

OPISKELIJA VASTUUTTOMANA ALAMAISENA  
Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä

Marja Mäensivu

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2007

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaajat: Pentti Moilanen,

Tiina Nikkola ja Pekka Räihä

Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alamaisena. Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. 89 sivua.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden luonnontieteen oppimisprosessia. Tutkimuksen edetessä tutkimuksen tavoite tarkentui selvittämään nimenomaan oppimisen estymistä.

Etnografinen tutkimus toteutettiin Opettajankoulutuslaitoksen integraatiohankkeessa. Tärkeimpänä aineistona oli kolme opiskelijoiden avointa ryhmähaastattelua, jotka toteutettiin kevätlukukaudella. Aineistoa kerättiin myös observoimalla integraatioryhmän luonnontieteen opintoja ja ryhmäistuntoja koko lukuvuoden ajan. Tutkimuksessa edettiin aineistolähtöisen analyysin avulla kohti tulkintaa ja teoriaa.

Tutkimus paljasti luonnontieteen opiskelun ongelmia sekä oppiaineen tasolla että sosiaalisella tasolla. Oppiaineen kannalta ongelmaksi muodostui ennen kaikkea se, että opiskelijat vain toteuttivat koulussa opittuja malleja työskentelyssään eivätkä yrittäneetkään kokeilla mitään uutta. Sosiaalisella tasolla luonnontieteen opiskelun ongelmaksi taas muodostui se, että opiskelijat käyttivät selviytymisstrategioita eli sosiaalisia pelejä selviytyäkseen opiskelutilanteissa.

Tutkimuksen johtopäätöksenä oli, että opiskelutilanteessa eletään aina hierarkkisessa kehyksessä, jossa sekä opettajilla että opiskelijoilla on vakiintuneet roolinsa; opettaja on auktoriteetti ja opiskelija alamainen. Ylempää miellytetään esimerkiksi peittelemällä todellisia ajatuksia tai laittamalla raporttiin opettajan vaatimia asioita. Samaan aikaan kuitenkin alamainen opiskelija ei ota vastuuta omasta oppimisestaan vaan siirtää vastuun opettajalla. Tämä tehdään esimerkiksi syyttämällä epäonnistumisesta opettajaa, mikä luo itselle turvaa. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että opettajan ja oppilaan välillä oleva hierarkkinen suhde voi muodostua oppimisen estäjäksi.

Avainsanat: Oppiminen, kehysanalyysi, hierarkkinen kehys, sosiaalinen peli

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	RYHMÄN LUONNONTIETEEN OPISKELU AJAUTUU RISTIRIITOIHIN..	7
2.1	Luonnontiede integraatiohankkeessa.....	7
2.1.1	Integraatioryhmän kuvaus.....	7
2.1.2	Luonnontieteen osuuden kuvaus.....	8
2.2	Hankkeen ja opettajan mallit ristiriidassa.....	9
2.3	Ristiriita opetuksessa johtaa kaaokseen opiskelijoiden työskentelyssä..	12
2.4	Tutkijana kriisikentässä.....	16
2.4.1	Tutkimusotteeni täsmentyminen.....	16
2.4.2	Tieteenfilosofiset lähtökohtani.....	17
2.4.3	Etnografista aineistoa metsästämissä.....	18
3	LUONNONTIETEEN PROSESSIN ONGELMAKOHTIA.....	23
3.1	Luonnontieteen opiskeluprosessi.....	23
3.2	Ihmettelyn ongelma.....	24
3.3	Tutkimisen ongelma.....	26
3.4	Raportoinnin ongelma.....	28
3.5	Koulumaailmaan juurtuneiden mallien ongelma.....	29
4	RYHMÄN SOSIAALINEN TODELLISUUS.....	30
4.1	Sosiaalisen tason ongelmia luonnontieteen opiskelussa.....	30
4.2	Kehys merkitysten luojana.....	31
4.3	Aineistoni rakenne alkaa hahmottua.....	33
4.4	Ryhmän kehys.....	36
4.4.1	Uusi tulkinta muodostuu.....	36
4.4.2	Opiskelun hierarkkinen kehys.....	41
5	OPISKELIJA PELAAMASSA HIERARKKISESSA KEHYKSESSÄ.....	44

5.1	Pelin teoreettiset lähtökohdat.....	44
5.1.1	Harhautus.....	44
5.1.2	Peli.....	46
5.1.3	Sosiaalinen peli selitysmallina.....	47
5.2	Pelit integraatioryhmässä.....	49
5.3	Yleiset sosiaaliset pelit.....	50
5.3.1	Syyttelypeli ”Ei se ollut meidän vika”.....	50
5.3.2	Peittelypeli ”Eihän kaikkea voi sanoa, mitä ajattelee”.....	52
5.3.3	Teeskentelypeli ”Kyllä tämä onnistui”.....	54
5.4	Ryhmän erityiset sosiaaliset pelit.....	55
5.4.1	Aikuisuuspelit.....	55
5.4.2	”Ei me halutakaan apua” ja ”Ei me suoriteta”.....	56
5.4.3	”Oli se meidän vika”.....	59
5.4.4	”Pistetään opelle kamppoihin”.....	61
5.5	Tahallinen harhautus.....	62
6	PELAAMISEN TARKOITUS.....	64
6.1	Etuhakuista toimintaa.....	64
6.2	Pelosta turvaan.....	65
6.3	Toisten yhteyteen.....	68
6.3.1	Rakkaus ja ryhmään kuuluminen.....	68
6.3.2	Arvostustarpeet.....	69
6.3.3	Kasvot ja kasvotyö.....	70
7	HIERARKKINEN KEHYS KOULUTUSTODELLISUUDESSA.....	73
7.1	Opiskelun hierarkkinen kehys johtaa oppimisen ongelmiin.....	73
7.2	Auktoriteetin osuus hierarkkisessa kehyksessä.....	76
7.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	78
7.4	Hierarkkisen kehysten haaste opetukselle ja tutkimukselle.....	80
	LÄHTEET.....	82

## 1 JOHDANTO

Suomea pidetään oppimisen ja koulutuksen huippumaana. Ainakin mediassa paljon kiinnostusta herättänyt PISA-tutkimus on osoittanut asian olevan näin (ks. OECD:n PISA-tutkimus 2007). Emme saisi kuitenkaan tuudittautua pitämään oppimista itsestään-selvyytenä, sillä oppiminen on herkkä järjestelmä. Tämän tutkimuksen keskeisenä teemana onkin tuon herkän järjestelmän haavoittuvuus. Mielenkiintoni kohdistuu nimittäin tilanteeseen, jossa oppiminen estyy.

Lähestyn oppimisen ongelmia kahden oppimiseen vaikuttavan ehdon, oppimisen yleisten ehtojen ja oppiaineiden erityisten ehtojen, näkökulmasta. Yleisiin ehtoihin kuuluu esimerkiksi ryhädynamiikka ja oppiaineen erityisehtoihin ainepedagogiikka. (Kallas, Nikkola & Riihinen 2006b, 21–22.) Oppimiseen vaikuttaa aina oppiaineen lisäksi myös se ympäröivä maailma, jossa oppiminen tapahtuu. Nämä kaksi ehtoa vaikuttavat myös oppimattomuuteen. Pyrin siis ymmärtämään oppimisen ongelmien taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä oppiaineen että sosiaalisen tason kannalta.

Toteutin etnografisen tutkimuksen Jyväskylän yliopiston Opettajakoulutuslaitoksen integraatiohankkeessa. Hankkeessa oli mukana ryhmä laitoksen opiskelijoita ja opettajia. Ryhmän opinnoissa oli tarkoituksena integroida äidinkieli muihin oppisisältöihin. Aineistoa keräsin observoiden ryhmää lukuvuoden ajan ja haastatteleamalla ryhmässä mukana olevia luokanopettajaopiskelijoita.

Tutkimukseni keskittyi hankkeen luonnontieteen osuuteen ja sen oppimisprosessiin. Tutkimuskysymykseksi muodostui, mikä opiskelijoiden luonnontieteen oppimista esti. Luonnontieteen oppiminen ei nimittäin sujunut tutkimassani ryhmässä tarkoitetulla tavalla. Pinnallisesti kysymyksessä näyttivät olevan oppiaineen mukanaan tuomat ongelmat. Syvempi tarkastelu kuitenkin osoitti, että oppiaineen lisäksi oppimiseen vaikutti myös ryhmän sosiaalinen puoli. Tutkimuksessani esille nousutta sosiaalista vaikuttajaa kutsun hierarkkiseksi kehykseksi. Käsitteellä tarkoitan sitä, että instituutiossa tapahtuva opiskelu saa omanlaisensa jännitteen siitä epätasa-arvoisesta suhteesta, joka opettajan ja opiskelijan välillä vallitsee. Käsitteen teoreettinen pohja nojaa

Erving Goffmanin (1986) kehysanalyysiin, mutta se on syntynyt tulkintana aineistostani sekä muiden tutkijoiden (esim. Kumpula 1994; Nikkola 2006) havainnoista.

Tutkimukseni antaa integraatioryhmän tapahtumille mielekkään teoreettisen tulkinnan hierarkkisen kehyksen avulla (ks. Eskola & Suoranta 1998, 61). Tutkimus myös vastaa siihen, mitä opiskelun hierarkkisesta kehyksestä seuraa ja miten hierarkkinen kehys vaikuttaa oppimiseen. Koska tutkimukseni keskiössä ovat opiskelijat, lähestyn hierarkkista kehystä tässä opiskelijoiden osalta.

## 2 RYHMÄN LUONNONTIETEEN OPISKELU AJAUTUU RISTIRIITTOIHIN

### 2.1 Luonnontiede integraatiohankkeessa

#### 2.1.1 Integraatioryhmän kuvaus

Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen integraatiohankkeessa tarkoituksena oli integroida äidinkieli muihin oppiaineisiin (Kallas & Nikkola 2004). Lukuvuonna 2004–2005 integraatioryhmän muodostivat 13 toisen vuosikurssin opiskelijaa, seitsemän ohjaajaa ja kolme graduntekijää, joista minä olin yksi. Osallistuessani ryhmään, käytimme siitä arkipuheessa nimitystä kokeiluryhmä tai kokeilu. Integraatioryhmän tavoitteena oli ”oppimisyhteisö, jossa tuetaan tiedollisen uteliaisuuden ylläpitämistä ja oivaltamista” (Kallas, Nikkola, Rautiainen & Rähä 2006). Ryhmässä opiskeltiin kasvatustiedettä sekä muutamia peruskoulussa opetettavia aineita ja opintoihin kuului näiden aineiden harjoittelu kenttäkouluilla. Näihin integraatiohankkeen sisältöihin liittyen järjestettiin myös pari kertaa kuussa ryhmäistunto (oivallusryhmä). Tässä työnohjausryhmässä keskusteltiin vapaamuotoisesti opiskelussa esille nousseista ajatuksista ja tuntemuksista. Integraatioryhmän työn perusteista voi laajemmin lukea Kallaksen, Nikkolan ja Rähän (2006a) artikkelista.

Ideana integraatiohankkeessa oli, että koulutus ei jäsenny oppiaineittain, koska tieto ja todellisuuskaan eivät ole jakautuneet niiden mukaan (Kallas ym. 2006a). Hankkeen pohjalla oli ajatus erilaisista tiedon prosessoinnin tavoista, joista hankkeessa käsiteltiin kolmea: tosiasiatietoa, kulttuurista tietoa ja ilmaisullista tietoa (Kallas, Nikkola, Rautiainen & Rähä 2006). Ryhmässä oli tarkoitus perehdyttää opiskelijat näihin kolmeen erilaiseen oppimisprosessiin.

*Tosiasiatieto* on sitä tietoa, jota voimme saada meitä ympäröivän maailman faktoista. Oppimisprosessissa näitä faktoja tutkitaan havainnoimalla ja empiiristen kokeiden avulla. Näiden pohjalta tutkittavasta ilmiöstä on tarkoitus muodostaa käsitteitä, jolloin käsityksemme todellisuudesta tarkentuu (ks. Puolimatka 2002, 17). Lopuksi tämä

tarkennettu käsitys todellisuudesta sitten raportoidaan ja raportointi on osa oppimisprosessia. *Kulttuurinen tieto* on puolestaan sitä tietoa, jonka saamme eläessämme muiden ihmisten kanssa sosiaalisessa todellisuudessa ja tietyssä kulttuurissa, kuten käsitykset oikeasta ja väärästä. Oppimisprosessissa tunnustetaan tällaisen tiedon arvolatauksia, joista sitten sovitaan ja keskustellaan yhteisesti. *Ilmaisullinen tieto* taas on itseämme koskevaa tietoa, jota haluamme muille esittää. Ilmaisullisen tiedon oppimisprosessissa tunnustetaan ja ymmärretään omia tuntemuksia ja mielikuvia, jotka sitten ilmaistaan muille taiteena. (ks. Kallas, Nikkola, Rautiainen & Rähkä 2006; Kallas & Nikkola 2004.)

### 2.1.2 Luonnontieteen osuuden kuvaus

Tutkiessani integraatioryhmää perehdyin lähinnä tosiasiatiedon osuuteen, jota edusti hankkeessa luonnontiede. Se oli hankkeessa uusi aine, sillä edellisenä vuonna tosiasiatietoa oli edustanut historia. Ryhmän ohjaajat kuitenkin halusivat luonnontieteen mukaan, sillä se edustaa faktatietoa puhtaimmillaan. Luonnontieteen osuutta varten hankkeeseen tuli ulkopuolinen opettaja, joka ei ollut edellisenä vuonna ollut mukana ryhmän toiminnassa eikä siis ollut nähnyt hankkeen toteutusta. Tämä uusi luonnontieteen opettaja otettiin mukaan keväällä 2004, jolloin muutamissa tapaamisissa hankkeen ohjaajat selvittivät hänelle ryhmän tarkoitusta ja hankkeen pohjalla olevaa tiedon luonteen periaatetta. Opettaja ei kuitenkaan liittynyt varsinaiseen ryhmään, sillä hän ei kiireiltään pystynyt osallistumaan ryhmäistuntoihin ja siksi piti vain määrättyä luonnontieteen tuntinsa.

Ryhmän luonnontieteen opetus alkoi heti syyslukukauden alussa, ja luonnontieteen tunnit sijoittuivat lähinnä alkusyksyyn. Oppituntien sisältö voidaan oikeastaan jakaa kahtia: toisaalta se sisälsi luonnontieteen didaktiikkaa ja toisaalta luonnontieteen projektin käynnistämisen. Luonnontieteen didaktiikkaan perehdyttiin selittämällä muutamia ilmiöitä kuten palaminen, veden kiehuminen ja valo. Tämä opetus oli enemmän keskustelua ja luennointia kuin konkreettista tutkimista. Luonnontieteen projekti puolestaan oli tarkoitettu opiskelijoiden itsenäiseksi tehtäväksi, jota opettajan oli määrä oh-



jata. Projektin tekeminen jatkui opiskelijoilla kevätlukukaudella 2005, vaikka oppitunteja luonnontieteestä ei enää pidetty.

## 2.2 Hankkeen ja opettajan mallit ristiriidassa

Integraatioryhmän luonnontieteen osuus ei kuitenkaan onnistunut tarkoitetulla tavalla. Se johtui siitä, että ryhmän ohjaajilla ja luonnontieteen opettajalla oli erilaiset käsitykset siitä, mitä oli tarkoitus opettaa. Tästä syntyi ristiriita, joka vaikutti koko luonnontieteen osuuteen ja tietysti myös minun tutkimukseeni siitä.

Luonnontieteen opetuksen lähtökohtana piti olla integraatiohankkeen perustana olevat tiedon prosessoinnin tavat. Siinä tosiasiatiedon oppimisprosessin perusajatukseksi on opetella havaintoihin pohjautuvaa tutkimista, jonka tarkoituksena on saada aikaan käsitteellistä ajattelua ja tuotoksena on lopuksi tieteellinen käsitteellinen selostus (ks. s. 7-8). Tämä oppimisprosessin malli noudattelee realistista tapaa lähestyä opetusta, sillä realismissa ajatuksena on, että ihmisen on mahdollista päästä kosketuksiin todellisuuden kanssa. Luonnon lainalaisuuksista voidaan päästä selville ja niitä voidaan huomioida käytännön elämässä. (Puolimatka 2002, 17, 21.) Realismin lähtökohta on siis sama kuin integraatiohankkeen: todellisuuteen voidaan päästä käsiksi havainnoimalla. Havainnointiin pohjaava tosiasiatiedon oppimisprosessi esiteltiin opiskelijoille heti syksyn ensimmäisellä kokoontumiskerralla. Opettajalle tämä kuvio oli jo esitelty aiemmin keväällä, kun hänet otettiin mukaan hankkeeseen. Myöhemmin hankkeen johtaja tarkensi vielä ohjeitaan esittämällä, että käsitteen muodostuminen oli tarkoitus saavuttaa kiinnittämällä ympäristössään huomio asiaan, joka ihmetytti. Ihmettelyn avulla opiskelijan piti muodostaa jonkinlainen kysymys tai ongelma. Ongelmaa oli tarkoitus sitten selvittää empiiristen kokeiden avulla. Olen yksinkertaistanut integraatiohankkeen tosiasiatiedon oppimisprosessin mallin kolmeen vaiheeseen (Kuvio 1.).

1. Ihmetellä: Huomata omassa ympäristössä sellainen fakta, joka sisältää ongelman.
2. Tutkia: Lähteä ratkaisemaan löytynyttä ongelmaa havainnoimalla ja tekemällä empirisiä kokeita.
3. Raportoida: Tehdä opitusta tieteellinen selostus.

### KUVIO 1. Tosiasiatiedon oppimisprosessi yksinkertaistettuna

Opettajan antama opetus ja projektitehtävä eivät kuitenkaan täsmänneet hankkeen ohjaajien alkuperäisten ajatusten kanssa. Syynä olivat erilaiset näkemykset oppimisprosesseista. Jo aiemmin esitin, että hankkeen malli pohjautui mielestäni realistiseen käsitykseen. Opettaja sanoi kuitenkin oman lähtökohtansa luonnontieteen projektissa olevan radikaali konstruktivismi (ks. Puolimatka 2002, 48–67). Näiden käsitysten välillä on olemassa ristiriita.

Opettajan opetus erosi hankkeen mallista siinä, että opetus ei oikeastaan sisältänyt empiristä tutkimista, jota ohjaajat olivat mielestään opettajan tilanneet ryhmälle opettamaan. Opetuksessa selitettiin esimerkiksi palamista, mutta sitä käsiteltiin pitkälti opiskelijoiden ennakkotietojen kautta eikä itse kokeilemalla. Tässä opetus ajautui hakoille, sillä hankkeessa selittämisen ja tutkimisen prosessit erotettiin toisistaan ja opettajalta haluttiin nimenomaan tutkimisen opetusta. Opettajan edustama radikaali konstruktivismi asettaa usein empirismin ja konstruktivismin toisensa poissulkeviksi vaihtoehdoiksi (Puolimatka 2002, 52). Silloin opettajan lähtökohta oli täysin ristiriidassa hankkeen empiristiselle lähtökohdalle.

Sen lisäksi, että opetuksesta selvästi puuttui empirismi, opetuksessa oli myös sellaisia elementtejä, joita ohjaajien mielestä ei kuulunut siihen. Opettaja esimerkiksi luennoi kasvatustieteestä, kuten lasten ajatusten kunnioittamista opetuksessa. Tällainen sisältö ei kuulunut opettajalle, sillä hankkeessa oli erikseen kasvatustieteen ohjausta ja opettajalta oli pyydetty nimenomaan luonnontieteen opetusta.

Opetuksen lisäksi myös opettajan antama projektitehtävä erosi useassa kohtaa integraatiohankkeen tosiasiatiedon oppimisprosessista. Hankkeessa oli tarkoitus edetä opiskelijoiden aitojen kysymysten pohjalta. Vaikka opettajan esittelemää projektia

käynnistettäessä opiskelijat saivat ensin pienissä ryhmissä miettiä itseään kiinnostavia aiheita, opiskelijoiden alkuperäiset kiinnostuksen kohteet kuitenkin myöhemmin ohitettiin. Luonnontieteen projektissa nimittäin ryhmät muodostettiin luonnontieteen eri osa-alueiden pohjalta eli ryhmissä tutkittiin joko kemiaa, fysiikkaa, maantietoa tai biologiaa. Näiden aiheiden sisältä opiskelijat sitten valitsivat oman projektinsa aiheen, eikä se silloin enää välttämättä ollut se aihe, mikä alun perin oli kutakin kiinnostanut. Oman kiinnostuksen ja ihmettelyn idea siten vesittyi projektissa. Myös luonnontieteen projektin vaiheet erosivat täysin integraatiohankkeen tosiasiatiedon oppimisprosessista. Opettajan lähtökohtana oli Opettajakoulutuslaitoksen perinteinen luonnontieteen projekti. Sen vaiheet ovat seuraavat:

1. Oma esiymmärrys
2. Vertailu toisten esiymmärryksen kanssa
3. Tiedon haku
4. Oppikirja-analyysi
5. Didaktinen kirjallisuus
6. Miten opetetaan
7. Toteutus opetuksessa
8. Oman tiedon esittely muille.

Opettajan edustamassa radikaalissa konstruktivismissa opiskelija palaa usein entiseen tietoonsa ja oman esiymmärryksen tiedostaminen on oleellista oppimisessa. Integraatiohankkeen tosiasiatiedon oppimisprosessissa tämä ei ole keskeistä, vaikka toki vanhalla tiedolla on merkitystä käsitteen muodostumisessa. Toiseksi opettajan esittämässä oppimisprosessissa uuden tiedon ainoa lähde olivat kirjat, kun hankkeen oppimisprosessissa taas, kirjojen ohella, painottui ennen kaikkea empiirinen tutkiminen. Kolmas ero oli erilainen suhde opettamiseen; projektissa harjaannutettiin suoraan muiden opettamiseen, kun integraatiohankkeessa taas keskityttiin ensin omaan oppimisprosessiin ja vasta oman oppimisen avulla muiden opettamiseen.

Ristiriita syntyi siitä, että opettaja tuli integraatioryhmään vetämään luonnontieteen projektin samalla kaavalla kuin se tehtiin muissakin Opettajankoulutuslaitoksen

toisen vuosikurssin ryhmissä. Opettajan integraatioryhmälle antamat projektiyhjeet olivat aivan samat, jotka olin itsekin saanut suorittaessani luonnontieteen projektia muutamaa vuotta aiemmin. Ilmeisesti opettajan antama opetuskaan ei eronnut muiden ryhmien luonnontieteen opetuksesta millään tavalla. Tämä kävi opiskelijoiden kertoman mukaan ilmi ryhmän viimeisellä luonnontieteen tunnilla. Opettaja oli tällöin todennut, että kun integraatio-opiskelijat eivät olleet hänen edellisen päivän luennollaan, niin hän opettaa sen saman asian nyt heille. Opetuksen ei ilmeisesti ollut tarkoituskaan erota opettajan normaalista luonnontieteen opetuksesta, vaan se ainoastaan tehtiin integraatiohankkeen alaisuudessa. Opettaja ei ollut käsittänyt, että häneltä haluttiin hankkeeseen jotain muuta, kuin mitä muut luokanopettajaksi opiskelevat tekivät.

Ilmeisesti opettajalle oli jo hyvin varhaisessa vaiheessa syntynyt väärä käsitys siitä, mikä hänen tehtävänsä hankkeessa tulisi olemaan. Kun keväällä luonnontieteen osuudesta sovittiin, opettaja lupasi järjestää hankkeeseen mukaan luonnontieteen projektin, joka olisi osana opiskelijoiden yleisiä luonnontieteen opintoja. Projektista opiskelijoille saatiin tarvittavat opintoviikot, ja näin hankkeessa saatu luonnontieteen opetus korvasi osan yleisestä luonnontieteen opetuksesta. Hankkeen ohjaajat kuitenkin tarkoittivat, että tunnit nimellisesti otetaan projektista, kun taas opettaja ilmeisesti käsitti, että projekti otetaan sellaisenaan osaksi integraatioryhmän ohjelmaa. Opettajankoulutuslaitoksen perinteinen luonnontieteen projekti ei kuitenkaan millään tavalla sopinut integraatiohankkeen malliin tosiasiatiedon oppimisprosessista. Opintoviikkosekaannus ei kuitenkaan selitä sitä, miksi projektin lisäksi myös muu opetus ei vastannut toivottua.

### 2.3 Ristiriita opetuksessa johtaa kaaokseen opiskelijoiden työskentelyssä

Ristiriita opettajan ja integraatiohankkeen peruslähtökohdissa vaikutti syvästi koko luonnontieteen osuuteen ja sen onnistumiseen. Opiskelijat kärsivät ristiriidasta suuresti. Ensinnäkin monet opiskelijat pettyivät opettajan luonnontieteen opetukseen, joka ei eronnut mitenkään perinteisestä. He olivat odottaneet, että hankkeessa opetus olisi erilaista:

**Katri:** Tavallaan ennen ku ylli sillon alko, ni sehän oli ihan mielettömän hienolta tuntu, että voi vitsi, et nyt pääsee tutkiin jotain ja niinku että aika hienoo. Ja sitte ku se ensimmäinen yllin kerta oli, mikä alko sillä et jakautukaa ryhmiin ja ottakaa itellenne joku aihe ja näin. Sit rupes tuleen niitä seiniä vastaan joka suunnasta, että ei saadakaan tehdä näin, pitää tehdä näin ja näin ja näin ja näin. Sit se kyllä meni ku lehmän häntä laski se motivaatio siinä vaiheessa.

Vaikka opiskelijat saattoivat olla tyytymättömiä, he kuitenkin tekivät oppitunneilla melko kiltisti, mitä käskettiin. Esimerkiksi eräällä tunnilla opiskelijoiden piti katsella eriväristen linssien läpi piirtoheitinkuvaa, ja he ryhtyivät työhön mukisematta. Itse en ymmärtänyt, mistä linseillä katselemisessa oli kysymys, ja kun tiedustelin asiaa muutamilta opiskelijoilta, hekään eivät tienneet. Vaikka he eivät siis ymmärtäneet tehtävän tarkoitusta, he silti tekivät kiltisti käskettyä tehtävää, ilmeisesti oppimatta siitä mitään. Toisaalta välillä opettajan tehtäviä kyseenalaistettiin ja opiskelijat vaativat tarkennuksia. Tämän he tekivät yhden opetusta seuranneen ohjaajan rohkaisemina. Ohjaaja nimittäin kyseenalaisti opettajan tehtävänantoa, minkä jälkeen opiskelijatkin tuntuivat selvästi rohkaistuvan tekemään samoin. Luultavasti ilman ohjaajien väliintuloa opiskelijat olisivat tehneet niin kuin opettaja käsknee, vaikkakin nurisseet selän takana.

Osa ohjaajista huomasi opettajan työskentelyn ja integraatiohankkeen pohjalla olevan ajatuksen ristiriidan melko nopeasti opetuksen käynnistyttyä. Opiskelijoille tilanne ei ollut heti näin selvä. He alkoivat aluksi tehdä projektitehtävää opettajan ohjeiden mukaan, eli opiskelijaryhmät valitsivat projektin aiheen tietyn luonnontieteen alan sisältä ja pohtivat ennakkokäsityksiään siitä. Samanaikaisesti ryhmäistunnoissa kuitenkin kerrattiin hankkeen mallia. Siten opiskelijoille selvisi, että opettajan antamat ohjeet ovat ristiriidassa integraatioryhmän periaatteiden kanssa.

