

”MUUALLA KOULUTUKSEN VOI VETÄÄ VASEMMALLA KÄDELLÄ,  
MEILLÄ KOKONAAN ILMAN”

Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä alisuorittamisesta  
opettajankoulutuslaitoksen kulttuurisena piirteenä

Henna Svala ja Eeva Ylinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2010

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Pentti Moilanen

## **Tiivistelmä**

Svala, H. & Ylinen, E. 2010. ”Muualla koulutuksen voi vetää vasemmalla kädellä, meillä kokonaan ilman” – Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä alisuorittamisesta opettajankoulutuslaitoksen kulttuurisena piirteenä. Jyväskylän yliopisto.

Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, s. 100 + liitteet 7 s.

Tämän tutkielman aiheena oli alisuorittaminen Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kulttuurisena piirteenä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia alisuorittamisen syitä ilmenee opiskelijoiden haastatteluissa.

Tutkimusaineisto kerättiin syvähaastattelumetodilla yhdeksältä luokanopettajaopiskelijalta. Aineistonanalyysi oli aineistolähtöistä. Analyysimetodina hyödynnettiin teemoittelua. Tutkimusongelma muotoutui täsmälliseksi teemoittelun muuttuessa tarkemmaksi.

Tutkimuksessa löydettiin viisi syytä, jotka aiheuttavat alisuorittamista. Syyt liittyvät vaatimustasoon, palautteeseen ja arviointiin, opetukseen, opettajien asenteeseen sekä vertaisryhmään. Vaatimustaso koetaan ristiriitaisena. Pääsääntöisesti se on liian alhainen, mutta toisinaan liian korkea. Opinnoista ei saada palautetta tai se koetaan merkityksettömäksi. Useimmiten palaute on vain merkintä rekisterissä ja lisäksi hyvän arvosanan saa helposti. Opetukseen liittyvät syyt jaetaan kolmeen ryhmään: opetusmetodeihin, opetussisältöihin ja opintojen kuormittavuuteen. Opetussisällöt koetaan merkityksettömiksi, hajanaisiksi ja päällekkäisiksi. Opetusmenetelmät eivät palvele opiskelijoiden tarpeita. Lisäksi opinnot koetaan kuormittavina, minkä vuoksi tehtäviä joudutaan priorisoimaan. Opettajankoulutuslaitoksen opettajien koetaan olevan joko hyväsydämisiksi tai välinpitämättömiä opiskelijoiden suorittamista kohtaan. Osa opettajista aliarvioi opiskelijoiden kykyjä. Opiskelijat levittävät keskuudessaan kielteistä opiskeluilmapiiiriä, mikä edesauttaa alisuoriutumisen kehittymistä opettajankoulutuslaitoksessa.

Avainsanat: opettajankoulutus, alisuoriutuminen, piilo-opetussuunnitelma, yliopistokulttuuri, yliopistopedagogiikka

## **Abstract**

Svala, H. & Ylinen, E. 2010. "Elsewhere, one can get through studies with using half a brain, but for us education is a no-brainer" – The experiences and impressions of students towards underachievement as a cultural aspect of the department of teacher education. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Master's thesis, p. 100 + appendices 7 p.

The subject of this thesis was underachievement as a cultural aspect of the department of teacher education in the University of Jyväskylä. The study revealed what kinds of reasons for underachievement are manifested in student interviews.

The data for this thesis was collected from nine primary school teacher education students by using a deep interview method. The analysis was based on the data. The method of analysis was based on the investigation of recurring themes. The research question took a concrete shape as the theme division became more accurate.

The study indicated five reasons that cause underachievement. These reasons are connected with level of difficulty, feedback and assessment, teaching, teacher's attitudes, and the peer group. The level of difficulty is experienced with mixed feelings: for the most part, it is felt to be too low but occasionally it is considered to be too high. There is no feedback from the studies, or it is viewed to be meaningless. Feedback is usually just a mark in the study register. Additionally, it is easy to receive a good grade. The reasons concerning teaching are divided into three categories: teaching methods, syllabuses, and how taxing the studies are estimated to be. The syllabuses are experienced to be meaningless, scattered, and redundant. The methods of teaching do not serve the needs of the students. Additionally, the studies are felt to be taxing, which is why there is a need to prioritize assignments. Teachers are seen to be either kind-hearted or negligent towards student achievements. Some of the teachers underestimated the abilities of the students. The students propagated a negative study atmosphere among themselves, which help further the development of underachievement phenomenon within the department of teacher education.

Key words: teacher education, underachievement, the hidden curriculum, university culture, university pedagogy

# Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN I OSA: MUSTA PEDAGOGIIKKA</b> .....	<b>8</b>
2.1	TUTKIMUKSEN AINUTKERTAISUUS .....	8
2.2	ALKUPERÄINEN TUTKIMUSAIHE JA TUTKIMUSONGELMAT .....	8
2.3	METODOLOGISET RATKAISUT .....	10
2.4	HAASTATELUMETODI .....	10
2.4.1	<i>Katsaus haastattelumetodeihin</i> .....	10
2.4.2	<i>Strukturoimaton haastattelu</i> .....	11
2.4.3	<i>Kuvaus tämän tutkimuksen haastattelumetodista</i> .....	12
2.5	HAASTATELTAVIEN VALINTA .....	13
2.6	HAASTATELUT .....	14
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN II OSA: ALISUORITTAMINEN</b> .....	<b>16</b>
3.1	UUDET TUTKIMUSONGELMAT .....	16
3.2	AINEISTONANALYYSI .....	16
<b>4</b>	<b>YLIOPISTON KULTTUURI</b> .....	<b>19</b>
4.1	AKATEEMISET HEIMOKULTTUURIT .....	20
4.2	SOSIAALINEN KIELIOPPI JA YLIOPISTOSOPIMUS .....	20
4.3	HILJAINEN TIETO .....	21
4.4	RYHMÄPAINEN .....	22
4.5	ORGANISAATIOKULTTUURI JA OPISKELIJOIDEN AKATEEMINEN MENESTYMINEN .....	23
<b>5</b>	<b>PIILO-OPETUSSUUNNITELMA</b> .....	<b>24</b>
5.1	OPETUSSUUNNITELMAKÄSITTEISTÖ .....	24
5.2	JYVÄSKYLÄN OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSEN VIRALLINEN OPETUSSUUNNITELMA .....	25
5.3	MIKÄ PIILO-OPETUSSUUNNITELMA ON JA MIKSI SE SYNTYY? .....	26
5.4	MITÄ PIILO-OPETUSSUUNNITELMASTA SEURAA? .....	28
5.5	PIILO-OPETUSSUUNNITELMAN NEGATIIVISIIN VAIKUTUKSIIN PUUTTUMINEN .....	30
<b>6</b>	<b>ALISUORIUTUMINEN</b> .....	<b>32</b>
6.1	MITÄ ALISUORIUTUMINEN ON? .....	32
6.2	ALISUORIUTUJIEN PIIRTEET .....	35
6.3	ALISUORIUTUMISEN SYYT .....	37
6.3.1	<i>Yksilö</i> .....	38
6.3.2	<i>Ympäristö</i> .....	39
6.4	ALISUORIUTUMISEEN PUUTTUMINEN .....	44
<b>7</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>46</b>
7.1	VAATIMUSTASO .....	47
7.1.1	<i>Alhainen ja ristiriitainen vaatimustaso</i> .....	47
7.2	PALAUTE JA ARVIOINTI .....	49
7.2.1	<i>Palaute POM-opinnoissa ja kasvatustieteen opinnoissa</i> .....	49
7.2.2	<i>Palaute harjoittelussa</i> .....	52
7.3	OPETUS .....	53
7.3.1	<i>Epämieluisat opintosisällöt</i> .....	53

7.3.2	<i>Epäsopivat opetus- ja opiskelumetodit</i>	56
7.3.3	<i>Opintojen kuormittavuus</i>	63
7.3.4	<i>Opiskelijan mahdollisuudet vaikuttaa opintoihinsa</i>	66
7.4	OPETTAJIEN ASENNE	68
7.4.1	<i>Opettajat aliarvioivat opiskelijoita</i>	68
7.4.2	<i>Opettajat ovat hyväsydämiä</i>	70
7.4.3	<i>Opettaja ei kiinnosta</i>	70
7.5	VERTAISRYHMÄ	71
7.5.1	<i>Opiskelija-aines</i>	71
7.5.2	<i>Millainen on hyvä opettajankoulutuslaitoksen opiskelija?</i>	72
7.5.3	<i>Suoritustasoon liittyvä ilmapiiri</i>	73
<b>8</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA</b>	<b>75</b>
<b>9</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS</b>	<b>87</b>
<b>10</b>	<b>TUTKIMUKSEN ETIIKKA</b>	<b>92</b>
<b>11</b>	<b>AIVAN VIIMEISEKSI</b>	<b>95</b>
	<b>LÄHTEET</b>	<b>96</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>101</b>
	LIITE 1: MUSTAN PEDAGOGIIKAN MÄÄRITELMÄ	101
	LIITE 2: HAASTATELURUNKO	102
	LIITE 3: HAASTATELUKUTSU	104
	LIITE 4: APUKYSYMYKSET	105
	LIITE 5: ALISUORIUTUJIIEN PIIRTEITÄ	107

## 1 Johdanto

Sain tänään kuulla konkreettisesti havainnon alisuorittamisesta, kun yksi ryhmä pohti sitä, miten pääsisivät tehtävästä mahdollisimman helpolla. Satu istumaan siinä samassa pöydässä ja he sitten sanoivatkin, että tekevät strategiaa tehtävän suhteen. Eli kuka kirjoittaa mistäkin ja millaisella fontilla ja rivivälillä tarvitsee kirjoittaa mahdollisimman vähän – Palatino tms. on kuulemma fontti, jolloin jää mahdollisimman vähän tekstille tilaa. (Lainaus erään opiskelijan lähettämästä sähköpostiviestistä.)

Opettajankoulutus on muutosprosessissa. Koulutuksen laatua halutaan parantaa ja kehittää. Opettajankoulutuslaitoksella on esimerkiksi oma laadunvarmistusjärjestelmänsä, josta ilmenee koulutuksen kehittämispyrkimykset (Opettajankoulutuslaitoksen toimintakäsikirja 2008). Myös tämä tutkimus voidaan nähdä laadunvarmistustyönä. Yllä esitetty lainaus antaa konkreettisen esimerkin opiskelijoiden arjesta ja siitä, kuinka laadukasta heidän työskentelynsä todellisuudessa on. Vaikuttaa siltä, että yliopistossa opiskelijat eivät suorita opintojaan yhtä laadukkaasti kuin toivottaisiin.

Nuutinen (1998, 153) pohtii omassa yliopiston alisaavuttajia käsittelevässä artikkelissaan yliopistoympäristön merkitystä alisaavuttajuusilmiön syntymisessä. Tuottaako yliopisto alisaavuttajuutta ja onko yliopiston oppimisympäristössä tekijöitä, jotka lisäävät alisaavuttajuutta? Nuutinen (1998) myös kysyy, onko menestyminen opinnoissa ympäristölle yhdentekevä vai elämän ja kuoleman kysymys. Onko yliopistossa kaavamaisia opetusmetodeja ja työmuotoja sekä käytänteitä, jotka rajoittavat liiaksi aikuisen opiskelijan itsenäisyyttä ja valintojen tekemistä? (Nuutinen 1998, 153.) Tutkimuksemme pyrkii antamaan opiskelijan näkökulmia näihin kysymyksiin.

Yliopiston kulttuuria ja opiskelijoiden oppimistuloksia on aiemmin tutkittu esimerkiksi piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta. (Esim. Ahola & Olin 2000, Bergenhenegouwen 1987; Kumpula 1994; Meri 2008). Tutkimustulosten mukaan opiskelijat oppivat yliopistossa virallisten oppimistavoitteiden vastaisia selviytymisstrategioita, joista yksi keskeinen on suoriutuminen opinnoista mahdollisimman vähällä vaivalla. Yliopisto-opiskelijoiden alisuoriutumista ei kuitenkaan ole satunnaisia poikkeuksia lukuun ottamatta tutkittu.

Alisuoriutumistutkimukset keskittyvät peruskouluikäisiin lapsiin ja nuoriin ja ne

perustuvat suoritusten määrällisille mittauksille (esim. Rimm 1995; Whitmore 1980). Tutkimuksissa myös nähdään alisuoriutumislmiö yksilön, ei yhteisön ongelmana. Ilmiön kehittämisessä oppimisympäristöllä on kuitenkin iso vaikutus. Tällä tutkimuksella haluamme selvittää entistä tarkemmin alisuorittamisilmiön kulttuurista ja yhteisöllistä luonnetta.

Tutkimusaineistomme koostuu yhdeksästä opiskelijoiden strukturoimattomasta haastattelusta. Keräsimme tutkimusaineiston keväällä 2009. Tuolloin kiinnostuksemme kohteena oli musta pedagogiikka (ks. Liite 1) Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa. Lähestyimme aihetta tunteiden kautta, koska koimme, että vahvat tunnereaktiot auttavat palauttamaan mieleen tilanteita, joissa opettaja on käyttänyt mustaa pedagogiikkaa. Tutkimuksen kuluessa huomasimme, että käyttämämme strukturoimaton haastattelumetodi ja aineistolähtöinen analyysi mahdollistivat myös muiden teemojen ilmenemisen. Kaikista haastatteluista yhtä lukuun ottamatta selvisi, että joko haastateltavat itse tai heidän opiskelukaverinsa kokivat suorittavansa opintojaan hutiloiden. Koska ilmiö nousi aineistosta esille alkuperäistä tutkimusongelmaa selkeämmin ja sen tutkimiselle oli vahvemmat perusteet kuin mustalle pedagogiikalle, muutimme tutkimusaihetta. Lopulta tutkimusongelmaksemme muotoutui selvittää, miksi opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat suorittavat opintojaan oman kokemuksensa mukaan huonommin kuin heidän taitonsa riittäisivät. Emme liitä tutkimuksessa alisuorittamista määrällisiin mittauksiin tai huonoihin arvosanoihin, vaan opiskelijan omiin kokemuksiin ja käsityksiin omasta ja muiden opiskelijoiden suoritustasosta. Arvosanat ovat usein ristiriidassa opiskelijan kokemuksen kanssa. Näistä syistä käytämme väärinkäsitysten välttämiseksi tutkimastamme ilmiöstä käsitettä alisuorittaminen, ei alisuoriutuminen, kuten aiemmissa aihepiiriä käsittelevissä tutkimuksissa.

## **2 Tutkimuksen I osa: Musta pedagogiikka**

### **2.1 Tutkimuksen ainutkertaisuus**

Jokainen laadullinen tutkimus on uniikki, kuten Patton (2002, 433) toteaa. Myös tämä tutkimus on ainutlaatuinen. Oikeastaan tässä raportissa esitellään kaksi eri tutkimusta, joilla on kuitenkin yhtymäkohtia toisiinsa. Jo aloittaessamme tutkimusprojektiamme tiesimme, että olimme valinneet avoimen lähtökohdan ja että tutkimus saattaa ottaa eri suunnan, kuin olimme alun perin ajatelleet. Tutkimusaiheemme vaihtuikin kesken analyysin.

Koska tutkimus on uniikki, myös metodologiset ratkaisut ovat uniikkeja. Käyttämämme menetelmiä on mahdoton kategorisoida puhtaasti mihinkään lokeroon. Menetelmäohjeet ovatkin vain ohjeita, eivät sääntöjä. Tutkija voi oman luovuutensa ja arviointikykyensä mukaisesti soveltaa niitä. (Patton 2002, 433.) Tutkimusraportissa voidaan noudattaa nyrkkisääntöä, jonka mukaan raportin tulee olla tarkka, mutta kuitenkin jokaista epäoleellista yksityiskohtaa ei tarvitse kertoa. Peruseriaate on, että kuvauksessa tulisi pyrkiä sellaiseen täsmällisyyteen, että tutkijakollega pystyy toteuttamaan tutkimuksen raportin kuvauksen perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 146; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 243; Patton 2002, 434.) Tätä nyrkkisääntöä olemme pyrkineet noudattamaan tässä raportissa. Olemme jakaneet tutkimusraporttimme menetelmäosuuden kahteen osaan: I Musta pedagogiikka ja II Alisuorittaminen. Tässä ensimmäisessä osassa esittelemme aineistonkeruumetodimme ja toisessa osassa analyysimetodimme.

### **2.2 Alkuperäinen tutkimusaihe ja tutkimusongelmat**

Alkuperäinen tutkimusaiheemme oli musta pedagogiikka. Kiinnostus aihetta kohtaan heräsi jo noin vuotta ennen varsinaisen tutkimuksemme aloittamista. Tarkoituksemme oli tutkia mustaa pedagogiikkaa alakoululuokassa. Pro gradu -ryhmämme päätarkoituksena oli tuottaa tutkimuksia, joissa tarkastellaan yliopisto-opetusta kriittisesti. Ohjaajamme ehdotuksesta päädyimme tutkimaan mustan pedagogiikan esiintymistä omalla laitoksellamme eli Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Aihe kiinnosti meitä, koska meillä itsellämme ja

opiskelutovereillamme oli kokemuksia opettajien käyttämästä mustasta pedagogiikasta.

Yrittäessämme löytää teoreettisia lähtökohtia tutkimuksellemme huomasimme, ettei ilmiötä ole juuri tutkittu. Tämäkin osaltaan lisäsi kiinnostusta aihetta kohtaan, vaikka toisaalta ymmärsimme myös, että olemme haastavan tehtävän edessä tutkimuskirjallisuuden puuttuessa. Koska tutkimuskirjallisuutta aiheesta ei varsinaisesti ollut, jouduimme tutkimussuunnitelmaamme varten määrittelemään mustan pedagogiikan sen lähikäsitteiden avulla omiin tulkintoihimme pohjautuen. Tällaisia lähikäsitteitä olivat piilo-opetussuunnitelma, yliopistopedagogiikka, monoakkulturaatio, psyykkinen ja henkinen väkivalta sekä indoktrinaatio ja valta. Näistä käsitteistä loimme oman määritelmämme ilmiölle, jota nimitämme tässä tutkimuksessa mustaksi pedagogiikaksi. Jo tutkimuksen alussa tiedostimme, että lopullinen käsitteenmäärittely muotoutuu vasta haastattelujen analysoinnin myötä haastateltavien kokemuksista ja käsityksistä. Koska tutkimusaiheemme muuttui haastattelujen analyysivaiheessa, emme katso tutkimuksemme kannalta tarpeelliseksi määrittellä lähikäsitteitä tässä tarkemmin. Mustan pedagogiikan määritelmämme on liitteessä (ks. Liite 1).

#### **Alkuperäiset tutkimusongelmamme olivat:**

- 1. Käyttävätkö opettajat Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa mustaa pedagogiikkaa?**
- 2. Jos käyttävät, miten se ilmenee?**

Vaikka halusimme tutkia mustaa pedagogiikkaa, emme halunneet olettaa ilmiön olevan olemassa. Siksi emme halunneet johdatella tutkittavien ajatuksia kysymällä suoraan, käyttävätkö opettajat mustaa pedagogiikkaa. Tutkittavan ilmiön luonteesta johtuen halusimme lähestyä mustan pedagogiikan ilmiötä opiskelijoissa heränneiden tunteiden kautta, koska mustaan pedagogiikkaan liittyy vahvoja tunnekokemuksia kuten häpeää, pelkoa, ahdistusta, alistuneisuuden ja voimattomuuden tunteita (Miller 1985; Moilanen 2009). Koska kyse on piilevästä ilmiöstä, tunnekokemusten kautta on mahdollista päästä käsiksi itse taustalla olevaan ilmiöön. Turunen (2004, 161) on todennut seuraavaa: ”Häpeä kertoo siis jotain niin yksilöstä kuin myös kohdatusta todellisuudesta.” Nähdäksemme väitteen voi ulottaa koskemaan muitakin tunteita. Tunteiden kautta on mahdollista päästä käsiksi ympäröivään todellisuuteen.

Tutkimusmetodiksemme valitsimme haastattelun. Kaikki haastattelut perustuivat yhdelle pääkysymykselle: ”**Mitä tunteita opettajankoulutuslaitos herättää?**” Erityisesti meitä kiinnostivat opettajien ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa heränneet tunteet, minkä kerroimme haasteltaville. Kuitenkin olimme kiinnostuneita kaikista tunnekokemuksista, joita tutkittavilla oli kerrottavanaan. Vasta haastattelun lopuksi näytimme haastateltaville mustan pedagogiikan määrittelymme (ks. Liite 1) ja pyysimme heitä kommentoimaan sitä. Tekemiemme valintojen ansiosta välttyimme johdattelemasta haastateltavia ja mahdollistimme muiden tutkimusaiheiden ilmenemisen, mikäli mustaa pedagogiikka ei ole.

### **2.3 Metodologiset ratkaisut**

Tutkijan on Pattonin (2002, 227) mukaan ratkaistava, haluaako hän tutkia laajasti suurta aineistoa vai syvästi pientä aineistoa. Ratkaisuun vaikuttavat resurssit, jotka tutkijan on mahdollista tutkimukselleen antaa. Joka tapauksessa tutkijan on hyväksyttävä, ettei hän voi koskaan täysin ymmärtää toisen ihmisen kokemuksia, jolloin tutkimus on rajattava johonkin. Kyse on valinnasta tasa-arvoisten vaihtoehtojen, ei hyvän ja pahan välillä. (Patton 2002, 227–228.) Laadullinen tutkimus perustuu pieneen tapausmäärään ja aineiston perusteelliseen analysointiin. Oleellista ei ole aineiston koko eikä sillä ole välitöntä vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on tulkintojen kestävyys ja syvyys sekä kattava käsitteellistäminen. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61–62, 68.) Tutkimusaiheemme luonteen vuoksi päätimme keskittyä laajuuden sijasta syvyyteen. Siksi valitsimme aineistonkeruumenetelmäksemme strukturoimattoman haastattelun.

### **2.4 Haastattelumetodi**

#### **2.4.1 Katsaus haastattelumetodeihin**

Haastattelumetodit jaetaan tutkimuskirjallisuudessa yleensä kolmeen ryhmään sen perusteella, kuinka laajasti kysymykset on määritelty etukäteen (Patton 2002, 342). Käsitteet vaihtelevat eri tutkijoilla, mutta niiden sisällöt ovat liki samanlaiset. Kaikkein vapaamuotoisin haastattelumetodi on strukturoimaton haastattelu, joka

muistuttaa lähes vapaata keskustelua. Kysymyksiä ei ole etukäteen määrätty. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelurunko tai haastattelun pääpiirteet on määritelty, ja jokaisen haastateltavan kanssa käsitellään samat teemat. Kolmas ja suljetuin lähestymistapa on strukturoitu haastattelu, jossa kaikilta haastateltavilta kysytään samat kysymykset samassa järjestyksessä. (Esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, Patton 2002.) Nämä lähestymistavat eivät ole Pattonin (2002, 347) mukaan toisiaan poissulkevia ja tiukkarajaisia; niitä voi yhdistellä tarpeiden mukaan. Oma haastattelumetodimme ei saumattomasti vastaa yhtäkään yllä esitettyä mallia, vaikka pyrkimyksenämme oli mahdollisimman strukturoimaton haastattelu.

#### 2.4.2 Strukturoimaton haastattelu

Strukturoimaton haastattelu on joustava menetelmä, joka mahdollistaa syvällisemmän tiedonhankinnan kuin muut haastattelumetodit. Menetelmä sopii myös arkaluontoisten ja heikosti tiedostettujen asioiden käsittelyyn. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34; Siekkinen 2007, 44.) Äärimmillen vietyinä strukturoimatonta haastattelua ei ole millään tavalla etukäteen suunniteltu; vain tutkittava ilmiö on määritelty. Haastattelu muistuttaa keskustelua ja se perustuu avoimille kysymyksille. Haastattelijä kysyy tarkentavia kysymyksiä saamiensa vastausten pohjalta. Tutkijan kokemukset ja intuitio saavat ohjata haastattelun kulkua. Pyrkimyksenä on mahdollisimman syvä ymmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, jolloin haastateltavia on usein vain muutamia. (Hirsjärvi & Hurme 2001; 45–46; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76.)

Vaikka strukturoimaton haastattelu on lähtökohdiltaan hyvin avoin ja haastattelu etenee haastattelijan ja haastateltavan välisen vuorovaikutuksen ehdoilla, voi tutkimuksella olla viitekehys. Viitekehyksellä tarkoitetaan aiheesta etukäteen hankittuja tietoja. Tämä viitekehys ei kuitenkaan määrää haastattelun suuntaa, vaikka etukäteen tieto ohjaa aina jossain määrin tutkijan ajattelua haastattelutilanteessa. Viitekehyksestä seuraa, että avoimista lähtökohdista huolimatta tutkijan täytyy pitää haastattelu aiheessa, vaikka haastateltava saa puhua vapaasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 76.)

***Avoimet kysymykset.*** Laadullista tutkimusta tehtäessä on pyrittävä minimoimaan haastateltavien johdattelu. Tähän pyritään esittämällä mahdollisimman avoimia kysymyksiä, jotka nousevat haastattelijoiden ja haastateltavan välisestä

vuorovaikutussuhteesta. Avoimet, strukturoimattomat kysymykset antavat haastateltavalle mahdollisuuden puhua itselleen tärkeistä asioista ja tunteista omin sanoin. (Kvale 1996, 129–130; Patton 2002, 348, 353–354.) Koska tutkimusongelmanamme oli selvittää, onko opettajankoulutuslaitoksessa mustaa pedagogiikkaa ja miten se ilmenee, oli erityisen tärkeää, että haastateltavilla on mahdollisuus puhua vapaasti kokemuksistaan. Esitimme selventäviä ja syventäviä lisäkysymyksiä ja pyysimme haastateltavia itse määrittelemään käyttämänsä käsitteet (Patton 2002, 372, 374), jotta omat ennakkoluulomme eivät vaikuttaisi analyysiin liikaa. Tällainen etenemistapa edellyttää aktiivista kuuntelemista ja läsnäoloa sekä tutkijoiden omien ennakkokäsitysten syrjäyttämistä mahdollisimman suurelta osin kysymyksiä esittäessä (Patton 2002, 354; Siekkinen 2007, 54).

