta selittää sekin, että mitä tahansa ryhmää tai organisaatiota, joka poikkeaa kellonajan normista, on helposti pidetty takapajuisena ja tehottomana (Adam ym. 2002, 136–137; Lee & Liebenau 2001, 130).

Aineiston kuvaukset kiireen kokemuksista ovat esimerkkejä siitä, miten nopea ja kiihtyvä toimintojen rytmi on osa yliopisto-opettajien ja tutkijoiden työtä (Gornall, & Salisbury 2012; Ylijoki ym. 2013). Kiireen kokemukset ovat negatiivissävytteisiä siten, että haastateltavien muille työtehtäville (muun muassa tutkimustyö) ja myös aiemmillä opetussuunnitelmatyökokemuksille antamat ajalliset ominaisuudet asettuvat kiireen kanssa pääasiassa jännitteiseen ja ristiriitaiseen suhteeseen. Kiirettä määrittävä kellonaika on irrallaan ja absoluuttinen suhteessa kohteeseen, jossa sitä käytetään. Kellonajan avulla huomiota ”zoomataan” kokonaisuuksien osatekijöihin ja toimintaa pilkotaan pieniin osiin. Tutkimuksemme vahvistaa aikatutkimuksissa tehtyjä kellonajan luonnehdintoja (Adam ym. 2002; Rosa 2010; Sabelis 2007), joiden mukaan kellon ajallinen dominoivuus siirtää toimijoiden orientointia tehtäväkeskeisyydestä aikaan, muun muassa aikataulujen seuraamiseen. Kiirekokemuksissa opetussuunnitelmatyöskentelyn osat jäivät pirstaleisiksi ja niistä uupui työstettävien sisältöjen kokonaiskuva.

Kun yliopistouralla etenemistä määrittävät entistä enemmän tutkimusta korostavat ansiot (esim. Brew 2003), toimijat ohjautuvat pilkkomaan työtään ja priorisoimaan eri työtehtäviä. Tämä saattaa johtaa siihen, että yliopiston opetus ja opetussuunnitelmatyö erkaantuvat tutkimuksesta aiempaa enemmän, vaikka samanaikaisesti opetusta pyritään kehittämään tutkimusperustaiseksi. Opetussuunnitelmatyön näkeminen neuvottelevana yhteisön yhteisenä työnä haastaa perinteisiä yliopistotyöhön liitettyjä autonomisuuden merkityksiä. Pohdinnan kohteeksi nouseekin, onko opetussuunnitelmatyö toteutettavissa merkityksellisenä prosessina yliopistotyön kokonaisuudessa ilman, että lupaus yksilökeskeisestä autonomisesta ajasta ja sen rytmisyydestä rikotaan.

Sosiaalisen elämän tempo rakentaa rytmistä tietoisuutta, joka sekä reagoi ilmiöiden maailmaan että muuttaa sitä (Adam 1995, 45-46; Bunzel 2002, 172-173). Seuraava kuvio (Kuvio 2) kiteyttää tulkintamme kiirekokemusten rakentumisesta ja niiden monisyisyydestä. Löydöksemme kiirekokemusten ajallisten rattaiden – ajan niukkuus, ulkoaohjautuvuus, pirstaleisuus – keskinäisestä riippuvuudesta vahvistavat aiempia tutkimustuloksia ajan yleisestä kiihtymisestä (esim. Sabelis 2007). Ajan kiihtymisessä kokemukset kiireestä ovat ilmeisiä. Toisin ajateltuna voisi rattaiden toisiaan vauhdittavan pyörimisen rikkoa voimistamalla sisältöjä painottavia opetussuunnitelmatyön ajallisia ehtoja ja jatkumoit. Jos nämä asettuvat työskentelyn keskiöön rattaiksi, toiminnan ajallisena ominaisuutena on laaja-alainen aikaperspektiivi. Tämän seurauksena rytmisen tietoisuus opetussuunnitelmatyöskentelystä rakentuu eri tavoin kuin ajan niukkuuden kontekstissa.