Ristiriitainen tilanne luonnontieteessä aiheutti sen, että opiskelijat olivat hyvin pitkään epävarmoja siitä, mitä he olivat tekemässä. Heillä oli ristiriitaisia ohjeita työn suorittamisesta. Välillä opiskelijoilla oli jopa sellainen käsitys, että heidän pitäisi tehdä kaksi työtä: toinen opettajalle ja toinen integraatiohankkeeseen. Opiskelijat asettivat kuitenkin ensisijaiseksi hankkeen ohjeiden noudattamisen, vaikkakin heidän tuntui olevan vaikea niitä tajuta.

Ainakaan ensimmäisellä selityskerralla opiskelijoille ei valjennut, mitä integraatiohankkeen luonnontieteen osuudessa olisi pitänyt tehdä, mutta hankkeen johtaja pyrki myöhemmin vielä selventämään asiaa ryhmäistunnoissa. Eräällä ryhmäistuntokerralla johtaja esitteli konkreetin esimerkin kautta, miten hankkeen oppimisprosessin mukaisesti aihe pitäisi valita ja miten sitä voisi tutkia. Siinä istunnossa opiskelijat tuntuivat pääsevän eteenpäin, sillä ainakin kolme opiskelijaa keksi sellaisia asioita, joita he olivat jääneet ihmettelemään. Tämä myös johti siihen, että kaksi näistä opiskelijoista erosi omasta ryhmästään ja alkoi tehdä tutkimustyötä yksin. Se ei kuitenkaan johtanut siihen, että kaikkien opiskelijoiden työnteke olisi muuttunut. Joillekin ryhmille syntyi myös ajatuksia siitä, että heidän pitäisi vaihtaa aihetta, ja niin he myös tekivät. Heidän mielestään oma, projektiin valittu, aihe ei välttämättä sopinut empiiriseen tutkimiseen. Johtajan mielestä kuitenkin kaikki aiheet olisivat olleet tähän sopivia. Viimeisessä ryhmäistunnossa ennen joulua johtaja joutui vielä antamaan uuden esimerkin siitä, miten jotain aihetta, tässä tapauksessa ääntä, voisi tutkia empiirisesti.

Myöhemmin syksyllä luonnontieteestä pidettiin ryhmän ja opettajan kesken ns. kriisitapaaminen, jossa oli tarkoituksena selvittää luonnontieteen osuuden sekavaa tilannetta. Tässä tilaisuudessa pääasiassa opettaja ja hankkeen johtaja puolustivat omia näkökantojaan. Opettaja ei kuitenkaan tuntunut joustavan siitä, että projekti olisi toteutettu jonkin muun muotoisena. Hän ehdotti projektin ottamista kokonaan pois hankkeesta ristiriitojen synnyttyä. Tämä ei kuitenkaan olisi ollut oikeudenmukaista opiskelijoita kohtaan. Opettaja ja opiskelijat jätettiin sopimaan keskenään siitä, miten toimitaan. Ilmeisesti myös jonkinlaiseen yhteisymmärrykseen oli päästy.

Täytyy ottaa huomioon, että integraatioryhmän tosiasiatiedon oppimisprosessi ei ole ollenkaan helppo, vaan sen sisäistäminen vaatii opiskelijalta paljon työtä, aikaa ja vaivaa. Prosessin nopea tajuaminen ja työskentelyn sujuminen ei siis ole mikään itsensänselvyys. Ristiriita johti kuitenkin osaltaan siihen, että opiskelijoiden työskentelystä tuli erittäin vaikeaa. Opiskelijoista tuntui, että he eivät tieneet mitä tehdä. He kuitenkin tunnustivat sanoneensa opettajalla, että tietävät. Opiskelijat myös jossain vaiheessa kommentoivat, että ristiriita oli osaltaan tekosyykin siihen, miksi työhön ei ryhdytty. Opettaja olisikin kaivannut, että opiskelijat olisivat ottaneet yhteyttä ja pyytäneet apua. Opiskelijat taas kokivat, että opettaja ei osannut auttaa tai etteivät he halunneetkaan

apua, koska se voisi sekoittaa heitä. Opiskelijat myös kommentoivat, että ohjaus olisi vähentänyt työn vapautta ja omaa vastuuta siitä.

Opiskelijat saivat ristiriitaisista ohjeista huolimatta melko nopeasti tehtyä työnsä ns. empiirisen puolen. Esimerkiksi kaikki haastattelemani ryhmät olivat tehneet sitä jo pitkälle ennen joulua. Ryhmäistunnoissa ei kuitenkaan puhuttu töiden etenemisestä, vaan lähinnä siitä, miten työn tekeminen oli ristiriidan vuoksi ongelmallista. Monien empiria ei toki vastannut tosiasiatiedon oppimisprosessissa tarkoitettua empiriaa. Esimerkiksi yksi ryhmä teki näennäisiä tutkimuksia, joiden lopputuloksen tiesi jo etukäteen. Työt kuitenkin tuntuivat jostain syystä jumittuvan empiiristen kokeiden jälkeen. Vasta keväällä, kun töiden perään alettiin kysellä, ne valmistuvat.

Valmistuttuaan opiskelijoiden raportit eivät olleet opettajan tavoitteiden mukaiset, jolloin seurasi uusia ristiriitoja. Opettaja vaati osalta korjauksia ja lisäyksiä. Tällöin opiskelijat alkoivat osoittaa yllättäen aktiivisuutta keräämällä sähköpostilistalle tietoja siitä, kenen työ on päässyt läpi ja millaisia jatkotoimenpiteitä osan työ vaatii. Joidenkin töiden korjaamisen vaatiminen hermostutti opiskelijoita. Ohjaajat puolestaan hermostuivat opettajan epäselvistä arviointikriteereistä. Integraatioryhmän ja opettajan välillä kiristyi, koska käsitykset siitä, mikä luonnontieteessä oli mennyt pieleen, erosivat suuresti toisistaan (ks. Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 82). Lopulta kuitenkin kaikkien opiskelijoiden työt hyväksyttiin. Luonnontieteen osuudesta jäi silti kaikille sellainen olo, että se oli epäonnistunut ja ettei tarkoitettuun lopputulokseen päästy.

1. Opiskelijoille esitellään tiedon kolmijako.
2. Opettaja antaa luonnontieteen projektin ohjeet.
3. Ryhmässä ohjaajat kyseenalaistavat projektin ohjeet, koska ne eivät vastaa hankkeen oppimisprosessimallia. Opiskelijoilla on tällöin kahdet erilaiset ohjeet työn tekemiseen.
4. Opiskelijat työskentelevät projektin parissa mutta eivät ole varmoja toimivatko oikein.
5. Työt valmistuvat keväällä, mutta opettaja ei hyväksy kaikkia ilman täydentämistä.

KUVIO 2. Tiivistetty kuvaus kaaostilanteesta

## 2.4 Tutkijana kriisikentässä

### 2.4.1 Tutkimusotteeni täsmentyminen

Oma osuuteni integraatiohankkeessa alkoi keväällä 2004, kun yksi ohjaajista pyysi minua mukaan ryhmään tutkimaan äidinkielen integrointia, mihin suostuinkin innolla. Hankkeen taustaideaan tarkemmin tutustuessani mielenkiintoni kiinnittyi nimenomaan fakta- eli tosiasiatiedon oppimisprosessiin, joka oli tarkoitus toteuttaa luonnontieteen avulla. Tarkemmin määritellen aiheenani oli tutkia käsitteenmuodostusprosessia integraatiohankkeen luonnontieteen osuudessa.

Kun luonnontieteen osuudessa kuitenkin ajaututtiin ristiriitoihin, alkuperäinen tutkimusideani, tutkia tosiasiatiedon oppimisprosessia, ei voinut enää toteutua. Enää ei tuntunut oleelliselta tarkastella käsitteenmuodostusprosessia, kun sitä ei ollut oikeastaan syntynyt. Tutkijana minun olikin lähdettävä uusille vesille. Oikeastaan koko sen ajan, jonka integraatioryhmä oli kasassa, en edes tiennyt tarkkaan, mitä oikeastaan tutkin. Toisaalta Eskola ja Suoranta (1998, 15) toteavat, että ”laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana”. Elämistä omassa tutkimuksessani todella tapahtui. Hankkeen aikana olin melko epätoivoisessa tilanteessa, mutta siitä huolimatta yritin lukuvuoden aikana kerätä jonkinlaista aineistoa, vaikka tarkkaa merkitystä aineistolleni en siinä vaiheessa pystynyt määrittelemään. Seurasin kuitenkin luonnontieteen opetusta ja osallistuin jokaiseen ryhmäistuntoon tuon lukuvuoden aikana.

Tutkimusotteeni muodostui *etnografiseksi*, sillä siinä tutkija kohtaa yhteisön tämän sosiaalisessa todellisuudessa eli arkipäivän tilanteissa, kuten minä integraatioryhmään osallistumalla (Goetz & LeCompte 1984, 96; Eskola & Suoranta 1998, 104, 107; Tedlock 2000, 470). Etnografisella tutkijalla on tavoitteena päästä sisään yhteisöön ja sitä kautta ymmärtää ja analyttisesti kuvata yhteisöä sen osallisten näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 106; Metsämuuronen 2006, 218; Syrjäläinen 1994, 68). Mielestäni juuri tuo *ymmärtäminen tutkimuksen tarkoituksena* määrittelee minun



työtäni hyvin, sillä etnografisessa tutkimuksessa pyritään ”ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä” (Syrjäläinen 1994, 77).

#### 2.4.2 Tieteenfilosofiset lähtökohtani

Seuraavaksi valotan käsityksiäni todellisuuden luonteesta (ontologia) sekä tiedon ja tietämisen luonteesta (epistemologia) eli omista taustasitoumuksistani tutkijana (ks. Metsämuuronen 2006, 208–209; Syrjäläinen 1994, 77). Tietysti tieteenfilosofisia lähtökoh-  
tia tutkimuksessani määrittää etnografisen otteen valitseminen. Etnografisen tutkimuk-  
sen todellisuus- ja ihmiskäsityksen lähtökohtana on, että ihminen tietää maailmasta ko-  
kemuksiensa kautta, ihminen on tavoitteellinen ja ihmisen toiminta synnyttää kulttuurit,  
jotka puolestaan muovaavat ihmistä. Tieto, jota tutkija etsii ja saa, on rajallista, subjek-  
tiivista, arvosidonnaista ja sidoksissa ihmisen sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin. (Syr-  
jäläinen 1994, 77.) Voisinkin ajatella, että etnografia sisältyy kriittisen teorian tieteenfi-  
losofiaan, jossa sosiaalisessa maailmassa olevilla sidoksilla, kuten kulttuurilla ja suku-  
puolella, nähdään olevan merkittävä rooli todellisuuskäsityksen muokkautumisessa (ks.  
Metsämuuronen 2006, 210).

Oma tieteenfilosofinen lähtökohtani on ennen kaikkea kuitenkin *konstruktivistinen*. Siinä todellisuus nähdään jokaisen yksilön suhteellisena, riippuvaisena todellisuus-  
tena, eikä siitä saatu tieto ole koskaan objektiivista vaan paikallista (Lincoln & Guba  
2000, 165; Metsämuuronen 2006, 210; Puolimatka 2002, 41, 46). Puolimatka (2002,  
74–80) kritisoi voimakkaasti tätä vahvaa tulkintaa konstruktivistisesta tieteenfilosofias-  
ta ja siihen liittyvää käsitystä tieteellisestä tiedosta. Tulee kuitenkin huomioida, että hän  
esimerkeissään mielestäni yksinkertaistaa tieteen koskemaan vain reaalityodellisuuden  
tutkimuskohteita kuten fysikaalisia ilmiöitä. Tällaisen ulkoisen maailman tutkimuskoh-  
teessa luultavasti minunkin näkemykseni olisi hyvin realistinen. Oma tutkimukseni  
suuntautuu kuitenkin enemmän ymmärtämään ihmisen sisäistä maailmaa ja sisäisen  
maailman suhdetta ihmisten väliseen sosiaaliseen maailmaan. Tällöin tieteenfilosofia-  
kin määrittyy enemmän suhteelliseksi käsitykseksi totuudesta ja tiedosta. Etnografia  
voidaan mielestäni yhdistää konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan, sillä Syrjäläinen  
(1994, 68) toteaa, ettei siinä yritetä paljastaa lopullisia totuuksia vaan rakentaa enem-

mänkin tulkintaa. Etnografia yhdistyy konstruktivistinen tieteenfilosofia mielestäni myös siinä, että sekin määrittelee tutkimuksen tavoitteeksi ymmärtämisen (ks. Lincoln & Guba 2000, 166).

Olen kuitenkin Puolimatkan (2002) kanssa samoilla linjoilla siinä, että konstruktivistista tieteenfilosofiaa voi tulkita liiankin vahvasti. Näen ihmisen toiminnassa tiettyjä prosesseja, joihin voidaan päästä käsiksi tutkimuksen avulla. Näitä prosesseja voidaan tulkita eri tavalla, mutta prosessien olemassaoloa se ei poista. En siis väitä, etten tutkijana voisi tavoittaa mitään todellista. Oikeastaan voisi sanoa, että Goffmanin (1986) kehysanalyysin käyttö jo viittaa siihen, että voin ajatella löytäväni jotain ihmisen sosiaalisen toiminnan perusrakenteita. Tiedonkäsityksen suhteellisuus syntyy kuitenkin siitä, että tapahtumat noiden rakenteiden sisällä ovat omia tulkintojani eivätkä objektiivisiä totuuksia.

#### 2.4.3 Etnografista aineistoa metsästäessä

Ontologian ja epistemologian jälkeen keskityn metodologiseen pohdintaan eli siihen, miten ajattelen tietoa saavuttavani. Etnografialla kuvataan usein enemmänkin metodologisia ratkaisuja, kuin filosofisia lähtökohtia, joten etnografia määrittää tietysti aineistonkeruutani. Etnografisessa tutkimuksessa tietojen keräys kenttätyövaiheessa on melko ennalta määräämätöntä ja tehdään useista eri lähteistä, joista pääasialliset ovat osallistuva observaatio ja haastattelut (Goetz & LeCompte 1984, 109; Eskola & Suoranta 1998, 107; Metsämuuronen 2006, 219; Syrjäläinen 1994, 68). Usein etnografinen tutkimus kentällä voi viedä pitkänkin ajan (Syrjäläinen 1994, 68), minun tapauksessani lukuvuoden.

*Osallistuvan observaation* (ks. Goetz & LeCompte 1984, 109–113; Metsämuuronen 2006, 241; Syrjäläinen 1994, 84; Tedlock 2000, 465) tapaan olin mukana seuraamassa opettajan antamaa luonnontieteen opetusta, joka järjestettiin syyslukukaudella. Joskus saatoinkin kysyä jotain, mutta pääasiallinen tarkoitukseni oli vain observoida. Syksyn oppituntien kuluessa minullekaan ei tarkasti selvinnyt, miten suuri ristiriita integraationhankkeen ja opetuksen välillä oli. Kirjasin oppitunneilta jonkinlaisia muistiinpanoja, jos jokin erityisesti kiinnitti huomioni. Tämän lisäksi kuuluin myös työnoh-

jausryhmään, eli olin mukana ryhmäistunnoissa täysivaltaisena jäsenenä. Ryhmäistuntoihin osallistuin joka kerta lukuvuoden aikana, vaikka aihe ei välttämättä koskettanut omaa tutkimustani. En kuitenkaan päässyt luonnontieteen osuudesta pidettyyn ns. kriisipalaveriin, joten siitä saamani tiedot perustuvat yhden ohjaajan muistiinpanoihin ja opiskelijoiden kertomaan. Opiskelijoiden kertomaan perustuu myös tietoni viimeisestä luonnontieteen tunnista. Opettajan näkökulmaa ei ole mukana aineistossa sen vuoksi, että en vielä tutkimukseni aineistonkeruuvaiheessa tiennyt sen tärkeyttä. Pyysin opettajalta myöhemmin aineistoa hänen pitämistään oppitunneista ja työnsä perusteista, sillä tiesin hänen lähettäneen jotain materiaalia tästä hankkeen johtajalle. Sain kuitenkin vain aikataulun, johon hän oli sijoittanut oppitunnit ja niiden aiheet.

Täytyy tunnustaa, että havainnointini ei ollut kovinkaan systemaattista. Usein itsekin lähdin pohtimaan keskustelun aiheita, enkä malttanut pysyä tutkijan roolissa. Täytyykin huomioda, että havainnointi on hyvin subjektiivista ja inhimillistä toimintaa (Eskola & Suoranta 1998, 103). Alun perin en pitänyt oppituntien havainnointia edes niin tärkeänä aineistona, sillä opiskelijoiden oli tarkoitus tehdä tutkimuskohteenani ollut luonnontieteen projekti omalla ajalla. Jälkiviisaasti voisi todeta, että havainnoinnista olisin voinut saada paljon enemmänkin irti.

Tuntien seuraamisen ja ryhmäistuntoihin osallistumisen lisäksi lähetin syksyllä opiskelijoille sähköpostilla muutaman kysymyksen (Kuvio 3.). Ensinnäkin tiedustelin, missä vaiheessa kunkin käsitteenmuodostusprosessi on. En halunnut kuitenkaan tarkemmin selittää, mitä tarkoitan käsitteenmuodostusprosessilla. Halusin nimittäin selvittää, mistä opiskelijat kirjoittaisivat käsitteenmuodostusprosessin yhteydessä. Samalla tiedustelin, oliko tälle prosessille tullut esteitä. Kysymysten lähettämisenvaiheessa ristiriitaa integraatiohankkeen ja opettajan välillä oli jo tiedossa, joten halusin tietää, mitä opiskelijat tästä sanoisivat. Oppimisprosessikysymyksen lisäksi kysyin opiskelijoilta, mitä heille tarkoittaa tutkiminen. Tutkiminen oli prosessissa erittäin tärkeässä osassa ja halusin selvittää, mitä opiskelijat sisällyttivät tutkimiseen.

1. Millaisessa vaiheessa käsitteenmuodostusprosessinne on (siis tämän yllin aiheen) ja onko prosessille muodostunut esteitä?
2. Mitä sinulle tarkoittaa tutkiminen?

### KUVIO 3. Sähköpostilla lähetetyt kysymykset opiskelijoille

Periaatteessa kysymysten tarkoituksena oli kartoittaa, miten opiskelijat ovat sisäistäneet integraatiohankkeen ajatukset ja miten he kuvaisivat luonnontieteen osuudessa ilmenneitä ongelmia. Vaikka en myöhemmin liittänyt kyselyaineistoa varsinaiseen tulkintaani, kyselyllä oli kuitenkin merkitystä tutkimukseni etenemisessä. Kysely paljasti, että opiskelijat olivat vain tarttuneet sekä opettajan että hankkeen edustamiin ajatusmalleihin. He eivät olleet mielestäni muokanneet niistä omia ajatuksiaan vaan yrittäneet sisällyttää molemmat mallit samaan pakettiin. Kysely myös todensi sen, että opiskelijat itse kokivat hyvin vahvasti luonnontieteen ristiriitatilanteen vaikeuttaneen heidän työntekoaan.

Pääasiallisena aineistona minulla on kolme tekemääni *ryhmähaastattelua* (ks. Eskola & Suoranta 1998, 95–99; Sulkunen 1990, 264–285). Ensimmäisessä ryhmässä haastateltavia oli neljä, toisessa kaksi ja kolmannessa kolme. Kaksi haastatteluryhmää muodostui suoraan siitä ryhmästä, jonka jäsenet tekivät yhdessä luonnontieteen projektiaan. Se, miksi valitsin juuri nämä ryhmät haastatteluun, johtui käsityksestäni ryhmien työvaiheista. Aiemmin ensimmäisen ryhmän puheita omasta työstään kuunnellessani minulle syntyi käsitys, että he eivät olleet paljonkaan edenneet. Viimeiseksi haastattelemastani ryhmästä taas olin tapaamisissa saanut sen kuvan, että he olivat edenneet paljon. Keskimmäiseen ryhmään valitsin opiskelijoista kaksi yksin työtään tekevää, sillä halusin myös yksin tekevien näkökulman esiin. Minusta oli luonnollista haastatella ryhmissä, koska opiskelijat tekivät työtä ryhmissä. En siis siinä mielessä tehnyt perinteistä ryhmähaastattelua, jossa ryhmä kootaan sen perusteella, että sillä on paljon tietoa käsiteltävästä asiasta tai että haastateltavat arastelisivat olla yksin haastattelutilanteessa (Eskola & Suoranta 1998, 96; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 199–200). Analysointivaiheessa käsittelin sitten ryhmiä yhtenä massana, sillä ne eivät lopulta eronneet

toisistaan paljoakaan. Kaikki ryhmät olivat jo tehneet empiirisiä kokeita, mutta yksikään ryhmä ei ollut vielä tehnyt raportointia. Ryhmien kommentteissa oli myös paljon samankaltaisuutta, vaikka toki hiukan erilaisia painotuksia.

Haastattelutekniikkana oli *avoin haastattelu*. Avoimessa haastattelussa tilanne muistuttaa keskustelua, jossa puhutaan tietystä aiheesta, mutta kaikkien kanssa ei käydä kaikkia mahdollisia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 87). Haastattelu oli hyvin vapaamuotoinen, ja minusta haastateltavat tuntuivat halukkailta kertomaan omista kokemuksistaan ja tunnoistaan. En ollut laatinut mitään etukäteiskysymyksiä, vaan aloitin haastattelut sanomalla, että tarkoituksena olisi keskustella hankkeen luonnontieteen osuudesta. Opiskelijat saivat aluksi kertoa projektinsa sen hetkisestä vaiheesta, eli mitä he olivat jo tehneet, koska se oli helppo lähtökohta keskustelulle. Haastattelut oikeastaan sujuivat siitä eteenpäin omalla painollaan. Opiskelijat keskustelivat lähinnä keskenään, ja välillä kysyin jonkin tarkentavan kysymyksen tai kysymyksen, jolla siirryttiin aiheesta seuraavaan. Tällainen aineistonkeruumenetelmä ei toki useinkaan onnistu, sillä ihmiset eivät välttämättä lähde mukaan keskusteluun. Tunsin kuitenkin opiskelijat ja he tunsivat minut, joten saatoin luottaa siihen, että tällä tavalla saisin kerättyä aineistoa. Opiskelijat olivat myös tottuneet keskustelemaan työtapaan opiskeltuaan lähes kaksi vuotta oivallusryhmässä.

Halusin pitää haastattelut avoimina keskusteluina, koska en tiennyt vielä tarkasti, mihin tutkimukseni suuntaisin. Koska olin itsekin ristiriitatilanteessa todella sekaisin, ei olisi hyödyttänyt keksiä tarkkoja kysymyksiä. Enhän olisi tiennyt, mitä kysyä. Haastattelun tarkoituksena oli paljastaa, mitä opiskelijat puhuisivat silloin, kun he puhuisivat integraatiohankkeen luonnontieteen osuudesta. Halusin selvittää, millaisia teemoja he sen yhteydessä nostaisivat esiin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 86). Tämän ajattelin auttavan minua selvittämään, mikä oli luonnontieteen osuudessa oleellista. Haastattelumenetelmän ongelmana voidaan yleensä pitää haastateltavien antamia ns. sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2004, 195). Omassa tutkimuksessani tämä sosiaalinen suotavuus oli kuitenkin tärkeässä osassa tulkinnan synnyttämisessä eikä sinällään siis ongelmallista. Haastattelujen ja havainnoinnin suhdetta voisi kuvata niin, että haastattelu oli minun pääasiallinen aineistoni, jonka analysoinnissa käytin apuna ryhmätilanteissa tekemiäni havaintoja.

Nauhoitin haastattelut ja kirjoitin ne puhtaaksi sanatarkasti. Ryhmähaastattelusta johtuen puhetta oli välillä päällekkäin. Kirjoitin tämän niin, että edellisen puhujan puheenvuoron loppu ja seuraavan puhujan puheenvuoron alku on merkitty kolmella pisteellä. Yritin pitää mukana kaikki täytesanat ja jonkin verran merkitsin myös tauoituksia. Olen myös lisännyt repliikkien väliin sulkeisiin kommentteja esimerkiksi silloin, kun haastateltava puhuu sarkastisesti tai vitsailee, jotten olisi myöhemmin tulkinnut puheen tarkoitusta väärin. Tutkielmani haastattelusitaateissa opiskelijoiden nimet on muutettu ja itsestäni käytän lyhennettä M. Olen poistanut sitaateista täytesanoja (esim. niinku).

Lopuksi keräsin opiskelijoiden raportit työstään, mutta niitä en oikeastaan käyttänyt, sillä ne eivät antaneet paljonkaan materiaalia tutkimuksen aiheen vaihduttua. Ne ainoastaan todensivat sen, ettei tarkoitettua oppimisprosessia ollut syntynyt. Kerätystä aineistosta on myös syytä mainita ryhmän väliset sähköpostit, joilla on saattanut olla merkitystä tulkinnoissani. Esimerkiksi sähköposteista ilmeni se, miten opiskelijat osoittivat aktiivisuutta sen jälkeen, kun opettaja oli laittanut heidät täydentämään työtään.

Etnografiseen tapaan tutkimuksestani tuli hyvin aineistolähtöinen, sillä vasta myöhemmin aineiston merkitys alkoi selkiytyä minulle. Tutkimuksen *peruskysymykseksi muodostui, mikä opiskelijoiden luonnontieteen oppimista esti*. Tarkemmin halusin selvittää, mikä luonnontieteen oppiaineessa vaikutti siihen, että oppiminen estyi. Halusin myös selvittää, mikä opiskelijoiden omassa toiminnassa esti luonnontieteellisen oppimisprosessin syntyä. Tahdoin siis tietää, millainen sosiaalisen todellisuuden rakenne sekä millainen sisäinen tarve opiskelijoiden toimintaa ohjasi? Tutkimuskysymykseni keskittyvät siis opiskelijaan oppisisällön ja sosiaalisen todellisuuden kautta.

Seuraavaksi esittelen aineistostani löytyneitä luonnontieteen oppimisprosessin ongelmakohtia eli keskityn oppisisällön tasoon. Koska se löytyi samanaikaisesti sosiaalisen tason kanssa, eräänlaisena sivutuotteena, sen analysointia on vaikea erottaa erilliseksi kokonaisuudeksi. En siis seuraavassa pureudu kovinkaan syvällisesti oppisisällön ongelmien analysointivaiheeseen, vaan käsittelen aineiston analyysiä laajemmin vasta sosiaalisella tasolla.

### 3 LUONNONTIETEEN PROSESSIN ONGELMAKOHTIA

#### 3.1 Luonnontieteen opiskeluprosessi

Maslow (1987, 23) näkee ihmisen yhtenä kognitiivisena perustarpeena ymmärryksen ja tiedon tarpeen. Tämä on myös käsittäkseni integraatiohankkeen lähtökohta luonnontieteessä (ks. Kallas ym. 2006a, 165). Ymmärryksen ja tiedon tarpeen olemassaolo ja niiden tyydytys eivät kuitenkaan tunnu olevan aivan yksiselitteisiä ja mutkattomia ainakaan minun tutkimusaineistostani katsottuna.

Aineistoni kertoo, että luonnontieteellistä *oppimis*prosessia ei syntynyt hankkeen periaatteissa tarkoitettulla tavalla, sillä tulkintani mukaan opiskelijoiden sisäiset mallit eivät muuttuneet. Ryhmässä kuitenkin syntyi jonkinlainen luonnontieteellinen *opiskeluprosessi*. Opiskelu on toimintaa, jonka tuloksena voi syntyä oppimista. Opiskelua voi kuitenkin tapahtua ilman oppimista ja päinvastoin. Opiskelu ja oppiminen eivät siis ole riippuvaisia toisistaan. (ks. Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 23, 26.)

