

YKSIN, MUTTA KUITENKIN YHDESSÄ

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia toisilleen antamasta vertaistuesta
luokanopettajakoulutuksessa

Samuli Moilanen & Viljo Rissanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Moilanen, S. & Rissanen, V. 2013. Yksin, mutta kuitenkin yhdessä. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia toisilleen antamasta vertaistuesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 83 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia vertaistuesta luokanopettajakoulutuksessa. Kiinnostus tutkia vertaistukea opettajankoulutuksessa kumpuaa halustamme ymmärtää paremmin omaa toimintaamme luokanopettajaopiskelijana koulutuksessa. Tutkimuksessa selvitämme, millaisia merkityksiä opiskelijat ovat antaneet kokemuksilleen suhteessa toisiinsa. Luokanopettajakoulutuksessa opiskellaan paljon yhdessä. Meitä kiinnostaa mahdollistaako OKL:n rakenne toimivan vertaistukikulttuurin syntymisen ja kehittymisen.

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska sen avulla oli mahdollista selvittää aineistolähtöisesti opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä vertaistuesta. Yksilöhaastattelussa pääsee hyvin käsiksi opiskelijoiden kokemuksiin. Tulkintamme rakensimme haastateltavien kertomusten pohjalta. Pyrimme olemaan tietoisia, että olemme molemmat eläneet useamman vuoden opiskelijakulttuurissa, jolloin omat käsityksemme ja kokemuksemme vaikuttavat tulkintoihimme. Olennaista oli saada työssämme opiskelijoiden ääni kuuluville. Tutkimuksessa pyrimme selvittämään yksittäisten kokemusten ja mielipiteiden avulla yleisempiä ilmiöitä opiskelukulttuuristamme.

Tutkimustulostemme mukaan OKL-opiskelija on sosiaalinen ja aktiivinen toimija omassa viiteryhmässään. Opiskelijalle on tärkeää tuntee kuuluvansa omaan opiskelijajaporukkaan ja tiiviiseen ystäväpiiriin. Vertaistuki nähtiin opiskelijoiden keskuudessa vaikeasti selitettäväksi asiaksi, vaikka sen koettiin olevan erittäin tärkeä osa luokanopettajaopintoja sekä ihmisenä että opettajana kasvamista. Toisaalta vertaistuen koettiin myös pitävän yllä OKL:lle tietynlaisen konsensushakuisen ilmapiirin raameja. Pääsääntöisesti luokanopettajaopiskelijan ensimmäiset vuodet kuluvat sosiaalisessa kanssakäymisessä opiskelutovereiden kanssa opintojen tekemisen tai niihin kunnolla keskittymisen jäädessä vähemmälle. Opiskeluvuosien lisääntyessä ja opiskelijan kasvaessa oppimisorientaation ja ammatillisen identiteetin kehittymisen merkitys kasvaa sosiaalisuuden silti ollessa taustalla.

Avainsanat: vertaistuki, opettajankoulutuslaitos, heimokulttuuri, yliopiston piilo-opetussuunnitelma

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUSMENETELMÄT	11
2.1	Aiheen valinta ja tutkijoiden esiymmärrys	11
2.1.1	Samulin esiymmärrys.....	12
2.1.2	Viljon esiymmärrys.....	14
2.2	Tutkimuksen metodista.....	17
2.3	Aineiston keruu	19
2.4	Aineiston analyysi	20
3	VERTAISTUKEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	23
3.1	Vertaistuen käsitteestä.....	24
3.2	Opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuuri ja moraalijärjestys	27
3.3	Opettajaopiskelijoiden stereotyyppiat.....	31
3.4	Yliopiston piilo-opetussuunnitelma.....	34
3.5	Identiteetti	37
4	OPISKELIJOIDEN AJATUKSIA JA KOKEMUKSIA VERTAISTUESTA KOULUTUKSESSA.....	40
4.1	Luokanopettajakoulutuksen rakenteesta.....	41
4.2	Ryhmädynamiikka	42
4.2.1	Ryhmän homo- ja heterogeenisuus	42
4.2.2	Palautteen antaminen opiskelijoiden kesken	43
4.2.3	Turvallisuuden kokeminen ryhmässä	44
4.3	Vertaistuki eri ympäristöissä	45
4.4	Henkilökunta	48
5	VERTAISTUKI OPINTOJEN ERI VAIHEISSA	50
5.1	Vaihe I: Opintososiaalisuus.....	52
5.2	Vaihe II: Ammatti-identiteetti.....	56
5.3	Vertaistuki kollegiaalisessa keskustelussa.....	61
6	POHDINTA.....	64
6.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	67
6.1.1	Kenttätyön tekniikka	67
6.1.2	Aineiston ja analyysin luotettavuus.....	69
6.1.3	Tutkimuksen saturaatio ja triangulaatio.....	71
6.1.4	Tutkimuksen epistemologia ja eettisyys.....	72
6.2	Lopuksi.....	74
	LÄHTEET	76

1 JOHDANTO

Kukaan opiskelija ei halua jäädä yksin, et se on OKL:n yks perinne tai [...] ominaispiirre. (nainen, OKL)

Vuorovaikutteisuus ja sosiaalisten verkostojen luominen ovat opiskelijoiden arkipäivää. Harva opiskelija pärjää opinnoissaan yksin. Vuorovaikutustaitojen opettelua ja kehittämistä peräänkuulutetaan ja kehittyminen jatkuu läpi elämän. Yhdessä eläminen, yhdessä oppiminen ja toisen tukeminen ovat asioita, jotka koskettavat jokaista ihmistä. Koulumaailma on oppilaille ja opettajille yksi tärkeimmistä ja vaikuttavimmista ympäristöistä, joissa vuorovaikutustaitoja harjoitellaan, ja opitaan tulemaan toimeen vaihtelevissa sosiaalisissa ryhmissä ja tilanteissa. Yhteistyö- ja sosiaalisten taitojen oppiminen on yksi suomalaisen koulun päätavoitteista tiedollisen kehittymisen lisäksi. Esimerkiksi Jyväskylän normaalikoulun esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulee kasvattaa vastuullisuuteen ja yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen. Opetuksella on tarkoitus tukea myös aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja antaa valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa sekä edistää kestävästä kehitystä (Jyväskylän normaalikoulun esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011, 5).

Koska yhteistyötaitojen hyödyntäminen on avainasemassa nykypäivän oppilaiden opetuksessa ja kasvatuksessa, näkyy sama teema vahvasti myös opettajankoulutuksessa. Vuorovaikutustaidot eivät pelkästään ilmene opiskelu-

jen aikana opettavien sisältöjen kautta, vaan ovat hyvin kiinteä osa opettajakoulutuslaitoksen opiskelukulttuuria ja opiskelijoiden välistä sosiaalista kanssakäymistä sekä ihmisenä ja opettajana kasvamista. Meidän tutkimuksemme tavoitteena on selvittää,

miten Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opiskelijat ymmärtävät ja kokevat vertaistuen merkityksen osana opintojaan ja opettajana sekä ihmisenä kasvamista.

Usein tieteellinen tutkimus saa alkunsa uteliaisuudesta. Alussa tutkijaa kiehtoo jokin ilmiö tai ongelma. Se voi olla teoreettinen, empiirinen, yhteiskunnallinen tai henkilökohtainen. Tässä tutkimuksessa meitä molempia on kiinnostanut oman opiskelukulttuurimme tutkiminen.

Opettajakoulutuslaitoksen tapa toteuttaa koulutusta antaa mallin tutkivasta opettajuudesta ja yhteisöllisestä asiantuntijuudesta. Opiskelun dialogisuus ilmenee avoimuutena keskustelulle, kysymyksille ja kyseenalaistamiselle, näkemyksien kuuntelemisena ja toiminnan vastavuoroisuutena. Opiskelijoita kannustetaan, tuetaan ja vastuullistetaan omien tavoitteidensa määrittelyyn, itsetuntemuksen syventämiseen ja oppimisen kriittiseen arviointiin. Lisäksi opiskelijoita tuetaan yhteisöllisiin ajattelu- ja työskentelytapoihin. (Jyväskylän Opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010 - 2013.)

Vertaistuen käsitteen kautta nousi esiin kysymys ”pitääkö opettajaopiskelijan olla riippumaton ja itsenäinen?” Onko hyvä opiskelija sellainen, joka pärjää, ei tarvitse ohjausta ja selviytyy yksin eteensä tulevista haasteista? Yhdysvaltalaisen Hazel Markusin (2005) mukaan tässä ajassa on vallalla kulttuurinen kaanon, jonka perusteena on, että yksilö on autonominen toimija, vapaa sosiaalisista rajoituksista ja vaikutuksista. Yksilön on toimittava pelkästään omien mieltymystensä, arvojensa, uskomustensa ja motiiviansa pohjalta, eivätkä ympäristön tai muiden ihmisten odotukset ja vaatimukset saa vaikuttaa häneen liikaa. Tässä työssä kyseenalaistamme tämän perusteesin tutkimalla opiskelijoiden kokemaa vertaistukea luokanopettajakoulutuksessa. Meidän kokemuk-

semme mukaan opiskelija tarvitsee toisia opiskelijoita integroituaan yliopistoon, sopeutuessaan Opettajankoulutuslaitoksen kulttuuriin ja samaistuessaan vallitsevaan heimokulttuuriin. Heimokulttuuri ei muovaa vain noviiseja, vaan noviisit itsekin muovaavat heimokulttuuria (Ylijoki 1998, 25). Korkeakoulutuksen tutkimuksessa on keskitytty korkeakoulujärjestelmän rakenteellisiin ja organisatorisiin kysymyksiin ja jätetty vähemmälle huomiolle se, mitä näiden rakenteiden ja organisaatioiden sisällä oikein tapahtuu. Meidän työssämme pyrimme selvittämään OKL:n sisäistä moniäänisyyttä ja erityispiirteisyyttä.

Työmme lukijoille haluamme huomauttaa, että me olemme molemmat eläneet useamman vuoden kulttuurissa, jota tutkimme. Tällöin suhteemme OKL-kulttuurin todellisuuteen on värittänyt lukemattomien kokemusten kautta, joita olemme virallisissa ja epävirallisissa kohtaamisissa saaneet. Myös tutkimuksemme osallistuneet opiskelijat tulkitsevat kukin omalla erityisellä tavallaan OKL-kulttuuria, ja aineistonkeruutilanteessa he kertoivat yhden tulkintaversion kokemastaan. Meidän tulkintamme perustuu siihen, miten tulkitsemme sitä, mitä meille kerrottiin. Tämän opiskelijoiden kuvaileman todellisuuden objektiivisemmän ymmärtämisen vuoksi avaamme metodiluvun alussa omat esiymmärryksemme siitä, miten itse näemme vertaistuen merkityksen osana opintojamme.

Vuorovaikutustaitojen oppiminen on yksi opettajankoulutuksen tavoitteista. Akateemisessa opettajankoulutuksessa koulutuksen on tuotettava kompetenssia, jossa yksittäisiä sosiaalisia tilanteita pystyy tarkastelemaan yleisten periaatteiden ja teorioiden valossa. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma (2010-2013, 1) esittelee viisi kompetenssia, joiden kehittyminen on koulutuksen tavoitteena. Näistä kolmas ja neljäs ovat meidän tutkimuksemme kannalta oleellisia.

1. Eettinen kompetenssi: Opiskelija pystyy tunnistamaan ja analysoimaan toimintaansa eettiseltä kannalta ja toimimaan ristiriitatilanteissa eettisten periaatteiden pohjalta.

2. Intellektuaalinen kompetenssi: Opiskelija perustaa toimintansa ja ammatillisen kehittymisensä tieteelliselle ajattelulle.

3. Viestintä- ja vuorovaikutuskompetenssi: opiskelija haluaa ja kykenee toimimaan yhteistoiminnallisesti vuorovaikutustilanteissa ja ryhmissä. Opiskelija on kykenevä ja kiinnostunut kuuntelemaan toista ja kykenevä viestimään erilaisissa vuorovaikutussuhteissa.

4. Kulttuurinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen kompetenssi: Opiskelija kykenee arvioimaan yhteisön arvoja ja toimintakäytänteitä ja osallistuu niiden kehittämiseen, esim. kykenee näkemään asioita toisin, arvioimaan ja muuttamaan niitä. Opiskelija tunnistaa koulua ja kasvatusta koskevia käytänteitä ja monikulttuurisuuden ilmentymiä.

5. Pedagoginen kompetenssi: opiskelija kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja kehittämään erilaisia oppimisprosesseja.

Koulutuksen lähtökohtana on tutkiva oppiminen ja opettajuus. Koulutus rakentuu tutkivalle oppimiselle ja yhdessä kehittyvälle, jaetulle asiantuntijuudelle. Vuorovaikutus ja vertaistuki ovat kuitenkin paljon laajempia käsitteitä, mitä eri opetussuunnitelmat antavat ymmärtää. Jotta kykenisimme ymmärtämään vertaistuen eri ulottuvuuksia Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen opinnoissa, on meidän samalla opittava ymmärtämään Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksen opiskelukulttuuria ja -rakenteita. Se, miten vuorovaikutustaidot ja vertaistuen hyödyntäminen on nostettu esille opetussuunnitelmissa, ei kerro vielä siitä, kuinka asiat näkyvät ja vaikuttavat opiskelijoiden keskuudessa keskellä opiskeluarkea ja opintojen edetessä.

Yhtenä tutkimuksemme lähtökohtana on, että opettajakoulutuslaitoksen toiminnassa on erityinen mekanismi, piilo-opetussuunnitelma, joka vaikuttaa siihen mitä ja miten opitaan. OKL:n toimintaa määrittävät virallisten toimintanormien ohella erilaiset sosiaaliset säännöt, jotka ovat sekä tiedostettuja että tiedostamattomia. Juuri itsestään selvät, tiedostamattomat toimintatavat ovat tärkeitä, ja näitä piileviä sosiaalisia rakenteita tutkimalla saadaan parempi kuva

ja ymmärrys OKL:n toimintamekanismeista ja todellisuudesta. (Ahola & Olin 2000.) Tähän tulemme palaamaan tarkemmin luvussa 3.

Opettajaopiskelijan on hyvä ymmärtää koulutuksen toimintaympäristöä ja sen lainalaisuuksia, jotta hän voi kriittisesti pohtia millaisia toimintamalleja hän tulee siirtämään omaan työhönsä koulumaailmaan. Girouxin (1988) ideaali opettaja lähestyy työtään tutkimalla mm. sosiaalisia olosuhteita, joissa hän toimii. Opettajan työssä on kasvatuksella ja opetuksella tärkeä tehtävä: edistää oppilaan kasvua kriittiseksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi. Tavoite ei ole mahdollista ilman pitkälle menevää opettajien välistä yhteistyötä. Tämä puolestaan edellyttää, että koulutuksen rakenteet antavat siihen mahdollisuuden. (Rautiainen 2010, 37.) Girouxin (1988) mukaan opettaja on sosiaalisten prosessien tuottaja ja legitimoija. Tutkimuksemme tarkoituksena on sukeltaa tähän yhteistyön oppimisen ja vertaistuen eri ulottuvuuksien värittämään maailmaan, jota Jyväskylän opettajankoulutuslaitos omana yksikkönään edustaa. Työmme toimii samalla itsereflektion välineenä ja pyrkii antamaan vastauksia niihin kysymyksiin, jotka koskevat nimenomaan vertaistuen merkitystä osana OKL-opiskelua opiskelijan näkökulmasta katsottuna.

Tutkimuksemme näkökulma on sosiaalipsykologinen. Käsittelemme yhteisön ja yksilön sekä kulttuurisen ja persoonallisen välistä suhdetta (esim. Heikkinen 1998). Pohdimme myös miten kulttuuri uusiutuu sosiaalisesti, missä määrin ihmiset ovat kulttuurin tuotetta, missä määrin sen tuottajia (Ylijoki 1998, 26). Tarkastelemme näitä kysymyksiä vertaistuen kontekstissa. Tutkimuskysymyksemme antaa raporttillemme rakenteen, jonka varassa työ etenee. Aluksi käsittelemme OKL:n kulttuurista tasoa ja erittelemme vertaistukeen vaikuttavia tekijöitä laaja-alaisemmista eriytyneempiin. Sitten annamme äänen opiskelijoille, jotka kertovat vertaistuen merkityksestä ja kulttuurista, jossa sitä esiintyy.

Työmme etenee siten, että luvussa 2 kerromme tutkimusmenetelmistämme, selvennämme tutkimusmethodiset ratkaisumme ja avaamme omaan aineiston keruuseen ja aineiston analyysiin liittyvät asiat. Luvun alkupuolella tuomme esiin henkilökohtaiset esiymmärryksemme. Luvussa 3 pureudumme ver-

taistuen käsitteeseen ja tarkastelemme sen luonnetta ja muotoja aikaisempien tutkimusten pohjalta ja pyrimme erottelemaan eri ulottuvuuksia toisistaan. Aikaisempien tutkimusten pohjalta pyrimme yhdistämään teoriaa omasta tutkimusaineistostamme nousseisiin teemoihin ja rakentamaan kokonaiskuvaa siitä, mitkä asiat vaikuttavat vertaistuen muotoutumiseen opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden keskuudessa. Luvussa 4 kuvailemme haastatteluaineistostamme nousseet ilmiöt ja seikat yksitellen ja pyrimme antamaan mahdollisimman kuuluvan äänen haastatelluiden kokemuksille ja ajatuksille. Luvussa 5 analysoimme tiiviimmin aineiston kautta nousseet asiat ja kuvaamme tutkimuksen tuloksia myös muodostamamme opettajuuden polku-mallin kautta. Luvussa 6 pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta.

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa kuvailemme tutkimukseen liittyvien ilmiöiden taustoja ja tuomme esille omat esiymmärryksemme vertaistuesta osana luokanopettajakoulutusta. Lisäksi avaamme tutkimuksemme metodiset ja epistemologiset valintamme ja kerromme tutkimuksemme toteuttamiseen, aineiston keruuseen ja aineiston analyysiin liittyvistä ratkaisuksista ja menetelmistä.

2.1 Aiheen valinta ja tutkijoiden esiymmärrys

Graduseminaariryhmässämme tutkitaan Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuuria eri näkökulmista. Tarkoituksena on kerätä tutkimustietoa, joka tukisi laitoksen opetus- ja opiskelukulttuurin tarkastelua ja kehittämistä. Tutkimusaiheemme muodostui mielenkiinnosta laitoksen opiskelukulttuuria ja eritoten opiskelijoiden välisiä suhteita kohtaan. Tutkimuksen fokus ja tutkimuskysymykset muokkautuivat prosessin aikana. Alun perin oli tarkoitus tutkia OKL-opiskelijoiden suosiman yliopiston päärakennuksen kahvilan kulttuuria ja siellä käytäviä kahvipöytäkeskusteluja ja niiden vaikutusta opiskelijoiden identiteetin kehittymiseen. Päärakennuksen suurremontin ja sisäilmaongelmien myötä opiskelijat ja henkilökunta joutuivat kuitenkin jättämään rakennuksen ja näin ollen myös kahvilakulttuuri kyseissä paikassa sammui, eikä sen tutkiminen ollut enää siinä muodossa mielekäästä. Totesimme kuitenkin päärakennuk-

sen kahvilakulttuurin osaltaan kuvastavan pienoiskoossa opiskelijoiden välisiä vertaissuhteita, joten päätimme laajentaa tutkimuskysymyksemme koskemaan yleisesti vertaistuen ilmenemistä ja merkityksiä opiskelijoiden keskuudessa.

2.1.1 Samulin esiymmärrys

Gradun kirjoittamisen alkuvaiheilla minun oli edelleen vaikeaa ymmärtää, mitä vertaistuki oikein on. Liitän käsitteen vertaistuki enemmän esimerkiksi alkoholi-ongelmaisten tai mieleltään sairaiden ihmisten väliseksi kanssakäymiseksi. Tällöin näillä ihmisillä on jokin yhteinen tavoite (eheytyminen, juomisen lopettaminen jne.) ja he käyvät säännöllisesti vertaistukiryhmissä. Samanlaista kollektiivista tavoitetta en oikein opettajankoulutuksesta osaa hakea. Toki koulutuksessa on omat sisäiset tavoitteensa (ihmisenä ja opettajana kasvaminen, erilaisten kompetenssien kehittyminen, valmistuminen jne.), mutta jollain tapaa termi ei osu omaan ajatteluuni. Vertaistuki näyttäytyy minulle ehkä enemmänkin yhteisöllisyytenä, yhteistoimintana, toisen ihmisen tukemisena, mikä melko hyvin OKL:ssä mahdollistuu rakenteidensa puolesta.

Aloitin opiskelun Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella 2006. Olin sitä ennen aloittanut yliopisto-opinnot Oulussa sähkö- ja tietotekniikan osastolla 2004. Minulla on vahvoja tunnemuistoja Oulussa vietetyistä vuosista ja ennen kaikkea viiteryhmästä, jossa opiskelin reilun vuoden verran. Ne tunnemuistot liittyvät opiskeltavaan alaan ja siihen ihmistyyppiin, jollaisia silloin tekniselle alalle hakeutui ja valikoitui. Koin olevani erilainen, ihmisenä aivan väärässä paikassa. Opiskeluryhmäni ihmiset olivat stereotyyppisesti insinööri-mäisiä. He harrastivat tietotekniikkaa, olivat melko varauksellisia, turvallisuushakuisia, perinteisiä nörttejä. Minun oli vaikea sopeutua siihen viiteryhmään, koska en kokenut saavani (sosiaalisia) tarpeitani täytettyä. Jokin olossani oli sellainen, että minun ei ollut siellä hyvä olla. En kokenut kuuluvani tähän joukkoon, tähän heimoon. Tiesin ensimmäisen lukukauden jälkeen, että en jatka opintojani siellä.

Pääsin luokanopettajakoulutukseen ensimmäisellä hakukerralla vuonna 2006. Huomasin heti ensimmäisestä päivästä lähtien, että olemisen tapa muut-

tui kertaheitolla. Ihmistyyppi, joka koulutukseen valikoitui, oli erilainen kuin teknisen puolen opiskelijat Oulussa. Täällä olevat ihmiset tuntuivat olevan yltiösosiaalisia ja kovia harrastamaan niin taiteita kuin liikuntaakin. Täällä huomattava enemmistö opiskelijoista oli naisia. Omassa kotiryhmässäni oli useampi sosiaalisesti voimakas henkilö, joten ryhmän muotoutuessa huomasin olevani myös havainnoitsijan roolissa. Tämä oli minulle uutta. Koin, että yhdessä olemisen koodisto oli aivan erilainen.