#### 2.4.3 Kuvaus tämän tutkimuksen haastattelumetodista

Aloitimme haastattelumme muistuttamalla haastateltavia tutkimuksemme pääkysymyksestä, josta olimme kertoneet heille jo aiemmin sähköpostitse. Tämän jälkeen haastateltavat saivat puhua vapaasti aiheesta. Meillä oli käytössämme nelitasoinen tukikysymyslista (ks. Liite 2), jossa pääkysymys oli hajotettu pienemmiksi ja helpommin lähestyttäviksi aihekokonaisuuksiksi ja kysymyksiksi. Kysymykset etenivät deduktiivisesti yleisistä yksityiskohtaisiin. Liittämällä tunteet erilaisiin konteksteihin kuten opetusharjoitteluihin tai kasvatustieteen opintoihin halusimme auttaa haastateltavia palauttamaan mieleen kokemuksiaan (Siekkinen 2007, 53).

Pyrkimyksenämme oli strukturoimattoman haastattelumetodin mukaisesti kysyä mahdollisimman paljon kysymyksiä, jotka heräävät haastateltavien vastauksista, ja käyttää tukikysymyslistaa vain tarvittaessa. Yksikään haastatteluista ei kuitenkaan edennyt ilman tukikysymysten käyttöä. Vaikka pyrkimyksenä jokaisessa haastattelussa oli säilyttää mahdollisimman avoin lähtökohta, loppua kohden haastattelut alkoivat muistuttaa enemmän puolistrukturoitua haastattelua. Viimeiset haastattelut muistuttivat kaikkienensa enemmän puolistrukturoitua haastattelua kuin ensimmäiset haastattelut, koska aiemmissa haastatteluissa esiin nousseet teemat alkoivat ohjalla ajatteluamme. Mielestämme haastattelut eivät kuitenkaan missään vaiheessa muuttuneet puhtaasti puolistrukturoiduiksi.

## 2.5 Haastateltavien valinta

Haastattelimme tätä tutkimusta varten yhdeksää opiskelijaa, joista kaksi oli toiselta, kaksi kolmannelta, kaksi neljänneltä ja kolme viidenneltä vuosikurssilta. Valitessamme haastateltavia tutkimukseemme käytimme ensin satunnaisotantaa ja sen jälkeen harkinnanvaraista valintaa taustatietojen perusteella. Yleensä satunnaisotantaa ei suositella kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltavien valinnan metodina (Hirsjärvi & Hurme 2001; 46; Siekkinen 2007, 50; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Halusimme kuitenkin valinnan ensimmäisessä vaiheessa käyttää satunnaisotantaa, koska tutkimusongelmamme oli selvittää, onko tutkimamme ilmiö olemassa opettajankoulutuslaitoksella. Tästä syystä emme halunneet valita haastateltaviksi meille entuudestaan tuttuja ihmisiä. Jos olisimme valinneet tuttuja ihmisiä, joilla tiedämme olevan kokemusta mustasta pedagogiikasta, olisimme vääristäneet tutkimustuloksia. Toisaalta emme voineet tietää, keillä opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla on erityistä tietoa mustasta pedagogiikasta, joten emme voineet tehdä valintaa sen perusteella. Tästä syystä saatoimme olettaa, että kaikki opettajankoulutuslaitoksen 2.–5. vuoden opiskelijat ovat meidän tutkimuksemme kannalta informantteja ja tyypillisiä tapauksia eli että heillä on tarvittavaa kokemusta ja tietoa tutkimusaiheestamme (Hirsjärvi & Hurme 2001, 46; Siekkinen 2007, 50–51; Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Rajasimme ensimmäisen vuoden opiskelijat pois tutkimuksestamme sen perusteella, ettei heille ole välttämättä ehtinyt vielä kertyä riittävästi kokemuksia koulutuksesta.

Valitsimme opiskelijoita jokaisesta neljästä vuosikurssista. Lähetimme kutsut sähköpostilla (ks. Liite 3) arvotuille henkilöille ja pyysimme heitä ottamaan yhteyttä meihin, mikäli ovat kiinnostuneet osallistumaan tutkimukseemme. Lisäksi pyysimme heitä antamaan itsestään taustatietoja sen varalta, että joutuisimme tekemään valintaa haastateltavien välillä. Lähetimme pyyntöjä yhteensä 40 kappaletta. Saimme kahdeksan vastausta, joista viisi oli myöntäviä. Totesimme, että joukko on liian pieni, joten suoritimme uuden, edellistä laajemman arvonnin. Lähetimme sähköpostiviestin vuosikursseille 3–5, koska toisesta vuosikurssista olimme haastateltavat jo saaneet. Lähetimme toisella kerralla yhteensä 46 sähköpostikyselyä, joihin vastasi 19 opiskelijaa. Myöntäviä vastauksia näistä oli 11 kappaletta, mikä oli liikaa tutkimuksellemme. Tästä syystä teimme harkinnanvaraisen poiminnan

myöntävästi vastanneista (Eskola & Suoranta 1998, 61; Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–59).

Tutkimusongelma määrää sen, minkä perusteella haastateltavat valitaan. Valintakriteerinä voi olla esimerkiksi joko haastateltavien samankaltaisuus tai erilaisuus. (Siekkinen 2007, 50–51.) Tutkimuksemme tarkoituksena oli paitsi selvittää, onko opettajankoulutuslaitoksella mustaa pedagogiikkaa, myös tutkia, miten se ilmenee. Siksi valitsimme haastatteluun taustoiltaan mahdollisimman erilaisia ihmisiä, jotta saamme ilmiöön monipuolisesti näkökulmia. Tarvittaessa pystyisimme vertailemaan eroja ja yhtäläisyyksiä sukupuolten, sivuaineiden ja vuosikurssien välillä. Halusimme myös, että tutkimuksessamme olisi opiskelijoita, jotka ovat aloittaneet opinnot suoraan lukion jälkeen sekä opiskelijoita, joilla on jo muita edeltäviä opintoja takanaan. Tavoitteenamme oli saada mahdollisimman monipuolinen käsitys opiskelijoiden kokemuksista.

Tutkimusjoukossamme oli kaksi miestä, joista toinen perui tulonsa. Siksi lähetimme sähköpostin vielä kaikille miehille, jotka kuuluivat samaan vuosikurssiin kuin perunut haastateltava. Pyrimme saamaan peruneen tilalle mahdollisimman vastaavan haastateltavan. Haastattelimme yhteensä vain kahta miestä, koska miespuolisia tarjokkaita ei naisvaltaisella laitoksella juurikaan enempää ollut.

Palkkioksi osallistumisesta tutkimukseen tarjosimme haastateltavan oman valinnan mukaan joko elokuvalipun tai pullakahvit. Tiesimme jo etukäteen, ja ilmoitimme myös haastattelukutsussa, että haastatteluista tulisi pitkiä. Tämän vuoksi halusimme palkita haastateltavat vaivannäöstä.

## **2.6 Haastattelut**

Haastatteluprosessin aloitimme joulukuussa 2008 toteuttamalla kaksi esihaastattelua. Halusimme harjoitella syvähaastattelun tekemistä ja saada palautetta haastattelun toteutuksesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 72) mukaan on tärkeää etukäteen testata muun muassa haastattelurunkoa ja hypoteettisten kysymysten muotoilua kuten myös kartoittaa kokemuksia tutkittavasta aihepiiristä. Esihaastatteluista saamamme palautteen perusteella teimme muutoksia alkuperäiseen suunnitelmaan. Päätimme esittää opiskelijoille mustan pedagogiikan määritelmämme haastattelun lopuksi

saadaksemme tietää, kokevatko opiskelijat puhuneensa tutkimastamme ilmiöstä haastattelun aikana.

Haastattelimme talvella 2009 tammi- ja helmikuun aikana yhdeksää Jyväskylän yliopiston vuosikurssien 2004–2007 luokanopettajaopiskelijaa. Tuolloin he olivat toisesta viidenteen vuosikurssin opiskelijoita. Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina Jyväskylän yliopiston mahdollisimman rauhallisissa ja viihtyisissä tiloissa. Haastattelut nauhoitettiin.

Harkitsimme myös ryhmähaastattelumetodia, joka on erityisen sopiva silloin, kun halutaan haastateltavien muodostavan yhteisen näkemyksen tutkittavasta ilmiöstä. Menetelmän avulla voidaan tutkia pienoiskulttuureja ja sosiaalisia ympäristöjä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61.) Ryhmähaastattelun vahvuus on, että osallistujat voivat paitsi tukea toisiaan henkisesti myös auttaa toisiaan muistamaan asioita syvemmin (Eskola & Suoranta 1998, 95–96). Vaikka tutkimusongelmamme sosiaalisen luonteen vuoksi olisi ollut perusteltua käyttää ryhmähaastattelua, totesimme, että haastateltavien intymiteettisuojan takia on parempi tehdä yksilöhaastatteluja kuin ryhmähaastatteluja. Koska haastattelumme keskittyivät arkaluontoisiin teemoihin, haastateltavat eivät välttämättä olisi kertoneet ryhmähaastattelutilanteessa yhtä avoimesti näkemyksistään kuin yksilöhaastattelussa. Luottamuksellisen ilmapiirin luominen toisilleen vieraista ihmisistä koostuvaan ryhmään olisi ollut suuri haaste ja siten uhka tutkimuksemme luotettavuudelle.

Päätimme, että olemme molemmat paikalla tasa-arvoisina haastattelijoina. Vaikka tiedostimme, että kahden tutkijan läsnäolo saattaa luoda haastattelijoiden ja haastateltavan välille epätasapainoisen valtasuhteen, totesimme tutkimuksen luotettavuuden ja oman turvallisuudentunteemme kannalta parhaaksi haastatella yhdessä. Haastattelut olivat kestoltaan 45 minuutin ja kahden tunnin ja 10 minuutin väliltä.

### 3 Tutkimuksen II osa: Alisuorittaminen

#### 3.1 Uudet tutkimusongelmat

Aineistossa on aina useita kiinnostavia aiheita, joita aineistosta ei alun perin olisi odottanut löytävänsä. Kaikista mielenkiintoisista ilmiöistä huolimatta tutkijan on valittava ja rajattava tarkkaan oma kiinnostuksenkohteensa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Myös meidän aineistossamme oli monia mielenkiintoisia aiheita, joista yksi osoittautui muita vahvemaksi. Aihe ei ollut se, jota olimme alun perin alkaneet tutkia. Olimme hakeneet jo pitkään aineistosta konkreettista tarttumapintaa emmekä olleet löytäneet perusteita mustan pedagogiikan tutkimiselle. Päätimme vaihtaa tutkimusaihetta. Käsitellessämme tutkimusaineistoa olimme huomanneet, että haastateltavat yhtä lukuun ottamatta puhuvat paljon ja spontaanisti omista alisuorittamiseen liittyvistä kokemuksistaan. Valitsimme uudeksi tutkimusaiheeksemme opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset omien opintojensa suoritustasosta.

Analyysin aikana tutkimusongelmamme täsmentyi. Päätimme rajata tutkimuksemme koskemaan ainoastaan syitä, joista opiskelijat kokevat huonon suorittamisensa johtuvan. Tutkimusongelmaksemme muotoutui kysymys: **Miksi opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat suorittavat opintojaan oman kokemuksensa mukaan huonommin kuin heidän taitonsa riittäisivät?**

Etsimme aineistosta kaikki opiskelijoiden kokemat syyt huonolle suorittamiselle. Näistä syistä muotoutuivat **lopulliset viisi teemamme: vaatimustaso, palaute ja arviointi, opetus, opettajien asenne sekä vertaisryhmä**. Opetusteema jakautui vielä selkeästi kolmeen alateemaan: **opintosisältöihin, opetus- ja opiskelumetodeihin sekä opintojen kuormittavuuteen**

#### 3.2 Aineistonanalyysi

Aineistonanalyysimme on ollut vaihteleva ja monivaiheinen. Se on sisältänyt monta työvaihetta ja harhapolkua, joista kaikkia emme erittele. Vaikka jokainen vaihe on vienyt ajatteluumme eteenpäin, noudatamme erityisesti tässä alaluvussa

tutkimusraportoinnin nyrkkisääntöämme (ks. Luku 2.1) ja esittelemme vain analyysimme olennaiset päävaiheet.

Analyysimme oli aineistolähtöistä. Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa yksinkertaisimmillaan teorian luomista alhaalta ylös eli aineistosta lähtien. Teoria tutkittavasta ilmiöstä ei ohjaa analyysin lopputulosta. Tämän kaltainen analyysi on tarpeellista erityisesti silloin, kun selvitetään jonkin ilmiön perusolemusta. Tutkija valitsee analyysiyksiköt harkintansa mukaan siten, että ne tukevat tutkimuksen tarkoitusta ja tehtävää. Analyysiyksikköjä ei siis ole ennalta määrätty. (Eskola & Suoranta 1998, 19; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Aineistolähtöinen analyysi voidaan nähdä induktiivisena. Induktiivisella analyysillä tarkoitetaan kokonaisuuden rakentamista aineistosta yksittäisestä yleiseen ilman erityistä teoreettista viitekehystä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136; Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Analyysimetodina hyödynsimme teemoittelua. Teemoittelussa etsitään aineistolle tyypillisiä, yhteisiä piirteitä. Aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään eri aihepiirien mukaan, minkä jälkeen siitä voidaan poimia teemojen mukaisia ajatuksia ja vertailla niitä keskenään. Teemat syntyvät tutkijan tekemistä tulkinnoista. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 173; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 93.)

Aloitimme aineiston käsittelyn litteroimalla haastattelut. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta litteroimme koko haastatteluaineiston. Litteroimme viimeisen haastattelun vain osittain, koska olimme jo analysoineet muuta aineistoa niin paljon, että pystyimme riittävän tarkasti määrittelemään, mikä on tutkimuksemme kannalta olennaista. Litteroitua aineistoa on yhteensä 171 sivua.

Litteroinnin jälkeen ryhdyimme teemoittelemaan aineistoa. Analysoimme tarkasti yhden haastattelun, jonka pohjalta syntyivät 13 alustavaa teemaa. Valitsimme tämän haastattelun, koska se mielikuvamme perusteella käsitteli monipuolisesti eri aihepiirejä. Merkitsimme haastatteluun mahdollisimman tarkasti kohdat, joissa haastateltava puhuu kustakin teemasta. Tämän jälkeen analysoimme viisi haastattelua hyödyntäen näitä 13 teemaa ja tiivistimme jokaisen haastateltavan keskeiset ajatukset kustakin teemasta kirjalliseen muotoon. Tarkastelimme yhtä haastattelua ja yhtä teemaa kerrallaan. Jotta huomaisimme varmasti kaiken olennaisen, teimme koonnit ensin yksin ja sen jälkeen koostimme lopulliset versiot yhdessä.

Tutkimusaiheen vaihduttua edellisen työvaiheen jälkeen valitsimme analysoitavaksi haastattelun, jota emme olleet aiemmin tarkastelleet mutta jossa kuitenkin oman mielikuvamme perusteella oli runsaasti näkökulmia uuteen tutkimusaiheeseemme. Vaihdoin myös tapaa analysoida aineistoa. Tässä vaiheessa aloimme hyödyntää induktiivisuutta aiempaa tiedostetumpana analyysimetodina. Ensin etsimme suoritamiseen liittyvät kohdat, jonka jälkeen tarkastelimme, mitä muita teemoja tähän aiheeseen liittyy. Lajiteltuamme aineiston luomimme teemojen alle kirjoitimme suoritustasosta kertovista sitaateista lyhyet tiivistykset (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137).

Samalla myös lopulliset tutkimusongelmamme täsmentyivät ja alisuorittamisen koetuista syistä muodostui viisi teemaa: **vaatimustaso, palaute ja arviointi, opetus, opettajien asenne ja vertaisryhmä**. Opetus jakaantui kolmeen alateemaan: **opintojen sisällöt, opetus- ja opiskelumethodit sekä opintojen kuormittavuus**.

Tähän mennessä olimme tarkastelleet aineistosta ainoastaan niitä sitaatteja, joissa käsitellään suoritustasoa. Jatkoimme induktiivista etenemistä analyysissä.

Syvensimme teemoja tarkastelemalla ensin vain niitä haastatteluja, joissa teemat mainitaan huonon suorittamisen syyksi. Pyrimme huomioimaan kaiken, mitä haastateltavat kustakin teemasta kertoivat. Kirjoitimme sitaattien ydinajatuksista itse sitaatteja helpommin käsiteltävät tiivistykset. Tämän jälkeen täydensimme teemoja kiinnittämällä huomion niihin haastatteluihin, joissa teemoja käsiteltiin, mutta joissa niitä ei ollut mainittu huonon suoritustason syyksi.

Kuten avoimissa haastatteluissa usein käy, myös meidän aineistomme oli runsas ja monipuolinen. Tällöin aineistossa on paljon myös epäolennaista materiaalia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36), jonka erottaminen olennaisesta voi olla vaikeaa. Siksi muotoilimme suoritustasoa koskevien tiivistysten perusteella apukysymyksiä (ks. Liite 4) jokaisesta teemasta erottaaksemme aineistosta kaiken tärkeän.

Kun kaikki tiivistykset oli kirjoitettu ja jaoteltu teemoihin, tulostimme kunkin haastattelun tiivistykset oman värisilleen papereille. Leikkasimme ne ja jaottelimme pätkät kartongeille isojen teemojen alle induktiivisesti edeten. Ensin asetimme kartongille ydintiivistykset ja etsimme niistä mahdollisia alateemoja. Sen jälkeen jaottelimme muut tiivistykset näihin alateemoihin. Tämän jälkeen kirjoitimme jokaisesta teemasta valmiin tekstin.

## 4 Yliopiston kulttuuri

Koska tutkimuksemme on aineistolähtöinen, olemme perehtyneet teoreettiseen viitekehukseen vasta tulososion koonnin ja teemoittelun jälkeen. Tutkimamme ilmiö on hyvin moniulotteinen ja se antaisi mahdollisuuksia hyvin moniin erilaisiin teoreettisiin lähestymistapoihin. Lähestymme alisuorittamisen ilmiötä kahden teoreettisen viitekehksen avulla. Ensinnäkin ilmiön taustalla on nähdäksemme opettajankoulutuslaitoksen kulttuuri. Opettajankoulutuslaitoksessa vaikuttaa olevan itseään toisintava malli, jonka laitoksen jäsenet omaksuvat ja jota ei kyetä muuttamaan. Koulutuksessa toimitaan, kuten on aina totuttu toimimaan. Näistä syistä aloitamme tarkastelun yliopistokulttuuria erittelevien teorioiden avulla. Toiseksi syvennämme tarkastelua yhteen opettajankoulutuslaitoksen kulttuuriseen piirteeseen, alisuorittamiseen, alisuoriutumisteorioiden avulla (ks. luku 6).

Yliopisto on yhteisö ja organisaatio, jolla on vahvat perinteet ja kulttuuriset säännöstöt. Sen taakse kätkeytyy epävirallinen järjestelmä, joka sisältää sekä tiedostettuja että tiedostamattomia sääntöjä, normeja, rutiineita, rituaaleja, toimintatapoja, tabuja, tavoitteita, puhetapoja, arvostuksia ja uskomuksia. Opiskelijoilta edellytetään tämän järjestelmän hallintaa. Järjestelmä omaksutaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Ahola & Olin 2000, 143; Becher & Trowler 2001, 23, 47; Bergenhenegouwen 1987; Gair & Mullins 2001; Gerholm 1990; Kumpula 1994, 14; Ylijoki 1998, 68; Ylijoki 2002.)

Yllä esitettyä yliopistokulttuuria voidaan tarkastella erilaisten teoreettisten viitekehysten kautta. Päällekkäisyyksistä ja yhteneväisyyksistä huolimatta jokaisella katsantokannalla on oma ainutkertainen annettavansa ilmiön tarkasteluun. Tämän tutkimuksen pääviitekehys on piilo-opetussuunnitelma, jota käsittelemme luvussa 5. Tässä luvussa esittelemme lyhyesti muita viitekehysä, joista jokainen avaa omia näkökulmiaan tutkimustuloksiimme. Nämä ovat akateemiset heimokulttuurit, sosiaalinen kielioppi ja yliopistosopimus, hiljainen tieto, ryhmäpaine sekä organisaatiokulttuuri.

#### 4.1 Akateemiset heimokulttuurit

Becher & Trowler (2001) nimittävät yllä kuvailtua yliopistokulttuuria akateemiseksi heimokulttuureiksi. Akateemisella heimolla hän viittaa tiedeyhteisöön. Jokaisella tiedeyhteisön tiedonalalla on oma luonteensa, jota Becher & Trowler (2001) nimittävät akateemiseksi reviiriksi. Käsitteet liittyvät kiinteästi toisiinsa: akateemisen heimon käytänteet heijastavat alan tutkimusperinteitä ja tiedonkäsityksiä. Tieteenalat voidaan jakaa sekä koviin ja pehmeisiin että puhtaisiin ja soveltaviin. Kasvatustiede esimerkiksi on pehmeä ja soveltava tieteenala. Sitä kuvaa käytännönläheisyys, ammatillisuus ja toiminnallisuus. Tutkimustietoa saadaan laadullisen tutkimuksen kautta. Nämä piirteet heijastuvat tiedeyhteisön kulttuurissa. (Becher & Trowler 2001, 23, 35–36.) Heimokulttuuri muodostuu paitsi siitä, millaista tietoa alalla käsitellään, myös siitä, että tieteenalat ja oppiaineet ovat osa yhteiskuntaa. Tämä laajempi toimintaympäristö muokkaa niiden elämäntapaa ja kulttuuria. Siten heimot myös heijastavat sitä aikaa ja paikkaa, jossa elävät. Jos heimot siirrettäisiin toisenlaiseen toimintaympäristöön, kokisivat ne muutoksia. (Ylijoki 1998, 123–124.)

#### 4.2 Sosiaalinen kielioppi ja yliopistosopimus

Kumpula (1994, 13–15) nimittää yhteisön toimintaan vaikuttavaa rakennetta sosiaalisiksi kieliopiksi. Opiskelijat noudattavat tietämättään tiettyjä sääntöjä sosiaalisen todellisuuden ohjaamina. Nämä säännöt opitaan sosiaalisessa toiminnassa vuorovaikutuksen kautta, eikä niitä opetella tietoisesti. Sosiaalisen kieliopin ohjaavaa voimaa ei myöskään osata kyseenalaistaa. (Kumpula 1994, 13–15.) Tärkeintä opiskelijalle on selvittää, kuinka opiskeluissa menetellään, sillä opiskelijoille on yliopistossa omat sosiaaliset norminsa, joiden kautta yhteisöön sovelletaan. Virallisia ja omia tavoitteita on syytä lakata pohtimasta. (Kumpula 1994, 55–56.) Kumpula (1994, 63) pitää opiskelijoiden omaksumaa, selviytymisstrategian mukanaan tuomaa suoriutumisen sääntöjärjestelmää osana yliopistosopimusta, joka vallitsee opettajien ja opiskelijoiden välillä. Sopimuksen tarkoituksena on taata työrauha sekä opettajille että opiskelijoille ja vapauttaa osapuolet vastuusta. Sopimus ylläpitää valitsevaa jaksamattomuuden ja ehtimättömyyden olotilaa. Opettajat saavat keskittyä tutkimuksen tekemiseen ja opiskelijat nopeaan valmistumiseen. Kenenkään ei tarvitse vastata opetuksesta ja oppimisesta, vaan vastuu siirretään aina pois itseltä

toiselle osapuolelle. Yhteisössä hyväksytään hiljaisesti keskinkertaisuus, jotta jokaisen intressit täyttyvät. (Kumpula, 1994, 67–69; ks. myös Snyder 1973, 18.)

### 4.3 Hiljainen tieto

Gerholmin (1990, 263–264, 270–271) mukaan yliopistoyhteisön kulttuurissa on hiljaista tietoa, joka yhteisön jäsenten on syytä omaksua. Hiljaisen tiedon muodot voidaan jakaa kahteen pääkategoriaan. Ensinnäkin on käytännöllistä tietoa tai kompetenssia, joka sisältyy laitoksen päivittäiseen elämään ja jonka pohjalta järjestetään rutiinit. Tämä tieto kehittyy pitkän kokemuksen tuloksena, joten yliopistossa pitkään olleet hallitsevat sen. Toinen hiljaisen tiedon pääkategoria on tietämys, jonka opiskelijat itse luovat saapuessaan laitokseen ja koettaessaan järjeistää sen toimintaa. Kategoriaan kuuluvat opiskelijoiden omat johtopäätökset opiskeluyhteisöstään ja ohjeet, joiden avulla selvittää sen vaatimuksista. Tietoa kartuttavat puoliautomaattiset, miltei tiedostamattomat tulkinnat opettajien sanomisista ja teoista. Nämä molemmat hiljaisen tiedon kategoriat ovat oppaita oikeaan käyttäytymiseen ja molemmat ovat tärkeitä, jotta voi ymmärtää akateemisen maailman toimintaa. (Gerholm 1990, 263–264, 270–271.)

Hiljaisen tiedon pääkategorioihin sisältyy kuusi hiljaisen tiedon muotoa. Niistä kaksi ensimmäistä liittyy normeihin. Ensinnäkin opiskelijat havaitsevat, että virallisten ja todellisten normien ja vaatimusten välillä on ristiriita ja että virallisia normistoja on vaikeaa tai lähes mahdotonta aina toteuttaa. Tämän seurauksena opiskelijat omaksuvat hiljaista tietoa, joka sisältää tiedon siitä, kuinka käsitellä tätä sääntöjen ristiriitaa. (Gerholm 1990, 265–267; ks. myös Kumpula 1994, 55; Snyder 1973, 10–11) Hiljaista tietoa ovat myös laitoksen perinteiden ja ihannoitujen esikuvien välittämät toimintamallit. Neljäs hiljaisen tiedon muoto sisältää intuitiiviset huomiot oman laitoksen identiteetistä ja suhteesta naapurilaitoksiin. Tieto on usein hyvin karrikoitua, mutta vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaista tutkimusta laitoksella tehdään. Viidenneksi uudelle tutkijalle karttuu tietoa sulautuessaan laitoksen jo meneillään oleviin tutkimusprojekteihin oman tutkimusprojektinsa kanssa. (Gerholm 1990, 265–266.)