Lähestyn integraatiohankkeen luonnontieteen osuutta nyt oppisisällön tasolla eli oppiaineen erityisten ehtojen tasolla. Koska oppimisprosessia ei syntynyt, jää kuvaukseni melko pinnalliseksi. Yritän kuitenkin selventää opiskeluprosessissa olleita solmukohtia, jotka vaikuttivat siihen, että oppimisprosessi ei tietyllä tavalla päässyt syntymään. Nämä solmukohdat löytyivät aineistoa analysoidessa. Opiskelijat olivat hyvin avoimia oppisisällön tasolla olevista ongelmista, joten ne saattoi poimia melko suoraan haastatteluista. Kokosin haastatteluista yhteen kaikki maininnat oppisisällön tason ongelmista ja sen jälkeen aloin yhdistelemään samankaltaisia kommentteja keskenään. Lopulta aineisto tiivistyi luonnontieteen prosessin yksinkertaistukseksi, jonka esittelin jo aiemmin (ks. s.10). Tämän kolmijaon avulla kuvaan seuraavaksi luonnontieteen opiskelun ongelmia.

### 3.2 Ihmettelyn ongelma

Ensimmäiseksi ongelmaksi luonnontieteellisessä oppimisprosessissa nousee se, että opiskelijoiden tuntui olevan vaikea keksiä ympäristöstään mitään, mikä heitä olisi ihmetyttänyt. Tämä on luullakseni yleinen ongelma, sillä ihminen on sokea omalle ympäristölleen ja ottaa sen usein itsestäänselvyytenä. Emme osaa ihmetellä ympärillämme tapahtuvaa osaksi sen vuoksi, että olemme turtuneet ympäristöömme ja luonnossa asiat toistuvat samalla tavalla. Vain jokin yhtäkkinen muutos entiseen saattaa kiinnittää huomiomme.

Tämä ei tarkoita sitä, että ihminen ei havaitsisi ympäristöään. Saamme kyllä informaatiota jatkuvana virtana aistiemme kautta, mutta pystymme seulomaan havainnoistamme vain pienen osan. Näistä havainnoistakin tallennamme muistiimme vain voimakkaimmat signaalit, joihin olemme sillä hetkellä kiinnostuksemme kohdistaneet. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 27.) Johtuuko ihmettelyn puute siis siitä, että kiinnostuksemme ei enää kohdistu ympäristöön?

Jos ihmettely puuttuu, on luonnontieteellistä oppimisprosessia vaikea käynnistää. Ei ole mitään syytä lähteä ratkaisemaan luonnontieteellisiä ongelmia, jos niitä ei itse ihmettele tai edes huomaa. Hankkeen oppimisprosessin pohjalla vaikuttaa ajatus siitä, että tärkeintä on oma kiinnostus.

Toki täytyy myöntää, että opettajan antama tehtävänanto ei johdattanut opiskelijoita aluksi ihmettelyyn ja ongelmanratkaisuun, vaan lähinnä valitsemaan jonkin aiheen tietystä luonnontieteen osa-alueesta.

**Arja:** Tota se on ehkä vähän sillä tavalla, että just sit siitä tarpeest jos palataan siihen kuinka valittiin tämä aihe, ku me valittiin se siellä luokassa. Että öö oikea tapa sii- tai olis parempi ollu varmasti, että oltas vaan menty ja nähty, vaikka pari viikkoo vaan kateltu siis sillä tavalla, ettei ois tarvinnu siinä luokka tilanteessa. Vaikeahan siinä on löytää aitoa ongelmaa...

**Paula:** ...Kyllähän kyllähän meillä sillai oli, että oli tehtävänä kattella ympärilleen....

**Seppo:** ...nii mutta toisaalta ku se oli se annettu se se, että kemian ryhmä. Jos oltas vaan sanottu, että niinku...

**Arja:** ..katelkaa ympärillenne...



Opiskelijat valittivat sitä, että heillä ei ollut aikaa valita itseään kiinnostavaa aihetta. Silmien avaus luonnontieteellisille ilmiöille olisi opiskelijoiden mielestä vaatinut paljon enemmän aikaa, kuin mitä nyt oli käytössä. Kuitenkin sen jälkeen, kun ryhmässä oli keskusteltu opettajan tehtävänannon kumoamisesta sen edustaman erilaisen oppimisen mallin vuoksi, opiskelijat olisivat vielä voineet vaihtaa aihetta, jos olisivat ihmeteltävää keksineet. Oikeastaan vain kaksi ryhmäläistä keksi sellaista, mitä he olivat ihmetelleet: toisella kuun näkyminen päiväsaikaan ja toisella kauraryynien suojaaminen voimakailta hajuilta.

Kenties se, että opiskelijoiden oli vaikeaa huomata ympäristössään olevia asioita, johtui väärästä perspektiivistä. Luonnontiedettä on kouluissa totuttu pitämään vakavana asiana eikä siihen liitetä omakohtaisuutta, joka saattaisi herättää kiinnostuksen. Monien kiinnostuksenkohteisiin voisi liittyä luonnontiedettä, mutta sitä ei välttämättä huomata. Esimerkiksi muutamat pojat kommentoivat haastattelussa, että heitä kiinnostaa lähinnä suksilla hyppely, mutta olisihan tuohon aiheeseen liittynyt paljonkin luonnontieteellistä tutkittavaa. Ongelma on se, että luonnontiede tarkoittaa meille vain niitä asioita, joita olemme koulussa oppineet sen tarkoittavan. Emme osaa nähdä jokapäiväisessä elämässämme luonnontieteellisiä kysymyksiä.

Voisiko tässä olla kysymys siitä, kuten Maslow (1987, 25) toteaa, että lapsia ei tarvitse opettaa olemaan kiinnostuneita, mutta institutionaalistamisen kautta heidät kyllä opetetaan olemaan kiinnostumatta. Opettajaksi opiskelevat ovat kenties niin passiivisen oppijanroolinsa sisäistäneitä, että he eivät koulutustilanteessa osaa toimia muulla tavalla, kuin odottaa opettajan kertovan, mitä pitää ihmetellä (ks. Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989, 27). Toisaalta tämä myös toistuu monessa opiskelutilanteessa, sillä vain pieni osa näissä tilanteissa esitetyistä kysymyksistä on opiskelijoiden itsensä asettamia (Hakkarainen ym. 2004, 283). Miten me osaisimme edes asettaa kysymyksiä, jos se on aina tehty puolestamme?

### 3.3 Tutkimisen ongelma

Tutkimiseen liittyy kolme ongelmakohtaa. Ensimmäinen ongelmakohta on ratkaisutendenssin löytyminen. Vaikka opiskelija huomaisikin ympäristössään jonkin häntä ihmeyttävän kysymyksen, motivaatio ongelman ratkaisemiseen voi olla hyvin pieni:

**Matti:** Siis ongelmiahan nousee ja ihminen kummastelee, ei kukaan oo semmoneen psykopaatti, että ei tunne mitään mitään kohtaan eikä muutakaan, paitsi psykopaatti (naurua). Mutta tässä nousee just päällimmäiseksi se, lopettakaa nauraminen (viittaus muihin), ratkaisu tendenssi elikkäs pyrkimys. Siis mikä on semmoneen vielä, vaikka kummasteleeki, että sitte laukasee vielä sen pyrkimyksen ratkasuun siihen, että jokin alkaa. Koska hyvin harvat asiat on semmosia, vaikka ihmettelee, miten toi on nyt tommonen. No ni nyt se vaan on. Mutta niinku pyrkimys ratkasuun nousee esiin harvoin ja kysymys onkin, miksi. Nyt ratkaisutendenssi, eli just tämä.

Jotta tehtävää ryhdyttäisiin tekemään, siihen usein tarvitaan pakko, joka tulee joko itseltä tai ulkopuolelta. Ulkopuolinen pakote voi esimerkiksi olla ohjaajien kehotukset, jotka usein auttavat tehtävän käynnistämässä. Myös itseltä tullut pakote toimi yhden ryhmän kohdalla, sillä he olivat yhdessä päättäneet tehdä tehtävää, vaikkei se aluksi kiinnostanut heitä. Toisaalta pakote auttoi tätä ryhmää myös sisäisen motivaation syntymisessä, sillä myöhemmin he kyllä kiinnostuivat aiheestaan. Pakote ei ehkä ole silti paras tapa ratkaisutendenssin löytämiseen. Osalla ratkaisutendenssi löytyi siitä, että aihe kosketti omaa elämää, kuten rottaharrastajalla omia rottia tutkiessaan. Ryhmille, jotka eivät löytäneet aihetta oman mielenkiintonsa kohteista, ratkaisutendenssi ei syntynyt niin helpolla. Syynä tähän voisi olla se, että opiskelijoiden aiheet eivät koskettaneet heidän arkipäiväänsä ja ne eivät olleet käytännöllisiä. Jos tiedosta olisi ollut heille jotain hyötyä, he olisivat kenties alkaneet kiinnostuneemmin tarkastella sitä.

Ratkaisutendenssin ohella tutkimuksen tekoon vaikutti myös toinen ongelmakohta, ns. työn tekemisen vaikeus. Usein käy niin, että opiskelijat pystyvät kyllä tekemään oleellisia kysymyksiä mutta prosessin edetessä eivät jaksakaan syventyä tarpeeksi, jolloin heidän tietonsa ei kehity riittävästi (Hakkarainen ym. 2004, 294). Luonnontieteen prosessissa syventymisen puute näkyi niin, että kun kiinnostava kysymys löy-

dettiin ja sitä alettiin ratkaista, into ei aina välttämää riittänyt työn viimeistelyyn. Opiskelijat eivät vain yleensä halua tehdä sellaista, mikä on työlästä. Luonnontieteelliseen oppimisprosessiin kuuluu kuitenkin selvää työn tekemistä, sillä se ei synny itsestään:

**Helena:** Jotenki ku tää tutkimusprosessi on jollain tapaa ollu erilainen. Että ku estetiikassa se oli enemmän sellasta alitajusta ja tiedostamatonta, tässä on tavallaan tiedostetusti pitää, että nyt niinku rupee tutkimaan ja selvästi tai tämä, että nyt tavallaan semmonen hiljanen tieto, mikä siinä estetiikassa tulee tavallaan itsestään, ni tässä pitää ehkä ite olla vähän aktiivisempi yrittää just saavuttaa sitä tietoa ja sitä käsitteellistä muutosta.

Vaikka opiskelijat sanoivat, että luonnontieteen prosessiin kuuluu paljon alitajustakin työtä, se ei silti vähennä ns. ulkoisen työn määrää. Yllättävää kuitenkin on se, että työn tekemisen vaikeus ei näkynyt empiiristen kokeiden kohdalla. Nämä kokeet selvästi motivoivat opiskelijoita ja he olivat niistä innostuneita, sillä empiirisen osuuden opiskelijat olivat tehneet jo projektin alkuvaiheissa. Tämä saattaa johtua siitä, että empiriaan liittyy hauskaa konkreettista tekemistä, jota harvemmin opiskellessa todella päästään tekemään. En tässä pohdi opiskelijoiden tekemien kokeiden laatua, vaan lähinnä totean, että empirian tekemistä opiskelijat eivät kokeneet erityisen vaikeana. Empiriaan mielestäni liittyy se piirre, että siinä käytettävä tieto on opiskelijalla jo valmiina. Työn tekemisen vaikeus ilmeni siis siinä, että tiedonhaku muualta kuin omasta päästä tuntui jotenkin vaikealta:

**Seppo:** Nii mun mielestä tää tiedonkeruu -vaihe siihen tökkäs ehkä, että ku pitää ruveta ettimään sitä kirja tai faktatietoo tai jotain.. nii...se ehkä, siinä vaiheessa tökkäs koska löydettiin Matin kans tai Arjan kans käytiin ettii niin jotain kaks kirjaa. Tai että vähän miet-miittää mistä, mistä sitä löytyy sitä tietoo, että se ehkä tökkäs siinä vaiheessa. Minun mielestä. Että siitä ei ollu semmosta niinku, päässy suoraan jatkamaan sillä tavalla samalla vauhdilla enää että.

Kolmantena ongelmana tutkimuksen tekemisessä on se, että kun ihminen todella kiinnostuu ja alkaa löytää faktoja, se synnyttää aina vaan uusia kysymyksiä. Haastattelussa opiskelijat pohtivat sitä, mistä tietää, että on tutkinut tarpeeksi:

**Katri:** Nii ja aina joka kerralla, ku sovittiin, että nyt katotaan näihin kysymyksiin etitään vastaukset, ku me tultiin ni ne aina poiki ne asiat uusia kysymyksiä.

Et tuntu, että sitä ei ois varmaan saanu ikinä loppuun, jos ei ois vetäny sen rajan karkeesti johonki.

Mielestäni oli yllättävää, että opiskelijoista uusien kysymysten herääminen tuntui ongelmalliselta. Olisiko kyse siitä, että me haluamme saada tutkimiselle selvän päätepiteen, milloin tietäisimme työmme olevan valmis. Haluamme ehkä myös tietää, että olemme saaneet kysymykseemme oikean vastauksen. Jos uusia kysymyksiä syntyy, jää meille sellainen kuva, että emme ole ratkaisseet asiaa. Työn valmiiksi saaminen ja asian ratkaiseminen liittyvät siihen, että haluamme päästä eroon työstä, jotta sitä ei tarvitsisi ajatella ja sen voisi vain unohtaa. Opiskelutoiminta ei siis välttämättä edes tähtää oppimiseen vaan pelkkään suorituksen valmiiksi saamiseen.

### 3.4 Raportoinnin ongelma

Hyvin yleisenä ongelmana opiskelijoilla tuntui olevan se, että vaikka he olisivatkin tehneet empiiriset kokeet ja lukeneet aiheeseen liittyvää materiaalia, kynnys raportoinnin aloittamiseen oli todella suuri:

**Helena:** -- Ja sitte ehkä sellanen mun, jos johonkin mun on vaikee tarttua ni mun on aika vaikee kirjottaa tai se on mulla semmonen hankaluus, että ehkä sitä sellasta tutkimista ja semmosta observointia tekee joka ilta ja aamu ku rottien kanssa on, mutta sitte semmonen, että joku siis sellanen, että pistäs ylös asioita ni se sitte tuntuu aika vaikealta, että lähtis kirjottamaan sitä.

**Teppo:** Mulla on kans se kirjottaminen vähän....

**Helena:** ... tai se on niinku jo- joku kynnys siinä on korkeella. Musta tuntuu, et se mata- niinku madaltus jos vaan rupeis kirjottamaan, että kirjottais vaan ylös ja sitte ajattelis, että tätä voi sitte korjata myöhemmin.

Kirjoittamisen vaikeutta voi lähestyä kolmelta kantilta. Ensimmäiseksi taustalla voi olla tutkimistakin hankaloittanut työn välttely. Opiskelijat haluavat heti valmista tekstiä, eikä heitä huvita kirjoittaa mitään keskeneräistä, jonka työstämisessä pitäisi nähdä vaivaa. Toisaalta paineet raportin onnistumisesta kasvavat, koska se annetaan lopuksi ulkopuoliselle tarkastajalle. Pelätään, että ulkopuolinen saattaa pelkän raportin

perusteella mitätöidä koko tehdyn työn. Kolmanneksi raportti voi olla pelkästään todiste omasta työstä ulkopuolisille, mutta sen ei useinkaan ajatella hyödyttävän itseä.

### 3.5 Koulumaailmaan juurtuneiden mallien ongelma

Integraatiohankkeen pohjalla oleva periaate on ns. elämismaailmaontologia, jossa opiskellaan ihmisten todellisen kokemusmaailman eikä perinteisen oppiainejaon mukaan (Kallas ym. 2006a, 158–160). Tämän toteuttaminen muodostui opiskelijoille ongelmaksi. Suurin ongelma oppimisprosessissa oli mielestäni juuri se, että opiskelijat toteuttivat vanhoja kaavoja työskentelyssään ja vain puheen tasolla jotain uutta. He olivat kenties jumiutuneet liiaksi perinteisiin luonnontieteen oppiaineen malleihin. Vaikka opiskelijat eivät omaa jumiutumistaan huomanneet, huomasivat he harjoitteluluokkiensa oppilaiden toimivan näin:

**Lea:** Mmm mutta ku ne vaan niinku me tajuttiin se, että nyt tehään jot- ne lähtökohdat on eri, mutta ku ei ne siellä koulunpenkissä siellä samassa pulpetissa ne istuu, tehtiin kyllä mitä hyvänsä, niin ne ei tavallaan oleta, että siellä tehtäis jotain muuta, ku mitä siellä aina ennenki on tehty.

Totutut mallit ovat ilmeisesti niin syvälle juurtuneita, että ainakaan tässä kriisitilanteessa opiskelijat eivät pystyneet niistä pääsemään irti. Opiskelijat eivät valinneet työskentelynsä lähtökohdaksi ihmettelyä vaan termin, kuten hajuaistin tai sähkön. Opiskelijat siis lokeroivat työnsä jo alkuvaiheessa perinteiseen oppiaineen tapaan, kun liikkeelle olisi pitänyt lähteä omasta kokemusmaailmasta. Kokemusmaailma ei mielestäni jäsenny termien avulla vaan havaintojen avulla. Siksi integraatiohankkeessa empiriaa painotettiin niin paljon.

Mallien juurtuminen on ongelmallista sen vuoksi, että jos opiskelija vain toistaa vanhoja oppimiansa kaavoja, hän ei ole koulutettavissa. Kuitenkin koulutettavuus on tärkeä lähtökohta opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa. Ei ole mitään syytä kouluttaa ihmistä, johon koulutus ei pysty enää vaikuttamaan.

## 4 RYHMÄN SOSIAALINEN TODELLISUUS

### 4.1 Sosiaalisen tason ongelmia luonnontieteen opiskelussa

Luonnontieteen opiskelu aiheutti ongelmia, eikä todelliseen, ainakaan integraatiohankkeen tavoitteena olleeseen, oppimiseen koskaan päästy. Mitä oppimisen sijasta sitten tapahtui? Kun aiemmin pohdin sitä, millaisia ongelmakohtia tosiasiatiedon opiskeluprosessi tuotti opiskelijoille oppiaineen ehtojen tasolla (ks. aiemmin sivut ), seuraavaksi keskityn oppimisen ehtoihin sosiaalisessa todellisuudessa eli yleisiin oppimisen ehtoihin. Integraatiohankkeessa syntynyt ristiriitatilanne nimittäin sai opiskelijoissa aikaan sosiaalista toimintaa, joka esti oppimista. Tätä kutsun sosiaalisen tason ongelmaksi.

Jotta integraatioryhmässä syntyneitä sosiaalisen tason ongelmia voisi analysoida, täytyy ensin perehtyä ryhmässä elettyyn sosiaaliseen todellisuuteen. Berger ja Luckmann (1995, 11) toteavat, että todellisuus on sosiaalisesti rakentunut. He tarkoittavat, että tieto kehittyy, välittyy ja säilyy sosiaalisissa tilanteissa ja näin todellisuus kuvastuu tajuntaamme melko vakaaksi kuvaksi. Me emme vain pidä jokapäiväistä elämäämme itsestään selvänä todellisuutena, vaan me myös tuotamme sen ajattelullamme ja toiminnallamme, ja siksi se säilyy. Samoin me tuotamme itsemme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Berger & Luckmann 1995, 13, 30, 63.) Sosiaalinen todellisuus on siis se todellisuuden osa, jossa elämme toisten kanssa rinta rinnan ja samalla ylläpidämme yhdessä tätä todellisuutta (ks. Goffman 1986, 2).

Integraatioryhmän kannalta tämä tarkoittaa sitä, että luonnontieteen oppiminen oli sidoksissa ryhmän sosiaaliseen todellisuuteen. Oppimiseen ei vaikuttanut vain oppiaineen erityisehdot vaan myös ryhmän sosiaalisessa todellisuudessa eläminen. Sosiaalinen todellisuus siis muodosti luonnontieteen oppimisen yleiset ehdot (ks. s.5) ja tutkimusaineistoni tuntui kertovan enemmän näistä yleisistä ehdoista.

## 4.2 Kehys merkitysten luojana

Sosiologi Erving Goffmanin (1922–1982) esittelemä kehysanalyysi tarjoaa yhden tavan lähestyä sosiaalista todellisuutta. Vaikka Goffman analysoi sosiaalista todellisuutta, hänen kirjansa ei kerro yhteisön organisoitumisesta. Sosiaalista todellisuutta lähestytään enemmänkin sen avulla, miten se rakentaa siinä elävän yksilön kokemusta. (Goffman 1986, 11; Kiviniemi 1997, 139; Puroila 2002b, 28.) Oman tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on juuri tämä *yksilön kokemuksen rakentuminen sosiaalisessa todellisuudessa* ja miten se kokemus saa opiskelijan ajattelemaan ja toimimaan käytännössä. Suurimman osan Goffmanin termien suomennoksista olen lainannut Puroilalta (2002a; 2002b), sillä mielestäni ne kuvaavat hyvin ja kattavasti Goffmanin alkuperäisiä ajatuksia.

Asioiden, puheen ja tekojen merkitys syntyy aina jossain tietyssä kontekstissa, merkitysyhteydessä. Asioiden merkitys syntyy siis siitä, että ne ovat jossain suhteessa tai yhteydessä toisiin asioihin. (Eskola & Suoranta 1998, 50.) Juuri tähän merkitysyhteyteen Goffman (1986) mielestäni perustaa ajatuksensa kehyksistä. Goffmanin perusajatuksena on, että kun yksilö osallistuu mihin tahansa sosiaalisen elämän tilanteeseen, hän joutuu vastaamaan kysymykseen ”mitä täällä on tekeillä?”. Vastauksen perusteella hän muodostaa tilanteesta kuvan. Toisin sanoen saadessamme käsityksen siitä, mitä on tekeillä, olemme löytäneet kehiksen. Kehykset säätelevät merkityksen muodostumista, sillä kehiksiä vasten asiat ja ilmiöt saavat merkityksensä ja kehiksen luonne vaikuttaa siihen millainen kokemus todellisuudesta yksilölle rakentuu. (Goffman 1986, 8, 38; Puroila 2002a, 49, 140; Puroila 2002b, 28.)

Esimerkki tällaisesta merkityksen muodostumisesta yhteydessä kontekstiin on avunhuuto, joka voi jossain tilanteessa olla näytelmää, toisessa leikkiä ja kolmannessa totisinta totta (Eskola & Suoranta 1998, 51). Eskolan ja Suorannan (1998, 51) mukaan ”kontekstin vaihtuessa eivät vaihdu vain jotkut merkitykset vaan tosiasiallisesti koko kulttuuri”. Ihmisen tulee vain valita tässä tapauksessa oikea kehys, mihin avunhuuto kuuluu. Kehys sitten tekee tilanteen ainakin joiltain osin ymmärrettäväksi ja ilman tätä merkityksellistämistyötä todellisuus olisi kaaosta (Alasuutari 1999, 181; Lehtonen 2004, 16).

Kehyksen valinta vaikuttaa siihen, miten ihminen toimii. Peräkylä (1990, 157) toteaa, että ”kehys viittaa siihen, mitä osapuolet tekevät ja miten he tekemiseensä liittyen ja sen tuloksena tilannettaan määrittelevät”. Itse tulkitseen kuitenkin Goffmania hie- man eri tavalla, sillä mielestäni kehyksen tulkinta ei synny siihen osallistumisesta vaan päinvastoin. Mielestäni Goffman esittää, että tilanteeseen osallistujat eivät luo tilanteen määrittelyä, vaan arvioivat, mikä tilanteen pitäisi olla ja sitten toimivat tämän arvioin- nin mukaan (ks. Goffman 1986, 1-2). Kehys ei siis organisoi tilanteessa pelkästään merkityksenantoa vaan myös osallistumista siihen (Goffman 1986, 345). Oikeastaan voisi sanoa, että kun ihminen tietää, mistä tilanteesta on kysymys, hän osaa suhteuttaa oman toimintansa siihen. Esimerkiksi, kun ihminen huomaa, että avunhuuto kuuluu las- ten leikkiin, hän osaa reagoida siihen oikealla tavalla.

Näin ajattelee myös Lehtonen (2004, 16), joka kirjoittaa, että ihmiset eivät ensin vain koe todellisuutta ja sen jälkeen tulkitse sitä, sillä subjektiivinen tulkinta sosiaali- sesta todellisuudesta on mukana toiminnassa. Toisin kuin Lehtonen puhuessaan merki- tyksistä Goffman kuitenkin korostaa omassa teoriassaan kehyksistä enemmän sitä, että merkitys ei ole yksilöiden subjektiivisesti luomaa eivätkä kehykset yksilöiden myötä vaihtuvia (ks. Puroila 2002a, 54, 46). Toki ei Goffmankaan kiistä subjektiivisia merki- tyksiä, mutta niiden pohjalla on hänen mukaansa aina kehysten objektiiviset merkityk- set. Goffman näkee kehyksien olevan kulttuurisesti rakentuneita ja ihmisten syntyvän jo valmiiksi rakentuneeseen maailmaan. Me omaksumme nuo rakentumisen säännöt elä- mällä yhdessä toisten kanssa, ja näitä sääntöjä noudattamalla toimintamme vuorovaiku- tustilanteissa jäsentyy. (Puroila 2002a, 39, 46, 54, 140; Puroila 2002b, 29.) Näkyvin osa sosiaalista todellisuutta ovat Moilasan (1999, 41) mukaan toimintatavat, jotka säätele- vät sitä, mitä ihminen voi tehdä yhteisössä ollessaan. Eri kehyksissä omaksumme hyvin erilaisia toimintatapoja, sillä sosiaalinen elämä on rakentunut niin, että tilanne määrittää meiltä yksilöiltä vaadittavat asiat (Peräkylä 1990, 22–23).

Voisi sanoa, että kulttuuri sisältää merkityskarttoja, jotka tekevät maailmas- tamme ymmärrettävän ja nämä kartat ovat toiminta- ja käyttäytymismalleja (Lehtonen 2004, 17). Kehykset siis ovat näitä toiminta- ja käyttäytymismalleja. Kehysanalyysi kertoo sitten siitä, miten tätä havaintojen ja kokemusten organisoitumista tutkitaan (Goffman 1986, 11).



Kehyksen etsiminen ja sen mukaan toimiminen on usein ihmisille täysin tiedostamatonta. Vaikka ihminen on usein kykenemätön kuvailemaan kehystä ja ylipäättään hän ei ole tietoinen kehyksen olemassaolosta, ihminen pystyy kuitenkin helposti toimimaan ja osallistumaan kehykseen (Goffman 1986, 21). Tilanteen tulkinnan rakentuminen oikeanlaiseksi riippuu kontekstin sisältämistä vihjeistä tulkintaa varten ja toisaalta yksilön kyvystä lukea näitä vihjeitä oikein (Puroila 2002a, 70).

Oikea vastaus kysymykseen, mitä täällä on tekeillä, ei ole aina mikään itsensäselvyys. Täytyy ottaa huomioon, että tunne todellisuudesta voi myös olla väärä (Puroila 2002b, 40). Tutkiessani ja osallistuessani integraatioryhmään minulla oli hyvin väärä käsitys siitä, mitä luonnontieteen osuudessa tapahtui. Luulen, että samoin oli monien opiskelijoiden ja ohjaajienkin kohdalla. Tutkimusaineistoni analyysin avulla käsitykseni ryhmän sosiaalisesta todellisuudesta ei välttämättä muuttunut oikeaksi, mutta se muuttui ainakin helpommaksi ymmärtää. Seuraavaksi esittelen aineistoni analysointiprosessin, ja sen jälkeen syvennyn tulkitsemaan aineiston avulla, millaisessa kehyksessä opiskelijat elivät.