Kuvio 2. Kiirekokemusten rakentuminen opetussuunnitelmatyön kehityksessä

Opetussuunnitelmatyölle annetuista merkityksistä tulokset nostavat esiin kysymyksen opetussuunnitelmatyöstä jatkuvasti käynnissä olevana neuvotteluna. Suunnitelmallisena ja sisältökeskeisenä prosessina etenevä keskustelu auttaisi jäsentämään opetussuunnitelmallisia jatkumoit ja toimisi samalla vastavoimana ajan kiihtymiselle. Yksi opetussuunnitelmatyöskentelyä koskeva jatkotutkimusaiheemme onkin, millaisia kulttuurisia vastakohtia kiireelle aineistossa on. Miten esimerkiksi levollisuutta rakentavat prosessit saavat oikeutuk-

sen ja vahvistuksen opetussuunnitelmatyöskentelyssä yliopistokontekstissa, joka kilpailee globaaleilla korkeakoulutuksen ja tutkimusrahoituksen markkinoilla?

## **Viitteet**

- [1] Tutkimushaastattelut tehtiin osana ESR-rahoitteista Campus Conexus -projektia, jonka yhtenä tavoitteena oli tukea yksiköiden opetussuunnitelmien laadintaa osallistavilla toimintatavoilla. Tämän artikkelin aineisto on projektin toiselta haastattelukierrokselta keväällä 2012. Ensimmäinen kierros toteutettiin vuonna 2009. Tämä toinen haastattelupyynnö esitettiin samoille henkilöille, mutta lopullinen haastateltavien joukko sisälsi sekä aiemmin haastateltuja että uusia haastateltavia. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja toteutti kevään 2012 haastattelut. Hän ei kuulunut opetussuunnitelmatyön tukiryhmään toisin kuin kaksi muuta kirjoittajaa. Haastattelut kestivät keskimäärin yhden tunnin, ja ne tehtiin yliopiston tiloissa.
- [2] Numerot haastattelulainauksen perässä viittaavat haastateltaviin.

## **Lähteet**

- Adam, Barbara 1995. *Timewatch. The social analysis of time*. Cambridge: Polity Press.
- Adam, Barbara, Whipp, Richard & Sabelis, Ida 2002. *Choreographing time and management: traditions, developments, and opportunities*. Teoksessa Whipp, Richard, Adam, Barbara & Sabelis, Ida (toim.), *Making Time. Time and Management in Modern Organizations*. Oxford: University Press, 1–28.
- Aittola, Helena & Marttila, Liisa 2010. *Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos. RAKE-yhteishankkeen (2008–2009) loppuraportti. Opetusministeriön julkaisuja 5*.
- Aittola, Tapio 1990. *Tieteellinen ja hallinnollinen rationaalisuus yliopistossa*. Teoksessa Aittola, Helena & Aittola, Tapio (toim.), *Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31, 93–111.
- Alasuutari, Pertti 1995. *Sosiologisen tekstin kaksi lajityyppiä*. Teoksessa Leskinen, Jaakko (toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 103–114.
- Annala, Johanna & Mäkinen, Marita 2011. *Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena*. Teoksessa Mäkinen, Marita, Korhonen, Vesa, Annala, Johanna, Kalli, Pekka, Svärd, Päivi & Värri, Veli-Matti (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Press & Campus Conexus.
- Barnett, Ronald 2008. *Being an academic in a time-improvised age*. Teoksessa Amaral, Alberto, Bleikie, Ivar & Musselin, Christine (toim.), *From governance to identity. A festschrift for Mary Henkel*. Dordrecht: Springer, 7–17.
- Barnett, Ronald & Coate, Kelly 2005. *Engaging the curriculum in higher education*, Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Brew, Angela 2003. *Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education*. *Higher Education Research and Development* 22 (1), 3–18.
- Bunzel, Dirk 2002. *The rhythm of the organization: Simultaneity, identity, and discipline in an Australian coastal hotel*. Teoksessa Whipp, Richard, Adam, Barbara & Sabelis, Ida

