

Opetustyön narratiivit managerialistisessa yliopistossa

Johdanto

Viimeisten vuosikymmenten aikana akatemiaa on uudistettu maailmanlaajuisesti. Uusliberalismin opein yliopistoihin on luotu kilpailullisia käytäntöjä, tulosperustaista rahoitusta ja uusia ohjauksen muotoja (esim. Cheng 2010; Henkel 2016; Teelken 2012). Nämä rakenteelliset ja kulttuuriset muutokset ovat heijastuneet akateemisten rooleihin niin tutkijoina kuin opettajinakin. Korkeakoulututkimus on kuvannut, miten akateemisten työt, uranäkymät ja identiteetit ovat sirpaloituneet, polarisoituneet ja hämärtyneet (esim. Acker, Webber & Smyth 2012; Evans & Nixon 2015; Fanghanel 2012; Gordon & Whitchurch 2010; Winter 2009).

Myös suomalaisten yliopistojen tehtäviä ja rooleja on määritelty uudelleen ohjausta ja rahoitusmalleja muokkaamalla (Wennberg, Korhonen & Koramo 2018). Vuoden 2009 yliopistolaki oli uuden 'uusliberalistisen, julkisjohtamisen doktriiniin' perustuvan korkeakoulupolitiikan kulminaatiokohta. Yliopistopolitiikan muutoksissa on ollut kyse yliopistoja koskevan vallan uusjaosta sekä siihen liittyvistä hallinnan uusien muotojen esiinmarssista. (Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012; Rinne, Jauhiainen,

nen & Kankaanpää 2014.) Yliopistojen johtamisjärjestelmästä on tullut johtajakeskeisempi. Toimivallan keskittäminen rehtoreille ja yksiköille on mahdollistanut nopeamman ja joustavamman päätöksenteon, mutta samalla se on tarkoittanut yliopistoyhteisöjen etääntymistä päätöksenteosta. (Wennberg ym. 2018, 67.)

Aikaisempien tutkimusten valossa näyttää siltä, että akateemisten on yhä vaikeampi ymmärtää työtään yliopistopolitiikan virallisten tavoitteiden ja ideaalien valossa. Tämä koskee myös opetus-työtä, josta on tullut monimuotoisempaa, haastavampaa ja ohjautumpaa. Eräänlainen ”kurjuuspuhe” akateemisen työn ympärillä onkin hyvin yleistä. Kuva akateemisesta työstä ei kuitenkaan ole mustavalkoinen; joillekin hallinnan muutokset tarkoittavat uusia mahdollisuuksia ja ne tuovat tyytyväisyyttä työhön. Uusi yliopistopolitiikka kutsuu esiin sekä ”häviäjiä” että ”voittajia”. (Ylijoki & Ursin 2013.) Kriittisessä korkeakoulututkimuksessa on peräänkuulutettu keskustelua siitä, mikä on yliopistotyötä tekevien oma näkemys hyvästä akateemisesta työstä ja millaisia eettisiä jännitteitä – sisäisten ja ulkoisten hyveiden ristiriitoja (MacIntyre 2004) – hyvän työn tekemiseen liitetään (Räsänen 2009).

Akateeminen työ on moniaineksinen kokonaisuus, jossa tehtävien priorisoiminen on keskeistä oman työn hallinnan kannalta. Tässä artikkelissa keskitymme akateemisen työn osa-alueista erityisesti opetustyöhön. Tutkimuksemme tavoitteena on syventää ymmärrystä erityisesti opetustyöstä managerialistisen hallinnan ja uusliberalistisen yliopistopolitiikan kontekstissa akateemisten itsensä kokemina. Miten akateemiset näkevät yliopiston muutoksen opetustyössään? Lähestymistapamme aineistoon on narratiivinen. Kerronta on tapa luoda ja ilmaista merkityksiä. Narratiivit ilmentävät myös erilaisia tieteenalakohtaisia, institutionaalisia ja yksikkökohtaisia opetustyön käytäntöjä.

Opetustyö managerialistisessa yliopistossa

Managerialismi on moniulotteinen käsite (Deem & Brehony 2005). Sitä voidaan yhtäältä lähestyä ideologiana, joka kilpistyy tehokkuuden, vaikuttavuuden ja erinomaisuuden periaatteisiin ja jonka jalkautumista julkisiin instituutioihin on edistänyt hallitusten pyrkimys vähentää julkisten palvelujen, kuten korkeakoulutuksen kustannuksia. Toisaalta managerialismi voidaan nähdä myös käytäntöinä ja tekniikkoina, jotka on omaksuttu yksityisen sektorin toiminnan ohjauksesta. (Ball 2006; Deem & Brehony 2005; Teelken 2012.)

Managerialismi viittaa uudenlaiseen toimintakulttuuriin, joka rakentuu suorituskeskeisyydelle. Se ilmenee sekä yksilöiden että organisaatioiden toiminnan yhä tehokkaammin läpäisevänä arviointien, vertailujen, raportointien, indikaattoreiden tuottamisen ja tilastoinnin hybriksena. Managerialismin tekniikat yksinkertaistavat akateemista työtä mitattaviin tuloksiin, esimerkiksi tutkimustyötä julkaisujen ja hankitun tutkimusrahoituksen määrään. Samaa logiikkaa käytetään myös opetustyöhön, kun opetuksen laadun indikaattoreiksi määrittyvät esimerkiksi tutkintojen ja opintopisteiden lukumäärät. Opetus ja tutkimus muunnetaan siis ensin numeeriseksi indikaattoreiksi, jotka puolestaan käännetään rahalliseksi arvoksi, kun yliopistorahoitusta ohjataan suoritusperustaisesti. Managerialismi on siirtänyt samalla tilivelvollisuutta ruohonjuuritason tasolle, yksittäisen akateemisen työhön. (Blackmore 2009; Fanghanel, 2012.) Mittaamisen aallon on nähty muokkaavan akateemista työtä ja sen laatua tunnuslukuina mitattavaksi suoritukseksi (Ball 2001, 2006; Burrows 2012; Wilsdon ym. 2015).