#### 4.3 Aineistoni rakenne alkaa hahmottua

Ihmisen toimintaa selitettäessä tarvitaan aina tekojen tulkintaa ja intentioiden perusteiden ymmärtämistä (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 32). Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että pyrin löytämään rakenteen, joka opiskelijoiden puheiden ja tekojen taakse kätkeytyi (Moilanen & Räihä 2001, 62). Laadullisessa tutkimuksessa juuri aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna, kun hän rakentaa käsitteellistä ymmärrystä ja teoreettisesti kestäviä näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 62; ks. Goetz & LeCompte 1984, 4). Alkuperäisen tutkimusaiheen kaaduttua tutkimus muodostui siis hyvin aineistolähtöiseksi. Analyysin aineistolähtöisyys tarkoittaa sitä, että teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta lähtien, alhaalta ylös (Eskola & Suoranta 1998, 19; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159–160). Minulle oli siis kerättynä aineisto, mutta en tiennyt, mistä tämä aineisto oikeastaan kertoi.

Ymmärryksen rakentamisen aloitin analysoimalla haastatteluja. Lähdin liikkeelle lukemalla huolella läpi puhtaaksikirjoittamani haastattelut. Aloitin työn puhtaalta pöydältä, sillä minulla ei oikeastaan ollut käsitystä siitä, mitä aineistostani voisi löytyä. Aluksi vain poimin kaikista haastatteluista sellaisia kohtia, jotka tuntuivat jotenkin mielenkiintoisilta. Toinen tärkeä peruste analysoinnin alkuvaiheessa oli etsiä piirteitä, jotka tuntuivat haastatteluissa toistuvilta (ks. Moilanen & Rähä 2001, 53). Pohjalla oli hyvä aineistoon tutustuminen, jotta en olisi rakentanut tulkintaani aineiston satunnaisuuksista (Eskola & Suoranta 1998, 65).

Ensimmäiseksi tarttui haastatteluista silmiini, miten opiskelijat kuvasivat luonnontieteen tehtävänsä yllättävän myönteisesti ristiriitatilanteesta huolimatta. Tehtävän itsenäisyyden vuoksi se tuntui olevan opiskelijoille tärkeä kokemus. Piirre korostui kaikkien haastattelemieni ryhmien puheissa. Aluksi näytti siis siltä, että luonnontieteen osuuden ongelmista huolimatta opiskelijat olivat saaneet siitä arvokkaan kokemuksen.

Tarkempi tarkastelu kiinnitti kuitenkin huomioni ristiriitaan opiskelijoiden puheissa. Välillä he korostivat, miten tärkeää luonnontieteen osuudessa saatu vapaus heille oli. Toisaalta he korostivat myös sitä, miten heidät oli jätetty heille ongelmatilanteessa eivätkä he saaneet apua (ks. Ylijoki 1992, 42). Ristiriita käy ilmi seuraavasta esimerkistä:

**Teppo:** ---Että mä monesti otin sen esille, että mä haluaisin niinkö tietää, että miten se käytännössä tehdään, että miten mitä se voi se prosessi käytännössä olla, mutta aina vaan sai sen, että semmosen ympäröörään siis mun korviin se kuulosti semmoselta ympäröörältä ja epäselvältä että... Ja oikeestaan se ei välttämättä oo huonokaan asia vaan se on sillee, että se on antanu oikeuden tai en tiedä oikeuden mutta mahdollisuuden tehä sillee ku ittestä tuntuu, että vois saavuttaa jotain, jotain suurempaa ku pelkkä semmonen joku koulun esitelmän tekeminen jostakin aiheesta ja sitte ei koskaan kuitenkaan ymmärrä mitään enempää. Että semmonen mahdollisuus on mutta sitte ei ymmärrä välttämättä koko tehtävää.

Tämä sai minut pohtimaan, mistä opiskelijoiden ristiriitaisissa puheissa voisi olla kysymys. Miten he voivat yhtä aikaa viitata kahteen ääripään ilmiöön? Tämä mielestäni paljasti, että opiskelijoiden puheiden taakse kätkeytyi jotain enemmän, kuin mitä pintapuolinen tarkastelu antoi ymmärtää.

Analyysiprosessini eteni poimimalla opiskelijoiden puheenvuoroista paperille tiettyjä toistuvia tunnuspiirteitä, joita sitten yhdistelin suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Toki kaikki haastateltavat ryhmät eivät puhuneet samoista asioista, mutta poimin kaikki sellaiset ajatukset, joissa näytti olevan jonkinlaista vastakkainasettelua. Opiskelijoiden puheissa siis korostui yleisesti tietynlainen kahtiajako. Opiskelijat rinnastivat esimerkiksi motivoitumisen ja suoritteen sekä itsenäisyyden ja kontrollin. Integraatiohankkeen periaatteet edustivat puheissa myönteisiä asioita, kuten motivaatiota ja vapautta. Opetajan kanssa työskentely edusti taas suoritetta ja kontrollointia, jotka puheissa saivat hyvin kielteisen leiman. Opiskelijoiden puheista tulkitsin, että opiskelijoiden arvoasteikossa integraatioryhmän ohjaajien antama tehtävänanto oli korkeammalla kuin opettajan.

Seuraavaksi kiinnitin huomiota siihen, ketä opiskelijat pitivät syyllisenä. Monesti opiskeluun liittyvien ongelmien takana nähtiin olevan hankkeessa syntynyt ristiriitatilanne. Erityisesti kiinnostuin kuitenkin yhden haastatteluryhmän kohdalla voimakkaasti esille nousseista itsesyytöksistä:

**Seppo:** Mutta ehkä, ehkä tässä on nää epäselvyydet ollu sillä tavalla tiellä jollaki tavalla, että onhan nekin vaikuttanu tähän.

**Arja:** Nii ja me ollaan annettu niiden sillai vaikuttaa..

**Matti:** ..niin ei ne siis, niin niin, paino sanalla, ja paino nimen omaan sillä että ite ollaan annettu hiipua aina ku on, välillä on joku käyny lainaa aina lukusali-kappalekirjoja hyllyyn sinne,-----

Oman opiskelijakokemukseni mukaan tällainen itsensä syyttely ei ole tavallista vaan vika usein nähdään itsen ulkopuolella. Mistä siis johtui, että opiskelijat nyt avoimesti uskalsivat tunnustautua syyllisiksi? Tarkoittivatko opiskelijat todella, mitä sanoivat? Koska itsesyytökset eivät olleet mielestäni normaalia toimintaa, tulkitsin opiskelijoiden tekävän tällaisia itsesyytöksiä tietyssä tarkoituksessa.

Opiskelijoiden puheita leimasi siis kahtiajaottelu ja ristiriitaisuus. Kun haastatelluanalyysini antoi tällaisen kuvan, otin mukaan myös havaintoni tilanteista, joissa olin ollut mukana. Omia havaintojani on tietysti hyvin vaikea erottaa haastattelujen analyysistä, sillä ne ovat vaikuttaneet yhtäaikaaisesti. En olisi pystynyt tekemään tulkintoja puhtaasti joko haastatteluista tai observoinnista. Pelkästään vuorovaikutustilanteiden

seuranta ei avannut tutkijansilmiäni näkemään tapahtumien todellisuutta, sillä se oli tavallaan siinä tilanteessa kaikille ”totta”. Toisaalta ilman ryhmään osallistumista en olisi saanut haastatteluista irti sitä, mitä nyt sain. Voin kuitenkin erottaa muutamia kohtia, jotka löysin omista havainnoistani tulkinnan jo synnyttyä. Huomasin esimerkiksi risti-riidan opiskelijoiden puheiden ja todellisessa tilanteessa toimimisen välillä.

Tutkimusaineistoni pohjalta muodostin tulkintaa ns. abduktiivisen päättelyn keinoin. C. S. Peirce on määritellyt abduktion tarkoittavan prosessia, jossa selittävä hypoteesi muodostetaan havainnoista, jotka vaativat selitystä. Tämä tarkoittaa sitä, että todellisen maailman havainnoille yritetään löytää paras mahdollinen looginen selitys kaikista tarjolla olevista. (Flach & Kakas 2000, 7-8.) Näin abduktiivinen päättely linkittyy konstruktivistiseen epistemologiaan, jossa tietoa pidetään luotuna ja yksilön rekonstruoimana (ks. Lincoln & Guba 2000, 165–166).

Aineistosta muodostin tietyn tulkinnan, mutta tulkintani ei ollut sinällään riittävä vaan kaipasi tuekseen teoriaa. Eskola ja Suoranta (1998, 62, 84) pitävät teoriaa välineenä, jonka avulla rakennetaan aineistosta tulkintoja ja esitetään niitä sitten tieteellisessä muodossa. Minun tutkimuksessani teoria ei ole niinkään rakennusaine vaan tulkintojen esittämisen keino. En pyrkinyt laittamaan aineistoani noudattamaan tiettyä teoriaa, vaan etsin teorioita, jotka kuvaisivat aineistoani ja tekisivät sen käsitteellisemmäksi ja järjestelmällisemmäksi. Syrjäläinen (1994, 90) kirjoittaakin, että ”teorian avulla ei pakoteta aineistoa, vaan teorian avulla rikastutetaan aineistoa”.

#### 4.4 Ryhmän kehys

##### 4.4.1 Uusi tulkinta muodostuu

Kehykset muokkaavat sitä käsitystä, minkä me todellisuudesta saamme, ja toimintamme tässä todellisuudessa määrittäytyy kehyksien kautta. Minun täytyi siis tarkemmin syventyä integraatioryhmän kehyksiin, jotta pystyin ymmärtämään, mitä ryhmässä tapahtui ja millaisessa sosiaalisessa todellisuudessa opiskelijat elivät. Vaikka integraa-

tiohankkeen kehystä määrittivät näkyvät institutionaaliset rakenteet kuten yliopisto ja opettajankoulutuslaitos, kehykseen vaikuttivat myös piiloiset rakenteet.

Tulkintani kehyksen piiloisesta puolesta lähti liikkeelle havainnoista, että opiskelijat kokivat ongelmalliseksi tietämättömyyden opettajan tai ohjaajien tavoitteista. Luonnontieteen opetus ei vastannut hankkeen ohjaajien sille asettamia tavoitteita. Tämä kävi ryhmässä erittäin hyvin selville, sillä opettajan antamat ohjeet kyseenalaistettiin. Opiskelijat eivät kuitenkaan tunteneet saavansa näiden selkeiden työohjeiden tilalle mitään uutta, joka osaltaan aiheutti opiskelijoissa tietämättömyyttä.

Opiskelijoiden tietämättömyyttä voi lähestyä kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin voi ajatella, että opiskelijat eivät todella tieneet, mitä heidän olisi pitänyt tehdä. Tätä tulkintaa eivät kuitenkaan puolla opiskelijoiden omat kommentit siitä, että tietämättömyys oli myös osittain tekosyy sille, että töitä ei tehty. Toisesta näkökulmasta tietämättömyys olikin kulissi tekemättömyydelle ja opittua avuttomuutta, jolloin vastuu tietämisestä siirrettiin auktoriteeteille (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 97, 169). Tätä näkökulmaa perustelee se, että ryhmässä tavallaan piiloteltiin työn etenemistä. Ryhmäistunnoissa puhuttiin oikeastaan vain työn tekemisen ongelmallisuudesta, vaikka monet olivat saaneet empiiriset tutkimuksensa tehtyä. Kolmantena selityksenä tietämättömyyteen on, että opiskelijoille ei ollut selvää, mitä ja kenen ohjeita noudattaa. Koska opiskelijat saivat ristiriitaisia ohjeita opettajalta ja ryhmän ohjaajilta, he yrittivät noudattaa molempia. Siksi syntyi tietämättömyys siitä, mitä tarkasti ottaen olisi pitänyt tehdä. Tämä tietämättömyys aiheutti varsinkin alussa opiskelijoille vaikeuksia. Myöhemmin he halusivat tulkintani mukaan peittää nämä vaikeudet ja eivät tunnustaneet enää avoimesti tietämättömyyttään, vaan se jäi opiskelijoiden kahvipöytäkeskusteluksi, jos siksikään.

Opiskelijoiden tietämättömyyttä joka tapauksessa kuvastaa se, että opiskelijat odottivat jonkun muun kuin itsensä määrittelevän opiskelun tavoitteet. Oli kysymys siten vastuun siirtämisestä tai moninaisista ohjeista, odotuksena oli, että ulkopuolinen taho sanoisi, mitä tehdään. Opiskelijat vain pyrkivät toteuttamaan tätä tavoitetta. Tällöin opiskelijat eivät itse kantaneet vastuuta omasta oppimisestaan.

Koska tulkintani mukaan opiskelijoiden odotuksena oli, että ulkopuolinen määritteli opiskelun tavoitteet ja toteutuksen, ”tietämättömänä” oleminen tuotti heille vai-

keuksia. Omaa tietämättömyyttään ei saa paljastaa koska, koska se ei kuulu yliopisto-opiskelijan olemukseen (Kumpula 1994, 57). Sen vuoksi opiskelijat synnyttivät rinnakkaisen tavoitejoukon. Opiskelijat alkoivat muodostaa tietynlaista piilopetussuunnitelmaa (ks. Broady 1986), eli he omaksuivat sellaisia tavoitteita hankkeelle, joita ei ainakaan suoraan oltu mainittu sen tavoitteiksi. Opiskelijat eivät siis kuvanneet tehtävää mielenkiintoiseksi siksi, että he oppisivat uutta luonnontieteestä:

**M:** Nii no osaaks sä nyt sanoo, että minkälainen tää on nyt tää tehtävä? Osaattekste jotenki kuvata sitä, ku sä äskön sanoit, että tää on jotenki niin erilainen ku mitä on koskaan tehny...

**Helena:** ... mukavaa vaihtelua.

**Teppo:** Pitäiskö sitä sitte pystyä jollain adjektiivilla...

**Helena:** ... no itsenäinen tehtävä..

**Teppo:** ..nii itsenäinen se on tosi hyvä sana...

**Helena:** ..tosi semmonen omavast-..

**Teppo:** ..oma vastuu ja itsenäinen itsenäinen tehtävä semmonen niinkö semmonen tehtävä jolla on oma elämä -----

**Helena:** Semmonen aika niinku avoin.

**Teppo:** Nii avoin.

Haastatteluissa opiskelijat kyllä puhuivat luonnontieteen prosessista, mutta sen ohella nousivat esiin myös muunlaiset käsitykset integraatiohankkeen sisällöstä, ja nämä muut käsitykset tuntuvat vaikuttavan opiskelijoihin syvemmin. Integraatiohankkeessa piti olla uutta, vaikeaa, avointa, erilaista, kiinnostavaa, kontrolloimatonta, itsenäistä, vaihtelua; vastakohtana vanhalle, tylsälle, kontrolloidulle ja selvälle (ks. myös Ylijoki 1992, 31). Kiinnitin huomioni ensimmäiseksi haastatteluja lukiessani juuri siihen, että opiskelijat korostivat tehtävän ei-luonnontieteellisen puolen merkitystä.

Halusin tiivistää opiskelijoiden edellä mainitun kaltaiset puheenvuorot itsenäisestä ja kontrolloimattomasta tehtävästä yhden termin alle, ja mielestäni termi *itseohjautuvuus* parhaiten kuvaa opiskelijoiden kommentteja. Mitä tämä itseohjautuvuus sitten on? Kysymystä voidaan tarkastella didaktisesta näkökulmasta käsin, jolloin itseohjautuvan ihmisen määrittelee se, että hän ottaa vastuuta omasta opiskelustaan (Varila 1990, 13; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 91; ks. myös Knowles 1975 18–19). Itseohjautuvuutta voidaan lähestyä myös kahdesta muusta näkökulmasta: filosofisesti ja psykologisesti. Psykologisessa merkityksessä itseohjautuvuus liitetään ihmisen persoonal-

lisuuden piirteeksi, joka on hankittu ja kehittyvä. Filosofisessa mielessä se taas tarkoittaa yksilön vapauden suhdetta yhteisön odotuksiin tai tarkemmin sanottuna aikuiskoulutuksen arvokasta päämäärää: itseään toteuttavaa vapaata ihmistä. (Tynjälä 1999, 109; Varila 1990, 13; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 91.)

Juuri tällainen filosofinen näkemys itseohjautuvasta ihanneihmisestä on mielestäni opiskelijoiden puheiden taustalla. He eivät haastatteluissa puhuneet itseohjautuvuudesta omana ominaispiirteensä tai työskentelytapanaan vaan vapaan ja itsenäisen ihmisen ihanteena, jota vain integraatioryhmä voi tarjota. Vain ryhmässä he voivat olla itsenäisiä ja vapaita rajoitteista. Tämä vapaus ei välttämättä ole helppoa, mutta vaikeustakin opiskelijat tuntuivat nauttivan, sillä se toi paremmin esiin heidän itsenäisyytensä. Opiskelijoiden tavoitteeksi luonnontieteen osuudessa muodostui tietynlaisen itseohjautuvuuden ihannekuvan täyttäminen. He eivät siis didaktisessa mielessä olleet itseohjautuvia eli eivät ottaneet vastuuta omasta oppimisestaan vaan odottivat saavansa ohjeita siihen mitä ja miten oppia.

Akateemisen vapauden ja itseohjautuvuuden ylistys liittyy voimakkaasti yliopistokulttuurissa vallitsevaan hyvän oppimisen ideaaliin (Ahola & Olin 2000, 124–125; Kumpula 1994, 33; Ylijoki 1992, 30). Yliopistossa opiskelun myyttiin kuuluu se, että saa vapaasti päättää omasta oppimisestaan. Vaikka Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma (2005–2007) viittaa myös samanlaiseen periaatteeseen, opiskelijat syyttävät laitosta usein siitä, ettei se tarjoa akateemista vapautta (esim. Ahola & Olin 2000, 126). Kenties integraatioryhmästä käytetty termi ”kokeilu” antoi opiskelijoille syyn ajatella, että ryhmässä opiskelun oli tarkoitus erota normaalista opettajakoulutuksen opiskelusta. Tästä he kenties saivat idean itseohjautuvuuden korostamiseen. Toki integraatiohankkeen oli tarkoitus erota muusta opetuksesta, mutta tarkoituksena oli enemmänkin opiskella luonnontiedettä kuin toteuttaa ihannetta.

Opiskelijat olivat omaksuneet käsityksen siitä, että integraatiohanke tulisi olemaan jotain aivan uutta. Opiskelijat puolustivat vahvasti tätä odotushorisonttiaan tekemällä tilanteessa sellaisia havaintoja, jotka vahvistivat hallitsevaa horisonttiaan. Odotushorisontin täyttymättömyys olisi aiheuttanut ahdistusta. (ks. Sara-aho & Tahkola 1998, 87, 100, 111–114; Mezirow 1995, 21.)

Opiskelijoiden käsitykset siitä, mitä heiltä odotetaan, eivät välttämättä ole aina todenmukaisia. Ohjaajat saattavat silti tiedostamattaan antaa vihjeitä siitä, mitä he odottavat ja opiskelijat pyrkivät näitä vihjeitä noudattamaan. (Kiviniemi 1997, 176, 183.) Integraatiohankkeessa ohjaajat veivät mielestäni opiskelijoita puheellaan siihen suuntaan, että opiskelijat alkoivat tulkita itseohjautuvan aikuisen ideaalia hankkeen tavoitteeksi. Ohjaajat sanoivat nimittäin kahdessakin ryhmäistunnossa opiskelijoille, jotka eivät tuntuneet pääsevän työntekoon käsiksi, että ”heidän pitää nyt olla aikuisia”. Sanasta ”aikuinen” opiskelijoille luultavasti muodostui käsitys siitä, mitä hanke heiltä odotti. Termiin aikuisuus liitetään paljon sellaista, mikä oikeastaan kuvaa aikuisuuden ihannetta paremmin kuin sitä, millaisia aikuiset todellisuudessa ovat (Lahikainen 2000, 69). Siksi luulenkin, että opiskelijat muodostivat ihannekuvan aikuisuudesta.

En missään nimessä tarkoita, että itseohjautuvuudessa ja sen ihanteessa olisi jotain väärää, vaan pidän niitä erittäin tavoittelemisen arvoisena. Ihannekuva ei välttämättä silti johda todellisiin tekoihin vaan vain pinnalliseen esitykseen. Aikuisuus ei tällöin ole todellista aikuisuutta vaan myyttinen käsitys sen sisällöstä (ks. Ziehe 1991, 95).

Miksi opiskelijat sitten tavoittelevat integraatiohankkeen asettamia ihanteita niin voimallisesti? Tärkeimmäksi syyksi tähän näen sen, että opiskelijat tunsivat lojaalisuutta hanketta kohtaan:

**M:** Nii että, että niinku... että kuka teijän mielestä teiltä odotti jotain ja mitä se oli mitä odotettiin?

**Matti:** Mum mielestä... tää integraatiohanke odotti meiltä jotai, en mä siitä Opettajasta [viittaus luonnontieteen opettajan nimeen] niinkää mitää välittäny. Mä en näe, että ne sen demot, mitä pidettiin alussa, ne on vaan välttämätön paha mitä piti käydä. Ne oli vähä sillee... mielenkiinnostomia..... Mutta siis odotin, että tässä nyt joku idea, joka odottaa meiltä toteutumis, toteuttamista... tai joku tämmönen. En niinkään, että pitää jollekki henki niinku henkilölle palauttaa jotain.. tai että jotakin pitäisi itse tajuta... sehän näissä kaikissa jutuissa on ollu taustalla.

Vaikka opiskelijat puhuivat lojaalisuudesta integraatiohankkeelle, sillä he mielestäni tarkoittivat lojaalisuutta ohjaajille. Vaikka ryhmässä tavoitteena olikin eräänlainen ohjaajien auktoriteettiaseman lieventäminen, se ei todellisuudessa toiminut. Sekä opettaja että ohjaajat olivat opiskelijoille auktoriteetteja, mutta ohjaajat olivat kuitenkin opetta-



jan yläpuolella. Oikeastaan ohjaajat olivat enemmänkin ns. karismaattisia auktoriteetteja, sillä he olivat opiskelijoille eräänlaisia idoleita ja esikuvia (Vikainen 1984, 8). Mielestäni heidän ajatuksiaan ei noudatettu vain siksi, että olisi pakko vaan siksi, että heidän ajatuksiaan pidettiin tavoittelemisen arvoisina. On siis aivan luonnollista, että opiskelijat alkoivat suorittaa ja esittää oppimista, koska sitä he luulivat ohjaajien haluavan.

Itseohjautuvuus ei silti ole mikään helppo asia toteuttaa, vaan yliopisto-opiskelijat kokevat vapauden tuovan mukanaan myös vastuuta ja samalla ahdistusta (Ahola & Olin 2000, 125–126; Kumpula 1994, 33; Ylijoki 1992, 31). Toisaalta haastattelemani opiskelijat pitivät todella tärkeänä tätä uutta itseohjautuvaa asemaansa, mutta toisaalta he myös tunsivat olevansa heitteillä. Vastuuta itsestä ei ilmeisesti oltu valmiita ottamaan.

#### 4.4.2 Opiskelun hierarkkinen kehys

Millaisesta kehyksestä edellä kuvattu tilanne sitten kertoo? Aiemmin totesin, että oppiaineen tasolla ei tapahtunut tarkoitettua oppimista opiskelusta huolimatta. Tämä sama kuvio toteutui ryhmässä myös sosiaalisella tasolla. Oppimisen ongelma sosiaalisella tasolla onkin se, että ryhmässä elettiin opiskelukehyksessä. Kun opiskelija astui integraatioryhmään, hän ei tulkinnut tilannetta oppimistilanteeksi vaan opiskelutilanteeksi, ja sen vuoksi hänen toimintansakin oli toimintaa opiskelutilanteessa. Näin yksilön toimintaa ei määritä oppimis- vaan opiskelukehys.

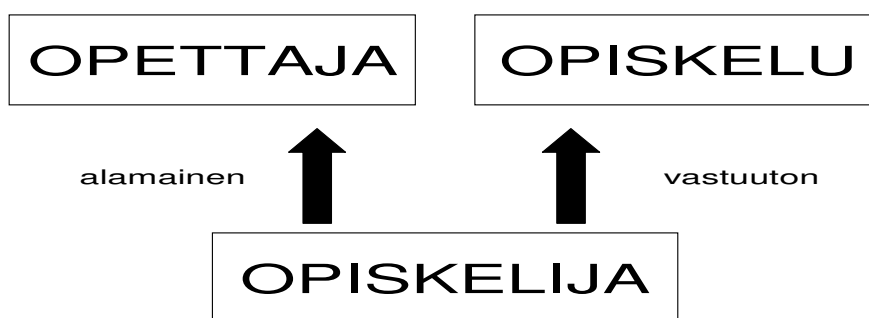
Kutsun tätä opiskelukehystä *hierarkkiseksi kehykseksi*. Tällä tarkoitan sitä, että aina kun on kysymys opiskelutilanteesta, sitä määrittelee opiskelutilanteessa vallitseva hierarkia opiskelijoiden ja opettajien välillä. Tilannetta voi kuvata hierarkkiseksi silloin, kun ”yhteisössä ’alemmat’ ovat joidenkin resurssien suhteen riippuvaisia ’ylemmistä’” (Myllyniemi 1990, 31). Opettajan ja oppilaan suhdetta voi pitää tällaisena voimakkaana riippuvuussuhteena (Nikkola 2006, 54).

Tilannetta voi myös pitää hierarkkisena, kun siinä toimitaan ankaran arvojärjestyksen mukaan (Joka kodin suomen kielen opas 1995, 511). Opiskelun hierarkkisessa kehyksessä opettaja on arvojärjestyksessä korkeammalla kuin oppilas. Tällöin opettajaa voi kutsua auktoriteetiksi. Tässä tutkimuksessa auktoriteetilla tarkoitetaan nimenomaan

hierarkkisessa kehyksessä ylempänä olevan statusta, jonka arvovalta ei ole ansaittua vaan instituutiossa periytyvää (vrt. esim. Vikainen 1984, 37). Tätä opettajan auktoriteettia kuin hierarkkista kehystäkin lähestytään tutkimuksessani nimenomaan opiskelijan näkökulmasta.

Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa lähinnä opettajalla on valtaa suhteessa oppilaaseen ja oppilaan osalle jää sopeutua opettajan reaktioihin (Nikkola 2006, 54). *Alamaisen tehtävä* on täyttää auktoriteetin määräykset ja odotukset. Opiskelijan täytyy kuitenkin ensin löytää nämä piiloiset rakenteet, sillä useinkaan ohjaajat eivät suoraan paljasta odotuksiaan (Kumpula 1994, 47, 55–56). Piiloisten rakenteiden löytämisen avulla opiskelijan on mahdollista selvittää tässä hierarkkisessa kehyksessä. Integraatio-opiskelijat toimivat siis hierarkkiseen kehykseen kuuluvalla roolilla alamaisena eli yrittivät toteuttaa ohjaajien tahtoa. Tätä tahtoa ei ollut helppoa saada selville, ja opiskelijat olivat hämmentyneitä tietämättömyydestään. He yrittivät hakea vihjeitä siitä, mitä ohjaajat heiltä odottivat, ja tulkitsivat sen olevan itseohjautuvuutta. Kysymyksessä oli silloin enemmän opiskelusta suoriutuminen kuin aito oppiminen.

