

KOULULAISESTA OPISKELIJAKSI

Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä

Riikka Nupponen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2009

Opettajankoukoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	7
2.1 Tutkimuskohteen kuvaus	7
2.2 Tutkimuksen eteneminen	9
2.3 Etnografinen tutkimus	10
2.3.1 Havainnointi	12
2.3.2 Kyselyt	13
2.3.3 Haastattelut	14
2.3.4 Aineiston äärellä	16
2.4 Tutkimuskysymysten muotoutuminen	18
3 ITSEOHJAUTUVUUS	21
3.1 Käsitteen määrittelyä ja taustaa	21
3.2 Itseohjautuva oppija	23
3.3 Itseohjautuvan oppimisprosessin malleja	25
3.4 Sisäinen motivaatio itseohjautuvuuden osa-alueena	26
3.5 Metakognitio itseohjautuvuuden edellytyksenä	29
4 YLIOPISTO-OPISKELU	31
4.1 Onko yliopistossa sijaa itseohjautuvuudelle?	31
4.2 Integraatiohanke itseohjautuvuuden mahdollistajana	33
5 KOULULAISESTA KOHTI OPISKELIJAA – LUKUVUODEN MERKITTÄVIEN TAPAHTUMIEN KUVAUS	36
5.1. Alun vaikeudet	36
5.1.1 Opintojen aloitus	36
5.1.2 Ensimmäinen tehtävä	37
5.1.3 Syksyn päätöskerta	41
5.1.4 ”Ei me vaan tajuttu”	44
5.2 Kohti itseohjautuvuutta	49
5.2.1. Intoa ja suunnitelmia	49
5.2.2 Lukupiiri	51
5.2.3 Ristiriitoja syntyy	53
6 ITSEOHJAUTUVUUDEN TARKASTELUA	55
6.1 Itseohjautuvuuden ideaali ja todellisuus ristiriidassa	55
6.2 Yksilön merkitysperspektiivit esteenä	55
6.3 Syksyn päätöskerta kriisinä	58

	3
6.4 Epävarmuus uusien rakenteiden mahdollistajana	59
6.5 Mitä itseohjautuva toiminta on?	60
6.6 Oman oppimisen omistaminen itseohjautuvuuden ilmentäjänä	62
7 ITSEOHJAUTUVUUS JA YHTEISÖ	64
7.1 Sosiokulttuurisen oppimisen näkökulma	64
7.2 Oppiminen käytäntöyhteisöihin osallistumalla	66
7.2.1 Käytäntöyhteisöt uutta luomassa	69
7.2.2 Opiskelija asiantuntijayhteisön tarpeellisenä jäsenenä	70
8 LOPUKSI	74
8.1 Itseohjautuvuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä tässä ryhmässä	74
8.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita	77
LÄHTEET	81

Nupponen, R. 2009. Koululaisesta opiskelijaksi. Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 89 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella itseohjautuvuutta estäviä ja edistäviä tekijöitä luokanopettajaopintonsa aloittavassa ryhmässä.

Tutkimuskohteena oli 13-henkinen opiskelijaryhmä, joka opiskeli Opettajankoulutuslaitoksen integraatiohankkeessa. Tutkimuksen aineisto kerättiin etnografisesti havainnoimalla, kyselyillä sekä haastatteluilla. Tutkimusongelmat nousivat etnografisesti kerätyn aineiston pohjalta ja muokkaantuivat prosessin edetessä. Tutkimuksessa edettiin aineistolähtöisesti kohti tulkintaa.

Tutkimus paljasti, että aloittaessaan koulutuksen opiskelija ajattelee ja käyttäytyy monessa suhteessa kuin koululainen odottaen ylemmän auktoriteetin käskyjä. Tullessaan yliopistoon opiskelijoiden toimintaan vaikuttavat vahvasti menneet ja koettu eli aiemmat koulukokemukset ja käsitykset oppimisesta instituutiossa. Näitä käsityksiä kutsuttiin sisäisiksi merkitysperspektiiveiksi. Tutkimuksen edetessä huomattiin, että yksilökeskeiset teoriat eivät tunnu riittäviltä aineiston tarkasteluun. Tutkimuksessa löydettiin mielekäs tulkinta sosiokulttuurisen oppimisen teorian avulla. Etinne Wenger ja Jean Lave käyttävät käsitteitä tilannesidonnainen oppiminen ja käytäntöyhteisö avaamaan oppimisen sosiokulttuurista rakentumista. Näitä käsitteitä soveltaen luodaan tulkinta integraatioryhmästä ns. asiantuntijayhteisönä, jossa itseohjautuvuus nähdään työyhteisön tapana toimia, ei niinkään yksilön ominaisuutena. Itseohjautuvuus ei siis näytä olevan staattinen tai pysyvä yksilön ominaisuus vaan ennemminkin työyhteisössä oleva toimimisen tapa, jonka voi omaksua kulttuuriin ja sen käytäntöihin osallistumalla.

Tutkimustulosten perusteella näyttää, että integraatiohankkeessa on onnistuttu luomaan oppimisympäristö, jossa opiskelijoiden on mahdollista toimia itseohjautuneesti. Merkittävänä tekijänä on ollut integraatiohankkeen oppimiskulttuuri, jossa kouluttajat ja opiskelijat tutkivat yhdessä. Tutkimuksen perusteella koulutuksen suunnittelussa tulisi kiinnittää huomiota enemmän siihen kuinka opiskelijat otetaan mukaan yliopiston asiantuntijayhteisöihin ja kuinka oppiminen niissä tapahtuu.

Avainsanat: itseohjautuvuus, sosiokulttuurinen oppimisen teoria, asiantuntijayhteisö

1 JOHDANTO

Koulutuksen ja kasvatuksen tehtävänä on valmistaa tulevaan maailmaan. Tulevaisuutta on kuitenkin mahdoton tarkasti ennustaa. Yhteiskunta muuttuu yhä moniarvoisemmaksi ja kompleksisemmaksi ja uutta tietoa syntyy jatkuvasti. Kouluissa tai oppilaitoksissa on kuitenkin mahdoton vastata tähän haasteeseen yrittämällä lisätä opetettavaa tietomäärää. Oleellisempaa olisi pystyä kouluttamaan ihmisiä, jotka ovat kykeneviä itsenäiseen oppimiseen koko elämänsä ajan ja pystyvät ottamaan vastuuta omasta kehittymisestään.

Tätä futurologista perustelua on käytetty myös itseohjautuvuuden tärkeydestä keskusteltaessa. Bandura (1997, 233) onkin sanonut koulutuksen keskeisenä tehtävänä olevan valmentaa opiskelijoita hyödyntämään itseohjautuvaa oppimista koko elämänsä ajan. Tämä koskee myös opettajan ammattia. On selvää, että opettajankoulutusta ei voi perustaa luetteloon erilaisista työtehtävistä, joista opettajan tulee selvitä. Koulutuksen aikana on mahdotonta käsitellä kaikkia tarpeellisia asioita. On myös hyvin vaikea ennustaa, millainen opettajan työnkuva ja siinä tarvittavat tiedot tulevat olemaan muutaman vuosikymmenenkin päästä. (Moilanen 2007, 96; Luukkainen 2005.)

Itseohjautuvuutta on tutkittu suhteellisen paljon sen jälkeen kun Malcolm Knowles nosti sen 1960-luvulla aikuiskasvatuksen perustaksi. Suomessakin tutkimusta on tehty ja voidaan sanoa, että 1990-luvulla se nousi muoti-ilmiöksi. Monia koulutuksellisia ratkaisuja on perusteltu oppimisen itseohjautuvuutta koskevalla tutkimus- ja teorian tiedolla ja sen luomilla ihanteilla (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 12). Tällaisia ovat etenkin aikuiskoulutuksessa yleistyneet avoimet oppimisympäristöt, monimuoto- sekä etäopetus. On kuitenkin myös esitetty, että käsite on otettu käyttöön ilman kunnollista pohdintaa tai syvempää ymmärrystä (ks. Silén & Uhlin 2008; Miflin 2004).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan edellä mainittua itseohjautuvuuteen liittyvää problematiikkaa. Näyttää, että ihanne opiskelijasta, joka tilaisuuden saatuaan

rupeaa toimimaan itseohjautuneesti, on ristiriidassa todellisuuden kanssa. Tutkimusprosessin aikana tutkimustehtäväksi tarkentui itseohjautuvuutta edistävien ja toisaalta estävien tekijöiden tutkiminen ryhmässä.

Tutkimuksen kohteena oli Jyväskylän yliopiston Opettajakoulutuslaitoksen integraatiohankkeessa opiskelevat opiskelijat. Hankkeessa oli mukana 13 opintonsa aloittavaa luokanopettajaopiskelijaa sekä seitsemän laitoksen kouluttajaa. Aineiston keräsin etnografisesti ryhmää havainnoimalla sekä opiskelijoille tehtyjen kyselyiden ja haastattelujen avulla. Olen itsekin ollut opiskelijana integraatiohankkeessa lukuvuoden 2004–2005. Omat kokemukset hankkeesta vaikuttivat osaltaan kiinnostukseeni.

Tutkimuksen edetessä huomasin, että itseohjautuvuuden liittyvät teoriat eivät tunnu riittävän selitysvomaiselta ryhmän tapahtumien tulkinnaksi. Itseohjautuvuuden tutkimuksessa korostuvat yksilökeskeiset näkökulmat ja kognitiivinen kehitys. Tutkimusaineistossa yksilö on kuitenkin nimenomaan ryhmän jäsen, jolloin pelkästään yksilöön keskittyvät teoriat eivät riitä. Tutkimuksessa pyritäänkin löytämään mielekäs tulkinta sosiokulttuurisen oppimisen teorian avulla. Alan ehkä tunnetuimmat tutkijat Etinne Wenger ja Jean Lave käyttävät käsitteitä tilannesidonnainen oppiminen ja käytäntöyhteisö avaamaan oppimisen sosiokulttuurista rakentumista. Näitä käsitteitä soveltaen luodaan tulkinta integraatioryhmästä ns. asiantuntijayhteisönä, jossa itseohjautuvuus nähdään työyhteisön tapana toimia, ei niinkään yksilön ominaisuutena. Integraatiohankkeen kulttuuri ja käytänteet tukivat vastuun ottamista ja itseohjautuvuutta. Olemalla osa yhteisöä opiskelijat myös sisäistivät tätä kulttuuria.

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimuskohteen kuvaus

Tutkimuskohteenani on opiskelijaryhmä, joka opiskeli luokanopettajakoulutuksen integraatiohankkeessa. Opiskelijaryhmä koostui 13 opiskelijasta, jotka syksyllä 2007 aloittivat opintonsa Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa. Opiskelijat ovat mukana hankkeessa kaksi ensimmäistä opiskeluvuottaan ja he opiskelevat ryhmässä n. 75 opintopistettä. Työskentelylle on varattu joka viikko maanantai ja tiistai. Päivät koostuvat opetuksesta sekä opiskelijoiden omalle työlle varatusta ajasta. Kouluttajina toimi vuoden aikana seitsemän Opettajankoulutuslaitoksen opettajaa, joista yksi toimi ryhmänjohtajana. Muiden osuudet painottuivat kasvatustieteen aineopintoihin ja hankkeessa mukana oleviin POM-aineisiin. (ks. Kallas, Nikkola & Räihä 2006; Kallas, Nikkola, Rautiainen, Räihä 2007; Nikkola, Räihä, Moilanen, Rautiainen, & Saukkonen 2008.)

Integraatiohankkeen tavoitteena on luoda oppimisyhteisö, jossa tuetaan tiedollisen uteliaisuuden ylläpitämistä ja oivaltamista. Tavoitteena on päästä pinnallisesta oppimisesta. Hankkeessa pyritään myös eheyttämään pirstaleista opetusta ja tätä kautta pyritään vastaamaan opettajan työn yhä kasvaviin vaatimuksiin. Opiskelu tapahtuu ryhmässä, joka koostuu opiskelijoista ja kouluttajista. Iso osa suunnittelusta ja opettamisesta tapahtuu yhteisesti. Opiskelun lähtökohtana ovat jokaisen osallistujan kokemukset ja opiskelijoita ohjataan aktiivisuuteen ja vastuunottamiseen omasta oppimisestaan niin yksilöinä kuin ryhmänäkin. Ryhmä on keskeisessä roolissa integraatiohankkeessa. Lähtökohtana on, että tutkiminen, tiedon tuottaminen ja tulosten esittäminen ovat pikemminkin yhteisöllisiä kuin yksilöllisiä prosesseja. (Kallas ym. 2006; Kallas ym 2007; Nikkola ym. 2008.)

Integraatiohankkeessa nähdään oppimisen tapahtuvan kahden ehtojärjestelmän alueella: toisaalta niitä määrittävät opettajan ja opiskelijan ihmisenä olemiseen

liittyvät yleiset ehdot. Integraatiohankkeeseen kuuluvat ns. ryhmäistunnot joissa kokoonnutaan pohtimaan juuri näitä ryhmän työskentelyn aiheuttamia tunteita. Ensimmäisenä opiskeluvuotena ryhmäistuntoja on viikoittain ja toisena opintovuonna kerran kahdessa viikossa. Ryhmäistunnossa opiskelijoilla on tilaisuus ohjatusti keskustella tunteista, joita opiskelu ja ryhmän työ ovat herättäneet. Tavoitteena on oppia käsittelemään ristiriitatilanteita yksilön ja ryhmän välillä ja näin kehittää kykyä oman toiminnan reflektointiin. Käytännössä ryhmäistunnoissa koostuvat vapaamuotoisesta keskustelusta. Keskustelun aihetta tai teemaa ei määrätä kouluttajien taholta vaan opiskelijat kertovat tarpeellisiksi kokemistaan asioista. Ryhmäistuntoja ohjaa ryhmänjohtaja. Käytännössä hän pyrkii ohjaamaan opiskelijoita tunnistamaan omat toimintatapansa, motiivinsa ja arvostuksensa. (Kallas ym. 2006; Kallas ym. 2007; Nikkola ym. 2008.)

Oppimisen yleisten ehtojen lisäksi oppimista määrittävät oppiaineiden oppimiseen liittyvät erityiset ehdot. Ideana integraatiohankkeessa kuitenkin on, että opetus ei jäsenny oppiaineiden kautta, koska todellisuuskään ei ole jakaantunut niihin. Integraatiota ei rakenneta eri aineita yhdistämällä, vaan kielen prosessien kautta. Hankkeessa tieto ja tietäminen jäsentyvät kolmen erilaisen tiedon kategorian kautta. Ne ovat tosiasiatieto, sopimuksenvarainen tieto ja ilmaisullinen tieto. Tiedon ja oppimisen perustana on äidinkieli. Integraatiohankkeen keskeinen idea onkin integroida äidinkieli muihin oppiaineisiin. Tämä tapahtuu niille tyypillisten ajattelu- ja tiedonkäsittelyprosessien avulla. (Kallas ym. 2007.)

Keskeisessä osassa näiden tiedon lajien opiskelussa ovat ryhmälle annettavat tehtävät. Tosiasiatiedon prosessia opiskellaan luonnontieteiden avulla ja opiskelijat tekevät luonnontieteellistä tutkimusta valitsemastaan ilmiöstä. Tavoitteena on etsiä empiirisesti ilmiötä koskevat tosiasiat. Sopimuksenvarainen tieto tarkoittaa kulttuurissa välittyvää tietoa, jonka pohjana ovat ihmisten antamat merkitykset. Esimerkiksi kysymykset oikeasta ja väärästä ovat tyypillisesti kulttuurista tietoa. Hankkeessa sopimuksenvaraista tietoa lähestytään historian näkökulmasta ja tätä opiskelijat tutkivat tutustumalla oman perheensä historiaan. Tavoitteena on ymmärtää tiedon arvolatautuneisuus. Kolmas tietämisen tapa koskee itseämme koskevaa tietoa ja ihmisen ilmaisua. Ilmaisullisen tiedon

prosessissa opiskelijoiden tehtävänä on pyrkiä ilmaisemaan jotain itsestään estetiikan keinoin. (Kallas ym. 2007.)

2.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimukseni etenemisen kuvaamiseksi käytän hyväksi ”kentän” käsitettä, joka liitetään vahvasti etnografiaan. Palmu (2007, 138) on jakanut etnografisen kentän kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäinen kenttä on ns. fyysinen kenttä, joka tarkoittaa olemistani fyysisesti keräämässä aineistoa opiskelijoiden parissa. Fyysinen kenttä pitää sisällään kaiken sen, mitä koin, kuulin ja näin. Tämä pitää sisällään niin konkreettiset tilanteet ja paikat kuin sosiaalisen todellisuudenkin. Tämä vaihe on helppo rajata alkamaan syksyllä 2007 ja loppumaan keväällä 2008. Minulle itse tälle kentälle pääsy ei ollut vaikeaa, koska integraatiohankkeessa tutkijoiden läsnäolo on tavallinen asia. Tutkijat kuuluvat hankkeen kulttuuriin. Minulla ei myöskään ollut suuria vaikeuksia löytää paikkaani tutkijana. Tähän vaikutti varmasti se, että olin itse ollessani ryhmässä opiskelijana tottunut ajatukseen gradututkijoista osana hanketta. Olin saanut mallin kuinka tutkijana ollaan ja pidin omaa läsnäoloani asiaan kuuluvana.

Kenttätyövaiheen jälkeen tulee aineiston järjestämisen, puhtaaksi kirjoittamisen, analyysin ja tulkinnan vuoro. Tätä vaihetta Palmu (2007, 144) kutsuu kirjoitetuksi kentäksi, koska siinä ollaan tekemisissä kirjoitetun aineiston kanssa. Tässä vaiheessa fyysisen kentän tapahtumat muuntuvat teksteiksi, joita sitten analysoidaan ja tulkitaan. Kentältä toiselle siirtyminen ei kuitenkaan tapahtunut siististi lineaarisessa järjestyksessä, vaan ne limittyivät ja lomittuivat toistensa kanssa. Jo fyysisellä kentällä ollessani tein alustavaa analyysia näkemästäni ja kokemastani sekä niistä kirjallisista teksteistä, joita silloin sain. Kirjalliselle kentälle siirtyminen tapahtui siis jo fyysisellä kentällä ollessani. Lähdettyäni fyysiseltä kentältä keväällä 2008 aloitin toden teolla työskentelyn keräämäni aineiston kanssa litteroiden, lukien ja analysoiden sitä.

Viimeinen kenttä on valmis tutkimusraportti, joka on kuvaus ja tulkinta siitä fyysisestä kentästä, jolla tutkija oli (Palmu 2007, 144). Tämän tutkimuksen

kirjoittamisprosessi on ollut pitkä. Teksti ja ajatukset ovat muokkaantuneet tulkintojen kehittyessä. Myös raportin rakenteesta on ollut erilaisia versioita viimeiseen asti. Kuitenkin joukkoon mahtuu myös tekstejä, jotka on kirjoitettu aivan alkumetreillä. Aivan viime metreille asti myös analyysi ja paluu kirjalliselle kentälle ovat kulkeneet rinnan tekstuaalisen kentän kanssa.

2.3 Etnografinen tutkimus

Tutkimusotteeni voi nimetä etnografiseksi. Tämä ei vielä kerro tutkimuksestani paljon, koska etnografioita voi olla monenlaisia. Yhteistä niille on se, että etnografista tutkimusta tehdään ihmisten parissa, jossain yhteydessä, jota on tapana kutsua kentäksi sekä halu ymmärtää tiettyä sosiaalista ilmiötä ennemmin kuin hypoteesien testaaminen (Hakala ja Hynninen 2007, 213; Aktinson & Hammersley 1994, 248). Lappalainen ym. (2007, 10) ymmärtävät etnografian tutkimusprosessia jäsentävänä teoriana. Seuraavaksi pyrin tarkkaan kertomaan millainen etnografinen tutkimus tämä on. Paitsi tarkka kuvaus aineistokeruun tavoista, myös tarkka kuvaus analyysin etenemisestä, kuuluvat etnografiseen tutkimukseen. Kaikkosen (1995, 43) mukaan onnistunut tutkimusraportti asettaa lukijan mahdollisimman lähelle tutkittavaa ilmiötä ja tutkijaa. Tämä parantaa tutkimuksen luotettavuutta ja antaa lukijalle mahdollisuuden itse arvioida tutkimuksen toteuttamista ja tulkintojen kestävyyttä. Pyrinkin tässä selvittämään paitsi kuinka keräsin aineiston, myös kuinka sen analysoin. Tarkkaan kuvaukseen kuuluu myös mahdollisten ongelmien ja epäonnistuneiden tulkintojen esiin tuominen. (Syrjäläinen 1991; Metsämuuronen 2006, 220; 160; Tynjälä 1991, 389.)

Etnografisen aineiston keruuprosessille on tyypillistä sen pitkäkestoisuus (Gall, Gall & Borg 2007, 508; Eskola & Suoranta 1998, 107). Tässä tutkimuksessa prosessi kesti yhden lukuvuoden. Kenttätöövaiheen pitkäkestoisuutta pidetään osaltaan tutkimuksen luotettavuutta parantavana tekijänä (ks. Rantala 2006, 273). Tässä tutkimuksessa se oli välttämätöntä, koska muuten en olisi saanut kokonaiskuvaa ensimmäisen lukuvuoden tapahtumista. Etnografisen tutkimuksen voima on toisaalta sen ajallisessa kestossa, mutta samalla siinä on yksi sen ongelmallisuus, sillä materiaalia kertyy lähes poikkeuksetta yli oman tarpeen

(Syrjälä ym. 1994, 83, 88; Palmu 2007, 141). Näin tapahtui myös minulle ja vuoden aikana keräämäni aineisto muodostui hyvin laajaksi. Aineisto koostuu omista havainnoistani ryhmää seurattessani, opiskelijoille lähetyistä neljästä kyselystä sekä opiskelijoiden yksilöhaastatteluista. Havaintoaineistoa kertyi kolme A5- vihkollista, kyselyvastauksia noin 40 sivua ja haastatteluaineistoa yhteensä 7 tuntia 49 minuuttia. Tätä eri menetelmien käyttöä yhdessä tutkimuksessa kutsutaan aineistotriangulaatioksi. Monipuolinen tutkimusmenetelmien käyttö on etnografisen tutkimuksen luotettavuutta. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216, 218; Hirsjärvi & Hurme 2000, 38; Eskola & Suoranta 1998, 69; Rantala 2006, 273.)

Kertynyttä aineistoa voi luonnehtia pro gradu -tutkielman puitteissa turhankin runsaaksi vaikka monipuolisesti kerätty aineisto on omiaan lisäämään sen luotettavuutta. Aineiston laajuuteen vaikutti se, että olin hyvin avoimin mielin liikkeellä. Mikä tahansa saattoi olla kiinnostavaa tutkimukseni kannalta, enhän vielä tiennyt tarkkaan mitä se tulisi olemaan. Toinen merkittävä tekijä tutkimuksen keruuvaiheessa oli yhteistyö samaa ryhmää tutkivan väitöstutkijan kanssa. Päädyimme keräämään aineistoa yhdessä päällekkäisyyksien välttämiseksi. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että toteutimme kyselyt ja yksilöhaastattelut yhdessä. Jos olisin ollut yksin liikkeellä, tuskin olisin päätenyt haastattelemaan kaikkia opiskelijoita, vaan olisin tyytynyt suppeampaan joukkoon.

Perinteisesti etnografiassa tutkija tutustuu itselleen vieraaseen kulttuuriin. Minun kohdallani tämä luonnehdinta ei pidä täysin paikkaansa, koska integraatiohanke oli minulle ennestään tuttu. Tarkoitan tällä sitä, että monet hankkeen rakenteista ja lähtökohdista olivat minulle ennestään tuttuja. Olinhan itse opiskellut integraatiohankkeessa lähes saman kouluttajajoukon johdolla kolme vuotta aiemmin. Oma tai itseä lähellä olevien tapahtumien ja paikkojen tuttuus saattaa vaikeuttaa tutkijan asettumista kuin vieraaseen kulttuuriin (Alasuutari 1994, 190). Tämä vaikutti osaltaan omaan havainnointiini ja merkityksenantooni. Asioita, joihin ensi kertaa törmättyäni olisin kiinnittänyt enemmän huomiota, olivat nyt itsestään selvyyksiä. Oma tai itseä lähellä olevaa kulttuuria tutkittaessa miksi-kysymyksiä löytääkseen tutkijan tulee pystyä näkemään itsestäänselvyyksien

horisontin taa (Alasuutari 1994, 190). Tämä oli minulle välillä vaikeaa. Kouluetnografiaa tehnyt Rantala (2006) kuitenkin huomauttaa, että ympäristön eri ominaispiirteiden tunteminen on merkittävä osa tutkimusprosessia. Jotta ymmärtäisi kokemukset osana sitä ympäristöä, jossa ne esiintyvät, on tunnettava myös ympäristö. Etnografisessa tutkimuksessa perinteinen subjektivisuus voidaankin nähdä myös voimavarana. (Rantala 2006, 254; Syrjälä ym. 1994, 102.)

2.3.1 Havainnointi

Havainnoimalla keräämäni aineisto muodostaa tutkimukseni pohjan. Havainnointi on keskeisin etnografisessa kenttätöössä käytettävä tiedonkeruumenetelmä. Tutkijan rooli havainnoitavassa yhteisössä voi olla useanlainen. Havainnointi voidaan jaotella sen mukaan, onko tutkijan rooli julkinen vai ei ja onko tutkija vuorovaikutuksessa havainnoitavan kanssa vai toimiiko hän ainoastaan tarkkailijana. Päätyypit ovat yksinomaan havainnoija, havainnoija osallistujana, osallistuja havainnoijana ja täydellinen osallistuja. (Eskola & Suoranta 2000, 99-100; Metsämuuronen 2003, 19; Grönfors 2001, 129-132; Aktinson & Hammersley 1994, 248.) Grönfors mainitsee myös piilohavainnoin. Omaa havainnointiani kuvaa parhaiten yksinomaan havainnoijan rooli. Olin hiljainen sivustaseuraaja, joka kirjasi ylös muistiinpanojaan. En siis ottanut osaa esimerkiksi keskusteluihin tai opetukseen. Hiljaisen sivustaseuraajan rooli minulla oli kuitenkin vain varsinaisen toiminnan aikana. Esimerkiksi tauoilla ja ruokaillessa saatoin jutella tutkittavien kanssa. En voi siis sanoa olleeni täysin ulkopuolinen.

En voi myöskään kuvailla olleeni karpäsenä katossa vaan välillä olin kiusallisenkin tietoinen läsnäolostani. Tilanteissa, joissa esimerkiksi käsiteltiin henkilökohtaista tai arkaluontoista aihetta jouduin pohtimaan häiriintyivätkö tutkittavat läsnäolostani ja oliko sillä vaikutusta käyttäytymiseen. Aktinson ja Hammersley (1994, 249) huomauttavatkin, että kaikessa sosiaalisessa tutkimuksessa osallistuva havainnointi ei ole niinkään tietty tutkimustekniikka, vaan tutkijan tapa olla maailmassa. Sosiaalista todellisuutta ei voi tutkia olematta osa sitä (Aktinson & Hammersley 1994, 249).