Tone Solbrekke ja Tomas Englund (2011) erottavatkin toisistaan professionaalisen vastuun ja professionaalisen tilivelvollisuuden.

Edellisessä ammatillisen työn perusta on työntekijän sisäistämässä arvoissa ja moraalikäsitksissä. Jälkimmäisessä asiantuntijan työtä puolestaan määrittelevät managerialistiselle hallinnalle ominaiset, ulkoapäin asetetut suoritus- ja laatuvaatimukset ja indikaattorit. Kun pedagogiikkaa, opetussuunnitelmia ja arviointia tarkastellaan managerialistisen hallinnan kautta, niiden laadun kontrolloimisesta tulee tekninen kysymys. (Blackmore 2009; Fanghanel 2012). Opetus nähdään yliopistossa yhä enemmän palvelutuotteena (Naidoo, Shankar & Veer 2012), jonka laatua opiskelijakulutajat arvioivat ‘asiakastyytyväisyyskyselyissä’ osana laadunvarmistusta.

Kehityskulkua kohti managerialistista toimintakulttuuria pohjusti jo ennen yliopistouudistusta johtamis- ja palkkausjärjestelmien uudistaminen (NPM). Vuonna 2013 voimaan tullut yliopistojen rahoitusmalli, jota uudistettiin vuonna 2017, kohdisti tulospurusteita tutkimuksen ja opetuksen laadun parantamiseen, nopeampaan siirtymiseen työelämään, tutkimustulosten hyödyntämiseen, kansainvälistymiseen ja yliopistojen profiloitumiseen vahvuusalueilleen. Vuodesta 2019 alkaen yliopistojen rahoitusmallissa on otettu huomioon muun muassa opiskelijoiden laadullinen työllistyminen.

Tutkimuksen lähestymistapa, metodi ja aineisto

Narratiivisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita niistä merkityksenantoprosesseista, joilla yksilö tekee sosiaalista maailmaa ymmärrettäväksi (Cohen & Mallon 2001). Narratiivit vaikuttavat myös kollektiivisella tasolla (Sonenshein 2010). Narratiivit voivat määritellä sitä, mitä tietyssä yhteisössä pidetään hyvänä, oikeana ja arvostettuna tai vastaavasti mitä pidetään huonona, vääränä tai halveksittavana (Ylijoki & Ursin 2013). Tarinallisen

ajattelun kautta ihminen ymmärtää elämäänsä kulttuurin tarjoamien tarinallisten mallien avulla, ja näin ihmisten kertomusten sisältämät tarinalliset rakenteet voivat paljastaa yhteisön moraalijäsennyksiä ja uskomuksia (Hänninen 1999; Ylijoki 2005). Boje (2001) näkee metanarratiivin rinnalla mikrotarinat (microstory), joista metanarratiivi koostuu. Mikrotarinat voivat vastustaa metanarratiivia ja sen vuoksi niitä ei tulekaan jättää huomiotta.

Tässä artikkelissa kysymme, miten akateemiset positioivat itsensä suhteessa yliopiston muutoksiin. Minkälaisia (muutos)tarinoita heidän kirjoitelmistaan on löydettävissä? Tarinoiden kautta yritämme löytää niitä reunaehtoja, jotka määrittävät opetustyötä nyky-yliopistossa.

Tutkimuksen aineistona olivat kirjoitelmat (N=63), jotka ovat syntyneet osana yliopistopedagogisia opintoja lukuvuosina 2013–2016. Kirjoittajat edustivat tapausyliopiston kaikkia tiedekuntia lukuun ottamatta lääketieteellistä tiedekuntaa. Yliopistopedagogiset opinnot eivät olleet akateemisille pakollisia vaan niihin osallistuttiin oman kiinnostuksen mukaan. Yliopisto-opetusta koskevia käsityksiä tutkittaessa yliopistopedagogisia opintoja suorittavaa ryhmää voidaan pitää kohdejoukkona, jonka voi olettaa olevan kiinnostunut opetuksesta. Tosin osa vastaajista kirjoitti hakeutuneensa koulutukseen, jotta saisi paremmat mahdollisuudet menestyä yliopiston rekrytoinneissa. Osallistumisen lähtökohdat olivat siis myös välineellisiä.

Kirjoittajista 38 oli naisia ja 25 miehiä. Humanistit ja matemaattis-luonnontieteellisten alojen akateemiset muodostivat suurimmat ryhmät tutkimusjoukossa. Kirjoittajat edustivat akateemisen työn eri asemia: mukana oli professoreita, yliopistonlehtoreita, yliopisto-opettajia, yliopistotutkijoita, post doc -tutkijoita ja tohtori-

koulutettavia. Olemme jakaneet kirjoittajat tutkimuspainotteisissa (professorit, tutkijat ja tohtorikoulutettavat) ja opetuspainotteisissa (lehtorit ja yliopisto-opettajat) tehtävissä toimiviin (Taulukko 1). Kirjoittajien opetuskokemus vaihteli suuresti ja varsin suuri osa heistä oli lyhyen aikaa opetustehtävissä toimineita. Joukossa oli myös pitkään yliopistossa toimineita, joista osalla oli paljon opetuskokemusta, mutta heistäkin osa oli noviiseja opetuksen suhteen. Noviisi-/senioriasemaa suhteessa opetukseen emme pystyneet täysin selvittämään kaikkien akateemisten kohdalla, sillä taustatietona opetuskokemusta ei kerätty. Monet vastaajista kuitenkin toivat itse esiin opetuskokemuksensa kirjoitelmissa.