Hierarkkisessa kehyksessä opiskelijalle kuuluu alamaisen asenteen lisäksi toinenkin asenne, *vastuuttoman asenne* (Kuvio 4.). Hierarkkisen rakenteen kääntöpuolena on, että vaikka opiskelija on alamainen, hän on myös se, joka on tilanteessa saajana. Opiskelijoiden toimintaa integraatioryhmässä kuvaa se, että he odottivat pöytiin tarjottua. Hierarkkisessa kehyksessä opettajan tehtävänä on tarjota oppia ja määrittellä tavoitteet, jolloin opiskelija näkee vastuun olevan ohjaajalla.



KUVIO 4. Opiskelun hierarkkinen kehys

Tällaiseen vastuunsiirtoon viittaa Kumpula (1994) termillä yliopistosopimus. Sillä hän tarkoittaa piilevää rakennetta, jossa yliopistossa molemmat osapuolet, ohjaajat ja opiskelijat, siirtävät vastuun jollekin ulkopuoliselle. Näin vastuuta ei itse tarvitse kantaa. ”Opiskelijan jääminen tiedon passiiviseksi vastaanottajaksi on syvällä yliopiston olemuksessa”. (Kumpula 1994, 47, 57, 68–69.) Integraatiohankkeessa oli kuitenkin tarkoitus, että se uusi tieto tuotetaan itse, kukaan ei ole sitä valmiina tarjottavaksi.

Hierarkkinen kehys ei ole mikään tutkimani ryhmän erikoistapaus, vaan se vaikuttaa aina, kun opiskelemme instituutiossa. Institutionaalinen järjestys säilyy noudattamalla tätä kehystä. Jotta opiskelija pystyy selviytymään tässä kehyksessä, hän tarvitsee selviytymisstrategioita. Integraatioryhmässä ei kuitenkaan pystytty käyttämään normaaleja selviytymisstrategioita kuten luennoitsijan näkemysten toistamista tentissä (ks. Kumpula 1994, 21–22). Sen vuoksi opiskelijat joutuivat kehittämään toisenlaisia strategioita. Opiskelijat olivat siis lojaaleja ohjaajia ja osittain myös opettajaa kohtaan, mutta samaan aikaan opiskelijat olivat tietämättömiä tarkasti siitä, mitä nämä halusivat. Tämä synnytti selviytymisstrategian, jota kutsun *sosiaaliseksi peliksi*. Pelien taustalla olivat siis toisaalta epävarmuus sosiaalisessa tilanteessa ja toisaalta tästä epävarmuudesta syntynyt aikuisuusihanne ja sen tavoittelu. Opiskelijat siirtyivät todellisesta oppimisesta sosiaalisiin peleihin.

## 5 OPISKELIJAT PELAAMASSA HIERARKKISESSA KEHYKSESSÄ

### 5.1 Pelin teoreettiset lähtökohdat

#### 5.1.1 Harhautus

Puroilan (2002a) mielestä kehyksillä on kaksi erisuuntaista roolia sosiaalisessa todellisuudessa. ”Yhtäältä kehykset luovat järjestystä sosiaaliseen elämään, mutta samanaikaisesti kehysten moninaisuus ja muuntuvuus osoittaa tämän järjestyksen haavoittuvuuden sekä sosiaalisen elämän vaihtelevuuden ja monikerroksisuuden”. (Puroila 2002a, 48.) Toisaalta hierarkkinen kehys tuo vakautta opiskelukontekstiin, mutta samalla tekee sen muuntuvaksi.

Sosiaalisessa elämässä alkuperäinen tapahtuma saatetaan usein muuntaa joksikin toiseksi. Alkuperäinen tapahtuma toimii mallina, jota voidaan varioida. Silloin tapahtuman merkitys vaihtuu (esim. sodasta sotaleikkiin) ja samalla tietysti vaihtuu myös vastaus kysymykseen, mitä täällä on tapahtumassa (esim. kyseessä on leikki eikä sota). Alkuperäinen eli primääri kehys muodostaa tavallaan keskiön, jonka ympärille muunnokset kertyvät kerroksiksi. Kaikkein viimeisin muunnos muodostaa kehyksen reunan (rim of the frame), ja tämä kehyksen reuna kertoo, mitä todella on tapahtumassa. Kuitenkin tulkinnassa on mukana aina kaikki kehyksen kerrokset eli vaikka sota tulkitaan leikiksi, sen väkivaltaisuus on silti läsnä tulkinnassa. (Goffman 1986, 43–44, 82, 156–157; Puroila 2002a, 62.)

Kehyksen perusmuunnoksen tapoja on kaksi: käänös ja harhautus. Kun esimerkiksi sota muunnetaan leikiksi, on tällöin kyseessä niin sanottu käänös (key). Usein käänöksen alussa ja lopussa on vinkki, jotta tiedettäisiin että kyseessä on käännetty toiminta. Näin kaikki käänökseen osallistujat ovat tietoisia käänöksestä. (Goffman 1986, 40–45.)

Toinen kehyksen muunnoksen tapa on *harhautus* (fabrication). Harhautus eroaa käänöksestä siinä, että vain toinen osapuoli eli harhauttaja on tietoinen tapahtumien

todellisesta laadusta. Harhauttaja johtaa tarkoituksellisesti tilannetta niin, että harhautettava saa väärän käsityksen siitä, mitä on tapahtumassa. Tällöin vain harhauttaja näkee kehysten todellisen reunan. (Goffman 1986, 83–85.) Koska kehys vaikuttaa siihen millainen kokemus yksilölle todellisuudesta rakentuu, harhautuksessa harhautettavan kokemus todellisuudesta on virheellinen.

Harhautuksia on kahdenlaisia. Hyväntahtoiset harhautukset tarkoittavat niitä, joita tehdään toisen ihmisen parhaaksi tai ei ainakaan vastoin toisen etuja, kuten esimerkiksi huiputetaan aprillipäivänä. Toinen harhautusten tapa on vakavammanlaatuiset petokset, joissa voidaan vahingoittaa toista. Harhautukseksi voi myös luokitella itsepetoksen kuten unelmat ja harhakuvitelmat, eli harhautukset voidaan jakaa myös toisen aiheuttamiin ja itse aiheutettuihin. (Goffman 1986, 87, 103, 112, 116, 302.)

Kiviniemi (1997) löysi tutkimuksessaan luokanopettajaksi opiskelevien harhautuksen opetusharjoittelussa. Hän huomasi, että opettajankoulutuksessa opetusharjoittelun päämääräksi opiskelijoille muodostui opettajantyöhön harjaantumisen lisäksi myös hyvän esityksen tarjoaminen ja näytännön antaminen. Esitys laadittiin sen mukaan, miten opiskelijat tulkitsivat miellyttävänsä parhaiten auktoriteetin eli luokanopettajan näkemyksiä. Kiviniemen mukaan opiskelijat sulauttivat harjoittelussa ulkoisen toimintansa luokanopettajan näkemyksen mukaisesti, mutta todellisuudessa he eivät sulauttaneet opettajan ajatuksia omiinsa. Opettajalle jäi kuitenkin virheellinen kuva, että opiskelijoiden ajatukset olisivat olleet samansuuntaiset kuin opettajan omat. Harhautus syntyi silloin, kun opiskelija koki harjoittelutilanteen tai ohjaussuhteen epäaidoksi ja epämielekkääksi. (Kiviniemi 1997, 147–149, 153, 155, 158.)

Kiviniemen tutkimuksessa opiskelijoiden tekemä harhautus oli puhtaasti Goffmanin määritelmien mukainen eli tahallinen. Minun tutkimukseeni harhautusteoria sopii osittain, mutta pidän sitä kuitenkin liian rajoittuneena kuvaamaan kattavasti, mitä integraatioryhmän sosiaalisella tasolla tapahtui. Siksi teoreettinen lähtökohtani ei voi pelkästään nojautua harhautukseen.

### 5.1.2 Peli

Sosiaalisen todellisuuden kuvaamisen käytän harhautusten ohella termiä *pelejä*. Sana peli saattaa johtaa harhaan, sillä se liitetään usein leikkiin. Näin Goffmanin tekee esittämällä, että peli vain jäljittelee vakavaa tapahtumaa ja osallistujat ovat tietoisia pelin olemassaolosta (Goffman 1986, 40; ks. myös Goffman 1961). Tässä yhteydessä lähestyn peliä kuitenkin vakavampana tapahtumana.

Vakavamman merkityksen pelille antaa psykiatri ja transaktioanalyysin luoja Eric Berne (1910–1970) vuonna 1964 ilmestyneessä teoksessaan ”Kanssakäymisen kuviot” (Games people play). Peli merkitsee Bernelle (1967) yksilön toimintaa, joka ei tuota useinkaan mielihyvää ja on perusluonteeltaan epärehellinen. Peli on hänelle vuorovaikutuksessa ilmenevää toimintaa, jossa osapuolilla on piileviä vaikuttimia, ja siksi osapuolet koittavat ”naruttaa” toisiaan. He siis tekevät strategisia pelisiirtoja saadakseen haluamansa. Pelin tärkein piirre on sen etuhakuisuus eli yritys saavuttaa jotain, ja niitä pelataan koska ne edistävät pelaajien tasapainoa. Pelin tavoitteita ovat esimerkiksi itsepuolustus, itserankaisu ja synninpäästö. (Berne 1967, 16, 49–51 55–57, 63, 78, 96, 123.)

Muutamissa yliopistomaailmaan sijoittuvissa tutkimuksissa on käytetty pelitermiä, vaikka niiden pohjana ei ole Bernen peliteoria. Näiden tutkimusten pelikäsite on kuitenkin vaikuttanut voimakkaasti omaani. Räihä (1999; 2001) käyttää termejä kieli-peli ja valintakoepeli kuvaamaan tilannetta, jossa opettajankoulutukseen pyrkijät tekevät valintahaastattelussa tahallisia ja tahattomia harhautuksia tullakseen valituiksi koulutukseen. Tutkimuksessaan Räihä löysi tiedostetun pelin, jossa koulutukseen pyrkijät tietoisesti välttivät sanomasta haastattelussa joitain asioita. Toisaalta tämän pelin alla oli kuitenkin tiedostamaton peli, jossa pyrkijä yritti tuoda esille itsestään sellaisia ominaisuuksia, joita hän ajatteli opettajan ammattiin kuuluvaksi. (Räihä 2001, 19–23.) Räihän (1999, 26) tutkimuksessa valintakoepelin pelaaminen oli ehtona sille, että pyrkijä voi edes kuvitella pääsevänsä sisään, eli peliin johti ajatus tulevasta saavutuksesta.

Ahola ja Olin (2000) käyttävät opiskelijatutkimuksessaan puolestaan termiä yliopistopeli. He tarkoittavat termillä sitä, että opiskelijat oppivat toimimaan piilopetussuunnitelman eikä virallisten tavoitteiden mukaan. Näin opiskelijat oppivat siis

omaksumaan selviytymisstrategioita, sillä pelissä on kyse pärjäämisestä ja selviytymisestä yliopistossa. (Ahola & Olin 2000, 104–105.) Kyse on siis samasta selviytymisen lähtökohdasta kuin Rähän käyttämissä termeissä.

### 5.1.3 Sosiaalinen peli selitysmallina

Oppisisällön tasolla luonnontieteen opiskelun ongelmat johtivat siihen, että opiskelijat eivät pystyneet toteuttamaan luonnontieteellistä oppimisprosessia tarkoitetulla tavalla. Sosiaalisella tasolla integraatioryhmän ongelmat johtivat tulkintani mukaan erilaiseen tilanteeseen: opiskelijat alkoivat pelata sosiaalista peliä. Sosiaalinen peli on teoreettinen rakenne, jonka avulla tulkintani tapahtuneesta saa muodon.

Peliä käytetään usein analogiana. Esimerkiksi pelianalogiaa on sosiologiassa käyttänyt ainakin Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 1995, 125–127). Myös Rähä (1999, 22, 29) rinnastaa valintahaastattelun peliin, koska siinä on samanlaisia piirteitä kuin esimerkiksi lautapelissä, jossa taktikoidaan ja noudatetaan sääntöjä. Minä haluan taas välttää pelianalogia, jottei sitä sekoitettaisi leikkiin. Käytän termiä Bernen tavoin; sosiaalinen *pele* ei ole leikkiä vaan totisinta totta.

Kun viittaan pelaamiseen, tarkoitan sillä *tiedostamatonta toimintaa*. Goffmanilla harhautusten tekeminen on tiedostettua ja harhauttaja tietää tilanteen todellisen luonteen, lukuun ottamatta itsepetosta (ks. s.44–45). Tämä ei mielestäni kuvaa ainakaan integraatioryhmässä vallinnutta tilannetta, jossa opiskelijat toimivat hyvin pitkälti tiedostamattaan tai ainakin sitä itselleen tunnustamatta. Sen vuoksi en halunnutkaan käyttää termiä harhautus, vaan päädyin valitsemaan Bernen termin *pele*. Berne (1967, 50) nimittäin ajattelee, että vaikka pelit voivat olla tiedostettuja, ne useimmiten ovat tiedostamattomia. Samansuuntaiseen johtopäätökseen päätyi myös Rähä löytäessään valinta-koepelin (ks. s.46). Opiskelijoiden eläessä integraatioryhmän sosiaalisessa todellisuudessa *pele*ä ei ollut heille olemassa.

Haluan erityisesti korostaa, että koska sosiaalinen *pele* on tiedostamatonta, se ei rajoitu vain sosiaaliseen kanssakäymiseen. Goffmanin analyysin pohjalla on tilanne, jossa ihmiset kokoontuvat yhteen, ja vaikka he eivät otakaan kontaktia toisiinsa, he joutuvat suhteuttamaan oman läsnäolonsa tilanteessa toisten läsnäoloon (Goffman 1961, 7;

Puroila 2002a, 40–41; Kiviniemi 1997, 138). Berne (1967, 28) taas omassa tutkimuksessaan keskittyy puhtaasti tilanteisiin, joissa ihmiset kohtaavat ja tiedostavat toistensa olemassaolon esimerkiksi keskustelemalla. Vaikka tutkinkin opiskelijoita näissä sosiaalisen kanssakäymisen tilanteissa, ei peli mielestäni ole olemassa vain kanssakäymisessä, vaan se on myös yksilöiden sisäistä. Opiskelija pelasi peliä kotonaan, kun hän yksin tutki luonnontieteen kirjaa, sillä kirjan lukeminen ei ollut hänelle vain oppimistapahtuma. Lukeminen sai merkityksensä myös ryhmän tulevissa vuorovaikutustilanteissa. Opiskelija ei siis elä integraatioryhmän sosiaalisessa todellisuudessa vain silloin, kun hän on fyysisesti läsnä, vaan ryhmä elää myös hänen tajunnassaan. Sosiaalinen todellisuus on aina läsnä.

Samoin kuten Ahola ja Olin (2000) sekä Räihä (1999; 2001) omissa tutkimuksissaan pidän peliä *selviytymisstrategiana*. Koska opiskelija elää hierarkkisessa kehyksessä, hänen täytyy jollain keinoin selviytyä tässä kehyksessä. Yleisesti tapana on hoitaa selviytyminen toteuttamalla auktoriteetin tahtoa, kuten kirjoittaa raportteihin ohjaajan vaatimia asioita. Integraatioryhmässä opiskelijat eivät kuitenkaan olleet selvillä auktoriteettien tahdosta, joten he joutuivat pelaamaan selviytyäkseen. Selviytyminen oli pelin tavoite.

Pelissä tehdään strategisia siirtoja siinä toivossa, että niillä saavutetaan jotain. Integraatioryhmän sosiaalisessa pelissä opiskelijat lähinnä omalla puheellaan koettivat saada asiat näyttämään joltain muulta, kuin mitä ne todellisuudessa olivat. He hämärryttivät kehyksen todellisen reunan (ks. s.44–45). Koska pelaaminen oli tiedostamatonta, tämä hämartyminen tapahtui myös opiskelijoiden omassa tajunnassa.

Erään selkeän eron haluan tuoda esiin pelin ja etnografisen tutkimuksen välillä. Etnografiassa pyritään ymmärtämään yhteisöjä, mutta peli on nimenomaan yksilölaji. Tutkimuksessani yritän siis *ymmärtää, mitä yksilö tekee, kun hän pelaa sosiaalista peliä*. Vaikka sosiaalista peliä ei voisi olla ilman toisia yksilöitä ja yksilöt pelaavat samanaikaisesti samanlaista peliä, peli syntyy silti ennen kaikkea yksilön tarpeesta. Pelaaminen on siis yksilön tiedostamatonta toimintaa, jota integraatioryhmän tapauksessa opiskelijat tekivät selviytyäkseen hierarkkisessa kehyksessä.



## 5.2 Pelit integraatioryhmässä

Savan (1987) ajatukset tiivistävät hyvin sen, mikä mielestäni integraatiohankkeessa johti pelin syntymiseen. Hänen mukaan jokaisella systeemillä, oli se sitten esimerkiksi yksilö tai ryhmä, on toisaalta pyrkimys suojella itseään ja toisaalta pyrkimys laajentaa itseään osaksi suurempaa kokonaisuutta kuten ryhmää tai yhteiskuntaa. ”Yksilö pyrkii eräänlaiseen tasapainoon näiden kahden ’voiman’ välillä.” Tämä tarkoittaa sitä, että toisaalta ihminen kaipaa itsenäisyyttä ja erillisyyttä, mutta toisaalta hän haluaa olla riippuvainen ja integroida itsensä osaksi kokonaisuutta. (Sava 1987, 49.) Tällaiset ihmisen erisuuntaiset pyrkimykset selittävät sen, että sosiaalisessa todellisuudessa joudutaan tasapainoilemaan ja tasapainoilussa apuna saatetaan käyttää pelaamista.

Kun olin päätenyt käsitteellistämään löytämäni ilmiötä peli-termin avulla, ja oin löytämäni pelit aluksi kahteen ryhmään: miellyttämispelisiin ja suojautumispeleihin. Miellyttämällä tarkoitan sitä, että opiskelijat yrittävät puhua ja toimia tavalla, joka miellyttää ohjaajia ja opettajaa, vaikka ulkoisesti toiminta voikin näyttää hyvin autonomiselta. Suojautumisella tarkoitan puolestaan sitä, että opiskelijat yrittävät piiloutua vaikeissa tilanteissa jonkinlaisen suojamuurin taakse. Huomasin kuitenkin, että jako kahteen peliryhmään miellyttämisen ja suojautumisen perusteella oli teennäinen, sillä kaikista peleistä löytyi molempien piirteitä. Pelit saatettiin toteuttaa miellyttämistarkoituksessa, mutta niiden pohjimmainen syy löytyi kuitenkin sosiaalisesta suojautumisesta.

Opiskelijoiden suojautumisen ja miellyttämisen tarve on lähtöisin esimerkiksi siitä epätasa-arvoisesta suhteesta, joka opettajien ja oppilaiden välillä koulutusmaailmassa vallitsee. Oppilaat joutuvat mukauttamaan oman toimintansa opettajan tahtoon tässä hierarkkisessa kehyksessä eletessä. Tällaisesta asemasta käsin joutuu sekä suojautumaan auktoriteetilta että miellyttämään auktoriteettia.

Päädyin sitten jakamaan pelit sen mukaan, että toiset ovat yleisiä sosiaalisia pelejä ja toiset tässä integraatioryhmässä syntyneitä hieman erikoisempia tapauksia. Löysin kolmenlaisia yleisiä sosiaalisia pelejä: syyttelypelin, peittelypelin ja teeskentelypelin. Ensimmäisessä suojaudutaan sosiaalisissa tilanteissa, toisessa miellytetään samaisissa tilanteissa ja kolmas on puolestaan yleisesti koulutustilanteissa ilmenevä peli. In-

tegraatioryhmässä syntyneet erityiset pelit ovat taas ns. aikuisuuspelejä, joissa esitetään ihanneaikuista. Näiden pelien lisäksi löysin myös opiskelijoiden tahallisen harhautuksen.

Kaikkia pelejä pelattiin samanaikaisesti eli niiden jaottelussa en ole käyttänyt minkäänlaista kronologiaa. Olen nimennyt pelit Bernen (1967) antaman mallin mukaan (esim. ”enkö ole yrittänyt”). Nimeämisessä olen pyrkinyt käyttämään sellaisia ilmauksia, jotka parhaiten kuvaisivat opiskelijoiden ajatuksia. Ne ovat kiteytyksiä opiskelijoiden puheesta eivätkä suoria lainauksia, vaikka ne muodoltaan näyttävätkin siltä. Löytämässäni peleissä esiintyy tietynlaisia vastakohtapareja, kun samanaikaisesti suojaudutaan ja miellytetään (esim. ”ei se ollut meidän vika” ja ”oli se meidän vika”). Oikeastaan näiden vastakohtaparien olemassaolo tavallaan perustelee sen, että kyseessä on peli.

### 5.3 Yleiset sosiaaliset pelit

#### 5.3.1 Syyttelypelit ”Ei se ollut meidän vika”

Autonomisuus tuo mukanaan vapautta, mutta siihen liittyy aina myös epävarmuus ja epäonnistumisen riski (Lahikainen 2000, 76–77). Vaikka tehtävä siis koettiin autonomiseksi, opiskelijat eivät olleet ilmeisesti valmiita kantamaan yksin epäonnistumisen seurauksia. ”Ei se ollut meidän vika” -pelissä opiskelijat syyttivät tehtävän epäonnistumisesta kaikkia muita kuin itseään. Pelin tarkoituksena oli mahdollisia epäonnistumisen tilanteita silmälläpitäen vierittää syyt muualle, jolloin oma vastuu tehtävän onnistumisesta ei ollut niin suuri. Tällöin pelissä on kysymys yleisestä sosiaalisesta suojautumisesta. Syyttely muodostui peliksi sen vuoksi, että opiskelijat sirpaloittivat syyllisyyden eli syyttely kohdistettiin moneen eri tahoon: syytettiin opettajaa, ohjaajia, omaa elämäntilannetta, kokeilun ristiriitatilannetta ja rajallista aikaa sekä instituution opettamia malleja. En kuitenkaan tarkoita, että vain opiskelijat olisivat olleet tilanteessa syyllisiä ja kyseisillä syyttelyn kohteilla olisi ollut mitään osuutta asiaan. Enemmänkin tarkoitan

sitä, että todellisella syyllisellä ei ollut tilanteessa mitään merkitystä. Merkitystä oli vain sillä, että oma minä pystyttiin suojaamaan osoittelemalla muita, ja juuri se tekee tästä sosiaalisen pelin. Hierarkkisessa kehyksessä muiden syyttely on siinä mielessä yleistä toimintaa, että opiskelussa vastuuta ei kanneta itse, vaan se siirretään itsen ulkopuolelle.

Nikkolan (2006) tutkimuksessa ilmeni samanlaisia havaintoja siitä, että opiskelijat etsivät syntipukkia itsensä ulkopuolelta. Hänen tutkimuksensa pohjalla on ajatus siitä, että opiskelijat ovat ahdistuneita, koska he eivät tunne osaavansa ajattelutyön vaatimia taitoja. Tämä pahaolo hakee sitten ulospääsyä. Ulospääsykeinona voi olla syyllisyyden siirtäminen itsestä muualle eli syntipukin hakeminen. (Nikkola 2006, 87.) Nikkola lähestyy aihetta ryhmäteoreettisesti, kun taas oma lähtökohtani on yksilön pelamat pelit.

”Ei se ollut meidän vika” -peli muistuttaa osittain Bernen löytämää peliä ”ellen uhrautuisi sinun takiasi”. Siinä aviopuolison määrääväisyys laitetaan tekosyyksi sille, että ei voida tehdä jotain, vaikka tosiasiallisesti ihminen pelkää tehdä tätä kyseistä asiaa. Näin pääsee siis syyttämään omasta tekemättömyydestä toista. (Berne 1967, 51–52.)

Syyllisyyden sirpaloittamisessa päävastuun sai kantaa opettaja. Olihan hän varsinaisen ryhmän ulkopuolella ja siksi helppo kohde syytöksille (ks. Nikkola 2006, 116).

**Katri:** -- Se oli se alku niin sekavaa ja siinä mä en tiedä musta tuntu, et meillä kaikilla tuli varmaan kauhee sotimisvaihekin, että ei näin tätä ei tätä kannata tehdä näi. Ku oli just sitä, että kirjoitetaan ylös, mitä emme tiedä vielä ukkosesta. Se oli vähä sellasta.

**Lea:** Ja sitte se tuntu tosi alen- alentavalta.

Opettajan lisäksi opiskelijat syyttivät omaa elämäntilannetta sekä sitä, että kokeilun aika oli liian lyhyt kokeilun periaatteiden sisäistämiseen ja tajuamiseen. Opiskelijat syyttivät myös koulutusinstituution opettamia malleja (ks. Berger & Luckmann 1995, 67):

**Matti:** Tota mulla tuli tästä tekemisestä mieleen vielä siis etenemisestä ni kai se jotenki nii vaan, että koulujärjestelmä tekee meistä semmosia, että kaikki opiskelijat on perseelle potkittavia olentoja tai muuten ei tapahu mitään ellei oo minkäänlaista kontrollia nii hommat etenee hyvin harvoin.

**Seppo:** Ku ei ohjata sinne kiinnostuksen suuntaan, ei minkäänlaista semmosta siis omaa mielipiteitä...

**Matti:** ... siis tässä oli just nimen omaan se idea, sen takia se on käynnistynyt veikkaisin hyvin hitaasti kun ei o kukaan potkinu päähän.

**Seppo:** Ku eihän oikeestaan nii missään vaiheessa kou- kouluhistoriaa nii oo olu mitään semmosta missä oli jotain omaa omaa mielenkiintoo siis sillä tavalla...

Moilanen (1999, 43) onkin todennut, että jos syyt omiin vaikeuksiin nähdään esimerkiksi koti- tai koulutaustasta johtuvaksi, voi tuntua lohduttavalta, kun voi syyttää muita omista puutteistaan.

Myös ohjaajia asetettiin syyllisiksi. Toki tämä ei tapahtunut julkisesti vaan lähinnä kahvipöytäkeskusteluissa. Yksi haastattelemani ryhmä syytti kokeilun ohjaajia siitä, että tilanne kärjistyi syyttä suotta integraatioryhmän opiskelun alussa:

**Lea:** Tavallaan siinä kävi sillai, että ku että kun ne kouluttajat ei pystyny sitä sillai järkevästi, että ne vaan tunteili siinä tilanteessa, ni sitte tavallaan ei niiltä voi, että ei voi pyytää apuakaan. Että se on mun mielestä tätä, että "ettekö te nyt itse osaa tehdä" on se niitten kommentti vaikka ehkä tuntuu vaan siitä, että se on sen takia se, koska ne ei vaan pysty käsitteleen sitä, että jotenki semmonen tai en tiiä. Et se just se ehkä ois ollu, että sitä on jätetty ulkopuolelle tästä kokeilusta.

Erityisesti sekä ohjaajia että opettajaa syytettiin siitä, että opiskelijoita ei autettu silloin, kun he olisivat tarvinneet apua. Jos apua tarjottiin, se oli opiskelijoiden mielestä usein liian vaikeaselkoista, ja vaikeaselkoisuudestakin oli mahdollista syyttää ohjaajia. Hierarkkisessa kehyksessä eletessä korostuu opiskelijoiden alamaisen asenne, jolloin syyllisyys voidaan siirtää auktoriteetille. Opettajan auktoriteettiasemalla on tärkeä syntipukin roolinsa, sillä opettajaa syyttämällä opiskelijat voivat kätkeä oman osaamattomuutensa (Nikkola 2006, 65–66).