Opintojen alussa sosiaalistuin nopeasti OKL:n vallitseviin normeihin. Ensimmäisenä vuotena juhliminen, uudet ihmiset ja uuden elämänvaiheen opettelu veivät suurimman huomioni. Kotiryhmästä tuli tärkeä viiteryhmä opinnoissa ja vapaa-ajalla. Opiskelu elämä soljui eteenpäin nopeasti. Luennoilla käytiin, mikäli edellisiltä ei ollut venähtänyt liian pitkäksi. Luennoilla yhdessä oleminen kavereiden kanssa oli tärkeämpää kuin itse opetus. Koin olevani osa opiskelijaporukkaa, sillä sopeuduin tapaan olla OKL-opiskelija.

Oikeastaan isompi muutos alkoi minulla kolmantena opiskeluvuotena, jolloin sivuaineopintojen myötä vertaisryhmäni muuttui. Irtaannuin hiljalleen tiivistä kotiryhmäporukasta, ja aloin viettää enemmän aikaa sivuaineessa olevien opiskelijoiden kanssa. Näihin aikoihin hakeuduin myös ainejärjestömme hallitukseen, vastualueena koulutuspolitiikka. Siihen aikaan hallitustyöt eivät aina huvittaneet, mutta jälkeensä pidän kokemuksesta antoisana, sillä sen kautta avautui uusi kokemus ja näkökulma opiskelijatoimintaa määrittäviin rakenteisiin. Hallitusvuosi oli jälkeensä ajatellen yllättävänkin kiinnostava.

Olen pohtinut mikä aiheuttaa osaltaan viiteryhmän muutoksen OKL-opiskelijoiden keskuudessa parin ensimmäisen vuoden jälkeen. Mitkä ovat ne syyt, että alun kotiryhmä pirstoutuu ja viiteryhmä muuttuu. Tuntuu, että iso kaveriporukka alkaa pirstoutua pienempiin palasiin ja näissä pienemmissä osissa ystävyys tiivistyy ja vahvistuu entisestään. Onko niin, että samanhenkiset ihmiset alkavat hakeutua enemmän toistensa seuraan? Vai kasvaako opiskelijaporukka ihmisenä kollektiivisesti jo sen verran, että ison massan mukana meneminen ei enää huvita, vaan oma halu viettää aikaa valittujen ihmisten

kanssa voimistuu? Omalla kohdallani hain viiteryhmäni sekä ylemmältä että alemmalta vuosikurssilta. Koen, että valinnassa oli sattuman lisäksi intuitio vahvasti mukana.

2.1.2 Viljon esiymmärrys

Aloitin OKL-opintoni syksyllä 2007. Luokanopettajakoulutuksen aloittaminen merkitsi minulle paljon muutakin kuin akateemiseen yhteisöön siirtymistä lukion ja armeijan jälkeen. Voisi kai hieman kliseisestikin todeta, että elämässäni alkoi ns. uusi luku. Uuteen elämänvaiheeseen liittyi muun muassa muutto vieraaseen kaupunkiin, pois kotoa ja vanhempieni luota, jossa olin 20 ensimmäistä vuotta elämästäni viettänyt. Jyväskylä oli minulle entuudestaan lähes tuntematon kaupunki. Oikeastaan olin vierailut kaupungissa kolme kertaa ennen opintojen aloittamista, pääsykokeissa nimittäin. En tuntenut ihmisiä. En tuntenut paikkoja. Oikeastaan en tiennyt kaupungista mitään. Yliopistomaailmasta ja akateemisesta tiedeyhteisöstä minulla ei ollut hajuakaan. Olin luonnollisesti kuvitellut omassa päässäni, minkälaista opiskelu yliopistossa voisi olla ja olin tietenkin myös positiivisen jännittynyt alkavista opinnoistani. Jyväskylän yliopistoon ja opettajankoulutuslaitokseen pääseminen oli minulle todella iso ja merkittävä saavutus.

Alusta asti ajattelin, että haluan tutustua aktiivisesti uusiin ja tuleviin opiskelukavereihini. Olen aina ollut sangen sosiaalinen luonteeltani ja viihdyn ihmisten seurassa. Puhtaalta pöydältä aloittaminen oli myös tältä kannalta suotuisa lähtökohta, sillä minun oli mahdollista, käytännössä jopa välttämätöntä, muodostaa uusi kaveripiiri eikä vain jäädä kotiin makaamaan. Olin kuullut jo aikaisemmin tarinoita ja huhuja OKL-opinnoista ja aktiivisista, toimeliaista opiskelijoista, jotka eivät väsy leikkimiseen ja tekemiseen. Tämän asian sain nopeasti todeta varsin paikkansapitäväksi. Tunsin heti opintojen alkumetreiltä asti olevani samanlaisten ihmisten kanssa tekemisissä. Kaikkien kanssa oli helppo jutella. Tutorille tuntui turvalliselta olla tyhmä fuksi joka ei tajua mistään mitään ja joka aina kyselee ties mistä. Opintojen alkuvaihetta sävyttivät lukuisat

bileet, luokkaretket ja saunaillat, joissa OKL-yhteisö tuli koko ajan tutummaksi. Varsinkin OKL:n miesopiskelijoiden kanssa tutustui nopeasti, eikä vuosikursierotkaan tuntuneet paljon vaikuttavan sosiaalisten suhteiden solmimisessa. Huomasin nopeasti ”tietäväni” OKL:stä yhtä ja toista. Opin ”tietämään”, mitkä OKL:n kurssit ovat hyviä tai huonoja, ketkä opettajat fiksuja tai tyhmiä ja ärsyttäviä ja että Ilokivestä saa kampuksen parasta ruokaa, senhän vuoksi kaikki OKL-opiskelijatkin siellä käyvät. Tuntui hienolta päästä osaksi porukkaa, yhteisöä, jossa saman tietyn elämänvaiheen kanssani jakavat pitkälti minunlaiseni ihmiset.

Olin luvannut itselleni ennen opintojen alkua, että pysyttelen poissa kaikista ns. ylimääräisistä tehtävistä ja projekteista, ja opettelen huolellisesti yliopistomaailman aakkoset ja löydän itselleni sopivat opiskelumetodit. Huomasin kuitenkin jo ensimmäisenä syksynä olevan ehdolla ainejärjestömme hallitukseen. Väistyvä puheenjohtaja kun oli minulle niin paljon toimintaa mainostanut ja kannustanut osallistumaan. Kävi niin, että minut valittiin hallitukseen. Minulla oli jälleen uusi ryhmä, jossa sain olla mukana kehittämässä laitoksen toimintaa ja järjestämässä kanssaopiskelijoille tapahtumia. Tunsin viihtyvänä ja koin toimintani monessa mielessä mielekkääksi ja hyödylliseksi. Hallitus koostui aktiivisista opiskelijoista, joilla oli aito halu kehittää laitoksen toimintaa ja opetusta. Tämä halu tarttui minuunkin. Hallitus koostui monen eri vuosikurssin opiskelijoista, ja kaikilla oli omanlaisensa historia OKL-opiskelijana takana. Huomasin nopeasti, etteivät kaikki asiat olekaan ihan sillä tavalla, kuin fuksille alussa kerrotaan ja hehkutetaan. Vanhemmilla opiskelijoilla oli jotain sellaista, mitä minulla ei ollut: kokemusta. Olin kuullut ennen hallitukseen menoa, että henkilökunta ei kuuntele opiskelijaa ja että asioiden kehittämiseksi ei tehdä mitään koska näin on aina tehty. Kuitenkin heti ainejärjestötoiminnan alkuvaiheessa työskentelin samoissa työryhmissä ja istuin palaverissa laitoksen johtajan ja opetushenkilöstön kanssa. Huomasin, että opiskelijalla on oikeasti mahdollisuus vaikuttaa asioihin.

Oma haluni ja kiinnostukseni uusiin ihmisiin tutustumiseen ja asioihin vaikuttamiseen johti siihen, että vuonna 2009 tulin valituksi Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton (SOOL) hallitukseen. Olin itse aluksi ollut epävarma kyvyistäni työskennellä valtakunnallisella tasolla ison liiton hallituksessa ja ajaa koko Suomen opettajaksi opiskelevien asioita, mutta oman ainejärjestöni hallituksen ja lähimmän kaveripiirini kannustuksesta päätin ottaa haasteen vastaan. Aine- ja opiskelijajärjestötoiminnasta muodostui minulle äärimmäisen tärkeä osa omaa opiskeluaikaani ja opettajana ja yleensäkin ihmisenä kasvamista. Kun pääsin seuraamaan pintaa syvemältä oman laitokseni toimintakulttuuria ja laajemmassa mittakaavassa Suomen opettajankoulutuskenttää, kasvoivat omat ammatilliset näkemykset rinnakkain vuorovaikutustaitojen kehittymisen kanssa. Samalla huomasin, että opettajuuden myytit alkoivat avautua minulle uudella tavalla.

Minulle oli luonnollisesti hyvin tärkeää, että myös minulla oli se oma ja tärkeä, läheinen opiskelijakaveriporukka, jossa saatoin avautua ongelmistani ja minua ärsyttävistä asioista vapaasti ja epämuodollisesti. Oli mahtavaa ja terapeutistakin jämähtää luentojen välissä tuntikausiksi kahvikupin ääreen vaan "jauhamaan" ja puhumaan niitä näitä. Opintojen alkuvaiheessa puheenaiheet liittyivät pitkälti yliopisto-opiskelun opettelemiseen, opintoteknisiin ongelmiin ja niistä avautumiseen. Opettajien huonouden tai kurssien vikojen ja toimimattomuuden ruotiminen lähipiirissä loi tukea ja turvallisuuden tunnetta siitä, että muutkin tuskailevat samojen asioiden kanssa ja että yhdessä toimimalla jokaisesta vastoinkäymisestä jotenkin selvitään. Vuosien saatossa kahvipöytäkeskusteluihin tulivat mukaan ryhmän jäsenten kokemukset sijaisuuksista kenttäkouluilla ja pohdinnat muuttuivat syvällisemmiksi. Oman toiminnan reflektointi ja kavereilta omaksutut ajatukset vaikuttivat suuresti opettaja-ammatti-identiteettini kehittymiseen. Enää kahvipöydässä ei pelkästään haukuttu huonoja kursseja, vaan pohdittiin, miten kursseista voisi saada eniten hyötyä irti. Yhtäkkiä opintojen arvostelu muuttui tervehenkiseksi kritiikiksi ja pohdiskeluksi, ja keskustelut siirtyivät myös kurssien piiriin ja opintojen sisälle.

Aineopintojen loppuvaiheessa ja viimeistään syventävissä opinnoissa asenne ja ajatukset olivat muuttuneet ratkaisevasti. Opettajaksi kasvaminen oli minulle tässä vaiheessa puhtaasti vuoropuhelua ja vuorovaikuttamista opiskeluryhmissä yhdessä heterogeenisen ryhmän ja opettajan kanssa.

Nyt, opintojeni ollessa loppusuoralla ja järjestötoiminnan ollessa taaksejäänyttä elämää, voin todeta olleeni sangen etuoikeutetussa asemassa saadessani olla monessa niin monessa asiassa mukana opiskeluaikanani. Mikään aloittamani asia ei olisi kestänyt loppuun asti ilman lähimpiä opiskeluystäviäni ja ihmisiä eri yhteyksistä, joiden kanssa olen saanut elää ja toimia. Vertaistuki on ollut omalla kohdallani se tärkein liikkeellepaneva ja uusiin kokemuksiin kannustava voima. Vaikka minulla itselläni olisikin ollut halu lähteä johonkin mukaan, lopullisen silauksen antoi aina lähimpien ihmisten tuki. Vertaistuen kehittyminen on pitkä prosessi, joka rakentuu lukemattomista vuorovaikutustilanteista samojen ja eri ihmisten kanssa. Opintojen loppusuoralla ymmärrän, miksi opettajaksi kasvaminen vaatii aikaa ja panostusta. Ilman sosiaalisia suhteita ja toimivaa vertaistukiverkostoa tuskin olisin jaksanut opintojani suorittaa, saati saada tietoja ja varmuutta siitä, että minusta oikeasti voi olla opettajaksi. Uskon, että opiskeluaikana opitut vuorovaikutustaidot ja vertaistuen hyödyntäminen ovat merkittävässä asemassa myös tulevassa työelämässä. Mielestäni Jyväskylän OKL on omalta osaltaan antanut tähän erinomaiset lähtökohdat.

2.2 Tutkimuksen metodista

Tutkimuksessa havaintoja tarkastellaan siinä mielessä aina johtolankoina, että niitä tarkastellaan vain ja ainoastaan tietystä, eksplisiittisesti määritellystä näkökulmasta. Tällaista erityistä näkökulmaa nimitetään teoreettiseksi viitekehykseksi (Alasuutari 2011, 79). Jotta aineistossa olevat havainnot voidaan erottaa tutkimuksen tuloksista, tarvitaan selkeä tutkimusmetodi. Metodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulki-

ta, niin että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina. Ilman eksplisiit-
tisesti määriteltyä metodia, selkeitä sääntöjä siitä millaisista havainnoista on
lupa mitäkin päätellä, tutkimus muuttuu helposti omien ennakkoluulojen em-
piiriseksi todisteluksi. Huonosti eksplikoitu metodi ja epämääräisen intuition
varassa tehty analyysi ei anna aineistolle mahdollisuutta osoittaa tutkijan hypo-
teeseja vääriksi tai hänen tutkimusasetelmaansa kestävämmäksi. Metodi on
ilman muuta huono silloin, jos se ei anna aineistolle yllätysmahdollisuutta, jos
tutkija ei voi edes periaatteessa saada analyysiltään hypoteeseja tai asetelmaa
korjaavaa palautetta. (Alasuutari 2011, 82.)

Tutkimuksemme on luonteeltaan hermeneuttis-fenomenologinen eli py-
rimme tulkitsemaan ja ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia vertaistuesta
ja heidän antamiaan merkityksiä sille. Fenomenologia tutkii ihmisen suhdetta
omaan elämäntodellisuuteensa ja varsinaisesti fenomenologisen tutkimuksen
kohteena ovat merkitykset. Hermeneutiikka puolestaan tarkoittaa yleisesti teo-
riaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttisen tulkinnan kohteena tässä
tutkimuksessa ovat Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden koke-
mukset vertaistuen merkityksestä osana heidän opintojaan. (Laine 2010, 31.)

Fenomenologisen ajattelutavan mukaan todellisuutta rakentavat merki-
tykset eivät ole ihmisissä synnynnäisesti vaan niiden lähde on yhteisö, johon
jokainen sosiaalistuu. Ihminen on kulttuuriolento, ja merkitykset ovat intersub-
jektiiivisiä eli subjektien (kulttuurin jäsenten) välisiä. Merkitykset vaihtelevat eri
kulttuuripiireissä. Tämän vuoksi yksittäisten yksilöiden kokemusten tutkimus
paljastaa myös jotain yleistä tämän kulttuurista. (Laine 2010, 30.)

Kulttuurintutkimuksen yksi keskeisimmistä käsitteistä on siis merkityksen
käsite. Merkityksen käsitteen tietoteoreettisen ulottuvuuden kannalta koroste-
taan, että todellisuus näyttäytyy ihmisille vain merkitysvälitteisesti eli aina vain
sen suhteen kautta, mikä ihmisellä on maailmaan. Todellisuus, ihmisten arki-
elämä, on rakentunut merkitystulkinnoina ja tulkintasäännöistä eli on sosiaali-
sesti konstruoitunut. (Alasuutari 1999, 59-60.)

Käsitteestä kulttuuri voidaan käyttää myös nimitystä kollektiivinen subjekti ts. jonkin yhteisön piirissä omaksuttua elämäntapaa sekä maailman hahmottamisen ja mielekkääksi kokemisen tapaa. Kulttuurin avaamisen avuksi voidaan käyttää myös Bourdieun habitus-käsitettä. Todellisuus on läpikotaisin sosiaalisesti konstruoitunut, eli se on rakentunut merkitystulkinnoista ja tulkintasäännöistä. Todellisuus on ihmiselle olemassa merkitysvälitteisesti. Maailma ei esittäydy meille sellaisenaan, vaan aina vain sen suhteen kautta, mikä meillä on tähän maailmaan. (Alasuutari 2011, 56-60).

2.3 Aineiston keruu

Tutkimusaineistomme keräsimme haastattelemalla yhdeksää OKL-opiskelijaa, joista seitsemän oli haastatteluhetkellä viidennellä vuosikurssilla ja kaksi kuudennella vuosikurssilla. Päädyimme valitsemaan haastateltavat vanhemmilta vuosikursseilta sen vuoksi, että ajattelimme heillä olevan enemmän ja laajemmin kokemusta vertaistuen merkityksestä ja ilmenemisestä koko opintojen ajalta. Pyrimme valitsemaan haastateltavat siten, että he edustaisivat oman vuosikurssinsa eri kotiryhmiä eli mukana olisi niin aikanaan alusta opinnot aloittaneita, aineopinnoista aloittaneita kuin kaksoispätevyyteenkin tähtääviä opiskelijoita. Tunsimme haastateltavat melko hyvin etukäteen. Emme kuitenkaan nähneet tämän olevan tutkimuksen luotettavuutta heikentävä asia, sillä emme ohjailleet heidän ajatteluaan ennen haastattelutilanteita. Sanoimme vain, että tulemme tutkimaan gradussamme vertaistuen ilmenemistä laitoksemme opinnoissa. Lisäksi pyrimme toteuttamaan haastattelut mahdollisimman nopeasti aina varmistetun haastateltavan jälkeen, jotta haastateltavalle ei olisi jäänyt liian paljon aikaa miettiä aiheitamme etukäteen. Hoidimme haastattelupyynnöt pitkälti kasvotusten tai sosiaalisen median kautta ottamalla henkilökohtaisesti yhteyttä haastateltaviin.

Ensimmäiset seitsemän haastattelua toteutettiin touko-kesäkuussa 2012 ja loput kaksi syyskuussa 2012. Haastattelut toteutettiin eri paikoissa yliopiston kampuksella. Pyrimme löytämään yliopiston kampukselta aina rauhallisen ja hiljaisen paikan, jotta tilanteesta saatiin mahdollisimman keskittynyt. Lähes kaikki haastattelut paria poikkeusta lukuun ottamatta toteutettiin yliopiston kirjaston hiljaisissa ryhmätyöhuoneissa ja yliopiston päärakennuksen opiskelutiloissa.

Haastattelujen kestoja emme olleet ennalta määritelleet, vaan halusimme antaa keskustelun edetä omalla painollaan. Haastattelujen keskimääräiseksi pituudeksi muotoutui lopulta noin 45 minuuttia. Ennen haastattelun alkamista kerroimme nopeasti nauhoittamiseen liittyvät asiat ja muistutimme, että mikäli haastattelun jälkeen ilmenee vielä tarvetta palata nauhurin ääreen, voidaan se tehdä. Lähdimme etenemään suunnitellun haastattelurungon mukaisesti, mutta strukturoimattoman teemahaastattelun tyyllisesti sallimme keskustelun etenevän aina tilannekohtaisesti haastateltavan ehdoilla. Teemahaastattelu on astetta strukturoidumpi kuin avoin haastattelu, sillä siinä aiempien tutkimusten ja aihepiiriin tutustumisen pohjalta valmistellut aihepiirit, teemat, ovat kaikille haastateltaville samoja, vaikka niissä liikutaankin joustavasti ilman tiukkaa etenemisreittiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48, 66; Eskola & Suoranta 1998, 86-87.) Teemahaastattelussa pyritään huomioimaan ihmisten tulkinnat ja heidän merkityksenantonsa. Ihmisten vapaalle puheelle annetaan tilaa, vaikka ennalta päätetyt teemat pyritään keskustelemaan kaikkien tutkittavien kanssa.

2.4 Aineiston analyysi

Litteroidun aineiston pituudeksi tuli 71 sivua. Emme lähteneet suoraan teemoitteluun ja analysoimaan koko aineistoa yhdessä, vaan päätimme tehdä ensimmäisen teemoittelukierroksen erikseen ja itsenäisesti. Tarkoituksenamme oli, että tämän prosessin jälkeen näkisimme, puhummeko ns. samaa kieltä ja ym-

määrämme aineistomme ja sen merkitykset samalla tavoin. Tämän näimme myös selvästi parantavan tutkimuksemme luotettavuutta. Sovimme ennen teemoittelun aloittamista yhdeksän kategoriaa tai teemaa aineistoa pintapuolisesti silmäilemällä. Nämä yhdeksän kategoriaa olivat opintososiaalisuus, ammatti-identiteetti, ongelmakeskeisyys, OKL:n opintorakenne ja opintojen muoto, OKL:n heimokulttuuri ja yliopistopeli, vertaistuki opetushenkilöstön silmin, vertaisryhmän homo- ja heterogeenisyys, huono ja negatiivinen vertaistuki sekä OKL ja yhteiskunta.

Ensimmäisen teemoittelukierroksen jälkeen jatkoimme teemoittelua edelleen samojen kategorioiden mukaan siten, että leikkasimme saksilla suikaleita molempien aineistoista ja sijoittelimme niitä pöydälle sopivien kategorioiden alle. Tässä vaiheessa huomasimme, etteivät alkuperäiset kategoriamme täysin tarkasti kenneet kuvaamaan aineistosta nousseita asioita ja teemoja. Moni asia liittyi moneen eri kategoriaan ja eri kategoriat tuntuivat useissa paikoissa liittyvän läheisesti toisiinsa. Tämä oli toisaalta myös hyvin odotettua ja luonnollista. Pyrimme pitämään fokuksemme tiukasti vertaistuen piirissä ja erottelemaan kategorioita vielä tarkemmin. Tämän toisen teemoittelukierroksen aikana litteroidusta ja teemoitellusta aineistosta alkoi nousta esiin kolme pääluokkaa, jotka olivat OKL-kulttuuri, vertaistuen luonne ja opiskelijan polku. OKL-kulttuuri pitää sisällään opiskelukulttuurin rakenteelliset tekijät, henkilökunnan, opettajaopiskelijoiden stereotyyppit sekä ympäristön. Vertaistuen luonteeseen puolestaan erityisesti vaikuttivat opintojen muoto, tehtäväorientaatio, ryhmän homo- ja heterogeenisyys ja palautteen antaminen. Opintososiaalisuus ja ammatti-identiteetti muodostivat parinaan selkeän opiskelijan polun. Molemmat asiat näkyvät omalla tavallaan jokaisessa muussakin kategoriassa, mutta muodostavat laajemmin mielenkiintoisen ja merkityksellisen kokonaisuuden ajatellen vertaistuen ilmenemistä OKL-opinnoissa.

Teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin. Tekstiä teemoittaessaan tutkija lukee tekstin useaan kertaan pyrkien

löytämään rivien välistäkin sen keskeiset merkitykset. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija etsii aineistosta teemoja, joista informantit eli tutkittavat puhuvat. (Eskola & Suoranta 1998, 56.) Tutkittavien lausumat ts. haastattelukertomukset ovat vihje jostakin, joka tutkijan olisi selvitettävä. Tutkija ratkaisee arvoitusta informanttien antaminen vihjeiden perusteella. Merkitysrakenteen analyysin tarkoitus on paljastaa toimintaa ohjaavia latenteja merkitysstruktuureja. (Eskola & Suoranta 1998, 56.)

Merkitysrakenteita selvittäessä on hyvä tiedostaa tutkijan ja tutkittavan todellisuuden välinen suhde. Mielestämme on järkevää olettaa, että on olemassa tutkijan tulkinnoista riippumaton todellisuus, joka on olemassa riippumatta siitä, osaammeko me tutkijoina tuoda sitä esille vai emme. Tutkijan tulkinnat lähestyvät tätä todellisuutta ja ovat arvioitavissa sen perusteella, kuinka ne tavoittavat olemassa olevat merkitykset. Ajatus on sama kuin Karjalaisen ja Siljanderin (1993, 339) realistisessa oletuksessa: "Tulkittavalla tekstillä on oma sisäinen säännönmukainen merkitysrakenne, joka itsessään on riippumaton tulkitsijan intentiosta." Realistisesta oletuksesta seuraa, että "tulkitsija ei varsinaisesti muokkaa tekstin sisäistä merkitysrakennetta, vaan yrittää löytää siihen tarttumapintaa omasta merkitysjärjestelmästä. Tulkitsija ei luo kohteenaan olevaa tekstiä vaan käännöksiä. Tulkinta voi onnistua. Tällöin tekstiin rakentunut sisäinen logiikka välittyy tulkitsijalle". (Karjalainen & Siljander 1993, 340.) Yritämme siis tulkita merkitysrakenteita, joiden oletamme olevan olemassa meistä riippumatta.

3 VERTAISTUKEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Tässä luvussa rakennamme analyysillemme pohjaa esittelemällä vertaistuen käsitettä aikaisempien tutkimusten avulla. Tämän teoreettisen viitekehyksen pohjalta pyrimme valitsemaan näkökulmat vertaistukeen vaikuttavista tekijöistä omaa tutkimusaiheitamme koskien. Tätä prosessia auttoivat myös haastatteluaineistostamme esiin nousseet kiinnostavat puheenvuorot, joiden avulla pyrimme selvittämään, mitä puhettavat kertovat opettajankoulutuslaitoksen kulttuurista. Minkään ryhmän tai yhteisön välinen vertaistuki ei synny tyhjiöstä, vaan yhteisön toimintaa määrittävät mm. rakenteelliset ja kulttuuriset tekijät. Olemme valinneet neljä näkökulmaa, jotka mielestämme soveltuvat työhömmе. Nämä näkökulmat ovat OKL:n heimokulttuuri, moraalijärjestys, identiteetti ja sen kehitys sekä yliopiston piilo-opetussuunnitelma.

Moilanen ja Rähä (2001, 48) ovat jaotelleet Siljanderin ja Karjalaisen (1993) mallin pohjalta merkityksen tasoja.

Taulukko 1. Merkityksen tasot (Karjalainen & Siljander 1993 Moilasen & Rähän 2001 mukaan)

	Tiedostettu	Tiedostamaton
Yksilöllinen	1. Tiedostetut tunteet, tavoitteet, uskomukset	2. Piilotajunta

Yhteisöllinen	3. Yhteisön rooli- odotukset, normit, ihanteet, moraali	4. Yhteisön rutinoituneet toimin- tarakenteet, perusmyytit, toimin- nan piilevät säännöt
Universaali yh- teisöllinen	5. Yleispätevät tiedoste- tut ideat ja moraali	6. Yleispätevät generatiiviset sään- töjärjestelmät

Opiskelijat toimivat työssämme yksilöinä (kohta 1), joiden puhetaipojen, uskomusten ja piilotajunnan kautta pyrimme selvittämään jotain yleisluontoista omasta yhteisöstämme eli OKL:sta (kohta 3). On hyvä, mikäli työssämme löydämme edes pienen osan yhteisön tiedostamattomista osista (kohta 4). Ennen kaikkea rutinoituneet toimintarakenteet ja myytit kiehtovat mieltämme tässä tutkimuksessa. Kuitenkaan ei ole itsestään selvää, voiko tutkimuksemme sanoa keskittyvän yhteisön tiedostamattomaan puoleen, koska myytit, rutinoituneet toimintarakenteet ja toiminnan piilevät säännöt kuuluvat kulttuuriin.

3.1 Vertaistuen käsitteestä

Tutkimuksemme keskeinen näkökulma on koulutuksessa koettu vertaistuki. Aihetta ei ole juuri tutkittu aikaisemmin. Suurin osa aiemmista vertaistukeen keskittyneistä tutkimuksista kohdistuu lääketieteeseen ja psykologiaan, esimerkiksi mielenterveyspotilaiden kuntoutumiseen (ks. esim. Palomäki 2005) tai lapsensa menettäneiden aikuisten tukiryhmiin (ks. esim. Aho 2010). Kasvatustieteen piirissä vertaistukea tutkineet työt kohdistuvat pääsääntöisesti joko oppilaiden väliseen vertaistukeen tai aloittelevan opettajan ja vanhemman kollegan väliseen mentorointiin sekä yhteisopettamiseen (ks. esim. Ahonen 1999; Tenhula & Pudas 1994; Penttinen, Plihtari, Skaniakos & Valkonen 2011).

Oman kokemuksemme mukaan opettajaopiskelijana oleminen on hyvin sosiaalista. Näemme, että opettajaopiskelijoiden opiskeluarki rakentuu moninaisten vertaissuhteiden varaan. Vertaistuki on opiskelijoille kokonaisvaltaista

kaveruutta, ja muun muassa tästä syystä sen erityisluonteita on meidänkin opiskelijoina vaikea eritellä. Tutkimusaiheemme kautta voimme samaistua Heikkisen ym. (1999) tulkintaan, jonka mukaan opiskelija on oman opiskeluyhteisönsä kulttuuriperinnön vaalija (Heikkinen ym. 1999, 8). Opiskelijan vastuulla on, että yhteisön arvot, uskomukset ja toimintatavat siirtyvät eteenpäin. Opiskelijana oleminen opettajankoulutuslaitoksella on ainutkertainen vaihe yksilön elämässä. Jokainen opiskelija kokee opiskelun omalla tavallaan, mutta näissä yksilöllisissä kokemuksissa on jotain yhteistä. Tämä yhteisyys tulee juuri suhteiden kautta. Opiskelijana oleminen ei rakennu tyhjästä vaan vuoropuheluna toisten opiskelijoiden ja perinteiden kanssa. (Heikkinen 1999, Rautiainen 2010.)

Markus (2005) on pohtinut vallalla olevaa opiskelijakuvaa ja -ihannetta. Markusin mukaan ihminen on läpeensä sosiaalinen olento. Ihminen elää sosiaalisessa kentässä, jossa hän on jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, ja joihin hän on keskinäisessä riippuvuussuhteessa. Muun muassa Markusin tutkimus on osoittanut, että opiskelijat välittävät toisistaan, kiintyvät toisiinsa, tukevat toisiaan ja positiiviset vuorovaikutussuhteet kohentavat terveyttä ja onnellisuutta. Aiheemme valintaan vaikutti pohdintamme, että älyllinen suoriutuminen tehostuu tällaisten positiivisten vuorovaikutussuhteiden ja sosiaalisten kontaktien myötä. Yliopisto-opiskelun tärkeimpänä asiana ei tarvitsisi olla pelkkä rationaalinen, tiedollisen tason opiskelu, vaan vuorovaikutuksessa tapahtuva opettajan asiantuntijan rooliin kasvaminen.

Sanaa vertainen (peer) käytetään yleisesti opiskelijoista, jotka ovat samaa ikäluokkaa tai opiskelevat yhteisessä tilanteessa. Vertaisuuteen liitetään vallan ja eroavuuksien häviäminen oppimistilanteessa osallistujien väliltä. Vertaisuuteen liittyy oppiminen vertaisilta ja yhdessä vertaisten kanssa sekä vertaiseksi tuleminen oppimisen seurauksena. (Boud & Lee 2005, 513.) Sana vertainen sisältää merkityksen samankaltaisuudesta ja tasavertaisuudesta. Vertaisuus voidaan nähdä enemmän asenteena kuin ominaisuutena: vertaisuus on halua kulkea rinnalla (Raivio 2005).

SunWolf (2008, 1) määritteleeekin vertaisuuden ihmissuhteeksi, jossa ihmiset ovat kiinnostuneita samoista asioista, yhteneviä tai samalla tasolla taidoissa, kyvyissä, iässä, taustoissa, vastuissa tai sosiaalisessa statuksessa. Vertaisuuden tiedostaminen ja tunnistaminen on vertaisryhmän toiminnan perusta (SunWolf 2008, 19). Ryhmän jäsenten pitäisi tunnistaa ainakin yksi yhteinen elementti, joka heitä yhdistää. Opintojen alussa opiskelijat voivat olla monin tavoin hyvinkin erilaisia, mutta yhteistä heille on opintojen aloittaminen. Vertaisuutta tulee kahdelta taholta: muilta opiskelijoilta ja opiskelijatutoreilta. (Penttinen ym. 2011, 17.) Oman tutkimuksemme kannalta tärkeä lähtöajatus oli, että varsinkin opintojen alkuvaiheessa opettajaopiskelijoiden välisissä vertaissuhteissa SunWolfin mainitsemat teemat, kuten yhtenevät taustat ja sosiaaliset statukset eivät ole yhtä merkityksellisiä kuin taas Penttisen ym. mainitsemat yhteiset, opintoihin ja niiden vaiheisiin liittyvät elementit. Toisaalta oman tulkintamme mukaan SunWolfin mainitsemien teemojen merkitys korostuu opintojen edetessä ja sosiaalisten statusten merkitys kasvaa vertaissuhteiden taustatekijänä.

Koskenniemi (1982, 35) jakaa kouluyhteisössä esiintyvät sosiaaliset prosessit formaalisiin ja informaalisiin. Formaalisia sosiaalisia prosesseja esiintyy hänen mukaansa kun oppilaat työskentelevät opettajajohtoisesti saavuttaakseen asetetut tavoitteet. Informaaliset prosessit ilmenevät selvimmin koulutyön ulkopuolisella ajalla. Tällöin oppilailla on joukko persoonallisia suhteita ja he muodostavat ryhmiä, joissa kullakin on oma statuksensa. Tämä pätee mielestämme osuvasti myös yliopistoyhteisössä.

Yhteisön sisälle muodostuu yleensä pienempiä sosiaalisia ryhmiä, joiden jäsenillä on keskenään läheisemmät välit kuin muiden kanssa (Laine 2005, 195). Sosiaalisella roolilla tarkoitetaan odotuksien summaa, joka ihmiseen jossain ryhmässä kohdistuu (Salmivalli 2005, 207). Vaikka ryhmän normit muodostavat tiettyjä käyttäytymismalleja, ei kaikilta ryhmän jäseniltä kuitenkaan edellytetä samanlaista käyttäytymistä. Ryhmä asettaa erilaisia sosiaalisten roolien mukaan muodostuvia normeja ja odotuksia sen jäsenille. (Laine 2005, 189.) Salmivallin (2005, 207) mukaan jokaiselle ryhmän jäsenelle muodostuu rooli, johon vaikut-

taa ryhmän odotusten lisäksi myös yksilön ominaisuudet. Roolin syntyyn vaikuttaa siis ryhmässä vallitseva yksilön sosiaalinen status. Ryhmä myös edellyttää jäseniltään hänen sosiaalisen roolinsa mukaista käyttäytymistä. Sosiaalinen rooli voi aiheuttaa myös ristiriitoja ihmisen käyttäytymiselle. (Laine 2005, 190.)

Yksilön sosiaalinen status määräytyy sen mukaan, miten paljon muut ryhmän jäsenet pitävät hänestä ja miten he hyväksyvät hänet. Sosiaalisten statusten mukaan muodostuu ryhmän arvojärjestys. Sosiaaliset statukset ja arvojärjestys muodostavat ryhmän sosiaalisen rakenteen. Sosiaalisen statuksen muodostumiseen vaikuttaa myös henkilön oma käyttäytyminen ja luonne. Toisaalta kuitenkin muiden asettamat odotukset ja normit vaikuttavat myös yksittäisen oppilaan käyttäytymiseen. Sosiaalinen status saattaa olla niin syy kuin seuraus yksilön käyttäytymiseen. (Laine 2005, 195-196.) Tutkijoina ajatellaan asian niin, että opettajankoulutuslaitos jo instituutiona ohjaa opiskelijoita tietynlaisten käyttäytymismallien pariin. Opiskelija omaksuu ryhmän, tässä tapauksessa OKL-heimon normit ja sosiaalisen rakenteen, ja pyrkii muuttamaan myös omaa käyttäytymistään ryhmän kulttuurin ja odotusten mukaiseksi.

3.2 Opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuuri ja moraalijärjestys

Aittola (1998) on tutkinut opiskelijakulttuuriin integroitumista. Hänen mukaansa opiskelija toimii opinnoissaan osana yliopistoa, jolla on omat perinteensä ja selviönsä. Opiskelijat ovat yhteisön uusia jäseniä ja he sosiaalistuvat joko tiedostetusti tai tiedostamattaan opiskelukulttuurin. Yliopisto ei poikkea tässä mielessä muista koulukulttuureista. Opiskelijat sosiaalistuvat ja oppivat arvostamaan sitä, mitä yhteisö pitää arvostettavana. Samaan aikaan kulttuuriin sosiaalistumisen rinnalla opiskelijaa ohjaavat hänen yksilölliset kokemuksensa, käsityksensä, asenteensa ja valintansa. (Aittola 1998, 199.) Tulkitsemme haastatteluiden perusteella, että opintojen alkuvaihe on opiskelijalle tärkeä vaihe opinto-

ja, koska ensimmäisten päivien ja viikkojen aikana tutustutaan omaan kotiryhmään ja muihin opiskelijoihin. Voidaan sanoa, että ensimmäiset päivät ovat kriittisiä yliopistoon ja OKL:ään integroitumisen suhteen. Löysimme merkkejä siitä, että kaikki haastateltavamme eivät sopeutuneet yhtä vahvasti opiskelukulttuuriimme. Integroituminen opintoihin oli siis eriasteista. Tulkitsemme, että opiskelijoiden toiminnassa ei näy ulkoisesti juuri eroa toisiin opiskelijoihin verrattuna, mutta ajatusten ja tunteiden tasolla opiskelijat kokevat kulttuurin vaikutukset itseensä eritasoisesti. Yksi haastateltavamme koki ahdistusta opiskelukulttuuriimme sääntöjä kohtaan, joten hän joutui vastentahtoisesti sopeutumaan niihin. Toisaalta haastateltavien joukossa oli myös OKL:n hyvin sopeutuneita ja siellä viihtyviä opiskelijoita. Lisäksi yhtä opiskelijaa vaivasi opintojen alussa ajatus opettajamentaliteetista, jonka hän koki olevan muilla opiskelijoilla selvästi omaa vahvempi.

Heikkisen ym. (1999, 8) mukaan yliopiston sisällä toimivat tiedekunnat ja laitokset ovat aina osa tiettyä sosiaalista kulttuuria. Ne toteuttavat pitkänä aikana muovautuneita toimintatapojaan. Jos haluamme tarkastella opiskelijoiden toimintaa osana yliopistoa, meidän täytyy tarkastella myös kulttuuria, jossa opiskelijat ovat osallisena. (Heikkinen ym. 1999, 8.) Työssämme pyrimme löytämään edes pienen palasen tietoa siitä, miten oma kulttuurimme toimii. Hämäläisen ym. (2002, 122–123) mukaan laitoksen toimintakulttuuri on laitoksen tapatoimia, mikä on syntynyt pitkän ajan kuluessa ja sen olemukseen vaikuttavat ennen kaikkea laitoksessa toimivat henkilöt, ympäristö sekä ajan tarpeet ja henki.

Ylijoki on tutkinut yliopiston eri laitoksia ja niiden toimintakulttuuria. Ylijoen (1998, 29) mukaan yliopiston eri laitokset muodostavat omat sisäiset maailmansa, joiden joukossa opettajankoulutuslaitos on persoonallisesti väritynyt. Opiskelijat muodostavat oman kulttuurinsa, josta Ylijoki käyttää nimitystä akateeminen heimokulttuuri. Se tarkoittaa, että laitoksilla ja tiedekunnissa opiskeluun orientoitutaan eri tavoin ja opiskelijat kohdistavat toimintaan erilaisia odotuksia. Yliopisto siis jakautuu sisäisesti toisistaan poikkeaviksi oppiaineiksi

ja tieteenaloiksi, joilla on oma sosiaalinen elämä traditioineen, arvoineen, tavoitteineen, myytteineen sekä toiminta- ja ajattelumalleineen. Opiskelijat ovat akateemisissa heimoissa noviiseja. Heidän on omaksuttava oman heimonsa piilotietämys virallisen opetussuunnitelman ohessa saavuttaakseen täysivaltaisen jäsenyyden heimossa. Opiskelijat sosiaalistuvat oman alansa heimokulttuureihin mm. erilaisten valintamekanismien ja rituaalien kautta. Näiden myötä he omaksuvat alalleen tyypillisen elämäntavan, opiskelutavan ja suhtautumisen omaan tieteenalaan. Samalla he saavat oman akateemisen identiteettinsä, aseman heimossaan ja oppivat erottautumaan muista heimoista suhteessa niin opiskeluun, tieteeseen kuin tulevaan työelämään. (Ylijoki 1998, 65-68; 2000, 341.)

Akateemisten heimojen noviisijäsenten, opiskelijoiden, näkökulmasta pääsy heimokulttuuriin ja sen julkilausumattomiin pelisääntöihin on tärkeää, sillä ilman sitä pääsy heimon täysivaltaiseen jäsenyyteen ei avaudu. Heimokulttuuriin kuuluu paljon sellaista, joka on omaksuttava varsinaisen opetuksen ja opastuksen ohella. Julkilausumatonta perinnetietoutta ei ole kirjattu virallisiin opetusohjelmiin ja koulutuksen tavoitteisiin, vaan se sisältyy kunkin alan piilopetussuunnitelmaan (esim. Broady 1994) eli kaikkeen siihen ylimääräiseen, mitä opiskelijat tulevat oppineeksi varsinaisten oppisisältöjen ohella. Opiskelutoverit sosiaalistavat toisiaan niin itse opiskelutilanteissa kuin niiden ulkopuolellakin. Tutorohjauksessa tutorit opastavat heimon untuvikkoja laitoksen käytäntöihin ja opiskelutapoihin, mutta samalla he välittävät kuvaa heimon arvoista, puhetavoista, pukeutumiskodeista, erottautumisen kohteista jne. (Ylijoki 1998, 72.)

Haastatteluaineiston ja kirjallisuuden perusteella rakennamme mallia OKL-opiskelijasta ja hänen opintopolustaan. Haastatteluaineistosta nousi toistuvasti esille tietynlainen tapa puhua OKL:stä ja siitä, kuinka meidän laitokselamme kuuluu olla.

Täällä vallitsee kuitenkin semmonen perus OKL-tyyppi. Kaikki on kylläkin erilaisia mut kaikki täyttää ne semmoset tietyt kriteerit. [...] mä inhoon sitä kansankynttiläajatusta, musta se on niinku tosi ärsyttävää. Mutta ehkä kyllähän

OKL:läiset on aika semmosta peruskunnollista sakkia. Et ihmiset on aika semmosia toiminnan.. et kaikki viipottaa menemään ja että kyllä sitä niinku ajatuksen kans tehään hommia mut se on ehkä erilaista ku se et jos ois vaikka joku filosofi.
(H4, nainen)

Toiminnallisuus ja aktiivinen ote sekä opintoihin että vapaa-aikaan näyttää olevan yksi ominaispiirre OKL-opiskelijalle. Kansankynttiläajatukseen näyttää kuuluvan kunnollisuus ja hyvät käytöstavat. Myös Heikkinen on löytänyt yhtäläisyyksiä OKL-opiskelijan stereotyyppioista. Heikkinen (1999) on määritellyt OKL:n heimokulttuurin hyveet ja paheet, joista hyveitä ovat mm. itseluottamus, käytännöllisyys, avoimuus ja esille tulemisen halu. Paheiksi Heikkinen mainitsee esimerkiksi epävarman käyttäytymisen, sulkeutuneisuuden ja liiallisen kiinnostuksen teoretiseen. Heikkisen mukaan heimokulttuuria ei sinänsä kannata arvottaa hyväksi tai pahaksi, sillä heimokulttuurin säännösten avulla opiskelija luo mieltä ja rakennetta omaan sosiaaliseen todellisuuteensa OKL-opiskelijan arjessa. Emme ole täysin samaa mieltä Heikkisen kanssa esimerkiksi opiskelijan itseluottamuksesta. Kokemuksemme mukaan itseluottamus voi olla pikemminkin vain ulospäin varmalta näyttävää käyttäytymistä, jolla opiskelija peittää omaa epävarmuuttaan ja ristiriitaista oloaan. Tästä näkökulmasta itseluottamuksen arvottaminen hyveeksi on mielestämme osittain kyseenalaista.

Edellä mainittua hyveiden ja paheiden joukkoa kutsutaan moraalijärjestykseksi (Harre 1983b, 245). Moraalijärjestys merkitsee OKL-yhteisössä tapahtuvaa hyväksyttävien menettelytapojen erottelua, johon liittyy julkisesti osoitettava hyväksyntä ja kunnioitus tai vaihtoehtoisesti halveksunta. Moraalijärjestys tarjoaa peruslähtökohdat, joiden rajoissa OKL:ssä toimitaan ja joiden pohjalta opiskelijat voivat rakentaa identiteettiään.