TAULUKKO 1. Osallistujien taustatiedot.

| Tieteenala | ‘Tutkimustoimi’ | | | ‘Opetustoimi’ | | | yhteensä | |
|---------------------------------|-----------------|-----------|-----------|---------------|-----------|-----------|-------------|-----------|
| | Nainen n | Mies n | Yht. n | Nainen n | Mies n | Yht. n | Nainen n | Mies n |
| Matemaattis-luonnontieteellinen | 4 | 6 | 10 | 2 | 5 | 7 | 6 | 11 |
| Humanistinen | 6 | 6 | 12 | 2 | 2 | 4 | 8 | 8 |
| Kauppatiede | 7 | - | 7 | 4 | 1 | 5 | 11 | 1 |
| Yhteiskuntatiede | 2 | 3 | 5 | 4 | - | 4 | 6 | 3 |
| Oikeustiede | 2 | - | 2 | - | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Kasvatustiede | 3 | - | 3 | - | - | - | 3 | - |
| Muut yksiköt | - | 1 | 1 | 2 | - | 2 | 2 | 1 |
| | 24 | 16 | 40 | 14 | 9 | 23 | 63 | |

Tutkimusaineistona olevat esseet kirjoitettiin ennakotehtävänä seminaariin, jossa käsiteltiin yliopistotyötä ja sen muutoksia. Seminaariin valmistauduttiin lukemalla artikkeleita¹ ja kirjoittamalla esse, jonka ohje oli kaksiosainen:

¹ Seminaarin aiheena oli yliopiston opetustyö, jota tarkasteltiin sekä rakenteellisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta että oppimisyhteisölogian näkökulmasta. Artikkelit koostuivat 1) kriittistä korkeakoulututkimusta edustavista artikkeleista, joissa suomalaista yliopistoa tarkasteltiin sosiologisesta ja institutionaalista näkökulmasta sekä 2) oppimisyhteisölogisista artikkeleista.

1. *“Minkälaisiin yliopiston rakenteisiin, traditioihin, kulttuuriin ja yleensä yhteisötason kysymyksiin liittyviin ongelmiin (tai yleensä ongelmiin) olet törmännyt opetustyössäsi (esim. tutkimus vs. opetus, henkilöstöhierarkia, opiskelija-, laitos- ja johtamiskulttuuri jne.)? Minkälaisia lääkkeitä olet löytänyt tai ehdottaisit niiden lieventämiseksi?”*

2. *”Kuvaile lyhyesti omaa opetustapaasi, eli minkälaisille periaatteille opetuksesi perustuu. Pohdi myös miten paljon oma opettamisesi perustuu sille mallille, jonka itse olet opiskelijana nähnyt. Mikä omassa opetuksessasi on hyvää ja mihin suuntaan haluaisit kehittää opetustasi? Minkälaisia periaatteita et halua opetuksessasi käyttää? Minkälaisia motivaatioita ja orientaatioita tunnistat opiskelijoissasi? Pohdi myös mitkä ovat omasta mielestäsi vahvuutesi ja heikkoutesi opettajana.”*

Ensimmäisen tehtäväosan kysymyksiin vastanneet kirjoitelmat muodostavat pääosan aineistossamme. Koska myös kirjoitelmien toisessa, omaa opetusta koskevassa osassa, käsiteltiin kiinnostuksen kohteenamme olevia kysymyksiä, sisällytimme myös ne aineistoomme, vaikka se ei ollutkaan alkuperäinen ajatus.

Kirjoitelmat olivat hyvin erilaisia, toiset kirjoittajat noudattivat ohjetta tarkasti, toiset taas rakensivat tekstinsä hyvinkin vapaasti. Aineistoa tulkittaessa on myös hyvä huomioda, että kirjoitelmaohjeen ongelmakeskeisyys saattoi houkuttaa osallistujia eräänlaiseen ’valituspuheeseen’.

Etukäteismateriaalina olleiden artikkelien voidaan katsoa sisältäneen yliopistoinstituutiota tai yliopistokulttuuria kuvaavia metanarratiiveja, joihin kirjoittajat ottivat kantaa. Tällaisia ovat esimerkiksi sivistystä painottava tarina, opetustyön aliarvostuksen tarina tai yliopiston kurjistumisesta kertova tarina.

Narratiivinen tutkimus on moninaista; narratiivisuudella voidaan viitata niin tiedonprosessiin, tutkimusaineiston luonteseen, aineiston analyysitapoihin kuin narratiivien käytännön merkitykseen. Narratiivisessa analyysissä tuotetaan kertomuksia aineiston kertomuksista, kun taas narratiivien analyysissä keskitytään aineiston kertomusten luokitteluun.

Analyysin kohteena olivat tässä tutkimuksessa opetustyötä ja opetustyön muutoksia kuvaavat katkelmat aineistosta, pienet kertomukset (ks. Bamberg & Georgakopoulou 2008). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa järjestimme kirjoitelmat laadullisen sisällyksenanalyysin periaatteen teemoittelemalla. Seuraavissa lähiluvun vaiheissa kiinnitimme narratiivisen analyysin keinoin erityistä huomiota juuri muutoksiin: millä tavalla muutoksia käsiteltiin ja miten niitä peilattiin yliopiston uudistamiseen ja organisaatioon muutoksiin. Luimme kirjoitelmat kaikissa lähiluvun vaiheissa itsenäisesti, minkä jälkeen keskustelimme ja neuvottelimme havainnoistamme. Generoimme näistä opetustyön pienistä (muutos)kertomuksista kolme muutosnarratiivia: *kertomus epävarmuuden kyllästävästä yliopistosta*, *aliarvostetun opetustyön vastakertomus* ja *kertomus opetustyön uudistamisen välttämättömyydestä*, joita seuraavaksi käsittelemme.

Opetustyön narratiivit

Kun analysoimme muutoksen elementtejä aineistostamme, huomasimme, että monet kirjoittajat toivat esiin lyhyen työhistoriansa ja vähäisen kokemuksensa opetustyöstä. Tämän vuoksi he eivät välttämättä ottaneet kantaa opetustyön muuttumiseen, koska eivät pystyneet reflektoimaan omia kokemuksiaan opettajana. Toisin jotkut pohtivat kokemuksiaan yliopisto-opiskelijoina verraten

niitä nyky-yliopiston opetuskäytäntöihin. Seminaareja edeltävät artikkelit tarjosivat kriittisen kertomuksen yliopistokulttuurista ja kirjoittajat reflektivatkin muutosta suhteessa artikkelien tarjoamaan kuvaan yliopistosta.