### 5.3.2 Peittelypeli ”Eihän kaikkea voi sanoa, mitä ajattelee”

Peittelypelissä opiskelijat peittelivät sosiaalisissa tilanteissa ajatuksiaan ja tunteitaan ohjaajien miellyttämistarkoituksessa, konsensuksen säilyttämiseksi. Tämä ei ole mikään integraatioryhmän erityistapaus vaan oikeestaan sosiaalisissa tilanteissa aivan normaali käytäntö. Peittelypeli ilmeni haastattelussa, jossa ryhmä avoimesti puolusti opettajan ideoita ja samalla syytti melko suoraan ohjaajia tilanteen hoitamisesta:

**Lea:** Et mui- jotenki niin omituista se, että se tavallaan meni kouluttajien mielestä pilalle tää koko juttu siinä vaiheessa, ku Opettaja nyt oli eri raiteilla että...

**Anita:** Ja se vaan että ku me ite tultiin siihen tulokseen, että ne on aika lähellä tosiaan tos äskön puhuttiin, että kyllä ne Opettajan vaiheetki siellä tuli ja oli se ihan perusteltua, ei me lukio tason kirjasta kaikkia löydetty, et meidän piti tai piti ottaa myös sieltä vaikeemmasta kirjasta niitä. Ja totta kai tutkimiseen kuuluu havainnot ja kirjat, et se tuli jot- et mitä ihmettä ne tappeli ne lähtökohat että ku kumpiki et kävi ihan mun mielestä kitkatta molemmat puolet tuli siihen. Et mistä se kärhämä sitte aluks.

Kuitenkaan tällaisia ohjaajiin kohdistuvia mielipiteitä ei missään vaiheessa esitetty ryhmäistunnoissa vaan vain opettajan vastaisia syytöksiä. Kritiikin hierarkkiseen profiiliin kuulukin se, että alemmat eivät mielellään kritisoi ylempiään suoraan, mutta keskenään tai omassa mielessään he mielellään arvostelevat auktoriteettejaan (Myllyniemi 1990, 31).

Myös Nikkola (2006, 65) huomasi omassa tutkimuksessaan vastaavan ilmiön, kun opiskelijat lähettivät valitusviestejä kaikille muille paitsi niille, joita asia koski. Tällöin opiskelijat halusivat peittää ajatuksensa niin, että konsensus ei rikkoutuisi, jolloin kysymys oli yleisestä sosiaalisesta miellyttämisestä. Nikkola tulkitsee tilanteen kuitenkin niin, että tarkoituksena ei ole asioiden korjaaminen vaan syntipukin löytäminen itsensä ulkopuolelta eli pohjalla on siis itsensä suojaaminen. Tällöin peittelyyn liittyy samalla syyttelyyn ”ei se ole meidän vika”. Koska tieto opettajan tai ohjaajien syyttelystä ei kantautunut asianosaisten korviin, opiskelijat peittelivät siinä tapauksessa tietoja samanaikaisesti syyttelyn kanssa. Integraatiohankkeen kannalta tämä tilanne oli erittäin haitallinen, sillä idea oli nimenomaan, että tietoja ei ryhmässä pimitettäisi, koska se estää ohjauksen. Opiskelijoilla on ilmeisesti hyvin vahva tarve suojella itseään peittelemällä totuutta sekä itseltään että muilta. Peittely on parempi kuin asioiden julkituominen, sillä auktoriteetin reaktiot hierarkkisessa kehityksessä voivat olla arvaamattomia.

### 5.3.3 Teeskentelypeli ”Kyllä tämä onnistui”

Haastatteluissa opiskelijat korostivat vahvasti integraatiohankkeessa oppimansa tärkeyttä. Hankkeen ohjaajien mielestä luonnontieteen osuudessa ei saavutettu sitä, mitä oli tarkoitus, mutta opiskelijoille oli tärkeää nähdä oma onnistuminen lopputuloksesta riippumatta:

**Lea:** Mutta kyllä tosi paljo oppii just tosta prosessista tai siis siitä ainaki mulla oli kyllä ihan ainutlaatunen kokemus, että mä oikeesti kiinnostuin jostain fyysikaalisesta ilmiöstä.

Tämä oli opiskelijoiden ainoa mahdollisuus osoittaa ohjaajille onnistuneensa hankkeessa. ”Kyllä tämä onnistui” olikin teeskentelypeli sen vuoksi, että siinä opiskelijat korostivat omia, kenties teennäisiä, saavutuksiaan ohjaajia miellyttääkseen. Miellyttäminen oli toisaalta sitä, että opiskelijat korostivat nimenomaan saavuttaneensa asioita, joita ajattelivat ohjaajien korostavan kuten itseohjautuvuutta. Toisaalta teeskentelypeli oli miellyttämistä myös sillä tavalla, että opiskelijat varjelivat integraatiohankkeen onnistumista ohjaajien takia, jotta heidän työnsä ei olisi mennyt hukkaan.

”Kyllä tämä onnistui” -peli oli kuitenkin pohjimmiltaan suojautumista, sillä usko omaan suoritukseen suojelee muiden kritiikiltä; jos minä olen oppinut paljon, mikä sinä olet sanomaan, että se ei ole riittävää. Onnistuminen oli siis opiskelijoille todella tärkeätä, mutta kukaan ei saanut ulkopuolelta tulla määrittelemään, mikä oli onnistumista. Samanlaisia piirteitä on nähtävissä Bernen (1967, 112) löytämässä pelissä ”enkö ole yrittänyt”, jossa piiloudutaan näennäisen yrittämisen taakse niin, että lopputulos ei ole tärkeintä vaan yrittäminen. Integraatioryhmän tapauksessa, kun opiskelija oli yrittänyt parhaansa, sen piti riittää kouluttajille. Tämä peli oli nähtävissä erityisesti siinä vaiheessa, kun opettaja kyseenalaisti opiskelijoiden työsuoritukset, jolloin opiskelijat hermostuivat. Kyseessä oli tuolloin epäoikeudenmukaisuuskokemus, jonka aiheutti auktoriteetin tekemä vastuunsiirto opiskelijoille.

”Kyllä tämä onnistui” onkin yleisesti koulu- ja opiskelumaailmassa pelattu peli, jossa kaikkia saavutuksia pitää aina pitää hyväksyttävänä. Epäonnistunutkin lopputulos korostaa tekijänsä pyyteettömyyttä silloin, kun opiskelija voi osoittaa omaavansa puh-

dasta tiedonjanoa ja paneutuneensa työhön periksiantamattomasti (Ylijoki 1992, 53–54). Hierarkkisessa kehyksessä vastuu onnistumisesta ei siis ole opiskelijalla, jos hän on kuitenkin parhaansa mukaan yrittänyt noudattaa auktoriteetin tahtoa.

## 5.4 Ryhmän erityiset sosiaaliset pelit

### 5.4.1 Aikuisuuspelit

Kuten jo aikaisemmin esitin, integraatioryhmään muodostui itseohjautuvuuden ihanne. En halua kieltää, ettei itseohjautuvuus olisi hyvä päämäärä. Tulkitsen kuitenkin, että ryhmässä sitä toteutettiin pitkälti vain miellyttämistarkoituksessa, sillä opiskelijat mahdollisesti kokivat itseohjautuvuuden integraatiohankkeen tärkeimmäksi päämääräksi.

Hankkeen ohjaajien miellyttäminen tapahtui pelaamalla ns. aikuisuuspelejä. Pelissä toteutettiin aikuisille sopivia päämääriä, kuten autonomiaa, kuitenkin olematta todella riippumattomia aikuisia. Peli lähti liikkeelle siitä, kun ohjaajat käskivät opiskelijoiden olla aikuisia ja opiskelijat alkoivat käskystä ”suorittaa” aikuisuuden ihannekuva. Ohjaajat ilmeisesti yrittivät selkiyttää kehystä tarjoamalla opiskelijoille uutta informaatiota (ks. Goffman 1986, 338), mutta se johti uudenlaiseen selviytymisstrategiaan. Opiskelijat pyrkivät selviytymään hierarkkisessa kehyksessä niin, että he toteuttivat sellaista toimintaa, josta saivat tunnustusta ja hyväksyntää ja jota he kokivat sosiaalisen ympäristön itseltään odottavan (ks. Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 54, 95).

Räihä (1999, 26, 29) näkee valintahaastattelussa sosiaalisesti suotuisten vastausten olevan välttämätön ehto sille, että hakija voisi tulla valituksi opettajankoulutukseen. Integraatioryhmässä kyse saattoi olla siitä, että opiskelijan tuli antaa sosiaalisesti suotuista kuva itsestään, jotta häntä pidettäisiin hyvänä integraatio-opiskelijana. Hankkeen tapauksessa opiskelijat pitivät sosiaalisesti sopivana tapana aikuisen esittämistä, sillä he tulkitsivat auktoriteettiensa, hankkeen ohjaajien, sitä haluavan.

Bernen (1967) ajatuksia seurailleen voisi sanoa, että aikuisuuspelellä synnytti ristittyä vuorovaikutusta. Bernen näkemyksen mukaan ryhmässä yksilöt voivat ilmaista

itseään kolmella, selvästi toisistaan poikkeavalla, tavalla: Vanhempana, Aikuisena tai Lapsena. Nämä minän tilat eivät ole ikään sidottuja, vaan jokaisella yksilöllä on koko asenteiden repertuaari ja ihmiset käyttävät eri asennetta eri tilanteessa. Kommunikointi vuorovaikutustilanteessa sujuu ongelmitta niin kauan kuin vuorovaikutus *täydentyy*. Tämä tarkoittaa sitä, että toinen vastaa toiselle asianmukaisesti ja järkevästi ja minän tilat ovat vakiot, eli Aikuinen vastaa Aikuiselle tai Lapsi Vanhemmalle. Toisaalta kanssakäyminen katkeaa silloin, jos vuorovaikutukset *ristiintyvät* eli toinen sanoo toiselle jotain Aikuisena, mutta toinen vastaa Lapsena Vanhemmalle. (Berne 1967, 23–24, 28–30.)

Pelissä toisen pitää aina vastata toisen rooliin sopivalla tavalla, sillä se kuuluu pelin sääntöihin (Mead 1983, 151–152). Kokeilun aikuisuuspelissä tämä tarkoittaa sitä, että ohjaajat halusivat kohdella opiskelijoita aikuisina (ainakin oletettavasti) ja korostivat opiskelijoille sitä, että he ovat vastuussa omasta työstään. Tällöin ohjaajat sanoivat opiskelijoille pariin eri kertaan aivan suoraan: ”nyt teidän pitää olla aikuisia”. Opiskelijat ottivat tämän tiedon vastaan kuitenkin Lapsina eivätkä Aikuisina eli vuorovaikutus ristiintyi. Opiskelijat eivät alkaneet toteuttaa aikuisuutta vaan näennäistä aikuisuutta, sellaista kuin he ajattelivat ohjaajien tarkoittavan. He alkoivat toteuttaa Vanhempien ihannekuvaa. Näin ryhmässä säilyi koulumaailman tyypillinen lapsi-vanhempi suhde tai tarkemmin hierarkkisen kehyksen auktoriteetti-alamainen suhde.

#### 5.4.2 ”Ei me halutakaan apua” ja ”Ei me suoriteta”

Ensimmäisenä aikuisuuspelin muunnoksena on peliryppäs ”ei me halutakaan apua” ja ”ei me suoriteta”. Näiden pelien pohjalla on opiskelijoiden myyttinen käsitys siitä, että he eivät saa ottaa vastaan apua, koska se ei ole itseohjautuvuuden mukaista. Opiskelijan on selvittävä yksin. Myöskään suorittaa ei saa, sillä se sotisi aikuisuuden ihannetta vastaan.

Vaikka opiskelijat haastattelussa syyttivät ohjaajia ja opettajaa siitä, että nämä eivät auttaneet, he toisaalta korostivat, että he eivät olisi halunneetkaan apua. Apu mainittiin usein jopa erittäin epätoivottavana, koska se voisi jotenkin pilata työn ja autonomian:



**Anita:** Sitte yks mikä ero niissä oli, ni siinä vaiheessa ku kiinnostu ni meil ei olu mitään, meil oli semmonen tekemisen vapaus. Me saatiin keskenämme päättää, et meidän ei tarvinnu tosiaan olla opettajalle sitte kertomassa.

**Lea:** Nii nii koska se ahdisti aina siinä Opettajan jutussa...

**Anita:**...nii se alku oli sitä...

**Lea:**.. että aina kontrolloitiin, että...

**Anita:**...onko teillä aihe, kertokaa....

**Lea:**... että nyt laitatte sitten sähköpostilla sen tekstin tulemaan. Ja aina niinku väliraportteja...

**Anita:**...minä ohjaan teitä nii pääsette eteenpäin.

**Katri:** Sitten me eiks me tehty se päätöski, että vaikka Opettaja laitto viestiä, että tulkaa sopimaan ajoista, ni tehtiin se päätös, et me ei haluta me ei haluta mitään sitä, että se ulkopuolelta jollain tapaa rupeis kontrolloimaan mitä me tehhään. Että viedään sitte jos tarvii ni se valmis työ ja jos siin on sit jotain korjattavaa, ni sit korjataan, mut ei kesken. Tuli nimittän niinku ties sen, että se kyllä innostus lopahtaa heti jos sielä [Opettajan luona] käy.

Tällaisessa opettajan edustamassa ”kontrolloivassa auktoriteetti-ilmastossa” opiskelijoilla on taipumus muuttua suoritusorientoituneeksi (Tynjälä 1999, 109). Integraatio-opiskelijoille suorittaminen oli aikuisuusihanteen vuoksi kirosana, sillä se ei edustanut itseohjautuvaa toimintaa. Opettajan antama tehtävä oli heidän silmissään suorite, ja siksi sitä myös välteltiin:

**Anita:** ... mut kuitenkin koko ajan me haluttiin tehdä se sillai ku me ymmärretään, et siinä pysyy järki, ettei siit tuu semmonen niinku suo- suorite.

Opiskelijat eivät siis halunneet turvautua apuun tai saaneet suorittaa tehtävää. Tällainen itseohjautuvuusihanne asettuu mielenkiintoisesti hierarkkiseen kehykseen. Ihanne on syntynyt osittain auktoriteetin odotuksiin vastaamalla, joka jo sinänsä sotii itseohjautuvuutta vastaan. Aholan ja Olinin (2000, 141) tutkimuksessa opiskelijat kommentoivat, että arvioinnissa pitäisi palkita omasta aktiivisuudesta ja itsenäisestä ajattelusta, jolloin oppiminen olisi motivoivampaa. Tämä ilmeisesti tarkoittaa sitä, että jotta itseohjautuvuuden voisi edes ajatella syntyvän, pitää auktoriteetin antaa siitä palkio.

Vaikka pelit ”ei me halutakaan apua” ja ”ei me suoriteta” olivat hankkeen ohjaajien miellyttämistä, ne olivat samalla myös suojautumista. Kun opiskelija sanoi vält-

tävänsä suorittamista itseohjautuvuuteen vedoten, kyseessä saattoi myös olla se, että hän pelkäsi paljastuvansa suorituksensa kautta. Suoritus kulminoituu raportin kirjoittamiseen, sillä raportti on oikeastaan ainoa, mikä opiskelijoiden työstä näkyy ulkopuolisille. Oman työn esille asettaminen ja kritiikin kohteeksi joutuminen aiheutti opiskelijoissa suojaantumusta:

**M:** Osaatteks te kuvailla, et mistä se johtuu se, että ei sitä tee sitä kirjottamista muuta ku toi mitä sää äskön sanoit että?

**Anita:** Siihen tuli heti suoritus paineet. Mul oli ainaki se, että no mitä siin pitää sitte olla, et jos se pitää palauttaa jolleki Opettajalle, nii se ei kelpaa tää mejjän työ ei kelpaa sille. Me ollaan opintoviikon eestä todellaki tehty töitä, mut et jos tää raportti on huono nii koko mejjän työ on muka huono.

**Lea:** Nii se voi olla, että nytki se sano tai siinä sähköpostissa oli, että hän sitten palauttaa vielä korjauspyynnöt tällai ni, että aha okei.

**Anita:** Tuntuu, että ei me nyt...

**Lea:**...niinku riitäkään siis se mejjän, et se on varmaan ihan sama mitä me siihen kirjoitetaan, ni sillä on jotain korjattavaa.

**Katri:** Nii tavallaan et nyt se ohjautuis sitte sieltä taas sieltä ulkoo päin se, että mitä siinä pitää olla. Et se ei riitäkään enää se, että mitä me koetaan itellemme tärkeeks, mitä siinä pitää olla tai mikä meille niinku, mikä meitä auttas ehkä ymmärtämään lisää, ni se ei oo enää siitä kiinni vaan se on nyt siitä kiinni, että mitä joku ulkopuolinen ihminen ajattelee...

Jos opiskelijoiden työtä ohjailtiin ulkoa, se heidän puheissaan muuttui silloin suoritteeksi. Suoritteeseen liittyy samalla paine siitä, että sen pitää kelvata muillekin kuin vain itselle. Kun opiskelija siis kieltäytyy suorittamasta, hän kenties samalla mielessään kieltäytyy asettamasta työtänsä muiden kritiikin alle ja näin suojautuu siltä.

Koska opiskelijat saivat aluksi työhönsä ristiriitaisia ohjeita, he ilmeisesti tulkit-sivat saaneensa integraatiohankkeen puolelta hyvin vapaat kädet työlle. Opiskelijat kenties ajattelivat, että työllä sinänsä ei ollut oleellisia tavoitteita vaan oli vain hankkeen ns. suuremmat tavoitteet. Opettajan antamalla työllä taas oli selvä tavoite, ja opiskelijoiden työ ei vastannut näitä tavoitteita. Opiskelijat löysivät pelastuksen siitä, että he pitivät opettajan tavoitteiden mukaista työtä suorittamisena ja samalla siis vääränä päämääränä ihanteellista aikuisuutta tavoiteltaessa. Myös avusta kieltäytymistä voidaan lähestyä suojautumisen näkökulmasta: kun apua ei myöhemmin enää pyydetty, voitiin oma tietämättömyys peittää. Tällöin ohjaajat eivät saaneet informaatioita siitä, että opiskelijat olivat väärillä raiteilla.

### 5.4.3 ”Oli se meidän vika”

Usein ensimmäinen defensiivinen ratkaisumalli on etsiä syyllinen itsensä ja ryhmän ulkopuolelta (Nikkola 2006, 116), kuten opiskelijat tekivätkin. Samanaikaisesti integraatioryhmän opiskelijat ottivat kuitenkin syyllisyyttä tilanteesta myös omille harteilleen, mikä oli mielestäni todella erikoista. Olen nimennyt tämän peliksi ”oli se meidän vika”, joka on toinen muunnos aikuisuuspelistä.

**Paula:** Non ni.. Ollaan puhuttu, että että ku oli vähän sellai olo, ettei kukaan oikeen tienny mitä pitäis tehdä. Et me ehkä liikaaki sitte syytettiin sitä, että ei me tietä mitä meidän pitäis tehdä.

Peliksi syyllisyyden tunnustamisen tekee se, että syyllisyys on mielestäni melko näennäistä. Tulkintani mukaan syyllisyyden tunnustuksen keinoin opiskelijat koettivat miellyttää integraatiohanketta tai tarkemmin sanottuna ohjaajia. Lähtökohtana tälle pelille on ryhmäistunnossa syntynyt hetki, jolloin ohjaajat huomauttivat opiskelijoille, että nyt on liian pitkään jääty syyttelemään tilannetta ja opiskelijoiden tulisi päästä tästä yli ja ryhtyä töihin. Ohjaajat paljastivat siis opiskelijoiden syyttelyn peliksi, ja samalla mursivat tämän alkuperäisen kehyksen (ks. Goffman 1986, 345). Kun syyttely paljastettiin peliksi, ohjaajat tavallaan tarjosivat mallin uudelle pelille. Opiskelijat alkoivat siis tiedostaa omaa syyllisyyttään:

**Seppo:** Ja ollaanko tees- teeskennelty vähä, että tää onkin ihan hyvä juttu kuitenkin vaikka se ei ehkä oookkaan ollu sitä?

**Arja:** Nii tai sillee, että nii sitä ei oo vaan nähny ehkä siinä tilanteessa tai sitä mahdollisuuksia, että nyt ois mahdollisuus tosiaan...

**Seppo:** .. ollaan ollaan kuitenkin pidetty kulissi pystyssä.

**Paula:** Mehän oltiin hirveen tyytyväisiä vielä, että meidän ei tarvi vaihtaa aiheita, että meidän hyvinki tää käy. Sillee muistatteks te jossain vaiheessa....

**Arja:** ... nii ku muut sitte joutu vaihtaa aiheita...

**Paula:** ... nii ei me sitte yhtään mietitty sitä, että oks se kuitekaan sitte se oikee...

**Seppo:** ... mutta ei se, nii mutta eihän me valehdeltu, se ei vaan ollu mikään semmonen sytyt- sytyttävä aihe. Ei oltu, ei valehdeltu mutta....

**Matti:** ..emme tienneet!

**Seppo:** Ei oltu ihan täysin rehellisiä ehkä itsellemme.

Opiskelijat siis uskalsivat tunnustaa syyllisyytensä tekemättömyyteen tai ymmärtämättömyyteen. Tätä voisi pitää hyvin erikoisena tilanteena verratessa sitä Rähän (2001, 28–31) tutkimukseen, jossa opettajakoulutuksen valintakokeessa epäonnistuneet pystyivät syyttämään vain sellaisia tekijöitä, jotka eivät uhanneet heidän opettajuuttaan kuten teorian tietämyksen puutetta. Integraatioryhmän tapauksessa syyllisyys epäonnistumisesta ei kuitenkaan uhannut opiskelijoiden opettajuutta, koska syyllisyyden tunnustamisella opiskelijat tavoittelevat suurempia päämääriä, joita ajattelevat hankkeen ohjaajien asettaneen:

**Matti:** ..mun mielestä on kasvattavaa, että huomataan, mitä alussa on mennyt pieleen..

Pelin taustalla onkin aikuisuuteen ja erityisesti aikuismaiseen opettajaan liitettävä käsitys *tiedostavasta* ihmisestä. Esimerkiksi Opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelma (2005–2007) toteaa, että opettajan pitää tiedostaa omat käsityksensä, sillä tiedostamattomaksi jäävät ideologiset sitoumukset voivat haitata työtä. Myös Moilanen (1999, 43) kirjoittaa, että opiskelijan tulisi olla itsetietoinen eli ymmärtää toimintansa syitä paremmin. Tiedostamisesta on tullut koulutuksessamme hokema, jonka avulla voidaan helposti kuitata asioita. Opiskelijoille onkin kenties jäänyt käsitys, että kun jonkun asian on tiedostanut, se riittää. Moilanen (1999) tarkoittaa kuitenkin mielestäni sitä, että tiedostamisen jälkeen voimme sitten tavoitella muutosta.

”Oli se meidän vika” -pelin tekeekin peliksi juuri se, että vaikka opiskelijat tunnustivat oman syyllisyytensä, heidän toimintansa ei silti muuttunut miksikään. Vaikka opiskelijat tajusivat tehneensä työn väärin, tilanteen tiedostamiseen ei reagoitu toimimalla eli työtä tehtiin edelleenkin samalla tavalla. Miellyttämispeliksi tämän tekee se, että opiskelijat yrittivät olla ohjaajien esimerkin mukaan tiedostavia ja noudattaa hankkeen arvoja: ei haittaa vaikka möhlii, kunhan sen vaan tiedostaa. Suojautumispeliksi tätä voi perustella niin, että ohjaajia miellyttämällä pyrittiin ylläpitämään tilanne sellaisena, että ohjaajat eivät muodostuisi uhkaksi. Hierarkkisen kehyksen kannalta merkittävää on juuri opiskelijan oman vastuun näennäisyys.

#### 5.4.4 ”Pistetään opelle kampoihin”

Kolmannen aikuisuuspuheen variaation, ”pistetään opelle kampoihin”, löysin omista havainnoistani opetustilanteesta ja ryhmäistunnoissa sekä haastatteluista. Opiskelijoista suurin osa oli useaan otteeseen valittanut minulle sitä, että luonnontiede hankkeessa tuntui todella turhautavalta eivätkä opiskelijat ymmärtäneet annettujen tehtävien tarpeellisuutta. Tästä ei kuitenkaan puhuttu oppitunnilla, sillä sosiaalisessa kanssakäymisessä halutaan yleensä olla miellyttäviä, kuten esitin aiemmin peittelypelissä (ks. s.52–53). Voi myös ajatella, että hierarkkiseen kehykseen kuuluu piiloinen sääntö opettajan koskemattomuudesta, jolloin opettajan toimintaa ei suoraan kritisoida. Tällaisen piiloinen sääntö noudattamatta jättäminen voisi olla kohtalokasta (ks. Rähkä 1999, 33). Kuitenkin eräänä syksyn luonnontieteen tunnilla yksi paikalla ollut integraatioryhmän ohjaaja alkoi kyseenalaistaa opettajan antamaa tehtävää. Tämän jälkeen myös opiskelijat alkoivat laittaa opettajalle vastaan:

**Arja:** Mutta sitte me ollaan kuitenkin aika hyvin sitouduttu sillä tavalla niinku niin sitte noudattaa tätä ajatusta siis sillä tavalla. Pistettiin kuitenkin vastaan aika vahvasti sille Opettajalle, ku sitte ku se ryhmänä pistettiin vastaan sitte ku se me tajuttiin että tää ei nyt mee oikein. Mutta kyllähän se sitte, että ollaan me sitte jo jotain ehkä...

**Seppo:** ...barrikaadeille ollaan jo noustu. (naurua)

Ryhmäistunnossa kyseisestä tilanteesta keskusteltaessa kaikille jäi sellainen kuva, että opiskelijat olisivat aivan oma-aloitteisesti lähteneet kyseenalaistamaan opettajaa, vaikka minulle tilanne näyttäytyi toisenlaisena. Opiskelijoiden oma-aloitteinen opettajan kyseenalaistaminen tuntui kuitenkin antavan suurta nautintoa sekä opiskelijoille että ohjaajille, sillä nyt tunnuttiin ensi kertaa saavuttaneen hankkeessa jotain merkittävää. Opiskelijat saivat ohjaajilta siis myönteistä palautetta tästä kapinasta, jolloin se toimi palkkiona eli tässä tapauksessa sosiaalisena vahvistamisena oikean suorituksen jälkeen (Tynjälä 1999, 98–99). Minun tulkintani mukaan opiskelijat vain huomasivat, että opettajan kyseenalaistaminen miellytti hankkeen ohjaajia ja he saivat ohjaajilta sen avulla hyväksyntää. Opiskelijat olivat hyväksynnän vuoksi valmiita uhraamaan oman suojamuurinsa, joka joutui kapinoinnin takia vaaraan. Tulkitsenkin, että opettajan vas-

tustaminen oli ohjaajien miellyttämistä. Hierarkkisessa kehyksessä selviytyäkseen opiskelijat joutuivat valitsemaan, kumpi on suurempi auktoriteetti, ja hankkeen kannalta valinta kohdistui ohjaajiin. Samalla kampoihin pistäminen oli myös ryhmähengen tiivistämistä ja opiskelijoiden omanarvontunnon kohotusta.