Seurasin ryhmän toimintaa koko lukuvuoden 2007–2008. Osallistuin viikoittaisiin ryhmäistuntoihin läpi vuoden. Ryhmäistunnoista sain tietoa ryhmän työnteon edistymisestä ja niistä prosesseista, joita opiskelijat kävivät läpi. Kevätlukukaudella ryhmä otti käyttöönsä ns. käytännön asioiden palaverin pitämisen aina ennen ryhmäistuntoa. Näissä palavereissa opiskelijat keskenään sopivat yhteisiä opiskeluun liittyviä aikatauluja ja sisältöjä. Seuraamalla niitä sain myös tietoa ryhmän konkreettisesta toiminnasta. Syyslukukaudella seurasin opintojen aloitukseen ja ryhmän saamaan ensimmäiseen yhteiseen tehtävään liittyvät kokoontumiset. Osallistuin myös vuoden aikana kaikkiin kokoontumisiin, jossa olivat paikalla kaikki hankkeen kouluttajat ja opiskelijat. Tietoa ryhmän toiminnasta sain myös väitöstutkijalta, joka havainnoi ryhmää myös muissa hankkeeseen kuuluvissa opinnoissa. Aina ollessani havainnoimassa minulla oli mukana muistiinpanovälineet, joten pääsin välittömästi kirjaamaan havaintojani muistiin. Täytyy kuitenkin muistaa, että havainnointi on hyvin subjektiivista toimintaa ja tutkijalta saattaa jäädä oleellisiakin asioita huomaamatta (Eskola & Suoranta 1999, 103). Tarkat muistiinpanot olivat korvaamattomia myöhemmin aineiston analyysissä. Niiden avulla pystyin palaamaan lukuvuoden tapahtumiin paljon tarkemmin kuin vain muistin varassa.

2.3.2 Kyselyt

Kyselyt toteutimme yhdessä väitöstutkijan kanssa ja niitä oli neljä kappaletta lukuvuoden 2007–2008 aikana. Alkuperäinen ajatukseni oli tutkia erityisesti opintojen aloitusta ja ensimmäistä tehtävää ja siihen liittyviä prosesseja. Kolme ensimmäistä kyselyä onkin tarkoitettu nimenomaan tehtävään liittyvien prosessien tutkimista varten.

Ensimmäinen kysely annettiin opiskelijoille välittömästi ensimmäisen kokoontumiskerran jälkeen 11.9.2007 ja he vastasivat siihen saman tien. Opiskelijoilta kysyttiin *Millaisia ajatuksia/tuntemuksia heräsi integraatiohankkeen ensimmäisen kokoontumiskerran jälkeen?* Toinen kysely toteutettiin 20.9.2007 ja silloin kysyimme *Millaisia ajatuksia/tuntemuksia*

ensimmäisen tehtävän tekeminen herättää? Kolmas kysely sijoittui opiskelijoiden pitämän opetuspäivän jälkeen 9.10.2007. Silloin pyysimme *kertomaan ajatuksista ja tuntemuksista nyt kun olette toteuttaneet opetuspäivän*. Neljännessä kyselyssä 24.1.2008 pyysimme kirjoittamaan *Millaisia ajatuksia/tuntemuksia heräsi syksyn viimeisen kerran (11.12.) jälkeen sekä Millaisia ajatuksia/tuntemuksia ryhmän työskentely tällä hetkellä herättää*.

Ensimmäinen kysely toteutettiin paperiversiona, loput kolme sähköpostin välityksellä. Neljäs kysely liittyi ajatukseeni, että syksyn päätöskerta saattaa muodostua tärkeäksi tarkasteltaessa koko lukuvuotta. Niinpä halusin tietoa siitä, miten opiskelijat olivat sen kokeneet. Kysely toteutettiin vasta kuukauden päästä varsinaisesta tapahtumasta ja välissä oli joululoma. Se ei siis aivan aja asiaansa välittömien tunnelmien kuvaajana. Toisaalta se antoi mielenkiintoista tietoa niistä tulkinnoista, joita opiskelijat olivat jo ehtineet syksyn päätöskerrasta muodostaa.

2.3.3 Haastattelut

Haastattelut sijoittuivat loppukevääseen aivan opintojen viimeisiin päiviin ja niiden litterointi tapahtui kesällä. Haastattelut toteutettiin yliopiston tiloissa, joita olimme varanneet käyttöömmek. Paikalla oli haastateltava opiskelija, minä sekä väitöstutkija. Haastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen ne litteroitiin puhtaaksi. Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista tuntiin. Haastattelut olivat luonteeltaan avoimia. Avoimessa haastattelussa haastatteli ja haastateltava keskustelevat tietystä aiheesta, mutta kaikkien haastateltavien kanssa ei käydä välttämättä läpi kaikkia samoja asioita (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsijärvi & Hurme 2000, 45-46). Haastattelun rungon muodosti aluksi haastateltavalle esittämämme pyyntö piirtää kuvaaja siitä, mitä kuluneen lukuvuoden aikana on tapahtunut. Tämän jälkeen opiskelija sai kynän ja paperia. Syntyneiden kuvaajien pohjalta pyysimme opiskelijaa kertomaan omin sanoin kuluneesta vuodesta. Välillä saatoimme kysyä tarkentavan kysymyksen tai pyytää kertomaan lisää jostain aiheesta. Alun tehtävänanto osoittautuikin onnistuneeksi ja sen avulla haastattelu lähti luontevasti käyntiin. Nostimme keskusteluun myös yhteisiä teemoja, joista juttelimme kaikkien kanssa. Tällaisia olivat ryhmän aikataulut ja

ajankäyttö, opiskelijoiden ja ohjaajien väliset suhteet, hankkeen tarkoitus sekä seuraavaa lukuvuotta koskevat odotukset.

Haastattelut olivat hyvin tyypillisiä etnografisia haastatteluja. Niissä puhuttiin yhdessä koetuista, kentällä tapahtuneista asioista. Haastateltavalta haluttiin kuulla oma näkemys koetuista asioista. (Mietola 2007, 167.) Eskola ja Suoranta (1999, 94) sanovat, että haastattelun anti on välittömästi riippuvainen siitä, saavuttaako haastatteliija haastateltavan luottamuksen (myös Syrjälä ym. 1994, 87). Pelkoa siitä, että haastateltavat eivät olisi yhteistyöhaluisia haastattelutilanteessa, ei ollut. Olimme ehtineet tutustua opiskelijoiden kanssa puolin ja toisin kuluneen lukuvuoden aikana, joten luottamusta ei tarvinnut ruveta rakentamaan tyhjästä ja tiesimme, että puhetta tulee (ks. Eskola&Suoranta 1999, 94). Luottamus mahdollisti henkilökohtaistenkin asioiden käsittelyn.

Tolonen ja Palmu (2007, 90) sanovat osuvasti haastattelun antavan mahdollisuuden kuulla toimijoiden itsensä tulkinnat sen sijaan, että tutkija luottaisi havainnoissaan vain omiin huomioihinsa. Haastattelun avulla sain tietoa siitä, millainen opiskelijoiden kokemus kuluneesta vuodesta oli ollut ja millaisia merkityksiä he olivat sille antaneet. Opiskelijat itse päättivät, mitä kertoivat kuluneesta lukuvuodesta. ja millaisen kuvaajan piirtävät.

Yhteistyö kokeneemman tutkijan kanssa, osoittautui suureksi avuksi haastattelutilanteissa. Avoin haastattelu vaatii taitoa, jota kokemattomalla tutkijalla ei välttämättä ole. Huomasin tämän lukiessani puhtaiksi kirjoitettuja haastatteluja. Moni olennainen jatkokysymys olisi jäänyt yksin toteuttamassani haastattelussa tekemättä. Myös esimerkiksi kysymysten muotoilusta ja esittämisestä opin paljon.

Haastatteluita suunnitellessa ja toteutettaessa minulle ei ollut vielä tarkentunut tarkkaa tutkimuskysymystä. Tästä johtuen en haastattelutilanteissa osannut tehdä täsmäkysymyksiä liittyen lopullisiin tutkimuskysymyksiini. Tämä saattoi heikentää haastatteluiden antia koko tutkimuksen kannalta. Enemmän aiheeseen sopivilla teemoilla olisin voinut saada tarkempaa tietoa. Jouduinkin jälkepäin toteamaan, että hyödyllisiä kysymyksiä jäi esittämättä. Esimerkiksi kysymys

opiskelijoiden yksilöllisestä työnteosta, olisi voinut antaa kiinnostavaa tietoa. Toisaalta tämä tarkoitti sitä, että en voinut kalastella tutkimuskysyksen tai mahdollisen hypoteesin mukaisia vastauksia. Jos mielessäni olisi ollut tarkkaan strukturoidut kysymykset, haastattelun luonne olisi muuttunut. Haastateltavilla ei ollut tarkempaa käsitystä siitä, mitä me loppujen lopuksi tutkimme, eivät hekään voineet antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia.

2.3.4 Aineiston äärellä

Tutkimukseni ensimmäinen osa koostui kentällä olosta ja aineistonkeruusta, joka jo sisälsi alustavaa analyysiä ja tulkintoja. Toinen osa tutkimustani alkoi syksyllä paneutuessani kerättyyn aineistoon. Tässä vaiheessa luin useaan kertaan kenttämuistiinpanojani sekä puhtaaksi kirjoitettuja haastatteluita. Jo kentällä olo aikana minulle oli tullut tunne tiettyjen tapahtumien tärkeydestä. Nyt tarkastellessani koko kulunutta lukuvuotta aineistosta nousi esiin tapahtumia, jotka olivat minusta merkittäviä. Tällä tarkoitan tapahtumia, joiden tulkitsin olevan jollain tavalla merkityksellisiä ryhmälle tai niillä näytti olevan vaikutusta myöhemmin. Näin minulle alkoi muodostua alustava kuva vuoden tapahtumista. Kuitenkin kentällä olon ollessa innostavaa ja uusia ideoita tuntui tulevan lähes, joka viikko, oli seuraava vaihe sen vastakohta. Minusta tuntui, etten osannut nähdä aineistosta olennaista ja rajata sitä. Tämä koski etenkin haastatteluaineistoja, joissa oli käsitelty monia teemoja. Tein kyllä alleviivauksia ja muistiinpanoja, mutta en tuntenut pääseväni pintaa syvemmälle ja tämä turhautti.

Tästä turhautumisesta eteenpäin minua auttoi teoriaan syventyminen. Perehdyttyäni itseohjautuvuuden ja autonomian käsitteisiin, sai analyysinikin syvyyttä, koska ilmiö, jota olin havainnoinut, sai nimen. Lähdin uudestaan lukemaan havaintomuistiinpanoja, kyselyiden vastauksia ja puhtaaksi kirjoitettuja haastatteluita. Tässä vaiheessa oli syytä myös tarkastella ja päivittää tutkimuskysymyksiäni.

Analyysista puhuttaessa en voi korostaa liikaa sanaa lukeminen. Sillä sitä aineiston käsittely suurimmaksi osaksi oli. Luin aineistoa jatkuvasti tutkimusprosessin eri vaiheissa. Palmu (2007, 168) käyttää omassa tutkimuksessaan termiä temaattinen lukeminen kuvatessaan tutkimuksensa analyysivaiheita. Temaattinen lukeminen piti sisällään aineiston koodauksen, luokittelut, teemoittelun ja samanaikaisesti analyysin. Myös minä käytin teemoittelua minulle haastavan haastatteluaineiston aukaisemiseksi. Tematisoinnissa aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja sekä vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Haastatteluaineistoa oli kertynyt runsaasti ja teemoittelun avulla pyrin löytämään tekstimassasta tutkimusongelmani kannalta keskeiset aiheet. Aineiston hallinta ja tämän tutkimuksen kannalta olennaisen näkeminen helpottuivat. (Eskola & Suoranta 1999, 175-176.)

Tärkeäksi analysointitavaksi muodostui aineiston vertaaminen kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimustuloksiin. Etenkin havaitut ristiriitaisuudet kirjallisuuden ja tutkimuskohteesta saadun kuvan välillä, herättivät miksi-kysymyksiä. (ks. Alasuutari 1994, 191.) Vertailin aineistoani myös aiempiin integraatiohankkeesta tehtyihin tutkimuksiin. Niistä sain mielenkiintoista vertailupohjaa havaitsemiini tapahtumiin. Samankaltaisten ilmiöiden löytyminen aiemmista tutkimuksista vahvisti käsitystäni havaintojeni totuudenperäisyydestä.

Analyysiosioni on jaettu kolmeen lukuun. Luku 5 pitää sisällään kronologisesti etenevän analyyttiseen kuvauksen lukuvuoden tapahtumista. Sen rungon muodostavat tapahtumat ja ilmiöt, jotka ovat tulkintani mukaan olleet merkittäviä tutkimuskysymysten kannalta. Kaikkia lukuvuoden aikana tapahtuneita asioita ja tapahtumia ei ole tuotu esille. Varto (1992, 115) sanoo, että ihmistä tutkivissa tieteissä ei ole lupa tehdä mitään sellaisia toimia, jotka ohentavat tutkimuskohdetta siten, että tutkimuskohteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. Tutkijana olen käyttänyt valtaa rajaten osan pois, toisia taas esiin nostaen. Rajauksien perusteina ovat olleet tulkintani ja arvotukseni eri tapahtumien, kommenttien ja ilmiöiden merkityksestä. Luvut 6 ja 7 pitävät sisällään teoreettiseen analyysin itseohjautuvuutta edistävästä ja estävästä tekijöistä.

Tutkittavana olevien ryhmäläisten anonymiteetin olen suojannut muuttamalla opiskelijoiden nimet. Opiskelijoilta myös kerättiin kirjallinen tutkittavaksi suostumissitoumus. Kuitenkin tarkka lukuvuoden toiminnan kuvaus tekee opiskelijoista joukkona melko paljaan, vaikka yksittäisten opiskelijan anonymiteetti pysyykin suojattuna. Tässä on etnografisen tutkimuksen anonymiteetin ongelma, toisaalta pitäisi kuvata tarkasti tutkimuksen kulku, mutta toisaalta ei saa paljastaa tutkittavien henkilöllisyyksiä. Pyrin kuitenkin siihen, että yksittäisten tapausten kautta saatua informaatiota tarkasteltiin ilmiöiden ja teemojen tasolla, jolloin ei ole merkitystä sillä, kuka yksittäinen ihminen mitään sanoi. (Syrjäläinen 1991, 41–44; Syrjälä ym. 1994,88.)

2.4 Tutkimuskysymysten muotoutuminen

Lähtiessäni tutkimuksen tekoon minulla ei ollut tarkkaa tutkimuskysymystä mielessäni. Syrjälä ym. (1994, 80) neuvovatkin, että tutkimussuunnitelmavaiheessa tutkimustehtävä kannattaa jättää sangen väljäksi, mutta jokin lähtökohta tutkijalla tulee olla (myös Metsämuuronen 2003, 205). Lähtökohtanani oli tutkia ryhmän opintojen aloitusta ja etenkin siihen liittyvää opiskelijoille annettavaa tehtävää. Ensimmäinen tehtävä ja siihen liittyvät prosessit osoittautuivat kiinnostaviksi. Etenkin opiskelijoiden kyky käsitellä omaa toimintaansa sai minut kiinnostumaan enemmän opiskelijoista ja koin, että ryhmän havainnointia kannattaa jatkaa. Tilanteessa tuntui liian suppealta jättää aineistonkeruu vain ensimmäisen tehtävään. Kuin varkain huomasinkin jatkavani tutkijana mukana hankkeessa kevään loppuun saakka.

Vuoden aikana mielenkiintoni herätti monet eri teemat, mutta varsinaista näkökulman tarkentamista en osannut tehdä. Kenttämuistiinpanoihin raapustin useampiakin minua kiinnostavia kysymyksiä liittyen esimerkiksi ryhmän päätöksentekoprosesseihin tai opiskelijoiden sosiaalistumiseen opiskelijayhteisöön. Näin jälkikäteen tarkasteltuna huomaan monien kirjoittamieni ajatusten linkittyvän tähän työhön tavalla tai toisella. Ajatusprosessi tähän

pisteeseen pääsemiseksi on siis ollut pitkä ja kulkenut monen mutkan kautta ennen lopullista muotoaan.

Tutkimustehtävän muuttuminen tutkimusprosessin aikana on hyvin tavallista laadullisessa tutkimuksessa (Syrjälä ym. 1994, 80). Tarkan tutkimuskysymyksen puuttuminen toisaalta vaikeutti aineistonkeruuta vaihetta, toisaalta oli rikkaus. Vuoden aikana ryhmässä ehti tapahtua hyvin paljon asioita. Se, että minulta puuttui tarkka tutkimuskysymys, sai aikaan sen, että olin kiinnostunut kaikesta. Tämä varmasti hajautti huomioni kykyäni ja tämän hetkisin tutkimusaiheen kannalta mielekkäämpiä havaintoja jäi ehkä tekemättä. Tämäkään ei ole tavatonta tämän tyyppisessä tutkimuksessa. Tietojen keräys on ennalta suhteellisen määrämätöntä (Eskola & Suoranta 1999, 107). Vuoden aikana nousseista havainnoista useiten ja hieman eri näkökulmista esiin nousi havaintoni muutoksesta, joka ryhmän toiminnassa mielestäni oli tapahtunut.

Käsitykseni muutoksesta perustui hyvin konkreettisiin havaintoihin liittyen ryhmän ajankäyttöön. Kevätlukukaudella ryhmä käytti huomattavasti enemmän aikaa yhdessä työskentelyyn kuin syyslukukaudella. Integraatiohankkeessa opiskelijoille on varattu maanantai ja tiistai ryhmän työnteolle. Syyslukukaudella ryhmä kokoontui tekemään töitä jos ohjaajilta oli tullut tehtävä. Keväällä ryhmä kuitenkin käytti heille varattua työaika myös itseorganisoimaansa opiskeluun. Vaikka hankkeen tarkoituksena on ohjata opiskelijat ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, ei se ole ollut aiemmille integraatiohankkeen opiskelijoille helppoa (ks. Nikkola 2007; Mäensivu 2007; Mäki & Ristiniemi 2007). Havaittu tehostunut ajankäyttö sekä opiskelijoiden alkoikin kiinnostaa minua. Mistä siinä oli kysymys? Mitä vuoden aikana oli tapahtunut?

Ensimmäisessä vaiheessa tutkimuskysymykseni koskivat tätä muutosta ja tutkin tekijöitä, jotka näyttivät edistävän muutosta opiskelijoiden toiminnassa. Minua kiinnosti, mikä sai opiskelijat rupeamaan aktiivisiksi. Päädyin tutustumaan itseohjautuvuuden ja autonomian käsitteisiin muutosta jäsentävinä tekijänä. Tuntui, etteivät aineisto ja kysymykseni kuitenkaan täysin vastanneet toisiaan. Syvempi aineistoon perehtyminen paljasti, että aineisto ei kertonutkaan yksipuolisesti itseohjautuvuudesta ja oli syytä tutkia myös sitä jarruttavia tekijöitä.

Olin niin innostunut ajatuksesta, että opiskelijat tekivät omia töitään, että olin yksinkertaistanut aineistoa. Mistä havaitsemassani itseohjautuvuudeksi nimetyssä ilmiössä on kyse? Lopulliseksi tutkimustehtäväksi muotoutuivat seuraavat tutkimuskysymykset:

Mitkä asiat edistävät opiskelijoiden itseohjautuvuutta tässä ryhmässä?

Mitkä asiat estävät opiskelijoiden itseohjautuvuutta tässä ryhmässä?

3 ITSEOHJAUTUVUUS

3.1 Käsitteen määrittelyä ja taustaa

Ennen tulososiota on syytä tutustua tarkemmin tutkimuksen keskeisimpään käsitteeseen itseohjautuvuuteen. Seuraavaksi esittelen itseohjautuvuuden käsitettä, sen taustaa ja siihen liittyviä keskeisimpiä teorioita.

Itseohjautuvuus nousi Suomessa 1980-luvulla aikuiskasvatuksen trendiksi. Aikuisten opetuksen lähtökohdaksi ajateltiin itseohjautuva aikuinen, jota ei saanut passivoida behavioristisin metodein. (Front 2004, 125.) Ajatus elinikäisestä oppimisesta ja aikuisen itseohjautuvuudesta nähtiin vastauksena nopeasti muuttuvan maailman ja työelämän vaatimuksiin. Itseohjautuvuuden pohjaksi nousi ajatus aktiivisesta tiedonetsijästä, joka tekee opiskeluaan koskevia ratkaisuja ja ottaa ensisijaisesti vastuun opiskelunsa tavoitteiden määrittelystä, opiskeluprosessin suunnittelusta ja arvioinnista (Ruohotie 1999, 157).

Itseohjautuvuuden käsite on laaja ja monimerkityksellinen ja usein se on otettu käyttöön ilman syvällistä tarkastelua. Koro (1993a, 31) puhuukin käsiteviidakosta. Suomen kielessä itseohjautuvuuteen liitetään monia termejä; itseohjattu oppiminen (self-directed learning), itsenäinen opiskelu (autonomous learning), itsesuunniteltu oppiminen (self-planned learning), itseohjaava oppiminen (self-directive learning). Käsitteiden käyttö on osin epäjohdonmukaista ja ristiriitaista (Koro 1993a, 21, 32; Heinonen 2002, 12).

Käsitteelle ovat ominaisia moninaiset tulkinnat sen sisällöstä ja soveltamisesta (Front 2004, 128; myös Koro 1993a; Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Mäkinen 1998). Erityisesti autonominen oppiminen liitetään usein itseohjautuvuuteen ja usein niitä käytetäänkin synonyymeina. (Koro 1993a, 21; Front 2004, 126). Käsitteiden päällekkäisyys johtuu osaltaan englanninkielisestä kirjallisuudesta, jossa autonomia on paljon suositumpi myös oppimiseen ja oppijaan liittyvänä käsitteenä kuin suomenkielisessä kirjallisuudessa, jossa itseohjautuvuus on

käytetyin termi. (Front 2004, 127; Heinonen 2002, 14.) Autonomian ja itseohjauksen määritelmät ovat sidottuja asiayhteyteen. Joskus ne voivat olla synonyymisiä, mutta useimmiten autonomialla viitataan laajaan itsemääräävyyteen individualistisena arvona ja itseohjauksella johonkin rajattuun kokonaisuuteen, kuten oppimiseen, liittyvien asioiden hallintaan. (Front 2004, 126-127.)

Koro (1993a) huomauttaa, että käytettäessä itseohjautuva-termiä myös oppimisen yhteydessä luodaan virheellinen mielikuva, että oppiminen on oppijasta riippumatonta, ikään kuin automaattisesti tapahtuvaa, jonka toteutuminen edellyttää oppijalta ainoastaan prosessin vietäväksi antautumista. Hän haluaa korostaa, että oppimisen itseohjaus on aina oppijan aktiivista toimintaa. Koro (1993b) käyttääkin tutkimuksessaan käsitettä ”itseohjautuva” viitatessaan opiskelijan ominaisuuksiin ja käsitettä ”itseohjautuvuus” käsiteltäessä ilmiötä sinällään. (Koro 1993a, 49.)

Myös määritelmiä itseohjautusta oppimisesta on useita (Mäkinen 1998, 11). Allen Tough (1967) esitti ensimmäisen laajan kuvauksen itseohjautusta oppimisesta, jota hän nimitti itsesuunnitteluksi oppimiseksi (Ruohotie 2000, 162). Itseohjautuvuuskeskustelun käynnisti kuitenkin Malcolm Knowles, joka 1960-luvulla julkaisi käsityksensä itseohjautuvuudesta aikuiskasvatuksen tunnuspiirteenä. Itseohjattu oppiminen on kuitenkin oppimisteoreettisena ilmiönä paljon vanhempi. Jo antiikin filosofit pohtivat yksilön itsemääräämisoikeutta ja esimerkiksi Dewey puhui 1930-luvulla itseohjautuvuuden puolesta. Knowlesin myötä noussut käsitys itseohjautuvuudesta ja sen määrittelemisestä luetaan kuitenkin perinteisen itseohjautuvuuskeskustelun pohjaksi. (Koro 1993b, 37, Koro 1993a, 50; Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 59-60.)

Knowles (1975, 18) määrittelee itseohjautuvuuden seuraavasti:

Itseohjautuvuus oppimisessa on prosessi, jossa oppija tekee aloitteen, joko toisten avulla tai itsenäisesti, oppimistarpeidensa havaitsemisessa, oppimistavoitteidensa määrittelyssä, henkilöresurssien ja materiaaalisten oppimisresurssien hankkimisessa, itselleen sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa.

Knowlesin (1975) määritelmä pohjaa humanistiseen ihmiskäsitykseen, joka korostaa ihmisen olevan luonnostaan hyvä sekä pyrkivän kasvuun ja itsetoteutukseen. Näin ihmisellä nähdään olevan luontainen kasvupotentiaali, jota hän pyrkii toteuttamaan. Tavoitellessaan tätä korkeinta hyvää ihminen toteuttaa samalla itseään. Humanistinen näkemys korostaa oppijan tarkoitushakuisuutta, päämäärätietoisuutta ja uteliaisuutta. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 56-60; Ruohotie 2000, 158.) Myös Koro (1993) on ottanut väitöskirjassaan humanistisen ihmiskäsityksen teorian pohjalle. Hänen mukaansa itseohjautuvuus on vapaana ja vastuullisena toimivan ihmisen yksi keskeinen ominaisuus ja viriää ilmiönä humanismin ytimestä. (Koro 1993b, 27.)

3.2 Itseohjautuva oppija

Itseohjautuva oppija on tietoinen itsestään opiskelijana ja oppijana. Hän on kriittinen, vastuullinen, oma-aloitteinen sekä valinnantekoon kykenevä. Hänelle on myös ominaista yksilön ja yhteisön tavoitteet optimaalisesti huomioonottava sopeutuneisuus samoin kuin joustavuus oppimisessa sekä avoimuus uusille kokemuksille. Tällainen on Mäkisen (1998, 20) eri tutkimusten pohjalta kokoama lista itseohjautuvan oppijan ominaisuuksista. Itseohjautuvan oppijan ominaisuuksien tutkiminen onkin ollut suuren mielenkiinnon kohteena itseohjautuvuuden kirjallisuudessa (Silen & Uhlin 2008, 462). Ruohotie (2000) kertoo tämän tutkimussuuntauksen käynnistyneen Lucy Guglielminon (1977) kehittämän SDLR-asteikon (self-direct learning readiness-scale) julkistamisen jälkeen. Guglielminon mukaan valmius itseohjautuun oppimiseen koostuu sellaisten asenteiden, arvojen ja kykyjen yhdistelmästä, joka lisää oppijan mahdollisuutta oppia itseohjatusti. Näitä ovat aloitekyky, itsenäisyys, oppimiseen liittyvä sitkeys, vastuu omasta oppimisesta, itsekuri, uteliaisuus, kyky oppia itsenäisesti, oppimisesta nauttiminen pyrkimys tavoitesuuntautuneisuuteen sekä taipumus pitää ongelmia mieluummin haasteina kuin esteinä. Nämä piirteet sisältyvät hänen SDLR-asteikkoonsa, joka on yleisimmin käytetty mittaväline itseohjatun oppimisen tutkimuksissa. (Ruohotie 2000, 178.) Itseohjautuvan oppijan ominaisuuksien tutkiminen pohjaa ajatukseen, että itseohjautuvuus on

tietoisuuden tila. Tällöin sen oletetaan olevan suhteellisen pysyvä yksilön ominaisuus.