Kertomus epävarmuuden kyllästämästä yliopistosta

Kertomus epävarmuuden kyllästämästä yliopistosta oli selvästi yleisin narratiivi aineistossamme. Siinä korostuivat muutosten negatiiviset vaikutukset, joita määritti ennen kaikkea epävarmuus.

Suomalaisten yliopistojen erityispiirteenä on jo pitkään ollut, että enemmistö akateemisista työskentelee määräaikaissa työsuhteissa. Lisääntyneen kilpailun ja yliopiston organisatoristen muutosten vuoksi työtilanne yliopistoissa on entisestään kiristynyt. Aiemmin oli realistista odottaa, että jatkoa työlle saattaisi hyvinkin ilmaantua esimerkiksi väitöskirjavaiheen jälkeen. Yliopistoissa keskeinen uuden yliopistolain mukanaan tuoma muutos oli se, että yliopiston henkilökunnan virkasuhteet muutettiin työsuhteiksi ja kaikista työsuhteista on siten tullut epävarmempia. Määräaikaisen henkilöstön osuus rekrytoitavista opetus- ja tutkimushenkilöstöstä on edelleen suuri. Yliopistot ovat luoneet tenure track -urajärjestelmän, mutta se tarjoaa mahdollisuuden vain harvoille ja valituille akateemisille. (Ylijoki & Ursin 2013, 1141–1143; Wennberg ym. 2018.) Aineistossamme lisääntynyt kilpailu näkyi siinä, joillakin yliopiston laitoksilla opetuspainotteisiin tehtäviin ei enää ”ollut asiaa ilman dosentin pätevyyttä”. (27/m/ mat.luonnontiet./yliopisto-opettaja)

Akateemiset kirjoittivat määräaikaista ja kilpailluista työsuhteista niin opetus- kuin tutkimustyössä. Opetustyössä tämä näkyi opetushenkilökunnan vaihtuvuutena, joka taas aiheutti jatkuvuuden puutetta opetuksessa.

”Olen itse ollut kaksi kertaa aikaisemmin tilanteessa, jossa n. 1–2 viikkoa ennen lukukauden ja kurssin alkua tulee tieto, mitä kursseja tulee luennoitavaksi ja miten työsuhte jatkuu. Tämä samalla kun on periaatteessa jo aikaisemmin pitänyt suunnitella ja kiinnittää tutkimusaikataulut ja velvollisuudet 6–12 kuukausien ajaksi eteenpäin. Käsittääkseni henkilöstöhierarkiassa erityisesti ne, joilla ei ole pysyvää työsuhdetta saavat tai joutuvat varautumaan siihen, että opetusvelvollisuudet saattavat vaihtua hyvinkin lyhyellä varoitusajalla.” (38/m/mat.luonnont./yliopistotutkija)

Lyhytaikaiset ja vaihtuvat työsuhteet vaikeuttivat opetuksen kehittämistä ja siihen panostamista. “Kun työsuhteet ovat lyhyitä, usein enintään yhden lukuvuoden mittaisia, ei työntekijällä ole välttämättä suurta motivaatiota kehittyä opettajana.” (32/n/yhteiskuntatieteellinen/yliopistonlehtori) Suurin osa tutkimuksemme akateemisista oli urapolkunsa alussa ja epävarmuus oli heille hyvin tavallinen tilanne. Määräaikaiset sopimukset opetustyöstä ja jatkuvat muutokset henkilöstössä tarkoittivat sitä, että omaa opetusta oli vaikea suunnitella ja kehittää pitkäjänteisesti. Jatkuvuuden puute ei kuitenkaan vaikuttanut vain yksittäisten opettajien kokemaan lyhytjänteisyyteen vaan epävarmuudesta ja opetushenkilökunnan vaihtuvuudesta nähtiin tulleen ongelma myös työyhteisön tasolla. ”Koska virkoja ei ole moneen vuoteen saanut avata, on henkilökunnan sittäminen tehtäviin ollut vaikeaa. Opetus onkin kärsinyt henkilökunnan vaihtuvuudesta ja huomattavia määriä työtunteja on kulunut joka vuosi opetuksen uudelleen järjestämiseen ja perusopetuksen kurssien muokkaukseen.” (23/m/hum./tohtorikoulutettava)

”Ongelma yhteisön kannalta kuitenkin on, kun töiden määräaikaisuuksien ja ihmisten vaihtuvuuden takia opetuksen pitkäjänteinen suunnittelu- ja kehittämistyö jää tekemättä ja toiminta on käytännössä lyhyen tähtäyksen reagointia välittömiin ongelmiin. Nopealla aika-
taululla kurssin valmistelu ja kelkkaan hyppääminen ei ole paras vaihtoehto opettajan eikä opiskelijoiden näkökulmasta.” (10/n/kasvatustiede/post doc -tutkija)

Tässä narratiivissa kertomukset, jossa kaivattiin vakituista ja varmaa asemaa olivat yleisiä. Määräaikaisissa tehtävissä työskenteleminen ei houkuttanut opetukseen sitoutumiseen, sillä pitkäaikaiseen uraan opettajana ei uskottu. Akateemiset olisivat halunneet mahdollisuutta pitkäjänteiseen oman opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen sekä vastuuta tietyistä kursseista, mutta tulevaisuudennäkymät olivat epävarmat.

Aliarvostetun opetustyön vastakertomus

Toinen konstruoimamme narratiivi on eräänlainen vastakertomus opetustyön aliarvostetulle asemalle yliopistossa. Opetustyön aliarvostusta käsiteltiin kirjoitelmaa varten luetuissa artikkeleissa ja sitä voidaan pitää yhtenä opetustyötä koskevana pitkään jatkuneena metanarratiivina. Osa vastaajista kieltäytyi uusintamasta tätä metanarratiivia ja heidän kertomuksissaan sille rakentui vastakertomus, jossa tuotiin usein esiin ajallinen muutos opetus-
myönteisempään suuntaan. Tässä narratiivissa siis korostettiin muutosta, joka oli tapahtunut, kun nykytilannetta verrattiin esimerkiksi vastaajien omiin opiskeluaikoihin.