Tärkeimpänä Gerholm (1990, 266) pitää kuudetta hiljaisen tiedon kategoriaa, joka liittyy akateemiseen diskurssiin. Hän painottaa, että diskursseilla on eri muotoja ja

tyylilajeja. Ensinnäkin on virallinen tyyli, jota vaaditaan raporteissa ja julkisissa esiintymisissä. Epävirallisempaa diskurssia käytetään esimerkiksi pienimuotoisissa seminaareissa, joissa kokeneemmat tutkijat tai opiskelijat esiintyvät. Kolmas diskurssigenre on opiskelijoiden keskenään käymät vertaiskeskustelut epävirallisissa yhteyksissä. Jokainen diskurssityyppi sisältää oman hiljaisen tietonsa, johon sisältyy kyky tunnistaa pätevät perustelut, oikeanlaiset vastaväitteet ja kysymykset. (Gerholm 1990, 266, 267.) Tämä kuudes hiljaisen tiedon muoto ei vaadi ainoastaan kaikkien yllä esiteltyjen hiljaisen tiedon kategorioiden hallintaa, vaan opiskelijan on myös osattava tulkita tilanteita oikein käyttääkseen oikeaa, sosiaalisesti hyväksyttävää diskurssimuotoa. Mikäli yksilö käyttää virallisessa yhteydessä epämuodollista diskurssia, saatetaan se tulkita yleiseksi pätemättömyydeksi. Myös virallinen lähestyminen epämuodollisessa tilanteessa saattaa vaikuttaa siten, ettei yksilöä hyväksytä täysivaltaiseksi jäseneksi esimerkiksi opiskelijaryhmään. (Gerholm 1990, 266–267.)

#### **4.4 Ryhmäpaine**

Vääränlainen käyttäytyminen saattaa sulkea yksilön ryhmän ulkopuolelle tai vaikeuttaa hänen toimintaansa siinä. Tällöin yksilö joko ei hallitse vallitsevia sosiaalisia käytänteitä tai hän rikkoo niitä tietoisesti. Mikäli opiskelija haluaisi muuttaa vallitsevaa epävirallista järjestelmää, hänen tulisi olla rohkea ja asioista perillä oleva. Sopeutuminen koetaan ehtona opintojen edistymiselle. Yhteisö luo painetta ja kilpailua, ja opiskelijat ovat riippuvaisia sosiaalisista säännöistä. (Kumpula 1994, 67; Snyder 1973, 24–25) Syynä riippuvuuteen on yksilön halu onnistua ja pysyä yhteisön jäsenenä (Jackson 1968, 66; Kumpula 1994, 67; Snyder 1973, 10–11.) Kyseessä on siis sosiaalinen ryhmäpaine.

Kumpulan (1994, 67) tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät halua poiketa yhteisesti hyväksytyistä normeista, sillä he luulevat poikkeaville kapinallisille käyvän huonosti. Konflikteja pyritään välttämään. Tyytymättömyys sosiaalisessa tilanteessa on paitsi uhka ryhmän hyvinvoinnille myös riski tyytymättömän yksilön jäsenyydelle ryhmässä. Tyytymättömyyden ilmaisu käsitetään häpäisyä ja loukkauksena, joten usein yhteisön jäsenet varmistavat oman sosiaalisen henkiin jäämisensä vahvistamalla sosiaalisia käytänteitä. (Jackson 1968, 66.) Siksi myös paine sopeutua

tiettyyn vertaistovereiden luomaan sosiaaliseen ja psykologiseen ilmastoon on suuri. Opiskelijat voivat olla vaatimuksissaan yhtä kovia kuin opettajat. (Snyder 1973, 24–25.)

#### **4.5 Organisaatiokulttuuri ja opiskelijoiden akateeminen menestyminen**

Van der Westhuizen, Mosoge, Swanepoel ja Coetsee (2005) ovat tutkineet organisaatiokulttuurin vaikutusta akateemiseen suorittamiseen. Heidän määrittelynsä mukaan organisaatiokulttuuri koostuu kahdenlaisista elementeistä, näkymättömistä ja näkyvistä. Näkymätön perusta, kuten organisaation uskomukset, arvot ja normit toimivat yhteisön toimintaa suuntaavina ohjenuorina. Näkyvät elementit kuvastavat näitä näkymättömiä elementtejä. Ne ilmenevät organisaatiossa kolmessa eri muodossa: kielellisissä ilmentymissä, toimintamalleissa sekä visuaalisissa ilmentymissä. Kielelliset ilmenemismuodot viittaavat organisaatiossa käytettyyn kieleen, opetussuunnitelmaan, sääntöihin, tarinoihin ja esikuviin. Toimintamallit koostuvat rituaaleista, traditioista, johtamisorientaatiosta sekä yksilöiden ja ryhmien käyttäytymisestä yhteisössä. Yhteisön konkreettinen ympäristö, symbolit ja kouluasut ovat kulttuurin visuaalisia ilmenemismuotoja. (Van der Westhuizen ym. 2005, 93–95.)

Van der Westhuizenin ym. (2005, 105) mukaan huonosti ja hyvin menestyvät koulut eroavat toisistaan siinä, kuinka edellä esitetyt kulttuuriset osa-alueet huomioidaan. Organisaatiokulttuuri on heidän tutkimuksensa mukaan avaintekijä siinä, kuinka oppijat suoriutuvat akateemisesti. Toisin kuin huonosti suoriutuviissa kouluissa, hyvin suoriutuviissa kouluissa panostettiin kaikkiin kulttuurin osa-alueisiin. Terve ja positiivinen kulttuuri vaikutti yhteisön jäseniin myönteisesti ja ohjasi heitä suoriutumaan koulun tavoitteiden mukaisesti. Yhteisön jäsenillä oli yhteisymmärrys odotuksista ja arvoista, toisin kuin huonosti menestyvien koulujen jäsenillä. Jäsenillä ei ollut selkeyttä heihin kohdistuvista odotuksista, mikä johti motivaation puutteeseen, osallistumattomuuteen ja alhaiseen suoritustasoon. (Van der Westhuizen ym. 2005.) Vastaavanlainen organisaatiokulttuuri on myös yliopistossa ja siten sen voidaan nähdä vaikuttavan opiskelijoiden suoritustasoon myös opettajankoulutuslaitoksessa.

## 5 Piilo-opetussuunnitelma

### 5.1 Opetussuunnitelmäkäsitteistö

Opetussuunnitelmäkäsitteistö on runsas ja siitä on tehty useita erilaisia jaotteluita. Kuitenkin tutkijoista ja heidän käyttämistään erilaisista käsitteistä riippumatta tutkijat käsittelevät samoja ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa olennaisia käsitteitä ovat virallinen opetussuunnitelma, jolla viitataan Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaan, ja piilo-opetussuunnitelma. Helpottaaksemme näiden keskeisten käsitteiden ymmärtämistä ja suhteuttamista toisiinsa esittelemme tässä luvussa lyhyesti myös muuta opetussuunnitelmäkäsitteistöä.

Meri (2008, 137–138) määrittelee opetussuunnitelman kirjoitetun eli virallisen ja eletyn opetussuunnitelman avulla. Kirjoitettuun opetussuunnitelmaan on kirjattu, mitä tulisi opettaa ja miten sekä minkälaisiin tavoitteisiin opetuksella pyritään. Eletty opetussuunnitelma on suunnitelma, joka todellisuudessa toteutuu virallisen opetussuunnitelman pohjalta. Ihanne on, että suunnitelman toteutus vastaa kirjallista suunnitelmaa; opetus toteutuu juuri sellaisena kuin se on etukäteen suunniteltu ja opiskelijat oppivat niitä asioita kuin on tarkoitettukin. Opetussuunnitelmien taustalla vaikuttaa piilo-opetussuunnitelma. (Meri 2008, 137–138, 142.)

Aholan ja Olinin (2000, 3–4) mukaan kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa opetussuunnitelma on yleensä jaettu kolmeen osaan: kirjoitettuun opetussuunnitelmaan, toteutuneeseen opetussuunnitelmaan ja piilo-opetussuunnitelmaan. Kirjoitetussa opetussuunnitelmassa määrätään opetuksen sisällöt, tavoitteet ja muodot sekä toimet, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan. Toteutunut eli todellinen opetussuunnitelma sisältää todellisuudessa opetetut asiat. Toisin sanoen kyseessä on opettajan tulkinta siitä, mitä virallisessa opetussuunnitelmassa velvoitetaan opettamaan. Näiden lisäksi on piilo-opetussuunnitelma, joka kattaa kaiken muun koulussa ja koulunkäynnissä opitun. (Kansanen, Uusikylä & Kalla 1980, 5–10, 18–19; Kelly 2009, 10–11.)

Edellä esitetyn perinteisen kolmijaon lisäksi Ahola ja Olin (2000, 6) esittelevät tutkimuksessaan taulukon, johon on koottu seitsemän erilaista opetussuunnitelmäkäsitettä erilaisista pedagogisista oppikirjoista. Kirjoitetun ja toteutuneen sekä piilo-

opetussuunnitelman lisäksi taulukossa ovat virallinen, testattu, ”nolla” ja opittu opetussuunnitelma. Virallinen opetussuunnitelma tarkoittaa ideaalista, ”valtiollista” opetussuunnitelmaa, jossa on määritelty opetuksen tehtävät ja tavoitteet. Testattu opetussuunnitelma on opetuksen lopputulos, joka nähdään tenteissä, kokeissa ynnä muissa testeissä. Opittu opetussuunnitelma osoittaa sen, mitä oppilaat koulun arviointi- ja arvostelukäytäntöjen mukaan todella oppivat. ”Nolla” opetussuunnitelma sisältää asiat, joita ei tarkoituksella opeteta johtuen resurssien puutteesta tai koska ne ovat ristiriidassa virallisten opetustavoitteiden kanssa. (Ahola & Olin 2000, 6.)

Yliopistossa opiskelua ohjaavat siis muutkin opetussuunnitelmat kuin virallinen opetussuunnitelma. Kaikki ne vaikuttavat opiskelijaan. Aholan ja Olinin (2000, 7) mukaan opetussuunnitelmat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne muodostavat kokonaisuuden. Ongelma on, jos opetussuunnitelmat ovat keskenään ristiriitaisia tai kaukana toisistaan (Snyder 1973, 9; Törmä 2003, 113). Kelly (2009, 11) näkee, että virallinen ja todellinen opetussuunnitelma eivät koskaan täysin vastaa toisiaan. Tutkimuskirjallisuudessa myös piilo-opetussuunnitelmaa ja sen mukanaan tuomia vaatimuksia pidetään vastakohtana viralliselle opetussuunnitelmalle, vaikka Jackson muistuttaakin niiden olevan yhteyksissä toisiinsa monin tavoin (Bergenhengouwen 1987, 535; Jackson 1968, 34; Meri 2008, 138). Nämä vaatimukset voivat olla ristiriidassa suhteessa akateemisiin vaatimuksiin eli viralliseen opetussuunnitelmaan, johon kasvattajat ovat perinteisesti kiinnittäneet huomiota. (Jackson 1968, 33–34.)

## 5.2 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen virallinen opetussuunnitelma

Opettajankoulutuslaitoksella noudatetaan opetussuunnitelmaa, jonka laadintaan ovat osallistuneet monet professoreista, lehtoreista, tutkijoista ja opiskelijoista koostuvat työryhmät. Kyseessä on virallinen ja valtiollinen opetussuunnitelma, jossa on määrätty, mitä ja miten tulisi opettaa. Opetussuunnitelma sisältää toisin sanoen opetuksen tavoitteet ja tehtävät. (Ahola & Olin 2000, 3–4, 6; Meri 2008, 143.) Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma sisältää koulutuksen taustat ja tehtävät sekä kandidaatin ja maisterin tutkintojen rakenteet tavoitteineen ja opintosisältöineen. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa on kolme opiskelua suuntaavaa elementtiä, joita opetussuunnitelmassa kuvataan seuraavasti:

Opettajaksi opiskelun kolme keskeistä elementtiä ovat teoria, käytäntö ja kokemus. Sen takia kasvatustieteen opiskelu on jatkuvaa itsetutkiskelua. Akateemisen opettajankoulutuksen tehtävänä on tutkia ja tarkastella näitä kolmea elementtiä ja niiden välistä suhdetta. Niiden välisen suhteen tulisi olla opiskelun runko kaikissa opetussuunnitelman opintojaksoissa, erityisesti ohjatuissa opetusharjoituksissa. Ne ovat se opintojen osa, jossa keskitytään kasvatustieteen teorian ja opettajan työn käytännöllisen luonteen välisen suhteen pohdintoihin. (Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009.)

### 5.3 Mikä piilo-opetussuunnitelma on ja miksi se syntyy?

Bergenhengouwenin (1987, 356) mukaan piilo-opetussuunnitelma ilmiönä viittaa epäsuoraan koulutukseen, sillä termi kattaa kaiken sen koulutuksessa opitun, mitä opitaan virallisten oppimistulosten lisäksi. Gair ja Mullins (2001, 27) toteavat, että koulu on samanlainen riippumatta oppilaiden tai opiskelijoiden luokka-asteesta tai iästä. Samat piilo-opetussuunnitelman piirteet on havaittavissa sekä peruskoulussa että yliopistossa. Siksi perustamme piilo-opetussuunnitelmateorian sekä peruskoulun että yliopiston piilo-opetussuunnitelmia käsitteleviin tutkimuksiin. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisimmat piilo-opetussuunnitelmaan johtavat tekijät on jaoteltavissa kolmeen ryhmään. Näitä ovat opetuksen puitteet, virallisen opetussuunnitelman luonne sekä opettajien asenne ja toiminta (Bergenhengouwen 1987, 535; Jackson 1968; Margolis, Soldatenko, Acker & Gair 2001, 6; Meri 1992, 55).

Piilo-opetussuunnitelma muotoutuu pääasiassa koulutyön ehdoista, joihin liittyy muun muassa organisaation luonne. Tällaisia koulutyön ehtoja ovat opettajajohtoinen opetus, suuret oppilasryhmät, koulun hallintohierarkia ja valtasuhteet, arvostelukäytännöt, kuilu sisältöjen ja opiskelijoiden omien kokemusten välillä sekä tuntijako. (Broady 1986, 16; Jackson 1968, 11–34; Snyder 1973, 14.) Vaikka opettajat haluaisivat ohjata opiskelijoita älylliseen riskinottoon ja luovaan ajatteluun, koulutyön ehdot suuntaavat toimimaan haluttujen tavoitteiden vastaisesti. Monet käytännön syyt ja resurssipula asettavatkin rajoituksia toiminnoille yliopistossa. (Ahola & Olin 2000, 21–22; Snyder 1973, 14.)

Sekä Kumpulainen (1994, 56) että Snyder (1973, 18) ovat sitä mieltä, että yliopiston piilo-opetussuunnitelma syntyy yliopiston omasta sisäisestä logiikasta ja systeemistä. Aittolan (1992, 69, 85) tutkimuksen mukaan oppilaitoksissa, joissa opinnot on

organisoitu muita koulumaisemmin, piilo-opetussuunnitelma ohjaa enemmän opintoja. Meri (1992, 64) tarkoittaa piilo-opetussuunnitelmalla sitä, miten koulu ja opetus vaikuttavat opiskelijan persoonallisuuteen ja jokapäiväiseen käyttäytymiseen. Gairin ja Mullinsin (2001, 25) tutkimuksen mukaan piilo-opetussuunnitelma on yhtä kuin välttämättömät sosiaalistamismekanismit, jotka muovaavat toivottuja käyttäytymismalleja. Piilo-opetussuunnitelma voidaankin nähdä järjestelmänä, joka sisältää kaikki päivittäiset arjen käytänteet ja rutiinit, joita opiskelijat ja opettajat joutuvat noudattamaan osin tiedostamattaan (Ahola ja Olin 2000, 69; Kumpula 1994, 55–56; Meri 1992, 64). Yhteisön jäsenet eivät aina ymmärrä toimintansa luonnetta, vaan ylläpitävät harhakuvia itsenäisyydestä, yksilöllisyydestä ja vapaudesta (Kumpula 1994, 56). Tällainen puolipiiloinen luonne on piilo-opetussuunnitelman säilymisen edellytys. Jos piilo-opetussuunnitelma tiedostetaan liian hyvin, siitä tulee osa virallista opetussuunnitelmaa. (Snyder 1973, 7.)

Snyderin (1973, 4–5) mielestä piilo-opetussuunnitelman syntymisen syynä on virallisen opetussuunnitelman luonne, joka ei kannusta opiskelijoita sitoutumaan opintoihin. Yliopiston opetussuunnitelma on löyhä, mikä edesauttaa piilo-opetussuunnitelman syntymistä ja antaa sille paljon tilaa (Ahola & Olinin 2000, 2; Meri 2008, 143). Virallisessa opetussuunnitelmassa ei kuvata opiskelua prosessina. Tällöin se ei sisällä kuvausta siitä, millaista opiskelu koulutuksen käytänteissä on ja millaista toimintaa ja oppimista näihin käytänteisiin osallistuminen edellyttää. (Korpiaho 2006, 290.)

Opettajankoulutuslaitoksen virallinen opetussuunnitelma on myös hajanainen. Meri (2008, 143) näkee syyksi opetussuunnitelmantekoprosessin luonteen.

Opetussuunnitelman tutkintovaatimuksineen laatii tiedekunta- tai laitosneuvoston asettama työryhmä, jonka sisällä erilaiset intressit ovat keskenään ristiriidassa. Jokainen tiedon- ja taidonala koetaan tärkeimmäksi, jolloin opetussuunnitelmasta muotoutuu pirstaleinen ja oppiainekeskeinen. (Meri 137, 143.) Pirstaleisesta ja oppiainekeskeisestä opetussuunnitelmasta puuttuvat varsinaiset kasvatus- ja oppimistavoitelauseet, mikä antaa opettajille vapaudet toimia oman näkemyksensä mukaisesti ja toteuttaa omaa piilo-opetussuunnitelmaansa (Meri 2008, 143).

Kumpulan (1994, 25) mielestä yliopistossa ei edes yritetä luoda yhteisiä tavoitteita tai päämääriä. Yliopiston toimijoita ei liitä toisiinsa yhteinen näkemys yliopiston

toiminnasta, vaan erilaiset käsitykset ja myytit elävät yhteisössä. Ristiriitaa yliopiston toiminnassa aiheuttaa se, että toisaalta yliopisto valmistaa opiskelijoita ammatteihin, mutta toisaalta se antaa tieteellisen koulutuksen. Yliopistossa ei tunnuta tietävän, kumpaa tulisi painottaa opetuksessa: ammatillisuutta vai tieteellisyyttä. Ristiriita vaikuttaa yliopiston arkeen ja toimintaan. (Kumpula 1994, 25, 30–31, 37.)

Aholan ja Olinin (2000, 21) mukaan tutkintovaatimukset realisoituvat opetusohjelmissa. Niistä näkyy, mitä ja miten eri vaatimuksia todellisuudessa suoritetaan. Koulutuksen todelliset tavoitteet näkyvät myös arjen käytänteissä kuten esimerkiksi tenttien sisällöissä. Opiskelijoiden saavutukset mitataan näiden käytänteiden perusteella, ei virallisten tavoitteiden. (Kumpula 1994, 48.) Meren (2008, 138) mielestä juuri virallisen opetussuunnitelman toteuttaminen saattaa asettaa virallisen ja eletyn opetussuunnitelman vastakkain, mikä tekee virallisen opetussuunnitelman täydellisen toteutumisen utopistiseksi ihanteeksi.

Opettajalla on tärkeä rooli piilo-opetussuunnitelman muotoutumisessa yksittäisten opetustilanteiden suunnittelijana ja virallisen opetussuunnitelman tulkitsijana. (Meri 2008, 136, 143.) Piilo-opetussuunnitelma heijastaa yliopisto-opettajien asenteita ja arvoja (Snyder 1973, 4). Yliopisto-opettajalla on akateemisen vapauden mukanaan tuoma opettamisen vapaus, vaikka resurssipula ja monet käytännön tekijät asettavat rajoituksia opettajan toiminnalle (Ahola & Olin 2000, 20–22). Ylijoki (1998, 43–44) onkin todennut, että vaikka opetuksen viralliset tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelmaan, se mitä luentosaleissa ja seminaareissa tosiasiassa tapahtuu, jää usein opettajan ja opiskelijoiden väliseksi salaisuudeksi. Jacksonin (1968, 162) mukaan opettajat ovat, ainakin peruskoulussa, enemmän toimintaorientoituneita kuin oppimisorientoituneita, jolloin opettajien päähuoli on opiskelijoiden toiminnassa, ei yksilöiden suoriutumisessa ja oppimisessa.

#### **5.4 Mitä piilo-opetussuunnitelmasta seuraa?**

Yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa tutkineiden Kumpulan (1994, 55) ja Snyderin (1973, 3–19) mukaan yliopistossa opitaan selviytymisstrategioita (ks. myös Aittola 1992, 85; Törmä 2003, 113). He yhdistävät strategioiden oppimisen opinnoissa menestymiseen liittyviin tekijöihin. Virallisen piilo-opetussuunnitelman vaatimusten ja piilo-opetussuunnitelman välillä on ristiriita. Opiskelijat oppivat eron sen välillä,

mitä virallisesti vaaditaan ja mitä todellisuudessa odotetaan. Yleensä opiskelijat tekevät kokemustensa perusteella johtopäätöksen, että piilo-opetussuunnitelman noudattaminen johtaa palkintoihin. (Snyder 1973, 6, 9.) Kumpula (1994, 55) kirjoittaa, että omilla tai virallisilla tavoitteilla ei ole opinnoissa merkitystä, vaan tärkeää on selvittää, kuinka toimimalla opinnoissa pärjää. Jokainen opiskelija kehittää erehdysten, kokeilujen ja muilta saatujen neuvojen kautta omia yksilöllisiä strategioitaan. Strategioiden avulla opiskelijat toimivat uudessa, hämmentävässä ympäristössä. (Kumpula 1994, 55–56; Snyder 1973, 3–19.) Jotta koulun voi suorittaa tyydyttävästi, on jokaisen opettajan ja opiskelijan hallittava piilo-opetussuunnitelma ja sen sisältämät strategiat, vaikka ne eivät välttämättä toimi opetuksellisesti parhaalla mahdollisella tavalla (Jackson 1968, 33–34; Törmä 2003, 113).

Yliopiston tiedostamattomia rakenteita tutkinut Kumpula (1994) on listannut omassa tutkimuksessaan runsaasti erilaisia selviytymisstrategioita ja niihin liittyviä oppimistuloksia (ks. myös Broady 1986, 98; Jackson 1968, 36). Kiireen vuoksi opiskelijat joutuvat kehittelemään strategioita, joilla selvitä opinnoista mahdollisimman energiataloudellisesti. Koska aika ei riitä syventyä kaikkiin opintovaatimuksiin syvällisesti, tulee opiskelijan ratkaista, kumpi on ensisijaista: arvosanat vai syvällinen tieto. Opiskelijat pakotetaan tiukoilla aikatauluilla oppimaan, mitkä asiat voi tehdä muita huolimattomammin. Toisin sanoen yliopisto opettaa opiskelijat pääsemään opinnoista mahdollisimman pienellä vaivalla ja vähäisellä perehtymisellä asioihin. Oppiminen yliopistossa on sama asia kuin opintojaksosta suoriutuminen, jolloin tavoitteena on kerätä paljon opintoviikkoja pienessä ajassa. Yliopistossa opitaan erilaisia opiskelutekniikoita, jotka edistävät tätä tavoitetta. (Kumpula 1994; ks. myös Aittola 1992, 83.)

Kumpulan (1994) mukaan yliopistossa opitaan selviytymään ilman ajattelua, pohtimista ja tiedon soveltamista. Tiedon arviointia ei opita. Opittua terminologiaa pyöritellään omaksi eduksi ja tietomäärää kasvatetaan opiskelemalla tenttiä varten ulkoa faktatietoa ja tyhjämpäiväistä nippelitietoa, joka unohtuu opiskelijoilta tentin jälkeen. Opinnoissa ei opita pohtimaan opiskellun tiedon suhteita muuhun tietoon ja laajempiin kokonaisuuksiin, vaan opittu jää pieniksi osiksi ja pirstaletiedoksi. Opittuja asioita ei koeta merkityksellisiksi, eikä niillä nähdä yhteyttä opiskelijan omaan kokemusmaailmaan. (Kumpula 1994.)

Kumpulan (1994) mukaan yliopistossa opitaan myös alistumaan auktoriteettiasemassa olevien opettajien edessä. Heidän näkemyksensä ja sanomansa hyväksytään sellaisenaan arvioimatta. Opettajia opitaan plagioimaan. Sen sijaan omat ajatukset ja mielipiteet opitaan salaamaan, kuten myös opitaan olemaan arvostamatta omia näkemyksiä (Kumpula 1994; ks. myös Aittola 1992, 85). Opiskelijat oppivat omat rajansa ja sietämään epäkohtia ja epämurkavia ja eriskummallisia asioita. Samoin opiskelijat oppivat kirjoittamaan referaatteja, muistiinpanoja ja raportteja, istumaan hiljaa ja kuuntelemaan sujuvasti. Yliopiston rutiinit johtavat opiskelijoiden kasvavaan passiivisuuteen ja välinpitämättömyyteen. Opiskelijoiden tavoitteena on vain valmistua mahdollisimman nopeasti. (Kumpula 1994.)

Myös Meri (2008) on havainnut hyvin samankaltaisia tutkimustuloksia kuin Kumpula (1994) omassa luokanopettajakoulutuksen piilo-opetussuunnitelmaa käsittelevässä tutkimuksessaan. Opiskelijat oppivat, että opettajat ovat opiskelijoita korkeammassa asemassa. Opettajien asiantuntemusta ei saa kyseenalaistaa kuten ei myöskään sosiaalistamistoimenpiteitä. Opiskelijat oppivat sopeutumaan pakkorationaaliin organisaatiojärjestelyihin ja kontrolloiviin opettajiin. Yhdenmukainen käyttäytyminen on tavoiteltavaa ja siitä kiitetään. Omat tunteet opitaan kätkemään. Opettajankoulutuslaitoksella opitaan metsästäämään opintopisteitä ja sopeutumaan kilpailumentaliteettiin, jota opettajat ylläpitävät kiittämällä menestyjiä ja moittimalla epäonnistujia. Opitun arvo mitataan sen mukaan, kuinka paljon sitä on arvioitu opettajien toimesta. (Meri 2008, 143–145.)