Pohdimme heimokulttuuriin sosiaalistumisen eri puolia. Ketä palvelee, että opiskelijat kiinnittyvät hyvin omaan laitokseensa ja sen toimintakulttuuriin? Uskomme, että ilman vahvaa kiinnittymistä opintojen sujutus kärsii. Alun kotiryhmäopinnot ja vahva yhteistoiminnallisuus vaatii ainakin jonkintasoista kiinnittymistä kulttuuriin ja toisiin opiskelijoihin.

3.3 Opettajaopiskelijoiden stereotypiat

OKL:n heimokulttuurissa on tärkeää olla ihmistyyppinä tietynlainen, jotta on mahdollista kuulua joukkoon. Mikäli haluaa ryhmän jäseneksi, mutta ei luontaisesti pysty osoittamaan vaadittuja ominaisuuksia, omaa sosiaalista identiteettiä tulee silloin muuttaa. Varsinkin opintojen alkuvaiheessa on tärkeää käyttäytyä moraalijärjestyksen vaatimusten mukaisesti. Tällöin persoonallisen identiteetin muodostaminen on korkeimmillaan ja samalla vaikeimmillaan. (Heikkinen 1999.)

Toisin kuin monessa muussa tiedekunnassa tai laitoksessa, vaikuttaa Opettajankoulutuslaitoksella elävän vahvasti käsitys opettajamentaliteetista (mm. Puustinen 2012). Oman ajatuksemme mukaan opettajamentaliteetti muodostuu opettajan ammatin historiallisista piirteistä, joita yhteiskunta eri tavoin kunakin aikakautena heijastelee. Opettajamentaliteettiin liittyy ajatus opettajuudesta synnynnäisenä ominaisuutena (esim. Karjalainen 1991). Tietyt piirteet, kuten kuuliaisuus, aktiivisuus, sosiaalisuus ja yhteisöllisyys nähdään opettajamentaliteettiin läheisesti liittyviksi asioiksi. Yleisesti ajatellaan, että opettajankoulutukseen valitulla opiskelijalla on olemassa opettajamentaliteetti jo valmiiksi, ja että opintojen aikana sitä pyritään entisestään vahvistamaan pitkälti näiden yleisten, yhteiskunnallisesti tiedostettujen ja hyväksytyjen piirteiden pohjalta. Nämä seikat nousivat esiin myös Opetusministeriön vuonna 2001 julkaisemassa opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa (Opetusministeriö 2001, 8), jossa kuvatut opettajan ominaisuudet olivat hyvin perinteisiä opettajan stereotyyppioita sosiaalisuutensa ja mukautumiskykyineen (ks. myös Kemppinen 2006, 41). Saman huomasi myös Rähkä (2006, 209), joka tutki opettajankoulutuksen valintakokeissa hylättyjen hakijoiden selvityspyyntöjä. Hylätyt olivat vedonneet ominaisuuksiinsa, jotka sopivat täydellisesti historiallisesti hyvinä opettajan ominaisuuksina pidettyihin tekijöihin.

Tuula Laine (2004) on suomalaista opettajankoulutusta koskevassa tutkimuksessaan havainnut, ettei koulutus juurikaan vaikuta koulutettavien opetta-

jaihanteeseen eikä kasvatuseränteisiin. Laineen löydös liittyy opiskelijoiden kokemuksiin ammatillisen identiteetin kehittymisestä. Asko Karjalainen (1991) taas on havainnut, että opettajien työyhteisö toimii pitkälti tiedostamattomiin ja näkymättömiin tapoihin nojaten. Onkin perusteltua ihmetellä, onko opettajan-koulutuksella juurikaan vaikutusta ennen koulutusta omaksuttuihin yksilöllisiin tai kollektiivisiin käsityksiin opettajan professiosta vai onko koulutus vain tyhjä riitti ennen ammattiin pääsyä (Britzman 1986, 442). Tilanteelle on kaksi mahdollista syytä: joko opiskelijat ovat jo koulutukseen tullessaan persoonallisilta kyvyiltään valmiita tai sitten koulutus, joidenkin näkemysten mukaan jo opiskelijavalinnoista lähtien, epäonnistuu tehtävässään.

Opettajamentaliteetin ja siihen kuuluvien piirteiden tiedostaminen vaikuttaa vahvasti opiskelijayhteisön muodostumiseen ja sosiaalisten suhteiden syntymiseen erityisesti opiskelun alkuvaiheessa. Opettajamentaliteettiin kuulumattomia tai sopimattomia aineksia ei hyväksytä tai niitä pyritään tavalla tai toisella tukahduttamaan tai ohittamaan.

Mun mielestä opiskelijoiden keskuudessa on hyvinkin voimakkaita tämmösiä miten sun pitäis käyttäytyä, et yks on just se että sun pitäis olla sosiaalinen tai sitä niinku arvostetaan ja sit jos sä et oo sosiaalinen niin sitten on vähän niinku outoo. (H9, nainen)

Niin kyllähän okln luennoilla suhtaudutaan nihkeesti niihin tyyppeihin ketkä sanoo kärkkäitä mielipiteitä, niitä pidetään jollain tapaa kusipäinä tai jotenkin nollostellaan sitä. Täällä ei ehkä suvaita sellasta ääriajattelua. Ehkä tämmöstä tietyllä tapaa, että yritetään hioa teräviä kulmia vähän pyöreemmiks (H6, mies)

Osalla haastatelluista epävarmuus omasta opettajuudesta opintojen alkuvaiheessa vaikutti sosiaalisten suhteiden muodostamiseen ja OKL-heimoon sopeutumiseen. Oma epävarmuutta arasteltiin paljastaa, koska pelkona oli syrjityksi tuleminen ja yhteisön ulkopuolelle jääminen. Opintojen alkuvaiheelle oleellista sosiaalistumista ei haluttu riskeerata avautumalla omasta epävarmuudestaan.

Sillon aluksi kun oli hirmu paljo semmosia ihmisiä jotka oli ihan varmoja tästä opettajuudestaan. [...] Niin silloin ehkä oli sellanen että sillon mä välillä, no mulla oli onneksi ystäviä jotka myös ajatteli näin [epävarmasti opettajuudesta], mutta sitte joittenkin kans oli ehkä semmosta että ei aina kehannu sanoa sitä omaa ajatustaan, että ei ollu siinä suhteessa sitä vertaistukea, että oli niin vahvasti toisilla se opettajuus. (H4, nainen)

Kuvitelmat ja mallit oikeanlaisesta opettamisesta muodostetaan esim. omien koulumuistojen, yhteiskunnan muokkaaman yleisen opettajaihanteen ja OKL:ssa opittujen asioiden kautta. Tämänkin kaltaiset yleiseen ja hyväksytyyn opettajakäsitykseen sopimattomat ajatukset pyritään pimittämään tai vaientamaan. Tämä voi olla kuitenkin haitallista opettajuuden ja opetuskäsitysten kehittymiselle. Jos ryhmän yhtenäisyyden säilyttäminen nähdään tervettä, kriittistä ja avointa keskustelua tärkeämmäksi, ei kehitystä juurikaan pääse tapahtumaan. Tämä pätee varsinkin opintojen alkuvaiheessa, missä yhteisö ja ryhmät ovat vielä varhaisessa rakennusvaiheessa. Ryhmäytyminen ja tukeutuminen vallitsevaan ilmapiiriin ja opettajuuskäsitykseen koetaan tärkeämmäksi ja turvallisemmaksi, kuin omista vaihtoehtoisista mielipiteistä avautuminen. Tämä voi kuitenkin tuntua osalle opiskelijoista vaikealta, ja he eivät tunne oloaan kohtoisaksi OKL-heimossa.

Tuli mieleen meidän kotiryhmästä, että ei varmaan kokenu niinku OKL:ää omakseen, nii muistan sillon kun on harjottelua parin kans joutunu tekemään, että kun oli niin paljo niitä semmosia eettisiä ajatuksia hällä että, että niinku se varmaan oli hirmu hankalaa sitten kun ne oli kuitenkin vasten sitä mitä niinku vaikka koulussa yleisesti opetetaan. Et sillä tavalla niinku OKL voi olla myös aika raaka. Et jos et kuulu siihen tietyn tyypin opettajatyypin nii sitten varmaan voi jäädä ulkopuolelle. (H5, nainen)

Stereotypiat OKL-opiskelijan perusluonteesta ja OKL-opiskelukulttuurista ovat tärkeitä rakennusaineita opiskelun alkuvaiheen ryhmäytymisprosesseissa ja laitoksen opiskelukulttuurin oppimisessa ja siihen sopeutumisessa. Mallit siitä,

kuinka Jyväskylän OKL:ssä toimitaan ja pärjätään, tulevat pitkälti vanhempien vuosikurskien opiskelijoilta ja opiskelijatutoreilta. Opiskelijan oman aktiivisuuden rooli on suuri, sillä jos opiskelija ei itse aktiivisesti hakeudu sosiaalisiin tilanteisiin tai ole mukana ryhmäytymisessä, hän jää helposti vertaistuen ulkopuolelle.

Jos sä et oo sosiaalinen sä et saa sitä vertaistukeekaan niin paljon, et se on vähän hankala, muutenkin onhan opiskelijat vanhemmilta vuosikursseilta siirtyy jotain tiettyjä mielipiteitä joihinkin kursseihin tai opettajiin liittyen tai siihen kumpi on parempi Lozzi vai Ilokivi, niin on tämmösiä juttuja. Ne ehkä siirtyy. Se on semmosta opiskelijoiden kulttuuria. (H9, nainen)

Opettajaopiskelijoiden stereotyyppit näkyvät vahvasti myös yliopiston piilo-opetussuunnitelman taustalla. OKL:llä on oma piilo-opetussuunnitelmansa, johon opiskelijat tottuvat ja mukautuvat opintojensa aikana.

3.4 Yliopiston piilo-opetussuunnitelma

Yliopiston piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sitä, että yliopisto-opiskelijat oppivat virallisten tavoitteiden ohella paljon muutakin. Yliopiston piilo-opetussuunnitelman valintamekanismit, kuten leimaaminen, stereotyypittely ja eristäminen, karsivat normaalista poikkeavat opiskelijat akateemiseen eliittiin johtavalta väylältä (Ahola & Olin 2000, 10). Sosiaalistuminen Opettajankoulutuslaitoksen kulttuuriin ei tapahdu pelkästään opetuksen kautta piilevästi vaikuttamalla vaan jokapäiväisessä arjessa toiminnan myötä. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma ei koostu pelkästään opettajien ja opetuksen tietoisista pyrkimyksistä, vaan sen saavat aikaan laitoksen rakenteelliset ehdot ja kulttuuris-historiallinen painolasti.

Olemme opinnoissamme käsitelleet koulun piilo-opetussuunnitelmaa ja sen vaikutuksia oppilaiden oppimiseen koulussa, mutta yliopistotason piilo-

opetussuunnitelmaan emme ole törmänneet ennen tutkimuksemme aloittamista. Aihe on mielestämme kiinnostava, sillä mitä kaikkea me opiskelijat opimmekaan varsinaisten tavoitteiden ulkopuolella. Aihetta voidaan lähestyä esimerkiksi vaikutusulottuvuuksien avulla, joita Margolis ja Romero ovat tutkineet. Heidän mukaansa (Margolis & Romero 1998, 4-15) yliopiston piilo-opetussuunnitelmalla on kaksi erilaista vaikutusulottuvuutta. Ensimmäinen liittyy opiskelijoiden ammatilliseen ja akateemiseen socialisaatioon. Toinen ulottuvuus liittyy niihin mekanismeihin, jotka uusintavat yliopistossa vallitsevaa sosiaalista järjestystä. Opiskelukulttuurissamme alkuvaiheen socialisaatio nousee siis tärkeään rooliin, samoin kuin ne yhteiset OKL:n toimintatavat ja kirjoittamattomat säännöt, jotka uusintavat kulttuuria.

Kun pyrimme selvittämään opiskelukulttuurimme piileviä käytänteitä, voimme käyttää avuksi Gerholmin (1990) ajatusta piilevästä tiedosta. Hänen mukaansa piilevää tietoa on kahdenlaista: institutionaalista, laitosten toiminnan tuottamaa, ja opiskelijoiden jokapäiväisessä toiminnassa kertyvää. Opiskelijoiden tulee siis oppia tulkitsemaan tilanteita oikein, soveltamaan oikeaa säännöstä sekä käyttämään tilanteelle sopivaa puhe- ja toimintatapaa. Piilevä tieto näkyy opiskelijoiden toiminnassa mm. käsityksissä siitä, mikä on järkevää toimintaa yliopisto-opiskelussa. (Gerholm 1990, 263-271.)

Berghenegouwen (1987, 536-537) puolestaan erottelee yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta neljä toiminnallista ulottuvuutta. Opiskelijoiden tulee ensinnäkin hallita asiantuntijan rooli, johon liittyy oman tieteenalan ja akateemisuuden arvostaminen, tieteen toimintamallien oppiminen sekä kyky käyttää loogista ajattelua ja argumentointia. Ammattikäytäntöjen omaksumiseen kuuluu oman tieteenalan ja profession ajattelu- ja toimintatapojen oppiminen. Yliopistopelin oppiminen on puolestaan yliopisto-opiskelussa vaadittavien selviytymisstrategioiden omaksumista ja valmiutta itse pelin pelaamiseen. Yliopiston piilo-opetussuunnitelmaan kuuluu myös opiskelemaan oppiminen, eli sekä yliopisto-opiskelijaksi oppiminen että erilaisten opiskelutekniikoiden oppiminen, kuten hyvien arvosanojen ja opintoviikkojen kerääminen.

Väisänen (1993, 269-273) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin luokanopettajaksi opiskelevien opiskelutapoja, parhaimman opintomenestyksen saavuttivat ”epäakateemisia” opiskelustrategioita käyttäneet opiskelijat. Epäakateemisuudella Väisänen viittaa sellaiseen jäsentymättömään opiskelutapaan, jossa tärkeintä on asioiden ulkoa opetteleminen. Väisänen mukaan yliopiston piilopetussuunnitelma tukee pinnallista oppimista.

Laurila (1990) havaitsi yliopisto-opiskelijoiden ajattelu- ja toimintamallien sekä tieteellisen ajattelun kehittymistä tutkiessaan, että yliopisto opettaa opiskelijoille muodolliset pelisäännöt. Nämä eivät varsinaisesti palvele tiedon hankkimista, vaan tiettyä käsitystä tieteellisestä toiminnasta. Omaan ajatteluun, pohittamiseen tai uuden luomiseen ei juurikaan rohkaista. Sen sijaan opitaan erilaisia opiskelutekniikoita, referaattien kirjoittamista, hiljaa istumista, sujuvaa kuuntelemista ja omien mielipiteiden salaamista.

Kumpulan (1994) tulkinnan mukaan yliopiston piilopetussuunnitelmassa on kyse opiskelijoiden ja opettajien välisestä hiljaisesta ”yliopistosopimuksesta”, mikä takaa kaikille osapuolille työrauhan ja vapauttaa vastuusta. Opettajat saavat keskittyä tutkimukseen, koska opetukseen ei tarvitse panostaa. Opiskelijoiden ei tarvitse panostaa oppimiseen, koska tenteistä pääsee muutenkin läpi. Kyseessä on molemminpuolinen hiljaisuuden olotila ja keskinkertaisuuden hyväksyminen. Molemmat osapuolet myös kokevat sopimuksen turvallisena. Esimerkiksi henkilökunta ei halua lisätyötä ja tutkimusajan vähentymistä. Opiskelijat puolestaan uskovat, että menestyäkseen opinnoissa heidän on sopeuduttava vallitseviin sääntöihin. Ne opiskelijat, jotka eivät hallitse yliopistopelin pelaamista, saattavat pettyä ja kehittää kyynisen suhtautumisen opiskeluun. (Kumpula 1994, 66-69.)

Luokanopettajaksi opiskelevat keskittyvät pääasiassa ammatillisten valmiuksien saavuttamiseen. Luokanopettajaksi opiskelevien homogeenisyys ryhmänä ilmenee erityisesti persoonallisuuspiirteissä. He ovat käytännöllisiä, sosiaalisia ja dominoivia. (Aho 1998, 101.) Yksi keskeinen lähtökohta tarkasteltaessa sitä ketkä ja miten yliopistossa pärjäävät on, että akateemiset kentät ve-

tävät puoleensa yksilöitä, joiden habitus vastaa kentän yleistä toimintatapaa (Bourdieu 1985, 243). Kulttuurinen kompetenssi on omiaan edistämään sekä yliopistoon sosiaalistumista että koulutuksesta saatavaa hyötyä. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma liittyykin oleellisesti kulttuurisen ja symbolisen pääoman hankkimiseen ja niillä eri kentillä pelaamiseen. (Bourdieu 1988.)

3.5 Identiteetti

Käsitteenä identiteetti on monikerroksinen ja sitä on vaikea määritellä yksiselitteisesti, ja siksi siihen liitetäänkin usein paljon erilaisia merkityssisältöjä (Rönholm 1999, 23). Kirjallisuudessa törmää useisiin erilaisiin määritelmiin, joissa identiteettiä kuvaillaan tietyistä näkökulmista katsottuna. Valitsimme tutkimuksemme Stuart Hallin määritelmän kolmesta identiteetin näkökulmasta.

Hall (1999) on määritellyt käsitteestä identiteetti kolme näkökulmaa, jotka kuvastavat selkeästi käsitteen muuttumista valistuksen ajalta nykypäivään. Valistuksen ajan ihmisellä katsottiin olevan ”sisäinen keskus”, joka sai alkunsa syntymässä ja pysyi samana koko yksilön olemassaolon ajan. Identiteettinä pidettiin tätä minän olemuksellista keskusta. Modernina aikana sisäistä ydintä ei pidetty enää autonomisena, staattisena kokonaisuutena, vaan sen katsottiin muodostuvan suhteessa merkityksellisiin toisiin - meidän työssämme toisiin ihmisiin luokanopettajakoulutuksessa - jotka välittävät yksilölle kulttuuria. Identiteetin katsottiin muodostuvan minän ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Postmoderniin aikaan tullessa käsitys identiteetistä on tullut pirstaleiseksi, ja yksilöllä ei katsota olevan mitään kiinteää tai pysyvää identiteettiä. Yksilö voi ottaa erilaisia identiteettejä eri aikoina, eivätkä ne ryhmitä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi minkään eheän minän ympärille. Postmodernin näemyksen mukaan täysin yhtenäistä identiteettiä ei voikaan olla olemassa. (Hall 1999, 21-23.)

Meidän työmme ja opettajankoulutuksen näkökulmasta modernin ajan identiteettinäkemys tuntuu osuvalta: aloittavan opiskelijan käsitys itsestään

uutena opiskelijana ja myöhemmin opetustyön ammattilaisena muovautuu pitkässä prosessissa, jossa OKL:n kulttuuri välittyy jatkuvassa ja pitkässä vuorovaikutussuhteessa sekä toisiin opiskelijoihin että opettajiin. Olennaista identiteetin rakentumisessa on siis sosiaalinen vuorovaikutus merkittävien ihmisten kanssa sekä koulutuksessa saatu palaute ja opintopisteet. Meitä kiinnostaa, kuinka yhtenäiseksi opiskelijoiden identiteetti rakentuu. On kuitenkin todennäköistä, että saman koulutuksen saaneiden opiskelijoiden ammatillinen kasvu ja elämäntilanne muodostuvat erilaisiksi.

Luokanopettajaopiskelijat vaikuttavat välttelevän ristiriitoja ja pyrkivän samanmielisyyteen (esim. Nikkola 2011). Opiskeluun kuitenkin kuuluvat erilaiset velvoitteet, kuten tentit ja opintotehtävät, jotka perustuvat pisteytykseen. Tämä saa aikaan ainakin alitajuisesti vertailun opiskelijoiden kesken. Vertailun näkökulma ei oikein sovi OKL:n henkeen. Voidaan ajatella, että opettajuuden arvioiminen numeerisesti ei välttämättä ole joka kohdassa relevanttia. Tämä näkyy myös siinä, etteivät opiskelijat aseta toisiaan helposti eriarvoiseen asemaan opintomenestyksen perusteella. Oliverin (2000) mukaan useat nykyiset sosiaaliteoriat katsovat identiteetin rakentumisen perustuvan olennaisesti juuri tunnustuksen saamiseen. Kun identiteetti nähdään intersubjektiivisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana, positiivinen itsetuntonne on riippuvainen toisten osoittamasta arvonnannosta ja tunnistamme itsemme yksilöinä toisten antaman tunnustuksen kautta. (Oliver 2000, 32.) Merkittävien toisten antama arvonnanto ja myönteinen suhtautuminen – tunnustuksen saaminen – ovat olennainen osa identiteettiprosessia.

Työssämme pyrimme selvittämään, millaisen prosessin kautta opiskelija kiinnittyy OKL-yhteisöön. Tässä näkökulmassa on kyse pitkästä vuorovaikutteisesta prosessista ympäröivän ja merkittäväksi koetun OKL-yhteisön kanssa. Ricoeur (1994, 116) määrittelee identiteetin käsitteelle kaksi käyttötapaa: identiteetti samuutena ja identiteetti itseytenä. Samuus merkitsee yksilön liittymistä yhteisöön, kun taas itseys on yksilön ominaislaatua, erottautumista yhteisöstä yksilöksi. Samaa tarkoittaen Fornäs (1998, 278) kirjoittaa identiteetin kaksois-

mekanismista, jossa toisaalta yksilö liittyy muihin, mutta toisaalta hän erottuu muista ihmisistä. Ihmisten identiteettien voidaankin nähdä kehittyvän yhteisön kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

4 OPISKELIJOIDEN AJATUKSIA JA KOKEMUKSIA VERTAISTUESTA KOULUTUKSESSA

Vertaistuki vaikuttaa erilaisin painotuksin ja arvoin jokaisessa vuorovaikutustilanteessa, jossa opiskelijat ovat osallisina. Sitä esiintyy aina tilannekohtaisesti riippuen ajasta, paikasta, tilanteesta, ryhmän koosta, ryhmän dynamiikasta, tavoitteista ja päämääristä. Haastatteluaineistosta nousseiden teemojen pohjalta jaoinme vertaistuen ilmenemismuodot ja sen luonteeseen vaikuttavat tekijät neljään eri kategoriaan, jotka ovat luokanopettajakoulutuksen rakenne, ryhmädynamiikka, vertaistuki eri ympäristöissä ja henkilökunta.