”Lukemassani oppimateriaalissa valiteltiin useampaan kertaan ristiriidasta tutkimuksen ja opetuksen välillä tai opettamisen väheksymisestä tutkimuksen rinnalla. Itse

en tunnista sellaista asetelmaa ja suorastaan paheksun sellaisen lietsomista. Olen ollut opettajana vasta lyhyen aikaa ja kokemukseni ehkä heijastaa hiljattain muuttunutta tilannetta.” (11/n/hum./yliopisto-opettaja)

”Laitoksellamme suhtautuminen opetukseen on muuttunut merkittävästi sinä noin viiden vuoden aikana, jonka olen ollut opetuksessa mukana opettajana. (...) Omilta opiskeluajoilta mieleen jäi monelta kurssilta vaikutelma, että opetus todellakin oli vain välttämättömän pakko ja samaa luentorunkoa toistettiin vuodesta (jopa vuosikymmenestä) toiseen muuttumattomana pakkopullana. Toista vuosikymmentä jatkuneen sukupolvenvaihdon aikana ja etenkin siis muutaman viime vuoden aikana tilanne on laitoksellamme kuitenkin parantunut huomattavasti. Nykyään laitoksellamme painotetaan aktiivisesti myös perustutkinto-opetuksen ja varsinkin ensimmäisten vuosikurssien opetuksen tärkeyttä (...).” (33/m/mat.luonnontiet./projektitutkija)

Aliarvostetun opetustyön vastakertomus konkretisoitui kirjoitelmissa sekä henkilökohtaisella että laajemmalla oman yksikön tasolla. Osa vastaajista kertoi tilanteista, joissa he olivat kokeneet pikemminkin arvostusta ja halusivat siten sanoutua irti aliarvostuksesta (henkilökohtainen taso), jotkut viittasivat opetusmyönteisiin kollegoihin omassa yksikössä (vertaistuki), ja toiset taas kirjoittivat oman yksikön ja oman esimiehen myönteisestä suhtautumisesta opetustyöhön ja sen kehittämiseen. “Oman kokemukseni mukaan omassa tiedekunnassa opettamisesta kiinnostunut opetusväki on suhtautunut avoimen kiinnostuneesti ja suorastaan jopa kannustavasti esittämiini kehittämisehdotuksiin.” (13/n/oikeustiede/dosentti)

”Pienessä oppiaineessa yliopisto-opettajana työskennellessäni olen siinä mielessä onnellisessa asemassa, että olen saanut muokata työstäni pitkälti haluamani kaltaista. Olen kokenut yksikön johtajan helposti lähestyttäväksi; hänen kanssaan on mahdollista keskustella opetukseen liittyvistä seikoista ja haasteista. Koenkin, että oppiaineemme hioutuu koko ajan yhä parempaan suuntaan. On aivan mahtavaa, että tämän lisäksi yksikössämme on useampi opetusasioista innostunut kollega. Keskustelemme paljon opetuksesta ja vaihdamme hyviä käytänteitä.” (30/n/kauppätieteet/yliopisto-opettaja)

Opetustyöstä kirjoitettiin arvostettuna ja tärkeänä työnä. Tähän narratiiviin liittyi myös irtisanoutuminen *opiskelija asiakkaana* -puhetavasta. Akateemiset kirjoittivat muun muassa siitä, että eivät suostu syylistymään opetuksen suunnitteluun käytetystä ajasta.

Aineistossamme oli vastaajia, jotka toivat esiin opetuskokemuksen tärkeyden yliopiston tehtäviin rekrytoitaessa. Seuraava katkelma kertoo uudenlaisesta opetus-tutkimus-asetelmasta, jossa epävarma työskentely apurahalla tutkimustehtävissä näyttäytyy vähemmän halutulta kuin pysyvemmän luonteiset opetustehtävät. Samainen vastaaja korosti myös, että oppiaineissa, joissa oli pulaa opiskelijoista, opetustyön arvostus ja laatu liittyivät kilpailuun parhaista opiskelijoista.

”Olen ollut opettajana vasta lyhyen aikaa ja kokemukseni ehkä heijastaa hiljattain muuttunutta tilannetta. Myös alojen välillä on varmasti eroja. Omalla alallani on hyvin vähän työsuhteisia työtehtäviä, ja ne ovat pää-

asiassa opetustyötä. Tohtoriopiskelijat ja post doc -tutkijat, jotka roikkuvat apurahalla ilman oikeutta työtiloihin, arvostavat mahdollisuutta hankkia opetuskokemusta. Palkattu työ opettajana on se parempi vaihtoehto. (...) Pienellä alalla opetuksen on oltava laadukasta ja kiinnostavaa, ellei haluta että opiskelijat äänestävät jaloillaan ja häipyvät. Opetustyötä pidetään antoisana ja opiskelijoita 'ihanina.'" (11/n/hum./yliopisto-opettaja)

Aliarvostetun opetustyön vastakertomuksessa esiintyi myös henkilöitä, jotka edustivat "vanhaa" aliarvostuksen aikaa, kuten seuraavan kertomuksen esimies:

"Uskon, että totaalinen opetuskokemuksen puute on puute akateemisista vakansseista kilpailtaessa. Kun minulle siis tarjottiin mahdollisuutta opettaa yksi kurssi vieraalla laitoksella, ei omassani, otin sen vastaan iloisena. Kuultuaan aikomuksestani opettaa tällä kurssilla, ja kun vielä hain (siinä onnistumatta) opetuspainotteista tehtävää yliopistolla, pomoni näytti lähes tyrmistyneeltä ajatuksesta, että joku tutkimuksesta kiinnostunut hakeutuisi vapaaehtoisesti opetustehtäviin. Hän ilmiselvästi näki opetuksen alemman statuksen työnä eikä halunnut olla tekemisissä siitä kiinnostuneiden ihmisten kanssa." (37/n/yhteiskuntatieteet/erikoistutkija)

Tässä narratiivissa asettuivat siis vastakkain vanha ja uusi yliopistokulttuuri, jossa edellinen näyttäytyi taantumuksena. Vanhassa yliopistokulttuurissa tiedeyhteisössä pätevytyminen tapahtui tutkimusta tekemällä, ei opetukseen osallistumalla ja sitä kehittämällä.