### **5.5 Piilo-opetussuunnitelman negatiivisiin vaikutuksiin puuttuminen**

Jacksonin (1968, 107) mukaan on kolme strategiaa, joiden avulla opiskelijat voidaan saada sitoutumaan opintoihin paremmin koulutyön ehtojen asettamista rajoitteista huolimatta. Ensinnäkin opetussuunnitelmaa voidaan muuttaa siten, että kurssien sisällöt vastaavat opiskelijoiden tarpeita. Toinen vaihtoehto on eriyttää ryhmiä, jolloin voidaan räätälöidä kursseja opiskelijaryhmille. Kolmas tapa herättää opiskelijoiden mielenkiinto on elävöittää opetusta. (Jackson 1968, 107.) Kuten Jackson (1968) muistuttaa, pohjimmiltaan opiskelijoiden opintoihin sitoutumiseen

vaikuttavat motivaationaliset tekijät kuten kiinnostukset, asenteet ja arvot. Nämä muovaavat opiskelijoiden toimintaa. (Jackson 1968, 109.)

Yksi mahdollisuus piilo-opetussuunnitelman kielteisten vaikutusten pienentämiseksi ja poistamiseksi on uudenlaisten opetussuunnitelmaratkaisujen kehittäminen. Moilanen ja Rautiainen (2009) esittelevät artikkelissaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella toteutettua integraatioryhmähanketta ja hankkeeseen osallistuneiden opiskelijoiden oppimistuloksia. Pedagoginen hanke oli suunniteltu vastaamaan opettajankoulutukseen kohdistettuun kritiikkiin: teorian ja käytännön irrallisuuteen suhteessa toisiinsa sekä opintojen pirstaleisuuteen. Hankkeen tarkoitus oli valmistaa tulevat opettajat ristiriitaiseen maailmaan. Opiskelijoille oli tarkoitus antaa autenttisilla kokemuksilla välineitä jatkuvasti kasvavien ongelmien ratkaisemiseen. (Kallas, Nikkola, Rautiainen & Rähä 2007, 85.) Tähän pyrittiin vapauden ja vastuun sekä dialogisuuden avulla. Toisten ihmisten kokemusten, ajattelutapojen ja toiminnan ymmärtäminen oli tärkeää. Opiskelu perustui erilaisille ryhmän suoritettaviksi annetuille tehtäville. (Moilanen & Rautiainen 2009, 163–164.) Integraatioprojektin aikana ryhmän opiskelijat ottivat itselleen toteutusvastuun niistä opinnoista, joita kohtaan he kokivat tyytymättömyyttä. Opiskelijoille vaikutti kehittyvän vahva tunne, että he voivat toimia yhdessä ryhmänä ja että yhteistoiminnan avulla voidaan muuttaa sosiaalisia rakenteita. Opiskelijoilla oli myös kaksi vuotta aikaa tutkia omia ajattelu- ja toimintamallejaan suhteessa ryhmään ja sen toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. (Moilanen & Rautiainen 2009, 174–175.)

Toinen esimerkki uudenlaisesta pedagogisesta ratkaisusta on Moilasan ja Tiitisen (2004) Helsinki Pioneer Group -kokeilu, joka perustui opiskelijoiden itse asettamille kysymyksille, joiden pohjalta luotiin henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat. Kysymyksiin pyrittiin etsimään vastauksia opintojen aikana. Kokeiluun osallistui neljä liikunnanopettajaopiskelijaa. (Moilanen & Tiitinen 2004, 89.) Kokeilun tavoitteena oli vastata pedagogisissa opinnoissa tutkijoissa heränneeseen tyytymättömyyteen opiskelijoiden passiivisuutta kohtaan. Kokeilun avulla pyrittiin antamaan opiskelijoille enemmän vastuuta omien opintojensa sisällöistä. (Moilanen & Tiitinen 2004, 90.)

## 6 Alisuoriutuminen

Koska emme halua tarkastelussamme tyytyä pelkkään laajaan kulttuurin tarkasteluun, syvennämme tässä luvussa näkökulman yhteen kulttuurin piirteeseen, alisuorittamiseen. Alisuorittaminen on tätä tutkimusta varten luotu käsite.

Alisuoriutumisella on paljon yhteneväisyyksiä mutta myös eroja alisuorittamisen kanssa. Yhteneväisyyksien vuoksi olemme ottaneet tutkimuksemme toiseksi teoreettiseksi viitekehyykseksi alisuoriutumisteoriat.

### 6.1 Mitä alisuoriutuminen on?

Alisuoriutumiselle ei ole yhtä yksiselitteistä määritelmää. Määritelmät voidaan jakaa karkeasti kahteen ääripäähän. Tarkat, operationaaliset määritelmät sisältävät tarkkaa tietoa ilmiön luonteesta, mutta on mahdollista, että useat alisuoriutumistyyppit jäävät määritelmän ulkopuolelle. Laajat määritelmät sen sijaan ovat joustavia ja sallivat erilaisten alisuoriutujien tunnistamisen, mutta vaarana on, että myös suoriutujat tulevat määritellyiksi alisuoriutujiksi. (Reis & McCoach 2000 152, 166.)

Perinteisesti alisuoriutumista käsittelevissä tutkimuksissa oppilaan alisuoriutuminen määritellään erilaisten kvantitatiivisten mittausten avulla. Oppilaiden mitattuja kykyjä verrataan todellisiin koulusaavutuksiin ja arvosanoihin ja niiden välillä havaitaan jatkuva ristiriita. (Esim. Reis & McCoach 2000, 152–154.) Tällaisilla mittauksiin perustuvilla alisuoriutumisen määritelmillä ei kuitenkaan ole tässä tutkimuksessa merkitystä. Tutkimus käsittelee alisuorittamista opiskelijoiden kokemuksina, eikä sitä varten ole tehty kvantitatiivisia mittauksia, jotka osoittaisivat alisuoriutumisen olemassaolon. Siksi tässä tutkimuksessa Whitmoren esittämä niin sanottu maallikkomääritelmä on perinteisiä määritelmiä mielekkäämpi.

Whitmoren (1980, 167–168) maallikkomääritelmän mukaan opiskelija alisuoriutuu silloin, kun hän suoriutuu tehtävistään huonommin, kuin mihin hän kykenisi. Myös Reisin ja McCoachin (2000, 153–154) mukaan yksi tapa tarkastella alisuoriutumista on nähdä alisuoriutuja opiskelijana, joka ei ole hyödyntänyt kaikkea oppimispotentiaaliaan. Tällöin ulkoiset mittauskriteerit eivät ole olennaisia.

Tämä tutkimus ei käsittele alisuoriutumista vaan alisuorittamista. Alisuorittaminen on tätä tutkimusta varten luotu käsite, koska käsite alisuoriutuminen ei kuvaa käsittelemäämme ilmiötä riittävän tarkasti. Alisuorittamisella tarkoitetaan opiskelijan kokemusta siitä, että hän suorittaa tehtäviään tai opintojaan huonommin kuin hänen taitonsa riittäisivät. Toisin sanoen tällä tarkoitetaan sitä, että opiskelija kokee, että voisi tehdä työnsä huolellisemmin ja nähdä enemmän vaivaa. Alisuorittaminen ei ole kytköksissä saatuihin arvosanoihin. Usein opiskelijat, jotka kokevat alisuorittavansa, ajattelevat saavansa parempia arvosanoja kuin omasta mielestään ansaitsisivat. Tämä kokemukseen perustuva määrittely ja ristiriita arvosanojen ja opiskelijoiden kokemuksen välillä erottavat alisuorittamisen alisuoriutumisesta. Alisuorittaminen myös määritellään opiskelijan omaksi valinnaksi. Tällöin käsitteen ulkopuolelle jäävät opiskelijoista riippumattomat syyt kuten opiskelijan fyysisiin ominaisuuksiin liittyvät tekijät. Tällaisten tekijöiden vaikuttaessa opiskelijat eivät voi itse valita, alisuorittavatko, vaan olosuhteet pakottavat heikkoon suoritukseen.

Alisuoriutuminen on opittu toimintamalli. Sitä ei voi selittää millään geneettisellä teoriolla, eikä sen taustalla ole neurologista tai biologista selitystä.

Koulutusinstituutiostakaan ei voida löytää yhtä tiettyä syytä opiskelijoiden alisuoriutumiseen, sillä monet lapset, joilla on vastaavat kyvyt kuin alisuoriutujilla, suorittavat opintonsa hyvin samassa koululuokassa. Alisuoriutujat eivät ole oppineet suoriutumaan, vaan alisuoriutumaan. (Rimm 1995, 4, 27.) Kaiken kaikkiaan alisuoriutuminen on monimutkainen, jokaisen alisuoriutujan yksilöllinen rakennelma, johon vaikuttavat monet eri tekijät (Clemons 2008, 2; Jones 2005, 273).

Perusta nuoruus- ja aikuisiän tavoille, mielenkiinnonkohteille, asenteille ja motivaatiolle luodaan peruskoulussa ensimmäisten vuosien aikana. (Whitmore 1980, 167). Toisaalta Rimmin (1995, 27) mukaan alisuoriutumiseen johtavat toimintamallit saatetaan omaksua jo varhaislapsuudessa ennen kouluikää. Yleensä alisuoriutujat aloittavat koulun älykkäinä ja verbaalisina, mutta jossain vaiheessa heidän oppimisintonsa ja oppimistuloksensa laskevat joko pikku hiljaa tai yhtäkkiä. Vain pieni osa alisuoriutujista onnistuu irtaantumaan oppimistaan malleista, ja alisuoriutuminen toistuu kaikilla luokka-asteilla. Lopulta alisuoriutujista tulee aikuisia, jotka ymmärtävät, että heidän olisi pitänyt elää toisin, mutta jotka ovat kuitenkin voimattomia tekemään muutosta. (Rimm 1995, 4, 9.)

Whitmore (1980, 169) on koonnut eri teoreettisten lähteiden ja omien havaintojensa pohjalta neljä kriteeriä, joiden kautta alisuoriutumislmiötä voidaan tarkastella. Nämä ovat ongelman kesto, ongelman tiedostaminen, ongelman laajuus ja ongelman vaikutukset.

Ensinnäkin alisuoriutumista voidaan luokitella tai kuvailla sen keston mukaan. Alisuoriutuminen voi olla väliaikaista tai tilannesidonnaista. Tällöin jokin erityinen häiriötekijä tai elämäntilanne edesauttaa alisuoriutumislmiön kehittymistä. Tällainen alisuoriutumisiongelma aiheuttaa vain vähän huolta ja poistuu, kun oppilas saa apua alisuoriuttamisen aiheuttaneeseen ongelmaan. Alisuoriutuminen voi olla myös kroonista, jolloin ilmiö on kehittynyt pitkän ajan kuluessa, eivätkä sitä ole synnyttäneet mitkään väliaikaiset tilanteet. Ongelmaa on vaikea poistaa, ja alisuoriutuminen toistuu. (Clark 1988, 469; Whitmore 1980, 169–170.)

Toiseksi alisuoriutumista voidaan tarkastella sen mukaan, tiedostetaanko ongelma ja miten ongelmasta on tultu tietoisiksi. Ensinnäkin opiskelijan testatut kyvyt voivat olla hyvät, mutta tästä huolimatta arvosanat ja testitulokset ovat huonoja. Toiseksi opiskelijalla voi olla hyvät testitulokset, mutta silti hänen arvosanansa ovat huonoja johtuen huonosta koulutyöskentelystä. Kolmanneksi voi olla, ettei alisuoriutumisesta tiedetä. Opiskelija esittää kelvollisia suorituksia, eikä opettaja tiedosta, että tämä pystyisi parempaan. (Whitmore 1980, 169.) Kolmas kohta on erityisen mielenkiintoinen tämän tutkimuksen tulosten näkökulmasta, sillä opiskelijat kokevat, etteivät opettajat tiedä heidän alisuoriuttavan ja tästä syystä heidän arvosanansa ovat hyviä.

Kolmanneksi alisuoriutumista voidaan luonnehtia myös sen mukaan, kuinka laajalle sen vaikutukset ulottuvat. Alisuoriutuminen voi liittyä yksittäisiin kykyihin, yksittäisiin laajoihin sisältöalueisiin tai kokonaisvaltaisesti koko opiskeluun. (Whitmore 1980, 170.) Neljänneksi alisuoriutumista voidaan kuvailla sen mukaan, mitkä ovat sen vaikutukset alisuoriutujaan ja hänen läheisiinsä. Ensinnäkin negatiiviset vaikutukset voivat olla olemattomat tai hyvin vähäiset. Alisuoriutujan emotionaaliset muutokset ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat normaaleja, eikä opiskelija vaikuta tyytymättömältä tai häiriintyneeltä. Toisaalta alisuoriutumisella voi olla myös ankaria vaikutuksia alisuoriutujaan ja hänen ympärillään oleviin

ihmisiin. Alisuoriutuminen voi vaikuttaa negatiivisesti opiskelijan minäkuvaan, tunne-elämään ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. (Whitmore 1980, 170.)

On syytä muistaa, että kaikki ihmiset alisuoriutuvat toisinaan. Huolissaan alisuoriutumisesta tulee olla silloin, jos alisuoriutumisesta tulee pysyvä suhtautumistapa opiskelua kohtaan. Alisuoriutujien vuosittaiset testitulokset heikkenevät pysyvästi. (Clark 1988, 470; Rimm 1995, 4, 6, 25.) Opiskelijoita ei tulisi luokitella alisuoriutujiksi, elleivät heidän saavutuksensa ole heidän taitotasoaan heikompia vähintään vuoden ajan. Alisuoriutuminen tulee todeta pitkäaikaisen observoinnin perusteella. (Clark 1988, 470; Reis & McCoach 2000, 157.) Jos käytetään mitä tahansa muita kriteerejä, luodaan hallitsematon määrä alisuoriutujia. Suurin osa lahjakkaista luokiteltaisiin alisuoriutujiksi, koska heitä niin harvoin haastetaan käyttämään kykyjään. (Clark 1988, 470.)

## 6.2 Alisuoriutujien piirteet

Kirjallisuudesta on löydettävissä kaksi päälinjaa koskien yksittäisiä alisuoriutujien piirteitä. Ensinnäkin tutkimus käsittelee spesifejä persoonallisuuspiirteitä ja sitä, miten ne vaikuttavat alisuoriutumiseen koulussa. Toiseksi tutkimukset käsittelevät alisuoriutujien käyttäytymispiirteitä. (Butler-Por 1993, 658; Whitmore 1980, 189.) Sekä Reis ja McCoach (2000, 159–160) että Clemons (2008, 19) ovat koonneet listan tyypillisistä lahjakkaiden alisuoriutujien piirteistä lukuisien eri tutkimusten pohjalta. Listat kattavat keskeiset tutkimustulokset 1960-luvulta alkaen. Olemme koonneet listat tutkimuksen liitteeksi (ks. Liite 5). Monet alisuoriutumispiirteet ovat ristiriidassa keskenään. Tämä johtuu siitä, että alisuoriutujat ovat hyvin moninainen joukko. Joillakin alisuoriutujilla on useita, toisilla ei yhtäkään esitetystä piirteistä. Toisaalta taas suoriutujalla voi olla joitain listan piirteitä. Toisin sanoen jokaisella yksilöllä on omat tilannesidonnaiset tapansa ilmaista alisuoriutumista. Siksi piirteistä on mahdotonta luoda yhtenäistä kokonaisuutta, joka antaisi yksiselitteisen ja totuudellisen kuvan alisuoriutumisesta. Mitkään tutkijoiden luomista listoista eivät ole täydellisiä tai muuttumattomia. (Clemons 2008, 14, 18; McCoach & Siegle 2003, 151; Reis & McCoach 2000 158.) Reis & McCoach (2000, 158) kyseenalaistavat tällaisten piirrelistojen hyödyllisyyden juuri niiden epätarkkuuden ja ristiriitaisuuksien vuoksi. Eri tutkimukset antavat erilaisia tuloksia. Koska

alisuoriutuminen on yksilöllinen ilmiö, eikä tässä tutkimuksessa tutkita opiskelijoita alisuoriutuvina yksilöinä, emme esittele tässä alisuoriutujien piirteitä tarkemmin.

Useat tutkijat ovat Reisin ja McCoachin (2000, 158) mukaan koonneet alisuoriutujien piirteistä erilaisia alisuoriutujatyyppejä. Heidän mukaansa luokittelut poikkeavat toisistaan, ja vain kolme tyyppiä on kaikissa luokitteluissa samoja. Nämä alisuoriutujatyypit ovat stressaantunut ja huolestunut perfektionisti, uhmakas kapinallinen sekä passiivinen ja omahyväinen vitkastelija. Se, että tutkijat päätyvät erilaisiin alisuoriutujatyyppeihin kertoo, kuinka vaikeaa on luoda tyypillisen alisuoriutujan profiilia. (Reis & McCoach 2000, 158.) Koska tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole määrittellä yksittäisiä opiskelijoita alisuoriutujiksi, ei ole tarkoituksenmukaista esitellä kaikkia tutkijoiden luomia alisuoriutujatyyppejä. Esitämme vain Nuutisen (1998) jaottelun, koska hän on tehnyt sen yliopisto-opiskelijoista omien opetustyössä saamiensa kokemusten perusteella ja koska tyypittely on poikkeava kaikista muista. Nuutinen (1998, 150–153) on tyypitellyt alisuoriutujat kolmeen ryhmään. Hän itse käyttää käsitettä alisaavuttaja, mutta selvyuden vuoksi käytämme sanan synonyymia alisuoriutuja, koska käsitteiden sisältö on sama.

- 1) ”Oikeat” alisuoriutujat. Näillä alisuoriutujilla on puutteita taustaopinnoissa, koska alisuoriutuminen on pitkällisen kehityksen tulos. He eivät jaksakaan keskittyä pitkäkestoisesti opintoihinsa muulloin, kuin jos opiskeltava asia erityisesti kiinnostaa heitä. Nämä alisuoriutujat eivät täysin tunnista lahjojaan eivätkä ole varmoja tekemistään uravalinnoista ja valitsemistaan tavoitteista. Oikeiden alisuoriutujien suulliset taidot voivat olla erittäin hyvät. He ovat ajattelussaan kypsiä, kriittisiä ja monipuolisia eivätkä halua käyttää valmiita, ulkoa omaksuttuja malleja tai toimia kontrolloiduissa olosuhteissa. Tämän tyyppin alisuoriutujien puutteet näkyvätkin suullisten näyttöjen sijaan erityisesti kirjallisissa kyvyissä. He ovat pettyneitä omiin suorituksiinsa ja pelkäävät epäonnistumista. He eivät pysty suoriutumaan haluamallaan tavalla. (Nuutinen 1998, 150–152.)
- 2) ”Laiskat” alisuoriutujat. Tämän tyyppin alisuoriutujat asettavat itselleen niin alhaiset tavoitteet, että saavuttavat ne helposti. Heidän kykynsä riittäisivät parempaanakin. Näillä alisuoriutujilla ei ole puutteita aikaisemmissa

opinnoissaan ja he pystyvät pitkäjänteiseen, organisoituun työskentelyyn. Itsensä ylittäminen ja luova riskinotto ei ole heidän mieleensä. (Nuutinen 1998, 152.)

- 3) ”Kiireiset” alisuoriutujat. Tämän tyyppin alisuoriutujilla voi olla realistinen kuva omista taidoistaan, mutta heidän tavoitteensa ovat liian korkeat suhteutettuna käytössä oleviin resursseihin kuten aikaan. Alisuoriutujat ovat useimmiten oma-aloitteisia ja itsenäisiä, mutta vaikeuksia kohdatessaan he siirtävät vastuun ohjaajalle. He eivät ole erityisen luovia, vaan pitävät tiukasti kiinni suunnitelmistaan, minkä vuoksi sopeutuminen yllättäviin aikatauluongelmiin opinnoissa on hankalaa. Tavoitetasoa heikompien arvosanojen vastaanottaminen on vaikeaa, vaikka ne ovat seurauksia heidän omista valinnoistaan ja toiminnastaan. (Nuutinen 1998, 152–153.)

### 6.3 Alisuoriutumisen syyt

Alisuoriutumiselle on monia syitä. Tutkimuskirjallisuudessa alisuoriutumiselle on esitetty kolme päätekijää: kotiin ja vanhemmuuteen, oppilaaseen itseensä sekä kouluun liittyvät tekijät. Ongelman monimutkaisen luonteen vuoksi on tärkeää ymmärtää näitä eri tekijöitä. (Butler-Por 1993, 657; ks. myös Clemons 2008, 7.) Alisuoriutumisen taustalla olevien mallien ymmärtäminen on kuitenkin hankalaa (Rimm 1995, 174). Jokaisella yksilöllisellä alisuoriutujalla on oma ominaislaatuinen yhdistelmänsä selittäviä tekijöitä ja ne vaikuttavat eri yksilöihin eri tavoin (Butler-Por 1993, 657; Whitmore 1980, 173). Kaikista riskiolosuhteissa elävistä lapsista ei tule alisuoriutujia. Kouluympäristö ja myöhemmät vanhempien kasvatustekniikat voivat eliminoida ongelmia tai tehdä ne pahemmaksi. (Rimm 1995, 41.)

Alisuoriutumiseen vaikuttavista päätekijöistä opiskeluympäristöön liittyvät tekijät ovat tässä tutkimuksessa keskeisimpiä, koska tutkimustuloksemme ovat sidoksissa yliopiston kulttuuriin ja toimintaympäristöön. Kasvatukseen ja vanhemmuuteen liittyvät tekijät rajaamme pois tästä tutkimuksesta, koska tutkimustuloksissa ei ole viitteitä kasvatukseen ja vanhemmuuteen. Vaikka monet yksilöön liittyvät tekijät vaikuttavat alisuoriutumiseen, emme halua painottaa niitä liikaa, koska tutkimustuloksemme eivät käsittele opiskelijoita yksilöinä. Yksilöön liittyvistä

tekijöistä käsittelemme vain kolmea keskeistä: minäkäsitystä, itsetuntoa ja kontrolliuskomuksia.

### 6.3.1 Yksilö

Tutkijoiden mukaan minäkuva ja kokemus ulkoisesta kontrollista vaikuttavat alisuoriutujien koulusaavutuksiin ja motivaatioon (Butler-Por 1993, 658). Withmore (1980, 177), Reis ja McCoach (2000, 158) sekä McCoach ja Siegle (2003, 150) toteavat, että lukuisissa tutkimuksissa on todettu huonon minäkäsityksen ja alhaisen itsetunnon olevan erittäin keskeisiä tekijöitä alisuoriutumisen kehittymisessä. Tämä tutkimustulos on kuitenkin kiistanalainen. McCoach ja Siegle (2003, 150) ovat todenneet omassa tutkimuksessaan, että alisuoriutujien ja suoriutujien akateeminen minäkäsitys on yhtä hyvä. Reis ja McCoach (2000, 158) jopa toteavat useiden tutkimusten osoittavan, ettei suoriutujien ja alisuoriutujien minäkäsityksessä ja itsetunnossa ylipäänsä ole eroavaisuuksia. McCoach ja Siegle (2003, 150) arvelevat, että uudet, poikkeavat tutkimustulokset saattavat johtua siitä, että tutkimukset ovat viime aikoina olleet aikaisempaa enemmän laadullisia tutkimuksia tai tapaustutkimuksia.

***Kontrolliuskomukset (locus of control).*** Sisäisen kontrollin puute erottaa alisuoriutujat suoriutujista. Alisuoriutujat kokevat, etteivät he itse voi kontrolloida omaa opintomenestystään tai ponnistelujensa lopputulosta. (Rimm 1995, 7, 118; Whitmore 1980, 189–190.) Oppilaat, joilla on huono sisäinen eli vahva ulkoinen kontrolli, syyttävät muita tai huonoa onnea omista epäonnistumisistaan koulussa (Whitmore 1980, 180.) Toisaalta alisuoriutujat saattavat myöntää, että yrityksen puute on heidän ongelmansa ja että heidän pitäisi tehdä enemmän töitä menestyäkseen. Panostaminen ei kuitenkaan heidän mielestään takaa onnistumista. Ponnistuksilla voisi saavuttaa pienen muutoksen, mutta sen takia ei kannata ponnistella ja ottaa riskiä. (Rimm 1995, 7.)

Oppimisympäristö vaikuttaa siihen, muotoutuuko oppilaalle kokemus sisäisestä vai ulkoisesta kontrollista. Jos oppilaalla ei ole valtaa vaikuttaa luokkahuonetapahtumiin, hän kehittää voimattomuuden ja alistuneisuuden asenteen. Tästä seuraa, että oppilaalle kehittyy vahva ulkoinen kontrolli. (Whitmore 1980, 180.)

Opiskelijan kokemus kontrollista vaikuttaisi liittyvän alisuoriutumiseen, mutta suhde on kiistanalainen ja epäselvä. Tutkimuksista on saatu eriäviä tuloksia. Tarvitaan lisää tutkimuksia, jotta voidaan paremmin ymmärtää kontrollin ja alisuoriutumisen välistä yhteyttä. (Clemons 2008, 8–9; Whitmore 1980, 180.)