Haastatteluaineiston perusteella opiskelijoiden on melko vaikea sanallistaa, mitä vertaistuki oikein on. Heidän kokemuksensa mukaan vertaistukea ei välttämättä edes tiedosta. Enemminkin sen huomaa, mikäli vertaistukea ei olisi läsnä opintotilanteissa ollenkaan. Vertaisuudeksi opiskelijat mainitsivat samanarvoisuuden ja asiat, jotka yhdistävät ihmisiä. Opiskelijat kokevat vertaistueksi tunteen, että kuuluu ryhmään ja kokee olevansa hyväksytty. Vertaistukea opiskelijat kohtasivat pääasiassa kavereiden tai ystävien kanssa, mutta myös lyhyemmät hetket, esimerkiksi demo-opinnot, koettiin vertaistuen piiriin.

4.1 Luokanopettajakoulutuksen rakenteesta

Luokanopettajakoulutuksessa melkein jokaiseen kurssiin liittyy luentoja ja demo-opetusta, joten opiskelijoilla on mahdollisuus viettää aikaa toisten opiskelijoiden kanssa opintorakenteiden puitteissa. Opiskelijoilla on mahdollisuus opetella rooliaan opiskeluryhmässä ja hankkia yhteisiä kokemuksia. Ymmärryksemme mukaan koulutuksessamme tehdään yhteisiä opintoja keskimäärin muita laitoksia enemmän, mikä mahdollistaa useimmilla kursseilla yhteiset kurssityöt tai vähintäänkin yhteiset demot. Runsasta demo-opiskelua kehitettiin.

Ollaan paljon enemmän yhdessä, ja OKL on erityisasemassa, kun meillä on niitä demoja. Vaikka niiden perään huudetaan, että niitä pitäis olla enemmän, niitä kuitenkin on. (H9, nainen)

Vähenevää demo- ja kontaktiopetusta pidettiin uhkana vertaistuen kehittymiselle. Opintorakenne OKL:ssä menee pääsääntöisesti niin, että kontaktiopetusta on alkuvuosina runsaasti, mikä mahdollistaa tutustumisen ja vertaissuhdeverkoston luomisen. Opintovuosien lisääntyessä kontaktiopetuksen määrä vähenee ja itsenäisten kurssitehtävien määrä kasvaa. Rahoitusongelmien iskiessä yliopistoon myös luokanopettajakoulutuksen rahoitusta on leikattu, mikä heijastuu suoraan siihen, paljonko kontaktiopetusta pystytään järjestämään. Luokanopettajakoulutuksen lehtoreilla on myös tutkimusvelvoite, joten laadukkaan ja määrällisesti riittävän opetuksen järjestäminen on haastavaa. Opiskelijoiden mielestä vähenevä opetus vie sellaisia paikkoja ja mahdollisuuksia pois, missä suhdeverkostoa yleensä rakennetaan.

Koko ajan vähenee nämä yhteisopetukset. Demojen vähentymiset on äärimmäisen huono tilanne. Mutta tietysti on luonnollista et mitä pitemmälle opinnot etenee, sitä vähemmän on semmosia läsnäolo-opintoja, mikä taas johtaa itsenäiseen oppimiseen... Kun on vähemmän mitä on tarjolla niin sillo tietysti myös vähenee se vertaistuen määrä. Ei välttämättä laatu, mutta määrä. (H2, mies)

Kontaktiopetuksen väheneminen vaikuttaa laadullisesti opetuksen tasoon. Kontaktiopetuksen väheneminen voi heikentää myös opiskelijoiden kokemaa vertaistukea siten, että opiskelijayhteisöstä ei tule tiivistä. Silloin ihmiset eivät välttämättä tunne toisiaan niin hyvin, mikä vaikeuttaa haastavien kokemusten ja tunteiden käsittelyä koulutuksessa. Ihmiskeskeisellä alalla toiset opiskelijat toimivat tärkeinä peileinä, mikä mahdollistaa oman toiminnan ymmärtämisen suhteessa toisiin.

4.2 Ryhmädynamiikka

4.2.1 Ryhmän homo- ja heterogeenisyys

Toimivan vertaistuen kannalta ryhmän homo- tai heterogeenisyys nähtiin kaksipiippuisena asiana. Osa haastatelluista korosti samanhenkisen ryhmän vaikutusta turvallisuudentunteen syntymiseen ja ryhmäytymisen nopeutumiseen. Samanhenkisyydellä tarkoitettiin saman ajattelumaailman lisäksi myös oman vuosikurssin lähimpiä opiskelukavereita, joiden kanssa yhteistä historiaa oli jo enemmän takana. Opiskelijat kokivat, että mitä läheisempiä vertaishenkilöt ovat, sitä luontevampaa ja epämuodollisempaa yhdessä oleminen on. Toisaalta pinnallisempi tuttavuus johti jäykempään ja muodollisempaan olemiseen. Samanmielisyys näytti johtavan hyvään ilmapiiriin ja erimielisyys mahdollisesti työnteon estymiseen. Osa opiskelijoista mainitsi, että tuntemattomien kanssa ei ole helppo käsitellä opiskeluissa kohdattavia vaikeuksia.

Moni haastatelluista näki asian toisin päin ja ajatteli heterogeenisen ryhmän olevan paras ja hedelmällisin pohja opettajaksi kasvamiselle ja ammatilliselle kehittymiselle. He totesivat, että heterogeenisessä ryhmässä tulee monipuolisuuden arvo esille, koska silloin keskusteluun tulee mahdollisesti uusia näkökulmia, joita voidaan opiskelussa käsitellä. OKL:n opintorakenteen muutoksen ja vähentyneen kontaktiopetuksen nähtiin heikentävän heterogeenisten vertaisryhmien muodostumista ja homogeeninen vertaisryhmä nähtiin pidem-

mällä tähtäimellä jopa ammatillista vertaistukea supistavaksi. Vaikka heterogeeninen ryhmä saatetaan mieltää hetkellisesti haastavaksi pohjaksi vertaistuen syntymiselle, nähtiin erilaisten ajatusmaailmoiden lopulta voivan tukea myös oman ajattelumaailman kehittymistä ja muuttumista.

Pohdimme, että ryhmän toiminnan ymmärtäminen on kompleksinen asia. Lähtökohtana koulutusryhmissä on, että ryhmän jäsenet oppivat, sekä itsestään persoonallisella tasolla että ammatistaan ammatillisella tasolla. Todellinen oppiminen on harvoin helppoa, sillä oppimiseen liittyy usein valtavasti työtä, haastavien tunteiden käsittelyä, erimielisyyttäkin. Usein OKL-opiskelijat pyrkivät hyvään yhteishenkeen (esim. Rautiainen 2008, 40), jolloin tavoitteena on samanmielisyys, mikä voi olla esteenä oppimiselle. Usein erimielisyys on hyvä alku uuden oppimiselle, mutta yhteisössä ja ryhmässä erimielisyys tuo väistämättä eteen sosiaalisen uhkan. Tällöin ryhmän jäsenet voivat salata todelliset ajatuksensa ja alkavat ilmauksessaan mukautua joko opettajan tai muiden ryhmäläisten näkemyksiin, koska kyseessä on opetustilanne. Myös ryhmän hyvä käytös voi olla oppimisen kannalta paradoksi, koska OKL:n kirjoittamaton sääntö on pyrkiä edes näennäiseen yhteisymmärrykseen. Vertaistuen kannalta on hyvä ymmärtää ilmiö eri näkökulmasta, sillä mukava ja konsensushakuisuuteen pyrkivä opiskeluryhmä voi pahimmillaan luoda vain illuusion oppimisesta.

4.2.2 Palautteen antaminen opiskelijoiden kesken

Että opitaan antamaan sitä kritiikkiä ettei koko ajan sitten vaan kehuta ja muuta. Mut sitä kritiikkiäkin sitten rakentavana kritiikkinä eikä semmosena haukkumisena. (H1, nainen)

Vertaistuesta puhuttaessa ei voi välttyä puhumasta myös vertaispalautteesta. Nämä kaksi käsitettä kulkevat pitkälti rinnakkain mutta muodostavat myös selkeästi omat ilmenemismuotonsa ja luonteensa. Haastateltavien mukaan vertaistuki ei itsessään tarvitse vierelleen vertaispalautetta eikä vertaispalautekaan ole joka tapauksessa automaattisesti vertaistukea. Tärkeimmäksi vaikuttavaksi

seikaksi haastateltavat nostavat vertaispalautteen opiskelijälähtöisyyden. Ylhäältä päin tuleva käsky käyttää vertaispalautetta koetaan monessa yhteydessä pikemminkin väkisin päälle liimatuksi kuin aidoksi yritykseksi kannustaa opiskelijoita vertaispalautteen antamiseen. Vertaispalautetta pidetään yleisesti hyvin tärkeänä, mutta aidot mahdollisuudet sen antamiseen varsinkin kurssien sisällä ja aikana ovat haastateltavien mukaan harvinaisia.

Vertaispalautteen merkityksellisyys on siis vahvasti opiskelijoiden tiedossa, mutta haastattelujen mukaan nykyisiin opetuskäytäntöihin ollaan hieman pettyneitä. Ikään kuin samaan aikaan peräänkuulutetaan vertaispalautteen antamista, mutta kurssien sisällä sille varatun ajan ja panostuksen määrä saavat vertaispalautteen antamisen tuntumaan opiskelijoista teennäiseltä ja hyödyttömältä. Haastateltavien mukaan vertaispalautteen antamisen opettamiseen on kuitenkin hyvät mahdollisuudet esimerkiksi kotiryhmissä ja opiskelijat toivovat muutosta parempaan.

4.2.3 Turvallisuuden kokeminen ryhmässä

Suurin osa haastateltavista piti ryhmän turvallisuutta tärkeänä osana toimivaa vertaistukisuhdetta. Turvaton olo ryhmässä saa aikaan suojautumisen ilmapiiriin, mikä osaltaan estää toimivan vertaistukisuhteen. Toimiva vertaistukiryhmä vaatii usean haastateltavan mukaan paljon aikaa. Vertaistuen syntyminen on ihmisten välistä kanssakäymistä, jossa luottamusta rakennetaan hitaasti. Se ei synny hetkessä, vaan vaatii parhaimmillaankin vähintään kuukausia, useimpien vuosia. Opiskelijat katsoivat, että yhteinen historia lisää turvallisuudentunnetta. Vertaistuki ei synny opiskelijoiden mukaan pakottamalla, vaan ensin tulee luoda jonkintasoinen ihmissuhde ihmisten välille ja sen pohjalta vertaistuki alkaa muodostua.

Jos ajallisesti ajattelee niin se vertaistuki ystävien kesken on paljon sellasta pitkäkestosempaa ja jatkuvampaa ku sitte taas se vertaistuki tunnilla et saat palautetta ja saa sitä kautta sitä vertaistukee niin sehän vois olla ihan vaan tsemppaamista

että "hyöin se menee" ja "hyöä siitä tulee ". Että tämmöstä lyhytkestosta, lyhyen aikavälin. (H6, mies)

Pohdimme, että opiskelijoista muodostuvassa ryhmässä toisten opiskelijoiden merkitys oppijalle itselleen on suurempi kuin mitä nykykäytännöt ehkä antavat olettaa. Kokemuksemme mukaan opiskelijat ovat enemmänkin joukko yksilöitä, jotka ovat vain ajautuneet väliaikaisesti yhteen. Tällöin on kyllä mahdollista opiskella pintatason asioita, mutta jääkö syvälinen oppiminen saavuttamattomiksi, että opiskelija joutuu sopeutumaan muuttuviin ryhmiin?

Pelko on usein läsnä ryhmän opiskelutilanteissa. Se saa aikaan erilaisia suojautumiskeinoja, joista opettajaopiskelijankin on hyvä olla tietoinen. Me olemme kohdanneet omissa opiskeluissamme ainakin kahdenlaista suojautumista. Ensimmäinen on vetäytyminen ja toinen on aktiivinen puuhastelu. Vetäytyjät ristiriitoja kohdatessaan lopettavat puhumisen, kun taas aktiiviset puuhastelijat puuhailevat paljon, esimerkiksi älyllistävät ja puhuvat ilman, että työhön kuitenkaan ryhdytään. Nikkolan (2011, 201) mukaan suojautumiskeinot estävät opiskelun, eikä ole tavatonta, että kaksi vuottakaan ryhmänohjausta ei riitä selviytymisstrategioiden tiedostamiseen ja korjaavan työn käynnistämiseen. Onkin tarpeen miettiä, missä määrin opiskelukulttuurimme tukee näyttämisen kulttuuria, joka mahdollisesti siirtyy myös takaisin koulumaailmaan.

4.3 Vertaistuki eri ympäristöissä

Haastateltavat totesivat, että vertaistuen muodostaa oma kaveriporukka, joka on saanut alkunsa esimerkiksi kotiryhmästä. Opintorakenne ensimmäisenä opiskeluvuotena mahdollistaa verkostoitumisen ja ihmisiin tutustumisen. Haastatteluvastauksista kävi ilmi, että vertaistuki koettiin hyvin eri tavoilla. Osa opiskelijoista näki, että vertaistukea ei ilmene niinkään opintojen yhteydessä vaan vapaa-ajalla. Toisaalta opiskelijat sanoivat, että vertaistukea ovat ihmisten kohtaamistilanteet, joissa paikalla ei ole niinkään väliä. Heidän mielestään

opinnot tarjoavat mahdollisuuden verkostoitua ja luoda sosiaalisia piirejä, mikä jälkeen vertaistukea saadaan näiltä ihmisiltä luennoilla, harrastuksissa tai ruokaloissa. Vertaistueksi koettiin myös ohimenevät tilanteet, joissa ei välttämättä edes ajatella, että tämä on vertaistukea. Opiskelijat kuitenkin juttelevat paljon opintoihin liittyvistä asioista ja vaihtavat keskenään mielipiteitä ja kokemuksia.

Vapaa-ajalla tapahtuvan vertaistuen merkitystä tukee sekin, että haastateltavat korostivat opiskeluryhmän tai kaveripiirin pitkäkestoista yhteistoimintaa ja ryhmän vuorovaikutussuhteiden kehittymistä. Ajan mittaan muotoutuneessa kaveriporukassa tai pitkäkestoisessa opintoryhmässä vertaistuki nähtiin vaikutuksellisempänä kuin kertaluontoisissa luento-, demo- tai kurssitehtävissä. Haastateltavat siis näkivät vertaistuen pitkälti ihmisten kohtaamistilanteina, joissa paikalla ei ollut niinkään väliä. Toisen kohtaaminen ja turvallinen ja luottamuksellinen keskustelu olivat itse ympäristöä tärkeämpiä tekijöitä toimivassa vertaistukikulttuurissa.

Et se on se yks demo millä tehdään joku yhteystyöjuttu, niin siihen varmaan eri tavalla suhtautuu kuin että alkaa vaikka joku uus sivuainekokonaisuus ja tietää että tekee sen saman porukan kans niinku koko vuoden. Että se, kyllähän se on erilaista ja siihen suhtautuu ehkä sillä tavalla syväällisemmin jos tietää, että se on niinku pitempikestoista. (H4, nainen)

Jokainen haastateltava mainitsi opetusharjoittelujen olevan konkreettinen ympäristö, jossa vertaistuki on läsnä. Harjoittelujaksot koetaan raskaina sekä intensiivisyydeltään että vaativuudeltaankin. Kuitenkin niiden merkitystä oppimiselle arvostetaan.

Harjoittelussa pystyy antaa erilaista ja henkilökohtaisempaa tukea ja palautetta jos puhutaan jostain tietystä tunnista ja mitä siellä tunnilla on tapahtunut ja jos on tullut joku sellanen tilanne mistä ite on ollu epävarma ja et toiminkohan mä

nyt oikein tässä tilanteessa, ja sitte pureudutaan siihen. Nii onhan se sitten ihan erilaista ku se sitte että puhutaan yleisellä tasolla jossain demolla. (H1, nainen)

Harjoittelujen rakenteen vuoksi ryhmä opiskelijoita jakautuu harjoittelukoulun eri luokille, jolloin samassa luokassa on yhdestä kolmeen opiskelijaa. Nämä pienryhmät nähdään tärkeäksi osaksi vertaistukea, koska opiskelijat tuntevat samat oppilaat, opettajan ja luokkakäytänteet. Vertaistuen luonne on virallisempaa harjoittelussa kuin luento- ja demo-opiskelussa. Vertaisopiskelija on tärkeä peili opiskelijan omalle toiminnalle. Keskusteluyhteyttä pidetään myös olennaisena apuna opetusta suunniteltaessa. Opiskelijat ovat huomanneet, että harjoittelussa pystyy antamaan erilaista ja henkilökohtaisempaa tukea ja palautetta yksittäisistä tunteista ja tapahtumista verrattuna yleisluontoisempiin luento- tai demotapaamisiin.

Haastattelujen perusteella harjoittelut herättävät myös negatiivisia tunteita niin harjoittelun rakenteen kuin sen raskauden perusteella. Toiset opiskelijat koettiin tärkeäksi, mutta myös toisaalta kaksipiippuiseksi voimavaraksi.

Harjoittelussa se usein menee vähän sellaseen niinku kaikki valittaa omaa kypsymistään harjoitteluun ja ehkä sit saattaa kääntyä, varsinkin tuolla norssilla, sellaseks, että se jotenkin lietsoo sellasta, et kaikilla oikein pitää olla kiire ja pitää olla niinku ärsyyntynyt siihen ohjaukseen. Koska harjoittelut on kuitenkin aika rankkoja, niin se on sit enemmän just sitä sellasta taakan jakamista. (H3, nainen)

Normaalikoulun opettajan rooli taas herättää osassa opiskelijoita närkästystä, koska ohjaussuhde koetaan kisälli - mestari -suhteeksi, eikä niinkään kahden kasvatus- ja opetustyön ammattilaisen väliseksi suhteeksi. Ohjaussuhteessa eivät siis kohtaa kollegat vaan mestari ja oppipoika.

Ehkä se just siihen vertaistukeen vaikuttaa, että mä en oo koskaan kokenu norssin harjoittelussa että se opettaja ois antanut ohjeita tulevalle kollegalleen vaan oppipojalle. (H7, mies)

4.4 Henkilökunta

Oppimisen kannalta ois tosi tärkeätä, että tulis sitä haastetta, et lehtorit antaa sitä haastetta. (H7, mies)

Henkilökunnan rooli nähtiin merkittävänä osana vertaistuen toteutumista, koska opettaja kantaa edelleen vastuun opetuksesta ja sen onnistumisesta. Opetuksen rakenne ja toteutus vaikuttaa suuresti opiskelijoiden kokemukseen. Osa opiskelijoista toivoi opettajan antavan sellaisia tilaisuuksia, joissa ryhmä voi hyötyä ja oppia toisilta opiskelijoilta. Opetuksen pitäisi olla siis vuorovaikutuksellista, sekä suhteessa opettajaan että varsinkin toisiin opiskelijoihin. Toisaalta suhde toiseen opiskelijaan ei ole helppoa opiskelijoille itselleenään:

Et joskus se on sitä et uusia tyyppejä koko sali täynnä ja sit pitäs yhtäkkiä keskustella jostain älyttömän syvällisestä asiasta vieruskaverin kanssa niin henkilökohtaisesti ei pysty kyllä kaikkia paukkuja siihen satsamaan. Et kyllä se vaatii et tuntee sen ihmisen et pystyy niinku aidosti, jos vertaistuesta puhutaan, ni aidosti tukemaan tai ottamaan sitä tukea vastaan. (H6, mies)

Osa opiskelijoista pohti opettajan valta-asemaa ja roolia ryhmän vetäjänä. Opiskelijat kaipasivat opettajan olevan osa vertaisryhmää, jolloin opettaja ei turhaan nosta itseään jalustalle. Tällöin opiskelijat tunsivat, että yksilöä ja ryhmää ei aliarvioida.

Parhailta kursseilla missä keskustelu on mennä syvimmälle, niin niissä on vetäjä asettanut itsensä niinku vertaiseks, esimerkkinä vaikka asiantuntijuuskurssi. Että vaikka se ei ihan aidosti pystykään tapahtumaan niin yritti asettaa itensä vertaiseks, sillon keskustelu meni syvimmälle. (H8, mies)

Lisäksi monelta opiskelijalta tuli palaute, että usein ryhmä pystyisi enempiinkin, mutta sille ei anneta mahdollisuuksia. Opiskelijat pohtivat myös, että valta-asema on kuitenkin aina läsnä opetustilanteissa eikä opettaja voi koskaan olla

täysin tasavertainen opiskelijaryhmän kanssa. Opettajilla on tällöin vastuu ja valta ohjata ja tuoda näkökulmia tilanteisiin. Yleisesti toivottiin opettajilta nykyistä enemmän palautetta. Yleinen purnauksen aihe oli, että ainoa palaute on kurssimerkintä ja -arvosana.

5 VERTAISTUKI OPINTOJEN ERI VAIHEISSA

Haastatteluaineiston pohjalta toteamme, että Jyväskylän OKL:n opiskelijat kokevat vertaistuen merkitykselliseksi opintojensa aikana. Merkityksen luonne ja muoto vaihtelevat opintojen eri vaiheissa. Vaikka vertaistuki oli haastateltaville vaikea käsite selkeästi määriteltäväksi, he tunnistivat sen monimuotoisen luonteen osana opintojen vaiheita. Laajemmassa mittakaavassa haastattelujen pohjalta nousi esiin kaksi vertaistuen ulottuvuutta, jotka värittävät eri opintojen vaiheita ja muodostavat eräänlaisen jatkumon. Nämä kaksi ulottuvuutta ovat opintososiaalisuus ja ammatti-identiteetti.

Tässä luvussa pyrimme tarkastelemaan tutkimuksen tuloksia näiden ulottuvuuksien muodostaman jatkumon pohjalta. Nimitämme tätä jatkumoa opiskelijan poluksi (ks. taulukko 3). Opiskelijan polun ajatuksen mukaan vertaistuki ilmenee opintojen alkuvaiheissa hyvin pitkälti opintososiaalisessa kehyksessä. Opintojen alkuvaiheessa opiskelukulttuuriin tutustuminen ja yliopisto-opiskelun opettelu ovat sosiaalistumisen ja ryhmäytymisen ohella tärkeimpiä asioita opiskelijoille (esim. Aittola 1998, Heikkinen ym. 1999, Ylijoki 1998). Uuteen ympäristöön ja ryhmään sopeutuminen on hyvin tärkeää myös vertaistuen piiriin pääsemisen kannalta. Alun informaatiotulvan ja uuden opettelun keskellä aikaa ammatillisen identiteetin kehittymiseen ja sen pohdintaan jää hyvin vähän, jos ollenkaan. Opintojen edetessä, rutiinien oppimisen ja ryhmien tiivistymisen myötä, opiskelija alkaa siirtyä opiskelijan polulla kohti toista, ammatti-identiteetin kehittymisen sävyttämää vaihetta. Tässä vaiheessa vertaistuki nou-

see vahvasti esiin nimenomaan kokemusten jakamisen ja ammatillisten, opettajuuteen liittyvien kysymysten pohtimisen muodossa. Opiskelijan polun mallisamme on havaittavissa selviä yhtäläisyyksiä Harren (1983) mallin sekä Heikkisen (1999) mallin kanssa, jossa he kuvaavat kasvun teoreettiseen mallin sosiaalisen ja persoonallisen identiteettiprojektin kautta. Seuraavaksi tarkastelemme näitä kahta eri vaihetta erikseen ja tarkemmin ja pyrimme vertaamaan omaa malliamme muun muassa suhteessa Harren ja Heikkisen malleihin.