Kertomus opetustyön uudistamisen välttämättömydestä

Kolmas narratiivi lähestyy yliopiston muutoksia positiivisessa valossa ja on eräänlainen vastakertomus sellaiselle puhetavalla, joka pitää managerialismia ei-toivottuna ja huonona kehitysuuntana. Joissakin tämän narratiivin kertomuksissa managerialistisen yliopiston tekniikoita ja käytäntöjä myös puolustettiin ja ne nähtiin käyttökelpoisina yliopisto-opetuksen modernisoinniseksi.

Narratiivi sisälsi monia kertomuksia vanhanaikaisista opetusmetodeista ja aikansa eläneestä opetuskulttuurista, jotka vaativat uudistamista. Seuraava lainaus ilmentää ”akateemista yksinäisyyttä” yliopiston opetustyössä (Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2009) ja tarvetta uudistaa opetusta.

”Yhtenä ongelmana on että kaikki opettajat eivät tiedä mitä toiset opettavat ja mitä ei. Oletuksia tehdään kurssikuvausten perusteella. Samoin opetustavoista ei ole yhtenevää kuvaa. Monet suosivat luentoja ja tenttejä, vaikka monet muut opetusmuodot voisivat sopia tilanteeseen tai aiheeseen paremmin. Yksikön opettajien ja samankaltaisten aineiden opettajien välillä pitäisi olla enemmän yhteistyötä ihan opetusten sisältöjen perusteella (...) Lähiaikoina jää paljon vanhoja professoreita eläkkeelle. Samalla avautuu mahdollisuuksia paremmin uudistaa ja tehostaa opetusta (...).” (5/m/mat.luonnon-tiet./yliopisto-opettaja)

Tässä narratiivissa markkinointuminen ja tehokkuuden edistäminen nähtiin keinoina luoda parempi ympäristö opetustyölle. Moderni oppimisympäristö ja innovatiivinen pedagogiikka – kuten e-oppiminen tai avoin verkko-opetus (MOOC) – edustivat uutta

opetuskuluttuuria, jonka kautta oli mahdollista houkutella parhaat opiskelijat omaan oppiaineeseen.

”Tavoitteenani on kehittää oppiaineemme opetusta ja tuoda sitä lähemmäs tämän päivän vaatimuksia niin opiskelijoiden kuin yleisempien yhteiskunnallistenkin tavoitteiden näkökulmasta. Yliopistot joutuvat tulevaisuudessa kilpailemaan opiskelijoiden parhaimmistosta ja silloin on tärkeää, että pystymme tarjoamaan laadukasta opetusta ja nykyaikaisen oppimisympäristön.” (32/n/yhteiskuntatieteet/yliopisto-opettaja)

Perinteisesti asiantuntijuutta omalla tieteenalalla on pidetty yliopisto-opetuksessa tärkeimpänä ja akateemiset ovat saaneet vähän tai eivät ollenkaan muodollista koulutusta opettamiseen. Erilaisia yliopistopedagogisia opintoja on tarjottu 1990-luvulta alkaen. Ne eivät ole vielä pakollisia akateemisille, mutta monet yliopistot edellyttävät niitä varsinkin, kun rekrytoidaan henkilöstöä vakinaisiin opetuspainotteisiin toimiin. (Murtonen & Lappalainen 2013; Nevgi & Löfström 2015.)

Kriittinen korkeakoulututkimus on lähestynyt yliopistopedagogiikkaa myös managerialistisena tekniikkana, joka ilmentää pyrkimystä keskittää ja standardoida yliopistotyön käytäntöjä. Akateemiset kuitenkin kirjoittivat pedagogisista opinnoista ymmärrettävästi erilaiseen sävyyn. Opinnot nähtiin yliopisto-opetuksen laadun ja oman kehittymisen kannalta tärkeinä. ”Pedagoginen koulutus tuo toivottavasti syvyyttä ja laatua opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä ohjaa minua kehittymään opettajana.” (25/n/mat.luonnontiet./post doc -tutkija)

”On kummallista, että tämä vaatimus [pedagogiset opinnot] edelleen puuttuu korkeimmasta, tutkimukseen perustuvasta opetuksesta. Uskon, että ongelmaan on mahdollista puuttua sinänsä pienillä toimilla, jotka eivät edes maksaisi kohtuuttoman paljon. Kaikkien tohtorikoulutettavien, riippumatta rahoitusmuodosta tai palvelussuhdetilanteesta, tulisi mielestäni sekä saada yliopistopedagogiikan opetusta että olla velvollisia antamaan itse jonkin verran opetusta.” (44/m/yhteiskuntatieteet/tutkija)

Myös seuraava lainaus ilmentää positiivista suhtautumista opetustyön käytäntöjen keskittämiseen ja yhtenäistämiseen, eikä tieteenalakohtaisia erityispiirteitä nähty ongelmana tämän kaltaiseen opetustyön managerointiin toisin kuin kriittisessä korkeakoulututkimuksessa on tuotu esiin. ”Koko yliopistoa ohjaavat ohjeet helpottaisivat työntekoa, nyt monet asiat jätetään päätettäväksi ja hoidettavaksi laitostasolla. Tämä vaatii paljon opetushenkilökunnan panostusta ja kun sama työ pitää tehdä joka laitoksella, kertautuu työmäärä tehden työskentelystä koko yliopistoa ajatellen tehotonta.” (59/n/mat.luonnontiet./yliopistonlehtori)

Opetustyöhön ei ole luotu henkilökohtaisia suoritusindikaattoreita samaan tapaan kuin tutkimukseen. Osa vastaajista kuitenkin tunnisti opetukseen kohdistuvan tulostavuuajattelun ja pohiti omassa kertomuksessaan määrällisten mittareiden sopivuutta oppimiseen ja opettamiseen ja toivoi, että myös opetustyöstä suoriutumiseen olisi jonkinlainen laadun mittari.