Mäkinen (1998) esittelee Zimmermanin (1990) kokoaman listan itseohjautuvan opiskelijan ominaisuuksista. Opiskelija on sisäisesti motivoitunut, itseään ja oppimistaan sekä sen tuloksia tarkkaileva, kontrolloiva ja arvioiva. Metakognitiivisen prosessin käsittein määriteltynä itseohjautuva oppilas suunnittelee, asettaa tavoitteita, organisoi, tarkkailee ja arvioi toimintaansa oppimisprosessin eri vaiheissa. Motivaatioprosessin käsittein määriteltynä itseohjautuva oppilas luottaa omiin opiskelu- ja oppimistaitoihinsa, arvostaa itseään ja on sisäisesti motivoitunut. Tarkkailijoiden silmin katsottuna hän on oma-aloitteinen, yritteliäs ja sitkeä opiskelija ja oppija. (Mäkinen 1998, 20.)

Skagerin (1984, 24-25) kuvaama itseohjautuva oppija

1. Hyväksyy itsensä oppijana (self-acceptance). Tämä piirre liittyy läheisesti oppijan minäkuvaan ja kehittyy ainoastaan monien myönteisten oppimiskokemusten avulla.
2. On suunnitelmallinen (planfulness). Oppija määrittää omat oppimistarpeensa, asettaa niiden pohjalta tavoitteensa ja valitsee oikeat ja joustavat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi.
3. On sisäisesti motivoitunut (intrinsic motivation) eli on kiinnostunut oppimisesta, vaikka ulkoinen kontrolli, palkkiot tai rangaistukset puuttuvat.
4. Osaa arvioida omaa oppimistaan (internalized evaluation) ja ottaa vastaan puolueetonta arviointia ulkopuoliselta arvioitsijalta.
5. On avoin uusille kokemuksille. (openness to experience) Tämä tarkoittaa itseohjautuvan oppijan kykyä avoimuuteen, uteliaisuuteen, ongelmien ja epävarmuuden sietoon sekä leikkimielisyyteen oppimisessa.
6. On joustava (flexibility) eli on valmis muuttamaan tarvittaessa opiskelun tavoitteita ja opiskelutapoja sekä kokeilemaan uusia ratkaisuja.
7. On itsenäinen (autonomy), joka ilmenee rohkeutena kyseenalaistaa normaalisti hyväksytyt oppimisen olosuhteet ja muuttaa niitä kuitenkin yhteisön ja oman itsensä kannalta mielekkäästi.

Koron (1993a) mukaan Boudin (1988) luonnehtii itseohjautuvaa oppijaa hyvin samaan tapaan kuin Skager, mutta painottaa myös itseohjautuvan oppijan kykyä tehdä yhteistyötä toisten kanssa (Koro 1993a, 36).

3.3 Itseohjautuvan oppimisprosessin malleja

Itseohjautuvuutta on tarkasteltu paitsi oppijan ominaisuuksien kautta myös oppimisprosessina. Näissä korostuu oppijan aktiivinen rooli toimijana. Toughin (1967) ja Knowlesin (1975) esittämät varhaiset itseohjatun oppimisen mallit olivat luonteeltaan lineaarisia. Knowles näki itseohjatun oppimisen etenevän kuuden päävaiheen kautta: 1) ilmapiirin luominen, 2) oppimistarpeiden arviointi, 3) oppimistavoitteiden asettaminen, 4) oppimiseen tarvittavien inhimillisten ja materiaalistien resurssien hankkiminen, 5) sopivien oppimisstrategioiden valinta ja soveltaminen sekä 6) oppimistulosten arviointi. (Ruohotie, 162-163.)

Garrison (1997, 22-29) on esittänyt itseohjatun oppimisen monidimensionaalisen ja interaktiivisen mallin. Malli integroi käsitteet itsensä johtaminen, itsetarkkailu ja motivaatioon liittyvät tekijät. Garrison (1997) näkee, että oman toiminnan kontrolli ja vastuu ovat vastavuoroisessa riippuvuussuhteessa ja kumpaakin edistävät motivaatioon liittyvät tekijät. (Ruohotie 2000, 164.) Zimmerman (1998) puolestaan kuvaa itseohjautuvaa oppimista syklisenä prosessina. Oppimissyklin dynamiikkaa kuvataan kolmen eri vaiheen avulla. Ruohotien (2000) mukaan näitä ovat toimintaan sitoutuminen, toiminnan kontrolli ja itsereflektio. Toimintaan sitoutuminen valmistaa oppijan toimintavaiheeseen, jossa oppijan valitsemilla kontrollistrategioilla on tärkeä rooli. Näiden strategioiden soveltaminen johtaa puolestaan itsereflektion vaiheeseen, ja sitä kautta uudelleen suoritusta ohjaavien minätulkintojen ja sitoutumisen muotoutumiseen. Itsereflektion vaihe voi johtaa toimintatapojen uudistamiseen, jolloin entiset toimintatavat kyseenalaistetaan ja korvataan uusilla toimintatavoilla. (Ruohotie 2000, 172-174.)

3.4 Sisäinen motivaatio itseohjautuvuuden osa-alueena

Sisäinen motivaatio nousee usein esiin tarkasteltaessa itseohjautuvuutta. Monissa määritelmässä sisäinen motivaatio on nähty yhtenä itseohjatun oppimisen tai oppijan piirteenä. Tarkasteltaessa ihmisen toimintaa ja sen syitä, on perusteltua kiinnittää huomiota motivaation merkitykseen toiminnan taustalla. Motivaatio ja toimintaan sitoutuminen luovat edellytykset oppimiselle. Skager (1984) näkee sisäisen motivaation olevan yksi itseohjautuneen oppimisen piirre. Sisäisesti motivoituneet opiskelijat osallistuvat opintoihin ilman ulkoisista kontrollia ja jatkavat todennäköisimmin opiskelua myös formaalien oppimisympäristöjen ulkopuolella. (Skager 1984, 24.) Garrison (1997, 18) puolestaan näkee motivaation yhtenä itseohjautuvuuden kolmesta ulottuvuudesta. Ulottuvuudet ovat itsensä johtaminen (self-managment), itsetarkkailu (self-monitoring) ja motivaatio. Motivaation ymmärtämiseksi Garrison (1997) erottelee oppimisprosessista päätöksen osallistua (entering motivation) sekä päätöksen jatkaa toimintaa (task motivation). Motivaatiolla Garrison (1997) tarkoittaa oppijan halua opiskella itsenäisesti ja hyödyntää itseohjattua oppimista sekä osallistua tehtävään. Toiminnan aloittamiseen liittyvästä motivaatiosta riippuu, kuinka paljon vaivaa yksilö näkee toiminnan eteen. (Garrison 1997.)

Deci ja Ryan (2000) tarkastelevat kehittämässään motivaatioteoriassa sosiaalisia ja kontekstuaalisia tekijöitä ja tilanteita, jotka tukevat tai estävät luonnollisia itsemotivoitumisen perusteita. Erityisesti he ovat tutkineet niitä tekijöitä, jotka edistävät sisäistä motivaatiota ja itsesääätelyä. Decin ja Ryanin motivaatioteoria antaa mahdollisuuksia erottaa ne sisäisesti motivoituneet, aikomukselliset toiminnat, jotka edustavat itseohjautuvuutta niistä, jotka eivät sitä edusta. (Deci & Ryan 2000.)

Ihmisen keskeinen ominaisuus on suuntautuminen syntymisestään lähtien kohti kykyjensä ja intressiensä aktiivista toteuttamista. Kuitenkin fakta on, että ihminen saattaa käyttäytyä myös passiivisesti ja kieltäytyä kasvusta ja vastuunottamisesta. Deci ja Ryan näkevät, että minä on joukko motivationaalisia prosesseja, joilla on

erilaisia assimiloivia ja sääteleviä funktioita. Toisin sanoen sisäinen motivaatio perustuu psykologisiin tarpeisiin. Tutkimustensa perustella Deci ja Ryan (2000) ovat löytäneet kolme tällaista tarvetta: Kompetenssin tarve, autonomian (tai itseohjautuvuuden) tarve ja liittymisen tarve. Nämä tarpeet ovat yhteydessä sisäisiin motivaatioprosesseihin. Tyydyttyinä ne parantavat sisäistä motivaatiota, mutta tuhottuina voivat vähentää sitä. (Deci & Ryan 2000, 70-71.)

Sisäinen motivaatio ei kuitenkaan ole ainoa aikomuksellisen motivaation tyyppi. Monet ihmisten tekemistä asioista eivät ole sisäisesti motivoituneita. Deci ja Ryan (2000) ovat löytäneet erilaisia motivaatiotyyppjä sen mukaan, mitkä tekijät toiminnan taustalla vaikuttavat. Nämä erilaiset motivaatiot eroavat sen suhteen kuinka toivotun käyttäytymisen arvo ja säätely on tullut sisäistetyksi ja integroiduksi. Sisäistämällä tarkoitetaan sitä, että ihminen ”ottaa omakseen” kyseisen arvon tai säännön. Integraatiolla viitataan pidemmälle menneeseen sisäistämiseen, jossa arvot ja säännöt otetaan osaksi omaa sisäistä toimintaa. (Deci & Ryan 2000, 71-71.)

Käyttäytyminen	ei-itseohjautunut					itseohjautunut
motivaatio	dismotivaatio	ulkoinen motivaatio				sisäinen motivaatio
säätely-tyylit	ei säätelyä	ulkoinen säätely	introjektio säätely	identifioitu säätely	integroitu säätely	sisäinen säätely
havaittu kausaalisuuden lähde	rakentumaton	ulkoinen	jonkin verran ulkoinen	jonkin verran sisäinen	sisäinen	sisäinen
relevantti säätely-prosessi	ei-aikomuksellinen, ei arvottava, ei-kompetentti, kontrollin puute	mukautuminen, ulkoiset palkkiot ja rangaistukset	itsekontrolli, sisäiset palkkiot ja rangaistukset	henkilökohtainen tärkeys, tietoinen arvottaminen	johdon-mukaisuus, minän synteesi	mielenkiinto, nautinto, sisäinen tyytyväisyys

KUVIO 1. Itseohjautuvuuden jatkumo. Kuvattuna eri motivaatiotyyppit, niiden säätelyprosessit ja niihin liittyvät säätelyprosessit (Ryan ja Deci 2000, 72; Sundholm 2000, 19).

Kauimpana vasemmalla itseohjautuvuuden jatkumossa on dismotivaatio (amotivation), mikä kuvaa tilaa, jossa puuttuu aikomus toimia. Tällöin yksilö ei joko toimi ollenkaan tai toimii ilman aikomusta. Dismotivaatio on seurauksena, jos yksilö ei arvosta toimintaa, ei tunne olevansa kyvykäs suorittamaan sitä tai ei koe sen johtavan haluttuun lopputulokseen. Dismotivaation oikealla puolella on viisi motivoituneen käyttäytymisen luokkaa, jotka kuvaavat teoreettisesti, kokemuksellisesti ja toiminnallisesti erilaista motivaation tyyppiä. Kuvaajan oikealla laidalla on klassinen sisäisen motivaation tyyppi, jossa toimitaan sisäisen tyydytyksen vuoksi. Se edustaa itseohjautuvuuden prototyyppiä. Lähimpänä dismotivaatiota on motivaatiotyyppi, jota kutsutaan ulkoisesti säädellyksi toiminnaksi. Tällöin toiminta suoritetaan ulkoisen vaatimuksen tai palkkion vuoksi. Toista ulkoisen motivaation tyyppiä kutsutaan introjektioiksi säätelyksi. Introjektio tarkoittaa sitä, että toimintaan ryhdytään, mutta sitä ei täysin hyväksytä yksilön omaksi. Tämä motivaatiotyyppi on vielä suhteellisen kontrolloitu säätelyn muoto, jossa yksilön toimintaa ohjaa syyllisyyden tai ahdistuksen välttely tai pätevyyden osoittaminen. (Deci & Ryan 2000, 72–73.)

Identifikaatio kuvaa tietoista toiminnan tavoitteen tai säätelyn arvottamista, jolloin toiminta on tullut hyväksytyksi henkilökohtaisesti tärkeänä. Kaikista autonomisin ulkoisen motivaation tyyppi on integroitu säätely. Integraatiossa ulkopuoliset säädökset on arvioitu ja työstetty johdonmukaisiksi yksilön omien arvojen ja tarpeiden kanssa. Tämä ulkoisen motivaation tyyppi muistuttaa paljon sisäistä motivaatiota, mutta toiminta on silti ulkoisesti motivoitunutta, koska se tehdään erillisten tavoitteiden saavuttamiseksi, ei sisäisen nautinnon vuoksi. (Deci & Ryan 2000, 72-73.)

Decin ja Ryanin motivaatioteoriassa (2000) voidaan erottaa kolme yleistä kausaalisuus/motivaatioorientaatiota. Näitä ovat autonominen, kontrolli- ja rakentumaton orientaatio. Yksilön käyttäytymisen perusteet vaihtelevat eri tilanteissa, mutta yksilöiden oletetaan kuitenkin eroavan sen suhteen, mitkä tekijät vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä yleensä. Sen perusteella yksilöillä voidaan sanoa olevan tietynlainen autonomian kehitykseen yhteydessä oleva motivaatioorientaatio. (Sundholm 2000, 24–25.)

Autonomisen orientaation omaava yksilö kokee, että hänellä on valinnan vapaus suhteessa oman käyttäytymisen alkuunpanoon ja säätelyyn. Tällöin toiminnan organisointi tapahtuu yksilön omien tavoitteiden pohjalta ja on siten vähemmän kontrolloitua ulkoisen pakon johdosta. Kontrolliorientaation ollessa kyseessä yksilön käyttäytyminen organisoituu ulkoisten kontrollitekijöiden johdosta, jotka voivat olla joko yksilön sisäisiä tai ympäristöön kuuluvia tekijöitä. Tällöin yksilö tekee asioita, koska ajattelee, että niin ”pitää” toimia. Kontrolliorientaation omaava henkilö usein mukautuu ulkoisiin, kuviteltuihin tai todellisiin, kontrollitekijöihin. Rakentumaton orientaatio on kyseessä silloin, kun yksilö tuntee olevansa kykenemätön säätelämään toimintaansa niin, että se johtaa luotettavasti haluttuihin seurauksiin tai tuloksiin. Yksilö kokee olevansa taitamaton hallitsemaan tilanteita. Rakentumattoman orientaation omaavan ihminen saattaa kokea ahdistusta kohdatessaan uusia tilanteita. (Sundholm 2000, 24–25.)

3.5 Metakognitio itseohjautuvuuden edellytyksenä

Sisäisen motivaation lisäksi keskeinen itseohjautuvuuden ulottuvuus on metakognitio (Sorbal 1997, 39). Vaikka itseohjautuvuus voidaan nähdä inhimillisenä perustarpeena, vaati se opiskelijalta tiettyjä taitoja. Oppijan on osattava eritellä oppimistarpeitaan ja opiskeluympäristöään, arvioida oppimisstrategioitaan ja oppimiskäsityksiään sekä tunnistettava opiskeluun liittyviä tunteitaan. Kaikkia näitä itsesäätelyn prosesseja voidaan opettaa (Zimmerman 2002, 69). Itseohjautuvuus ei siis ole jotain, joka vain tupsahtaa sopivan tilaisuuden tullen esiin.

Kyky ottaa vastuuta omasta oppimisesta vaatii myös oppijalta tiettyjä edellytyksiä. Mäkinen (1998) sisällyttää käsitteen metakognitio osaksi käsitettä itsearviointitaidot. Nämä hän nimeää edellytyksiksi itseohjautuvuudelle. Itsearviointitaidot omaava opiskelija osaa tunnistaa omat tarpeensa, kehittää menettelytavat niiden käsittelemiseen ja parantaa näin omaa toimintaansa. Käsite ”itsearviointitaidot” pitää sisällään reflektion, itsearvioinnin ja metakognition. (Mäkinen 1998, 24-34.)

Reflektiivisyydellä Mäkinen (1998) tarkoittaa opiskelijan itse suorittamaa oman toimintansa perusteiden, lähtökohtien ja edellytysten tarkastelemista. Se edeltää ja pohjustaa jäsentynyttä itsearviointia ja metakognitiivisia valvonta ja säätelyprosesseja. Itsearviointilla hän tarkoittaa opiskelijan itse suorittamaa oman toimintansa ja oppimisensa reflektointiin pohjautuvaa tavoitteellista ja jäsentynyttä arviointia. Itsearviointi taito on reflektiivisyyden lisäksi edellytys metakognition kehittymiselle. Reflektio ja itsearviointi edeltävät ja pohjustavat metakognitiivisia valvonta- ja säätelyprosesseja. (Mäkinen 1998, 24-34.)

Metakognitiolla Mäkinen (1998) tarkoittaa oman kognitiivisen toiminnan tiedostamista sekä valmiutta tietoisesti ja tavoitteellisesti säädellä omaa opiskelua ja oppimista. Metakognitiiviset taidot kehittyvät oman toiminnan ja oppimisen reflektiivisen tarkkailun ja sitä seuranneen jäsentyneen itsearviointin kautta. Metakognitio on puolestaan edellytys sille, että opiskelija voi oivaltaa ”itsen” subjektiksi oppimisessa ja kehittyä itseohjautuvuudessa. (Mäkinen 1998, 24-34.)

4 YLIOPISTO-OPISKELU

4.1 Onko yliopistossa sijaa itseohjautuvuudelle?

Itseohjautuvuutta pidetään oleellisena osana aikuiskasvatusta, mutta onko sillä tunnustettua paikkaa yliopistossa, jota ei perinteisesti liitetä aikuiskasvatuksen kenttään. Itseohjautuvuuden käsite on syntynyt nimenomaan aikuiskasvatuksen piirissä. Andragogiikan eli aikuispedagogiikan tunnetuin edustaja Malcom Knowles esitti näkemyksen, jonka mukaan lasten ja nuorten kasvatuksen ja oppimisen erottaa aikuisesta jako oppijan ulkoohjautuvuuteen ja itseohjautuvuuteen. Myöhemmin Knowles tosin lievensi kantaansa. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 59; Pasanen 1998, 18) Varhaiselle itseohjautuvuuskeskustelulle olikin tyypillistä tiukka kahtiajako pedagogiikan ja andragogiikan välillä. Myös Mezirow näki itseohjautuvuuden nimenomaan aikuisen kehityksen päämääränä eikä hän pitänyt lapsen itseohjautuvuutta mahdollisena (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 181-182). Koron (1993a, 19) mukaan itseohjautuvuus voidaan nähdä psyykkisenä ominaisuutena, joka saa edellytyksensä lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta jonka kehittyminen lopulliseen päämääräänsä on mahdollista vasta aikuisuudessa. Oma tutkimukseni sijoittuu yliopisto-opiskelun kontekstiin, jossa suurin osa opiskelijoista on iältään nuoria aikuisia. Esimerkiksi Miflin (2004, 45-46) esittää, että yliopisto-opiskelijat eivät ole vielä valmiita itseohjautuvaan oppimiseen. Hän kyseenalaistaa itseohjautuvan oppimisen toimivuuden nuorilla aikuisilla ja viittaa elämäkokemuksen puutteeseen (Miflin 2004, 45-46).

Ruoho (2003) sanoo, että äärimmillään yliopiston vanha opetuskulttuuri suosii tiedon jakamista lehtereiltä ja ulkokohtaisesti ansaittua auktoriteettiasemaa sekä siihen perustuvaa aukotonta opettajakeskeisyyttä (Ruoho 2003, 263). Monikaan opettaja ei suostuisi nykyihanteiden valossa myöntämään, tämän olevan opetuksensa perusta. Kuitenkin edelleenkin yliopistoissa opettaja on useimmiten tiedonvälittäjän roolissa (Ruoho 2003, 263). Moilanen ja Rautiainen (2009, 158) kuvaavat yliopisto-opetusta pahimmillaan byrokraattiseksi ja passivoivaksi. Tarkkaan laadittu opinto-ohjelma voi johtaa siihen, ettei opiskelija joudu

pohtimaan opiskelunsa tavoitteita eikä tavoitteidensa saavuttamisen keinoja. Tämä johtaa suorituskeskeiseen orientaatioon ja koulumaiseen opiskelukulttuuriin. Opiskelun koulumaisuus puolestaan tuottaa alistumista ja passivoitumista. (Moilanen & Rautiainen 2009, 158.) Perinteisesti yliopistokulttuurissa on korostunut individualismi. Kuitenkaan tukea aktiivisen vastuun ottamiseen omista opinnoista ei ole ollut saatavilla. (Uski 2006, 23; Clifford 1999, 117; Zimmerman 2002, 69.)

Kaikkea yliopisto-opetusta ei voi kuitenkaan niputtaa samaan kasaan vaan se muodostuu erilaisista tiedekunnista ja laitoksista. Näillä on kullakin oma taustansa ja asemansa yliopistomaailmassa ja myös omat tavoitteensa akateemisella kentällä (ks. Ylijoki 1998). Opettajankoulutus, johon tämä tutkimus paikantuu, on rakenteeltaan hyvin koulumainen (Räihä 2006, 229; Ahola & Olin 2000). Etenkin ensimmäisten opiskeluvuosien aikana tämä korostuu. Koostuhan iso osa opinnoista peruskoulussa opettavien aineiden opinnoista. Opettajankoulutusta on myös arvostelu teorian ja käytännön erillisyydestä sekä koulutuksen pirstaloitumisesta (Kallas ym. 2007). Aholan ja Olinin (2000) tutkimus paljasti, että opettajaopiskelijat eivät arvosta tieteellisyyttä ja teoreettisuutta. Opettajaopiskelijoiden keskuudessa on yleistä ajatella, että varsinainen ammatti opitaan vasta työelämässä (Ahola & Olin 2000, 157). Opiskeluissa ponnistelujen tai syvemmän oivalluksen ei myöskään uskota antavan myöhemmässä työelämässä sen kummempaa palkintoa. Jyrkiäinen (1998) puolestaan huomasi omassa tutkimuksessaan, että opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat, joiden opiskeluohjelma oli tiukin ja ulkoahjautuvin, käyttivät opiskeluissaan pinnallisempia opiskelutapoja kuin vapaamuotoisempien koulutusohjelmien tai tieteenalojen opiskelijat (Jyrkiäinen 1998, 25-26).

Näyttääkin, että opettajan paperit on mahdollista saada ilman syvällisempää ajattelua ja itseohjautuvuudelle näyttää olevan hyvin vähän sijaa koulutuksen rakenteissa. Tämä on kuitenkin huolestuttavaa sillä vastuun ottamista omasta toiminnasta voi pitää tulevaisuuden opettajan tärkeimpänä ominaisuutena. Edellyttäähän opettajan ammatissa toimiminen muutakin kuin koulun rakenteisiin ja käytänteisiin sopeutumista (Luukkainen 2005; Moilanen & Rautiainen 2009, 160; Zimmerman 2002, Chan 2001).

4.2 Integraatiohanke itseohjautuvuuden mahdollistajana

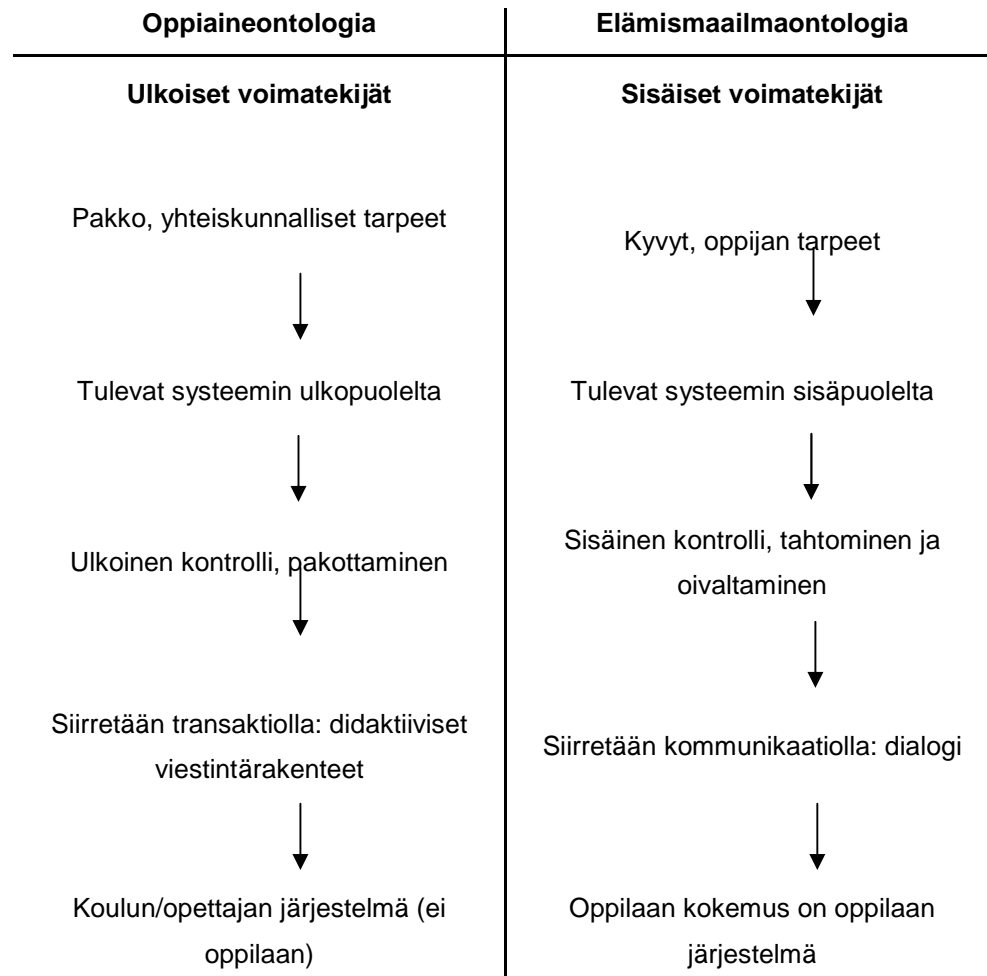
Tutkimuskohteenani on luokanopettajakoulutuksen integraatiohankkeessa opiskelevat opiskelijat. Hankkeessa on pyritty muuttamaan perinteisiä koulutuksen rakenteita (ks. lukua 1.1). Itseohjautuvuuden kannalta kiinnostavia ovat hankkeen pedagogiset lähtökohdat ja toimintatavat, joita leimaa vapauden ja vastuun jännite (Moilanen & Rautiainen 2009, 164). Hankkeessa on pyritty järjestämään opetuksen rakenteita niin, että ne tukevat opiskelijan aktiivista roolia ja vastuunottoa omasta oppimisesta. Eheytetty opetussuunnitelma helpottaa omalta osaltaan opiskelijan vastuuttamista omista opinnoistaan (Moilanen & Tiitinen 2004; Clifford 1999, 116). Humanistisen näkemyksen mukaan itseohjautuvuutta edistää parhaiten rohkaiseva ilmapiiri ja tasavertainen vuorovaikutus. Myös tunteella siitä, että opiskelijalla on aidosti mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristöönsä, on merkittävä vaikutus haluun ottaa vastuuta. (McCombs 2003, 21; Silén & Uhlin 2008, 461; Ahteenmäki-Pelkonen, 1998.)