### 5.5 Tahallinen harhautus

Vaikka olen esittänyt, että opiskelijat miellyttivät lähinnä hankkeen ohjaajia, myös opettajaa miellytettiin esimerkiksi peittelemällä todellisia ajatuksia. Miellyttäminen tapahtui myös raportoimalla opettajalle sellaista, mitä ajateltiin hänen haluavan. Tätä voidaan kuitenkin pitää tiedostamattoman pelaamisen ohella myös tahallisena harhautuksena, jonka ainakin yksi haastattelemani ryhmä teki. Opiskelijat nimittäin tietoisesti halusivat harhauttaa opettajaa niin, että tämä luulisi heidän toimineen hänen ohjeidensa mukaisesti:

**Lea:** ..nnn mut vähän mulla on semmonen asenne, että mu- että semmonen ni-siihen, että että kirjojetaan siihen varmuuden vuoks jotain mejän omia käsityksiä, mitä meil oli etukäteen ja muuta ni sitte siinä on niitä, ni sitte Opettaja varmaan hyväksyy sen.

**Katri:** Nii vähän joo on kyllä semmonen, että niinku...

**Lea:** ...ettei tarvi sitä enää uudestaan ruveta...

**Katri:** ...sitä ei tehään itelle tai sen tutkimuksen päälle, vaan sitä tehään nyt Opettajalle.

**Lea:** Ainaki osa siitä. Että ehkä se ehkä mä vielä sen koen sillai, että mikä mulle voi olla niinku hyödyks, että me se staattinen sähkö laitetaan kirjojetaan, että mitä seon. Ni sen mä vielä jotenki koen ehkä, että siitä on mulle hyötyä, mutta se kaikki muu mitä siihen varmaan nyt tulee, ni...

**Anita:** Mut jos jätettäis ne muut tekemättä, se ois paljon kivempi. Sitte voitais kirjottaa ne eri paperille.

**Lea:** Nii tai eri kappale ihan siis sillä tavalla, että tää tehään nyt Opettajalle ja tää tehään sitte ehkä..

**Anita:** Eri fontilla hehheh.

Kiviniemi (1997, 169) löysi harjoitteluraporteista samanlaisen harhautuksen, jossa opiskelijat välttivät laittamasta raporteihin sellaista, mitä luokanopettaja ei heidän

tulkintansa mukaan toivoisi. Myös haastateltavani muokkasivat tietoisesti raporttiaan opettajan toiveiden mukaiseksi suojatakseen oman selustansa. Tämän tahallisen harhautuksen he aikoivat kuitenkin tehdä tavalla, jolla he osoittaisivat opettajalle paikkansa. He aikoivat osoittaa, että se mitä opettaja pyytää löytyy kyllä tekstistä, mutta se erotetaan siitä, mitä opiskelijat pitävät tärkeänä. Tällöin he yrittivät saavuttaa opettajan suhteen jonkinlaisen dominoivan aseman, ja sen aseman saavuttaminen tuotti heille suurta mielihyvää (ks. Myllyniemi 1990, 26).

## 6 PELAAMISEN TARKOITUS

### 6.1 Etuhakuista toimintaa

Intentionaalinen teonselitys koostuu kolmesta osasta: päämäärästä, keinoista tuon päämäärän saavuttamiseksi ja itse toiminnasta (Moilanen 1998, 18; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 31; ks. myös Wilenius 1978, 22). Opiskelijoiden toimintaa ja keinoja päämäärän saavuttamiseksi olen käsitellyt jo aiemmissa luvuissa sosiaalisesta pelistä. Olen siis lähestynyt aiemmin intentionaalista teonselitystä tulkitsemisen näkökulmasta eli pyrkinyt selittämään sitä, mitä toimijoiden oli tarkoitus saada aikaan. Yritän nyt kuitenkin pureutua syvemmälle opiskelijoiden varsinaisiin päämääriin eli intentioihin. Lähestyn intentionaalista teonselitystä seuraavaksi siis ymmärtämisen näkökulmasta; pyrin selittämään, *miksi toimija tavoittelee sitä, mitä tavoittelee*. (ks. Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 32.)

Yrjönsuuri (2003) mukaan on vaikeaa saada selville ihmisten tarkoitusperiä, koska niitä ei voida havaita samalla tavoin kuin ulkoisia tekoja. Usein ihminen ei itsenkään osaa selittää omia intentioitaan, joten on vaikeaa ymmärtää, miksi ihminen on pitänyt tuota aikomusta tärkeänä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 32.) Jonkinlaisia tulkin-toja on kuitenkin mahdollista esittää siitä, mikä saa opiskelijan pelaamaan.

Yksinkertaistaen voisi sanoa, että peli toteutettiin sen vuoksi, että opiskelija tavoittaisi sen avulla etuja (Berne 1967, 63). Bernen mukaan pelien päämerkitys syntyykin siitä, että ne edistävät pelaajien tasapainoa (ks. s.46). Tasapaino ihmiselle puolestaan syntyy siitä, että hänen tarpeensa ovat tyydytettyjä. Sen vuoksi yritän ymmärtää opiskelijoiden intentioita tarvehierarkkisesta näkökulmasta.

Maslowin (1987) tarvehierarkkisessa teoriassa ajatuksena on, että ihmisellä syntyy erilaisia tarpeita, sekä tietoisia että tiedostamattomia, joita hän pyrkii tyydyttämään. Tarpeet eivät kuitenkaan ole samanarvoisia keskenään, vaan ne ovat hierarkkisesti järjestäytyneitä. Ihminen pyrkii ensisijaisesti tyydyttämään perustarpeensa. Sitten, kun alempi tarve on tyydytetty, syntyy ylempiä perustarpeita. (Maslow 1987, 5, 15–18.)



Monet tietoisetkin tarpeet voivat peittää alleen tiedostamattomia perustarpeita (Berne 1967, 12–13; Maslow 1987, 5-6, 30). Pohjimmaisten fysiologisten tarpeiden kuten unen ja ruuan tarpeen tyydyttäminen ei liittynyt oleellisesti ryhmän toimintaan. Oleellisia pelin intentioita ymmärtäessä ovat enemmänkin ne tarpeet, jotka muodostuvat ryhmän sosiaalisessa todellisuudessa.

Sosiaalisessa todellisuudessa ihmisellä on kahtiajakautunut päämäärä: välttää sosiaalisia uhkia ja hakea mielihyvää sosiaalisista yhteyksistä (ks. Varila 1999, 82). Sosiaalisella pelillä siis tavoitellaan toisaalta itsensä suojelua ja toisaalta itsensä kokonaisuuteen sulauttamista. Näitä yksilön perustarpeita tarkastelen lähemmin seuraavaksi lähemmin.

## 6.2 Pelosta turvaan

Hierarkkisessa kehyksessä turvattomuus johtuu toisaalta siitä, että auktoriteettisuhteessa alempi joutuu mukautumaan ylemmän tahtoon. Toisaalta integraatiohankkeessa tämä ylemmän tahto ei ollut opiskelijoille ollenkaan selvä, jolloin he kokivat itsensä kenties entistä turvattomammiksi. Tulkitsenkin, että opiskelijat pelasivat pelejä osittain siksi, että he halusivat välttää tilanteessa kokemiaan uhkia ja etsiä turvaan.

Turvallisuus on inhimillinen perustarve ja turvattomuus taas tämän perustarpeen täyttymättä jääminen. Tämä tarve luokitellaan alemman asteen perustarpeeksi. Ihmistä voidaan pitää turvallisuushakuisena, eli ihminen välttää kaaosta ja pelkoa sekä hakee turvaa rajoista ja vakaudesta. Ihminen pyrkii myös henkiseen tasapainoon (Maslow 1987, 18; Niemelä 2000, 22; Takala 1992, 118). Berne (1967, 59) määrittelee pelin yhdeksi tärkeäksi eduksi sen, että sen avulla vältetään pelkoa herättäviä tilanteita.

Maslowin (1987) mielestä turvallisuuden tarve on meidän kulttuurissamme suurelta osin tyydytetty. Turvallisuuden tarve voi kuitenkin nousta sosiaalisessa ympäristössä aikuisellakin, kun ihminen kokee, että jokin todella uhkaa lakia, järjestystä ja auktoriteettia. (Maslow 1987, 18–19.) Minusta aikuisen turvattomuus on paljon suurempi tekijä, kuin mitä Maslow antaa ymmärtää. Vaikka integraatioryhmässä turvattomuus

syntyi uhkaavasta tilanteesta, se olisi saattanut syntyä myös ilman tätä ristiriitatilannetta. Turvattomuus voi liittyä ylipäättänsä sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä uuden oppimiseen.

Turvattomuuden ja turvallisuuden tunne riippuvat sekä itsestä että ympäröivästä maailmasta. Turvattomuus on subjektiivinen kokemus, jossa omat kyvyt hallita maailmaa ovat puutteelliset tai ulkoiset haasteet ovat liian suuria. (Lahikainen 2000, 70.) Integraatioryhmässä turvattomuutta kai aiheuttivat molemmat. Tietoisella tasolla opiskelijat tunsivat olevansa kykenemättömiä ymmärtämään, mitä hankkeessa oikeastaan olisi pitänyt tehdä. Toisaalta ryhmän ulkoinen todellisuus aiheutti turvattomuutta, kun luonnontieteen osuus lähti menemään pieleen alusta asti. Tähän turvattomuuteen jokainen reagoi omalla tavallaan (Kallas ym. 2006a, 165–166).

Nikkola (2006, 52) kutsuu tapaa suojata itseään turvallisuusstrategiaksi. Yleinen turvallisuusstrategia on defensiivinen käyttäytyminen. Perustunne on olemassa yksilön tahdosta riippumatta, mutta yksilö pystyy uskottelemaan itselleen tämän perustunteen joksikin toiseksi psyykkisten defenssimekanismien avulla (Varila 1999, 108). Turvattomuus voi siis aiheuttaa ns. minädefensiivisen orientaation. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilön tarkoituksena on minän suojaaminen, joka johtaa defenssien tuottamiseen ja epäonnistumisen selittämiseen sekä suorituksen välttelyyn. Minädefensiivinen henkilö näkee muut ihmiset kuten ohjaajat uhkaavina ja negatiivisesti arvioivina henkilöinä. Minädefensiivisyys voi ilmetä Yrjönsuurien mukaan neljällä tavalla. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 78, 85, 100.)

Ensinnäkin defensiivisyys voi näyttäytyä tilanteen kieltämisenä, jolloin ihminen ei halua havaita omaa kykenemättömyyttään (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 100). Usein ensimmäinen defensiivinen ratkaisumalli on löytää syyllinen ryhmässä esiintyvään pahaan oloon ryhmän ulkopuolelta (Nikkola 2006, 116). Näin myös integraatioryhmän opiskelijat toimivat syyllistämällä opettajaa. Tärkeintä heille oli saada syyllisyys itsensä ulkopuolelle, sillä se loi turvaa.

Toiseksi defensiivisyys ilmenee minän puolustamisena eli tilanteesta tulee selvittää keinoista piittaamatta, jotta voidaan puolustaa uhattua minää (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 100). Tällöin ihmisen toimintaa saattaa ohjata ns. välttämismotivaatio. Kun ihminen pelkää epäonnistuvansa, hän valitsee sellaisen polun, jossa onnistuminen on

joko täysin varma (liian helpot tehtävät) tai sitten täysin epävarma (liian vaikeat tehtävät). Näin ihminen pystyy välttämään epäonnistumisen tuottaman ahdistuksen. (Takala 1992, 116; Tynjälä 1999, 101.) Yksi keino selviytyä on myös mukautuminen opettajan odotuksiin, jolloin oppimista ei paljonkaan tapahdu, vaikka opettaja näin luuleekin (Kallas ym. 2006a, 165; Kiviniemi 1997, 155; Nikkola 2006, 53). ”Opiskelijat siis käyttävät sopeutumista manipuloidusti, hyödyntävät myötäilyn kouluttajassa herättämiä mielihyvän sävyisiä reaktioita ja varovat aiheuttamasta mielipahaa” (Kallas ym. 2006a, 155).

Kolmanneksi defensiivisyys voi ilmetä regressiona, jolloin psyykkiset toiminnot taantuvat. Silloin opiskelijoiden toiminta on usein joko välinpitämätöntä tai aggressiivista. Integraatioryhmässä opettajaan suhtauduttiin sekä aggressiivisesti että välinpitämättömästi, mutta tällainen suhtautuminen tapahtui lähinnä silloin, kun opettaja ei ollut paikalla. Suurimmaksi osaksi opettajalle ja ohjaajille näyttäydettiin eri tavalla. Tämä johtaakin neljänteen defensiivisyyden ilmenemistapaan eli toiminnan muutokseen. Tällöin opiskelija siirtyy korvaaviin toimiin, esimerkiksi muuttaa vihamielisyyden tunteensa liioitelluksi kohteliaisuudeksi, jotta selviytyisi tilanteesta. (ks. Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 100.)

Laiskuus voidaan oikeastaan liittää ensimmäiseen, toiseen ja kolmanteen defenssin ilmenemistapaan. Turvallinen laiskuus tulee siitä, että kokee olonsa turvatuksi ja tarpeensa tyydytetyksi. Tällöin ihminen ei välttämättä koe tehtävää tarpeelliseksi, kun hänellä ei ole uhkia. Näin hän voi heittäytyä tekemättömäksi eli laiskaksi. Turvaton laiskuus tulee siitä, että ei tee mitään, jotta ei epäonnistuisi. Integraatio-opiskelijoissa tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kirjallista osuutta oli niin vaikea sekä tehdä että tuoda arvosteltavaksi. Opiskelijat eivät olleet varmoja omasta suorituksestaan, ja tämän vuoksi eivät olisi halunneet tuoda sitä esille kirjallisessa työssään. Helpompi oli heittäytyä laiskaksi. Laiskuus voi siis olla sekä tilanteen kieltämistä, tilanteesta selviytymistä välttelemällä tai esittämällä välinpitämätöntä.

## 6.3 Toisten yhteyteen

### 6.3.1 Rakkaus ja ryhmään kuuluminen

Sosiaalisen pelin etuna pelaajalle on, että hän välttää sisäisiä ja ulkoisia uhkia sekä tuntee olonsa turvallisemmaksi tai ainakin näyttää ulospäin haavoittumattomalta. Yksilö haluaa tavallaan silloin eriyttää itsensä muista ihmisistä. Pelaamisen intentiota voi myös tarkastella rakkauden ja ryhmään kuulumisen tarpeen kautta (ks. Takala 1992, 118). Tällöin ihminen taas kaipaa toisten yhteyteen. Kun alemmat tarpeet, fyysiset ja turvallisuuden tarpeet, on täytetty, ihminen siirtyy näihin keskitason tarpeisiin.

Rakkauden tarve tarkoittaa yksinkertaisesti ihmisen tarvetta sekä vastaanottaa että antaa rakkautta toisille ihmisille (Maslow 1987, 20). Sosiaalisen pelin yhteydessä olen puhunut miellyttämisestä, ja sen pohjalla on juuri tämä rakkauden saamisen tarve. Opiskelijat tekivät paljon sellaista, millä he yrittivät saada rakkautta ohjaajilta ja ehkä hiukan myös opettajalta, ja tätä saamispyrkimystä kutsun peliksi.

Ihminen voi olla sosiaalisesti ns. riippuvuussuuntautuneesti orientoitunut, jolloin häntä motivoi se, mitä muut hänestä ajattelevat ja mitä häneltä odottavat. Hänen toimintaansa ohjaa toisilta saatu palaute ja hyväksyntä. Erityisesti auktoriteeteiksi kokemiansa henkilöiden hyväksynnän saavuttaminen on tärkeää. Sosiaalisesti riippuvaiselle oppiminen on väline sosiaalisen hyväksynnän saavuttamiseen. (Tynjälä 1999, 104; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 92.) Opiskelijat siis halusivat hierarkkisessa kehyksessä eletessä ohjaajien hyväksynnän ja yrittivät sitten toimia tämän mukaan. Se johti siihen, että pelattiin pelejä kuten ”ei me halutakaan apua” ja ”kyllä tämä onnistui”.

Miellyttämisen pohjalla on rakkauden tarpeen ohella myös ryhmään kuulumisen tarve. Ihminen haluaa sosiaaliseen yhteyteen muiden ihmisten kanssa (Maslow 1987, 20). Tässä tapauksessa opiskelijat halusivat kuulua tähän sosiaaliseen ryhmään, joka oli muotoutunut integraatiohankkeen ympärille. Riippuvuus on tietysti sosiaalisissa yhteisöissä välttämätöntä, mutta suhteen pitää olla tasapainossa (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 93). Sitä se ei ehkä ollut hankkeessa, vaikka opiskelijat yrittivätkin saada sen näyttämään siltä.

Ryhmään kuulumisen etuna ovat sen jäsenien antama hyväksyntä ja arvostus sekä näiden mukanaan tuoma turvallisuuden tunne. Ryhmä on siis samalla suojausmiskeino. Ryhmytyminen luo myös ulkopuolista uhkaa: vihollisen, joka ei kuulu ystäviin. (Lahikainen 2000, 83.) Tutkimassani ryhmässä tämä tarkoitti sitä, että opettajaa alettiin pitää ulkopuolisena uhkana ja yhteisenä vihollisena. Tämä huipentui peliin ”pistetään opelle kampoihin”, jossa opettajan vastustaminen ja uhaksi kokeminen tiivistyi opiskelijoita ja ohjaajia yhteen. Näin yksilö tunsivat olevansa ryhmässä turvassa.

### 6.3.2 Arvostustarpeet

Ylemmäksi perustarpeeksi voidaan määritellä arvostustarpeet (Takala 1992, 118). Kaikki yhteiskuntamme jäsenet tavoittelevat arvostusta itseltään ja muilta. Arvostustarpeet voidaan jakaa kahteen ryhmään. Ensinnäkin ihminen haluaa kykyjä, taituruutta, vapautta ja itsenäisyyttä eli sellaisia ominaisuuksia, joita tietää itsensä ja toisten arvostavan. Toisaalta ihminen haluaa mainetta, kunniaa ja arvostusta, joita voi saada muilta ihmisiltä. (Maslow 1987, 21.)

Berne (1967) näkee aikuisen tunnustuksen tarpeen pohjautuvan lapsuuden kokemuksiin. Pikkulapsilla ilmenee vahva fyysisen läheisyyden kaipuu toisia ihmisiä kohtaan, mutta aikuistuessaa tämä tarve joudutaan tyydyttämään erilaisilla kompromissiratkaisuilla, hienostuneemmilla toimintamuodoilla. Tällöin läheisyyden tarvetta aikuisilla symboloi esimerkiksi arvostuksen tarve. (Berne 1967, 12–14.)

Integraatio-opiskelija, kuten kuka tahansa opiskelija, halusi siis tuntea olevansa arvokas ja hyvä. Kun myönteisten oppimiskokemusten katsotaan tukevan ihmisen uskoa itseensä (Varila 1999, 45), opiskelijat vahvistivat itsetuntoaan ”kyllä tämä onnistui”-pelillä. Siinä he korostivat, miten paljon he olivat oppineet ja saaneet hankkeesta, vaikka kenties todellisuus oli toinen. Oman turvattomuutensa julkituominen ei ole yhtä tavanomaista kuin vahvuuden ja kyvykkyyden osoittaminen, sillä niillä voi saavuttaa arvostusta ja hyväksyntää (Lahikainen 2000, 69). Ryhmässä turvattomuutta yritettiin peitellä, sillä se ei vastannut aikuisen ihannetta.

Jo varhain on opittu, että arvostusta saa tottelemalla auktoriteetteja (ks. Varila 1999, 92, 96). Sen vuoksi myös integraatio-opiskelijat saattoivat pitää auktoriteettien

miellyttämistä tärkeänä, jotta he olisivat arvokkaita ihmisinä. Opiskelijoita saattoi myös johtaa ns. suoriutumisorientaatio, jossa opiskelu ja oppiminen ovat vain välineitä menestyksen saavuttamiseksi (Tynjälä 1999, 103).

Edellisissä oli kyse sellaisesta arvostuksesta, jota voi saada muilta ihmisiltä. Ihminen kuitenkin haluaa myös sellaisia ominaisuuksia, joita itse arvostaa ja joita tietää muiden arvostavan. Tämä kenties selittää, miksi opiskelijat puhuivat niin paljon vaikeuksista mutta sitten lopulta siitä, että niiden yli on päästy melko onnistuneeseen suoritukseen. Kortteinen (1992) törmäsi tutkimuksissaan lähiöasukkaista ja työläisistä eräänlaiseen tarinan perustyyppiin. Aluksi ihmiset kertoivat, että heillä on ollut kovaa ja sitten, että siitä huolimatta oli yritetty selviytyä. Lopuksi vaikeuksista oli selvitty ja siitä oltiin ylpeitä. On tietysti luonnollista, että tilanteessa yritetään selviytyä, mutta Kortteisen mielestä tarinan alle piiloutuu enemmän. Tarina kertoo hänen mukaansa siitä, että selviytymiseen liittyy moraalisia elementtejä; selviytyminen tuo ihmiselle kunniaa. (Kortteinen 1992, 43, 45, 50.)

Integraatioryhmässä opiskelijat saivat ongelmia korostamalla ja sitten niistä voittajina selviytymällä aikaan selviytymistarinan, joka toi heille kunniaa. Kunniaakasta ei olisi vain ollut tehdä opettajan ehdottama suoritus vaan kärsiä epätietoisuudesta ja vaikeuksista, mutta oman toimintansa ansioista niistä selvitä. Opettaja kuitenkin lopuksi kiisti tuon kunnian kyseenalaistamalla opiskelijoiden työt vaatien niihin lisäyksiä ja korjauksia. Tämä aiheutti opiskelijoissa suuttumusta kenties sen vuoksi, että Kortteisen (1992, 315) mukaan kunnian kulttuurisessa syvärakenteessa yksilön moraalinen arvo liitetään hänen itsellisyyteensä.

### 6.3.3 Kasvot ja kasvotyö

Toisten yhteydessä ollessaan ihminen joutuu vastakkain sosiaalisen järjestyksen kanssa, joka säännöin sanelee yksilön käyttäytymistä kussakin tilanteessa (Goffman 1966, 8). Ihmiset pyrkivät jo etukäteen estämään sen, että väärinymmärryksiä vuorovaikutustilanteissa ei tapahdu, mutta sosiaalinen minä on aina näissä tilanteissa haavoittuvainen (Goffman 1986, 327–328; Puroila 2002a, 75). Tätä sosiaalista järjestystä ja sen haavoittuvuuden torjuntaa lähestyn Goffmanin termien ”kasvot” ja ”kasvotyö” avulla. Hän

käyttää termiä ”kasvot” (face), kun hän puhuu interaktioon osallistuvan ihmisen halusta antaa muille tietty kuva itsestään, näyttää itsensä eli kasvonsa tietyssä valossa. Vuorovaikutustilanteessa meillä kaikilla on tällaiset kasvot, joita muille esitämme. (ks. Peräkylä 2001, 353.) Integraatioryhmän opiskelijat tulkintani mukaan esittivät esimerkiksi aikuista.

Onnistunut kasvojen esitys tuo mukanaan myönteisiä tunteita kuten itseluottamusta ja epäonnistunut esitys taas kielteisiä tunteita kuten häpeää (Peräkylä 2001, 353). Epäonnistunut esitys tarkoittaa sitä, että toinen osapuoli näkee ”kasvojen” taakse ja ero persoonan ja näyttämöminän välillä paljastuu. Yksilö ei ole vuorovaikutustilanteessa koskaan turvassa, koska paljastuminen on mahdollista. (Puroila 2002a, 75.) Tällaista paljastumista yksilö haluaa kaikin keinoin välttää, jotta saisi myönteisiä tunnekokemuksia kielteisten sijaan. Tutkimassani ryhmässä opiskelijoiden ”aikuisen kasvot” onnistuttiin säilyttämään melko hyvin.

Vuorovaikutuksessa ei kuitenkaan suojella vain omia vaan myös toisen osapuolen kasvoja. Tämä johtuu siitä, että myös toisen kasvojen menetys aiheuttaa meissä tunnereaktion, nolostumisen. Sen vuoksi vuorovaikutuksen osapuolet suojelevat systemaattisesti sekä omia että toistensa kasvoja. Goffman on nimennyt tämän molemminpuolisen kasvojen suojelun ”kasvotyöksi” (face work). Kasvotyötä tehdään niin, että vältetään tekemästä sellaisia tekoja, jotka uhkaavat kasvoja, ja toisaalta ollaan huomaamatta toisen tekemiä kasvoja uhkaavia tekoja. Kuitenkin arkielämässä on mahdotonta täysin välttää kasvoja uhkaavia tekoja, jolloin joudumme turvautumaan erilaisiin strategioihin lieventääksemme uhkia. Tällaisia strategioita ovat esimerkiksi huumori, anteeksipyyntö ja huomaavaisuus. (Alasuutari 1999, 179–180; Peräkylä 2001, 353–354.)

Kasvotyötä voi verrata konsensukseen säilyttämiseen. Käyttäytymissäntönä tilanteissa on aina se, että pitää sopia joukkoon (Goffman 1966, 11). Sen vuoksi kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa vallitsee työkonsensus, johon ollaan sitoutuneita. Tämän konsensuksen saavuttamiseksi pyritään esimerkiksi salaamaan todelliset ajatukset (Nikkola 2006, 5; Puroila 2002a, 75).

Integraatioryhmässä kasvotyö ilmeni esimerkiksi peittelypelissä (ks. s.52–53). Haastattelussa paljastui sellaisia asioita, joita ryhmän kasvokkaisissa tapaamisissa ei

tuotu esille. Opiskelijat kertoivat myös minulle kahden kesken asioita, joista ei keskusteltu ryhmässä ainakaan niin suoraan. Kasvotyö siis selittää sen, miksi opiskelijat halusivat peitellä asioita eivätkä tuoneet niitä julkisesti esille. He halusivat kokea vuorovaikutustilanteissa myönteisiä tunteita eivätkä nostaa esille asioita, jotka olisivat uhanneet tilannetta. Mielenkiintoista on suhteuttaa kasvotyötä myös peliin ”pistetään opelle kamppoihin” (ks. s.61–62). Siinä opiskelijat kuvittelivat aivan omatoimisesti lähteneensä vastustamaan opettajaa, vaikka ohjaajat antoivat tähän toimintaan alkusysäyksen. Opettajan vastustamisen ajatteli rikkovan työkonsensusta ja kasvojen muuttuvan suojaamattomiksi, ja itse asiassa näin tapahtuikin. Opiskelijat olivat kuitenkin valmiit uhraamaan työkonsensuksen opettajan kanssa, jotta he saisivat integraatioryhmässä jotain arvokkaampaa tilalle. Kenties tämä arvokkaampi asia opiskelijoille oli kunnioitus ohjaajilta ja heidän miellyttämisenä tai integraatioryhmän työkonsensuksen ylläpito. Opettajan kasvot saatettiin myös uhrata, jotta omien kasvojen säilytys olisi mahdollista.

Vaikka kasvotyö saattaa osittain selittää opiskelijan tarvetta suojautua pelien avulla, kasvotyötä ei voi kuitenkaan tulkita pelkästään kielteiseksi asiaksi. Kasvotyö on vuorovaikutuksen perussääntöjä, joka tekee ihmisten yhteistoiminnan ylipäättänsä mahdolliseksi. Suojaamalla toisen kasvoja suojellaan myös sosiaalista tilannetta, jossa ollaan. (Peräkylä 2001, 354–356; Puroila 2002a, 75.) Sen vuoksi kasvotyöllä on oma paikkansa sosiaalisen järjestyksen ylläpitäjänä. Asioiden todelliseen kohtaamiseen se kuitenkin asettaa riskin.