”Yksi tehokkuusyliopiston taudeista on se, että monet tuottavuus- ja tehostamistekniikoista ovat muuttuneet välineistä itsetarkoituksiksi ja rakenteelliseksi osaksi

yliopistokulttuuria ja opetustyötä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että rahoituksen ohjaamina opetussuunnittelussa yhä enemmän kiinnitämme huomiota läpäisy- ja virtausprosentteihin ja seuraamme sitä, kuinka moni saavuttaa määrätyt tavoitteet ja tietyt opintopisteet ja millainen on määrällinen poistuma tai tippuma eri nivelvaiheissa (esimerkiksi kandiseminaarin lopettaminen, graduseminaarin aloittaminen tai lopettaminen). Vaikuttaa siltä, että yhä harvempi enää kiinnittää huomiota siihen, mitä opiskelijat oppivat tai mitä heille jää käteen valmistumisen jälkeen. (...) Vaikka periaatteessa kaikenlainen tuloksellisuusnäprääminen herättää jo itsessänikin vastustusta, tässä kohtaa toivoisi melkein, että löytyisi jokin uudenlainen (yksittäistä kurssi- tai opintokokonaisuuspalautetta vaikuttavampi) laatumittari arvioimaan sitä, miten yliopisto on suorittanut yhdestä tärkeimmistä tehtävistään, joka nähdäkseni edelleen liittyy opiskelijan ymmärryksen ja kriittisen ajattelun kehittymiseen.” (49/n/yhteiskuntatieteet/yliopisto-opettaja)

Lopuksi

Tässä artikkelissa tarkastelimme miten akateemiset kertovat opetustyön muuttumisesta uusliberalistisen yliopistopolitiikan kontekstissa. Näistä pienistä kertomuksista konstruoiimme kolme muutosnarratiivia. *Kertomus epävarmuuden kyllästävästä yliopistosta* oli varsin yleinen aineistossamme, mutta löysimme myös vastakertomuksia, joista *Aliarvostetun opetustyön vastakertomus* kyseenalaisti hyvin yleistä, yliopisto-opetusta kehystävää kertomusta, jossa opettaminen nähdään aliarvostettuna. *Kerto-*

mus opetustyön uudistamisen välttämättömyydestä oli puolestaan vastakertomus kriittisen korkeakoulututkimuksen esittämälle yliopiston kurjistumistarinalle.

Kertomusta epävarmuuden kyllästämästä yliopistosta voidaan tarkastella myös psykologisen sopimuksen valossa, joka viittaa työntekijän odotuksiin velvollisuuksistaan ja työstä saatavaan vastineeseen. Psykologisen sopimuksen rikkoutuminen merkitsee sitä, että työntekijä kokee organisaation jättäneen täyttämättä velvollisuutensa häntä kohtaan jolloin myös työntekijä saattaa rikkoa omia velvoitteitaan. Rikkoutumisella katsotaan olevan kielteisiä seurauksia kuten työntekijöiden luottamuksen, sitoutumisen ja työtyytyväisyyden väheneminen, työnvaihtoaikeiden lisääntyminen sekä työssä suoriutumisen ja työyhteisötaitojen heikkeneminen. (Ruotsalainen & Kinnunen 2013.) *Epävarmuuden* narratiivin yleisyys aineistossamme heijastaa psykologiseen sopimukseen kohdistuvia jännitteitä yliopiston opetustyössä.

Akateemiset, joiden kirjoitelmia analysoimme, työskentelivät hyvin erilaisissa opetustehtävissä, joissa muutostarinoihin vaikuttavat tiede-, oppiaine- ja yksikkökohtaiset käytännöt ja traditiot. Esimerkiksi humanistiset tieteet ja yhteiskuntatieteet ovat opetuspainotteisia tieteenaloja, joilla tutkimukseen käytetyn ajan määrä on alhaisin ja muihin tehtäviin käytetyn työajan määrä korkein (Kuoppala & Pekkola 2015, 139). Kuten Oili-Helena Ylijoki ja Helena Aittola (2009, 9) toteavat, tieteenaloilla on myös erilaiset mahdollisuudet esimerkiksi kiihdyttää opiskelijoiden valmistumista. Lisäksi itse opetustyön käytännöt – esimerkiksi luennot, projektit, laboraatiot, ryhmämuotoinen opetus, tutkielmien ohjaus – eroavat toisistaan huomattavasti. Akateemisten muutostarinat olivat vahvasti kiinni omassa toimintaympäristössä ja yksikköjen käytännöissä. Tämän olemme havainneet jo

aiemmin opetustyötä tutkiessamme (Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2009; ks. myös Nikunen 2013). Erilaiset tieteenalakohtaiset ja institutionaaliset käytännöt näyttävätkin synnyttävän kilpailevia muutostarinoita ja vaikuttivat siihen, miten akateemiset näkivät itsensä opettajina ja miten he suhtautuivat opetustyön reunaehtoihin nyky-yliopistossa. Tämän valossa opetustyötä yliopistoissa standardoivat managerialistiset käytännöt laatutyön nimissä näyttävät myös ongelmallisilta, sillä ne eivät huomio tieteenala- ja yksikkökohtaisia traditioita ja tieteenalojen erilaisia episteemisiä lähtökohtia, jotka vaikuttavat opetustyöhön.

Yliopistoissa tapahtuvaa opetustyötä säätelevät monitasoiset ja osin ristiriitaiset tavoitteet. Koko yliopisto instituutiona ja sen tiedekunnat, laitokset ja oppiaineet organisaatioina muodostavat ympäristön, jossa muotoillaan niitä reunaehtoja, joiden raamittamina opetustyötä tehdään. Näihin sisältyy monenlaisia hyvän opetuksen ja oppimisen tiellä piileviä esteitä ja ongelmia – mutta myös mahdollisuuksia – jotka eivät palaudu vain yksittäisiin opettajiin ja opiskelijoihin, vaan koko akateemisen yhteisön traditioihin, rakenteisiin ja kulttuuriin sekä kulloiseenkin korkeakoulupolitiikkaan.