Mielenkiintoinen on myös Kallaksen ym. (2006, 158-160) esittelemä jako kahteen opetuksen organisoimisen lähtökohtaisesti erilaiseen perustyyppiin. Toisen katsantokannan mukaan todellisuus on käytäntö, joka usein näyttäytyy itsestään selvänä asiana. Esimerkiksi koulussa hallitseva käytäntöä ohjaava elementti ovat oppiaineet. Tämän Kallas ym.(2006) nimeävät oppiaineontologiaksi. Toisen perustyyppin mukaan todellisuus puolestaan on ulkotodellisuuden ja koetun sisäisen todellisuuden suhde. Tätä Kallas ym. (2006) nimittävät elämismaailmaontologiaksi. (Kallas ym. 2006, 158-160.)

Integraatiohanke perustuu tähän elämismaailmaontologiaan. Elämismaailmaontologiassa korostuu oman kokemuksen ja ajattelun merkitys. Oppiaineontologiassa puolestaan koulutuksen tavoitteet ja perustelevat tarpeet tulevat opiskelijan oppivan systeemin ulkopuolelta. Niiden keskeinen siirtoperiaate on transaktio ja ulkoinen pakko. Elämismaailmaontologia painottaa puolestaan oppivaa systeemiä ylläpitäviä sisäisiä voimatekijöitä, kykyjä. Tällöin

koulutusta ohjaavat oppijan tarpeet. Kontrolli tulee oppijan sisältä ja keskiössä on tahto ja oivaltaminen. Tämä antaa mahdollisuuden tuottaa oppivan yksilön sisäiseen järjestelmään perustuvia prosesseja. (Kallas ym. 2006, 158-160.)

Organisoiva periaate



KUVIO 2. Oppiaineontologia ja elämismaailmaontologia systeeminä (Kallas ym. 2006, 159)

Itseohjautuvuuden näkökulmasta tämä lähtökohta kuulostaa lupaavalta. Decin ja Ryanin (2000) mukaan itseohjautuvuuden prototyypissä toiminta on yksilön sisäisesti säädeltyä ja toiminnan alullepaneva voima tulee myös yksilön sisältä päin. Toimintaa tehdään mielenkiinnon ja tyydytyksen vuoksi. Näyttäisikin, että integraatiohanke, poikkeuksena moneen muuhun yliopiston tarjoamaan opetusmuotoon, tarjoaa ainakin teoriassa puitteet opiskelijalle ottaa vastuuta ja toteuttaa sisäistä autonomian tarvettaan. Aiemmat tutkimukset hankkeesta ovat

kuitenkin osoittaneet, että vastuun ottaminen ei ole ollut opiskelijoille aina helppoa (Mäensivu 2007; Mäki & Ristiniemi 2007; Nikkola 2006).

5 KOULULAISESTA KOHTI OPISKELIJAA – LUKUVUODEN MERKITTÄVIEN TAPAHTUMIEN KUVAUS

5.1. Alun vaikeudet

5.1.1 Opintojen aloitus

Integraatiohankkeen opinnot alkoivat tapaamisella (11.9.2007) yhden kouluttajista kanssa. Tapaamisessa kouluttaja selvitti opiskelijoille ryhmän tavoitteita ja toimintatapoja. Opiskelijat olivat itse valinneet osallistuvansa hankkeeseen. Tästä huolimatta ensimmäisen kokoontumiskerran jälkeen monen opiskelijan olo oli hämmentynyt ja sekava.

Ensimmäisen tapaamiskerran jälkeen olo oli melko sekava, kysyvää. (Sara, kysely 1)

Kouluttajan puheen jälkeen päällimmäinen tunne oli järkytys. Opiskelutavat tuntuivat eroavan paljonkin lukio-opiskelusta ja kaikki integraatiohankkeeseen liittyvä vaikutti sekavalta. (Laura, kysely 1)

Kyselyaineisto 11.9.2007

Osa opiskelijoista epäili jopa omia kykyjään selviytyä hankkeen vaatimuksista.

Selviätkö tästä? En ole ennen ollut mukana missään vastaavassa hankkeessa, joten työtavat vielä hiukan epäselviä... Minulla ei siis ole mitenkään itsevarma olo juuri nyt, mutta toivon, että kaikki lähtee sujumaan hyvin. (Anna, kysely 1)

...tuli vähän semmoinen olo, että miten minä ”blondi” selviydyn kaiken tämän viisauden keskellä, kun sain sellaisen kuvan, että jokaisen ääni ja henkilökohtaiset ajatukset tulevat olemaan esillä. (Inka, kysely 1)

Mikään ei ole valmiiksi päätettyä tai tiettyä asiaa joka luo hieman epävarmuutta, mitä pitäisi tehdä tai osata. (Outi, kysely 1)

Kyselyaineisto 11.9.2007

Suurin osa opiskelijoista odotti kuitenkin innolla tulevaa ja opiskelijoiden kokema hankkeen hämäräperäisyys oli vain lisännyt mielenkiintoa. Minnan vastauksesta oli havaittavissa myös halua ottaa vastuuta ja luottamusta omiin kykyihin.

Olen aina halunnut ja pyrkinyt ajattelemaan asioita uusilta ja erilaisilta kannoilta, joten odotan innolla, mitä tuleman pitää. (Minna, kysely 1)

Kyselyaineisto 11.9.2007

Ensimmäinen kysely kertoi, että opiskelijoille oli jo muodostunut käsityksiä siitä, mitä hanke tulisi pitämään sisällään.

On paljon vapautta, mutta myös vastuuta. (Sara, kysely 1)
 Pääsee kehittämään itseään ajattelijana. (Minna, kysely 1)
 ...on ryhmätyöskentelyä ja pitää vähän pohtiakin. (Tiia, kysely 1)
 Uskon, että merkityksellistä tulee olemaan ihmisenä kasvaminen... (Hanna-Mari, kysely 1)
 Integraatiohanke on vaativaa työtä ja ennen kaikkea työtä oman itsensä kanssa. (Katri, kysely 1)

Kyselyaineisto 11.9.2007

Käsitykset pitivät sisällään myös itseohjautuvuuteen liittyviä piirteitä kuten vastuunottoa omasta tekemisestä. Toisaalta oman itsen kehittämistä pidettiin tärkeänä.

5.1.2 Ensimmäinen tehtävä

Ensimmäisellä kokoontumiskerralla opiskelijat saivat myös ensimmäisen tehtävän, joka heidän tuli ryhmänä toteuttaa. Tehtävänanto oli suunnitella ja toteuttaa kouluttajille hyödyllinen opetuspäivä. Ensimmäinen tehtävä antoi osaltaan vihjeitä hankkeen lähtökohdista. Tehtävä, ja tapa jolla se annetaan, edustavat aina jotakin pedagogista ideologiaa ja ensimmäinen tehtävä antoi osaltaan vihjeitä hankkeen lähtökohdista (Uski 2006, 43). Ensimmäisen tehtävä perustui ajatukseen, että opiskelijoilla on jotain annettavaa ohjaajille. Tämä on harvinaista koulutuksen käytänteissä, joissa opettaja useimmiten nähdään tiedollisesti yliverlaisena oppilaaseen nähden. Tehtävä oli myös avoin ja jätti kaikki ratkaisut opiskelijoiden päätettäväksi. Ainoastaan opetuspäivän ajankohta oli ennalta määrätty. Muutaman opiskelijan kommentit ensimmäisen suunnittelukerran aluksi: *”Liian vapaa”* *”Julkinen itsemurha”* (tutkijan muistiinpanot 11.9.2007) paljastavatkin paljon tehtävän aiheuttamasta epävarmuudesta. Kyselyssä 2 seitsemän opiskelijaa sanoi kuitenkin tehtävän olevan mielenkiintoinen tai innostava. Ensimmäisen tehtävä sai aikaan ristiriitaisia tunteita.

Suunnittelu lähti kuitenkin nopeasti käyntiin ja suhteellisen lyhyessä ajassa päivän raamit olivat selvät. Ennen varsinaista opetuspäivää, oli erikseen varattu aika

jolloin opiskelijoilla olisi ollut mahdollisuus vielä tavata kouluttajat. Tätä tapaamista ei kuitenkaan pidetty. Opetuspäivän tavoitteeksi opiskelijat yksimielisesti määrittivät toisiin ryhmäläisiin ja kouluttajiin tutustumisen. Myös opiskelijoita mietityttävien asioiden esiin nostaminen ja stereotyyppien rikkomisen mainittiin tavoitteiksi. Lähtökohtana oli ajatus, että tutussa ryhmässä oli turvallista opiskella.

Opetuskokonaisuutemme tavoite on tutustua ryhmän kesken. Sekä ryhmän vetäjien että meidän opiskelijoiden on syytä tietää jotain toisistamme ja taustoistamme jotta yhteistyö ja keskinäinen ymmärrys olisi sujuvampaa seuraavan kahden vuoden aikana. (Laura, kysely 2.)

Tavoitteenamme on tutustuttaa opettajia meidän ajatusmaailmaamme:

- rikkoa stereotyyppioita meiltä ja opettajilta
- antaa ymmärrystä siitä, minkälaisen mielteiden ja kysymysten keskellä me liikumme
- tutustuttaa ryhmää toisiinsa (Heini, kysely 2.)

Oppia tuntemaan ryhmää kokonaisuudessa opettajat mukaan lukien. Tuntemalla ryhmän jäseniä ja heidän toimintatapoja, voimme opiskella ja työskennellä paremmin ryhmänä. (Outi, kysely 2.)

Opetuskokonaisuuden tavoitteena on saada opettajat ja opiskelijat tuntemaan toisensa ja näin saada oppimisympäristöstä turvallisemman tuntuinen. Kukin sessio edellyttää jonkin tasoita itsensä sekä koko ryhmän rakenteen pohtimista. Tavoitteena on myös ennakkoluulojen havainnoiminen ja niiden tunnistaminen. (Minna kysely 2.)

Kyselyaineisto 20.9.2007

Opetuspäivän rungon muodostivat ”psykotesti” eli opiskelijoiden suunnittelema psykologista testiä muistuttava kysely sekä muutama tutustumisleikki. Mallin testille antoi luokanopettajakoulutuksen pääsykokeisiin kuuluva psykologinen testi, jonka hakijat tekevät. Psykologinen testi koostui opiskelijoiden laatimista kymmenestä väittämästä sekä kolmesta täydennystehtävästä. Iltapäivällä ohjelmassa oli vielä keskustelutilaisuus, jossa palattiin ”psykotestin” vastauksiin. Fyysisesti ohjelma tapahtui eri puolilla kampusta. Kouluttajat olivat saaneet opiskelijoilta aiemmin kutsukirjeen opetuspäivään, joka sisälsi myös kartan, jonka avulla paikasta toiseen tuli kulkea.

Vaikka tehtävänä oli suunnitella kouluttajille hyödyllinen opetuspäivä, näytti päivän taustalla olevan opiskelijoiden omien tarpeiden tyydytys. Opiskelijoilla oli tarve tehdä uudesta tilanteesta turvallinen ja ”kesyttää kouluttajat”. Tämän nähtiin tapahtuvan jos kaikki tuntuivat paremmin toisensa. Tätä tuttuutta ja kouluttajien inhimillistä puolta haettiin tutustumisleikkien kautta. Päivä oli myös opiskelijoiden tapa viestiä kouluttajille omia tuntemuksiaan opiskelujen aloituksesta ja sekä omia mielipiteitään. Esimerkiksi kartta oli rakennettu, sekavaksi ja näin opiskelijat välittivät kouluttajille oman kokemuksensa opiskelujen alun sekavuudesta oudolla kampusalueella. Tämä tuli esiin myös opiskelijoiden määrittelemissä tavoitteissa.

Opetuskokonaisuutemme tavoite on tutustuttaa opettajiamme meihin ja toisinpäin. Jotta ryhmässä toimiminen/opiskeleminen olisi mahdollisimman vaivatonta on hyvä tietää muista vähän enemmänkin kuin pelkkä nimi. Avoin ilmapiiri mahdollistaa sen, että jokainen varmasti uskaltaa tuoda esille omia ajatuksiaan ja ideoitaan. Haluamme, että opettajamme ymmärtäisivät miltä meistä tuntui opiskelun alkupäivinä ja tätä kautta he ehkä voivat saada ideoita siitä, mitä ehkä kannattaisi muuttaa tai mikä kannattaa säilyttää samanlaisena. He voivat siis oppia jotain uutta tulevaisuutta ajatellen :) (Anna, kysely 2)

Opetuskokonaisuuden pää tavoitteena on opettaa periaatteessa koko ryhmää tuntemaan paremmin toisiansa. Siinä taka-ajatuksena oli ainakin alunperin se, että mitä paremmin ohjaajat tuntevat taustaamme, sitä helpompi heidän on opettaa ja ohjata meitä opetuksessamme. Taustatavoitteena opetussisällössä kulkee mukana ns. "integroituna" niin psykologiaa, maantietoa, äidinkieltä, viestintää ym. Tärkeänä osana varsinkin toisessa osiossa on ennakkoluulojen ja -odotusten tiedostaminen ja kumoaminen. Ensimmäisessä osiossa, eli ns. psykotestissä ja myös rakennuksien nimien muuttamisessa pyritään siirtämään ohjaajat meidän alkuasemiin, että he oppisivat myös jotain uutta integraatioryhmän alotustunnoista, ja siitä, kuinka he voisivat parantaa tulevien integraatioryhmien aloituksia: tarviiko kaiken todella olla niin sekavaa. Muita piilossa olevia tavoitteita on tietysti myös meidän opiskelijoiden ryhmähengen paraneminen ja meidän kunnan työskentelyn kiva aloittaminen! (Inka, kysely 2)

Kyselyaineisto 20.9.2007

Opetuspäivää käytettiin tietoisesti opiskelijoiden omien tuntemusten ja välittämiseen ja tulkintani mukaan myös ahdistuksen purkamiseksi. Etenkin ”psykotesti” toimi tehokkaana ajatusten välittäjänä. Esimerkiksi väite ”Aloitettavia opiskelijoita informoidaan ja ohjataan riittävästi opintojen alkuvaiheessa”, on hyvin selkeä viesti siitä, että jotain perinteistä on kouluttajilta opiskelijoiden mielestä jäänyt alussa tekemättä. ”Psykotesti” heijasti myös asioista, joita opiskelijat olivat kuulleet kouluttajien sanovan tai tulkintoja kouluttajien

puheista/teoista. Esimerkiksi väite ”Aloittava opiskelija luulee osaavansa opettaa”, oli lähes suora lainaus erään kouluttajista pitämältä luennolta. Myös väite ”Opiskelu on suorittamista”, kertoo, että intergaatiohankkeen tavoitteena oleva opiskelijoiden suorittamisesta pois pääseminen oli huomioitu.

Ensimmäinen tehtävä paljasti, että opiskelijoilla oli monessa suhteessa perinteinen käsitys opettajuudesta ja opettamisesta. Tehtävän ratkaisu tukeutui perinteisiin malleihin. Ilmeisesti opiskelijoiden toimintaan vaikuttivat heidän omat syvällä olevat käsityksensä opettamisesta ja opettajuudesta.

Viikko opetuspäivän jälkeen oli opetuspäivän purkutilaisuus (15.10.2007). Paikalla olivat opiskelijat ja osa kouluttajista. Kouluttajat olivat etukäteen laittaneet sähköpostilistalle muutaman kysymyksen koskien opetuspäivän tarkoitusta ja päätöksentekoprosesseja. Yksi kouluttajista aloitti keskustelun sanomalla, että tarkoituksena ei ole hakea oikeaa ja väärää vaan huomioita, jonka järkeen keskustelu lähti käyntiin. (Tutkijan muistiinpanot 15.10.2007) Kolmannessa kyselyssä opiskelijoilta kysyttiin opetuspäivän jälkeisiä tuntemuksia. Kuvaillessaan tuntemuksiaan, yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki kirjoittivat opetuspäivän menneen hyvin. Moni kehui myös ryhmätyön sujuneen hienosti. Kuitenkin opetuspäivän purkutilaisuudessa paljastui, että mielikuva onnistuneesta opetuspäivästä ja hyvin sujuneesta ryhmätyöstä ei ollutkaan kaikkien opiskelijoiden jakama. Tilaisuudessa opiskelijat pystyivät tarkastelemaan suunnittelu- ja päätöksentekoprosesseja sekä omia motiivejaan. Tähän ei ollut pystytty henkilökohtaisissa kyselyvastauksissa.

Kolmannen kyselyn vastauksissa muutama opiskelija pohti, mitä kouluttajat mahtavat opetuspäivästä ajatella.

Toisaalta voin myös kuvitella, että palautetta ja kritiikkiä opetuskokonaisuudestamme on vielä tulossa, joten turha juhliä liian aikaisin! (Laura, kysely 3)

Nyt takaraivossa kummittelee vain ajatus siitä, mitähän opettajat päivästä ajattelevat... (Anna, kysely 3)

Kyselyaineisto 9.10.2007

Koulussa oppilaan tehtävän on näyttää opettajalle mitä hän osaa ja omaa osaamattomuutta taas peitellään. Ainakin osan opiskelijoista ajatuksissa vaikutti

tämä näyttämiskulttuuri. Kuitenkin heti purkutilaisuuden alussa sanottiin kouluttajien taholta ääneen, että täällä ei olla arvottamassa vaan pohtimassa. Tämä osaltaan antoi opiskelijoille lisää tietoa hankkeen käytännöistä.

5.1.3 Syksyn päätöskerta

Syyslukukaudella ohjaajat antoivat opetuspäivätehtävän jälkeen ryhmälle vielä muutamia tehtäviä. Opiskelijoille oli opetusta, mutta aikaa oli myös omalle toiminnalle. Opiskelijat eivät kuitenkaan käyttäneet opiskeluun varattua aikaa hyödykseen, vaikka tähän heitä tähän oli kouluttajien taholta ohjeistettu. Viimeistään syksyn viimeisessä kokoontumisessa (11.12.2007) tämä selvisi kaikille. Päätöskerran tavoitteena oli koota syksyn työskentelyä. Kouluttajat olivat etukäteen antaneet sähköpostilla opiskelijoille ohjeen, että heidän tulee kertoa miten ovat edenneet ryhmälle aiemmin annetun tehtävän parissa. Asiaa käsiteltäessä tuli selväksi, että ryhmän työskentely ei ollut edistynyt ja suunnitelmat jatkosta olivat epäselvät. Kävi myös ilmi, että opiskelijat olivat kokonaan unohtaneet yhden kouluttajien antaman tehtävän. Kouluttajat antoivat ryhmälle selkeän ohjeen organisoitua. Tämän jälkeen he poistuivat paikalta ja jättivät opiskelijat keskenään organisoitumaan ja päättämään miten tehtävän kanssa etenisivät. Kouluttajien poistuttua paikalta ryhmä alkoi organisoitua nopeassa tahdissa ja opiskelijat päättivät kuinka keskeneräisen tehtävän kanssa etenevät. Organisoitumista leimasi hätäisyys. Eräs opiskelija kevään haastattelussa kuvasikin tapahtumaan ”haavan ensiavuksi”.

Mäki ja Ristiniemi (2007) havaitsivat edellisessä integraatioryhmässä samankaltaisen tapahtumaketjun. Syyslukukauden päätöskerralla ryhmä oli vastaavassa tilanteessa. Koko ryhmän kokoontumisessa kouluttajille selvisi, että opiskelijat eivät olleet edenneet sovitun tehtävän tekemisessä. Myös silloin kouluttajat lähtivät tilasta ja jättivät opiskelijat keskenään pohtimaan työn etenemättömyyttä. Kouluttajien poistuminen oli synnyttänyt opiskelijoissa hylkäämisen ja vihan tunteita.

Tutkijan havaintojen ja opiskelijoiden kirjoittamien tekstien perusteella nyt kuitenkin suurimmalla osalla opiskelijoista vastaavanlaisia tunteita ei näyttänyt olevan.

Syksyn viimeinen kokoontumiskerta vaikutti minuun innostavasti. Tuntui antoisalta keskustella työskentelystämme kouluttajiemme kanssa eikä vain opiskelijaryhmällä ja saada myös palautetta. Omaksikin yllätyksekseni minua ei haitannut eikä tuntunut raskaalta, vaikka keskustelimme ns. vaikeista aiheista ja saimme kritiikkiä, jota voisi pitää kovanakin. Päinvastoin tuntui helpottavalta, kun asioista viimein puhuttiin niiden oikeilla nimillä. Keskustelu kuitenkin käytiin asiallisessa ja rakentavassa hengessä. (Hanna-Mari, kysely 4)

Syksyn viimeinen kerta puhdisti mielestäni ilmaa ryhmän kesken... Myös ohjaajien antama palaute/kritiikki toiminnastamme avasi aika hyvin silmät. Ei siis jäänyt mikään kaivertamaan sen kummemmin mieltä. (Laura, kysely 4)

kyselyaineisto 24.1.2008

Kuitenkin yksi opiskelija kertoi kokeneensa tilanteen ahdistavana.

Itse olin syksyn viimeisen kerran jälkeen uupunut ryhmään ja minua ei oikein huvittanut puhua ryhmän kokoontumisesta mitään. Minua jännitti ja pelotti kertoa tuntemuksistani, koska ilmapiiri oli hyvin kireä mielestäni. Koin, että olimme ryhmänä epäonnistuneet tehtävän kanssa ja kouluttajien kritiikki ryhmämme organisoitumisesta sai minut entistä epävarmemmaksi. Toisaalta samalla tiesin, mitä he hakivat takaa ja tajusin, että ryhmällämme olisi paljon parannettavaa organisoitumisen suhteen. Siinä vaiheessa kritiikkiä ei vain jaksanut ottaa rakentavasti vastaan ja tuntui, että tarvitsi vain lomaa koulusta ja ryhmästä. (Piia, kysely 4)

kyselyaineisto 24.1.2008

Näyttääkin, että opiskelijat olivat valmiimpia käsittelemään työn tekemättömyyttä kuin edellisen ryhmän opiskelijat. Kaikki eivät kuitenkaan reagoineet samalla tavalla. Myös Mäen ja Ristiniemen (2007) tutkimuksessa opiskelijoiden reaktioissa oli eroja eikä kaikissa herännyt kielteisiä tunteita. Yksi syy opiskelijoiden erilaisten tuntemusten taustalla voi olla erot motivaatio-orientaatioissa eli siinä millä motivaatiolla yksilöt ovat tilanteessa olleet. Autonomisen orientaation on havaittu korreloivan positiivisesti yksilöiden havaintoihin esimiehistään ja työympäristöstään sekä työsuhteen turvallisuuden kokemuksen kanssa. Rakentumaton orientaatio puolestaan oli positiivisessa yhteydessä sen kanssa, kuinka jännittyneiksi yksilöt kokivat itsensä työssään. Se oli lisäksi negatiivisessa yhteydessä tyytyväisyyteen työsuhteen turvallisuutta

kohtaan sekä luottamukseen yritystä kohtaan. (Sundholm 2000, 31.) Rakentumattoman orientaation omaava opiskelija on herkempi tulkitsemaan tilanteen jännittävänä ja ahdistavana, kuin autonomisen orientaation omaava. Myös kouluttajien antama kritiikki on lisännyt turvattomuuden tunnetta. Kovin pitkälle meneviä vertailuja ryhmien välillä ei voi kuitenkaan suorittaa, koska edellisen ryhmän kokemuksista on saatavilla vain jo toisten tulkitsemaa tietoa. Myös kommunikaatiotyylillä on vaikutusta siihen kuinka yksilö sanoman tulkitsee (ks. Sundholm 2000, 28) ja on mahdotonta verrata esimerkiksi kouluttajien sanavalintojen tai äänenpainojen eroja palautteenannossa tilanteen samankaltaisuudesta huolimatta. Pidemmälle menevää vertailua estää myös tutkimusten erilaiset orientaatiot, teoriat sekä kysymyksenasettelut.

Ennen syksyn päätöstapaamista kouluttajat olivat antaneet opiskelijoille luettavaksi Mäen ja Ristiniemen pro gradu -tutkielman, joka siis kertoi edellisen integraatioryhmän samankaltaisista kokemuksista. Sen lukeminen oli tehnyt vaikutuksen moneen opiskelijoista ja saanut heidät ajattelemaan oman ryhmän toimintaa ja yhteneväisyyksiä ryhmien välillä.

se gradu vaikutti tosi paljon et alko miettiä tosi paljon et nää on oikeesti ryhmän kehityksen prosesseja eikä jollain viiraa päässä. (Inka, haastattelu)

Gradulla näyttikin olevan vaikutusta opiskelijoiden kykyyn käsitellä työn tekemättömyyden paljastumista. Gradusta opiskelijat saivat nimen työn tekemättömyydelle, jonka seurauksena sitä oli helpompi käsitellä. Se myös antoi nimen tapahtumalle ja sen kautta tilanteen tulkittiin olevan ”merkkitapahtuma” ryhmälle, kuten gradussa tapahtuma oli nimetty. Se myös valmisti tilanteeseen eikä pettymyksen tunne ollut niin vahva, koska edellinenkin ryhmä oli paininut samankaltaisten ongelmien kanssa.

olimme lukeneet gradua vastaavanlaisesta ryhmästä ja oli hauska (lohduttavaa) lukea, ettei kaikki muutkaan ryhmät olleet toimineet ongelmitta. (Sara, kysely 4)

Sen gradun lukeminen kyllä auttoi minua ymmärtämään paljon paremmin ryhmän muodostumisen ongelmia. Tuli sellainen olo, että ”Jee, ei me ollakaan aivan toivottomia tapauksia ehkä” (Tiia, kysely 4)

Kyselyaineisto 24.1.2008

Liisakin (kouluttaja) lähetti meille sen gradun, ni sitte siitä tajus että aiempi ryhmä on ollut vähän saman kaltaisessa tilanteessa. Ja sitte tuntu aika lailla tai jotenkin pysty

sen tapaamisen jälkeen vähän järkeistämään sitä ryhmän toimintaa. (Milla, haastattelu)

Toisaalta opiskelijoiden kommentit kertovat myös ahdistuksesta, jota syksyn tapahtumat ja ennen kaikkea tapahtumattomuus olivat synnyttäneet. Gradu toi omalta osaltaan helpotusta ja lohtua tähän ahdistukseen.

5.1.4 ”Ei me vaan tajuttu”

Kevään haastatteluissa opiskelijat tulkitsivat tekemättömyytensä johtuvan tajuamattomuudesta.