### 6.3.2 Ympäristö

Ympäristötekijöillä on merkittävä vaikutus opiskelijoiden suoriutumiseen. Näitä tekijöitä ovat koulu, ympäröivä yhteisö ja vertaistoverit. Opettajat eivät aina ole tietoisia kaikista vaikuttavista tekijöistä. (Reis & McCoach 2000, 155–156; Rimm 1995, 95.) Todellisuudessa syyt alisuoriutumiselle syntyvät oppilaan piirteiden ja tarpeiden sekä sosiaalisen ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, mikäli ympäristö ei kohtaa oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Käyttäytymisongelmat voidaan nähdä yksilön ja ympäristön välisen ristiriidan aiheuttamina näkyvinä oireina. Toisin sanoen alisuoriutuminen on sosiaalinen tulos, ei vain oppilaan ongelma. (Whitmore 1980, 190, 194)

On tiettyjä luokkahuoneympäristöjä, jotka ovat erityisen hankalia alisuoriutujille. Jotkin ympäristöt pahentavat ja ylläpitävät alisuoriutumista, kun toiset taas estävät ja kääntävät kehityksen suuntaa. Joskus kouluolosuhteet ovat alulle panevia ja ylläpitäviä syitä syndroomalle. (Rimm 1995, 95.) Clemons (2008, 19) on koonnut kouluun liittyvät, alisuoriutumiseen vaikuttavat tekijät useista eri tutkimuksista. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä riskitekijöitä ovat negatiivinen vuorovaikutussuhde opettajan tai ohjaajan kanssa, huonot mahdollisuudet kehittää sopivia opiskelutapoja, haasteiden puute, tyytymättömyys opetusta, koulutusta ja opinto-ohjausta kohtaan sekä ilmoittautuminen liian helpoille kursseille. Alisuoriutumiseen vaikuttavat myös opetussuunnitelma, joka ei palkitse, epäsoviva vertaistoveriryhmä ja oppimistyyliin sopimaton opetus. (Clemons 2008, 19.)

Baslanti (2008) on omassa yliopisto-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan todennut, että opiskelijat ovat alkaneet alisuoriutua vasta yliopistossa. Onkin syytä pohtia, onko opettajankoulutuslaitos ympäristö, jossa opiskelijoille kehittyä alisuoriutujien piirteitä (ks. Liite 5).

Olemme jakaneet tämän ympäristötekijöihin keskittyvän luvun neljään osaan: vaatimustasoon, palautteeseen ja arviointiin, opetukseen ja motivaatioon sekä

opettajiin ja vertaisryhmään. Nämä osat ovat miltei samat kuin tutkimustulostemme pääteemat. Päädyimme tällaiseen ratkaisuun, koska teoria luontevasti jakautui näihin teemoihin ja koska jaottelu auttaa lukijaa luomaan yhteyksiä tutkimustulosten ja teorian välille. Kuten olemme aiemmin jo todenneet, opiskeluympäristöön liittyvät tekijät ovat tässä tutkimuksessa keskeisimpiä tutkimusaiheen luonteen vuoksi.

**Vaatimustaso.** Liian matala tai liian korkea vaatimustaso voi aiheuttaa alisuoriutumista. Liian helppo koulutyö on usein älyllisesti lahjakkaiden lasten alisuoriutumisen syy. Helppouden takia koulutyötä pidetään tylsänä. Jos työ on liian helppoa, oppilaat oppivat, että pienellä panostuksella voi menestyä ja että arvosanat tulevat liian helpolla suhteessa todelliseen investointiin. Jos taas koulutyö on liian vaikeaa, panostaminen johtaa epäonnistumiseen. Liian korkeiden standardien vuoksi opiskelijat eivät saa konkreettista palautetta opiskelunsa laadun parantumisesta. Kumpikaan mainituista tilanteista ei ole sovelias, koska ne ruokkivat ja aiheuttavat alisuoriutumista. Tärkeintä saavuttamiseen tähtäävän mallin luomisessa on löytää sopiva suhde oppimisprosessin ja sen lopputulosten välille. (Rimm 1995.)

**Palaute ja arviointi.** Opettajien epäjohdonmukainen arvostelujärjestelmä saattaa aiheuttaa alisuoriutumista. Mikäli testit ja arvosanat näyttäytyvät opiskelijoille irrationalisina ja hyvän arvosanan saa helpolla, opiskelijat menettävät kokemuksen tulosten ja vaivannäön välisestä suhteesta. Tällöin jopa suoriutujat saattavat helposti muuttua alisuoriutujiksi. Alisuoriutujat, jotka ovat yrittäneet parantaa toimintamallejaan, luovuttavat ja oikeuttavat oman vanhan, vaivattoman tyyliinsä. (Rimm 1995, 290.)

Epälooginen arvostelujärjestelmä voi myös johtaa siihen, että arvosanat nähdään sattumanvaraisina. Tällöin opiskelija menettää tunteen henkilökohtaisesta, sisäisestä kontrollista. Hän ei pysty arvaamaan, miten paljon ja millä tavalla hänen tulee opiskella saadakseen hyvän arvosanan. Toisin sanoen opiskelija ei näe opiskelunsa määrän ja laadun suhdetta arvosanoihin. (Rimm 1995, 118–119, 290.) Jos opiskelijat ansaitsevat liian hyviä arvosanoja liian pienellä vaivannäöllä, heille ei kehity sisäistä motivaatiota. He eivät näe hyviä arvosanoja tavoittelemisen arvoisena. (Balduf 2009, 286.)

Rimm (1995, 291–292) on eritellyt syitä, jotka saattavat johtaa irrationaliseen arviointiin. Ensinnäkin irrationalista arviointia esiintyy enemmän subjektiivisissa

kuin objektiivisissa testeissä. Matematiikan kokeet on helpompi arvostella loogisesti kuin esseet. Myös luokan koko vaikuttaa arviointiin. Jos luokka ja vertailupohja ovat pieniä, on vaikeaa luoda arviointiskaalaa. Toisaalta isoissa joukoissa on vaikeaa kehittää johdonmukaisia kriteerejä, kun arvosteltavana on esimerkiksi satoja esseitä. Lisäksi opettajien opiskelijoihin ja heidän kykyihinsä kohdistamat ennako-oletukset saattavat vaikuttaa arviointiprosessiin. (Rimm 1995, 291–292.)

Alisuoriutujien ja suoriutujien suhtautumistavat haastaviin tenttitilanteisiin eroavat toisistaan. Suoriutajat aktivoituvat ja kokevat itsensä haastetuiksi tenttitilanteissa. Alisuoriutajat vuorostaan stressaantuvat eivätkä pidä tilanteista. Lisäksi heillä on alhaisempi yleinen suoritusmotivaatio kuin suorittajilla. (Preckel, Holling & Vock 2006, 408–409; Whitmore 1980, 192.)

Lowis ja Castley (2008) ovat tutkineet tekijöitä, jotka vaikuttavat yliopisto-opiskelijoiden menestymiseen ja opintosuorituksiin. Heidän tutkimuksensa mukaan opiskelijat eivät saaneet ensimmäisinä vuosina palautetta tekemistään töistä. Tästä seurasi, että opiskelijat eivät tienneet, kuinka hyvin menestyivät ja edistyivät opinnoissaan. Opiskelijat halusivat tietää, ovatko he menossa opinnoissaan oikeaan suuntaan ja ovatko he vaaditulla akateemisella tasolla. He halusivat saada palautetta myös, jotta pystyisivät valmistautumaan seuraaviin tehtäviin paremmin. (Lowis & Castley 2008, 339, 342.)

***Opetus ja motivaatio.*** Opetusmenetelmät, jotka ovat tehokkaita suoriutujille, eivät välttämättä sovi alisuoriutujille. Suoriutajat ovat huomattavasti vastaanottavaisempia erilaisille opetusmenetelmille kuin alisuoriutajat. (Rimm 1995, 382.) Alisuoriutumista ja negatiivisten asenteiden kehittymistä edistää opetus, joka perustuu epärealistisille odotuksille, korostaa yhdenmukaista ajattelua ja rankaisee luovuudesta ja aloitteellisuudesta. Opetus on jäykkää ja joustamatonta. Alisuoriutumista lisää myös palkkioiden puute, kohtuuton kilpailu ja kritiikki. (Whitmore 1980, 190–191.) Lisäksi alisuoriutajat kokevat, että opetus sisältää liian vähän ryhmävuorovaikutusta ja keskustelua ja että opetus keskittyy oppikirjaan. Heidän mielestään myös liiallinen opettajälähtöisyys on keskeinen tekijä alisuoriutumisen kehittymisessä. (Whitmore 1980, 193.)

Baslanti (2008) on omista tutkimuksistaan selvittänyt, että 70 prosenttia alisuoriutujista ei pitänyt opetusmenetelmistä. Näiden opiskelijoiden mielestä opetus

perustui muistamiselle. Noin 77 prosenttia opiskelijoista piti yliopisto-opetusta hyvin opettajalähtöisenä ja kontrolloituna. Opiskelijat eivät osallistuneet tunneille, koska opinnot tuntuivat tylsiltä. (Baslanti 2008.)

Myös henkilökohtaisesti palkitsematon opetussuunnitelma voi olla syy alisuoriutumiseen. Opiskelija suoriutuu huonosti, jos opetussuunnitelma ei ole motivoiva eikä vastaa hänen yksilöllisiä tarpeitaan. (Reis & McCoach 2000, 156; Whitmore 1980, 191.) Jos opetussuunnitelma on oppilaalle palkitseva, oppilas sitoutuu siihen. Jos opetussuunnitelma ei palkitse, oppilas tekee niin vähän kuin mahdollista selvittääkseen tehtävistä ja etsii palkintoja muualta. (Whitmore 1980, 187.) Toisin sanoen opiskelija ei sitoudu opetussuunnitelmaan, joka ei palkitse häntä.

Myös Jones (2005, 284) on todennut tyttöjen ja poikien alisuoriutumista koskevassa tutkimuksessaan, että kaikille alisuoriutujille tyypillinen käyttäytymismalli on alituinen, hiljainen sitoutumattomuus. Sitoutumiseen vaikuttaa työn ja siitä saavutettavien tulosten arvottaminen. Jos opiskelija ei arvosta tehtävää eikä siitä saatavaa ulkoista palkkiota, hänellä ei ole motivaatiota tehdä parastaan työnsä eteen. Monet opiskelijat alisuoriutuvat, koska he eivät saa ulkoista eivätkä sisäistä hyötyä koulusta. (McCoach & Siegle 2003, 151.) Palkitsematon opetussuunnitelma aiheuttaa oppilaissa selviytymiskäytöstä, jonka avulla he pyrkivät käsittelemään sisäisten tarpeiden ja ulkoisten olosuhteiden välistä ristiriitaa. Tällaista käytöstä voi olla esimerkiksi jatkuva valittaminen, syytösten siirtäminen pois itsestä ja vihamielisyys. (Whitmore 1980, 187–188.)

Opiskelijoiden asenne koulua kohtaan vaikuttaa heidän suoritusmotivaatioonsa ja akateemiseen suorittamiseensa (Clemons 2008, 58). Motivaatio ja erilaisten tavoitteiden arvottaminen ovat avaintekijöitä alisuoriutumisen kehittämisessä (Balduf 2009, 278; Baslanti 2008; Clemons 2008, 22–23; McCoach & Siegle 2003, 146, 151). Tavoitteiden arvottaminen ja motivaatio korreloivat vahvasti keskenään. Asetetut tavoitteet suuntaavat motivaatiota. Jos opiskelija ei arvosta akateemisia tavoitteita, hän ei todennäköisesti viitsi ponnistella menestyäkseen akateemisesti. Alisuoriutajat erottavat suoriutujista tavoitteet, jotka he asettavat itselleen ja se, kuinka paljon he näkevät vaivaa saavuttaakseen tavoitteensa. (McCoach & Siegle 2003, 151.) Motivaatio vaikuttaa myös siihen, kuinka vahvasti opiskelija sitoutuu

oppimiseen. Sitoutumisaste puolestaan vaikuttaa akateemiseen suorittamiseen. (Clemons 2008, 22–23.)

Petersonin (2000) mukaan alisuoriutujat ja suoriutujat eroavat siinä, kuinka tavoitteellisia he ovat opinnoissaan. Selkeä, aikaisin saavutettu varmuus omasta uravalinnasta saattaa olla keskeinen tekijä menestyksekkäässä opintojen suorittamisessa. Varmuudella oman valinnan oikeellisuudesta on positiivinen yhteys akateemiseen motivaatioon ja tyytyväisyyteen. (Peterson 2000.)

Alisuoriutujilla on ongelmia paitsi motivaation myös ajanhallinnan ja itsekurin kanssa. Alisuoriutujilla on vaikeuksia arvioida, paljonko heidän opintonsa vievät aikaa. Alemmilla kouluasteilla hyvin menestyneistä opiskelijoista saattaa kehittyä alisuoriutujia korkeakoulutuksessa, koska oppiminen on ollut heille helppoa, eivätkä he ole siksi oppineet opiskelutaitoja. (Balduf 2009, 284–288.) Löysästi organisoitu, strukturoimaton opiskeluympäristö saa alisuoriutujat, joilta puuttuu valmiiksi organisatoriset taidot, kangertelemaan (Rimm 1995, 95).

***Opettajat ja vertaisryhmä.*** Huono opettaja–opiskelija -suhde voi aiheuttaa alisuoriutumista (Rimm 1995, 380). Opettajat saattavat välittää arvoja ja odotuksia, jotka suututtavat ja vieraannuttavat lahjakkaita opiskelijoita ja voivat johtaa alisuoriutumiseen. Kun opettajat eivät tunnista opiskelijoiden lahjoja, he eivät aseta heille sopivia tavoitteita ja odotuksia. Tästä syystä opettajat eivät myöskään tunnista alisuoriutujia. (Butler-Por 1993, 661.) Mikäli opettajat eivät tunnista selviä alisuoriutumisen oireita, saattavat he tahtomattaan tukea lasten dominoivaa ja riippuvaista manipulointia (Rimm 1995, 382).

Baslanti (2008) tutkimuksen mukaan 70 prosenttia yliopiston alisuoriutujista väittää, etteivät opettajat ole tietoisia heidän oppimispotentialistaan eivätkä edes yritä tulla siitä tietoisiksi. Yli puolet opiskelijoista uskoi, että opettajilla ei ole odotuksia opiskelijoiden oppimisen suhteen eivätkä he välitä, läpäisevätkö opiskelijat kurssinsa. Seitsemän prosenttia opiskelijoista luulee, että heidän ohjaajansa tunnistaa heidän alisuoriutumisensa, kun taas 14 prosenttia uskoo, ettei kukaan huomaa. (Baslanti 2008.)

Myös liian huolehtivaiset opettajat ylläpitävät tahattomasti alisuoriutumiskäyttäytymistä. Ylihuolehtiva opettaja on herkkä oppilaiden tunteidenilmaisulle ja ylireagoi oppilaiden huoliin ja avunpyyntöihin. Auttamalla ja

tarjoamalla liikaa sympatiaa hän vahvistaa alisuoriutumislmiötä. (Rimm 1995, 110–111.)

Tutkimusten mukaan vertaistoverit voivat vaikuttaa opiskelijoiden akateemiseen suoriutumiseen positiivisesti tai negatiivisesti. Opiskelijoiden suoritustason ja heidän lähimpien ystäviensä suorittamisen välillä on korrelaatio. Toverit voivat siis vaikuttaa alisuoriutumislmiöön. (Balduf 2009, 277; Reis & McCoach 2000, 160, 162.) Jos alisuoriutujat kuuluvat vertaisryhmään, jolla on negatiiviset asenteet koulua kohtaan, parantuneet arvosanat saattavat tehdä heistä epäsuosittuja kavereiden keskuudessa. Jos opiskelija on osa ryhmää, jossa koulua arvostetaan, parantuneita arvosanoja pidetään luonnollisina. (Rimm 1995, 222–223.) Myös kiireinen sosiaalinen elämä ja harrastukset johtavat alisuoriutumiseen, jos ne tapahtuvat koulutyön kustannuksella (Rimm 1995, 174).

#### **6.4 Alisuoriutumiseen puuttuminen**

Alisuoriutujat ovat hyvin heterogeeninen joukko. Heillä on paitsi erilaiset kiinnostuksenkohteet ja kyvyt, myös erilaiset syyt alisuoriutua. Siksi ei ole yhtä tiettyä interventiota, joka vähentäisi alisuoriutumista kaikilla alisuoriutujilla. Puuttuminen alisuoriutumiseen on siis tapauskohtaista ja yksilöllistä. On kuitenkin joitain keinoja, joilla alisuoriutumista voidaan yleisesti pyrkiä vähentämään. Nämä keinot liittyvät opettajan toimintaan, palautteeseen ja opetussuunnitelmaan. (Reis & McCoach 2000, 152.)

Opettajien rooli on tärkeä sekä tunnistettaessa alisuoriutujia että kitkettäessä alisuoriutumista pois. (Rimm 1995, 229). Baum, Renzulli ja Hébert (1995, 233) ovat havainneet tutkimuksessaan kuusi strategiaa, joilla opettajat voivat auttaa opiskelijaa pääsemään irti alisuoriutumisesta. Ensinnäkin opettajan tulisi tutustua opiskelijaan hyvin. Toiseksi opettajan ei pitäisi uskoa, että opiskelija on alisuoriutuja vaan hänen tulee uskoa tämän kykyihin. Kolmanneksi opettajan tulee tukea opiskelijaa opinnoissa riittävän paljon, muttei liikaa. Neljänneksi opettajan pitää antaa opiskelijalle aidosti mielekkäitä ja tärkeitä tehtävänantoja, joilla on muukin tarkoitus kuin pelkkä arvosana. Viidenneksi opettajan on ymmärrettävä alisuoriutumislmiön dynaamista luonnetta. Ennen kaikkea opettajan on uskottava opiskelijaan. (Baum ym. 1995, 233.)

Ympäristön odotukset ovat tärkeitä muutettaessa alisuoriutujan toimintaa. Opettajat voivat auttaa oppilasta tunnistamaan oman suoritustasonsa ja osoittaa, että tämä pystyy suoriutumaan myös paremmin. On erityisen tärkeää, että opettajat ilmaisevat odottavansa oppilaalta vähittäistä, pienin askelin etenevää parannusta suorituksiinsa. Tämä on haastavaa, sillä alisuoriutajat ovat jumiutuneet tiettyyn suoritustasoon, johon ympäristökin on totunut. (Rimm 1995, 213, 220.) Alisuoriutumisen irti päässeet opiskelijat kokevat, että heitä ovat auttaneet kannustavat ja heihin uskovat opettajat. Tärkeää puututtaessa alisuoriutumiseen on, että alisuoriutujille tarjotaan tukea, positiivista palautetta ja huomiota. (Reis & McCoach, 2000, 152.)

Tunne sisäisen kontrollin puuttumisesta on yksi alisuoriutujien piirteistä (ks. luku 6.3.1). Rimmin (1995, 118–119, 392) mukaan oppilaan sisäinen kontrolli ei vakiinnu, jos arvosanat näyttäytyvät hänelle sattumanvaraisina tai jos oppisisältöjen vaikeusaste ei vastaa oppilaan tarpeita. Siksi alisuoriutumiseen puututtaessa on tärkeää, että alisuoriutajat saavat perusteet arvosanalleen eli toisin sanoen saavat palautetta työstään ja että heillä on lisäksi selkeä opiskelustrukturi ja -aika. Jotta opettaja voi tarjota apua ja haasteita oppilaan tarpeiden mukaan, on hänen tarkkailtava oppilaidensa taitotasoa. Puututtaessa alisuoriutumiseen on tärkeää, että oppilas kokee vaivannäkönsä ja saamansa arvosanan välisen suhteen realistisena. (Rimm 1995, 118–119, 392.)

Opetussuunnitelman muokkaaminen ja eriyttämisvaihtoehtojen tarjoaminen alisuoriutujien yksilöllisten tarpeiden mukaisesti ovat keinoja vähentää alisuoriutumista. Lahjakkaille alisuoriutujille pitäisi tarjota mahdollisuuksia ohjaukseen ja yksilölliseen opiskeluun esimerkiksi tiivistetyn opetussuunnitelman mukaisesti. (McCoach & Reis 2000, 152). On tärkeää, että oppilaat pitävät opetussuunnitelmaa palkitsevana, jotta he sitoutuvat siihen. Palkitseva opetussuunnitelma ja koulutus antavat opiskelijoille mahdollisuuden käyttää omia kykyjään luovasti ja monipuolisesti. Opetuksessa tulisi tällöin sallia runsas itseilmaisuus, haastava ongelmanratkaisu, ideoilla leikkiminen sekä itselle merkityksellinen, itsenäinen toiminta, joka yhdistyy oppilaan omiin kiinnostuksiin. (Rimm 1995, 296–297; Whitmore 1980, 296–297.) Myös Rimm (1995, 319) näkee luovan ongelmanratkaisun tärkeänä lahjakkaille oppilaille.

## 7 Tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmana oli selvittää, miksi opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat suorittavat opintojaan oman kokemuksensa mukaan huonommin kuin heidän taitonsa riittäisivät. Alisuorittaminen on rajattu tässä tutkimuksessa käsittelemään kirjallisten tehtävien, tenttien, ryhmätöiden, kontaktiopetuksen sekä harjoitteluiden suorittamista.

Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat kokevat, että opettajankoulutuslaitoksessa on itseään toisintava malli, joka omaksutaan ja jota ei kyetä muuttamaan. Koulutuksessa toimitaan, kuten on aina totuttu toimimaan. Laitos koetaan monilta osin ristiriitaisena paikkana. Toimintatavat ja kulttuuri synnyttävät turhautumisen tunteita opiskelijoissa. Vuosi vuodelta näkemykset omasta koulutuksesta muuttuvat negatiivisemmiksi. Syyt tähän ovat sidoksissa syihin, jotka johtavat alisuorittamiseen.

Sanotaanko, että kun tuli tänne OKL:ään niin oli semmonen tunne, että nyt ollaan niinku maan parhaassa koulussa ja tietyllä tavalla Jyväskylän yliopisto on niinku siis hakijan silmin tää on hyvä paikka ja onhan tää hyvä paikka opiskella, mutta että ei se oo sit se opetuksen taso – – aika helpolla on niinku menty koko OKL ja tuntuu, että onko sitä sitä tietoo nyt niin paljon ku sinne kentälle lähtee, mikä on varmaan ihan normaali tunne luulen.

Kuten olemme aiemmin metodiosassa maininneet, olemme koonneet tutkimustuloksemme syvähaastattelumateriaalista, joka alun perin oli tarkoitettu toisen tutkimusaiheen tarkasteluun. Haluamme tästä syystä muistuttaa, että seuraavissa luvuissa esiteltävät tutkimustulokset on koottu pirstaleisesta tiedosta. Osa tutkimustuloksista perustuu vain yksittäisille tai harvoille vastauksille. Emme pysty sanomaan, olisivatko useammat haastateltavista olleet samaa mieltä, koska kysymyksiä ei ole kohdennettu alisuorittamiseen ja jokainen haastattelu on edennyt omia uriaan. Näemme myös, että haastateltavien kokemukset ovat sinänsä arvokkaita, kun ne liittyvät heidän omaan alisuorittamiseensa. Näistä syistä emme ole halunneet rajata pois yksittäisiä näkemyksiä. Kuitenkin kuusi haastateltavaa yhdeksästä pitää alisuorittamista vakavana ongelmana ja myös kaksi muuta mainitsee alisuorittamisen haastattelunsa yhteydessä. Jokaista tuloksissa mainittavaa pääteema

on vähintään kaksi haastateltavaa pitänyt alisuorittamisen syynä. Teemoittelu ei siis perustu yksittäisille näkemyksille.

## 7.1 Vaatimustaso

Viisi haastateltavaa kokee, että vaatimustaso vaikuttaa alentavasti opiskelijoiden suoritustasoon opettajankoulutuslaitoksessa. Vaatimustaso koetaan alhaisena, vaihtelevana ja ristiriitaisena.

”Kyllä uskosin, että hyvin moni niinku joo menee vaan siitä mistä aita on matalin, koska niinku ei vaadita enempää.”

### 7.1.1 Alhainen ja ristiriitainen vaatimustaso

Haastateltavat toteavat, ettei vaatimustaso opettajankoulutuslaitoksella ole kovin korkea tai että se on jopa erittäin alhainen. Tenteistä pääsee läpi kirjoittamalla melkein mitä mieleen tulee. Vain yksi opiskelija mainitsee kokevansa, ettei vaatimustaso ole alakanttiin. Vaikka vaatimustaso opettajankoulutuslaitoksella on pääsääntöisesti alhainen, kokevat opiskelijat sen toisinaan yllättäen olevan kova. Kurssien vaatimustaso vaihtelee. Tämän vuoksi vaatimustaso koetaan paitsi alhaisena myös ristiriitaisena.

No kun sillain kuuntelee kavereita, jotka vaikka opiskelee jossain lääkiksessä ni onhan täällä ihan hemmetin helpoo oikeesti ei niinku sitte porukka valittaa jostain tentistä, että kauheeta kun se on ihan hirveä ni eihän se nyt oikeesti ole hirveä tai sillain niinku että me ollaan vaan totuttu siihen että me päästään tenteistä läpi kun me vaan kirjojetaan sinne mitä mieleen tulee suurin piirtein, et niinku kyllä mun mielestä pääsee aika helpolla ja sitte ku pommeissa on vaikka niitä pikkutehtäviä ni nekin on sit niihinkin voi oikeesti kirjottaa me yhen kaverin kanssa testattiin - - tehtiin niin huono siitä tehtävästä kun vaan ikinä pystyttiin ja se meni läpi.

Mutet et tossa niinkön törmää ehkä siihen, että tää välillä tuo sitä turhautumista ja semmosta ja et niinkön et välillä kursseista pääsee jotenki ihan liian helpolla sit yhtäkkiä sielt tulee niinkön seinä vastaan jotenki että et sit tai ei seinä mutta niinkön tulee semmonen tiukka raja, et vaaditaankin tosi paljon niin sit siit tulee vähän silleen et niinkö mitä täällä oikein halutaan.

Opettajien toiminta ja näkemykset koetaan syyksi vaatimustason alhaisuuteen ja ristiriitaisuuteen. Opettajat päästävät opiskelijat helpolla ja nämä tottuvat siihen. Ristiriitaisuuden tunne syntyy paitsi siitä, että vaatimustaso toisinaan yllättäen on

kova, myös siitä, että opettajan ääneen lausuma ja käytännössä toteutunut vaatimustaso on eri.

”Must kaikki sanoo et tää vaatii töitä tähän pitää panostaa älkää ottako paljon muita kursseja mut se et kun se et jossain vaiheessa menee pohja kun se saattaakin olla et se onki ihan se onkin vaatimuksiltaan ehkä löysempi.”