Vaikka akateemiset kirjoittivat opetustyön uudistamisen välttämättömyydestä ja toivat esiin managerialistisen yliopiston tekniikoita ja käytäntöjä mahdollisuutena uudistaa opetustyötä, on opettamisessa aina kysymys myös ihmissuhteista. Tämän opetustyön inhimillisen ja ainutkertaisen ulottuvuuden, joka konkretisoituu esimerkiksi opiskelija-opettaja vuorovaikutuksessa ja joka on yksi keskeisistä elementeistä rakentamassa opettajaidentiteettiä yliopistossa (ks. Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2018), ei tule taipua managerialistisen yliopiston palvelukseen tehokkuuden nimissä. Yliopistotyötä tekevien oma näkemys hyvästä akatee-

misesta työstä ja sen tieteenalakohtaisista ja yksikkökohtaisista reunaehdoista on keskeinen lähtökohta keskustelulle eettisesti kestävästä opetustyöstä nyky-yliopistossa.

Lähteet

- Acker, S., Webber, M. & Smyth, E. 2012. Tenure troubles and equity matters in Canadian academe. *British Journal of Sociology of Education* 33 (5), 743–761.
- Ball, S. J. 2006. Performativity and fabrications in the education economy: Towards the performativity society. Teoksessa H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A.H. Halsey, A.H. (toim.) *Education, globalisation & social change*. Oxford: University Press, 692–701.
- Ball, S. J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 21–43.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396.
- Blackmore, J. 2009. Academics pedagogies, quality logics and performative universities: evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education* 34 (8), 857–872.
- Boje, D. M. 2001. *Narrative methods for organizational & communication research*. Sage.
- Burrows, R. 2012. Living with the h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *The Sociological Review* 60 (2), 355–372.
- Cheng, M. 2010. Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: a study of their perceived impact on the work of academics. *Teaching in Higher Education* 15 (3), 259–271.
- Cohen, L. & Mallon, M. 2001. My brilliant career? Using stories as a methodological tool in careers research. *International Studies of Management and Organization* 31 (3), 48–68.
- Deem, R. & Brehony, K.J. 2005. Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education. *Oxford Review of Education* 31 (2), 217–235.
- Evans, L. & Nixon, J. (toim.) 2015. *Academic identities in higher education: The changing European landscape*. Lontoo: Bloomsbury.
- Fanghanel, J. 2012. *Being an academic*. New York and London: Routledge.
- Gordon, G. & Whitchurch, C. (toim.) 2010. *Academic and professional identities in higher education*. New York: Routledge.
- Henkel, M. 2016. Multiversities and academic identities. Change, continuities, and complexities. Teoksessa L. Leišytė & U. Wilkesmann (toim.) *Organizing academic work in higher education. Teaching, learning, and identities*, 205–222.

- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipolitiikan laitos.
- Jauhiainen, A(rto), Jauhiainen, A(nnukka) & Laiho, A. 2009. The Dilemmas of the "efficiency university" and the everyday life of university teachers. *Teaching in Higher Education Journal* 14 (4), 417–428.
- Kuoppala, K. & Pekkola, E. 2015. Yliopistotutkimus 1980–2000-luvuilla. Teoksessa K. Kuoppala, E. Pekkola, J. Kivistö, T. Siekinen & S. Hölttä (toim.) *Tietoyhteiskunnan työläinen. Suomalaisen akateemisen projektitutkijan työ ja toimintaympäristö*. Tampere University Press, 103–224.
- Laiho, A., Jauhiainen A(rto) & Jauhiainen, A(nnukka). 2018. Being a teacher in a managerial university: Academic teacher identity. *Käsikirjoitus*.
- MacIntyre, A. 2004. Hyveiden jäljillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Murtonen, M. & Lappalainen, M. 2013. Pedagogical education for university teachers in Finland. *Revista de Docencia Universitaria* 11 (3), 65–72.
- Naidoo, R., Shankar, A. & Veer, E. 2011. The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes. *Journal of Marketing Management* 27 (11–12), 1142–1162.
- Nevgi, A. & Löfström, E. 2015. The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development. *Studies in Educational Evaluation* 46 (5), 53–60.
- Nikunen, M. 2013. Affektiivinen opetustyö yliopistolla. *Pätkätyöläisten kokemuksia*. *Naistutkimus* 26 (4), 17–29.
- Rinne, R., Jauhiainen, A(rto), Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A(nnukka) & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. *Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 58.
- Rinne, R., Jauhiainen, A. & Kankaanpää, J. 2014. Surviving in the ruins of the university? Lost autonomy and collapsed dreams in the Finnish transition of university policies. *Nordic Studies in Education* 34 (3), 213–232.
- Ruotsalainen, M. & Kinnunen, U. 2013. Psykologinen sopimus ja hyvinvointi pysyvillä ja määräaikailla yliopistotyöntekijöillä. *Työelämän tutkimus* 11 (1), 1–18.
- Räsänen, K. 2009. Understanding academic work as practical activity – and preparing (business-school) academics for praxis? *International Journal for Academic Development* 15 (3), 185–195.
- Solbrenke, T. & Englund, T. 2011. Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36 (7), 847–861.
- Sonenshein, S. 2010. We're changing – or are we? Untangling the role of progressive, regressive, and stability narratives during strategic change implementation. *Academy of Management Journal*, 53 (3), 477–512.
- Teelken, C. 2012. Compliance or pragmatism: how do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37 (3), 271–290.

- Wennberg, M., Korhonen, N. & Koramo, M. 2018. Korkeakoulu-uudistusten vaikutusten arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:33.
- Wilsdon, J. ym. 2015. The metric tide: Report of the independent review of the role of metrics in research assessment and management. DOI: 10.13140/RG.2.1.4929.1363
- Winter, R. 2009. Academic manager or managed academics? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 31 (3), 121–131.
- Ylijoki, O.-H. 2005. Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations* 58 (5), 555–576.
- Ylijoki, O.-H. & Ursin, J. 2013. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education* 38 (8), 1135–1149.
- Ylijoki, O.-H. & Aittola, H. 2009. Johdanto: hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa: Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.