Siinähan (syksyllä) me ei tehty oikeestaan muuta kun jos tuli ohjaajilta joku juttu tehtiin vain ja ainoastaan se ja yritettiin päästä aika nopeesti kaikesta semmonen tietty suorittaminen ja tota ei tullut mieleenkään et sitä ryhmää vois käyttää muuten. (Laura, haastattelu)

Mäensivu (2007) havaitsi tutkimuksessaan opiskelijoiden käyttävän tietämättömyyttä tekosyynä peitelläkseen työn tekemättömyyttä. Tulkintani mukaan nyt opiskelijoiden motiivina ei kuitenkaan ollut tekemättömyyden peittely. Opiskelijat eivät vain nähneet, että olisi mahdollista opiskella myös omin päin ilman kouluttajan antamaa ohjetta tai tehtävänantoa. Käsitys, että opetus edeltää oppimista, on koulun luoma kuva ihmisen oppimisesta (Säljö 2004, 11). Tämä oman kouluhistorian luoma kuva vaikutti opiskelijoiden mielissä. Opiskelijat käsittivät oppimisen toiminnaksi, joka tapahtuu opettajan johdolla tai opettajan antaman tehtävän avulla.

Et sitä vaan odotti semmosia tehtäviä tehtäviä niinku että nyt meille annetaan mitä me tehdään. Niinku semmosia ei ollu tais siis hirveesti ainakaan ollu niin tota sit ei osannuvaan tehdä yhdessä ilman sitä tehtävänantoo tai siis. Kuitenkin tietyt rutiinit, että koulus tehdään näin ja näin ja opettaja antaa sulle tehtävän ja sitte tehdään ja kirjoitetaan tai. (Sara, haastattelu)

Tietysti kun ei oikeen, se oli just sitä et ajatellaan et mitä meiltä odotetaan ja kun ei tiedetä et mitä meiltä odotetaan ja kun ei sitä suoraan sanota ja kun on semmoseen totuttu et tulee valmiita tehtäviä, ni se on sitte seki vaikuttaa tietysti. (Hanna-Mari, haastattelu)

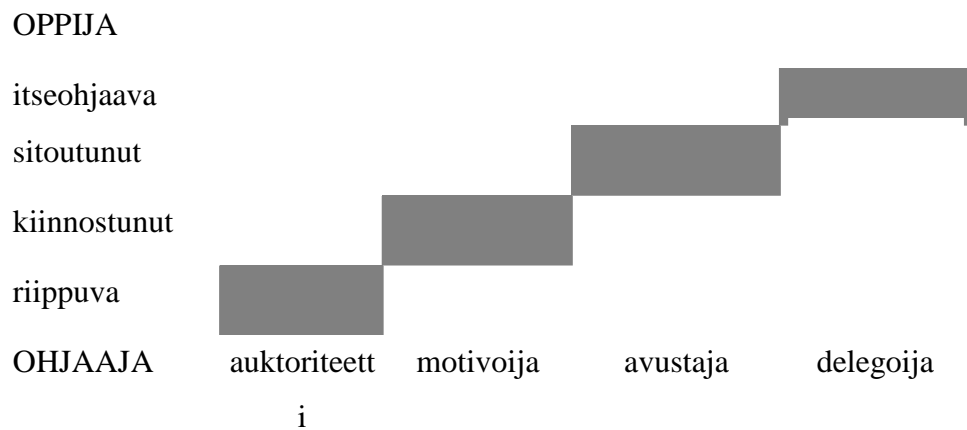
Opiskelijoita vaivasi myös tilanne, jossa ei ollut varmuutta ulkopuolelta tulevista odotuksista. Esimerkiksi Hanna-Mari määrittää opiskelijan passiiviseksi odotusten

kohteeksi, ei aktiiviseksi omien tavoitteidensa asettajaksi. Opiskelijoiden kommenteissa on kuitenkin havaittavissa ristiriitaisuutta todellisuuden kanssa. Kasvatustieteiden opintoja hankkeessa vetävä kouluttaja oli antanut ryhmälle tehtäväksi pohtia ja määritellä tavoitteet kasvatustieteen opinnoilleen. Opiskelijaryhmälle oli siis annettu tehtävä, mutta he olivat kuitenkin ”unohtaneet” sen. Vasta syksyn päätöskerralla tämä tehtävä nousi taas esille. Opiskelijat eivät siis tehneet edes annettuja tehtäviä, vaikka kertovat, että odottivat kouluttajien antamia tehtäviä. Huomionarvoista on, että vapauden lisääntyessä reaktiona saattaakin olla myös opiskelijoiden passiivisuus. Oliko tehtävä kenties liian vapaa tai poikkesiko totutusta? Tähän tehtävään liittyvä problematiikka jää pitkälti omien tulkintojen varaan, koska en tajunnut tilanteen ollessa ajankohtainen kerätä erityistä aineistoa. Näin jälkeinpäin tarkasteltuna olisi ollut mielenkiintoista kysyä joulun alla, miten opiskelijat tilanteet omalta kohdaltaan tulkitsivat.

Itseohjautuvuuden vastakohtaksi määritellään usein ulkoaohjautuvuus. Ulkoaohjautuvuuden on nähty johtuvan siitä, että ympäristö rajoittaa yksilön toimintavapautta tai siitä, että opiskelija ei osaa käyttää ympäristön sallimaa itseohjautuvuutta puutteellisten valmiuksiensa vuoksi. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998.) Koro (1993a, 47) sanoo kuitenkin, näitä ei tulisi nähdä toistensa vastakohtina vaan jatkumona, jonne jokainen opiskelija yksilöllisesti sijoittuu. Ulkoa ohjattu oppiminen tulisi nähdä itseohjatun oppimisen ääripäänä jatkumolla, jonka toisessa päässä on voimakas tarve tulla opetetuksi ja toisessa päässä halu ohjata itse oppimistaan. (Koro 1993a, 47.)

Toinen kuvaava termi kuvattaessa itseohjautuvan oppijan vastakohtaa on riippuvainen oppija. Yrjönsuuren & Yrjönsuuren (2003, 97) mukaan riippuvuuden äärimmäisen pitkälle kehittynyt muoto on opittu avuttomuus. Yksilö tekee niin kuin uskoo yhteisön vaativan, mutta ei itse pohdi tekemisensä merkitystä. Opittu avuttomuus merkitsee äärimmillään kiinnostumattomuutta yrittää itse mitään omaa ajattelua sekä vastuun välttelyä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 97.) Ulkoaohjautuvuuden ja riippuvuuden kuvauksista voi tunnistaa piirteitä opiskelijoiden syksyn olemiseen.

Lehtinen ja Jokinen (1996) esittelevät Gerald Grown (1991) kehittämän ohjaamisen problematiikkaa tarkastelevan mallin, jota kutsutaan SSDL-malliksi (The Self-Directed Learning Model). Perusolettamuksena mallissa on, että aikuiset kehittyvät oppijoina vaiheittain riippuvuudesta itseohjautuvuuteen. Hyvä ohjaaja valitsee toimintastrategiansa oppijoiden valmiuksien mukaan samalla edistäen oppijan kehittymistä kohti mahdollisimman täydellistä riippumattomuutta. Seuraavassa kuviossa on SSDL-malli tiivistettynä. Grow (1991) jakaa oppijat näiden itseohjautuvuusvalmiuden mukaan neljälle tasolle. Opettaja-ohjaajat on ryhmitelty vastaavalla tavalla. (Lehtinen & Jokinen 1996, 35-36.)



KUVIO 3. Grown (1991) SSDL- malli tiivistettynä (Lehtinen & Jokinen 1996, 35-36)

Riippuvainen oppija vaatii selkeitä ohjeita ja rakenteita. Opetuksen tulee opettajajohtoista ja sisältöpainotteista. Riippuvaisten oppijoiden tulisi saada mahdollisimman välitöntä ja tehtäväorientoitunutta palautetta, onnistumisista tulee palkita. Itseohjautuvuuden edistämiseksi heitä tulisi kehittää arvioimaan kriittisesti omaa elämäntilannettaan ja pohtimaan omia oppimistarpeitaan. Kiinnostunut oppija tarvitsee myös selkeää motivointia ja kannustusta ryhtyäkseen työhön. Sitoutuneet oppijat ovat valmiita toimimaan varsin itsenäisesti. He kokevat itsensä oman oppimisensa tekijöiksi, mutta saattavat silti tarvita opastusta, joka lujittaa heidän itsetuntoaan. Ohjaaja on helpottaja,

motivoija ja oppimiskokemuksiin osallistuja, joka antaa entistä enemmän oppimisvastuuta yksilölle. Itseohjaavat oppijat ovat jo halukkaita ja kykeneviä ottamaan täyden vastuun oppimisestaan. Itseohjautuva oppija osaa ohjata ajankäyttöään, kykenee tavoitteenasetteluun ja itsearviointiin sekä osaa hyödyntää oppimisresursseja monipuolisesti. Ohjaaja on konsultti ja delegoija, joka vetäytyy vähitellen taustalle ja vähentää ulkoapäin tulevaa tukea. (Lehtinen & Jokinen 1996, 36-37; Mäkinen 1998, 42-45.)

Grown mallia voi kritisoida siitä, että mallin oppimistasot ja niitä vastaavat opetustyyli-tyylit ovat stereotyyppisiä. Malli ei myöskään kerro missä vaiheessa ohjaajan tulisi vaihtaa opetustyyliään ja aiheuttaako oppijan kehittyminen ohjaajan tyylin vaihdon vai johtaako ohjaajan tyylin vaihto oppijan kehittymiseen. (Lehtinen & Jokinen 1996, 37-38.) Kritiikki on aiheellista. Malli ei myöskään vastaa siihen kuinka ohjaajan tulisi toimia kun ryhmä koostuu eri tasoilla olevista opiskelijoista tai kuinka ohjaajan ylipäättänsä tulisi selvittää ohjattavien sijoittuminen mallissa. Onko ajatuksessa ohjaajan avulla riippumattomaksi tulevasta oppijasta aina ristiriita? Jos perustana on auktoriteetin ohjailu, voiko seurauksena olla itseohjautuvuus?

Oliko syyslukukauden alussa tilanne, jossa riippuvaisia opiskelijoita oli ohjaamassa avustaja- tai delegoijaohjaajat? Aiemmin totesin opiskelijoiden toiminnassa olevan paljon yhtymäkohtia ulkoohjautuvuuden ja riippuvuuden määritelmien kanssa. Opiskelijoiden voi luonnehtia syksyllä toimineen riippuvaisen oppijan tavoin, odottaen auktoriteetin ohjaavan toimintaa. Kouluttajat eivät kuitenkaan ottaneet auktoriteettiopettajan roolia. Grown mallin mukaan riippuvaa oppijaa kuitenkin pitäisi opettaa auktoriteettiopettaja, joka myös ohjaisi oppijoita harjoittamaan itseohjautuvuudelle tarpeellisia taitoja.

Yksi tapa olisi voinut olla antaa syksyllä ja jo heti ensimmäisen tehtävän jälkeen enemmän palautetta opiskelijoille heidän toiminnastaan. Palautteen sanotaan olevan tärkeää itseohjautuvuuden kehittymiselle (ks. esim. Silèn & Uhlin 2008). Saako palaute kuitenkin aina normatiivisen luonteen? Tiedetään, että liian vahva kontrolli ehkäisee vastuunkantamista oppimisesta. Onko opiskelijan itsenäisen ajattelun edes mahdollista kehittyä tällaisessa opettaja-oppilassuhteessa? Vaarana

on, että opiskelijoiden toimintaa ohjaavaksi tulee kouluttajien miellyttäminen hyvän palautteen toivossa. Opiskelija saattaa mukautua kouluttajien näkemyksiin ja salata omat ajatuksensa (Kallas ym. 2006).

Kysymystä siitä onko auktoriteetin varjossa mahdollista kehittyä itseohjautuvaksi voi tarkastella myös kiintymyssuhdeteorian avulla. Kallas ym. (2006) esittelevät Crittendenin (2000) laatiman kuvauksen sosiaalisen suojautumisen muodoista. Malli pohjautuu kiintymyssuhdeteoriaan ja sen mukaan kaikki oppiminen tapahtuu kahden motiivin tutkimismotiivin (uteliasuus) ja turvallisuusmotiivin yhteisvaikutuksesta. Ihminen on luonnostaan utelias, mutta kyky tutkia vaatii kuitenkin mahdollisuutta päästä turvaan. Turvallisuusmotiivin voimakas painottuminen kuitenkin vähentää tutkimismotiivia. Sosiaalinen uhka aiheuttaa vaistonvaraisen suojautumisen tarpeen, jonka tapa ja muodot vaihtelevat yksilöllisesti. Esimerkkinä ollut kouluttajien mahdollinen palaute saattaa muodostua sosiaalisesti uhkaksi. Tällöin on todennäköistä, että opiskelija seuraa turvallisuusmotiivia tutkimismotiivin kustannuksella. Mitä enemmän opiskelija joutuu ottamaan huomioon kouluttajien ehtoja tai hakee heidän hyväksyntäänsä, sitä vähemmän hänellä on mahdollisuuksia omien oppimistarpeidensa toteuttamiseen. Tämä väistämättä kaventaa opiskelijan itseohjautuvuutta. (Kallas ym. 2006, 165-167.)

Crittenden (2000) Kallaksen ym. (2006) mukaan on luokitellut näitä sosiaalisen suojautumisen muotoja. Hän erottelee kaksi päätyyppiä: tunteiden vältteleminen ja tunteiden ristiriitaisuus. ”Välttellemen ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi varautuneisuus, sosiaalinen suojautuvuus, pakonomainen asiallisuus, ilmiöitten älyllistäminen, pakonomainen auttavaisuus tai mukautuminen. Ristiriitaisuus taas näkyy muun muassa reaktiivisuutena, aseistariisuvuutena, miellyttämisytkimyksinä, avuttomuutena, hyökkäävyytenä, uhkaavuutena tai rankaisevuutena.” (Kallas ym. 2006, 165-167.)

Osa opiskelijoista koki tekemättömyyden kuitenkin tuskastuttavaksi. Kevään haastatteluissa eräs opiskelija kertoi tuskastuneensa tekemättömyyteen, niin että suoritti opintoja toisesta oppiaineesta.

No mua vaan ärsytti sillon ihan hirveesti ku oli niinku aikaa. ...ku tuntu ettei tee mitään muttei kuitenkaan osannu alkaa tekeenkään myöskään mitää. Ni sit oli semmonen et sit mä luin jotenkin valtio-oppia siinä välissä, ku ei niinku oli vaan sillee et en mä voi vaan olla. (Minna, haastattelu)

Nopeasti tarkasteltuna Minnan toimintaa voisi luonnehtia itseohjautuvammaksi kuin toisten ryhmäläisten. Hänhän ei tyytynyt vain oleilemaan vaan työllisti itseään. Tulkintani mukaan enemmän kuin vastuun ottamista omasta opiskelustaan, kyseessä oli tilanteesta pakeneminen. Toisten opintojen tekeminen helpotti tekemättömyyden aiheuttamaa turhautumista ja vei huomion itse ongelmasta. Minna ehkä näki, että oppimisen mahdollisuus on, mutta tunsu itsensä avuttomaksi, koska ei kuitenkaan osannut tehdä mitään. Toisten opintojen suorittaminen oli pakenemista tästä avuttomuuden tunteesta. Samalla tavalla Minna ei nähnyt itseään mahdollisena oppimisen aikaansaajana vaan lähti tekemään tenttiä, joka oli siis kouluttajan järjestämää ”oppimista”.

5.2 Kohti itseohjautuvuutta

5.2.1. Intoa ja suunnitelmia

Opiskelijat aloittivat kevätlukukauden kokoontumalla keskenään suunnittelemaan ohjaajan antamaa ns. tavoitetehtävää. Tehtävä oli annettu jo aiemmin syksyllä, mutta syyslukukauden päätöskerralla tuli ilmi, että opiskelijat olivat unohtaneet sen. Ryhmälle oli annettu tehtäväksi pohtia kasvatustieteen opintojensa tavoitteita ja kuinka he aikoivat niitä toteuttaa. Opiskelijat jatkoivat myös POM-tehtävän työstämistä. Kevätlukukauden opinnot lähtivät siis tiiviisti käyntiin ja opiskelijat suunnittelivat kuinka he ”hoksattuaan” yhteisen ajan sitä käyttäisivät. Neljännen kyselyn kommentit kertovat opiskelijoiden innosta.

tää alkukevät me tehtiin valtavat suunnitelma eikä me olla loppujen lopuks saatu varmaan kaikkea toteutettua koska niitä tuli niin paljon mieleen mitä kaikkea vois. (Laura, haastattelu)

Mielestäni olemme päässeet suhteellisen hyvin vauhtiin joulutauon jälkeen. Olin aistivinani ensimmäisellä viikolla, että monen motivaatio oli korkeampi kuin kertaakaan aikaisemmin. (Anna, kysely 4)

Toisaalta on toiveikas olo tehtävien paremman sujumisen suhteen. Alan muistaa aiemmin oppimani asian: Jos joskus tekee huonon ratkaisun, sitä on mahdollista jälkeensä muotoilla paremmaksi. (Heini, kysely 4)

Tällä hetkellä ryhmässä toimiminen tuntuu mukavammalta ja olemme saaneet tietynlaista puhtia työskentelyymme.olemme ryhmänä mielestäni havahtuneet siihen, kuinka paljon ryhmää voi ja tuleekin hyödyntää opiskelussa. (Piia, kysely 4)

Minulla on aikapaljon toiveita ryhmän suhteen, toivon, että POM11johdannon loppukeskustelu olisi antava ja että sen jälkeen saisimme lukupiirin suunnitelmien mukaan pyörimään. (Milla, kysely 4)

On hienoa, että oikeasti teemme jotakin eli tapaamme ja työskentelemme. (Minna, kysely 4)

kyselyaineisto 24.1.2008

Kevään haastatteluissa muutama opiskelija kuitenkin pohti motiiveja ”kalenterin täyttämiseksi”.

Sillon tuli enemmän semmonen että nyt okei ny sitten organisoidaan musta tuntu, et oli hirveesti kaikkee, että kaiken maailman juttuja keksittiin ja täytettiin kalenteria ja sit jotenki tuli vaan semmonen olo et olis se vaan sitä, että haluttiin täyttää vaan sitä kalenteria ja näyttää jollekin, et hei nyt me tehään yhdessä. Vai olis se oikeesti yhdessä tekemistä jotenkin. En oikein tiedä mitkä ne motiivit siinä sit periaattessa oli. Ainakin itellä on semmonen olo. (Piia, haastattelu)

varmaan kun syksyllä se oli semmosta lorvailua et me ei oikein tajuttu, että tätä ryhmää vois jotenkin hyödyntäkin niin meillä oli nää ma ja ti, joojoo. Mut nyt yriteään ottaa kaikki takasin, et en mä tiä ehkä niitä pitäis vähän enemmän suunnitella. Tai en mää tiä, ehkä musta tuntuu et se on vielä vähän enemmän semmonen suorittamista kuitenkin, että okei tehään se. Keksitään, tehään näin ja näin. mut sit niitä ei ehkä mietitä loppuun asti, mut en mä tiä onks se sitten kuitenkin hyvä, että kokeillaan ja katetaan et onks se hyvä vai huono. En mä tiä. Vaikee sanoo. (Tiia, haastattelu)

Opiskelijat kokoontuivat keskenään kevätlukukaudella selvästi useammin kuin syksyllä ja heillä oli kouluttajien antamien tehtävien lisäksi myös omia istuntoja. Opiskelijat tekivät myös puheenjohtajakäytännöstä pysyvän organisointimallin. Puheenjohtajan tehtäviin kuului ”pitää homma kasassa” ja puhelias ryhmä asiassa. Opiskelijat aloittivat myös viikottaista ryhmäistuntoa edeltävän käytännön asioiden palaverin pitämisen. Palaverissa opiskelijat sopivat tulevaa toimintaa ja järjestelivät aikatauluja. Näin ryhmä loi omia rutiineitaan, jotka helpottivat toimintaa.

5.2.2 Lukupiiri

Pitkäkestoisin opiskelijoiden oma projekti oli lukupiiri, jossa he kävivät läpi kasvatustieteen tentin kirjoja. Lukupiirin motivaationa alussa lienee ollut ensimmäisen tentin pelko. Lukupiirin tuomista ryhmän yhteisiin opintoihin helpotti se, että tentti oli pakollinen kaikille. Siitä oli selkeä aloittaa vielä alkutekijöissään olevaa ryhmän yhteistä työntekoa. Lukupiiristä näytti kuitenkin tulevan tärkeä työmuoto ryhmälle. Työn edetessä eteen tuli opiskelijoiden erilaiset tavat ja mieltymykset käydä kirjoja läpi. Ryhmä kuitenkin vaihteli ja kehitti työmuotojaan. Kevätlukukauden päätöskerralla opiskelijoiden tehtävänä oli kertoa kouluttajille ryhmän työn teosta jotain, mitä kouluttajat eivät vielä tiedä. Esiin nousi tehdyn oman työn määrä ja erityisesti lukupiiri, jonka moni oli kokenut antoisana. Merkittävää opiskelijoille oli ollut se, että kouluttajilla ei ollut roolia lukupiirien organisoimisessa eikä toteutuksessa.

Jos olisitte antaneet tehtävän olisi voinut lukkiutua, ei olisi nähnyt muuta kun tehtävän... Ois ollut eri motivaatiokin ruveta tekemään jos ois tullut käskyt ylhäältä. (Minna, tutkijan muistiinpanot 12.5.2008)

Olisitte voineet vaikeuttaa. (vastaus kouluttajan kysymykseen siitä olisiko kouluttajat voineet pilata lukupiirin) Opittiin paljon työskentelemään yhdessä. Nyt jouduttiin itte miettimään ja refleктоimaan. Ylemmät käskyt ois pilannut. (Inka, tutkijan muistiinpanot 12.5.2008)

Opiskelijat olivat ylpeitä, että olivat onnistuneet keskenään tekemään töitä. Tähänhän kouluttajan olivat heitä kehottaneet. Mäensivu (2007) huomasi omassa tutkimuksessaan, että opiskelijat pelasivat ns. ”aikuisuuspelejä”. Tämä tarkoitti sitä, että opiskelijat esittivät olevansa aikuisia, koska olettivat kouluttajien tätä haluavan. Heillä oli mielessään itseohjautuvuuden ideaali, jota paremmin voisi kuvata yksinohjautuvuuden ideaaliksi. Itseohjautuvuuden ideaali ei kuitenkaan tarkoita yksinohjautuvan ideaalia.

Vuorinen (1997) määrittelee yksilön autonomian ideaalia vapaaehtoisena tarvitsevuutena. Tämä tarkoittaa kykyä hyväksyä oma ja toisten tarvitsevuus sekä kyky pitää kiinni omasta ja toisten tarvitsevuudesta. Ideaalin toisena ääripäänä on pakonomainen tarvitsevuus. Se ilmenee riippuvuutena itsen ulkopuolisista tyydytyksen ja turvallisuuden lähteistä. Toisena ääripäänä on tarvitsevuuden

kieltäminen. Tällöin yksilö yrittää olla itseriittoinen antamatta muiden vaikuttaa itseensä. Itsenäisyys on kuitenkin näennäistä ja siksi romahdusaltista. Autonominen opiskelija siis ei kokisi ongelmaksi pyytää tarvitessaan apua kouluttajalta. On kuitenkin hyvä muistaa, että käytännössä nämä ääripäät ovat lähellä toisiaan ja elävät usein rinnakkain samassa yksilössä (Vuorinen 1997, 60.)

Moilanen ja Rautiainen (2009) kertovat lukuvuosina 2005–2007 toimineen integraatioryhmän toteuttaneen myös muutamia omia projektejaan. Myös tällöin kouluttajat oli jätetty ulkopuolelle. Yhteneväistä oli myös opiskelijoiden kommentteissa ajatus siitä, että kouluttajien läsnäolo muuttaisi projektien luonnetta. Ilmiössä lienee siis kyse jostain hyvin syvällä olevasta suhteesta auktoriteetteihin. Onko niin, että aina kouluttajan ollessa mukana opiskelija muuttuu alamaiseksi? Kouluttajia pidetään ”paremmin tietävinä”, joten heidän mukana olonsa muuttaa automaattisesti myös opiskelijan roolia. Tulkintaa tukee Inkan haastattelussa kertoma:

Että on se kuitenkin eri juttu kattoo kalenteria, että aaa meillä on vain ryhmän välinen juttu että ei se vaikuta siihen tuunko mä vai enkö tuu, mutta se vaikuttaa enemmänkin semmoseen että... kuin tärkeenä sitä pitää ehkä, että jos siellä on joku kouluttaja sitten se on enemmän semmosta että se kouluttaja on miettinyt jotain mitä siellä tehdään ja se on selvää, että siellä työskennellään. mutta sitten jos se on sellanne meidän ryhmän välinen, tulee sellanen, että no saapa nähdä että mitähän siitä tulee. (Inka, haastattelu)

Opiskelijat arvostavat kouluttajien ajattelua enemmän kuin omaansa. Näin voi ainakin Inkan kertoman pohjalta tulkita. Yksi syy kouluttajien poissulkemiselle opiskelijoiden omista projekteista voikin olla käsitys opiskelijoiden ja kouluttajien tiedon hierarkkisuuudesta. Alamaisten roolin joutumista opiskelijat sitten yrittävät välttää sulkemalla kouluttajat pois omista projekteistaan. Koettua autonomiaa ei haluta menettää. Toisaalta koulukulttuuri ei myöskään tue avun pyytämistä. Kouluissa pärjätään yksin ja opettajalle ei haluta näyttää omaa tietämättömyyttä. Käsitys siitä, että yksin tekeminen osoittaa osaamista, istuu lujassa.

5.2.3 Ristiriitoja syntyy

Itseohjautuvuus ja autonomia liitetään usein yksilön itsenäisyyteen ja itsemääräämiseen sekä opetuskäytäntöihin, joissa yksilö toimii pääasiassa yksin, vaikka saattaa olla tekemisissä muidenkin opiskelijoiden kanssa. Integraatiohankkeen lähtökohtana on kuitenkin ryhmä. Se on oppimisen väline ja sen kohde. Ei siis riitä, että jokainen yksilö hoitaa tahollaan ”omaa tonttiaan”. Yksin tekemisen kulttuuri on syvällä koulukulttuurissa ja tuli esille myös haastatteluissa.

Että aika itsenäisesti ja sitä mietinkin jossain vaiheessa koulussakin tehnyt vaikka on ollut mahdollista parin kanssa tai ryhmässä niitä tehtäviä niin monesti tein yksin. et mä koen sen niinkun paljon helpommaks että mä saan tehdä ne omalla ajalla että ei kenenkään kanssa tarvii sopia aikoja ja muita että sillai kelasin taaksepäin ja tein tälläsen huomion että ihan selkeesti oon ollut semmonen yksin tekijä. (Outi, haastattelu)

..että tästä yhteistyöstä on tulee enemmänkin mielessä se, että vaikka täs tehdään niinkun isoa ryhmätyötä tai yhteistoiminnallista toimintaa, ni silti mä hirveesti koen, että haluisin olla yksintoimija ja haluis pitää yksin tunteja. (Maria, haastattelu)

...että kun on niin paljon elämässään tehny yksin niitä projekteja nii sitte jotenki se semmonen et me tehdäänki ryhmänä näitä asioita tavallaan, ni se oli semmonen iso muutos mulle henkilökohtasesti.. (Katri, haastattelu)

Ideaali yksinään toimivasta opiskelijasta ei ole toimiva integraatiohankkeen toiminnassa. Voidaan myös kyseenalaistaa sen toimivuus nykykouluissa, joissa yhteistyö ja moniammatillinen yhteistyö ovat totta. Yhteisö kuitenkin rajoittaa aina jäsentensä autonomiaa ja kuulumisen ryhmään merkitsee yksilöllisen autonomian kaventumista (Uski 2006, 90). Kun syksyllä ryhmäistunnoissa oli käsitelty paljon uusiin rakenteisiin liittyviä teemoja, keväällä ryhmäistunnoissa käsiteltiin enemmän ryhmässä syntyneitä ristiriitatilanteita. Opiskelijat keskustelivat paljon ns. työaikaan ja sen käyttöön liittyvistä asioista. Tämä tarkoitti keskustelua siitä kuinka maanantain ja tiistain integraatiohankkeelle varattua työaikaa tulisi käyttää. Kysymykset siitä saavatko opiskelijat ottaa muita opintoja maanantaille ja tiistaille, kuka on oikeutettu kutsumaan ryhmän koolle tai mistä syystä saa olla pois yhteisistä tapaamisista, herättivät tunnepitoisia keskusteluja. Kun ryhmän ”työkäyrä” oli nousujohteinen, ”fiiliskäyrä” meni alaspäin.