**Koska opiskelijoilta ei vaadita paljon, osa heistä turhautuu ja pettyy. He lakkaavat haastamasta itseään ja alkavat suorittaa tehtäviään huonommin kuin pystyisivät.** Motivaatio laskee eikä opiskelijalle synny suorittamisen rutiinia.

Alhainen vaatimustaso johtaa siihen, että asioita ei opita, mikä taas kostaustuu, kun vaatimustaso onkin yhtäkkiä kova.

Opettajat eivät vaadi niiltä tehtäviltä paljon ihan oikein olet ymmärtänyt ja tietyllä tavalla must tuntuu, että minkä tahansa tehtävän laatis tässä tunneilla meillä äsken tuolla vaikka laadi tehtäviä ni, vaikka vetäs sen aivan alta lipan kirjottas siihen yhen niinku yhen niinku yhen yksinkertasen tehtävänannon, vaikka joka tulee jokaiselle meille ihan näin jo neljäntenä vuonna nii nii silti tietyllä tavalla joo hyvä hyvä idea eikä eikä niinku eikä pakosti pistä tiukille, että ettekö te ny keksiny enemppää.

Toisaalta se, ettei vaadita, koetaan toisinaan myös hyvänä. Opiskelijat saattavat kokea alhaisen vaatimustason helpottavana, koska se mahdollistaa helpolla pääsemisen opinnoissa. Tosin tällöin opinnot eivät tunnu välttämättä yliopisto-opinnoilta.

No välillä helpotusta, että kivaa että tää meni näin nopeesti ja helposti, mutta välillä toki semmosta niinku sit sitä turhautumista, et mitä ihmeen järkee tässä nyt on, et mä kirjotan niinku kymmenen esssetä samoista asioista vähän eri sanoin ja niinku että millä tahansa diipadaapan kirjottamisella saa varsinkin alkuvaiheessa opintoja niinku omia tunteuksia ja kokemuksia ja muuta ei se niinku kauheen yliopisto-opiskelulta tuntunu.

Haastateltavat kokevat, että vaatimustaso vaihtelee erityisen paljon harjoitteluiden ja muiden opintojen välillä. Haastateltavat kokevat, että harjoittelussa on huomattavasti korkeampi vaatimustaso kuin muissa opinnoissa. Liian kovien vaatimusten vuoksi harjoittelija saattaa lakata yrittämästä. **Koska harjoittelussa ei riitä mikään, aletaan suoriutua huonosti.** Riittämättömyyden tunteita herää silloin, kun didaktikko ilmaisee harjoittelijan epäonnistuneen, vaikka harjoittelija itse on mielestään panostanut ja onnistunut hyvin. Useat haastateltavat kokevat myös itse vaativansa harjoittelussa itseltään paljon.

No siis jos se ei riitä didarille, mulle se ois riittäny kyllä silloin alku silloin alkuun mutta tota siinä, jos on niinkun kyllä niistä aina pitää niinkun olla kehittämistä mutta sitte ois niinku parempi olo tietysti, jos niinku käyttäny siihen vähemmän semmosta aivovoimaa ja sitte tienny no oonhan mä vähän puolikunnossa ja näin, mut sitte kun niinku mä mietin pääni puhki tätä juttua mut sit se niinku ei se ollukaa tarpeeks hyvä.

No sit tietysti harjoittelussa joskus jos on tullu semmonen olo, että no ihan sama mitä mää täällä teen ni sitte on voinu lyyä läskiks sen homman, että no veetään nyt tästä vaan jotenkin, et se voi olla sitten tai jos tulee semmonen olo, että tää tää nyt ei riitä ihan sama mitä mää teen nii sitte teen.

## 7.2 Palaute ja arviointi

Viisi haastateltavaa kokee, että palautteenannot vaikuttavat heikentävästi suoritustasoon. Kaikki haastateltavat kuitenkin kertovat palautteenannoista haastatteluissaan. Pääsääntöisesti kaikki ovat sitä mieltä, että palautetta ei saa kirjallisista töistä, tenteistä eikä ryhmätehtävistä. Vaikka palautetta saisi, se ei ole henkilökohtaista tai oppimista edistävää. Ainut palaute on merkintä opintorekisterissä, jolloin omaa tekemistä ei koeta merkitykselliseksi. Arviointikriteerit eivät ole opiskelijoilla tiedossa. Koska opiskelijat eivät saa tehdystä työstä palautetta, heidän suoritustasonsa alenee.

Tässä tutkimuksessa käsittelemme palautetta, jota annetaan virallisissa palautteenantoon varatuissa tilanteissa. Viralliset palautteenantotilanteet liittyvät tentteihin, kirjallisiin töihin, ryhmätöihin ja harjoitteluihin. Teemasta rajautuvat pois demoilla työn ohessa lausutut kommentit. Tutkimuksemme kannalta on olennaista käsitellä palautetta, jolla on suora yhteys opiskelijoiden suoritustasoon. Virallisissa palautteenantotilanteissa palautetta ei juuri saada ja nimenomaan tämä vaikuttaa opiskelijoiden suoritustasoon. Harjoittelupalautteet haluamme ottaa tutkimukseen mukaan, koska ne liittyvät kiinteästi vaatimustasoon.

### 7.2.1 Palaute POM-opinnoissa ja kasvatustieteen opinnoissa

Valtaosa haastateltavista kokee, että opettajankoulutuslaitoksella ei muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta saa palautetta. Ainut saatu palaute on joko numero- tai hyväksyty–hylätty -merkintä opintorekisterissä. Merkintää ei eritellä. Hyvän arvosanan tai hyväksyty-merkinnän saa muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta

pienellä panostuksella, vähäisellä ajattelulla ja yleismaailmallisella tekstintuottamisella. Siksi tehtäviin ei kannata panostaa.

Et mä oon kohta valmis niinku luokanopettaja must tuntuu et mä oon niinku menny aivan niinku alta lipan vaikka suoritusmerkinnät ei näytä siltä tai että että kurssipalaute jos mulle annetaan palautetta niin muka aina on hyvin tehty ja kaikkee musta tuntuu et se ei oo silti sitä niinkö miltä itestä tuntuu sisällä että ei mähän menin tän ihan niinku ihan vasemmalla kädellä kirjottaen niin sanotusti.

Erikseen pyytämällä opettajilta voi saada henkilökohtaista palautetta. Useimmiten opiskelijat eivät sitä pyydä, koska opettajat vaikuttavat kiireisiltä ja koska opiskelijat saattavat olla saamattomia. Yksi haastateltavista kertoi pyytäneensä palautetta ja opettaja oli kieltäytynyt antamasta sitä nimenomaan kiireeseen vedoten.

Opiskelijat saavat opettajilta satunnaisesti muutakin palautetta kuin pelkän merkinnän opintorekisteriin. Tällöin palaute voi olla kirjallista tai suullista. Yksi haastateltava jopa kokee, että opettajankoulutuslaitoksella saa laadullista palautetta enemmän kuin muilla laitoksilla, vaikka hän olisi tosin odottanut enemmän nimenomaan opettajankoulutuslaitokselta. Yleisesti ottaen opiskelijat kokevat, ettei palaute ole laadullista tai eteenpäin vievää eikä sitä ole koettu merkitykselliseksi tai henkilökohtaiseksi. Saatu palaute saattaa olla ainoastaan onnistuneisiin tai työn sisällön kannalta merkityksettömiin asioihin keskittyvää ja siksi se menettää merkityksensä. Opiskelijat suorittavat opettajankoulutuslaitoksessa omasta mielestään tehtäviään huonommin kuin he kykenisivät. Saatu palaute ei kuitenkaan ole linjassa opiskelijoiden kokemusten kanssa. Opiskelijat kokevat, ettei huonosti tehdystä työstä saa nuhteita, vaan siitä saattaa jopa saada hyvää palautetta.

Se voi olla sekä että, että tietyllä tapaa se ehkä peilaa sitte siihen palautteen antamiseen että jos tota jos sä teet esimerkiks jonkun raportin ja sä et saa siitä minkäänlaista palautetta tai siis saat suoritusmerkinnän tai muuta että miten sit tavallaan merkitykselliseksi sen kokee sen tekemisen että no mä nyt teen tämän sit se hyväksyy tai hylkää sen yleensä hyväksyy ja sit siinä tulee ehkä semmonen, ettei koe sitä omaa tekemistä merkitykselliseksi tulee se että vaikka sen pitäis olla sitä että tehään niinku itteensä varten ni ois silti kiva saaha sitä palautetta vähän.

”Et kyllä sitä pääsee hyvinkin vähällä ajattelulla, jos niin haluaa ja vielä ihan hyvin arvosanoin olen huomannut, että aika usein on niinku vasemmalla kädellä tehty ryhmätyötä ja sit että kauheen mahtavia ajatuksia teillä on.”

Toisaalta opiskelijat kertovat kokemuksista, että opettaja on reuttanut suuren osan tenttiin osallistuneista tai että opiskelija on joutunut kaltoin kohdelluksi tai silmätikuksi hoidettuaan tehtävänsä huonosti. Kaltoin kohtelulla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että opiskelijalle annetaan eriarvoista palautetta kuin muille.

**Kun opiskelijat eivät saa palautetta, heidän suoritustasonsa laskee ja he suorittavat tehtävänsä vain tavoitteenaan saada ne hyväksytyksi läpi.** Yksi haastateltavista jopa kokee, että hän on opintojensa aikana päässyt eroon liiallisesta perfektionismistaan. Kun palautetta ei saa, oppimisarvo jää vähäiseksi. Tekemistä ei koeta merkitykselliseksi eikä tehtävän funktiota ymmärretä. Siitä, etteivät opiskelijat saa palautetta, seuraa myös, ettei palautteenantoihin totuta. Siksi kriittiseen palautteeseen on vaikea suhtautua, jos sitä joskus saa.

Niin kun siitä ei siis saa minkäänlaista palautetta - - mä vaan huomasin niinku että kun mä kattoin niitä se eka minkä mä tein oli niinku joku ehkä neljä sivua toinen oli joku ehkä kolme sivua sitten oli kaks sivua sitten viimesin oli joku puoltoist sivua, joka just ja just on se merkkimäärä niin kyl siinä tulee vähän semmonen niinku huomaamattakin, että kun ei tästä niinku mitään palautetta saa, niin ihan sama niinku, et mitä kirjottaa niin sitä tavallaan niinku huomaamattaan on niinku vähentäny sitä - - niin ehkä siinä justiin tulee semmonen niinkun, että että ihan sama jos tästä ei muuta tuu kuhan vaan pääsee läpi, että sitä tavallaan ehkä yrittäis enemmän jos sais enemmän palautetta.

Opiskelijat kokevat saavansa vertaispalautetta, mutta palautetta toivottaisiin enemmän opettajilta. Henkilökohtaista palautetta kaivataan paitsi siksi, että se nostaisi suoritustasoa mutta myös siksi, että siitä voisi oppia jotain. Opiskelijat haluaisivat saada eriteltyä tietoa, missä ovat onnistuneet ja missä eivät ja kuinka hyvä työ on ollut. Palautteen toivotaan olevan keskustelemaa ja yksilön ajatuksia kartoittavaa. Yksi haastateltavista pohtii, motivoisiko numeroarviointi opiskelijoita suorittamaan tehtävänsä nykyistä paremmin.

**Tavoitteet.** Haastattelemamme opiskelijat tuovat esiin erilaisia tavoitteisiin liittyviä huomioita. He kertovat, että kurssien tavoitteet on kerrottu opinto-oppaassa ja että opettajat esittelevät ne kurssien alussa. Opiskelijat eivät silti aina tiedä, mihin kurseilla tähdätään. Tietämättömyydestä huolimatta kurssien sisällöt eivät tunnu kohtaavan niille asetettuja tavoitteita. Se, ettei ymmärrä, miksi asioita opiskellaan ja mitä opetuksella tavoitellaan, ahdistaa opiskelijoita, eikä omaa toimintaa pystyttyä säätämään tavoitteiden mukaiseksi. Opiskelijan omalle vastuulle jää silti tarkkailla,

tulevatko kurssien tavoitteet toteutetuksi. Useimmiten opiskelijat eivät hoida vastuutaan. Kurssin tai tehtävän mielekkyys vaikuttaa siihen, tarkkaileeko opiskelija tavoitteiden täyttymistä.

Arviointikaan ei tunnu olevan tavoitteiden mukaista. Osa haastateltavista kokee, että opettajat määrittävät arviointikriteerit ja ne kerrotaan opiskelijoille. Osa sen sijaan kokee, että arviointikriteerit eivät ole opiskelijalla tiedossa ja arviointi tuntuu mielivaltaiselta.

### 7.2.2 Palaute harjoittelussa

Vaikka muualla opinnoissa palautetta ei saa, harjoittelussa opiskelijat sitä saavat. Kuitenkin opiskelijoiden käsitykset palautteen luonteesta ovat ristiriitaisia. Osa opiskelijoista kokee palautteen harjoittelussa epäloogisena, ristiriitaisena ja jopa asiattomana. Osa opiskelijoista vuorostaan kokee saavansa harjoitteluissa positiivista ja kriittistä palautetta.

”Kyllä täytyy mainita tietysti vielä opetusharjoitteluissa kyllä sai palautetta, että se on kyllä tietysti ainoa paikka, missä ihan varmasti saa palautetta sitten siitä työstään.”

Haastateltavien vastauksista syntyy vaikutelma, että harjoitteluohjaajilla ja toisinaan myös muilla opettajakoulutuslaitoksen opettajilla on mielessään tietty muotti, johon harjoittelija halutaan laittaa. Tähän muottiin ohjataan palautteella. Muottiin kuuluu esimerkiksi kielenkäyttö ja koko olemus, toisin sanoen se, millainen opettajan kuuluu olla. Harjoittelussa myös vaaditaan tiettyjä käytänteitä, jotka eivät kaikille sovi ja joista kaikki eivät edes tiedä. Opiskelijoille saattaa syntyä kuva, että heitä vaaditaan olemaan muuta kuin he ovat. Muottiin sisältyy myös se, miten oppitunnin tulee rakentua. Jos harjoittelussa kokeilee jotain epätavanomaista ja epäonnistuu, opettajat osoittavat sen ja ilmaisevat, että ei olisi kannattanut yrittää. Toisin sanoen suullisesti sanotaan, että kokeilkaa uutta, mutta siihen ei todellisuudessa kannusteta. Opettaja saattaa myös arvostella opetusta, mutta ei osaa silti tarjota vaihtoehtoa tilalle. Harjoittelupalaute on toisinaan myös ristiriidassa opiskelijoiden omien kokemusten kanssa. Opiskelija on saattanut olla itse tyytyväinen tuntiinsa, mutta on kokenut, että opettajan mielestä tunti on ollut epäonnistunut. Opettajat saattavat tukea palautteillaan ennestään korkeaa itsekriittisyyttä.

No sit harjotteluissa sen varsinkin sit näkee, et siellähän niinku Norssilla yritetään laittaa harjottelijoita niinku muottiin, et jopa on ruvettu johonkin murteen puhumiseen tai slangisanojen käyttöön puuttumaan tai niinku opetus tai joo kylhän siel on selkeet niinkun näin ja näin tehdään ja et siitä ei kauheesti lähetä sooloileen.

Tietysti silloin harjottelussa kun tuli sitä koko ajan sitä, että oot tämmönen ja tommonen ja sun pitäs olla tämmönen ja tommonen niin silloin tuli vähän semmonen olo, että no että niinkö enkö mä nyt oo hyvä näin tai vähän niinku et se on ehkä ainoo semmone tavallaan tilanne mikä tulee mieleen.

Kuvatun kaltaisesta, negatiivisia tunteita herättävästä palautteesta seuraa, että opiskelija ei tule haastetuksi muuttumaan tai kehittämään uusia ideoita.

Haastateltavat ovat muokanneet omaa opetustaan palautteen suuntaiseksi omista ideoistaan huolimatta. Mikäli harjoittelija ei sopeudu normaalikoulun sääntöihin, opettajilta saattaa saada negatiivista palautetta ja he saattavat alkaa suhtautua harjoittelijaan ikävällä, negatiivisella asenteella. Harjoittelijat pelaavat varman päälle, eivätkä ota riskejä.

Vaikka osa opiskelijoista ei pidä harjoitteluiden palautteenannoista, osa taas on niihin tyytyväinen. Palautteenantotilanteet harjoittelussa ovat luoneet myös positiivisia tunteita opiskelijoissa. Palautteenantotilanteet on koettu keskustelevina ja vastavuoroisina. Palaute on ollut hyvällä tavalla kriittistä, eivätkä didaktikot ole lytänneet opiskelijaa, vaan ovat luoneet positiivisia tunteita. Opettajalta saadulla positiivisella palautteella on toisinaan ollut hoitava vaikutus, kun harjoittelija itse on kokenut riittämättömyyttä.

### **7.3 Opetus**

Kahta haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki opiskelijat mainitsevat haastatteluissa opetukselliset seikat, kun he puhuvat omasta suoritustasostaan. Haastatteluissa esiintyy kolme opetukseen liittyvää teemaa, jotka olemme nimenneet seuraavasti: Opintojen kuormittavuus, opintojen sisällöt ja opetus- ja opiskelumetodit. Lisäksi nämä kolme teema jakaantuvat alateemoihin.

#### **7.3.1 Epämieluisat opintosisällöt**

Kolme haastateltavaa kokee, että opintojen sisällöt vaikuttavat opiskelijoiden suorittamiseen. Opintojen hajanaisuus, näennäisyys ja hyödyttömyys aiheuttavat

taantumaa opiskelussa. Opintojen hajanaisuus ja oppisisältöjen riittämättömyys turhauttaa opiskelijoita. Tehtäviä tehdään huonommin ja luennoilta ollaan pois.

***Opintojen hyödyllisyys ja mielekkyys.*** Suurin osa opiskelijoista kokee, että toisinaan opinnot tuntuvat turhilta. Kurssien sisällöt eivät aina kohtaa niille asetettuja tavoitteita. Oppisisältöihin on sisällytetty luentoja ja kursseja, joiden tarkoitusta ei ole ymmärretty. Ne on ollut vain pakko suorittaa saadakseen opintopisteitä. Tällainen turhauttaa. Luentojen sisältöjä ei saada linkitettyä käytäntöön eikä opiskelu vastaa sitä, mitä on opettajana olemisen. Yhden opiskelijan mielestä opettajia ei voidakaan valmistaa tiettyyn muottiin. Tärkeämpää on vahvistaa ajattelun taitoja. Vastuu omien valmiuksien hankkimisesta on opiskelijalla itsellään ja hän pitää tätä hyvänä. Haastateltava kokeekin, että suurin osa opinnoista on ollut mielenkiintoisia ja hyödyllisiä, koska luennoilta saa melkein aina ajateltavaa. Jos jokin tuntuu merkityksettömältä, hän kokee, että se voi johtua myös omasta negatiivisesta suhtautumisesta. Myös muutamat muut haastateltavat ovat kokeneet iloa vaihtelevista ja innostavista opinnoista, etenkin jos kokee niistä olevan hyötyä käytännössä.

Ne ei nää, että siitä on luennoista on hyötyä niinkö opettajana olemiseen, että ne ei saa linkitettyä sisältöä käytäntöön tai sitä teoreettista pohjaa mitä siellä käydään läpi niin käytäntöön, se on tuntunu käsittämättömältä - - minkä takia te täällä ootte että niinkö, et sitä kanssa ruvennu miettiin, että mitä ne odottaa sitte luennolta, et itellä on semmonen ajatuspohja, et siis tavallaan antaa semmosia siemeniä, et siitä voi ajatukset lähteä kehittymään jotain ajateltavaa, et sit tuntuu, että onko ne sit semmosta enemmän, et ne tarvis tai haluais semmosta nimenomaan käytäntöä että tehkää näin, tehkää näin, näin, näin, näin ja näin, ettei semmosta tuntuu, et ne ei saa silleen tavallaan samalla tapaa irti niistä ku ite.

Erityisesti peruskoulussa opettavien aineiden monialaisista opinnoista (POM-opinnot) haastateltavilla on monia ja ristiriitaisia näkemyksiä. Haastateltavat ovat pääasiassa pitäneet niistä. Tärkeä selittävä tekijä tälle on POM-opintojen käytännönläheisyys. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat ilmaisevat arvostavansa käytännönläheisyyttä opinnoissa. Opinnot on koettu mielenkiintoisina, ja erityisesti yksi opiskelija mainitsee, että opettajat ovat miettineet hyvin niiden sisällöt. Yksi haastateltavista toteaa, että demoilla on kivaa, mutta niillä pitäisi myös oppia, mikä ei aina toteudu. POM-opinnot on koettu myös hajanaisina pintaraapaisuina. Haastateltavien mielestä POM-opinnoissa on ollut liian paljon

tieteellistä teoriaa tai itse tekemistä. Opintoja on suoritettu lyhytnäköisesti ja liiemmin ajattelematta, koska valmistuminen on ollut kaukana.

”Oli ihan kivaa, mutku sen ei välttämättä pitäis olla ihan kivaa, vaan siellä vois oppiaki jotain niin sen takia se ehkä tuntu vähän turhalta tai ei vaan vähääkään se tuntu aivan täysin turhalta mennä aina sinne.”

**Jos opiskelija ei koe opintoja mielekkäinä ja haasteellisina, se vaikuttaa heikentävästi hänen opiskelumotivaatioonsa ja siihen, ettei hän jaks nähdä vaivaa opintojensa eteen.**

Jos on jotain oikeesti mielenkiintoista ja hyödyllistä niin kyl mä sit niinku innostun teen kunnolla lähinnä se vähentää motivaatiota usein, jos tuntuu siltä, että tästä ei oo yhtään mitään hyötyä niinku ihan turhaa ni sit sitä ei oikeen jaks panostaakaan.

Ihan niinkö ite jostain aina miettiny, että kun kerran täällä on miks esimerkiksi luennolla ei käy jos niinkö ei oo mitään sen päällä jos se on semmosta viitsimättömyyttä, et jos se tuntuu vaikka, et se luentosarja on ihan täyttä skeibaa eli sontaa niin niin silti jos siellä luennolla tulee ykskin sellanen asia, mistä on sulle joskus niinkö hyötyä niin on se sen arvosta ja niin kyl täällä mun mielestä tapahtuu todella paljon sellasta sluipailua.

Opiskelijat toivoisivat valmiita paketteja toteutettavaksi opetuksessa. He ovat kaivanneet opintoihin enemmän käytäntöä sekä opettajan pedagogista ja ainedidaktista näkökulmaa. Didaktista teoriatietoa on, mutta sitä ei osata soveltaa käytäntöön. Toisaalta toivottaisiin lisää sisältötietoa oppiaineista, vaikka yksi haastateltavista toteaa, että lopulta sisältötiedon hankkiminen on opiskelijan vastuulla.

POM-opinnoista voi jäädä pakkopullan maku, koska niitä suoritetaan suorittamisen perään, vaikka ei ole kiinnostusta. Osa opiskelijoista toivoo, että pääsisi POM-opinnoissa tekemään enemmän itse, arvioimaan, suunnittelemaan sekä tuomaan teoriaa käytäntöön. POM-opintoja toivottaisiin myös opetettavan oikeassa suhteessa toisiinsa nähden. Tuntisuhteiden pitäisi olla koulun tuntimäärien mukaisessa tasapainossa.

***Opintojen hajanaisuus ja päällekkäisyys.*** Haastateltavat kokevat, että opinnot opettajankoulutuslaitoksella ovat tuntuneet hajanaisilta, pirstaleisilta ja irrallisilta, vaikka niiden sanotaan kytkeytyvän toisiinsa. **Opintojen hajanaisuus saattaa aiheuttaa taantumaa opiskeluissa.** Erityisen irrallisena opinnot koetaan suhteessa

harjoitteluun ja työelämään. Toisaalta ainakin yksi haastateltavista uskoo, että opintojen taustalla on niitä yhdistävä punainen lanka. Mikäli kursseihin perehtyisi tarkemmin, voisi nähdä kurssien väliset yhteydet samoin kuin kurssien yhteyden harjoitteluihin. Toisaalta irrallisuudesta huolimatta opitut asiat ovat saattavat jäädä kyttemään mieleen ja niistä on hyötyä tulevaisuudessa.

”Ei jotenkin tuntunut tai niinku ja sit hirveen hajanaiselta on tuntunut nää opinnot välillä, että on niinku semmosia yksittäisiä kurssseja ja sit ne ei liity mitenkään toisiinsa, eikä oikeen mihinkään muuhunkaan.”

Jos niinku paremmin perehtys aina kaikkiin kursseihin, niin vois nähdä nää yhteydetki vähän tarkemmin, mutta tietesti onhan niissä aina joku tietty juoni, joka niinku niissä syventävissäkin kurssseissa, että kyllä mää uskon, että niitä nyt on mietitty, että ei ne oo ihan tosta vaan että tämmöstä ja tämmöstä mutta tietysti pom-opinnot nyt on asia sinäänsä erikseen, että jos niistä puhutaan niin nyt nehän ihan tosi leijuu ilmassa kaikki ja eikä niinku ne jää ihan sellasiks pieniks paloiks.

Toisaalta opinnot koetaan hajanaisina, toisaalta päällekkäisinä. Koulutuksessa toistellaan samoja asioita useaan kertaan. Toistoa on paitsi kurssien välillä myös niiden sisällä.

Paljon varsinkin niissä perus- ja aineopinnoissa on niinku on ihan päällekkäisiä sisältöjä jopa ja sit tiettyjä juttuja, mitä jauhetaan vuoskausia ja sit semmosta niinku nimenomaan semmosta turhaa diipadaapa tai siis tai sillain, et asiat vois käsitellä paljon niinku napakammassa paketeissa ja sit samoista asioista niinku veellään maat ja taivaat ja sitte ehtii kyllästyä tosi helposti, että noni mene jo asiaan tai siirry jo seuraavaan asiaan.

Haastateltavat pohtivat, johtuvatko ongelmat opetussuunnitelmasta tai siitä, etteivät opettajat tee yhteistyötä keskenään. Opettajat saattavat kyllä pyrkiä yhteistyöhön, mutta joukossa voi olla yksittäisiä opettajia, jotka eivät halua muuttua ja kehittyä. Nämä voimakkaat persoonat ovat mahdollisesti muutoksen esteenä.