- (toim.), *Making Time. Time and Management in Modern Organizations*. Oxford: University Press, 168–180.
- Conroy, Sherrill A. 2003. A pathway for interpretative phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*. [www-lähde]. < <http://www.yumpu.com/en/document/view/11785047/a-pathway-for-interpretive-phenomenology-university-of-alberta> > (Luettu 18.11.2013).
- Deem, Rosemary & Lucas, Lisa 2007. Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: academic life in education departments in five English and Scottish universities. *Higher Education* 54 (1), 115–133.
- Elliot, John 1998. *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Enders, Jürgen & de Weert, Egbert 2004. *The international attractiveness of the academic workplace in Europe*. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Gillespie, Nicole, Walsh, Michael, Winefield, Anthony, Dua, Jagdish & Stough, Con 2001. Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work and Stress* 15 (1), 53–72.
- Gornall, Lynne & Salisbury, Jane 2012. Compulsive working, ‘hyperprofessionalism’ and the unseen pleasures of academic work. *Higher Education Quarterly* 66 (2), 135–154.
- Grundy, Shirley 1987. *Curriculum: product or praxis*. Lewes: Falmer.
- Holley, Karri A. 2009. Interdisciplinary strategies as transformative change in higher education. *Innovative Higher Education* 34, 331–344.
- Houston, Don, Meyer, Luanna H. & Paewai, Shelley 2006. Academic staff workloads and job satisfaction: Expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28, 17–30.
- Jyrkämä, Jyrki 2001. Aika tutkimuksessa ja elämäkulussa. Teoksessa Jyrkämä, Jyrki & Sankari, Anne (toim.), *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 117–157.
- Kallioniemi-Chambers, Virve 2010. Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1496.
- Kyvik, Svein 2013. Academic workload and working time: Retrospective perceptions versus time-series data. *Higher Education Quarterly* 67 (1), 2–14.
- Lee, Heijin & Liebenau, Jonathan, 2002. A new time discipline: Managing virtual work environments. Teoksessa Whipp, Richard, Adam, Barbara & Sabelis, Ida (toim.), 2002. *Making time. Time and management in modern organizations*. Oxford University Press, 126–139.
- Mäkinen, Marita & Annala, Johanna 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *PRIME* 4 (2), 9–24 [www-lähde]. <<http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-1004>> (Luettu 10.6.2013).
- Nowotny, Helga 1994. *Time: the modern and postmodern experience*. Cambridge: Polity Press.
- O’Neill, Geraldine 2010. Initiating curriculum revision: exploring the practices of educational developers. *International Journal of Academic Development* 15 (1), 61–71.
- Pinar, William F., Reynolds, William M., Slattery, Patrick & Taubman, Peter M. 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing.
- Rosa, Hartmut 2010. *Alienation and acceleration. Towards a critical theory of late-modern temporality*. Malmö: NSU Press.

- Sabelis, Ida 2007. The clock-time paradox: time regimes in the network society. Teoksessa Hassan, Robert & Purser, Ronald (toim.), 24/7: Time and temporality in the network society. Stanford: Stanford University Press, 254–277.
- Sajama, Seppo 2000. Identiteetin ajallisuus. Teoksessa Pihlström, Sami, Siitonen, Arto & Vilkkö, Risto (toim.), Aika. Helsinki: Gaudeamus, 73–81.
- Stenhouse, Lawrence 1975. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Tierney, William G. 2008 Trust and organizational culture in higher education. Teoksessa Välimaa, Jussi ja Ylijoki, Oili-Helena (toim.), Cultural perspectives on higher education. UK: Springer, 27–41.
- Tight, Malcolm 2010. Are academic workloads increasing? The post-war survey evidence in the UK. *Higher Education Quarterly* 64 (2), 200–215.
- Tyler, Ralph W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ylijoki, Oili-Helena 2013. Boundary work between work and life in the high-speed university. *Studies in Higher Education* 38 (2), 242–255.
- Ylijoki, Oili-Helena, Henriksson, Lea, Kallioniemi-Chambers, Virve & Hokka, Johanna (julkaistaan 12/2013) Balancing working time and academic work in Finland. Teoksessa Gornall, Lynne, Cook, Caryn, Daunton, Lyn, Salisbury, Jane & Thomas, Brychan (toim.), *Academic Working Lives: Experience, Practice and Change*. UK: Bloomsbury.
- Ylijoki, Oili-Helena & Mäntylä, Hans 2003. Conflicting time perspectives in academic work. *Time & Society* 12(1), 55–78.
- Van Manen, Max 2007. Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice* 1(1), 11–30.
- Welch, Anthony 2005. The profession. Profile of a profession. Dordrecht: Springer.
- Willman, Arto 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet: diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulu: Oulun yliopisto.

***Virve Kallioniemi-Chambers*** työskentelee EU-hankeasiantuntijana Tampereen yliopistossa.

***Johanna Annala*** on yliopistonlehtori (yliopistopedagogiikka) Tampereen yliopistossa.

***Marita Mäkinen*** työskentelee kasvatustieteen professorina (opettajankoulutus) Tampereen yliopistossa.