Oliko kyseessä kuitenkin varsinaisesti aikatauluista, mistä heräsi tunteita? Voisiko ristiriitojen taustalla olla kyse vallasta ja toisaalta halu pitää kiinni vanhoista rakenteista. Yleensä koulutuksessa järjestävällä taholla eli instituutiolla tai opettajalla on valta määrittää aikataulut sekä läsnäolon määrä. Tällöin opiskelijoita ohjaa lukujärjestysajattelu. Se aika mitä on määrätty ollaan paikalla, muu on vapaa-aikaa. Kun hankkeessa tätä valtaa ei käyttänytkään opiskelijoiden yläpuolinen auktoriteetti, aiheutti se ristiriitoja. Kuka saa käyttää valtaa?

Usein hyvänä pidetään ryhmää, jossa ei ole suuria ristiriitoja ja kaikilla on mukava olla. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että ryhmä tekisi hyvin töitä (Nikkola 2007, 95-96; Kallas ym. 2006, 165). Ristiriitojen ilmenemisen voikin tulkita paitsi autonomian lisäämiseen liittyväksi ilmiöksi, myös luonnolliseksi seuraukseksi ja osoitukseksi siitä, että opiskelijat tekivät enemmän töitä yhdessä. Ristiriitojen esiin tuleminen voi myös kertoa opiskelijoiden kehittyneestä kyvystä sietää erilaisuuden ilmenemistä sekä siitä, että ryhmä tuntui riittävän turvalliselta. Itse asiassa juuri erilaisuuden ilmenemisen iso osa opiskelijoista mainitsi kevään haastatteluissa merkittävimmäksi asiaksi, jonka lukuvuoden aikana on oppinut.

Ehkä semmonen tajuaminen kun usein semmosia välttää semmosia tilanteita että tulee yhteentörmäyksiä ja erimielisyyksiä niin nyt ehkä osaa arvostaa et niilläkin on merkitystä. (Laura, haastattelu)

Mut oikeesti nyt niinkun tajuaa, et ihmiset on erilaisia että niinku ei kaikki voi vaan oppia samalla tavalla. Kaikilla on vähän erilaiset tarpeet riippuen niinkun jostain valmistautumisesta ja ymmärryksestä ja kaikesta. (Milla, haastattelu)

No mä just ehkä eilen tajusin sen, et toi niinkun se erilaisuuden jotenkin se sietämään oppiminen. (Heini, haastattelu)

6 ITSEOHJAUTUVUUDEN TARKASTELUA

6.1 Itseohjautuvuuden ideaali ja todellisuus ristiriidassa

Humanistisen oppimis- ja kasvatustieteiden mukaan aikuisen itseohjautuvuus perustuu hänessä olevaan kasvupotentiaaliin, jota hän pyrkii toteuttamaan, elleivät ympäristötekijät häntä siinä estä. Kasvattajan tehtävänä nähdäänkin olevan näiden esteiden pois raivaaminen. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 3.) Tämä tutkimus ei tue näkemystä opiskelijasta, joka automaattisesti rupeaa toteuttamaan itseään, vaikka tilaisuus siihen annettaisiinkin (myös Chan 2001, Mäensivu 2007). Onkin selvää, että itseohjautuvuus ja siihen liittyvä vastuullisuus omasta oppimisesta ovat kaikkia aikuisia koskevia ominaisuuksina myyttejä (ks. Koro 1993a, 31).

On kuitenkin riittämätön tulkinta palauttaa vastuuttomuus ja tekemättömyys ainoastaan yksilöiden erilaisiin ominaisuuksiin. Tällöin voitaisiin todeta, että työn teon vaikeudet johtuvat opiskelijoiden puutteellisista ominaisuuksista. Yksilöiden välillä on varmasti eroja valmiudessa ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Esimerkiksi Minna osasi ”ohjata” itsensä suorittamaan opintoja ja luultavasti omaa monia Guglielminon (1997) SDLRS- mittarin testaamia piirteitä. Kuitenkaan integraatiohankkeen kontekstissa ”perinteinen” käsitys itseohjautuvuudesta tuntuu riittämättömältä ja toimintaa näyttää estävän muutkin tekijät kuin puutteet valmiuksissa. Näytti jopa siltä, että kontrollin poistaminen heikensi opiskelijoiden kykyä toimia itsenäisesti. Unohtivathan he kokonaan tavoitetehtävän, jonka ryhmä oli saanut.

6.2 Yksilön merkitysperspektiivit esteenä

Hankkeessa on raivattu monia opiskelua rajoittavia tekijöitä; aikaa on varattu, kontrolloivia tentti/oppimistehtäviä ei järjestetä. Kuitenkaan opiskelijat eivät ruvenneet toimimaan itseohjautuneesti syksyllä vaikka tilaisuus siihen olikin tarjolla. Aineiston perusteella on selvää, että vain fyysisten rakenteiden, kuten ajan käytön ja opintosuoritusten kontrolloinnin, muuttaminen ei riitä. On olemassa

myös näkymättömämpiä esteitä, jotka vaikuttavat yksilön toimintaan. Esteen voi muodostaa yleinen oppimisilmapiiri, mutta myös yksilöiden sisäiset rakenteet ja käsitykset itsestä oppijana sekä oppimisesta instituutiossa.

Jack Mezirow (1995) nimeää nämä sisäiset rakenteet yksilön merkitysperspektiiveiksi. Hän erottaa merkityksenannosta kaksi eri ulottuvuutta. Merkitysskeemat ovat toisiinsa liittyvien totuttujen odotusten muodostamia implisiittisiä tulkintasääntöjä. Merkitysperspektiiveillä puolestaan tarkoitetaan tiettyä olettamuskokonaisuutta tai – rakennetta, johon uudet kokemukset sulautetaan ja joka tulkinnan kautta myös muokkaa ja muuntaa niitä. Henkilökohtaisen merkitysperspektiivin avulla ihminen jäsentää ja tulkitsee suhdettaan ympäristöön sekä hahmottaa tulevaa toimintaansa. Useimmat merkitysperspektiivit omaksutaan kulttuurisesti, mutta niitä voidaan oppia myös tarkoituksellisesti. Ne voivat olla myös tahattomasti opittuja stereotyyppioita koskien sitä mitä tarkoittaa olla nainen, johtaja, tietyn rodullisen ryhmän edustaja tai vaikka oppilas. (Mezirow 1995, 18-19; Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 61.)

Jokaisen opiskelijan merkitysperspektiivi pitää sisällään tiedostamattomia oletuksia oppimisesta. Yksilön merkitysperspektiiviin on vaikuttanut kaikki mennyt ja koettu. Opiskelijoiden tullessa yliopistoon heillä on takanaan vähintään 12 vuoden pituinen koulu-ura, osalla on takana myös muiden alojen opiskeluja. Näiden vuosien aikana ovat muodostuneet käsitykset siitä, mitä opettajan ja oppilaan rooleihin kuuluu. Nämä aikaisemmat tiedot vaikuttavat uuden oppimiseen joko vaikeuttaen tai tukien sitä (Hakkarainen ym. 2004, 89). Opiskelijoiden vanhat merkitysperspektiivit ja odotustottumukset vaikeuttivat tarkoituksenmukaista toimintaa integraatiohankkeen uusissa rakenteissa. Myös tuoreemmat tulkinnat voivat toimia työn esteenä. Näin näytti toimivan opiskelijoiden muodostamat käsitykset hankkeesta ja sen periaatteista.

Kun kouluttajat sitten sanoivat ääneen organisoitumisen, olin sekä hämmentynyt että helpottunut. Helpottunut sillä tiesin, että päätön harjailu ja palloilu ainakin vähenisi. Hämmentynyt, koska luulin, että kouluttajat eivät olisi halunneet meidän organisoituvan ns. tavallisesti vaan etsiä erilaista tapaa toimia ryhmässä. (Minna, kysely 4)

Kyselyaineisto 24.1.2008

Et kun me luultiin, että tässä ei missään tapauksessa saa olla mitään johtajaa missä. Me niinku taisteltiin ihan kirjaimellisesti ”että ei ollaan kaikki, kaikki puhuu, ketään

ei niinku oteta ylitse muiden. (kertoo puheenjohtajakysymyksestä) (Maria, haastattelu)

Minnan ja Marian kommentit pitävät sisällään myös ajatuksen normatiivisista ohjaajista. Lähtökohta oli, että kouluttajat haluavat, odottavat ja ovat jopa kieltäneet opiskelijoilta jonkin tietyn tavan toimia. Tämä osaltaan kertoo myös opiskelijoiden vanhoista merkitysperspektiiveistä, joissa opettajien oletetaan haluavan tietynlaista tapaa toimia, johon opiskelijoiden tulisi sitten pyrkiä.

Keskeisimpänä keinona muuttaa näitä merkitysperspektiivejä on kriittinen reflektio. Kriittisellä reflektiolla Mezirow (1995) tarkoittaa aikaisemman oppimisen ennakko-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista. Opiskelijan tiedostaessa kriittisesti yhä enemmän oman toimintansa lähtökohtia ja ympäristöään, yksilön merkitysrakenteiden on mahdollista muuttua. Mezirow (1995) kuvaa perspektiivin muutosta prosessiksi, jossa ”aikuiset alkavat tunnistaa sisäistämänsä riippuvuutta ilmentävät roolit ja suhteet sekä niiden syyt ja jossa he alkavat toimia voittaakseen ne.” Muutos-prosessin tavoitteena on kattavampi, erottelukykyisempi, sallivampi ja johdonmukaisempi perspektiivi. Merkitysperspektiivien muutokseen liittyy usein kriisi tai elämänmuutos. Myös hämmentävät dilemmat, joita voi syntyä vaikka keskustelun tai kirjan seurauksena, voivat laukaista perspektiivin muutosprosessin. (Mezirow 1995, 28-31; Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 61.)

Itseohjautuvan oppijan merkitysperspektiivi on mahdollisimman aito. Itseohjautuvassa oppijassa voi kuitenkin samaan aikaan olla sekä autenttisia, että vääristyneitä ominaisuuksia. Joskus vääristyneet ominaisuudet ovat etusijalla ja kaventavat itseohjautuvuutta. Nämä vääristymät ilmenevät yksilön pyrkimyksissä määritellä omia oppimistarpeitaan ja -tavoitteitaan. Hän voi tavoittaa jotain aitojen merkitysten olemuksesta, mutta yhtä hyvin hän voi esimerkiksi toistaa ympäristöstä omaksuttuja, normeiksi muodostuneita käsityksiä toivottavista oppimistarpeista. Kaikkia oppimistarpeita ei ole edes mahdollista tunnistaa, koska ne kehittyvät esiin vasta oppimisprosessin aikana. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 61; Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 61.)

Pasasen (1998) ajattelussa on yhtymäkohtia Mezirowin (1995) teorian kanssa. Pasanen (1998) näkee, että itseohjautuvuudessa on kyse minäkuvan muutoksesta. On välttämätöntä muuttaa käsitystä minäkuvasta, jotta vallalla oleva ulkoohjautuvuuden orientaatio voi muuttua. Muuttuakseen minäkuva tarvitsee toisia yksilöitä. Joutuminen kosketuksiin toisten erilaisuuden kanssa mahdollistaa minuuden tajuamisen, joka on itsensä ohjaamisen perusehto. Kanssakäymisessä toisten kanssa yksilö siis saa uutta materiaalia minäkuvansa rakentamiseen. (Pasanen 1998.) Mielestäni Mezirow (1995) näkee asian samaan tapaan puhuessaan merkitysperspektiivien muutoksesta itseohjautuvuuden ytimenä. Itseohjautuvuuden tarkastelu vain toiminnan tasolla ei siis ole riittävä, vaan myös minäkäsityksessä täytyy tapahtua muutosta.

6.3 Syksyn päätöskerta kriisinä

Opiskelijoille luettavaksi annettu gradu ja syksyn päätöskerta olivat kouluttajien puolelta voimakkaita ohjausinterventioita. Jo opintojen alussa opiskelijoille oli annettu tietoa ryhmän tavoitteista ja toiminnasta ja sille varatusta työajasta maanantaisin ja tiistaisin. He eivät kuitenkaan osanneet hyödyntää tietoa. Tiedon ”kolahtamista” estivät opiskelijoiden käsitykset oppimisesta ja opettamisesta, merkitysperspektiivit. Mezirowin (1995) mukaan merkitysperspektiivin muutokseen vaaditaan usein kriisi tai suuri elämänmuutos. Vähintään täytyy joutua kosketuksiin erilaisten toimintatapojen kanssa.

Kertomalla oman mielipiteensä opiskelijoiden työnteosta, kouluttajat horjuttivat opiskelijoiden merkitysperspektiivejä. Opiskelijoille luettavaksi annettu gradu omalta osaltaan tarjosi tulkinnan tilanteelle. Samassa tilanteessa olevista opiskelijoista lukeminen auttoi tilanteen. Gradu toimi pehmentäjänä kouluttajien palautteen välissä ja se myös helpotti ahdistusta. Olivathan toisetkin opiskelijat olleet yhtä ulalla.

Toisaalta jos kouluttajat olisivat Grown mallia (ks. lukua 5.1.2) mukailleen olleet syksyn alusta olleet riippuvaisten oppijoiden auktoriteettiopettajia, ei tällaista tilannetta olisi syksyn päätöskerralla luultavasti syntynyt. Olisivathan

auktoriteettiopettajat pitäneet huolta, että työt edistyvät. Toimiko syksyn päätöskerta kuitenkin välttämättömänä sysäyksenä tai kriisinä, jotta perspektiivin muutosprosessin olisi edes mahdollista alkaa?

On myös syytä pohtia, oliko gradun lukeminen pelkästään hyvä asia. Tulkintani mukaan gradun vuoksi ryhmä reagoi vähemmän tunteella kuin edellinen ryhmä ja syksyn päätöskerran aiheuttama kriisi näytti olevan pienempi, jolloin merkitysrakenteiden muutokselle ei välttämättä ollut yhtä suurta tarvetta. Mäki ja Ristiniemi (2007) havaitsivat edellisessä integraatioryhmässä suojautumisen tendenssin, jonka he tulkitsivat syntyneen reaktiona merkkitapahtuman aiheuttamaan ahdistukseen. Opiskelijoiden työntekoa jarrutti pyrkimys suojautua uudelta konfliktilta. Nyt kuitenkin tällaista reaktiota ei näyttänyt syntyvän. Ohjauksen näkökulmasta onkin mielenkiintoista pohtia tilanteiden etenemistä. Syyslukukauden kulkuhan ei ollut kouluttajien käsikirjoittama eikä syksyn päätöskerta ollut etukäteen suunniteltu oppimistilanne. Tosin kouluttajat olivat saaneet jo samankaltaisista tilanteista kokemuksia aikaisempien ryhmien kanssa. Myöskään kouluttajien antaessa gradun opiskelijoille luettavaksi, ei heillä ollut tiedossa sen vaikutuksia. Tämän työn puitteissa ei tarkastella syvällisemmin ohjausta ja sen suunnittelua, mutta aihealue on mielenkiintoinen.

6.4 Epävarmuus uusien rakenteiden mahdollistajana

Ensimmäinen tehtävä yhdistettynä muihin kokemuksiin vanhojen rakenteiden muuttumisesta sai aikaan opiskelijoissa epävarmuuden ja hukassa olon tunteita. Uudet rakenteet ja toimintatavat osaltaan horjuttivat vanhoja merkitysperspektiivejä. Ero entiseen oli suuri ja se synnytti epävarmuuden tunnetta. Epävarmuuden tuntemuksia on havaittu myös muissa autonomiaa korostavissa kokeiluissa (Moilanen & Tiitinen 2004; Uski 2006; Chan 2001). Integraatiohankkeen opiskelijoiden epävarmuuden tuntemukset eivät siis olleet poikkeavia vaan kuuluivat osaksi uutta tilannetta.

Epävarmuus autonomisen oppimisen ulottuvuutena tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden uuden toimintakulttuurin syntymiselle sekä prosessiin

osallistujien ja ohjaajien ammatilliselle kasvulle (Uski 2006). Niikko (1998, 20) määrittelee kasvun muutosvastarinnan ja muutoshalukkuuden väliseksi kamppailuksi. Tämä määritelmä kuvaa opiskelijoiden syksyn tilannetta hyvin.

Kasvaminen ja kehittyminen edellyttävät halukkuutta elää epätietoisuuden aikaa uuden oppimistilanteen ja entisten näkemysten puristuksissa (Niikko 1998, 20). Nämä voivat toteutua kuitenkin vain jos oppimisprosessissa sallitaan ja hyväksytään epävarmuuden kokeminen sekä siihen löydetään rakentava suhtautuminen (Uski 2006). Integraatiohankkeessa ryhmäistunnot toimivat näiden tunteiden käsittelypaikkana (ks. lukua 2.1). Ryhmän kolme ensimmäistä ryhmäistuntoa alkoivat keskusteluilla uudesta toimintakulttuuriin ja siihen liittyviin huoliin ja toisaalta siihen liitettyihin toiveisiin. Keskusteluissa nousi esiin vastakkainasettelu ”vanhan” ja ”uuden” välillä. Vanhaan liitettiin negatiivisia merkityksiä kun taas uuteen eli hankkeeseen positiivisia. Toisaalta ainakin osaa opiskelijoista tuntui huolettavan juuri tuo eri tavalla tekeminen ja esimerkiksi se oppivatko toiset opiskelijat enemmän, koska heillä on enemmän kontaktiopetusta (Tutkijan muistiinpanot 18.9.2007).

6.5 Mitä itseohjautuva toiminta on?

Kevätlukukaudella opiskelijat organisoivat omaa toimintaansa, mutta kuten moni opiskelija kevään haastatteluissa mainitsikin, kaikki ei aina ollut loppuun asti mietittyä. Pelkistetyksi katsottuna merkkitapahtuman jälkeen alkoi työnteko. Merkkitapahtuma oli voimakas ohjausinterventio. Tilannetta yksinkertaistaen näyttää, että ohjaajien toiminta sai aikaan muutoksen opiskelijoiden toiminnassa. Jos opiskelijoiden toiminnan muutos oli kuitenkin vain ohjauksen ansioita ja yksilön ulkopuolisten tekijöiden vaikutusta, eikö opiskelijoiden toiminta ollut tällöin nimenomaan ulkoa ohjautuvaa? Toisaalta voiko toiminta olla itseohjautunutta, vaikka sen motiivit tulisivatkin vaikka vain osittain ulkopuolelta?

Kauppilan (2004, 83) mukaan itseohjautuvaan oppimiseen kuuluu, että opiskelija asettaa opiskelulle tavoitteet, suunnittelee oppimisprosessia sekä toteuttaa

opintojaan itsenäisesti. Opiskelijan tulee myös ottaa vastaan ja käsitellä tietoa, sisäistää omaehtoisesti tietoa, soveltaa opittua tietoa sekä arvioida ja kontrolloida omaa oppimistaan. Opiskelijan tulisi myös motivoitua sisäisesti oppimiseen. (Kauppila 2004, 83.) Opiskelijoiden oman työn aloittaminen, suunnittelu ja toteutus täyttävät monia itseohjautuvuuden kriteerejä. Kuitenkin voimakkaana vaikuttimena oli ylhäältä tullut ohje organisoitua.

Myös tavoitteiden listaamisen taustalla oli kouluttajan antama tehtävä. Sundholmin (2000) mukaan aitoa itseohjautuvuutta on käyttäytyminen, joka on sisäisesti motivoitunutta. Sen sijaan käyttäytymistä, joka kumpuaa sisäisistä paineista tai sosiaalisesti hankituista introjektioista, ei voida kuvata itseohjautuneeksi (Sundholm 2000, 13-14). On selvää, että kaikkea opiskelijoiden keväällä toteuttamaa omaa toimintaa ei voi leimata aidosti itseohjautuvaksi Sundholmin (2000) määrittämässä muodossa, koska kouluttajat osaltaan vaikuttivat siihen. Kouluttajat toiminnallaan kuitenkin edesauttoivat sellaisen tilan syntymistä, jossa mahdollistui opiskelijoiden oma toiminta.

Muutos itsessään on käsitteenä neutraali. Sillä voidaan tarkoittaa niin edistymistä kuin taantumistakin. Muutoksen lähikäsitteistä esimerkiksi kehitys kuvaa menoa kohti parempaa. Tämä edellyttää erilaistumisen arvottamista. (Hellström 2004, 13.) Ryhmän toiminnassa tapahtuneen muutoksen voi arvottaa kehitykseksi itseohjautuvuuden näkökulmasta tarkasteltuna. Se, että opiskelijat rupesivat työskentelemään yhdessä, antoi mahdollisuuden aidolle itseohjautulle oppimiselle, jota ehkä tapahtuikin esimerkiksi lukupiirin parissa. Tärkeää kuitenkin oli, että opiskelijat tekivät asioita, koska vasta sellainen konteksti jossa on ollut mahdollisuus harjoitella itseohjautuvuutta voi myös tuottaa sitä (Pasanen 1998, 47). Mahdollisuus harjoitteluun tarkoittaa, että täytyy olla mahdollisuus myös epäonnistua ja mennä vikaan. Tiukat ennalta määrätyt tulostavoitteet tai aikataulut eivät sovi yhteen itseohjautuvuuden ajatuksen kanssa ja siinä mielessä on syytä korostaa myös fyysisten rakenteiden muutoksen merkitystä. Yliopiston nykykehityksen valossa toiveet tiukkojen tulostavoitteiden tai aikataulujen puuttumisesta lienee kuitenkin turhia. Ainakin julkisen keskustelun tasolla tavoitteet valmistumisaikojen nopeutumisesta ja esimerkiksi henkilökunnan tulospalkkaus antavat viitteitä päinvastaisesta kehityksestä.

Tämän tutkimuksen pohjalta näyttää, että itseohjautuvuus ei ole yksiselitteinen käsite eikä sitä tulisi sellaisenaan käyttää. Tuntuu mahdottomalta rajata tietty ryhmän toiminta itseohjautuneeksi ja toinen ulkoa ohjatuksi. Toiminta saattaa näyttäytyä ulkopuolisen silmiin hyvinkin itseohjautuvalta, mutta sen motivaatio saattaa olla kaukana sisäisestä. Jos sisäinen motivaatio laitetaan itseohjautuvan toiminnan kriteereiksi, Decin ja Ryanin (2000) erottelun pohjalta moni toiminta lienee ulkoa ohjautuvaa. Jos ryhmän toimintaa kevätlukukaudella luokittelee Decin ja Ryanin (2000) jaottelun pohjalta, tulkitseisin sen identifioituneeksi sääteleyksi. Opiskelijat pitivät toimintaa kyllä henkilökohtaisesti tärkeänä ja arvokkaana, mutta toiminnan alulle panevat syyt tulivat ryhmän ulkopuolelta. (ks. lukua 2.4) Toisaalta voiko toiminta olla itseohjautuvaa vaikka sen pohjimmaisiiin motiiveihin vaikuttaisivatkin ulkopuoliset tekijät?

Koska aineistonkeruun vaiheessa näkökulmani ei ollut tarkentunut yksilön kehityksen tarkasteluun, ovat useimmat havaintoni nimenomaan ryhmää koskevia. Aineistoa kerätessä ei ole erikseen kiinnitetty huomioita opiskelijoiden itsekseen tekemään työhön vaan painopiste on ollut ryhmän työskentelyssä. Olisikin ollut mielenkiintoista kerätä aineistoa myös siitä, opiskelivatko opiskelijat yksin omien tarpeidensa pohjalta. Tällä tarkoitan mielenkiintoa opiskelijoiden mahdollisesti yksinään tekemää työtä kohtaan. Haastatteluissa opiskelijat eivät maininneet tällaisesta työstä. Se ei sinällään kerro, etteivät tällaista toimintaa olisi ollut lainkaan. Enemmän se kertoo siitä, että opiskelijat mielsivät nimenomaan ryhmän työnteon integraatiohankkeen pääasiaksi. Yhtä vaikealta kuin tuntuu määrittää tietty ryhmän toiminta itseohjautuneeksi, on laittaa itseohjautuva-leima kenenkään opiskelijan otsaan.

6.6 Oman oppimisen omistaminen itseohjautuvuuden ilmentäjänä

Vaikka tietyn toiminnan määrittäminen itseohjautuvaksi tai ulkoaohjautuvaksi onkin vaikeaa, voidaan kuitenkin yrittää tarkastella opiskelijoiden omia kokemuksia aiheeseen liittyen. Tätä ei kysytty suoraan haastatteluissa, mutta opiskelijoiden puheissa oli havaittavissa merkkejä oman oppimisen omistajuuden

kokemuksista. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että kouluttajien roolia ryhmän työn teossa ei pidetty isona, syksyn päätöskertaa lukuun ottamatta.

No siinä ekas tehtävässä ne (ohjaajat) vaikutti totta kai koska ne anto sen. Mutta ainakaan millään tavalla mun mielestä liittynyt siihen lukupiiriin. En mä nyt ihan niinku, mitään hirveen selkeätä yhteyttä nää, että ois hirveesti vaikuttanut. Tai en mä vaan osaa ajatella sitä sillee. (Anna, haastattelu)

Tota siis onko ohjaajilla ollut vaikutusta? Siis mä en ymmärrä. Ku mä oon niinkun jotenkin ne, mites se vois olla, vaikutusta. No oikeestaan niinko on ollu niin jotenki taka-alalla tai siis sillee että ne ii oo puuttunut paitsi silloin ennen joulua ku tuli semmonen silloin en sano et tota, silloin niinku oikeestaan, en mä tiää puuttu, mutta kuitenkin ne niinku herätti sillee, että "haloo". Mutta muuten ne on jotenki ollu yllättävän silleen taka-alalla tai sillä tavalla ne ei oo ollu sillee semmosia aika niinkun näkymättömiä tai siis sillä tavalla. Totta kai ne sillai vaikuttaa jollain tavalla ja ohjaa tietysti jossain konkreettisissa tilanteissa tietenkin enemmän, mutta jos aattelee semmosta itsenäistä työskentelyä ja tämmöstä ryhmä työskentelee.. (Sara, haastattelu)

Läpi lukuvuoden integraatioryhmän ohjelmaan kuului myös kouluttajien pitämää opetusta. Kiinnostavaa on, että tätä opiskelijat eivät tunnu noteeraavan lainkaan. Myös esimerkiksi Inka kertoo luottamuksen omaan ajatteluun lisääntyneen.