”Jonkun aineen pom-tunneilla ruvettiin toistamaan sitä samaa niin aatteli, että eikö nää opettajat tee täällä yhteistyötä.”

### 7.3.2 Epäsopivat opetus- ja opiskelumetodit

Kolme haastateltavaa kokee, että opettajankoulutuslaitoksella käytössä olevat opetus- ja opiskelumetodit vaikuttavat heidän suoritustasoonsa heikentävästi. Opetus on opettajalähtöistä ja opinnot tuntuvat valmiiksi annetuilta. Käytetyt opetusmetodit eivät haasta opiskelijoita ajattelemaan eivätkä keskustelemaan. Jotkut opiskelijat

kokevat, että opettajankoulutuslaitoksen hyvä maine opettajien kouluttajana ja todellinen opetuksen taso eivät kohtaa.

***Näkemyksiä opetusmetodeista.*** Tyypillisiä opetusmetodeja

opettajankoulutuslaitoksessa ovat luennot, demot ja ryhmätyöt. Kontaktiopetus koostuu demoista ja luennoista. Haastateltavien näkemykset kontaktiopetuksesta vaihtelevat suuresti. Pääasiassa luentokurssit koetaan persoonattomina ja turhauttavina ja ne herättävät negatiivisia tunteita. Osa opiskelijoista kokeekin kalvosulkeiset tavanomaisimpana opetuskäytäntönä opettajankoulutuslaitoksessa. Poikkeuksen persoonattomiin luentoihin ovat tehneet ensimmäisten vuosien provosoivat luennot, jotka opiskelijat ovat nähneet hyvinä. Ne ovat haastaneet pohtimaan opiskelijakuvaa ja opiskelijoiden opetustaitoja. Luentoja enemmän opiskelijat arvostavat demoja, jotka ovat käytännönläheisiä ja toiminnallisia. He nauttivat siitä, jos pääsevät tekemään asioita itse. Tämä on myös oppimisen kannalta hyvä. POM-opinnot koetaan pääsääntöisesti mukaviksi juuri niiden käytännönläheisyyden vuoksi. Niistä opiskelijat saavat muita opintoja enemmän positiivisia kokemuksia.

Opettajankoulutuslaitoksella halutaan perinteisten kontaktiopetusmuotojen lisäksi tarjota erilaisia tehtävätyyppejä ja kokeilla uusia opetus- ja opiskelumetodeita kuten esimerkiksi ryhmätöiden tekemistä. Kurssien sisällä ei silti tarjota erilaisia suorittamisvaihtoehtoja. Luentojen ja demojen lisäksi ryhmätyö onkin hyvin tyypillinen opintojen suoritus- ja työskentelymuoto. Ryhmätyöskentely ei kuitenkaan toimi halutulla tavalla, koska toteutusta ja tehtävänantoja ei ole hiottu loppuun asti. Opiskelijat kokevat, että ryhmätöitä tehdään vain yhdistelemällä kokoon opiskelijoiden yksin tekemiä osasia tapaamatta muita ryhmän jäseniä. Ryhmätyötilanteissa ei keskustella ja kokonaiskuva aiheesta jää muodostumatta. Kun töitä käsitellään kurssin päättöseminaarissa, niiden käsittelylle ei ole riittävästi aikaa ja aiheet jäävät pinnallisiksi. Seminaarityöt eivät ole kaikille opiskelijoille mieleen, vaikka sisällöt olisivatkin mielenkiintoisia. Yhden haastateltavan näkemyksen mukaan ongelma ei ole ainoastaan opettajankoulutuslaitoksella, mutta koska siellä tehdään ryhmä- ja pohdintatehtäviä enemmän suhteessa muihin tiedekuntiin, ongelmat korostuvat.

Meillä on tässä tää seminaarityö, että tehkää nyt vaikka neljän ryhmässä ja sitte se yleensä tehään sillein, että ei ees nähäkään, monta työtä oon tehnyt sillain myös, ettei ees nää niitten ihmisten kans sähköpostilla vaan ja sitte ne vaan yhistetään ja sitte on ehkä muutama kerta semmosta keskustelua - - mutta sitte taas suuri osa on ollu semmosia, että on ollu vaan ne pari kertaa ja sitte on tehty se työ ja sitten kun ne työt on esitelty siinä niin sanotussa suuressa seminaarissa niin sit siinä ei oo ollu oikeesti yhtään aikaa niinku niitä töitä käsitellä

Must tuntuu, et ihan oikeesti yritetään, et tarjotaan monta erilaista tehtävätyyppiä muuta, mut sit tulee just se ongelma, että niille ei tarjota vaihtoehtoo, et tällä kurssilla tarjotaan ryhmätyötä koska ryhmätyöt ovat kivoja jos et halua tehdä ryhmätyötä, niin voi voi, nyt tehdään ryhmätöitä koska ne ovat kivoja, et niinkön ei sitä tuu edes ehdotettuu koska jotenkin niinkön ei sitä mee siinä vaiheessa ehdottaan kurssinpitäjälle hei kuule saisinko tentti tän.

***Opetus ei haasta keskustelemaan ja ajattelemaan.*** Opiskelijat kokevat, että opettajankoulutuslaitoksella pyritään tarjoamaan keskustelupainotteista opetusta, missä osittain onnistutaankin. Kuitenkin keskustelukulttuurin luomiseen liittyy monenlaisia ongelmia. Luennoilla ei pääsääntöisesti keskustella. Demokeroilla kyllä keskustellaan, huomioidaan opiskelijat ja syvennetään luennoilla käytyjä asioita, mutta niissä ongelmana ovat aikarajoite ja liiallinen kapeakatseisuus. Keskustelut jäävät usein kesken ja hedelmättömiksi. Arvokeskustelu vaikuttaa puuttuvan opettajankoulutuslaitokselta. Aiheita katsotaan ainoastaan yhdestä näkökulmasta eikä ajattelussa mennä syvälle. Asioita voisi tarkastella monipuolisemmin eri näkökulmista. Ajattelun kapeakatseisuus toisintuu myös opiskelijoiden omassa opetuksessa, eivätkä kaikki koe saavansa koulutuksesta välineitä keskustelemaan ja eri näkökulmia tuovaan opettamiseen.

Sit kurseilla haluttais lisää sitä pohdiskeluu ja muuta mutet, et siinä niinkön joko siinä tulee se aikarajoite ja se minkä siinä on vahvimmin huomannu on sen, että et niis asiois jotenkin ei mennä tarpeeks syvälle ja ja välillä niinkön ahdistaa - - se, että et asioita katotaan liian kapea-alaisesti - - mutet sit niinkö keskitytään tai tavallaan jätetään niinkön kaikki tämmönen yhteinen pohdinta pois ja että et niinkö funtsittais, et mitä muita puoli tähän asiaan voi liittyä just tää kasvatuksellinen näkökulma - - semmonen niinkön jotenkin keskustelukulttuuri täältä puuttuu kokonaan ja mun mielestä se hyvin huonosti se vaan mallintaa sitä, että opettaja opettaa ja oppilas ottaa vastaan ja ja niinkön ja jotenkin se toistuu tääl yliopistossa.

O: Monesti jos harjottelussaki sanoo jotain tyyliin no emmä oikeestaan tiiä haluanko mä ees opettajaks niin se asia silleen saatetaan sivuuttaa, että no kyllähän sä nyt haluat mutta tässä kohtaa niinku tavallaan ne ei halua keskustella, jos niitä haastaa johonkin tollaseen asiaan

H: Ymmärsinks mä oikeen, että onko semmostakin ilmiötä, että lakastaan vähän ongelmia maton alle?

O: No joo tai sitten jos kritisoi jollain kurssilla nyt vaikka koko harjottelujärjestelmää tai sitä ku tympäsee ku siellä ei opi jotain kodin ja koulun välistä yhteistyötä, ni sit se voi olla vähän silleen, että jaa no niin tai niinku että ei siihen ei oteta oikeen kantaa kyllähän sen tietysti ymmärtääki.

Erityisen kielteisesti opettajat suhtautuvatkin arvokeskusteluun, mikäli sen kohteena on opettajankoulutuksen kriittinen tarkastelu. Opettajat eivät tartu opiskelijoiden keskustelunavauksiin, mikäli ne liittyvät jollain tavalla koulutukseen.

Periaatteessa kuitenkin kriittistä ajattelua mutta mut se ei varmaan sais olla kriittistä itse sitä opetusta kohtaan tai sen pitäis olla yleensä aina vaan suunnilleen vaan mediakriittisyyttä ja siis oikeen nykypäivän sana eli kriittisyyttä ehkä oppikirjoja kohtaan.

Haastateltavat kokevat pääasiallisesti, että opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa ei haasteta ajattelemaan, vaikka ajattelu on tavoitteissa esillä. Koulutuksessa ollaan kyllä kiinnostuneita yksilön ajattelusta, mutta opinnot on mahdollista suorittaa myös ajattelematta, mikäli ihmisen luonne sen sallii. Yksi opiskelija kertoo opintojen aikana muuttuneensa kriittisemmäksi, mutta ei tiedä onko siihen opetettu opettajankoulutuslaitoksella. Hän toteaa, että opintotehtävien peruslähtökohtana ovat omat kokemukset, joihin liitetään teoriaa. Tämä ei vaadi paljon ajattelua.

Ei en oo ainakaan omaa ajattelua kyllä saanu yhtään liikkeelle, että et kyllä silloin on varmaan myös OKL:ssä vikaa, jos ei yhtään oo värähtäny sanosin, että että tota aika semmosilla kuten mä sanoin aika peruskirjojotuksilla pääsee aika pitkälle, et semmosta ihan semmosta pohdintaa -- ni ei oo ehkä niin haastettu siihen että ne tehtävät on kuitenkin ollu aika aina semmosia omien kokemusten pohjalta kerrotaan joku juttu ja sitte sitten tarvittaessa kirjoitelmassa siihen lisätään teoriaa vähän lisää nii et ihan semmoseen niinku että aa apua nyt nii semmoseen ehkä se on sitte meikäläisessä vika mutta ei oo kyllä semmoseen niinku haastettu joten vastaukseni on ei omaa ajattelua hirveesti korosteta OKL:ssä.

Toisaalta yksi haastateltavista kokee, että opiskelijoihin pyritään ”piilovaikuttamaan”, jotta he alkaisivat ajatella itse. Tähän pyritään altistamalla opiskelijoita muiden ajatuksille ja antamalla tietynlaista teoriapohjaa. Haastateltava pitää tällaisten hyväksi koettujen ajattelumallien välittämisen hyvänä.

Useat haastateltavat kokevat, että opiskelijoiden oma-aloitteisuutta kitketään opettajankoulutuksessa. Oma-aloitteisuuteen saatetaan kannustaa sanallisesti, mutta

todellisuudessa sitä ei katsota hyvällä. Opiskelijat kokevat, että usein riittää, kun opiskelijat tekevät tehtävänsä ja palauttavat ne.

Opettajankoulutuslaitoksella tehdyt pedagogiset ratkaisut vaikuttavat siihen, millä tavalla opiskelijat suorittavat opintojaan. Tehdyt ratkaisut ohjaavat helppoon ja pintasuuntautuneeseen suorittamiseen ja tekevät sen mahdolliseksi. Usein tehtävänannot eivät motivoi ja ne ohjaavat opiskelijoita saman toistamiseen, eivät ajattelun kehittämiseen. Merkityksettömät opintotehtävät turhauttavat. **Kun opinnot eivät haasta, motivaatio laskee. Tällöin opiskelijat taantuvat opiskelussaan ja he alkavat suorittaa opintojaan ikään kuin pakolla.**

Et välillä tulee tätä turhautumista niistä opinnoista jos ei niistä niinkön koe, että et niistä sais tarpeeksi irti tai ne haastais tarpeeksi tai et ku tulee välillä semmonen, et mitä hyötyy tästä on, et miks tätä nyt tehdään, et se että se on vaikuttanu siihen omaan motivaatioon niin se on se mikä vaikuttaa siihen niin negatiivisena - - mä koko ajan odotan, että josko se siellä nyt vihdoinkin alkaais, et sit oikeesti pureudutaan asioihin ja pohditaan ja analysoidaan ja ja käydään keskusteluja mut sit mä vähän pelkään, että et mitä jos siin vaihees joutuu sit kuitenkin vielä vähän niinkö pettyyn ja ja sit se graduki tulee hoidettua vähän vasemmal kädellä.

Oisko ny kuitenkin voinu jotain muuta tai sillain että kyllä sen ymmärtää että ei oo resursseja ja plaa plaa plaa mutta niinku et ei vaiks tehtäs niin hullua semmosta työtä vaikka tietysti se on varmaan kalliimpaa se kontaktiopetus kyllähän sen nyt ymmärtää mut kyl mä ainakin siitä enemmän saan irti koska mä voin sanoa että oon ehkä vähän laiskaki et en sit jaksa niitä töitä niin kauheen syvällisesti aina tehdä et ne on enemmän sitte tehään tää nyt pois alta.

Opiskelijat saattavat rajoittaa näkemystensä ilmaisemista kirjallisissa tehtävissä, koska olettavat opettajien odottavan tiettyä lopputulosta. Toisaalta yksi haastateltava on vuosien kuluessa huomannut, etteivät opettajat odota tiettyä lopputulosta, vaan he ovat avoimina erilaisille vaihtoehdoille.

Esseitten kirjottamisessa tai siis tai siis tämmösissä niinku kirjallisissa töissä ehkä se on vaan minä, mutta kyllä sitä ehkä mieluummin niinku nimenomaan pelaa varman päälle kuin rupee kauheesti sooloilemaan ja yrittämään, että et menisköhän tää tälleen.

Haastateltavat toivovat, että demoilla keskusteltaisiin nykyistä enemmän eri aiheista. He arvostavat pohdintaan perustuvaa opetusta, joka auttaa ymmärtämään asioita entistä syvemmin. Opiskelukäytänteisiin toivottaisiin vaihtelevuutta ja monipuolisuutta, ja tehtävien toivottaisiin olevan aidosti motivoivia ja ajattelua herättäviä. Yksi haastateltava pitäisi nykyisiä työtapoja parempana

ongelmanratkaisuun perustuvaa työtapaa, joka on työteliäämpi, mutta haastavampi. Hän myös toivoisi, että joutuisi oikeasti pohtimaan ja että asioita yhdistettäisiin aiempaan tietoon. Toinen haastateltava toivoisi laiskana opiskelijana kirjallisten tehtävien tilalle kontaktiopetusta, vaikka arveleekin sen olevan kallista. Kontaktiopetuksesta hän kokisi saavansa enemmän irti, eikä opiskelu olisi vain tehtävien suorittamista.

***Opettajälähtöisyys.*** Opetus opettajankoulutuslaitoksella koetaan toisinaan opettajälähtöisenä. Opettaja antaa valmiita paketteja ja opiskelija ottaa ne vastaan. Erityisesti teoriapainotteiset kurssit eli muut kuin POM-opinnot tuntuvat valmiilta paketeilta. Opettajat sanelevat hyvin pitkälle, mitä ja miten asioita kursseilla tehdään. Opettajat haluavat usein pitää opetuksen alusta loppuun keskeyttämättä, eikä oppiminen ole vuorovaikutuksellista. Vaikka opetus on hyvin opettajälähtöistä, yksi haastateltava kokee, että vastuu opittujen asioiden linkittämisestä toisiinsa on opiskelijalla. Tosin opettajat voisivat ohjata siihen enemmän.

Varsinkin aineopinto- ja pom-opintovaiheessa sitä että tuleekin yhtäkkiä semmmonen taantuma, et vähän mennään niinkö enemmän jonnekin yläastetasolle et semmosta niinkö jotenki tosi ehkä opettajälähtöstä, vaikka siin siit mä tiedän, et pyritään, et se ei ois täällä sitä, mut et jotenki hirveen kontrolloituu kaikki kurssiaikataulut ja muuta ja semmosii vähän niinkö näennäiseltä tuntuvia ryhmätehtäviä mitä pitäis tehdä ja sinne on ehkä vaan pieniä osioita mitä pitäis opiskella.

Opettajankoulutuslaitoksen opettajilla on valtaa suhteessa opiskelijoihin. Opettaja käyttää valtaa arvioidessaan opiskelijoita ja opiskelijalla on velvollisuus suorittaa. Opettajälähtöisyys voidaan nähdä eriarvoisena valta-asetelmana. Opiskelijoilla saattaa olla myös vain näennäistä valtaa. Toisinajattelijoihin, jotka haluaisivat tehdä asioita eri tavalla, ei suhtauduta suopeasti.

Joo kyllä mulla on vähän semmmonen kuva just nimenomaan, et se on semmmonen vähän näennäinen näennäinen se valta, mikä voi tietysti olla myös oppilaalla koulussa - - se on kuitenkin sillä opettajalla se se valta niin niin kyllä ne toisinajattelijat ja semmoset jollain tavalla semmoset jotka haluais tehdä oman rattaan mukaan tai oman niinku jotenkin omanlaisesti niin se niin se kyllä sitten törmää niihin niinku lasiseiniin, jotka on, että kun pysyy vaan sen kuvun sisäpuolella ja tekee asiat tättäkö niinku on toivottu, niin sillen ei niinku sillen ei tuu törmäyksiä.

Opettajien tapa opettaa vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon ja haluun oppia.

Opettajankoulutuslaitoksella on haastateltavien mielestä huonoja opettajia. Opettajat

eivät opeta kuten opettavat opettamaan. Yksi haastateltava ilmaisee, että opettajat opettavat huonosti, vaikka heidän pitäisi olla opettajuuden asiantuntijoita. Heidän opetustapansa ei rohkaise terveeseen keskusteluun eivätkä he ota opiskelijoiden näkemyksiä huomioon, vaan pitävät itsepintaisesti kiinni omistaan. He pilaavat esitystavallaan hyvän asian ja tämä harmittaa opiskelijoita.

Haastateltavat kokevat, että opettajankoulutuslaitoksessa on myös hyviä opettajia, joita opiskelijat arvostavat, ja joilta oikeasti halutaan oppia. He saavat opiskelijat motivoitumaan ja prosessoimaan asioita. Yksi haastateltava toteaa, että näiden opettajien luentojen jälkeen harmittaa, kun opiskelijat ilmaisevat, etteivät ole motivoituneita opiskeluun. Muutama haastateltava kokee, että opettajankoulutuslaitoksen opettajilla on hyvät pedagogiset taidot. Yksi haastateltavista jopa sanoo, että ne ovat keskivertoyliopisto-opettajaa paremmat, mikä näkyy esimerkiksi palautteenannossa, aktiivoinnissa ja keskusteluiden vetämisessä. Opettajien toimintamallit tarttuvat itsellekin.

Opettajalähtöisyydestä seuraa, että demoilla ollaan ikään kuin pakolla, vaikka ollaan omaa koulutusta hankkimassa. Ulkoapäin syötetty tieto saa opinnot tuntumaan merkityksettömiltä. **Opettajalähtöisyys aiheuttaa taantumaa opiskeluissa.** Yksi haastateltavista kokee, että opettajien toimintamallit tarttuvat myös opiskelijoille, sekä hyvässä että pahassa.

Opettaja kertoo ensinnäkin, mitä tällä kurssilla tehdään ja sitten, että ei tullut omia ajatuksia lisää, että mitäs te toivotte kyllähän niitä kysymyksiä on tullu mitä te toivotte lisää, ni ei mikkään ei mikkään viisari ei värähä tyytykö ne niinku siihen mitä se opettaja tietyllä tavalla tarjoa ja et ei osaa nimenomaan muutenkaan sitä opettajaa niinku hyödyntää sitä mä tarkotan oppilassuhteella, et siellä ollaan vähän niinku ns. pakolla, vaikka siis ollaan omaa koulutusta hankkimassa niin siellä vähän niinku istutaan iltapäivisin tietäke sillain vähän nuokutaan ja ollaan väsyneitä ja siellä ollaan vähän niinku pakolla.

Tavallaan myös pettynyt itteensä sen takia, että aina ollu niinkön tosi aktiivinen ja tehnyt asiat hyvin ja niinkön X-opinnoistakin sai kuitenkin erinomaiset arvosanat noista opinnoista graduista ja muista, et siellä niinkö vaikkei sitä tehnyt tietosesti, mut siellä sitä koko ajan paahto, koska koko ajan niinkö opiskelija haastetaan tekeen asiat paremmin ja pohtimaan ja analysoimaan ja olemaan kriittinen ja sit kun tuli tänne niin sit alko tuleen vähän niinkön just varsinkin aineopinto- ja pom-opintovaiheessa sitä, että tuleekin yhtäkkiä semmmonen taantuma, et vähän mennään niinkö enemmän jonnekin yläastetasolle, et semmmosta niinkö jotenki tosi ehkä opettajalähtöstä.

### 7.3.3 Opintojen kuormittavuus

Haastateltavat kokevat opettajankoulutuslaitoksen opinnot kuormittavina. Kuormittavuuden tunne syntyy tiukoista aikatauluista, suuresta työmäärästä tai huonosta organisoinnista. Kuormittavuus vaikuttaa opiskelijoiden suoritustasoon alentavasti viidellä opiskelijalla. Erityisesti teema mietityttää toisen vuoden opiskelijoita.

**Aikataulut ja työmäärä.** Varsinkin ensimmäisinä vuosina opiskelu opettajankoulutuslaitoksella koetaan raskaana, koska aikataulut ovat tiukat ja työmäärä on suuri. Opintopisteiden määrä ja työmäärä eivät aina kohtaa. Työmäärään nähden saa liian vähän opintopisteitä.

Omat valinnat ja hitaat työskentelytavat vaikuttavat opintojen raskauteen. Yksi haastateltava kertoo, että hänelle on tullut yllätyksenä, kuinka paljon opettajankoulutuslaitoksella tehdään kirjallisia töitä. Hänen mielestään aikataulutus tukee nopeaa temperamenttia.

**Tiukkojen aikataulujen ja suuren työmäärän takia oman jaksamisen rajat tulevat opiskelijoilla vastaan. Tämän vuoksi tehtävien suorittamisesta ja opiskelun tehokkuudesta tingitään ja tehtäviä priorisoidaan.** Yksi haastateltava kertoo oppineensa tekemään opettajankoulutuksessa töitä hutiloiden, vaikka on perfektionisti. Opintojen kuormittavuuden vuoksi opiskelijat suorittavat ensimmäisinä opiskeluvuosinaan opintoja massan mukana liiemmin ajattelematta. Kursseilla on kiire ja tästä syystä keskustelut jäävät pinnallisiksi ja kesken. Tämä nähdään yhtenä mahdollisena syynä siihen, että keskusteluihin ei lähdetä mukaan (ks. Luku 7.5.1). Opiskelijat kokevat, että suorittaisivat opintotehtävänsä paremmin, jos aikaa olisi enemmän. Aikapula ärsyttää.

Oon pari tehtävää ottanu mitä oon tehnyt jo ykkösellä niin nyt nelosella niin samoja tehtäviä niin siitä ehkä semmonen, että oiskohan se ajattelu kehittyny jos sen ois tehny uuelleen, mut kun tehtävänanto oli täysin sama niin kiireestä johtuen ni niin se on houkutellu kyllä se se semmonen niinku niin kopiointi.

O: Mä oon pikemminkin ajatellu, et se on tosi hyvä asia, että mä oon oppinu niinku tekemään silleen niinku jotkut asiat pikkusen silleen hutiloiden - - mä oon yrittäny niinku oppia siihen, et mä tekisin jotku asiat silleen paljon nopeemmin ja niinku vähän silleen yhdellä kädellä heittäen - - mut sitte olis pitäny jostain muusta kuitenkin ottaa, et ehkä se on se et jos tekee asioita hutiloiden mutta senkin kans opp pitää oppia elämään

H: Ymmärsinks mä oikein et niinkun oppiko OKL:ssä siis tekemään asioita hutiloiden

O:Mä oon oppinu musta tuntuu, et mun on ollu pakko oppia, koska muuten mä en olis säilyny järkevänä ihmisenä en olisi osannu säilyttää mielenterveyttäni jos mä en olisi osaa asioista tehny silleen hutiloiden jos kuitenkin pitää käydä tietty määrä kurseja ja sitten niillä on tietty määrä tehtäviä ja sitten niin kaikkea ei voi tehdä täydellisesti sen verran mä oon täällä huomannu mä yritin ekana vuonna mulle tuli semmonen puoli burn out joten nyt mä oon yrittäny tässä vähäsen oppia tekemään hutiloiden se on ihan kyllä onnistunuki.

***Opintojen organisointi ja tiedonkulku.*** Kurssiaikataulujen huono organisointi ja epämieluisat luentoajat turhauttavat opiskelijoita. Kurssien päällekkäisyydet tuottavat opiskelijoille ongelmia. Opiskelijoille annetaan näennäisesti vapaat kädet suunnitella omat kalenterinsa, mutta käytännössä suunnitelmat sanellaan ylhäältä käsin järjestämällä opinnot päällekkäin. Silti opiskelijoita syyllistetään päällekkäisyyksistä ja poissaoloista. He joutuvat ratkaisemaan syntyneet ongelmat itsenäisesti, mikä ärsyttää ja tuntuu epäoikeudenmukaiselta.

Annetaan justiin sen verran vapautta, että niinkun kaikki menee aivan sekasi, mutta ei tarpeeks, että niinkun sais hoidettua ne asiat tavallaan kunnolla - - se, että sanotaan, mitä pitää tehdä niin se ois ihan ok, jos sitten ei tulis niinkun tavallaan ongelmia, jotka itte pitäis selvittää - - nyt teidän on pakko mennä tähän ja teidän on pakko mennä tähän ja sitten kun sanotaan, että sitten kun me valitetaan siitä, että että että nyt nämä ei sovi yhteen, että teidän pitäis tehdä tälle jotain, niin sitten sanotaan, että sen takia saatte itse suunnitella nämä kalenterinne, että tällaisia ei tulisi, vaikka ne on kuitenkin sanottu meille, että teidän täytyy mennä näihin molempiin ja sitten ne on päällekkäin.