## 7 HIERARKKINEN KEHYS KOULUTUSTODELLISUUDESSA

### 7.1 Opiskelun hierarkkinen kehys johtaa oppimisen ongelmiin

Tutkimukseni tarkoituksena oli pureutua opiskelijoiden luonnontieteen opiskelun ongelmiin integraatioryhmässä. Tulkitsin ongelmien taustalla olevan hierarkkisen kehysten, joka vaikuttaa kaikkeen instituutioissa tapahtuvaan opiskeluun. Hierarkkisessa kehyksessä opiskelija on alamaisen asemassa auktoriteettiin nähden, ja samalla opiskelija välttelee vastuunottoa omasta oppimisestaan. Tutkimuksessani hierarkkisen kehysten olemassaolon huomaa jo oppisisällön tasolla. Esimerkiksi raportointi tuotti opiskelijalle vaikeuksia, kun ulkopuolinen ei sitä kontrolloinut tai opiskelija ei osannut ihmetellä, kun ei ole siihen koulussa oppinut. Selvemmin hierarkian olemassaolo tulee esiin kuitenkin oppimisen sosiaalisella tasolla; opiskelija joutuu käyttämään pelejä selviytymisstrategianaan, jotta voisi tuntea olonsa turvatuksi ja hyväksytyksi hierarkkisessa kehyksessä.

Koska tutkimukseni painopisteenä on oppimattomuus, keskityn opettajan ja oppilaan välisen hierarkian oppimista estäviin vaikutuksiin. En kuitenkaan halua kiistää auktoriteetin tarvetta esimerkiksi kasvatuksellisen vastuun ottajana tai ryhmän toiminnan ohjaajana (ks. Puolimatka 2001, 249–255). Mielestäni näkemys tällaisesta myönteisestä auktoriteetista on aivan hyväksyttävä, mutta myönteisen käsityksen ohella hierarkkinen rakennelma voi kuitenkin aiheuttaa myös ei-toivottuja seurauksia.

Kun opiskelija alkaa toimia täyttymättömien toiveiden ja tarpeiden suunnassa, on se esteenä varsinaisen työtehtävän toteutumiselle (Sava 1987, 51; ks. myös Kumpula 1994, 46; Nikkola 2006, 116). Vaikka integraatiohankkeen pohjalla oli näkemys ihmisestä, joka on luonnostaan utelias, uteliaisuus ei saa koskaan vaarantaa turvallisuutta. Jos energia kuluu oman turvallisuuden varmistamiseen ja sosiaaliseen suojautumiseen, ei energiaa jää paljontaan uteliaisuuteen, oppimiseen ja tutkimiseen. (Kallas ym. 2006a, 154–155, 165.) Kun opiskelija pelaamalla haluaa saavuttaa turvallisuuden tunteen, hän tekee sen silloin oppimisen eli varsinaisen työtehtävänsä kustannuksella. Nik-

kolan (2006, 48) mukaan ”on naiivia ajatella, että instituutiossa motiivi olisi milloinkaan pelkästään puhdas oppiminen”. Oppiminen jäi kuitenkin tutkimassani tapauksessa täysin toissijaiseksi.

Koulutukseen ei voi saavuttaa tavoitteitaan, jos opiskelija suojautuu uteliaisuuden kustannuksella (Kallas ym. 2006a, 165; ks. myös Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 47). Voi jopa olla, että täysin koulutuksen vastaiset tavoitteet toteutuvat. Tämä näkyy esimerkiksi Kiviniemen (1997, 158) tutkimuksessa, jossa opiskelijoiden toteuttama opettajien harhauttaminen aiheutti sen, että opetusharjoittelun virallisten tavoitteiden kanssa täysin ristiriidassa olevat tavoitteet toteutuivat. Kun luokanopettajaksi opiskeleva ei opi sitä mitä pitäisi, vaan oppii selviytymistaktiikoita, hänen ammatillinen kehityksensä pysähtyy ja opettajakoulutuksesta tulee tehotonta. Koulutuksen tehottomuus juontaa juurensa opettajakoulutuksen opiskelijavalinnoista, jotka saattavat suosia vallitseviin systeemeihin mukautuvia ja sopeutuvia eli sosiaalisesti suojautuvia yksilöitä (Räihä 2006, 219–220; ks. myös Nikkola 2006, 124–126). Koulunpenkillä vietetyt vuodetkaan eivät ole totuttaneet opiskelijoita oppimaan vaan nimenomaan selviytymään. Selviytyäkseen opiskelija saattaa siis koulutuksessa suuntautua sellaiseen toimintaan, josta saa tunnustusta ja hyväksyntää. Toki sosiaalinen selviytyminenkin on hyödyllinen taito, mutta silloin varsinaisen asian oppiminen jää heikoksi. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 95–96.)

Mielenkiintoista onkin, että Varilan (1999, 63) mukaan kielteinen oppimiskokemus ei aiheudu asian oppimatta jäämisestä vaan yksilön epävarmuudesta ja ahdistuneisuudesta auktoriteettisuhteisiin sidotussa vuorovaikutustilanteessa. Tämä perustelee sen, että hierarkkisessa kehityksessä asian oppimisella ei ole merkitystä vaan sillä, että tuntee olonsa turvatuksi. Hierarkkinen kehitys luo oppimiselle myös toisen ongelman selviytymis- ja suojautumistarpeen lisäksi. Auktoriteettisuhde vaikuttaa siihen, että opiskelijasta tulee laiska oppija, joka vain odottaa auktoriteetin antavan asiat valmiina.

Varsinkin yliopistossa auktoriteettisuhdetta yritetään toki poistaa tai ainakin lieventää. Vaikka Nikkolan (2006, 65) mukaan usein kuulee toiveita siitä, että opetuksessa keskustelu opiskelijoiden ja opettajien välillä olisi tasavertaista, tasavertaisuuden synnyttäminen ei ole helppoa kummallekaan osapuolelle (ks. myös Ahola & Olin 2000, 138). Kysymys herääkin, onko tasa-arvoinen suhde opiskelijoiden ja ohjaajien välillä

edes mahdollinen eli pystytäänkö hierarkiaa poistamaan. Integraatiohankkeessa tähän pyrittiin, sillä hankkeen tavoitteena oli kyetä itsenäisesti ajattelemaan ja tuomaan julki asioita sekä kohtaamaan ohjatusti oma sosiaalinen ahdistuksensa ilman sosiaalisen rangaistuksen pelkoa (Kallas ym. 2006a, 163). Tämä tavoite koski siis sekä opiskelijoita että ohjaajia. Tutkimassani hankkeen luonnontieteen osuudessa tavoitetta auktoriteettisuhteen lieventämisestä ei saavutettu. Opiskelijat tulkintani mukaan vain esittivät tasa-arvoista suhdetta. Tasa-arvoisen suhteen epäonnistuminen saattoi johtua siitä, että opiskelijat elivät niin vahvasti vieläkin koulumaailman kehyksessä, etteivät osanneet vaihtaa identiteettiään alistujasta tasa-arvoiseksi (ks. Alasuutari 1999, 182).

Jotta opiskelija voisi kehittyä ammattitaitoiseksi opettajaksi, hänen pitäisi pystyä tunnistamaan toimintansa takana olevia tekijöitä kuten pelkoja, sillä ne ohjaavat myös oppimiskykyä (ks. Kallas ym. 2006a, 163, 168–170). Hierarkkisen kehyksen selviytymisstrategioiden eli pelien tunnistaminen ei ole helppoa. Tämä johtuu siitä, että pelit ovat tiedostamatonta toimintaa. Tutkimukseni osoittaa kuitenkin sen, että pelien tiedostaminen ei välttämättä aina ratkaise ongelmaa. Kun ohjaajat paljastivat opiskelijoiden yhden pelin, opiskelijat heti synnyttivät toisen (ks. s.59). Pelaamisen julkituominen ei siis poistanut ongelmaa kokonaan, vaan opiskelijat vain synnyttivät uusia selviytymisstrategioita. Samankaltainen ilmiö on myös näkyvissä Nikkolan (2006, 66) tutkimuksessa, jossa opiskelijoilta poistettiin heidän tavanomainen syntipukkinsa, jolloin tilalle tuli heti toinen.

Kenties tässä on kysymys vallasta, jota pelaaminen tuottaa. Huiputtajalla on valta huiputettavan yli, mutta tilanteen paljastuminen vie tämän vallan pois (Goffman 1986, 177). Tällöin ihminen haluaa vallan takaisin itselleen ja synnyttää uuden pelin. Onko kysymys oikeastaan siis siitä, että alistujalla onkin hierarkkisessa kehyksessä suuri valta? Pelaamalla ja mukautumalla auktoriteetin tahtoon opiskelija pystyy peittelemään asioita. Näin vain opiskelijalla on tietoa asioiden todellisesta laidasta, jolloin hänellä on myös valtaa. Opiskelija ei siis välttämättä edes tahdo muuttua tasa-arvoiseksi vaan haluaa jatkaa vastuuttomana piiloisen vallan käyttäjänä.

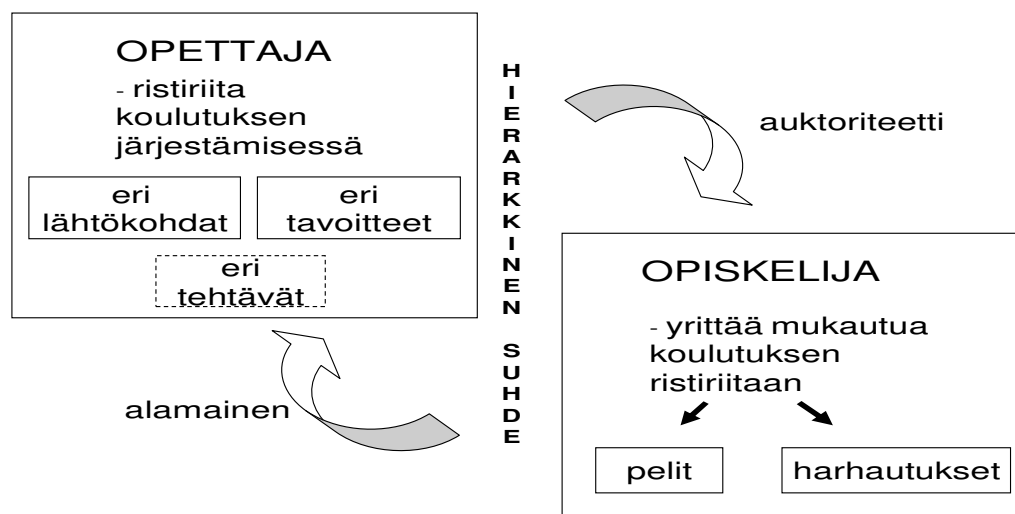
Mihin sitten joudumme hierarkkisen kehyksen kanssa, joka vaikuttaa oppimiskykyymme näin paljon? Sosiaalinen todellisuus, sen hierarkkinen kehys ja tällöin pelaaminenkaan eivät ole ihmisen vaikutuskyvyn ulkopuolella. Ihmiset eivät ole täysin

yhteisönsä sosiaalisen rakenteen armoilla, vaan ihminen voi toiminnallaan muuttaa tätä rakennetta. Tämä ei käy toki kovin helposti, koska vanhaa rakennetta usein ylläpidetään omalla toiminnalla (Moilanen 1999, 41). Emme siis ole täysin hierarkkisen kehyksen armoilla, mutta rakenteen muuttaminen vaatisi työtä. Ja haluaako opiskelija tai opettaja edes muuttaa tuota rakennetta?

## 7.2 Auktoriteetin osuus hierarkkisessa kehyksessä

Vaikka tutkimukseni keskittyy opiskelijoihin, he eivät yksin ylläpidä hierarkkista kehystä. Auktoriteetilla on myös oma osansa hierarkkisessa kehyksessä ja sen aiheuttamissa selviytymisstrategioissa. Esimerkiksi Rähän (1999, 26) tutkimuksessa valinta-koepelin pelaaminen oli ehtona sille, että pyrkijä valittaisiin sisään eli auktoriteetti hyväksyisi hänet. Kiviniemen (1997, 158) tutkimuksessa taas ohjaussuhteen tai harjoittelutilanteen epäaitous ja epämielekkäisyys synnyttivät harhautuksen. Tällöin auktoriteettitahon luoma tilanne johti selviytymisstrategian muodostumiseen.

Integraatiohankkeessa selviytymisstrategioiden syntyyn vaikutti osaltaan ristiriitainen tilanne opettajan ja ohjaajien sekä heidän lähtökohtiensa välillä (Kuvio 5.). Opetuksen eri lähtökohdat ja tavoitteet johtivat hankkeessa siihen, että opiskelijoille alun perin annettiin kaksi erilaista tehtävänantoa. Opiskelijat sitten mukautuivat pelien ja harhautusten avulla tähän auktoriteettien luomaan ristiriitaiseen opiskelutodellisuuteen.



KUVIO 5. Ristiriidan vaikutus pelaamiseen

Koulutuksessa on yleisesti näkyvissä auktoriteettien toiminnan ristiriitaisuus. Ensinnäkin koulutuksen viralliset tavoitteet ja käytännön vaatimukset eivät useinkaan kohtaa (ks. Kumpula 1994, 56; Ahola & Olin 2000, 142). Auktoriteetit sanovat tavoittelevansa jotain, mutta käytäntö osoittaa toista. Toiseksi yliopistossa opettajat näkevät oppimisen opiskelijan ongelmana, ja näin heillä ei ole siitä vastuuta (Kumpula 1994, 57). Auktoriteettiasemaan ei välttämättä yhdistetä vastuunottoa vaan pelkästään valtaa. Kolmanneksi tavoitteet kohdistuvat opiskelijoihin eikä auktoriteetteihin itseensä. Opettajan ei siis tarvitse mukautua, vaan hän voi pitää tiukasti kiinni omista käsityksistään ja vain opiskelija joutuu sopeutumaan ja muuttumaan (ks. Kallas ym. 2006a). Neljänneksi auktoriteeteilla on keskinäisiä ristiriitoja, jotka tässä tapauksessa johtivat kaksiin erilaisiin tehtävänantoihin. Koulutuksen järjestäjillä voi olla hyvinkin erilaisia lähtökohtia ja näihin opiskelijan odotetaan usein mukautuvan. Tällaisia ristiriitoja välttääkseen opettajat mahdollisesti karttavat todellista yhteistyötä ja haluavat pysyä omissa turvallisissa linnakkeissaan (ks. Karjalainen 1991). Tällöin heidän ei tarvitse koskaan mukautua toisten ajatuksiin, vaan he voivat auktoriteetin vallalla pitäytyä vanhassa.

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Aineistoni luotettavuutta käsitteelin jo aiemmin metodologiasta kertovassa luvussa (ks. s.18–22). Nyt tarkastelen laajemmin koko tutkimuksen luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (1998, 17) toteavat, että tutkijan tulisi yrittää tunnistaa omat arvotuksensa ja uskomuksensa tutkimuskohteeseen liittyen. Koska lähtökohtani on konstruktivistinen tieteenfilosofia, tämä myös vaikuttaa käsitykseeni tutkimuksen luotettavuudesta. Ajatuksena konstruktivistisessa filosofiassa on, että tutkimus on minun tulkintaani todellisuudesta ja joku muu tulkinta voisi olla yhtä oikea (Lincon & Guba 2000, 166; Metsämurtonen 2006, 210; Puolimatka 2002, 21–22, 80). Haluan korostaa sitä, etten pidä mahdollisena saavuttaa ihmisen sisäisestä todellisuudesta varmaa tietoa, vaikka sitä voi saada ulkoisesta todellisuudesta. Voin siis nähdä ja kuulla, mitä ihminen sanoo tai miten hän toimii, mutta voin vain yrittää ymmärtää sen taustalla olevaa ihmismielen prosessia ja tehdä siitä yhdenlaisen tulkinnan. En pidä mahdollisena arvioida tutkimukseni objektiivista pätevyyttä, mutta sitä on mahdollista arvioida, tarjoaako tutkimukseni *mielekkään kuvauksen* kokemuksen maailmasta (Puolimatka 2002, 39–40).

Koska tutkimukseni on yhdenlainen tulkinta todellisuudesta, se myös vaikuttaa tutkimustulosten yleistettävyyteen. Kun otetaan huomioon sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden prosessiluonne, se tarkoittaa, että tutkimustulokset ovat historiallisesti muuttuvia ja paikallisia (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tällöin niiden yleistettävyys ei olisi mahdollista. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 164) kuitenkin toteavat, että ”tavalla tai toisella yksittäistenkin tapausten tieteelliseen tutkimiseen liittyy vähintään piiloinen ajatus yleistettävydestä jossain merkityksessä”. Vaikka en siis ajattele tutkimukseni olevan täysin siirrettävissä, siinä on kuitenkin jonkinlainen ajatus yleistettävydestä. Yleistäminen siirrettävyytenä voidaan jakaa kahteen: teoreettisten käsitteiden yleistettävyys ja tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen ympäristöön (Eskola & Suoranta 1998, 68). Koska tutkimukseni käsittelee vain tätä yhtä tapausta, tavoittelen ennen kaikkea tuota teoreettisten käsitteiden ja teoreettisen rakennelman yleistettävyttä (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163). Yleistettävyys syntyy siitä, että pyrin tutkimuksessani ymmärtää yksilön sisäistä prosessia ja tällaisia prosesseja yksilöillä on mie-

lestäni kaikenlaisissa sosiaalisissa ympäristöissä kuten kouluissa. Myös hierarkkisen kehyksen rakennelma voidaan mielestäni yleistää koskemaan kaikenlaista instituutioissa tapahtuvaa opiskelutoimintaa. Koska tutkimukseni koski integraatiohankkeen yhtä osaa, tutkimustani ei voida yleistää koskemaan hankkeen muita osia tai toteutusta muina lukuvuosina.

Vaikka tutkimukseni ei pyrikään siirtämään havaintoja muihin yhteyksiin tai kertomaan tilanteesta varmaa totuutta, se kuitenkin pyrkii tieteellisyyteen. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteeri ei nojaa aineiston kokoon ja tapausten lukumäärään. Se nojaa ennen kaikkea tarkkaan analysointiin ja tulkintojen kestävyys- ja syvyyteen. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 68.) Jotta lukija pystyisi arvioimaan analyysini ja tulkintojeni luotettavuutta, olen pyrkinyt tässä tutkielmassa selostamaan tarkasti ja rehellisesti tutkimusprosessini kulun (Hirsjärvi ym. 2004, 217; Metsämuuronen 2006, 220; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160; Syrjäläinen 1994, 101).

Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt parantamaan myös triangulaation avulla (esim. Goetz & LeCompte 1984, 11, 221). Triangulaatiolla tarkoitetaan eri aineistojen, teorioiden, menetelmien tai tutkijoiden käyttämistä samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 69). Tässä etnografisessa tutkimuksessani on eri tavoin hankittuja aineistoja, eikä tulkintani yleensä nojaa vain yhteen aineistoon. Tällöin on ollut mahdollista tehdä ristiinvalidoiminen, eli päätelmien esiintymisen varmistaminen eri aineistoissa (Syrjäläinen 1994, 89). Tein tutkimustani yksin, mutta luotettavuutta paransi se, että myös tutkielmani ohjaajat olivat osallisena tutkimassani integraatioryhmässä. Tällöin he pystyivät auttamaan tulkintojen oikeellisuuden arvioinnissa sekä tarjoamaan uusia tulkintoja (Moilanen & Rähä 2001, 55). Toki täytyy huomioida, että ohjaajat katsoivat asiaa omasta näkökulmastaan, joten heidänkin tulkintansa olivat subjektiivisia. Testasin tulkintojani myös muutamilla integraatioryhmään kuuluneilla opiskelijoilla, ja he allekirjoittivat tulkintani. Ongelmana tässä on se, että tutkittavat saattavat suostua monenlaisiin tulkintoihin niiden uutuuden viehätysten eikä niiden todenperäisyyden vuoksi (Sulkunen 1990, 275).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla on tärkeä rooli, joka vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Koska itsekin olin opiskellut opettajankoulutuslaitoksessa, sen

toiminnot ja käytetty kieli olivat jo entuudestaan tuttuja (vrt. Goetz & LeCompte 1984, 99). Näin pystyin tarkastelemaan tilannetta yhteisön omista lähtökohdista (ks. Metsämuuronen 2006, 241). Toisaalta tuttuus saattoi osittain olla sokaisevaakin. En esimerkiksi aluksi kyennyt kyseenalaistamaan opiskelijoiden sanomia asioita vaan otin ne hyvin kirjaimellisesti. Tämä johtui siitä, että opiskelijana samaistuin helposti integraatio-opiskelijoiden murheisiin (ks. Goetz & LeCompte 1984, 98). Olen kuitenkin pyrkinyt tiedostamaan tämän subjektiivisen tutkijan roolini, sillä tiedostamisen avulla voi tavoitella objektiivisuutta (Eskola & Suoranta 1998, 17).

#### 7.4 Hierarkkisen kehyksen haaste opetukselle ja tutkimukselle

Tämä tutkielma on tuonut valaisua siihen, millaisia prosesseja oppimisen tai tarkemmin oppimattomuuden takana on. Tutkimukseni osoitti, että oppiaineen ehdot ovat toissijaisia oppimisen yleisten ehtojen kanssa. Ainepedagogiikalla ei ole merkitystä, jos sosiaalisessa tasossa on ongelmia. Tämän tiedon arvo mitataan opetusta ja koulutusta suunniteltaessa, sillä useinhan opettajat keskittyvät nimenomaan pohtimaan oppimista aineen kannalta. Ehkä tärkeämpää olisikin paneutua ensin siihen sosiaaliseen todellisuuteen, jossa oppimisen olisi tarkoitus tapahtua. Tutkimukseni osoitti myös tarkemmin, että sosiaalisella tasolla oppimista määrittelee vahvasti opiskelijan alisteinen asema ja vastuuttomuus omasta oppimisesta. Tämä tieto haastaa opettajat pohtimaan, millä tavoin he voivat lisätä opiskelijoiden todellista vastuuta omasta oppimisestaan, ei vain teeskenneltyä vastuuta.

Tutkimukseni asettaa kuitenkin lisäkysymyksiä ja hahmottelemani hierarkkinen kehys avaa uusia näkökulmia tuleville tutkimuksille. Omassa tutkimuksessani en perehtynyt oikeastaan opettajan ja ohjaajien eli auktoriteetin tasoon, koska tutkimukseni keskittyi opiskelijoihin. Auktoriteetin kannalta hierarkkista kehystä olisi tarpeellista tutkia laajastikin, sillä opettaja vaikuttaa myös hierarkiaan, eikä se ole vain opiskelijan ylläpitämä. Esimerkiksi voisi tutkia, millä tavoin opettaja yrittää selviytyä auktoriteettiaseman taakasta ja millä keinoin hän ylläpitää omaa auktoriteettiasemaansa. Mielenkiin-



toista olisi myös tutkia peruskoulun oppilaiden pelaamia sosiaalisia pelejä ja katsoa, onko niissä eroavaisuuksia korkeakouluopiskelijoiden peleihin. Tärkeää olisi myös päästä tutkimaan, millaisia pelejä tai luonnontieteen prosesseja on onnistuneessa oppimislanteessa.

## LÄHTEET

Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.

Berne, E. 1967. Kanssakäymisen kuviot. Ihmissuhteiden psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Bourdieu, P. & Wacquant L. J. D. 1995. Refleksiivisen sosiologian tarkoitus. Teoksessa P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant, Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu university press.

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Flach P. A. & Kakas A. C. 2000. Abductive and inductive reasoning: background and issues. Teoksessa P. A. Flach & A. C. Kakas (toim.) Abduction and induction. Essays on their relation and integration. Dordrecht: Kluwer academic publishers, 1-27.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. London: Academic press.

Goffman, E. 1961. Encounters: two studies in the sociology of interaction. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Goffman, E. 1966. Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings. New York: Free Press.

Goffman, E. 1986. Frame analysis. An essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Joka kodin suomen kielen opas. 1995. Helsinki: Suuri suomalainen kirjakerho.

Kallas, K. & Nikkola, T. 2004. Opetuksen integraatiohanke. Julkaisematon hankepape-ri.

Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2006. Luokanopettajakoulutuksen integraatiohanke Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksessa. Internet: [http://www.chydenius.fi/koulutus/konferenssi/Luokanopettajakoulutuksen%20integraat iohanke.doc](http://www.chydenius.fi/koulutus/konferenssi/Luokanopettajakoulutuksen%20integraat%20iohanke.doc). 30.10.2006.

Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006a. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajakoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi - kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.

Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006b. Elämismaailma opettajakoulutuksen lähtö-kohtana. Teoksessa T. Nikkola, Oppimisen edellytykset ja esteet ryhmässä - bionilainen analyysi syyllisyyden kehittymisestä syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä. Jyväskylän

yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen julkaisematon lisensiaatintutkimus, 16–39.

Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräällä Kajaanin koululla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.

Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132.

Knowles, M. 1975. Self-directed learning. A guide for learners and teachers. Cambridge: Englewood Cliffs

Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja Jää.

Kumpula, H. 1994. JOKU vastaa kaikesta? – yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Käyttäytymistieteiden laitos. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 6.

Lahikainen A. R. 2000. Turvallisuus identiteettikysymyksenä. Teoksessa P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 61–89.

Lehtonen, M. 2004. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Lincoln Y. S. & Guba E. G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage publications, 163–188.

- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. New York: HarberCollinsPublishers.
- Mead, G. H. 1983. *Mind, self and society: from the standpoint on a social behaviorist*. Toimittanut C. W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. *Jyväskylän studies in education, psychology and sosial research* 144.
- Moilanen, P. 1999. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa*. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 39–45.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Myllyniemi, R. 1990. Keskustelusta ja tieteellisestä keskustelusta. *Tiedepolitiikka* 15 (3), 25–34.
- Niemelä P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa P. Niemelä & A. J. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 21–37.

Nikkola, T. 2006. Oppimisen edellytykset ja esteet ryhmässä - bionilainen analyysi syyllisyyden kehittymisestä syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen julkaisematon lisensiaatintutkimus.

OEDC:n PISA-tutkimus. 2007. Opetusministeriö. Internet:  
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/index.html>. 5.5.2007.

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2005–2007. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. Internet: <https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/perustutkinnot/opas2005-2007.pdf>. 5.5.2007.

Pasanen, T., Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen. Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B8.

Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Tampere: Vastapaino.

Peräkylä, A. 2001. Erving Goffman. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Tampere: Vastapaino, 347–364.

Puolimatka, T. 2001. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Tammi.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Puroila, A.-M. 2002a. Erving Goffmanin kehysanalyysi sosiaalisen todellisuuden jäsentäjänä. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 41.

Puroila, A.-M. 2002b. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E51.

Räihä, P. 1999. Valintahaastattelun kielipeli. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 21–38.

Räihä, P. 2001. Pääsykoe - pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 11–40.

Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi - kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.

Sara-aho, U. & Tahkola, I. 1998. Opiskelijan tunnehorisontti oppimistilanteen jäsentäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapa- ja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.

Takala, S. 1992. Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage publications, 455–486.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia N:o 2.

Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 74.

Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:13.

Wilenius, R. 1978. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.

Ylijoki, O.-H. 1992. Opiskelun vapauden ihanuus ja kurjuus. Sosiaalipsykologian opiskelumuodot puntarissa. Teoksessa J. Eskola (toim.) Puhetta opetuksesta ja opiskelusta. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A 23, 29–56.



Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. Opiskelu, oppiminen, osaaminen. Helsinki: OP-PILO.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.