...itteen ainakin sen verran että on alkanut luottaa omiin taitoihin. vaikka sanoa jostain asiasta tai omista kokemuksista eikä oo tullut semmonen, että kyllä nuo tietää. Mikä mä oon tässä asiassa sanomaan vaikka, että minun relevanttihavaintoni oli tällainen. (Inka, haastattelu)

Vaan silleen että on tajunnut ehkä meistäkin saa jotakin ja huomaa ehkä sen on ehkä ryhmässä yleisestikin, että kaikki osallistuu keskusteluun eikä oota, että joku yks juttelee koska sillä on järkeviä juttuja. Että on tullut semmonen että sanoo semmosia omia mitä on päässä. (Inka, haastattelu)

Inka kertoo myös osaavansa nykyään paremmin ohjata omaa opiskeluaan, verrattuna syksyyn.

(Kertoo syksyn opiskelusta)...otti kaikki kouluttajan (ryhmäistuntojen vetäjä) sanat semmosena. Jos se sano että hei älä lue sitten niitä niin mä oli sitten että en mä sitten lue ja olin että mitähän mä oikein tekisin tässä ja semmosta. Koko ajan yritti niinkun. Nyt taas tuntuu et jos halua tehdä jotakin koulujuttuja niin tuntuu että tietää mitä kuitenkin tekis. (Inka, haastattelu)

Inka on saanut omakohtaisen otteen omaan opiskeluunsa ja hänelle on tullut tunne, että pystyy itse olemaan aktiivinen toimija.

7 ITSEOHJAUTUVUUS JA YHTEISÖ

7.1 Sosiokulttuurisen oppimisen näkökulma

Tutkijoiden listoissa itseohjautuvuuden tunnuspiirteistä toistuvat tietyt asiat, joista näyttää vallitsevan yksimielisyys. Oppijan oma-aloitteisuutta ja itsenäisyyttä pidetään tärkeänä. Itseohjautuva oppija luottaa itseensä ja on motivoitunut. Myös vastuullisuus ja joustavuus ovat itseohjautuvaa oppijaa kuvaavia piirteitä. Vaikka monet tutkijat painottavatkin, että itseohjautuvuus ei ole oppimista yksin tai eristyksissä (ks. esim. Koro 1993a, 24; Skager 1984, 18; Heinonen 2002, 13; Zimmerman 2002), eivät heidän määritelmänsä tarkastele oppimisen yhteisöllistä ulottuvuutta kovinkaan syvällisesti. Esimerkiksi Koro (1993a, 24) sanoo itseohjautuvan oppijan olevan vertaiselleen parhaimmillaan oppimisresurssi, mutta ei ota huomioon itseohjautuvuuden kehittymisen yhteisöllistä puolta. Mezirow (1995) ei tarkastele itseohjautuvuutta yksilön ominaisuutena, vaan itseohjautuvuus koskee nimenomaan yksilön ja ympäristön välistä suhdetta. Voimakkaimpana hänenkin teoriassa painottuu kuitenkin yksilökeskeinen muutos. Mezirow (1995) painottaa kyllä kommunikaation merkitystä ja tuo näin mukaan yhteisöllisen näkökulman. Kommunikaatio on kuitenkin vain väline prosessissa ymmärtää omien kokemusten merkitys. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 60-63; Mezirow 1995, 30.) Käsitelyssä korostuu enemmän subjektin autonominen rooli ja riippumattomuus itseohjautuvuuden lähtökohtana. Autonomisuutta, yksin työskentelyä ja erillisyyttä muista pidetään positiivisina attribuutioina. (Pasanen 1998, 19.)

Usein itseohjautuvuus erotetaan kontekstistaan ja määritellään yksilöllisenä ominaisuutena ja kuten edellä todettiin teoriat keskittyvät nimenomaan yksilön oppimiseen ja itseohjautuvuuteen (ks. Silén ja Uhlin 2008, 464). Edellisessä luvussa todettiin, että on erittäin vaikea määritellä ryhmän tai sen yksittäinen jäsen itseohjautuneeksi tai ei. Pelkästään keskittymällä yksilöiden tarkasteluun tuntuu, että jotain tärkeää jää tutkittavasta kohteesta sanomatta. Yksilökeskeiset teoriat eivät tunnu antavan riittäviä eväitä selittämään, mitkä asiat ovat edistäneet

opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja aktiiviseksi ryhtymistä. Pelkkä yksilöiden merkitysperspektiivien haastaminen ei tunnu riittäväksi selitykseksi.

Lääketieteen opiskeluissa käytetään paljon ongelmalähtöistä oppimista (problem-based learning) (Van Berkel & Dolmans 2006; Mifflin 2004; Lycke 2002; Silén & Uhlin 2008; Moust, Roebertsen, Svelberg ja Rijk 2005). Lähtökohtana on ongelma, johon opiskelijat tutkimusryhmässään pyrkivät löytämään ratkaisua. Ryhmien vetäjänä toimii tutorohjaaja. Ongelmakeskeisen oppimisen on nähty liittyvän kiinteästi opiskelijoiden itseohjautuvuuteen, jota tämän tyyppisen opiskelun on nähty tarvitsevan sekä kehittävän. (Van Berkel & Dolmans 2006, 730-731; Mifflin 2004, 43; Moust ym. 2005, 63.) Perinteisesti tätä ongelmalähtöistä opiskelua on lähestytty yksilön tiedonrakentamisen teorioiden kautta, mutta Lycke (2002) artikkelissaan kehottaa tutkimaan asiaa myös toisesta suunnasta. Hän ehdottaa vaihtoehdoksi sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmaa. Myös tässä tutkimuksessa on törmätty Lycken (2002) havaitsemaan ongelmaan. Yksilökeskeiset teoriat eivät tunnu täysin sopivan aineistoon, eivätkä ne anna tyydyttäviä vastauksia siihen mitkä tekijät edistivät opiskelijoiden aktiivisuutta.

Sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa. Se kritisoi näkemystä, että oppiminen on itsenäinen prosessi, jolla on alku ja loppu ja joka voidaan eristää ympäristöstään. Oppiminen on osa ihmisluontoa ja sitä tapahtuu kaikissa inhimillisissä toiminnoissa (Säljö 2004, 11). Sosiokulttuurisen suuntauksen juuret ovat pitkälti Vygotskyn kehityspsykologiassa. ”Sen puitteissa tähdennetään, että tieto on hajautettu yksilöiden, heidän käyttämiensä työkalujen ja artefaktien (kuten kirjojen) kesken sekä niiden yhteisöjen kesken, joiden toimintaan yksilöt osallistuvat”. (Rauste-von Wright, von-Wright & Soini 2003, 161.) Sosiokulttuurisessa oppimisenäkemyksessä siis oppimisen nähdään perustuvan yhteisön ja kulttuurin tietoihin ja työkaluihin. Toisaalta nämä älylliset ja fyysiset välineet mahdollistavat ihmisen toimimisen sosiaalisissa käytänteissä ja toimintaympäristöissä Perustavimmassa merkityksessä oppimisessa on siis kyse siitä, miten yksilöt ja yhteisöt oppivat sosiaalisissa tilanteissa, kuinka he kehittyvät niihin osallistumisen seurauksena ja kuinka he käyttävät hyväkseen kulttuurin tarjoamia välineitä (Säljö 2004, 11, 16, 152). Välineillä ja työkaluilla

tarkoitetaan niitä kielellisiä (tai älyllisiä) ja fyysisiä keinoja, jotka meillä on käytettävissämme. Niitä käytämme ymmärtääksemme ympäristöämme ja toimiessamme siinä. Sosiokulttuurisesta lähtökohdasta käsin kysymyksessä miten me opimme, on kysymys siitä, miten omaksumme kulttuurimme ja ympäristömme kuuluvat ajattelun ja käytännöllisten toimenpiteiden suorittamisen keinot. (Säljö 2004, 18–19.)

Vuorovaikutus on ratkaisevassa asemassa tässä prosessissa. Sosiokulttuurisen näkökulman perusajatus on, että välineet välitetään eteenpäin viestinnän avulla. (Säljö 2004, 20.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen kannalta äärimmäisen tärkeäksi muodostuu mahdollisuus vuorovaikutukseen yhteisöissä. Yksilö omaksuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa niitä välineitä, jotka ovat tärkeitä.

7.2 Oppiminen käytäntöyhteisöihin osallistumalla

Tilannesidonnaisen oppimisen (situated learning) tutkijoiden Etienne Wengerin ja Jean Laven (1991) teoria antaa välineitä tarkastella oppimista tästä näkökulmasta. He esittävät asiantuntijuuden ja osaamisen välittyvän käytäntöyhteisöjen (engl. community of practice) välityksellä. Oppiminen tapahtuu näihin yhteisöihin osallistumalla, jolloin osallistujat tulevat osalliseksi yhteisön tietämyksestä, uskomuksista ja käytänteistä. Käytäntöyhteisöt muodostuvat melko pienistä ihmisryhmistä, joilla on yleensä joitakin yhteisiä tiedollisia tai käytännöllisiä tavoitteita, jotka saavat ryhmän jäsenet toimimaan yhdessä. Tällainen ryhmä voi olla nuorisojengi, työporukka, naapurusto tai kuten tutkimuksen integraatioryhmä. Jokainen meistä kuuluu useampaan käytäntöyhteisöön, mutta tulemme vain harvoin tietoisesti niiden toiminnasta, sillä kysymyksessä ovat yleensä epämuodollisesti ryhmänä ja verkostona toimivat yhteisöt. (Lave & Wenger 1991; Hakkarainen ym. 2004, 125-126.)

Mikä tahansa ryhmä ei ole kuitenkaan käytäntöyhteisö. Wenger (1998) erottaa kolme käytäntöyhteisöön keskeisesti liittyvää osatekijää. Käytäntöyhteisöjen lähtökohtana on yhteisen jaetun yrityksen, ”projektin” tai ”jutun” toteuttaminen.

Yhteisön jäsenet sopivat keskenään toteuttamisesta ja ottavat vastavuoroisesti vastuuta. Käytäntöyhteisöön liittyy vastavuoroinen toimintaan sitoutuminen. Tämä tarkoittaa asioiden tekemistä yhdessä ja toimintakäytänteiden moninaisuutta. Yhteiset käytännöt sitovat käytäntöyhteisön jäseniä toisiinsa. Kolmanneksi käytännöyhteisö tuottaa kasautuvaa jaettua toiminnan välineistöä, mikä ilmenee erilaisina työvälineinä, kuten keskustelukulttuurina, käsitteinä ja tarinoina. (Wenger 1998, 72-85; Hakkarainen ym. 2004, 125-126.) Kulttuurisia välineitä ei tulisikaan ymmärtää liian suppeasti. Integraatiohanketta tarkasteltaessa esimerkiksi vuorovaikutuksen tavat, kysymykset ja esimerkiksi tapa sijoittua ringiin keskustelemaan ovat välineitä.

Käytäntöyhteisöissä oppiminen tapahtuu asteittain syvenevän osallistuminen (legitimate peripheral participation) kautta. Se on prosessi, jonka aikana oppipojat aitoihin asiantuntijan käytäntöihin vähitellen osallistumalla omaksuvat asiantuntijoiden hiljaista tietoa, toimintakulttuuria ja kasvavat asiantuntijayhteisön jäseniksi (Hakkarainen ym. 2004, 129). Oppipoikaa ei kuitenkaan opeteta vaan kyse on osallistumisesta. Asiantuntija ei yleensä yritä opettaa aloittelijaa, vaan oppiminen tapahtuu seuraamalla asiantuntijan ongelmanratkaisua ja kuuntelemalla tarinoita aikaisemmista tapauksista. (Lave & Wenger 1999; Hakkarainen ym. 2004, 130). Uusi jäsen siis oppii olemalla mukana yhteisön rakenteissa ja osallistumalla sen käytäntöihin.

Yliopistojen tiedeyhteisöjen ja tutkijaverkostojen toiminta muistuttaa usein kuvausta käytännöyhteisöistä. (ks. myös Hakkarainen ym. 2004, 135) Jos halutaan opiskelijoiden tulevan aktiivisiksi toimijoiksi yliopistomaailmassa, on heidät otettava mukaan sen käytäntöyhteisöihin. Aloittelijan tulee saada mahdollisuus osallistua asteittain syvenevällä tavalla asiantuntijan käytäntöihin. Hakkarainen ym. (2004, 135) esittelevät erityisen kognitiivisen oppipoikamestarioppimisen mallin, jonka ajatuksena on tukea opiskelijan asiantuntijuuden kehitystä ohjaamalla hänet järjestelmällisesti harjoittamaan asiantuntijalle tyypillisiä älyllisiä prosesseja ja toimintakäytäntöjä. ”Oppipoikamestarioppimisen muotojen tarkoituksena on rohkaista opiskelijaa ajattelemaan ja toimimaan kuten asiantuntija ja osallistumaan asiantuntijoille tyypillisiin monimutkaisiin ongelmanratkaisuprosesseihin” (Hakkarainen ym. 2004, 135).

Kulttuurinen oppiminen sosiaalisissa yhteisöissä perustuu jaettujen kokemusten ja käytäntöjen esineellistämisen prosessiin, jonka avulla yhteisön kokemuksia ja käytäntöjä ja kokemuksia muunnetaan ulkoisiksi (Hakkarainen ym. 2004, 153) Näin syntyy uusia älykkään toiminnan välineitä. Aiemmin luvussa kerroin opetuspäivän purkutilaisuudesta, jossa käsiteltiin opiskelijoiden ensimmäistä tehtävää eli opiskelijoiden järjestämää opetuspäivää kouluttajille. Tilaisuudessa opiskelijat pystyivät pohtimaan oman toimintansa taustoja kriittisestikin vaikka aiemmin kirjoitetuissa kyselyissä tähän ei ollut pystytty. Tähän pääseminen vaatii kuitenkin kouluttajien osallistumista keskusteluun ja kysymysten esittämistä. Tilaisuudessa kouluttajat auttoivat kysymyksillään opiskelijoita tarkastelemaan omaa toimintaansa kriittisesti. Opetuspäivän purku oli konkreettinen esimerkki tilanteesta, jossa kokeneemmat yhteisön jäsenet ovat omalla esimerkillään auttaneet. Myös Milla haastattelussa kertoo omaksuneensa kouluttajilta asiantuntijan tapaa suhtautua asioihin.

En mä osaa ehkä mitään yksittäistä tapausta mutta ehkä ne herättelee meitä, että ne ei sano, että ”teidän kuuluu kuuluu tehdä näin” mihinkä on tottunut, et kaikki opettajat sanoo. Vaan niinku ne yrittää just helpottaa sitä työntekijää jotenkin. Eikä ne niinku oo tuominnu meitä kertaakaan, et ”te ootte tehny tyhmästi” tai ”ompas huonosti tehty työ” vaan niinku nekin on sillee kiinnostuneita siitä, että ”jaaha teiän ryhmä teki tällä tavalla”. Ni sitte itekki tullu ryhmään semmonen suhde et osaa myös tarkkailla ulkopuolelta sitä ryhmää vaikka kuuluukin siihen. (Milla, haastattelu)

Suuri merkitys nimenomaan reflektoinnin omaksumisessa on ollut koko vuoden säännöllisesti olleilla ryhmäistunnoilla.

Tutkija: Niin, miten ne (kouluttajat) vaikuttaa tähän työntekoon sun mielestä? 28:50
 Heini: Jotenkin Liisa (ryhmänjohtaja) edes auttaa sitä erityisen paljon.
 Tutkija: Millä tavalla?
 Heini: No siis siellä ryhmäistunnoissa. Mut sitten taas jotkut ihmiset tai jotkut opettajat ei siellä paikalla hirveen paljon oo, en mää tiää miten ne vaikuttaa siihen vaikuttaako ne siihen.
 Tutkija: Osaak sä sanoo jonkun esimerkin miten se ryhmäistunnot ja Liisa (ryhmänjohtaja) siellä vaikutta siihen työskentelyyn..?
 Heini: No tavallaan niinkun no just joku ongelmien käsittely niin sen kautta. Ehkä tekee semmosia olennaisia kysymyksiä tai auttaa näkemään asioita eri kannalta tai sillain niinkun auttaa näkemään nimenomaan sen asian eikä välttämättä. Miten sen nyt selittäis. Ei välttämättä sitä sillai et jotain tilannetta vaan jauhettas sitä,että mistä siinä on kysymys siinä tilanteessa.
 (Heini, haastattelu)

Merkittävässä osassa ovat ryhmänjohtajan esittämät kysymykset, jotka auttavat, kuten Heinikin mainitsee, näkemään asioita eri tavalla tai pohtimaan tarkemmin.

Onko nyt löytymässä tän ryhmän kirjoittamattomia sääntöjä? (ryhmänjohtaja ryhmäistunto 29.1.2008)

Puhutteko nyt sitoutumisen vaikeudesta? (ryhmänjohtaja, ryhmäistunto 1.4.2008)

Tutkijan muistiinpanot

Ryhmäistunnoissa ryhmänjohtaja myös mallinsi asiantuntijan tapaa tarkastella asioita.

Tärkeää on yrittää ymmärtää miten itse toimii. Ei voi ottaa vastuuta muiden tunteista. (ryhmänjohtaja, ryhmäistunto 29.4.2008)

Tieteilijä ei kysy saako mennä naimisiin vaan mistä tässä on kyse? (ryhmänjohtaja, ryhmäistunto 25.9.2007)

Auttaa jäsentämään kun miettii mikä tässä on tavoitteena. (ryhmänjohtaja, ryhmäistunto 22.1.2008)

Tutkijan muistiinpanot

Opiskelijat omaksuvat älyllisiä välineitä eli oleellisia kysymyksiä sekä asiantuntijan tapaa reflektoida omaa toimintaansa. Kyky kriittisesti reflektoida omaa toimintaansa ja ajatteluaan on avainasemassa merkitysperspektiivien muutoksessa (ks. lukua 6.2).

7.2.1 Käytäntöyhteisöt uutta luomassa

Lave ja Wenger (1991) ovat tutkineet mm. räätäliksi, kätilöksi ym. oppimisprosesseja. Nämä yhteisöt ovat olleet perinteisiä yhteisöjä, joissa on kyse käsityöläisammatin siirtämisestä eteenpäin. Näkemystä oppimisesta asiantuntijayhteisön tietojen ja taitojen omaksumisena voikin kritisoida staattisuudesta. Näin tarkasteltuna saattaa tulla kuva oppimisesta toimintana, jonka tarkoituksena on pelkästään omaksua sitä, minkä muut ovat luoneet. Wenger (1998) muistuttaakin, ettei käytäntöyhteisöjen tarvitse olla mitenkään erityisen innovatiivisia, vaan ne voidaan ymmärtää neutraalisti ihmisten tavaksi liittyä yhteen erilaisten päämäärien tavoittelemiseksi. Käytäntöyhteisöt voivat toimia sekä ihmisen kasvun ja kehityksen kehtoina että välineinä tällaisia tavoitteita vastaan. (Hakkarainen ym. 2004, 127.)

Integraatiohankkeessa on kuitenkin tavoitteena luoda uutta tietoa, ei oppia matkimaan auktoriteetteja. Kuinka käytäntöyhteisöjen malli siis toimii tässä kontekstissa? Säljö (2004, 127-128) sanoo, että tärkeä osa kulttuurista dynamiikkaa syntyy siitä, että joka kerta tietoa sovellettaessa tai käytännöllistä välinettä käytettäessä se tehdään uusissa tilanteissa, ja aina on mahdollisuus, että mukaan tulee uusi ja luova ainesosa, joka muuttaa tiedon tai välineen olemusta ja merkitystä. Esimerkiksi puheenjohtajakäytäntö on tällainen kulttuurinen väline, jonka käytön ryhmän organisoinnissa opiskelijat omaksuivat ohjaajien ja lukemansa gradun vaikutuksesta. Puheenjohtajakäytäntö sai kuitenkin erilaisia muotoja kuin edellisessä ryhmässä. Sosiokulttuurisessa teoriassa ei ole ajatuksenakaan, että kulttuuriset välineet pitäisi keksiä aina uudestaan, vaan kyse on niiden käytön omaksumisesta. Eihän ole järkevää, että pyörä pitäisi keksiä aina uudelleen. Opiskelijat eivät olleet kuitenkaan passiivisia katselijoita, vaan he myötävaikuttivat toiminnoillaan jatkuvaan puheenjohtajamallin uudistamiseen ja uudelleen luomiseen. (Säljö 2004, 127-128.)

Jokaisen opiskelijan oma henkilöhistoria vaikuttaa siihen kuinka he tulkitsevat ja muovaavat kulttuurin tarjoamia välineitä. Muovaaminen ei tällöin ole ulkoisten ärsykkeiden sisäistämistä, vaan muodostuu uudistavista ja vuorovaikutteisista rakentavista prosesseista, jotka myös muuttavat toimintaympäristöjä. Oppiminen voidaan tällöin määritellä olemassa olevan tiedon yhteisölliseksi uudistamiseksi. (Kauppi 2004, 205.)

7.2.2 Opiskelija asiantuntijayhteisön tarpeellisena jäsenenä

Kevätlukukaudella ryhmällä oli tapaaminen (29.4.2008), joissa oli määrä käsitellä tiedon eri lajeja. (ks. lukua 2.1) Paikalla olivat opiskelijoiden lisäksi myös lähes kaikki hankkeessa mukana olevat kouluttajat. Kouluttajat kertoivat, että tarkoituksena on kehittää hanketta ja sen pohjalla olevaa ajattelua koko ajan. Yhteisen keskustelun jälkeen opiskelijat jakautuivat ryhmiin, joissa he pohtivat omalta kohdaltaan kuinka eri tietämisen tavat ovat heille hahmottuneet ja pyrkivät mallintamaan näitä prosesseja. Lauralle tapaaminen oli ollut merkityksellinen.

Tutkija: Niin, onko sulla jokin esimerkki millon tommonen tilanne ois esimerkiksi ollut, että susta tuntuu että sun jotenkin että on jotenkin on jotenkin arvostettu että mitä sää sanot tai niinkun että sillä on ollut jotenkin merkitystä et mitkä on ollut tässä ryhmässä sellasia hetkiä niinkun suhteessa niihin ohjaajiin?

Laura: Esimerkiksi se kun ihan vastahan me puhuttiin niistä tiedon lajeista ja niistä kun oltiin ryhminä tehty ja kerrotiin sitten niitä ehkä se kun ne ite tekee siitä kanssa tutkimusta ja niinkun se oo ehkä valmis niillekkään se asia että mekin oikeesti mietitään sitä asiaa ja tuuan sitten ne meiän mietinnät se oli esim semmoinen tilanne se oli semmoinen olo että nekin hyötyy siitä että se ei oo vaan semmoinen että nyt me oivallettiin se minkä ne on jo tiennyt, että se siellä se oli esim. semmoinen tilanne että oli olo, että mekin tehdään jotain hyödyllistä niiden kannalta. (Laura, haastattelu)

Laura oli kokenut olleensa tarpeellinen kouluttajille. Huomio on mielenkiintoinen ja saa miettimään kuinka usein koulussa oppilas on tarpeellinen opettajalle. Päivittäin kouluissa oppilaat kyllä voivat auttaa opettajaa järjestelemään asioita tai tekevät pieniä töitä opettajan puolesta. Kuitenkin tiedollisesti oppilas on vain harvoin tarpeellinen opettajalle. Opettajan puolestaan oletetaan olevan hyvinkin tarpeellinen oppilaalle. Omaahan hän tietoa, jota oppilas tarvitsee. Näyttää kuitenkin, että integraatiohankkeessa on ainakin hiukan pystytty horjuttamaan tätä asetelmaa.

Yhteisessä tiedon rakentamisessa ryhmän jokaisen jäsenen työn tarkoitus on olla hyödyllinen. Hakkarainen ym. (2004, 363) sanovat tiedon yhteiseen rakentamiseen osallistumisen vaativan toimijalta sellaisen identiteetin omaksumista, jossa hän määrittelee itsensä potentiaalisesti tiedon luojaaksi ja rakentajaksi (Hakkarainen ym. 2004, 363). Lauran mainitsema tiedon lajeista keskusteleminen on konkreettinen esimerkki tilanteesta, jossa opiskelija on määritellyt itsensä myös tiedon luojaaksi eikä vain sen vastaanottajaksi. Kyseessä on kuitenkin pitkäaikainen prosessi, koska ajattelu muuttuu varsin hitaasti. Tätä identiteettiä tai aseman muutosta ei opitakaan opettamalla vaan se kehittyy vähitellen osallistumalla ja elämällä asiantuntijayhteisöissä. Toimijan identiteetin kehittyminen mahdollistuu pitkäaikaisessa toiminnassa sosiaalisessa yhteisössä, joissa voitetaan vaikeuksia (Hakkarainen ym. 2004, 363; Pascarella & Terenzini 1991, 159). Inkan kommentti kiteyttää opiskelijan kokemuksen toimijan identiteetin kehittymisestä.

...itteen ainakin sen verran että on alkanut luottaa omiinkin taitoihin. vaikka sanoa jostain asiasta tai omista kokemuksista eikä oo tullut semmoinen, että kyllä nuo tietää. Mikä mää on tässä asiassa sanomaan vaikka, että minun relevanttihavaintoni oli tällainen. (Inka, haastattelu)

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna huomio kiinnittyy siihen kuinka opiskelijat yliopistoissa otetaan mukaan asiantuntijayhteisöihin. Muutokset tapahtuvat usein hitaasti ja jäävät usein vain käsitteiden tasolle vaikuttamatta itse toimintaan. Karjalainen (2005, 48-49) puhuu yliopistossa vaikuttavista hitausvoimista, joilla hän tarkoittaa yksilötoimijoiden muutosvastarinnan summaa. Aito opiskelijoiden ja opettajien yhteinen asiantuntijayhteisön luominen vaatiikin hyvin perusteellista toiminnan perusteiden ja rakenteiden pohdintaa niin opiskelijoiden, mutta etenkin koulutuksen järjestäjien taholta. Integraatiohankkeen kouluttajat ovat tätä työtä tehneet jo useamman vuoden ja ryhmän julkilausuttu tavoite onkin tutkia jatkuvasti omaa työtään ja toimia samalla tutkimisen kohteena. Tavoitteena on muodostaa opiskelijoista ja opettajista yhtenäinen tutkiva yhteisö. (Kallas ym. 2007.) Näyttää, että tässä tavoitteessa on onnistuttu ainakin jollain tasolla.

Aiemmin puhuttiin kuinka asiantuntijayhteisön käytäntöihin osallistumalla, opiskelija oppii asiantuntijan tapoja käsitellä ongelmia. Tällöin kyseessä on tietyllä tasolla aina hierarkkinen mestarin ja oppipojan suhde. Opiskelija omaksuu, jotakin jo asiantuntijan hallitsemaa. Tulkintani mukaan tällaisesta prosessista oli osaltaan kyse. Integraatiohankkeessa tavoitteena on kuitenkin nimenomaan yhteisö, joka tutkii yhdessä. Tästä esimerkkinä oli tiedon lajeista keskustelu. Oleellinen ero on opiskelijan roolissa, joka muuttuu omaksujasta uuden tiedon luojaksi.