Taulukko 2. Opiskelijan polku.

	Vaihe I: Opintososiaalisuus	Vaihe II: Ammatillinen kasvu
Vertaistuen luonne	Keskustelua, kuuntelua, kannustamista, tukemista	Keskustelua, kuuntelua, kannustamista, tukemista, rakentavaa kritiikkiä, kehitysehdotuksia
Opintojen muoto	Opiskelutilanteissa sosiaalinen kanssakäyminen tärkeää. On mahdollista, että oppimisorientaatio jää sosiaalisen tarpeen varjoon.	Painotus muuttuu vuosien saatossa. Sosiaaliset tarpeet edelleen olemassa, mutta ammatillisen kasvun edetessä oppimisorientaatio vahvistuu
Henkilökunta	Nähdään auktoriteettina. Opettaja on vastuussa opetuksesta ja oppimisesta. Opiskelija on vastuuton alainen, joka toivoo opettajan olevan herra ja narri.	Kasvetaan osaksi tiedeyhteisöä. Henkilökunta on oppimisen mahdollistaja, parhaimmillaan innostaja ja auttaja. Ymmärretään vastuu omasta oppimisesta.

OKL-kulttuuri	Omaksutaan sosiaaliset normit, heimokulttuurin hyveet ja paheet, muodostetaan sosiaalista identiteettiä, aktiivista puuhastelua.	Tietoisuus tavasta olla OKL-opiskelija lisääntyy. Valinnanmahdollisuus kehittää omaa sosiaalista olemista. Terve "irtaantuminen" yhteisöstä.
Vertaisryhmän muoto	Toivotaan homogeenista ryhmää, jotta olisi yhteistä jaettavaa. Tarvitaan sosiaalista kiinnittymistä.	Ymmärretään heterogeenisen ryhmän merkitys oppimisen mahdollistajana.
Opiskelijan stereotyyppit	Hyveitä ovat sosiaalisuus, aktiivisuus, kiire, touhuaminen, näennäinen puuhastelu, harrastuneisuus, konsensushakuisuus	Terve aikuistuminen ja mahdollinen persoonallinen kasvu.

5.1 Vaihe I: Opintososiaalisuus

Aloittaessaan yliopisto-opintonsa uusi opiskelija aloittaa samalla kasvunsa akateemiseksi asiantuntijaksi (esim. Anttonen & Riimala 1998). Yliopisto-opintojen alkaminen tarkoittaa monelle uudelle opiskelijalle samalla isoa elämänmuutosta ja uutta selkeää elämänvaihetta. Tähän vaiheeseen liittyy siirtyminen outoon ympäristöön, jossa vaikuttavat omat tavat ja traditiot. Uudelle opiskelijalle on erityisen tärkeää sopeutua uuteen ympäristöön ja näin ollen vähentää yksin ja ulkopuolelle jäämisen mahdollisuutta. Puhutaan *sosiaalisesta ja akateemisesta integroitumisesta* (esim. Lähteenoja & Pirttilä-Backman 2005). Usein integroituminen uuteen ympäristöön ja ryhmään ei onnistu itsestään, vaan se voi vaatia opiskelijalta oman käytöksensä muuttamista heimon käytöksen mukaiseksi.

Heikkinen (1999) kuvaa tätä sosiaalisesti identiteettiprojektiksi, jossa yksilö liittyy heimoon hakemalla samuutta ja yhteenkuuluvuutta. Opiskelija tarvitsee tähän prosessiin muun ryhmän tukea ja apua. Opintojen alkuvaihetta kuvaavat yliopisto-opiskelun opettelemisen lisäksi juuri sosiaalisten verkostojen rakentaminen ja muodostuvan ryhmän yhteinen tavoite sopeutua vallitsevaan identiteetti-ilmastoon.

Persoonallinen identiteetti projekti taas edellyttää päinvastaista. Siinä identiteetti hahmottuu toiseuden kautta, olemalla erilainen kuin muut. Yksilö löytää itsestään niitä piirteitä ja ominaisuuksia, jotka tekevät hänestä yksilön tässä yhteisössä. Kun sosiaalinen identiteetti projekti edellyttää yhteisön äänen kuuntelemista ja siihen yhtymistä, persoonallisessa identiteetti projektissa yksilö muodostaa omaa ääntään ja antaa sen kuulua (Harre 1983). Varsinkin opintojen alkuvaiheessa persoonallinen identiteetti projekti on vielä hyvin vähän esillä, ja yhtenevän ryhmän jäsenten persoonallisia piirteitä pyritään pikemmin hiomaan tasaisemmiksi kuin korostamaan niiden erityisyyttä.

Yksilön identiteetti voidaan yleisesti määritellä näiden kahden asian, kahden rinnakkaisen identiteetti projektin väliseksi suhteeksi. Identiteetin hahmottaminen on toisaalta liittymistä yhteisöön kiinnittymällä sen perinteisiin, uskomuksiin ja tapoihin eli se on sosiaalisen identiteetti projektin toteuttamista. Toisaalta se on erillisyyden, yksilöllisyyden, kokemista persoonallisen identiteetti projektin kautta. Tullakseen siksi mitä on, hahmottaakseen identiteettinsä, ihminen toteuttaa molempia identiteetti projekteja rinnakkain. Hän hakee yhteisyyttä ja samuutta suhteessa muihin yhteisön jäseniin, mutta samalla rakentaa juuri omaa, erityistä suhdettaan muihin olemalla oma itsensä. (Heikkinen, 1999, 55)

Opiskeleminen on sosiaalista toimintaa, ja siksi se kietoutuu yhteisön ylläpitämiin arvoihin ja merkityksiin. Hyväksi opiskelijaksi kasvaminen ei ole vain yksilön ominaisuuksien kehittymistä, vaan se on itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii. Se edellyttää sekä sosiaalisen että persoonallisen identiteetti projektin onnistunutta suorittamista. (Heikkinen, 1999, 60)

Tutkimuksemme haastateltavista lähes jokainen mainitsi opiskelujen alkuvaiheen tärkeimmiksi asioiksi kotiryhmätyöskentelyn, -ryhmätapaamiset ja toimivan tutor-toiminnan, jotka edesauttoivat suuresti opintoihin kiinnittymisessä ja yliopiston pelisääntöjen yhdessä opettelussa. Opiskeluihin kiinnittymisen, sosiaalinen integraatio sekä opintojen edistyminen ovatkin selvästi kytköksissä opiskeluaikana saatavaan sosiaaliseen tukeen. Klassisessa Tinton (1975) korkeakouluopintojen keskeyttämisen ehkäisemiseen kehitetyssä mallissa opiskelijakaverit ovat merkittävä opintoihin kiinnittymistä edistävän sosiaalisen tuen tarjoaja. Myös viimeaikaiset tutkimukset kiinnittävät huomiota muista opiskelijoista muodostuvan vertaisryhmän voimaan sosiaalisen integraation vahvistajana (mm. Lähteenoja 2010). Opiskelijoiden väliset keskinäiset vuorovaikutus- ja ystävyyssuhteet ovat keskeisessä roolissa yhteisöön sitoutumisessa (Thomas 2002). Sosiaalinen tuki opintojen aikana on merkityksellistä paitsi ryhmään kuulumisen tunteelle, myös itse opiskelulle. Suomalaisopiskelijoiden terveystutkimuksessa vuodelta 2000 havaittiin, että ongelmat suhteessa opiskelutovereihin ovat yhteydessä opiskeluotteen saamisen vaikeuksiin (Lounasmaa ym. 2004). Opiskelijat, joilla oli ongelmia opiskeluotteen saamisessa, kokivat olevansa yksinäisempiä ja saavansa vähemmän keskustelutukea kuin opiskelun myönteisenä kokeneet opiskelijat. Ongelmia ilmaisseet opiskelijat eivät myöskään tunteneet kuuluvansa mihinkään opiskeluun liittyvään ryhmään toisin kuin opiskelun myönteisesti kokevat opiskelijat. (Penttinen ym. 2011)

Vertaisryhmän työskentelyn koettiin myös edistävän persoonallisen identiteettiprojektin kehittymistä. Kotiryhmissä ja tutoreiden järjestämässä tilaisuuksissa tapahtunut nopea tutustuminen opiskelijakavereihin nopeutti niin oppimistaitojen oppimista kuin ajattelutaitojenkin kehittymistä. Haastateltavat pitivät kauttaaltaan vertaisopiskelua OKL:n kulttuuriin sopivana ja nostivat sen yhdeksi tärkeimmistä opiskeluihin kiinnittymisen ja ammatillisen oppimisen peruslähtökohdista.

Vertaistutorointi on keskeinen korkea-asteen opintojen alkuvaiheen ohjauksen muoto. Ensimmäisen vuoden opiskelijoista muodostetut ryhmät saavat

kukin opiskelijatutorin, joka opastaa ja perehdyttää heitä korkeakoulun ja oman alan opintoihin. Opintojen aloittaminen on siirtymä, joka voi olla monille opiskelijoille haasteellinen, jopa vaikea. Vertaistutoroinnilla pyritään tekemään tämä siirtymä mahdollisimman sujuvaksi. Ensimmäisen vuoden aikana myös opiskelijaidentiteetti kehittyy. Tämä eräänlainen sosialisatio ja yhteisön jäseneksi tuleminen on hyvin tärkeä prosessi, jolla on vaikutuksia opintojen sujuvuuteen ja etenemiseen (Wilcox ym. 2005). Vertaistutoroinnin tärkein tehtävä on auttaa ensimmäisen vuoden opiskelijoita siirtymässä akateemiseen elämään. Sen piiriin kuuluu monia käytännöllisiä asioita, kuten opiskeluympäristöön, opiskelijapalveluihin ja opiskelijajärjestöihin tutustuminen, opiskelijaelämä ja sosiaalinen tuki, mutta myös opiskelukäytänteisiin ja opintoihin liittyviä asioita (Penttinen ym. 2011, 17-18). Tutkimuksemme haastatellut olivat tästä poikkeuksesta yhtä mieltä. Tutor-toiminta nähtiin erittäin merkitykselliseksi yliopisto-opintojen alkuvaiheen osaseksi, joka tuki turvallisen tuntuista liittymistä ja sosiaalistumista uuteen opiskelijayhteisöön. Vertaistutorointi ei niinkään tähtää oppimistilanteiden edistämiseen tai kasvatustieteellisen tiedon opettamiseen tai siirtämiseen, vaan nimenomaan opintoihin ja yliopistomaailmaan kiinnittymisen helpottamiseen. Vaikka opiskelijatutor voikin näyttäytyä uudelle opiskelijalle myös tietyllä tavalla opettajan mallina, on tutorin tärkein tehtävä kuitenkin ryhmäyttää uudet opiskelijat yhteen ja luoda pohjaa rakentuville sosiaalisille verkostoille, sekä opastaa ja auttaa opiskelijat omaksumaan yliopiston ja oman laitoksen opiskelutavat ja -tekniikat.

Opintojen alkuvaiheessa ryhmien homo- ja heterogeenisyydet eivät olleet juurikaan merkitseviä, koska koko aloittava uusi vuosikurssi nähtiin yhtäläisenä joukkona, opintonsa aloittavina fukseina, joille kaikille lähtötilanne oli sama: opiskelun aloittaminen Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa. Kaikki oman vuosikurssin kanssaopiskelijat nähtiin osana samaa vertaisryhmää, jonka kanssa yhteistä taivalta olisi monta vuotta edessä. Opiskelijaidentiteetti muodostui sen mukaan, kuinka paljon yhteisiin tapahtumiin osallistui. Opintojen alkuvaiheessa korostui nimenomaan identiteetti OKL-opiskelijana olemisesta, ei niin-

kään selkeä tai vahva ammatillinen opettajaidentiteetti. Pitkän yliopisto-opiskelun alkuvaiheessa oli helppo omaksua OKL-opiskelijan identiteetti, joka piti sisällään yhteisön ja heimon toimintakulttuuriin kuuluvat perinteet, traditiot ja kirjoittamattomat säännöt. Valmistumisen ollessa vielä kaukainen asia, oli opiskelijalla reilusti aikaa keskittyä olemaan vain OKL-opiskelija, yhdessä muiden lukuisten vuosikurssivertaisten kanssa.

Jokaiselle opiskelijalle kiinnittyminen yliopistomaailmaan ja OKL:n opiskelukulttuuriin sopeutuminen ei kuitenkaan ollut itsestään selvä tai ongelmaton asia. Opintososiaalisen vaiheen ongelmallisina puolina opiskelijat näkivät epävarmuuden tunteiden ilmaisemisen vaikeuden ja vähäisen uskalluksen omien vaihtoehtoisten ajatusten ilmaisuun. Osa haastatelluista totesi, että vaikka vertaisryhmän toiminta sinänsä oli toimivaa, olivat luonnostaan äänekkäät ja rohkeammat ihmiset ryhmässä dominoivimpia, ja hiljaisempien ryhmäläisten ajatuksille ei annettu mahdollisuutta nousta joka kohdassa esiin. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että ns. hiljaisemmat opiskelijat eivät täysin kokeneet oloansa kotoisaksi tietyissä ryhmissä, vaan ryhmittivät tiukemmin keskenään omiksi porukoikseen.

5.2 Vaihe II: Ammatti-identiteetti

Opintojen edetessä ja yliopisto-opiskelun rutinoituessa, alkoi opintososiaalisen vertaistuen ulottuvuus himmentyä, ja vallalle alkoi nousta ammatillisen identiteetin kehittymisen vaihe. Kotiryhmäopintojen loppuminen ja sivuaineryhmien muodostuminen pienensivät ja tiivistivät opiskeluryhmiä. Opintojen alussa vallinnut lähes koko vuosikurssin kattanut joukko jakautui pienemmiksi ryhmiksi, joita sivuaineryhmien muodostumisen lisäksi syntyi luonnollisen sosiaalistumisen kautta, jossa ajatuksiltaan ja persoonallisuuksiltaan samanlaiset ihmiset löysivät toisensa. Opiskelijoille oli ehtinyt kehittyä henkilökohtainen kuva omasta identiteetistään OKL-opiskelijana, ja tämä kuva määrittä pitkälti myös tiiviimpien vertais- ja ystäväpiirien syntymistä. Iso vuosikurssi jakautui useaan pienem-

pään ryhmään, jotka erottuivat toisistaan niin sivuaineiden, kuin persoonallistenkin piirteiden ja elämäntilanteiden kautta. Opintojen alkupuolelle tyypillisen informaatiotulvan laannuttua oli näillä uusilla pienemmällä ryhmällä mahdollisuus tarkastella ja reflektoida kriittisemmin omaa opettajaidentiteettiä suhteessa vallitsevaan opiskelukulttuuriin ja OKL-heimon perinteisiin. Kun peruskäytänteet yliopisto-opiskelusta oli omaksuttu ja oma paikka yhteisössä löydetty, oli opiskelijoilla tilaa alkaa pohtia ammatillista identiteettiään aikaisempaa selvästi enemmän ja perusteellisemmin.

Nykyisin ajatellaan, että yksilö itse luo ammatillisen identiteettinsä ja on vastuussa sen muodostumisesta. Toisaalta kuitenkin identiteetin muodostuminen tapahtuu myös aina osana tiettyä sosiaalista ympäristöä ja yhdessä toisten ihmisten kanssa. Identiteetti on siis ikään kuin sosiaalisen ja persoonallisen risteyksessä. Ammatillisen identiteetin voi nähdä määrittyvän toisaalta yksinomaan sosiaalisesti ja diskursiivisesti, toisaalta sitä voidaan pitää persoonallisesti määrittyvänä ja yksilön henkilökohtaisena prosessina. (Eteläpelto 2007; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.)

Ammatillisen identiteetin käsitettä voidaan lähestyä useista näkökulmista. Bolívarin ja Domingon (2006) mukaan ammatillinen identiteetti koostuu yksilön minäkuvasta, ammatin yhteiskunnallisesta tunnustamisesta, tyytyväisyyden tasosta, sosiaalisista suhteista, asenteesta muutoksiin, ammatillisesta vastuusta ja tulevaisuuden ammatillisista odotuksista. Toisaalta ammatillinen identiteetti voidaan nähdä myös osana yksilön laajempaa persoonallista identiteettiä, joka kuvaa laajasti ja monitasoisesti ihmisen ja työn välistä suhdetta. Se on elämänsä historiaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana; se kertoo, millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän haluaa tulla työssään ja ammatissaan. Lisäksi ammatillinen identiteetti sisältää käsityksiä siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Siihen kuuluvat ammattia koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet, tavoitteet ja uskomukset. Ammatillinen identiteetti on yksilön käsitys itsestään ammattinsa

edustajana, ja näin ollen se kuvaa myös sitä, mikä on yksilölle tärkeää hänen toimiessaan työssään. (Bolívar & Domingo 2006, 346, 352.) Perinteisesti ajatellaan, että identiteetti ja ammatillinen identiteetti syntyvät ajallisesti jatkuvuudesta, jossa menneisyys saatetaan yhteen nykyisyyden ja ennakoitun tulevaisuuden kanssa. Ammatillisen identiteetin rakentumisessa nivoutuvat yhteen aiemmat kokemukset, nykyinen elämäntilanne ja tulevaisuusorientaatio, johon kuuluvat yksilön päämäärät, tavoitteet, suunnitelmat ja odotukset. (Eteläpelto 2007, 90; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26, 32; Vähäsantanen 2007, 157, 171.) Ammatilliset identiteetit ovat luonteeltaan kollektiivisia ja näin ollen jäsenyys ("kuuluminen johonkin") ja vuorovaikutus toisten kanssa ovat keskeisiä. Kollektiiviset identiteetit rakentuvat yksilöiden kokemuksesta siitä, että he kuuluvat johonkin, esimerkiksi organisaatioon, tiimiin tai ryhmään. Ammatillinen identiteetti voi siis muodostua esimerkiksi liittyen tiettyyn organisaatioon tai toisaalta jopa tiettyyn työtehtävään. (Kirpal 2004, 199-204.)

Identiteetin käsitettä on usein pidetty niin itsestään selvänä, ettei sitä ole ryhdytty erikseen määrittelemään. Se on ymmärretty yksilön persoonallisuutta ja sosiaalista todellisuutta välittäväksi ilmiöksi, joka rakentuu hänen ainutkertaisesta suhteestaan yhteiskunnan ja yhteisön sosiaaliseen maisemaan (Eteläpelto 2007, 96). Ammatillinen kehittyminen ja muuttuvat toimintaympäristöt kääntävät katseen yksilön valmiuksiin ja taitoihin hallita uupumatta monimutkaista ja vaativaa toimintakenttää. Ammatti-identiteetti ei ole valmis kokonaisuus, vaan se on luotava itse (Hänninen 2008, 191).

Ammattiin suuntautuneissa tieteenheimoissa on yhteisöllisyys voimakkaampaa kuin muissa heimoissa. Opiskelijat sosiaalistuvatkin opettajankoulutuksessa helposti omaan ammattiinsa ja heille kehittyy oma ammatti-identiteetti varsin nopeasti. Nopeaa sosiaalistumista edesauttaa myös vapaa-ajan vietto oman heimon jäsenten kanssa, jolloin opintojen ulkopuolellakin tehdään asioita yhdessä ja kehitetään yhteistä identiteettiä. (Ahola & Olin 2000, 146)

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että ammatti-identiteetti kehittyy opintojen aikana. Haastateltavat näkivät, että heillä oli ollut jo yliopistoon tullessaan tie-

tynlainen kuva opettajuudesta, joka muodostui nimenomaan heidän omista ennakkokäsityksistään itsestään opettajana ja kasvattajana. Kyseisestä identiteetistä oli helppo pitää opintojen alkuvaiheessa kiinni, sillä tärkeämpää oli opiskeluryhmiin ja laitoksen opiskelukulttuuriin sosiaalistuminen. Opintojen alkupuolella ammatti-identiteetin kehittämistä ja kehittymistä ei osattu nähdä selkeänä opintojen osana tai omana erityisenä piirteenään, vaan sitä pidettiin ennemminkin kauniina sanahelinänä. Tieteellisen tutkimustiedon merkitystä oman ammatti-identiteetin kehittämässä ei osattu täysin ymmärtää. Osasyynä tähän voi olla luokanopettajakoulutuksen muovautuminen tiukasti ammattipainotteisesta akateemisemmaksi, mikä on muuttanut myös kulttuuria, johon opiskelijat tulevat ja johon heidän odotetaan kiinnittyvän. (Hämäläinen & Luoma 2007, 1)

Kallaksen, Nikkolan ja Räihän (2006) mukaan opettajankoulutuksen muutokset ovat kuitenkin olleet näennäisiä. Opettajankoulutus ei heidän mukaansa rakennu sen varaan, että ymmärrys keskeisistä koulutuksen sisällöistä kasvaisi, vaan pikemminkin siihen, että koulutettava pystyy ulkoisesti hallitsemaan opettajan ammattiin liitettäviä ominaisuuksia eli kasvaa riitin myötä opettajaksi. Tilanne on kyllä opettajankoulutuksessa tiedostettu, mutta ongelmaa ei ole lähdetty ratkaisemaan, eikä sitä ole välttämättä haluttukaan ratkaista. Osalle kouluttajista asioiden tila on tällaisenaan oikea. (Kallas ym. 2006, 153-156.) Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden kannalta tilanne on huolestuttava. Opiskelijoiden käsitykset ja uskomukset, jotka heillä on ennen koulutuksen tuloa, eivät muutu. Koulutuksen vaikutus jää tällöin vähäiseksi. Itse asiassa koulutukselle voi olla tyypillistä, että opiskeluun varatusta ajasta suuri osa kuluu muuhun kuin itse opiskeluun ammatillisen kehittymisen suunnassa. (Nikkola 2007, 95). Lisäksi opettajankoulutukselle on luonteenomaista kouluttajien keskinäiset jännitteet, jotka näkyvät koulutettaville. Näin koulutuksen myötä opettajuus ei ilmene koulutettavalle yhteisenä projektina vaan pikemminkin ryhmien välisenä kamppailuna (Laine 2004, 58-59).

Opettajankoulutuksessa on kyse prosessista, jossa opiskelija sosiaalistuu opettajan ammattikulttuuriin. Tapahtuuko tämä niin, että opiskelijat omaksuvat koulutuksen asettamat tavoitteet eli sisäistävät ammatin vai onko kyseessä kriittinen prosessi, jossa käsitellään ammattiin liittyviä jännitteitä ja laajempia kulttuurisia ja yhteiskunnallisia kytköksiä? (Laine, 2004, 74.) Ensimmäisessä vaihtoehdossa opiskelijan ja opettajan suhde muistuttaa oppipoika - mestari - suhdetta, jälkimmäinen muistuttaa enemmän kollegiaalista, dialogiin pyrkivää prosessia. Nykyisen opettajankoulutuksen tilaa voisi luonnehtia pyrkimykseksi kohti jälkimmäistä tilaa.

Tutkimuksemme pohjalta voimme päätellä, että juuri opetushenkilöstön ja opiskelijan välinen heikko dialoginen suhde on osasy syy ammatti-identiteetin kehittymisen tunnistamattomuuteen erityisesti opintojen alkuvaiheilla. Kun henkilökunta nähdään selkeästi auktoriteettina eikä vertaisena, jää opettajidentiteetin rakentaminen helposti pinnalliseksi ja näennäiseksi. Opintojen edetessä ja suhteen muuttuessa dialogisemmaksi myös opiskelijoiden käsitykset itsestään opettajana muuttuvat selkeästi. Demo- ja lukupiirityöskentelyillä on tässä vaiheessa suuri merkitys ja opiskelijat arvostavat lehtorin osallistumista keskusteluun samanarvoisena toimijana. Opiskelijat pitävät kontaktiopetuksen vähentämistä hyvin huolestuttavana asiana juuri ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta. Demojen ja yhteisien lukupiiri-istuntojen vähentäminen eritoten aine- ja syventävien opintojen aikana nähdään hyvin vahingollisena, sillä juuri siinä vaiheessa kyseisiä opintomuotoja aletaan todella arvostaa nimenomaan ammatti-identiteetin kehittymisen vuoksi. Nykypäivänä peräänkuulutettu yhteisöllinen opettajuus ja yhteistoiminnallinen opettajaksi kasvamisen uhkaa jäädä vain kauniiksi korulauseiksi opetussuunnitelmiin. Jos yhteistoiminnallisuutta ei opeteta kunnolla opettajankoulutuksessa, on vaikea nähdä asian itsestään siirtyvän toimivana työelämään. Tämä on huomattu myös monissa tutkimuksissa. Esim. Blombergin (2008) tutkimus osoittaa, että opettajan hektinen työ ei mahdollista yhteistoiminnallisuuden ympärille kehittyvää työkulttuuria, vaan opettajat jäävät yksin. Toiveet ja koulutodellisuus muodos-

tavat paljon jännitteitä, joiden alla opettajat tuntevat työn kuormittavuuden hyvin vahvana. Kun muut opettajat koetaan samanaikaisesti yhteisönä, jossa on hyvin vaikea keskustella esimerkiksi pedagogiikasta, opettaja jää yksin. (Blomberg 2008, 211-217.) Kun Virta, Kaartinen, Eloranta ja Nieminen (1998) tutkivat aineenopettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentumista opettajaopinnoissa, yhteisöllisyys ja kollegiaalinen yhteistyö eivät näkyneet opiskelijoiden vastauksissa (Virta ym. 1998, 46-49, 109). Tämän perusteella ei toki voida tehdä johtopäätöstä, että asia olisi opiskelijoille yhdentekevä, mutta opiskelujen aikana yhteistyön problematiikka ei vielä ole ajankohtainen. Opiskelu keskittyy opettajan yksilölliseen kasvuun, hänen selviytymiseensä luokassa.

Yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen näennäisyys nousi esiin myös tutkimuksessamme. Opettajankoulutuslaitoksessa ylläpidetään ajatuksen tasolla ikään kuin kulissia yhteisöllisyydestä, mutta todellisuudessa kuitenkin juuri ammatilliselle kasvulle tärkeiden ongelmien kanssa opiskelija jää lopulta helposti varsin yksin.

Musta tuntuu et opettajat on vähän semmosia niinku tietyllä tavalla myös semmosia, tietyllä tavalla kuitenkin yksinpuurtajia tai niinku et, emmä tiedä kuinka helppo täällä on puhua jostai esim. heikkouksista tai semmosista, et musta tuntuu et me, opettajat ollaan kuitenkin vähän semmosia suorittajatyyppejä. Että vaikka tää onkin sillai tosi yhteisöllistä ja on kaikkia ponileikkejä sun muita, mut sit et, et perustuuks se vähä liikaa semmosen mukavan, et tehään mukavia juttuja, nii semmosen päälle. Että ainaki itellä oli joskus alkuaikoina semmosia oloja et jotenki tuntu et se on kuitenkin vähä semmosta epäaitoa tietyllä tavalla, vaikka totta kai se niinku sit se yhteisöllisyys kasvo. (H5, nainen)

5.3 Vertaistuki kollegiaalisessa keskustelussa

Vaikka edellä esittelimme opintososiaalisen ja ammatti-identiteetillisen vaiheen erikseen, eivät ne silti ole keskenään täysin toisiaan poissulkevia. Molemmat vaiheet ovat läsnä opintojen alusta loppuun asti, joskin niiden painotus vaihte-

lee. Tutkimustulostemme mukaan opiskelijat tiedostavat jo opintojen alkuvaiheessa ammatillisen identiteetin kehittämisen merkityksellisyyden, mutta syvällisempi ja kriittisempi ymmärrys ammatti-identiteetin kehittämistä kohtaan syntyy pidemmällä aikavälillä opintojen edetessä. Vertaistukeen ja kollegiaaliseen keskusteluun liittyy monia ammatillisen kehittymisen kannalta hyödyllisiä näkökohtia, joita Clark (2001) kiteyttää seuraavasti:

1. Omien implisiittisten teorioiden ja uskomusten artikulointi. Keskustelun aikana löytää sanoja ja metaforia asioille, jotka ovat olleet olemassa jossain ”syvällä itsessä”.
2. Uusien näkökulmien saaminen. Maailmaa ja tapahtumia voi tarkastella toisen kollegan silmin ja nähdä asiat toisin.
3. Oman persoonallisen ja ammatillisen identiteetin ja auktoriteetin kehittyminen. Kollegiaalisessa yhteistyössä kykenee erottamaan ja jäsentämään omimman tapansa työskennellä ja hyväksymään itsensä itsenäiseksi subjektiksi.
4. Keskustelu herättää toivoa ja luo yhteisyyden tunnetta. Opettaja joutuu työssään tekemään monia asioita yksin. Kollegiaalisen keskustelun avulla löytyy uudenlaista yhteisyyttä ja tunne eristyneisyydestä kaikkoo.
5. Omat ihanteet ja sitoumukset selkiytyvät ja vahvistuvat. Yhteistyössä kollegojen kanssa kehittyy kyky artikuloida omia periaatteitaan, tavoitteitaan ja ihanteitaan. Niiden käytännöllinen ja sisällöllinen merkitys omassa ammatillisessa toiminnassa selkiytyy ja vahvistuu.
6. Keskustelun avulla erilaisiin ongelmiin kehittyy menetelmällisiä keinoja ja ratkaisuja. Puhuminen ja tasavertainen asioiden pohdinta virittää uusiin ideoihin ja haluun kokeilla toisenlaisia lähestymistapoja. Suhde oppilaisiin muuttuu, koska kyky sitouttaa heitä oppimiskeskusteluun kehittyy. (Clark, 2001, 173.)

Clarkin kiteyttämät näkökulmat saivat aineistomme perusteella opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilta vahvaa tukea. Haastateltavat kokivat kautta linjan keskusteluja sisältävät demo-opinnot ja seminaarit parhaimmiksi ja kehittävimmiksi opiskelumuodoiksi. Osa opiskelijoista kiitteli ns. asiantuntijuuskurssia, jossa kollegiaalinen keskustelu oli aidointa ja meni heidän mielestään syvimmälle. Tätä edesauttoi myös kurssin lehtorin laskeutuminen opiskelijoiden tasolle ja tasavertaiseen asemaan keskustelijana. Asiantuntijuuskurssi näyttääkin olevan konkreettinen esimerkki opinnoista, joissa Clarkin näkökohdat toteutuvat. Koska kurssin työskentelystä iso osa tehdään yhdessä, opiskelijat ovat sopivassa riippuvuussuhteessa toisiinsa nähden. Keskusteluissa ja alustuksissa opiskelijat joutuvat harjoittelemaan argumentointia ja tuottamaan ajatuksiaan sanoiksi.

Tutkimustuloksistamme voi tulkita, että Clarkin esittämät näkökulmat painottuivat nimenomaan opintojen keski- ja loppuvaiheisiin, joissa kurssien puitteissa käydyt keskustelut saivat lisäsisältöä opiskelijoiden omista harjoittelu- ja työkokemuksista. Harjoittelujen ja sijaisuuksien kautta karttuneet kokemukset auttoivat opiskelijaa oman opettajaidentiteetin ja -auktoriteetin muodostamisessa. Tämä kehitys taas jatkui vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden ja yliopistoyhteisön kanssa. Keskusteluryhmien erityisenä vahvuutena nähtiin nimenomaan kokemusten mahdollisimman laaja kirjo ja eri ihmisten henkilökohtaiset näkemykset ja kokemukset eri opetusfilosofioista ja niiden toteuttamisista. Opiskelijoiden mukaan oma opettajakuva muotoutui ja vahvistui parhaiten muiden näkökulmien ja erilaisten ajatusten pohjalta. Muun muassa tästä syystä he toivoivatkin entistä enemmän vuorovaikutuksellisia keskustelutilaisuuksia ja opetusmuotoja, joissa kurssin lehtori olisi nimenomaan vertainen keskustelija ja ajatusten esille tuoja, ei niinkään asioita lehtorijohtoisesti opettava ylempi auktoriteetti.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia ja nostaa esille Jyväskylän OKL-opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia vertaistuesta osana heidän opintojaan. Tutkimusretkestämme tuli lopulta mutkikkaampi kuin aluksi kuvittelimme. Vaikka vertaistuen voi ymmärtää äkkiseltään yksinkertaiseksi ja arkipäiväiseksi, se sisältää useita haaroja ja tilannesidonnaisia ominaisuuksia sekä merkityksiä.

Tutkimuksemme voi vastata kysymyksiin, mitä ja millaisia opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset vertaistuesta ovat. On hyvä muistaa, että kyseessä ovat opiskelijoiden käsitykset tietyssä opintojen vaiheessa. Vaikka opiskelijoiden valtaosan opintopolut ovat lähellä toisiaan, ja täten institutionaalisesti tarkasteltuna kokemusperusta on sama, heidän elämäkertansa ovat yksilöllisiä.

Sillä, oliko opiskelija aloittanut opintonsa aivan alusta, aineopintovaiheesta tai suoraan kaksoispätevyyteen kelpuuttavasta vaiheesta, ei näyttänyt olevan vertaistuen kannalta erityistä merkitystä. Sosiaalistuminen ja yhteisöön sisäänpääsy oli kaikille opintojen alkupuolella tärkeintä ja koko vuosikurssi nähtiin alussa varsin yhteisenä ryhmänä. Kotiryhmät auttoivat ja ohjasivat vertaistuki-verkostojen syntyä vahvasti ja tämän takia esim. jo perusopinnot aikaisemmin suorittaneet verkostoituivat omiksi porukoikseen nopeammin. Opiskelijoiden persoonalliset piirteet ja tekijät määrittivät kuitenkin selvästi enemmän ryhmien muodostamista, kuin vanhat opintomeriitit tai yksilöiden elämäntilanteet. Hiljaisemmat ja rauhallisemmasta menosta pitävät löysivät oman ryhmänsä ja aktiiviset ja monessa mukana olevat taas omansa.

Yksi tutkimustuloksemme on, että OKL uusintaa hyvin paljon yleistä koulumaailmaa ja sen lainalaisuuksia. Moni haastatelluista näki OKL:ssä vallitsevan eräänlaisen konsensushakuisen kivan tekemisen ilmapiirin. Opiskelijoiden mukaan aito, kriittinen ja keskusteleva oppiminen uhrataan mukavuushakuisuuden vuoksi ja pääasiana pidetään, että kaikilla on kivaa. Hyvin virinnyt keskustelu lopetetaan demon tai luennon loppuessa. Vertaistuki pitää ikään kuin yllä näitä mukavuusalueen kehyksiä ja puitteita, eikä tältä yleisesti hyväksytyltä tieltä poistumista katsota hyvällä. Mukavuusalueella liikkumista kuvaavat tiettyjen mielipiteiden siirtyminen vuosikurssilta toiselle ja myyttien hyväksyminen ikään kuin opettajankoulutuksen totuuksiksi. Se, ettei opiskelija uskalla yleisesti huonona pidetyn lehtorin luennon jälkeen kertoa opiskeljaruokalassa luennon olleen erinomainen, kertoo paljon OKL:n kulttuurista. Tällainen toiminta on tyypillistä varsinkin opintojen alkuvaiheelle, jossa opettaja- ja yliopisto-opiskelijan identiteettiä yhdessä vertaisryhmän kanssa rakennetaan. Opintojen edetessä käsitykset muuttuvat käsi kädessä ammatti-identiteetin kehittyessä ja oman laitoksen toimintaa aletaan osata kritisoida ja arvostella tervehkenisesti.

Yksi pääsyy OKL-kulttuurin muuttumattomuuteen löytyy opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välisestä heikosta dialogisesta suhteesta ja yleensäkin keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Yliopistoon tullessaan moni tuore, vasta edellisenä keväänä ylioppilaaksi kirjoittanut opiskelija, näkee lehtorin lukion tapaan selkeänä auktoriteettina, jota pelätään lähestyä ja jolle ei uskalleta antaa opintoihin liittyvää kriittistä palautetta. Kun taas jonkin kurssin jälkeen sama opiskelija ei saa kurssista numeroa tai hyväksymismerkintää kummempaa palautetta, hän kokee tekemisen tyhjänpäiväiseksi ja merkityksettömäksi ja avautuu tästä opiskelijakavereilleen. Sana kiertää opiskelijoiden keskuudessa kahvipöytäkeskusteluissa, mutta jää lehtoreilta pimentoon. Laitos yhteistyössä ainejärjestön kanssa tarjoaa kyllä foorumit opiskelijoiden ja henkilökunnan välisiin tapaamisiin ja yhteistyöhön, mutta näitä ei jostakin syystä osata, ymmärretä tai haluta käyttää hyväksi. Asia on jokseenkin paradoksaalinen. Samaan aikaan

tuore opiskelija kaipaa palautetta ja tukea opintoihin kiinnittymiseen ja lehtorit ja hopsaajat haluaisivat sitä antaa, mutta tahot eivät kohtaa oikeissa tilanteissa.

Kun opintojen edetessä opiskelijoiden ajattelu kehittyy ammatti-identiteetin rakentumisen kautta ja keskusteluun keskittyviä demopetustilanteita ja lukupiirejä aletaan todella arvostaa, eivät opinnot tarjoakaan enää näihin samalla tavalla mahdollisuuksia kuin ensimmäisinä vuosina. Tässäkin vaiheessa mukavuusalueella pysyminen tai roikkuminen katsotaan lopulta järkevämmäksi, ja pyritään sopeutumaan nykyiseen tilanteeseen. Asioihin puuttuminen ja niihin vaikuttaminen koetaan opiskelijoiden keskuudessa hankalaksi ja työlääksi, ehkäpä jopa merkityksettömäksi omille opinnoille. Opettajankoulutuslaitoksen OPS muuttuu hitaanlaisesti ja vastuuta muutokseen on helpompi sysätä tulevien opiskelijoiden niskaan kuin tehdä asioille enää omien opintojen loppusuoralla mitään. Kuitenkin tuleva vuosikurssi toistaa taas saman kuvion ja kulttuuri pysyy pitkälti samanlaisena. Asia ei liene sen enempää opetushenkilöstön kuin opiskelijoidenkaan vika. Kulttuurin muutokseen ja muuttamiseen tarvittaisiin kuitenkin kaikkien yksilöiden asennemuutosta ja rohkeampaa irtautumista niin kutsutusta normaalista koulukulttuurista.

Haastatteluaineistostamme kumpusi paljon sellaisia asioita, jotka eivät suoranaisesti tai hyvin istuneet vertaistuen fokukseen, mutta jotka kuitenkin kertoivat omaa tarinaansa OKL:stä ja sen erityispiirteistä opiskelijayhteisönä sekä kasvatustieteestä omaleimaisena tieteenalana. Moni haastateltu pohti paljon eri tiedekuntien ja laitosten opiskelu- ja opintokulttuurien eroja. Pohdinta pyöri tiukasti eri alan opiskelijoiden stereotyyppien ympärillä ja identiteettien rakentumisen kehällä. Meidänkin tutkimuksessamme esillä olevaa identiteettiä olisi myös mielenkiintoista lähestyä erilaisista näkökulmista. Esimerkiksi olisi kiinnostavaa selvittää, kuinka OKL-opiskelija oikeasti kokee itsensä suhteessa muiden tiedekuntien opiskelijoihin niin persoonana kuin yliopisto-opiskelijanakin. Haastateltujen mukaan tyypillinen OKL-opiskelija on peruskunnollinen poninhäntätyttö Marimekko-paidassaan ja urheilullinen tai musiikallinen mies rennossa oloasussaan. Tällaiset stereotyyppit ovat omiaan lisää-

mään eri tiedekuntien ja laitosten opiskelijoiden välisiä ennakkokäsityksiä toisistaan ja ne toisaalta myös luovat tietynlaista positiivista yhtenäisyyttä eri laitosten opiskelijoiden kesken. Se, missä valossa opettajaopiskelijat itsensä suhteessa muihin opiskelijoihin opintojen eri vaiheissa näkevät ja miksi, olisi myös mielenkiintoista selvittää tarkemmin.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen erilaisten tutkimustekniikoiden ja lähestymistapojen vuoksi sen piiristä on hankala löytää yhtä yhteistä käsitystä luotettavuuskysymyksistä (Tynjälä, 1991, 388). Tämän vuoksi myös meidän on tarkasteltava tutkimuksemme luotettavuutta useasta eri näkökulmasta. Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta Tynjälän (1991) pohjalta. Tynjälä pohtii luotettavuuden näkökulmia Lincolnin ja Guban (1985) ajatusten mukaisesti. Käsittelemme tässä osiossa tutkimuksemme kenttätöön tekniikkaa, tutkimuksemme haastatteluasetelmia sekä aineistomme ja sen analyysin luotettavuutta sekä tutkimusprosessimme julkisuutta.

6.1.1 Kenttätöön tekniikka

Tutkimuksen luotettavuutta voi lisätä kenttätöön tekniikka, eli tutkijan reflektiivinen ote työhönsä, jonka avulla hän osaa erottaa oman kokemuksensa ja reaktionsa tutkittavien kokemuksista, sillä tutkijan omat tunteukset voivat vaikuttaa hänen havaintoihinsa ja tulkintoihinsa (Tynjälä, 1991, 393). Tästä syystä pyrimme tutkimuksemme aluksi avaamaan omat esiyymmärryksemme ja kokemuspohjamme aiheesta. Omat kokemuksemme aiheen taustalta ovat sen verran vahvoja, että on mahdotonta sanoa, kuinka hyvin osasimme tulkita objektiivisesti haastatteluaineistoamme, mutta uskomme, että tiedostamalla tämän ongelman saatoimme välttää pahimmat subjektiiviset tulkinnat. Luotettavuuskysymysten ja -teorioiden tarkastelun lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa tarkalla selostuksella tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjär-

vi ym. 2003, 214–215). Tämän vuoksi pyrimme avaamaan tutkimuksemme eri vaiheet ja niiden taustat lukijalle niin tutkimuksen esittely- kuin tulosten tarkasteluvaiheessakin.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija elää osana tutkimaansa ilmiötä, tavoitteenaan muodostaa kokonaisvaltainen kuva yhteisön ajattelu ja toimintatavoista (Eskola & Suoranta 2005, 105). Tutkimusaineiston ymmärtäminen edellyttää tutkimusympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumista (Tynjälä 1991, 392). Meidän tapauksessamme varsinkin tutkimusympäristö oli meille luonnollisesti hyvin tuttu ja myös haastatellut henkilöt tunsimme hyvin etukäteen. Tässä valossa voi ajatella, että tutkimuksemme kenttätyövaiheen kokemuksellisuus onkin samalla ollut sen vahvuus ja heikkous.

Tutkijan ja tutkittavien läheinen suhde voi muodostua tutkimuksen totuusarvon uhaksi (ks. mm. Tynjälä 1991, 393). Tutkimuksemme haastateltavat valitsimme sillä perusteella, että he kaikki olivat opintojensa loppusuoralla olevia ja aikaisintaan viidennellä vuosikurssilla opiskelevia, joilla oli mahdollisimman erilaiset kotiryhmätaustat. Sitä, että tunsimme kaikki haastateltavat etukäteen, emme kuitenkaan nähneet suuresti tutkimuksen luotettavuutta häiritsevänä, sillä jo pelkästään meillä oli omanlaiset käsityksemme vertaistuesta emmekä pyrkineet millään tavoin etukäteen ohjailemaan haastateltavien ajatuksia aiheesta.

Tutkimuksen lähtökohdan ollessa se, ettei ole olemassa yhtä todellisuutta, tutkimustulosten samana pysyminen muuttumattomana mittauskerrasta toiseen ei ole relevanttia. Lisäksi tutkimuksen kulkuun voi liittyä eri syistä johtuvia vaihteluita, kuten tutkijan kyky hallita haastattelutilanne. (Tynjälä 1991, 391.) Yksikään haastattelu ei ollut toisen kanssa samanlainen, vaan vaikka kysymykset olivat aina samat, eteni joka haastattelu yksilöllisesti haastateltavan tajunnanvirran ehdoilla. Ehkä myös tästä syystä saimme monta kertaa yllättyä haastattelujen aikana kuullessamme uusia ja meille aikaisemmin avautumattomia näkökulmia.