Pohtimisen arvoinen kysymys on, voivatko opettaja ja oppilas olla asiantuntijayhteisössä tasa-arvoisia tutkijoita. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on peruslähtökohdiltaan hierarkkinen. Instituutiossa tapahtuvassa opiskelussa eri toimijoilla on yhteiskunnan määrittämät erilaiset roolit. Tätä perustavaa eroa lienee mahdoton poistaa. Kuitenkin opettajien ja oppilaiden tulisi muodostaa asiantuntijayhteisöjä, joissa myös oppilas on tarpeellinen opettajalle ja tavoitteena on yhdessä tutkiminen. Voiko tämä kuitenkaan aidosti onnistua jos toinen on tiedollisesti ylivoimainen? Jos joku on tiedollisesti ylivoimainen muihin nähden, ei hän tarvitse muilta mitään. Edellä kuitenkin todettiin, että tullakseen aktiiviseksi tiedon rakentajaksi, opiskelijan on nähtävä itsensä potentiaalisena tiedon luojana.

Tällaisen identiteetin ei ole mahdollista muodostua, jos läsnä olevalla opettajalla on tiedollinen monopoli.

Tiedon lajien pohtimiskerralla Laura oli kokenut olleensa tarpeellinen kouluttajille. Tilaisuuden alussa kouluttajat sanoivat, että tarkoitus on tutkia yhdessä asiaa, joka ei ole heillekään valmis. Tärkeää oli, että kouluttajillakaan ei ollut valmiita vastauksia. Toisaalta tarkoituksena oli tutkia tiedon lajeja nimenomaan omien kokemusten pohjalta, joita opiskelijoillekin oli prosesseista vuoden aikana ehtinyt kertyä. Jokainen on oman kokemuksena paras asiantuntija. Tämä tekee integraatiorahankkeen muodostaman yhteisön jäsenistä tasa-arvoisempia. Lähtökohtana hankkeessa on tutkia omia kokemuksia ja kokemuksia ryhmästä. Omien kokemusten lisäksi tutkimisen kohteena hankkeessa on ryhmä ja siihen liittyvät prosessit. Kouluttajilla saattaa olla enemmän kokemusta ryhmistä, ja onkin nimenomaan integraatiorahmista, mutta jokainen ryhmä on aina omanlaisensa. Se on siis uusi kaikille sen jäsenille. Yhdessä tutkiminen on aidosti mahdollista silloin kun kukaan ei ole yli muiden menevää tietoa. Tämä onnistuu ainakin silloin jos pohjana ovat omat kokemukset.

8 LOPUKSI

8.1 Itseohjautuvuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä tässä ryhmässä

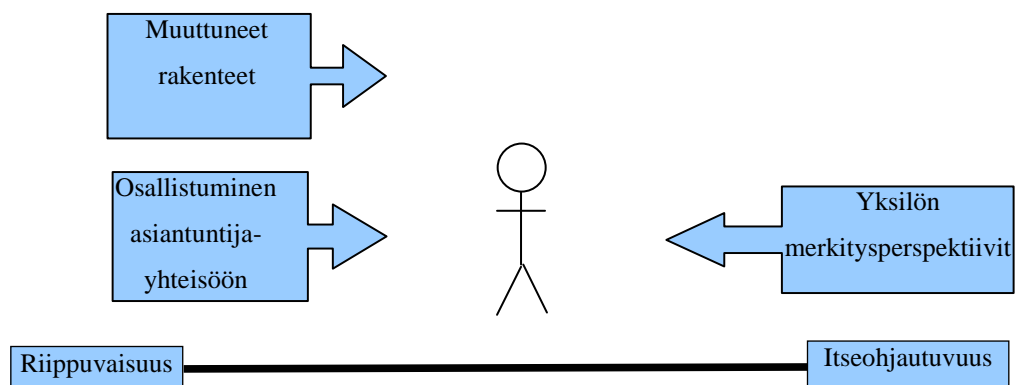
Työn päätteeksi on syytä tiivistää saatuja tuloksia ja arvioida niitä. Olen tarkastellut integraatiohanketta sisältäpäin ja eriteltyt mitkä tekijät toisaalta näyttävät edistävän toisaalta estävän opiskelijan aktiivisuutta. Tutkimusongelmat nousivat etnografisesti kerätyn aineiston pohjalta ja muokkaantuivat prosessin edetessä. Tutkimuksestani muodostui myös eräänlainen käsiteanalyysi, jossa itseohjautuvuuden käsitteen toimivuutta tarkasteltiin. Aineistoon pelkkä itseohjautuvuuden käsite tuntui riittämättömältä. Mielenkiintoisen näkökulman toi sosiokulttuurinen oppimisen teoria, joka otti huomioon yhteisön vaikutuksen kaikessa toiminnassa.

Tässä tutkimuksessa hahmottui kuva opiskelijasta, joka aloittaessaan koulutuksen ajattelee ja käyttäytyy monessa suhteessa kuin koululainen odottaen ylemmän auktoriteetin käskyjä. Tullessaan yliopistoon opiskelijoiden toimintaan vaikuttavat vahvasti mennyt ja koettu eli aiemmat koulukokemukset ja käsitykset oppimisesta instituutiossa. Näitä käsityksiä kutsuin sisäisiksi merkitysperspektiiveiksi. Henkilökohtaisen merkitysperspektiivin avulla ihminen jäsentää ja tulkitsee suhdettaan ympäristöön sekä hahmottaa tulevaa toimintaansa. Merkitysperspektiivit koostuivat paitsi opiskelijoiden henkilökohtaisista seikoista, myös kulttuurissa yleisemmin vaikuttavista käsityksistä. Integraatiohankkeen muuttuneissa rakenteissa nämä vanhat merkitysperspektiivit osoittautuivat työtä estäviksi.

Aineiston pohjalta näytti, että tietyt tekijät myös edistivät opiskelijoiden itseohjautuvuutta. Integraatiohankkeen rakenteet poikkeavat monessa suhteessa perinteisestä opetuksen järjestämistavoista. Tämä rakenteiden muutos haastoi opiskelijoiden vanhat merkitysperspektiivit. Muutokset vaativat uusien toimintatapojen kehittämistä, koska ollaan tilanteessa, jossa vanhat rutiinit eivät enää toimi. Muutosten ja uusien vaatimusten aiheuttama epävarmuus ja stressi

voivat muodostua esteeksi, jos niitä ei pystytä käsittelemään, mutta ne voivat myös omalta osaltaan olla muutosta edistävä tekijä.

Toisaalta hankkeen rakenteet ja käytänteet loivat puitteita, jotka tukivat itseohjautuvaa toimintatapaa ja vastuun ottamista. Olemalla osa käytäntöyhteisöä eli integraatioryhmää, opiskelija pääsi osalliseksi näistä käytänteistä ja välineistä. Toisaalta kouluttajilta, jotka olivat käytäntöyhteisön kokeneita jäseniä, opiskelijat omaksuivat kulttuurisia välineitä sekä asiantuntijan ongelmanratkaisutapoja, jotka omalta osaltaan helpottivat itseohjautuvuutta. Merkitysrakenteiden haastamisen lisäksi onkin syytä kiinnittää huomiota myös siihen, mitä rakennusaineita opiskelijoilla on uusien perspektiivien tarpeiksi ja mikä tai kuka opiskelijaa ohjaa. Itseohjautuvuus ei siis näytä olevan staattinen tai pysyvä yksilön ominaisuus vaan ennemminkin työyhteisössä oleva toimimisen tapa, jonka voi omaksua kulttuuriin ja sen käytäntöihin osallistumalla.



KUVIO 4. Opiskelijan itseohjautuvuutta estäviä ja edistäviä tekijöitä.

Itseohjautuvuus liitetään kuitenkin usein yksinohjautuvuuteen. Yksin töitä tekevä opiskelija on sen ideaali. Itseohjautuvuutta onkin käytetty myös syynä vähentää ohjauksen määrää ja näin kouluttaa suuremmat määrät pienemmillä resursseilla ja näin säästää rahaa. Itseohjautuva aikuinenhan ei tarvitse ohjaajaa rinnalleen vaan ohjaajan tehtävänä on tehdä itsestään prosessin kuluessa tarpeeton. Pasanen (2001) kuitenkin huomauttaa, että ohjaus ei ole asia, joka voidaan jättää kun asiat saadaan sujumaan kuin itsestään. Ilman ohjausta ne eivät Pasasen (2001) mukaan

tule sujumaan. (Pasanen 2001, 55.) Näyttää ennemminkin, että mitä enemmän itseohjautuvuutta opinnoissa edellytetään, sitä suurempi on ohjauksen tarve (Onnismaa 1996, 289). Itseohjautuvuutta tukevan kulttuurin pitäisikin tarkoittaa nimenomaan opiskelijoiden ja ohjaajien läheistä yhteistyötä. Työtä yhdessä osana asiantuntijayhteisöä, jossa opettaja ei kuitenkaan pyri auktoriteetin voimalla opettamaan aktiivisuutta.

Näyttää, että integraatiohankkeen puitteissa on aikaan saatu oppimisympäristö, jossa opiskelijan on mahdollista toimia itseohjautuvasti vaikka helppoa se ei olekaan. Tulokset tukevat Moilasan (2007) ja Moilasan ja Rautiaisen (2009) tutkimuksia. He ovat tutkineet toimintapätevyyden ja valtautumisen ilmentymistä integraatiohankkeessa ja näkevät, että integraatiohanke (oivallusryhmäpedagogiikka) on omiaan tuottamaan näitä ilmiöitä. Toimintapätevyys tarkoittaa sitä, kuinka ihmiset pystyvät vaikuttamaan omaan elämäänsä ja elinoloihinsa. Ihminen ei ole muokkauksen kohde vaan itsenäinen ajattelija ja toimija, joka on myös vastuussa omasta toiminnastaan. Toimintapätevyyttä lähellä oleva käsite on valtautuminen. Sillä tarkoitetaan prosessia, jossa ihminen tulee kykeneväksi vaikuttamaan omaan elämäänsä ja sen ehtoihin. Valtautumisen käsitteeseen kuuluu paitsi mahdollisuus vaikuttaa, myös kyky toimia tavoitteiden saavuttamiseksi. (Moilanen & Rautiainen 2009; Moilanen 2007.)

Moilanen ja Rautiainen (2009) mainitsevat integraatiohankkeen toimintaa ohjaavan kriittisen, koulun ja opettajankoulutuksen traditioita kyseenalaistavan otteen sekä opiskelijoiden vastuuttamisen omasta toiminnastaan yhdistettynä yhteisöllisen oppimiskulttuuriin ovat omiaan tuottamaan toimintapätevyyttä ja valtautumista. Nämä ovat samoja tekijöitä, joita löydettiin myös tässä tutkimuksessa itseohjautuvuutta edistäviksi tekijöiksi. Toimintapätevyyden ja valtautumisen käsitteissä on monia yhtymäkohtia itseohjautuvuuden käsitteeseen, joten Moilasan ja Rautiaisen (2009) huomioita voidaan verrata myös tämän tutkimuksen tuloksiin.

8.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Etnografia haastaa käsityksen yhdestä oikeasta tiedosta. Hakala ja Hynninen (2007, 215) sanovat, että etnografian tiedoksi kirjoittama tarina on aina lopulta hänen oma tarinansa, versionsa, josta hän on vastuussa. Lähtökohtana on, että tutkimisessa tuotettava tieto ja tietäminen rakentuvat erilaisissa kohtaamisissa sosiaalisessa todellisuudessa paikkaan, aikaan ja yhteisöllisiin dikursiivisiin käytäntöihin sitoutuneena (Hakala & Hynninen 2007, 211). Selvää on, että perinteiset kysymykset validiteetti- ja reliabiliteettiongelmissa eivät ole käyttökelpoisia tässä yhteydessä. (Tynjälä 1991, 388; Syrjälä ym. 1994, 101.) Myös esimerkiksi vaatimus tutkimuksen toistettavuudesta on luonnollisesti mahdoton, koska tutkimustilanne on ainutkertainen.

Kuitenkin myös etnografista tutkimusta pitää pystyä arvioimaan tieteellisyyden näkökulmasta. Arvioinnin tulisi koskea koko tutkimustilannetta (Syrjälä ym. 1994, 101). Salo (2007, 238) mainitsee tieteellisen työskentelyn piirteiksi asiakeskeisyyden, käsitteellisyyden, systemaattisuuden käsitteiden käytössä sekä kriittisyyden ja epäilyn. Tutkijan tulisi myös keskustella muiden tekstien kanssa ja viitata niihin asianmukaisesti (Salo 2007, 238). Eskola ja Suoranta (1999, 211) puolestaan sanovat laadullisen tutkimuksen arvioinnin pelkistävän kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Tutkijan täytyy siis jatkuvasti ottaa kantaa tekemiinsä ratkaisuihin sekä analyysin kattavuuteen. Raportin ensimmäisessä luvussa olenkin pyrkinyt mahdollisimman tarkasti kertomaan tutkimuksen toteuttamisesta, aineiston keräämisestä sekä analysoinnista. Näin lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimusta. Myös myöhemmin raportissa oleva konkreettinen opiskelijoiden toiminnan kuvaus auttaa lukijaa muodostamaan kuvan kuluneesta lukuvuodesta ja näin mahdollisuuden arvioida tulkintojani. Olen myös esitellyt työssäni opiskelijoiden alkuperäisiä ilmaisuja, joista voi tarkistaa päättelyni johdonmukaisuuden.

Etnografista tutkimusotetta on kritisoitu subjektiiviseksi, koska tutkijalla on hyvin aktiivinen rooli tutkittavan ilmiön tulkinnassa. (Syrjäläinen 1991, 41). Voidaankin sanoa tutkijan olevan tutkimuksen tärkein työväline. Jotenkin lukijan pitäisi

kuitenkin pysyä kärryillä kuinka valittuihin tulkintoihin on päädytty ja miksi juuri tietyt asiat on nostettu esille. Luotettavuutta parantaa tarkka selvitys kuinka on edetty, mutta sen tarjoaminen tuntuu hankalalta. Onhan suurin osa analyysistä tutkijan pään sisällä tapahtuvaa ajattelutyötä, jota on vaikea kirjoittaa näkyväksi. Olenkin pyrkinyt jatkuvasti pohtimaan missä menee tulkinnan ja ylitulkinnan raja sekä tekemään näkyviksi tulkintojeni perusteet.

Tutkijana en saa perustaa analyysiani vain satunnaisten poimintojen varaan. Analyysin kattavuus on kiinni tästä. (Mäkelä 1990, 53.) Vaarana on, että olen nostanut tietyt kommentit tai tapahtumat esiin ja tehnyt niiden perusteella tulkintoja, mutta jättänyt toiset huomioimatta. Eskola ja Suoranta (1998, 212) ehdottavat, että tutkimuksen uskottavuuden varmistamiseksi tutkijan olisi tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tämän tutkimuksen tutkittavat eli integraatiohankkeen opiskelijat eivät ole lukeneet tutkimustani enkä ole päässyt testaamaan tulkintojani heillä. Ei kuitenkaan ole varmaa, että tutkimuksen uskottavuus paranisi vaikka tutkittavat pääsisivätkin arvioimaan tulkintoja. Tulkittavat voivat olla sokeita kokemukselleen tai tilanteelle. (Eskola & Suoranta 1998, 212.)

Tekemieni tulkintojen uskottavuutta parantaa kuitenkin yhteistyö väitöstutkijan kanssa. Yhteinen aineisto antaa mahdollisuuden tarkastella tulkintojen kestävyyttä. Myös tutkielmani kolme ohjaa toimivat kouluttajina tutkittavan olevassa integraatiohankkeessa ja tiesivät ainakin jotain tutkittavasta aineistosta. Näin ollen heilläkin oli hyvät mahdollisuudet arvioida tekemääni työtä. Tilanteen kääntöpuolena on otettava huomioon myös heidän subjektiivisuutensa tutkimuskohteen tarkastelussa. Tutkinhan paitsi opiskelijoita, samalla myös kouluttajien toimintaansa. Rantala (2007, 235) varoittaa mahdollisuudesta, että tutkija esittää tahattomasti tulokset positiivisessa valossa, koska ei halua loukata tutkittaviaan. Syytä onkin pohtia halusinko tulkita asioita niin kuin ajattelin ohjaajieni haluavan. Kirjoittaessani raporttia huomasin myös pohtivani kuinka opiskelijat tulisivat suhtautumaan tekstiini tai aineistoesimerkkeihin, joista varmasti tunnistavat itsensä. En kuitenkaan jättänyt mitään työn ulkopuolelle ohjaajien tai opiskelijoiden vuoksi.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu myös se, että totuuksia voi olla useampia. Tulkintani onkin vain yksi näkökulma lukuvuoden tapahtumiin. Tärkeintä on ollut tähän aineistoon sopivan selitysmallin pohdinta. Pidän kuitenkin mahdollisena, että tämän tutkimuksen havainnoissa toimintakulttuurin muutoksesta voi olla siirrettävyyttä. Tällöin yleistettävyyttä syntyy lukijan harkinnan mukaan tutkimusaineiston pohjalta. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 68; Syrjälä ym. 1994, 103; Lincoln & Cuba 1985.)

Tämä tutkimus tuo omalta osaltaan tietoa integraatiohankkeesta ja voi toivottavasti auttaa hankkeen kouluttajia kehittämään työtään eteenpäin. Vaikka itseohjautuvuuden käsite ei tänä päivänä välttämättä olekaan niin pinnalla kuin esimerkiksi 90-luvulla, on tutkimus silti ajankohtainen. Itseohjautuvuutta ei voi sivuuttaa, tulevaisuuden opettajien ja opettajayhteisöjen toimintaa tarkasteltaessa. Muuttuvassa maailmassa itsenäisen ajattelun kyky on tärkeää. (ks. Luukkainen 2007.) Tämä tutkimus tuo omalta osaltaan tuoreen näkökulman aiheeseen. Sosiokulttuurinen oppimisen teoria avaa mielenkiintoisia vaihtoehtoja yksilökeskeisten teorioiden vastapainoksi. Nykyään oppiminen ja työnteko sijoittuvat yhä useammin ryhmiin ja yhteisöihin. Jos oppimisen ja työn teon paikkana on ryhmä, kuten integraatiohankkeessa, eivät yksilökeskeiset teoriat tunnu toimivilta. Olisi syytä siis tutkia myös itseohjautuvan ryhmän perusteita. Ehkäpä tässä työssä avaamani sosiokulttuurinen näkökulma voisi olla yksi mahdollisuus tällä saralla. Opiskelijoiden oppimista asiantuntijayhteisöjen jäseninä tulisikin tutkia enemmän. Huomiota tulisi kiinnittää yksilön sijasta ryhmään ja siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen sekä tutkia kuinka käytännöt ja kulttuuri välittyvät yhteisössä.

Missä määrin integraatiohanke sitten on tuottanut sellaista opettajana kehittymistä, jota pidetään toivottavana? Jos saa aikaan itseohjautuvuutta niin hyvä, koska sitä tarvitaan tulevaisuuden opettajan työssä. Aluksi voi näyttää, että pintaoppimisella saadaan parempia oppimistuloksia. Oppimista ei pitäisi kuitenkaan arvioida lyhyellä tähtäimellä vaan tarkastella opiskelijoiden ajattelua ja oppimisen syvyyttä pidemmällä aikavälillä. Asiantuntijuuden kehittyminen ei tapahdu hetkessä. Oma kokemukseni on, että integraatiohankkeessa alkunsa saaneet ajatteluprosessit muhivat ja kehittyvät eteenpäin myös myöhemmissä opinnoissa. Olisikin

mielenkiinoista seurata tutkittavina olleiden opiskelijoiden toimintaa hankkeen jälkeisissä opinnoissa. Onko tässä tutkimuksessa havaitulla aktiiviseksi ryhtymisellä siirtovaikutusta vai jääkö se vain integraatiohankkeen kontekstiin? Opiskelijoiden kuuli pohtivan sitä kuinka työelämässä otetaan vastaan uudet ajatukset. Moilanen (2007) kertoo, jopa kuulleensa kysymyksen tuleeko hankkeen opiskelijoista koskaan opettajia. Olisikin mielenkiintoista tutkia jo työelämään siirtyneiden integraatiohankkeessa mukana olleiden opiskelijoiden toimintaa ja ajattelua opettajan työssä. Millaiselta koulutus näyttäytyy työelämän näkökulmasta? Mitä hankkeesta opittua hyödynnetään omassa työssä? Ehkäpä tämän tyyppinen tutkimus toteutuukin tulevaisuudessa kun yhä useampi hankkeessa mukana ollut opiskelija saa opintonsa päätökseen ja siirtyy työelämään.

LÄHTEET

Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 54.

Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.

Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Mezirow – itseohjautuvuuskeskustelun toisinajattelija. Aikuiskasvatus 18 (1), 59-63.

Aktinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and Participant Observation. Teoksessa K. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Sage, Thousand Oaks, 248-261.

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Bandura, A. 1997. Self-Efficacy. The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.

Van Berkel, H. & Dolmans, D. 2006. The influence of tutoring competencies on problems, group functioning and student achievement in problem-based learning. Medical Education 40, 730–736 .

Candy, P.C. 1991. Self-direction for lifelong learning. San Fransisco: Jossey-Bass.

Chan, V. 2001. Learning autonomously: the learners`perspectives. Journal of Further and Higher Education 25.

Clifford, V. 1999. The development of autonomous learners in a university setting. Higher Education Research & Development 18, 115-128.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.

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

Eteläpelto, A & Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

Front, T. 2004. Itseohjautuvuus ja oppijan autonomia elämänlaajuisen oppimisen haasteena. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. *Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja*, 125- 151.

Gall, M., Gall, W. & Borg, J. 2003. *Educational research. An introduction*. 7. painos. Boston: Allyn & Bacon.

Garrison, D. 1997. Self-directed learning. Toward a comprehensive model. *Adult Education quarterly* 48 (1), 18-33.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 124-141.

Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 209-226.

Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.

Heinonen, A. 2002. Itseohjattu ja tutkiva opiskelu teknologiakasvatuksessa. Luokanopettajankoulutuksen teknologian kurssin kehittämistutkimus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 79.

Hellström, Martti 2004. Muutosote: Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. painos. Helsinki: Tammi.

Jyrkiäinen, P. 1998. Ongelmakeskeinen opetusharjoittelu ohjaajien, opiskelijoiden ja oppilaiden kokemana. Teoksessa P. Jyrkiäinen, T. Laine, S. Liukko, M. Piipari, V. Toivonen (toim.) Avoimet oppimisympäristöt: kehittyvät prosessit. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6, 13-52.

Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M., Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa Aarnos, E. & Meriläinen, M. (toim.) Paikoillette, valmiit, NYT! Opettajankoulutuksen haasteet TÄNÄÄN. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 84-95.

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

Kauppi, Antti. 2004. Työ muuttuu - muuttuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. PS-kustannus. Jyväskylä, 187- 212.

Kauppila, R.A. 2004. Opi ja opeta tehokkaasti. Psyykkisen valmennus oppimisen tukena. PS-kustannus. Jyväskylä

Karjalainen, A. 2005. Pedagoginen muutos yliopisto organisaatiossa – idealismia vaiko realismia? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-54.

Knowles, M. 1975. Self-directed learning. A guide for learners and teachers. New Jersey: Cambridge Adult Education.

Koro, J 1993a. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Kasvatustieteen väitöskirja Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylä studies of education, psychology and social research 98.

Koro, J. 1993b. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 21-45.

Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor- itsenäistävän oppijan ohjaaja. Jyväskylä: Atena.

Lappalainen, S. Johdanto- mikä ihmeen etnografia. 2007. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Tampere: Vastapaino, 9-14.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation Cambridge : Cambridge University Press.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lycke, K.H. 2002. Inside PBL Groups: Observation, Confirmations and Challenges. *Education for Health* Vol. 15, (3), 326-334.

Manninen, J (toim.). 1998. Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 3. Gummerus Kirjapainon Oy. Jyväskylä.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor, 17- 37.

Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Tampere: Vastapaino, 151- 176.

Mifflin, B. 2004. Adult learning, self-directed learning and problem-based learning: deconstructing the connections. *Teaching in Higher Education* 9, (1), 43-53.

Moilanen, P. & Tiitinen, S. 2004. Henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia, 81, 87- 110.

Moilanen, P. 2007. Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksen integraatiohankkeessa. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillenne, valmiit, NYT! Opettajankoulutuksen haasteet TÄNÄÄN. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 96- 107.

Moilanen, P. & Rautiainen, M. 2009. Onko valtautuminen mahdollista? Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlakirja. Helsinki: OKKA-säätiö, 158-177.

Moust, J., Roebertsen, H., Savelberg, H. & De Rijk, A. 2005. Education for Health 18, (1), 62-73.

Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alamaaisena. Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Mäki, T. & Ristiniemi, E. 2007. Pitäisikö valita puheenjohtaja? – Etnografinen tutkimus aloittavan ryhmän työskentelykulttuurista. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 46.

Nevgi, A. & Linblom-Ylänne, S. 2005. Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 73- 85.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina: näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Nikkola, T., Rähä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2008. From the control of teaching to the comprehension of learning. Teoksessa C. Nygaard & C. Holtham (toim.) *Understanding learning-centred higher education* Copenhagen: Copenhagen Business School Press. 251-263.

Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Rähä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 61-105.

Nikkola, T. 2006. Oppimisen edellytykset ja esteet ryhmässä – bionilainen analyysi syyllisyyden kehittymisestä syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä. *Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Onnismaa, J. 1996. Ohjauksen tarve lisääntymässä? *Aikuiskasvatus* 1996 4, 286-293.

Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 137-150.

Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen, V-M. Värrä (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 159-174.

Pasanen, H. 1998. Refleksiivisen itseohjautuvuuskäsityksen hahmotusta. Teoksessa J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus modernin murroksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158, 11-59.

Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskasvatuksessa. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 46-55.

Pascarella, E. & Terenzini, P. 1991. *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Puolimatka, Tapio. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 216-283.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ruoho, I. 2003. Itseohjautuvuus tutkimisen opettamisessa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere University Press, 261-280.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 67-78.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Jyväskylä: PS- kustannus, 205-235.
- Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim) Etnografia metodologiana. Tampere: Vastapaino, 227-246.
- Silén, C. & Uhlin, L. 2008. Self-directed learning - a learning issue for students and faculty. *Teaching in Higher Education* 13, (4), 461-475.
- Skager, R. 1984. Organizing Schools to Engourage Self-Direction in Learners. Unesco Institute for Education. Hamburg: Pergamon Press.

Sorbal, D.T. 1997. Improving learning skills: a self-help group approach. *Higher Education* 33, 39-50.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. - Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta) positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 89- 112.

Uski, A. 2006. Autonomisen oppimisen merkit. Osaamisen kehittäminen autonomista oppimista painottavassa opetuskokeilussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaatintyö.

Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. *Opiskelu oppiminen osaaminen . Oppilo*. Helsinki.

Zimmerman, B. J. 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.