6.1.2 Aineiston ja analyysin luotettavuus

Erään suhtautumistavan mukaan reliabiliteetti- ja validiteettikysymykset ovat myös laadullisessa tutkimuksessa relevantteja ja mahdollisia arvioida, mutta validiteetin ja reliabiliteetin määritelmät voivat olla kvalitatiivisessa tutkimuksessa erilaisia kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Tynjälä, 1991, 389). Tästä syystä käytämme tutkimuksemme luotettavuuden arvioimiseksi myös muita keinoja kuin validiteetin ja reliabiliteetin tulkitsemista. Lincoln ja Guba (1985) esittävät kvalitatiivisen tutkimustilanteen arvioinnin tueksi ”totuusarvon”, siirrettävyyden, pysyvyyden ja neutraalisuuden, joita vastaavat perinteiset arviointikriteerit sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus (Tynjälä, 1991, 390).

Laadullisessa tutkimuksessa sisäisen validiteetin määritelmän voi korvata totuusarvon määritelmä, jonka mukaan tutkijan on osoitettava tutkittavien konstruktioiden vastaavan tutkimuksessa tuotettuja rekonstruktioita (Tynjälä, 1991, 390). Tutkijoina olemme pyrkineet avaamaan tutkimuksemme analysointitapaa mahdollisimman tarkasti omaa esiymmärrystämme myöten, jotta omat analyysimme ja tulosten tulkintamme olisivat mahdollisimman lähellä tutkittavien vastauksia. Aloitimme myös tutkimusaineiston analyysin vasta litteroituamme koko aineiston siten, että toteutimme ensimmäisen teemoittelukierroksen molemmat erikseen ja yksityisesti. Tällä halusimme vaikuttaa siihen, että puhumme molemmat ns. samaa kieltä ennen varsinaista ja syvällisempää teemoittelu-prosessia. Tähän, eli tutkimuksen triangulaatioon palaamme tarkemmin hie-man tuonnempana.

Tutkimuksen ulkoisen validiteetin tarkastelussa laadullisessa tutkimuksessa voidaan pohtia tutkimuksen siirrettävyyttä, eli tutkijan riittävää kuvausta aineistostaan ja tutkimuksestaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten siirrettävyyttä muihinkin konteksteihin. Tutkijan tehtävä on osoittaa, että saadut tulokset tutkittavien todellisuudesta vastaavat todellisuutta. Vastaavuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkimustulokset olisivat automaattisesti sovellettavissa tutkimuskontekstin ulkopuolelle. Siirrettävyys mahdollistuu ainoastaan

silloin, jos tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat riittävän samanlaisia. (Tynjälä 1991, 390.) Meidän tutkimustulostemme siirrettävyys voi olla hieman hankalaa sen vuoksi, että tutkimuksemme tulokset ovat nimenomaan kuvauksia Jyväskylän OKL:n opiskelijoiden kokemuksista. Emme voi sanoa, että kaikissa muissa Suomen opettajankoulutuslaitoksissa opiskelijakulttuuri kaikkine traditioineen ja vertaistuen merkityksellisyyksineen olisi samanlainen.

Tutkimuksemme sovellettavuuden tasoa olemme pyrkineet parantamaan perustelemalla analysointitapamme ja valintamme. Tutkimuksessamme luokittelujen tekeminen on tärkeässä asemassa. Laadullisessa aineiston analyysissä luokittelujen tekeminen on keskeistä, ja lukijalle tulee kertoa luokittelujen perusteet sekä alkujuuret (Hirsjärvi ym. 2008, 227). Luokitteluiden perustelu ja avaaminen olivat tutkimuksessamme tärkeällä sijalla, sillä emme luokitelleet tutkimuksemme aineistoa tai tuloksia minkään valmiin järjestelmän mukaisesti, vaan muodostimme luokat itse aineistosta nousseiden teemojen pohjalta.

Aineistonkeruun toteuttaminen opintojen loppuvaiheessa olevilla opiskelijoilla pani meidät myös miettimään tutkimustulosten yleistettävyyttä. Tutkimuksessamme esittelemämme opiskelijan polun malli on rakentunut siis opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ajatusten pohjalta; he ovat kyenneet tarkastelemaan vertaistuen merkitystä ja sen luonteen muuttumista pitkältä ajalta. Voitaisiinkin kysyä, onko aika muuttanut heidän muistojaan opiskelun alkuaikojen vertaistuesta ja onko ammatillisen identiteetin kehittymisen mukanaan tuoma terve kriittisyys saanut heidät näkemään vertaistuen luonteen opiskelujen alkupuolella turhankin kriittisessä tai yksipuolisessa valossa. Jatko-tutkimuksena olisikin mielenkiintoista tutkia vertaistuen merkitystä opiskeluisa erikseen eri vuosikurssien edustajien näkemysten kautta. Voitaisiin tutkia, kuinka esimerkiksi ensimmäisen vuoden opiskelija oikeasti näkee oman paikkansa uudessa tiedeyhteisössä ja opiskelijaporukassa ja miten hän näkee vertaistuen merkityksen siinä opintovaiheessa ja elämäntilanteessa. Toisaalta tutkimuksemme yhtenä päätarkoituksena oli nimenomaan laitoksemme opiskelukulttuurin kehittäminen, ei niinkään yleispätevän tai yleistettävän tuloksen

saavuttaminen. Mikäli laadullisessa tutkimuksessa etsitään subjektiivista tietoa, etsitään siinä enemmän näkökulmia kuin totuutta sinänsä (Tynjälä, 1991, 392).

6.1.3 Tutkimuksen saturaatio ja triangulaatio

Kun keskustellaan tutkimuksen luotettavuudesta, on hyvä muistaa, että reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet perustuvat ajatukselle siitä, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Lisäksi kumpaan käsitteeseen on yleensä käytetty mittaamisesta puhumisesta. Vaikka tästä vähänkin tingittäisiin ja puhuttaisiin tutkimisesta eikä mittaamisesta, jäljelle jää joukko ongelmia. Kun luovutaan ennako-oletuksista, muuttuu myös käsitys reliabiliteetista ja validiteetista. Voi olla jopa viisasta luopua kokonaan näiden käsitteiden käytöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Muun muassa tämän vuoksi saturaation ja triangulaation käsitteet voivat ehkä kertoa tutkimuksemme luotettavuudesta paremmin ja selkeämmin.

Saturaatio tarkoittaa sitä, että ilmiön tutkimuksessa kerätään aineistoa niin paljon, että ilmiö hahmotetaan mahdollisimman kattavasti, laajasti ja yksityiskohtaisesti. Tutkija kerää aineistoa sillä tavoin, että hän tietää, mitä on havainnoinut, esittänyt ja löytänyt. Tutkija ei enää löydä lisää tutkittavien selityksiä, tulkintoja tai kuvailuja tutkittavasta ilmiöstä. Tutkija alkaa saada samansisältöisiä havaintoja ilmiöstä eikä enää saa siitä uutta, merkittävää tietoa (Leininger, 1994, 106). Vaikka huomasimmekin pieniä eroja vertaistuen luonteen ja merkityksen käsittämisessä eri haastateltujen kohdalla, kaikkien haastattelujen pääasiallinen anti oli juuri vertaistuen merkityksen kuvailu. Vaikka henkilökohtaisen kokemuksen tasolla vastaukset olivat yksilöllisiä ja eroavaisia, oli kokonaiskuva vertaistuen vaikutuksista varsin yhteneväinen. Tämän vuoksi emme kokeneet enää tarpeelliseksi lisähaastattelujen ja aineiston laajentamisen toteuttamista.

Triangulaation pohtiminen on meidän tutkimuksemme luotettavuuden kannalta keskeistä, koska tekijöinä on kaksi samanvertaista ja samanarvoista tutkijaa ja havainnoijaa. Triangulaatio, ts. monien metodien käyttö, on toimintasuunnitelma, joka auttaa tutkijaa pääsemään henkilökohtaisesta puolueellisuudesta

desta, johon pelkän yhden metodin käyttö saattaa johtaa. (Denzin, 1978, 294) Triangulaatio voidaan jakaa neljään eri ryhmään, joita ovat aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio ja menetelmättriangulaatio. Näistä tutkijatriangulaatio ja teoriatriangulaatio ovat tutkimuksellemme keskeisiä.

Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että käytetään useita henkilöitä saman ilmiön tutkimiseen. Kuten jo aikaisemminkin mainitsimme, pyrimme tutkimuksen luotettavuuden parantamiseen sillä, että teemoittelimme haastatteluai- neistomme ensimmäisellä kerralla molemmat yksin. Tällä tavoin emme ohjailleet tärkeässä vaiheessa toistemme ajattelua millään tavalla. Huomasimme ensimmäisen teemoittelukierroksen jälkeen löytäneemme pitkälti samoja asioita, jotka voitiin sijoittaa eri kategorioihin. Tämä taas selkeästi helpotti aineiston myöhempää ja syvällisempää teemoittelua ja analysoimista, sillä meidän oli helpompi edetä täysin aineiston ehdoilla, ei omista henkilökohtaisista ennakkotajatuksista ammentaen.

Teoriatriangulaatio puolestaan tarkoittaa sitä, että ilmiötä tarkastellaan monesta eri näkökulmasta. Tämä oli meidän tutkimuksemme toteuttamisen kannalta lähes itsestään selvä ratkaisu ja toimenpide. Vertaistuki on käsitteenä niin laaja, että liian suppea lähestymistapa olisi rajoittanut selkeästi aineistosta nousseiden eri merkitysten ja ilmiöiden esittelyä ja tulkitsemista. Näitä eri näkökulmia olivat mm. opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuuriin liittyvät ominaispiirteet, aikaisemmat tutkimukset vertaistuen piiristä sekä eri identiteetti- ja projektiteoreettisista muodostetut teoriat. Paremman ja ymmärrettävämmän lopputuloksen saamiseksi halusimme kuljettaa näitä eri näkökulmia oman tutkimuksemme mukana läpi työn. Katsoimme, että eri tausteorioiden ja -näkökulmien sekä meidän oman tutkimusaiheemme ja -analyysimme välinen dialogi auttoi selvästi selkeämmän kokonaiskuvan muodostamisessa.

6.1.4 Tutkimuksen epistemologia ja eettisyys

Kun etsitään tietoa toisen ihmisen ajattelusta, on prosessissa mukana myös oma tietoisuutemme, joka saattaa heijastua toisen henkilön ilmaisun tulkintaa (Syrjälä ym. 1995, 135). Emme voi olla täysin varmoja, että ymmärsimme jokaisen

tutkittavan vastausta juuri sillä tavoin, kuin tutkittava on vastauksensa tarkoittanut. Objektiivisuuden ihanteen säilymistä edesauttaa se, että tutkija olisi itse mahdollisimman vähän vuorovaikutuksessa tutkittavan ilmiön kanssa (Guba & Lincoln, 1994, 109). Tässä valossa tutkimuksemme epistemologiset ongelmat ovat ilmeiset. Omaa objektiivisuuttamme tässä valossa haittaa selvästi se, että olemme itse opiskelleet tutkittavan ilmiön vaikutuspiirissä pitkän aikaa ja meillä on vahvat ennakkokäsityksemme aiheesta. Toisaalta, voimme miettiä, onko objektisuus meidän tutkimuksemme luonnetta ajatellen täysin relevanttia. Kuten jo aikaisemminkin totesimme, olemme tiedostaneet omat ennakkokäsitykset ja avanneet ne tutkimuksemme alussa. Voisimme jopa sanoa oman taustatietomme ja -kokemuksemme toimineen eräänlaisena voimavarana ja motivaatiota parantaneena lähtökohtana tutkimuksellemme. Pyrimme koko tutkimusprosessin ajan siihen, ettemme tekisi yleistäviä johtopäätöksiä vaan antaisimme opiskelijoiden äänen kuulua ja näkyä mahdollisimman monipuolisesti ja tarkasti tutkimustuloksissamme. Tätä tehostivat myös autenttiset esimerkit haastatteluaineistostamme. Tutkimustulosten ajattelemista yleispätevinä totuuksina tärkeämpänä pidämme niiden vertailu- ja tarkastelumahdollisuutta esim. suhteessa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi tutkimuksessa tulee arvioida siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 19-20) mukaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tulee vastaan eettisiä kysymyksiä. Omassa tutkimuksessamme eettiset kysymykset keskittyivät pitkälti haastattelujen toteuttamiseen ja aineistonanalyysiin ja tutkimustulosten raportoimiseen. Ihmistieteissä tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat ”informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys.” (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19-20; Bogdan & Biklen 2007, 48.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan tutkijan tulee pohtia kuinka paljon tutkimuksesta on tarpeen kertoa tutkittavalle. Tietoa tulee olla tarpeeksi, jotta haastateltava voi tehdä päätöksen omasta osallistumisestaan, mutta ei kuitenkaan liikaa, jottei ennakkotieto vaikuta tutkittavan antamiin vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Emme kokeneet tutkimusaiheemme

olevan siinä mielessä arkaluontoinen, että siitä olisi tullut kertoa yksityiskohtaisemmin haastatteluihin tulleille ennen haastatteluja. Kerroimme tutkimuksemme käsittelevän vertaistukea ja sen merkityksiä luokanopettajaopinnoissa. Sovimme haastattelut toteutettavaksi mahdollisimman nopeasti, jotteivät haastateltavat olisi saaneet liikaa aikaa miettiä ajatuksia valmiiksi aihepiirin tienoilta.

Alasuutarin (2011, 150) mukaan olennaisimpia asioita ovat keskustelun julkisuus ja luottamuksellisuus. Järjestimme haastattelut Jyväskylän yliopiston pääkampuksen alueella mahdollisimman rauhallisissa paikoissa siten, ettei ulkopuolisilla ollut mahdollista häiritä niitä. Muistutimme haastateltavia, että kaikki heidän vastauksensa tultaisiin käsittelemään anonymisti. Annoimme haastatelluille mahdollisuuden puhua suoraan ja vapaasti kaikesta, mitä aiheen tiimoilta heille tulisi mieleen. Tämän seurauksena haastattelujen aikana nousi esiin niin positiivisia kuin negatiivisiakin henkilökohtaisia viittauksia laitoksemme lehtoreihin ja muuhun opetushenkilöstöön. Halusimme suojella myös heidän anonymiteettiään, minkä vuoksi jätimme tutkimuksessamme kaikki nimet mainitsematta.

Aineistolähtöisen tutkimuksen haasteena on, että aineisto voi ohjata tutkijaa lopulta eri suuntaan, kuin mikä oli alun perin tarkoitus. Näin ollen tutkittava saattaa joutua osalliseksi tutkimusta, jonka aiheita hän ei tarkalleen tiedä (mm. Bogdan & Biklen 2007). Näin ei kuitenkaan mielestämme omassa tutkimuksessamme käynyt, vaan fokuksen pysyminen vertaistuen piirissä määrittä lopulta tutkimustamme alkumetreiltä maaliviivalle saakka.

6.2 Lopuksi

Maaliviivalle päästyämme toteamme tutkimuksen tekemisen ja gradun kirjoittamisen olevan hyvä esimerkki vertaissuhteesta, jossa tutkijaparin välillä vallitsi positiivinen riippuvuussuhde. Yksin tehtynä, ilman tutkijaparin tukea ja avustusta, emme olisi saaneet työtämme näin nopealla aikataululla valmiiksi.

Tutkijoina meitä yhdisti yhteisen tavoitteen lisäksi samanlaiset työtavat ja pitkä kokemus tutkittavasta asiasta. Opimme toisiltamme paljon prosessin aikana. Erilaiset näkemyksemme ja tulkintamme vahvistivat ja kehittivät molempien ajattelua ja opimme paljon itsestämme niin työntekijöinä kuin ihmisinä.

Molemmilla oli tutkimusaiheen ja gradunteon tiimoilta omat vahvuusalueensa, jonka myötä työnteko eteni ripeästi. Tähän vaikutti se, että muistimme prosessin aikana kuunnella itseämme ja lopettaa työskentelyn silloin, kun alkoi liikaa väsyttää ja turhauttaa.

Taustatukea saimme myös omalta graduryhmältämme ja työmme ohjaajilta, jotka voimme tietyllä tavalla lukea vertaisiksemme tässä prosessissa. Vertaistuesta muodostui käsite, jonka kautta opimme refleктоimaan myös omaa opiskeluaikaamme ja ymmärtämään paremmin luokanopettajakoulutuksen ominaispiirteitä. Uskomme, että vertaistuen mahdollisuuksien tiedostaminen ja huomioiminen voivat kehittää laitoksemme opiskelukulttuuria jatkossa entistäkin paremmaksi.

LÄHTEET

- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:188.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma : eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto, 1235-9114; 54. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti.
- Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 190-212.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3.uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anttonen, S. & Riimala, S. 1998. Asiantuntijuus ja asiantuntijavallan ongelma. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos, 81-91.
- Bauman, Zygmunt 2001. Community. Seeking safety in an insecure world. Cambridge: Polity.
- Bergenhengouwen, G. 1987. Hidden Curriculum in the University. Higher Education 16, 5, 535-543.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto: Tutkimuksia 291.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2007. Qualitative Research for Education. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. & Domingo, J. 2006. The professional identity of secondary school teachers in Spain. Crisis and reconstruction. Sage Publications. 4 (3), 339-355.

- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. J.P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1988. Homo Academicus. Cambridge: Polity Press.
- Brady, E.M., Holt, S.R. & Welt, B. 2003. Peer Teaching in Lifelong Learning Institutes. *Educational Gerontology* 29, 851-868.
- Britzman, D. P. 1986. Cultural myths in making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review* 56 (4), 442-456.
- Broady, D. 1994. Piilo-opetusuunnitelma: mihin koulussa opitaan. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Brown, B. B. 1990. Peer groups and Peer culture. Teoksessa S. S. Feldman & G. R. Elliot (toim.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 171 - 196.
- Clark, C. M. 2001. *Talking Shop. Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teacher College Press.
- Denzin, N. K. 1978. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90-142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*, 26-43.

- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.
- Gerholm, T. 1990. On tacit knowledge in academia. *European Journal of Education* 25, 3, 263-271.
- Giroux, H. A. 1988. Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin & Garvey.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Harré, R. 1983. Identity Projects. Teoksessa M. G. Breakwell (toim.) *Threatened Identities*. New York: Vail-Ballou Press, 31-51.
- Heikkinen, H. 1997. "Kun kaikki tuntuu kaatuvan..." Kriisistä opettajaksi kasvun siemen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis (toim.) *Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 64, 115-134.
- Heikkinen, H. 1999. Tulla opettajaksi - tulla siksi mitä olet. Teoksessa P. Moilanen, H. Heikkinen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa - kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 34, 47-63.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen* 47. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203-220.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hämäläinen, S. & Luoma, I. 2007. Vertaistutorien vaikutus uusien opiskelijoiden akateemiseen sosiaalisuuteen luokanopettajakoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Jylhä, I. & Sormunen, P. 2003. "Ohjaus yliopistossa on kuin menestyvän opiskelupuun juuret" Aikuisopiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja tutoroinnista. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu-tutkielma.
- Jyväskylän normaalikoulun esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma. 2011.
- Jyväskylän Opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2010 - 2013.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajakoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-184.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti- rehtoreiden päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmallisuutta eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkita sosiaalista interaktiota? Kasvatus 24 (4), 334-346.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi - muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa Suutarinen, S. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-52.
- Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. Career Development International 9 (3), 199-221.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmatismisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. Helsinki: WSOY.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin: koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.

- Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? - Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 6. Oulun yliopisto.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Saatavilla www-muodossa: <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5996-2.pdf>. Viitattu 17.12.2012.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Laurila, E. 1990. Empiirisestä ajattelusta teoreettiseen? Tutkimus aikuiskasvatuksen opiskelijoiden ajattelu- ja toimintamalleista. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta.
- Leininger, M. 1994. Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Teoksessa Morse, J. M. (toim.) Critical Issues in Qualitative Research. Sage Publications: Thousand Oaks CA, 95-115.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, California: Sage.
- Lounasmaa, J., Tuori, M.-R., Kunttu, K. & Huttunen, T. 2004. Opiskelukyky ja otteen saaminen opiskelusta. Teoksessa K. Kunttu (toim.) Oireilevan opiskelijan viesti? Tutkimuksia Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 -aineistosta. KELA. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 63. Helsinki: Edita, 161-192.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- Lähteenoja, S. & Pirttilä-Backman, A.-M. 2005. Cultivation or coddling? University teachers' views on student integration. Studies in Higher Education 30, 641-661.

- Margolis, E & Romero, M. 1998. "The department is very male, very white, very old and very conservative". The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review* 68 (1), 1-23.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Rähkä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 61-105.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* no 422.
- Oliver, K. 2000. Beyond recognition. Witnessing ethics. *Philosophy today* 44(1): 31-43.
- Opetusministeriö. 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=fi Viitattu 5.2.2013.
- Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos T. & Valkonen, L. 2011. Vertaisuus voimavarana opintopolulla: Johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos T. & Valkonen, L (toim.) *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. 4-15.
- Puustinen, L. 2012. "Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun". Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? : aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research no 350.
- Ricoeur, P. 1994. Oneself as another. Käänt. K., Blamey. The university of Chicago press.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa Suutarinen, S. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Rönholm, J. 1999. Identiteetin lähteillä: kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turku: Turun yliopisto.
- Saajanaho, M. 2008. "Oikeen huomaa et me ollaan niinku samaa porukkaa" Vertaisuus ikääntyvien tietotekniikan oppimisen kokonaisuudessa. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa - Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- SunWolf. 2008. Peer Groups. Expanding our study of small group communication. London: Sage.
- Thomas, L. 2002. Student retention in higher education: The role of institutional habitus. Journal of Educational Policy 17 (4), 423-442.
- Tinto, V. 1975. Dropout from Higher Education: A theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Higher Education 45, 89-125.
- Topping, K.J. 2005. Trends in Peer Learning. Educational Psychology 25(6), 631-645.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Julkaisussa Kasvatus 5-6-1991, 387–398.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. 1998. Aineenopettaja ammatiksi - opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 184.

- Väisänen, P. 1993. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun suuntautumistavoista ja niihin yhteydessä olevista asioista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 12.
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gaud, M. 2005. "It was nothing to do with the university, it was just the people": The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education* 30 (6), 707-722.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H. 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa: korkeakoulutuksen vuosikirja 2002*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 53-72.