Toisaalta yksi haastateltavista kokee, että Suomessa opiskelijat saavat rakentaa oman opintokokonaisuutensa hyvin vapaasti verrattuna hänen kokemuksiinsa ulkomailla. Myös toinen haastateltava kokee, että opettajankoulutuslaitoksessa kannustetaan rakentamaan sellaiset aikataulut, että omalle ajattelulle jää aikaa. Tässä onnistutaan hänen mielestään melko hyvin.

Huono organisointi näkyy paitsi kurssiaikataulujen päällekkäisyydessä, myös siinä, miten tiedonkulku on järjestetty kurssien sisällä. Opiskelijoiden on vaikea suunnitella omaa ajankäyttöään, kun kurssien tehtävälisterat pitenevät koko ajan kurssien edetessä. Tehtäviä tulee tipottain ja tästä syystä valmistautuminen jää huonoksi. Huonosti organisoiduista päivistä tulee pitkiä, mikä aiheuttaa väsymystä, stressiä ja negatiivisia tunteita. Päällekkäisyydet aiheuttavat epätoivoa ja epäilyä, selviääkö opinnoista. Opiskelijoilla saattaa olla kiire päästä pois kursseilta juuri kiireisten

aikataulujen vuoksi. Tämän vuoksi opiskelijat eivät esimerkiksi innostu ajattelemisesta ja keskusteluista (ks. Luku 7.5.1).

Yleensä niinkön sit vois olla valmistautunut kaikkiin paljon paremmin, et se niinkun kaikki jää vähän viime tippaan sitten, et jos tulee niinkun nakellaan tuosta aina sieltä täältä niitä tehtäviä aina sitä mukaan kun ne muistaa - - et se on ollu vähän semmosta katkonaista tämä tiedonkulku täällä kyllä.

**Kontrolli.** Opettajankoulutuslaitoksessa opinnot ovat siis työllistäviä ja aikataulut tiukkoja. Myös kontrolli nähdään pääsääntöisesti kovana. Kontrolli kohdistuu erityisesti läsnäoloihin kursseilla ja tämä nähdään osana arviointia. Suoritusasoa ei kontrolloida. Yksi opiskelijoista pohtii, voiko oppimista edes kontrolloida. Ainakaan opiskelijoita ei haasteta parempaan suorittamiseen.

H: Elikkä läsnäolo on tärkein. Onks se tärkeämpää kuin oppiminen mielestäsi?

O: No melkeenpä tuntuu olevan, että ihan sama mitenkä sä oot läsnä, kuhan oot vaan fyysisesti läsnä niin niin kyllä.

Mun mielestä se on aika tiukka mulla on vähän semmonen kuva nimenomaan se kontrolli tulee siitä, että pitää olla niinku läsnä - - mutta oikeestaan siitä läsnäolosta tulee se kontrolli ja siitä että tosiaan on se nimilista ja sä oot niinku täällä tänään ni nii siitä ehkä ne kontrolloi aika paljon kuitenkin meidän arkipäivää.

Kontrolli nähdään myös opiskelijoiden arkipäivään puuttumisena. Yksi haastateltavista kokee, että opiskelijoille annetaan jossain määrin liikkumatilaa, mutta ei kuitenkaan tarpeeksi, jotta opintojaan voisi suunnitella vapaasti. Osa haastateltavista kertoo olevansa tyytyväisiä, että ensimmäisinä vuosina lukujärjestykset ja kurssiaikataulut annettiin valmiina. Kaikille opiskelijoille tämä ei ole kuitenkaan sopinut.

Toisaalta kaksi haastateltavaa kokee, että kontrolli ja valvonta eivät ole kovia opettajankoulutuslaitoksella. Opettajankoulutuslaitoksella joustetaan; esimerkiksi tehtäviä voi palauttaa reilusti myöhässä. Eräs haastateltava kokee, että kontrollia on melko vähän, mutta suhteessa muihin tiedekuntiin melko paljon, koska opettajankoulutuslaitoksella on enemmän demo-opetusta kuin muualla. Silti kontrollia voisi hänen mielestään olla enemmän, koska se ajaa opiskelijoita hyvään sisäisen motivaation puuttuessa.

Alhainen vaatimustaso yhdistettynä kovaan kontrolliin vähentää opiskelijan motivaatiota. Pakollinen läsnäolo liitettynä joustamattomiin aikatauluihin aiheuttaa myös opiskelijoille ongelmia. Opettajat eivät ymmärrä poissaoloja, mistä on seurannut konflikteja poissaolotehtävien ja kurssien suorittamisesta. Mikäli opiskelija ei alistu läsnäolopakoon, kurssi jää suorittamatta. Arkipäivän kontrollointi on aiheuttanut opiskelijoissa kapinaliikettä, koska heillä on oma aikuisten elämä kiireinen. Toisaalta opiskelijat ymmärtävät läsnäolopakon, mutta eivät pidä sen liian tarkasta valvomisesta.

Et onhan edelleenkin tullu kursseja vastaan, missä niinkön on motivoitunu ja haluu tehdä, muttet välillä ehkä se kontrolli yhdistettynä nimenomaan yhdistettynä siihen, että et se vaatimustaso ei välttämättä oo edes mikään kovin korkea, niin se niinkön lässäyttää sen, et tavallaan päästetään liian helpolla mut sit tavallaan on hirveen tiukka kontrolli.

Tosiaan meille on syntynyt vähän sit semmonen kapinakin luulen, että aika monelle opiskelijalle, että että mä oon aikuinen ja voinhan mä nyt olla hitsi vie täältä nyt kerran poissa jonkun syyn takia, että miten voi olla niin tärkeitä ja siis jotenkin tietyllä tavalla tämmönen puolustautuminen, että mullaki on elämä ja mulla on aikuisten ihan oma elämä ja ihmisillä on lapsia esimerkiks ja sitten ei yhtään poissaoloo ymmärretä.

***Kenen syy?*** Pääsääntöisesti edellä esitetyt kuormittavuusongelmat johtuvat opiskelijoiden mielestä opettajankoulutuslaitoksen järjestelmästä, ei yksittäisten opettajien valinnoista tai toimintatavoista. Opettajat noudattavat annettuja sääntöjä ja koulutuksen rakenteet määrittävät kursseja. Kuitenkin yksi haastateltavista muistuttaa, että järjestelmänkin takana on ihmisiä. Opettajankoulutuslaitoksessa ei valvota opetusta, joten opettajat ovat riippumattomia toimijoita. Monissa tilanteissa opettajat kuitenkin ymmärtävät opiskelijaa.

#### 7.3.4 Opiskelijan mahdollisuudet vaikuttaa opintoihinsa

***Vaikuttaminen kurssin aikana.*** Toisinaan opiskelijat kokevat, että opinnoissa olisi valittamisen aihetta. Useat haastateltavat kuitenkin kokevat, ettei kursseihin voi vaikuttaa tai että se on vaikeaa. Kurssit suorituksineen ovat tarkoin määriteltyjä ja niistä pyydetty palaute on ollut vähäistä. Osa opiskelijoista kokee, että POM-opinnoissa he voivat jossain määrin vaikuttaa kurssien sisältöihin, mutta erityisesti kasvatustieteen teoreettiset opinnot tuntuvat valmiiksi annetuilta.

Eri syistä opiskelijat eivät edes yritä vaikuttaa. Ensinnäkään opiskelijoilla ei ole välttämättä ideaa, kuinka tehdä asiat nykyistä paremmin. Toisaalta opiskelijat eivät välttämättä sano ääneen kehitysehdotuksiaan, koska valtaosa muista opiskelijoista tuntuu olevan tyytyväisiä kursseihin ja tehtävänantoihin. Kolmanneksi opiskelijat saattavat kokea, ettei ole edes tarvetta puuttua pakollisiin opintoihin, koska opiskelijoita viisaammat tahot tietänevät, mitä tarvitaan. Neljäs syy, miksi opiskelijat eivät välttämättä yritä vaikuttaa, on heidän myötätuntonsa opettajia kohtaan. Kehitysehdotusten toteuttaminen vaatisi opettajilta paljon työtä. Viidenneksi opiskelijoiden vaikuttamisyrietykset on saatettu torjua vedoten esimerkiksi opetussuunnitelmaan tai kurssisuunnitelmaan. Palautteella on saattanut olla vain näennäisiä vaikutuksia. Näistä syistä opiskelijoiden into antaa palautetta on lopahtanut ja oma-aloitteisuus on vähentynyt. Opiskelijoilla saattaa olla tunne, ettei mikään muutu vaikuttamisyrietyksistä huolimatta.

Toisinaan opiskelijoista tuntuu, että muutos opettajankoulutuslaitoksella tapahtuu vain isolla porukalla vallankumouksen kautta. Opettajien on helppo pitää kurssseja, kun ne on suunniteltu järjestelmällisesti ja ne ovat heille selviä. Jos kurssilla tapahtuisi muutosta, opettajat saattaisivat menettää ohjat käsistään ja heille tulisi kurssien pidosta ja suunnittelusta vaivaa.

Usein se vaikuttaminen tapahtuu melkeen vaan vallankumouksen kautta, että opiskelijat alkaa jo marssia johonkin tai sähköpostilistalla kiertää hirvee niinku sähköpostit siellä niinku siitä asiasta niin sitten tulee joku muutos jollakin tavalla - - että mä en oo varmaan koskaan ollut semmosella pom-kurssilla että että kun alussa on sanottu, että joo opintokokonaisuus sisältyy nää et sit se on niinku ollu tai siis olen aina ollut aina semmosessa tilanteessa että nää kuuluu siihen ja that's it se mitä tullaan opiskelemaan.

***Vaikuttaminen kurssien jälkeen.*** Opiskelijoita pyydetään usein antamaan joko suullista tai kirjallista palautetta kurssin päätyttyä. Usein palautteenantokeskustelut jäävät kesken, koska niille ei ole varattu riittävästi aikaa. Opiskelijat eivät tiedä, onko annetulla palautetta minkäänlaista merkitystä. Yksi haastateltavista kokee, että palautteen antaminen on pelkkää lumetta ja palautteesta huolimatta opettajat toteuttavat kurssinsa ennakkoon suunnitteleamalla tavalla.

Opiskelijoita pyydetään mukaan erilaisiin kehittämistyöryhmiin. Useat haastateltavat kokevat, että nämä olisivat keino vaikuttaa opintoihin. Kiireen ja opintojen kuormittavuuden vuoksi opiskelijat eivät kuitenkaan käytä mahdollisuutta hyväksi.

Opiskelijat saavat kokea, että koska he eivät ole osallistunut työryhmiin, heillä ei ole oikeutta kritisoida. Opiskelija usein nielevät pakolliset opinnot. Toisaalta yksi haastateltava kokee, että voi tulevaisuudessa osallistua enemmän työryhmiin, mikäli kritisoitavaa ilmenee.

Yhden haastateltavan mukaan opiskelijat tyypillisesti haukkuvat opettajankoulutuslaitosta takanapäin ja ovat mieliksi opettajien edessä. Opettajankoulutuslaitosta koskevia keskusteluja käydään negatiivisessa sävyssä opiskelijoiden kesken. Opettajille ei sanota suoraan, mikä ärsyttää. Toisaalta osa opiskelijoista kokee, että opettajat ovat helposti lähestyttäviä ja heille voi mennä puhumaan ongelmista.

#### **7.4 Opettajien asenne**

Neljä haastateltavaa mainitsee opettajien asenteen syynä opiskelijoiden huonoon suorittamiseen. Ensinnäkin opettajat aliarvioivat opiskelijoiden kykyä suoriutua haastavista tehtävistä. Toiseksi opettajat ovat hyväsydämissä opiskelijoita kohtaan. Kolmanneksi opiskelijat kokevat, ettei opettajia kiinnosta heidän opiskelunsa.

##### **7.4.1 Opettajat aliarvioivat opiskelijoita**

#### **Opiskelijat uskovat, että opettajat aliarvioivat opiskelijoiden kykyä, mikä mahdollistaa halukkaille helpon suorittamisen.**

Et välillä tuntuu, et vähän myös ehkä aliarvioidaan sitä, että mitä opiskelijat pystyis tekeen tavallaan se, että joukos on aina niitä, jotka halua mennä vähän helpommalla, niin se antaa myös sit mahdollisuuden siihen, että et jotenki, että et jos vähän aliarvioidaan, niin sit niinkö tulee se, et no ei meilt ees odoteta nyt mitään ihmeellistä, et no mennään vaan tosta.

Opettajat eivät tunnu huomaavan opiskelijoiden suorittavan tehtäviään huonommin kuin he kykenisivät. Osa opiskelijoista kokee, että heitä pidetään osaamattomina, kyvyttöminä ja toisinaan jopa tyhminä. Opetuksessa pyritään liialliseen tarkkuuteen toistamalla ja selittämällä asioita liikaa. Useat haastateltavat vertaavat opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita alakoululaisiin, kun taas muualla yliopistossa opiskelijoita pidetään vastuullisina aikuisina. Alakoululaisena pitäminen näkyy sellaisissa asioissa kuten vahtiminen, pikkuasioihin puuttuminen, tiukat säännöt, joustamattomuus, opiskelijoiden ehdotusten ja kommenttien hylkääminen,

ohjeiden antotapa, alentuva asioiden esittämistapa sekä holhoaminen. Yhden opiskelijan mielestä tunne alakoulumaisuudesta syntyy siitä, että opiskelijoita opetetaan, kuten heitä opetetaan opettamaan. Syitä alakoulumaiseen opetukseen voivat olla opettajan persoona, opettajan opetustyyli, joka on siirtynyt alakoulusta yliopistoon tai alan käytännönläheisyys. Opettajamainen asenne välittyy viestinnän ja ilmapiirin kautta. Alakoululaisena pitäminen koetaan ärsyttävänä ja rasittavana ja se aiheuttaa myös alemmuudentunnetta.

Opettajilta ennemminkin tulee aika usein on tullut varsinkin jollain massaluennoilla semmonen olo, että pidätkö sä nyt meitä ihan tyhminä tai siis sellanen, että et opettaja pitää meitä tyhmempinä, et selittää niinku tunnin asioita, mist mitkä vois niinku selittää kymmenessä minuutissa tai semmosta niinku turhaa jankkaamista - - tulee semmonen olo välillä, että ei me nyt sentään ihan ala-asteella enää olla.

”Ainakin mulla on ollu monella kurssilla vähän semmosta, että että että tehkää ja pysykää aikataulussa ja jotenkin vähän semmosta niinku niin annetaan vähän niinku silleen vähän niinku alakoululaisille niitä ohjeita.”

Opettajat eivät kuitenkaan ivaa opiskelijoita, vaikka nämä esittäisivät luennoilla tai demoilla itsestään selviä kommentteja, vaan ottavat ne ystävällisesti vastaan. Osa haastateltavista kokee, että opettajat pitävät opiskelijoita kanssaan tasa-arvoisina ja kunnioittavat heitä. Osa opettajista pitää opiskelijoita jopa kollegoinaan. Arvostuksesta huolimatta opettajat luulevat opiskelijoiden töitä arvioidessaan, etteivät opiskelijat pysty parempaan.

Noku toisaalta en kyllä meitä kyl must siltä tuntuu kyllä meitä ihan arvostetaan ei ei mulla semmonen oo, että ne kattoo meitä ihan alaspäin niinku opettajat eivät katso eivät katso meitä alaspäin, et se vaan on niissä kriteereissä sitten joku niissä arviointijutuissa, et he sitten siinä kohin luulevat, että me ei pystytä parempaan mut silti kyllä mulla on semmonen kunnioitusolo heiltä meille.

Yksi haastateltavista pitää naiivina ajatuksena, että tiedeyhteisön opettajat ja opiskelijat voisivat olla täysin tasa-arvoisia. Hän kokee silti, että opettajankoulutuslaitoksella on humanistisempi lähestymistapa kuin muualla, eikä karkeita jakoja opettajien ja opiskelijoiden välillä ole. Kokemus tasa-arvoisuudesta liittyy myös opiskelijan omaan asenteeseen. Yksi opiskelijoista kertoo saavuttaneensa konfliktin kautta tasa-arvoisen, kahden aikuisen välisen suhteen opettajan kanssa. Kyseessä ei siis ollut opettajan asenteen muutos vaan opiskelijan.

#### 7.4.2 Opettajat ovat hyväsydämiä

**Haastateltavat kokevat, että opettajankoulutuslaitoksen opettajat ovat hyväsydämiä, minkä vuoksi he päästävät opiskelijat helpolla.** Opiskelijoille ei haluta liikaa stressiä eikä haluta, että heille jää kammaa opinnoista. Yksi haastateltavista kertoo, että opettaja on tästä syystä päästänyt opiskelijat helpolla läpi tentistä. Opettaja on kertonut, että vaatimustaso nousee opintojen edetessä.

H: Mitä sä luulet, mist se johtuu, et päästetään vähän helpommalla

O: En tiä mä oon miettiny sitä itekin en tiä ehkä täällä on opettajat jotenki kilttejä ja hyväsydämiä ei haluta liikaa stressiä opiskelijoille.

”Tentaattori perusteli sitä sillä, että et joo me haluttiinki tehdä siitä ihan helppo, että opiskelijoille ei tuu kammaa - - että tää ensimmäinen tentti saa olla ihan tämmönen helppo, että sitte myöhemmin vaaditaan.”

Yhdellä haastateltavista on kokemus siitä, että opettaja on kannustanut suorittamaan tehtävän huonosti eli kopioimaan vanhaa tehtävää, koska tehtävänannot ovat olleet samat. Opiskelija on kokenut tästä syyllisyyttä.

Oisit tullut sanomaan, että sulla on noin paljon tekemistä tai jotain muuta mutta siitä ei periaatteessa jää kiinni ja toiset ovat vuorostaan ovat kannustaneet, että jos olet jo tehnyt niin älä nyt hyvä ihminen aloita uu alusta jos on sanonut, että mulla on jo tämmönen.

Opettajien oletetaan ajattelevan, että opiskelijat haluavat päästä kursseista läpi helposti. Taustalla on ajatus opiskelijoiden omasta edusta. Myös käytännönläheinen ala johtaa helpolla päästämiseen opinnoista.

”Sillain jos tulee huonoja tehtäviä niin ne vaan aattelee, että noi on kaikki tommosia, että ihan turha se nyt tästä on alkaa, ku kaikki on vaan haluaa vaan päästä läpi tästä ja vähän niinku sillain varmaanki.”

#### 7.4.3 Opettajia ei kiinnosta

Yhtenä opettajien asennepiirteenä on välinpitämättömyys opiskelijoiden opiskelua kohtaan. Opiskelijoilla on epäily, että opettajia ei aina kiinnosta kuinka hyvin opiskelijat tehtävänsä suorittavat. Yksi haastateltava pohtii, kuinka paljon opettajat edes haluavat opiskelijoiden oppivan. Opettajat ovat kiireisiä eikä heitä siksi kiinnosta perehtyä opiskelijoiden töihin. Opettajilla on paljon muita velvollisuuksia opetustyön lisäksi, eivätkä he halua ottaa stressiä opetuksen suunnittelusta. Opiskelijat myös ymmärtävät opettajia.

O: No välillä se tuntuu siltä, että lukeeko ne niitä oikeesti vai ja sit se tuntuu siltä kiinnostaako niitä oikeesti ees, että niinku ehkä joillain opettajillaki on vähän semmonen asenne, kun tää nyt tästä vaan pääset, et vähän sellanen et jotain palauttaa ni sitte pääsee läpi

H: Miks sä luulet, että opettajilla on sellanen toimintamalli?

O: No varmaan on aika paljon töitä ja paljon opiskelijoita ja kiire ja muuta, että ei ei niinku ehi perehtyä siihen ja kaikkia varmaan suoranaisesti ees kiinnostakaa se.

”Kuin paljon tääl halutaan että ihmiset ylipäätäänsä oppii ja omaksuu tietoa ja nimenomaan se, että oppii soveltaan sitä?”

## 7.5 Vertaisryhmä

Muiden opiskelijoiden vaikutus mainitaan kolmessa haastattelussa syyksi alisuorittamiseen. Olemme jaotelleet teeman kolmeen osaan, joista ensimmäisessä kuvaamme, millaisia opiskelijoita opettajankoulutuslaitoksessa on. Toisessa osiossa esittelemme haastateltavien näkemyksiä siitä, millainen on hyvä opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Lopuksi esittelemme, millainen on suoritustasoon liittyvä ilmapiiri opettajankoulutuslaitoksella ja miten se leviää.

### 7.5.1 Opiskelija-aines

Olemme jo aiemmin todenneet, että tuloksemme on koottu osin varsin pirstaleisesta aineistosta (ks. Luku 7). Erityisesti tämä alaluku (7.5.1) on koottu sirpaleisesta tiedosta, mikä on syytä huomioida lukiessa.

Monet haastateltavat näkevät, että opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ovat tyypillisesti koulussa hyvin menestyneitä ja monilahjakkaita. He ovat musikaalisia, liikunnallisia ja pitävät taideaineista. He ovat olleet luokkiensa hymytyttöjä ja -poikia. Kun opiskelijat huomaavat, etteivät olekaan enää ryhmiensä parhaita, kokevat he huonommuudentunnetta. Yksi opiskelijoista mainitsee, ettei itse ole ollut erityisen hyvä oppilas koulussa, jolloin hyvin menestyneet opiskelijat eivät toisinaan ymmärrä hänen näkökulmiaan eikä hän heidän.

Opiskelijoilla on myös halu esiintyä ja he ovat muita opiskelijoita sosiaalisempia ja avautuneempia. Suoraan lukiosta tulleet opiskelijat ovat naiiveja eikä heidän maailmankuvansa ole jäsentynyt. Heillä saattaa olla kaikkietävä asenne, joka ärsyttää opettajia. Opiskelijoiden nähdään silti olevan potentiaalisia kehittymään.

Alhainen vaatimustaso vaikuttaa alentavasti opiskelijoiden suoritusasteeseen (ks. Luku 7.1.1). **Opettajankoulutuslaitoksessa on opiskelijoita, jotka ovat tulleet katsomaan, mitä yliopisto-opiskelu on. Kun he huomaavat, että ei vaadita kovin paljon, lisää se heidän huonoa suorittamistaan.**

Välillä tuntuu et OKL:ssä on ehkä jonkin verran sellasta porukkaa, et kun ei olla oikein tiedetty, mitä halutaan no opena ehkä vois olla kiva olla ja sit tullaan vähän hengaamaan ja kattomaan, et mitähän sil yliopistolla on tarjota ja eihän tää niin vaikeeta oookaa ja et eihän täs nyt oikeen tarviikkaa tehdä mitään.

Koulutuksessa on opiskelijoita, jotka eivät ole mukana sydämenpalolla ja jotka eivät ole koko ajan innostuneita ulkoisista paineista huolimatta. Innostuksen puuttumista ei kerrota julkisesti. Toisen näkemyksen mukaan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla on sisäinen motivaatio ja halu tulla opettajiksi. Heillä ei kuitenkaan ole sisäistä halua kehittyä, vaan heitä motivoi muodollisen pätevyyden saaminen. Opintosisällöt eivät motivoi ja ne koetaan turhina (ks. Luku 7.3.1).

Vaikka opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita kuvataan sosiaalisiksi ja avoimiksi, eivät he tyypillisesti innostu pohtimisesta. Opiskelijat ottavat asioita pysyvinä totuuksina, eivätkä tajua, että asiat ja opettajat kehittyvät ja muuttuvat. Yksi opiskelijoista kertoo kokeneensa tästä myötähäpeää.

”Sit mä oon huomannu että et se on et ei opiskelijat lähe siihen, että et vaik joku avais sen et hei et mua kiinnostais tää ja tää niin sit ihmiset on enemmän silleen että ’Älä jaksu ku täältä pääsis ihan kohta ja on lounas.’ ”

#### 7.5.2 Millainen on hyvä opettajankoulutuslaitoksen opiskelija?

Yksi opiskelijoista kokee olevansa nössö suorittaessaan opintojaan hyvin. Eniten opettajankoulutuslaitoksella ihannoidaankin niitä opiskelijoita, jotka tekevät melko vähän töitä, mutta menestyvät silti hyvin. Liiallisella työnteolla saa helposti hikipingon maineen. Toisaalta siitä ei pidetä, jos joku on saanut hyvän arvosanan huonolla suorituksella.

Sit mä oon välillä si menny myös itseeni, et oonko mä nyt ite niinkön, et just jollai kurssilla tärkeilenkö mä tai oonko mä nössö, et mä nyt vaan haluan niinkön, et minä nyt luen ja teen mui- tai kuuntelen ja teen muistiinpanoja ja oon niinku ns. hyvä oppilas - - mutet sit huomaa, et joskus siin tulee senkin takii taantumaa, et no ei tää ketään muutakaan kiinnosta no ei muakaan sit enää kiinnosta, et sit niinkön nostaa jalat pöydälle ja on silleen, että kenelles mä nyt tekstiviesteilen täs luennolla, et et välillä niinkö mut se liittyy just siihen, mitä sanoin aika alussa tähän motivaation laskuun.

Parhaiten täällä ehkä ihannoidaan niitä, jotka on tehny melko vähän töitä ihan ookoosti töitä ja sitte menestyy ni se on niinku että hieno juttu mut sit, jos toinen on niinku puurtanu ja puurtanu ja sitten onnistuu niin kaikki on vaan silleen että no niin no säähän istuitkin kaikki illat koneella.

Opettajankoulutuslaitoksella vallitsee ryhmäpaine. Opintoja ei voi alkaa kritisoida, koska sellainen saatetaan kokea pätemisenä. Myös se estää vaikuttamasta, että valtaosa muista opiskelijoista vaikuttaa olevan tyytyväisiä opintoihin. Ahkera opiskelija suorittaa opintonsa nopeasti. Vaatii tietoista itsenäistä päätöstä tehdä opintoja muita hitaammalla tahdilla. Hyvä opiskelija on sellainen, joka pysyy kollektiivisessa näkemyksessä.

En tiä muilla ihmisillä jos vaikka ois ideaa niin mistä se sitten johtus, että se ei nii siinä voi tulla tietysti tämmöstä ryhmäjututkin, että kuka haluaa sitten ruveta ns. pätemään, kun sitten on näitä tämmösiä ryhmäsääntöjä, että kukaan kaikki vaan tekee niin ku on aina tehty nii tää voi olla niitä, että no enpäs rupee pätemään ja kertomaan.

### 7.5.3 Suoritustasoon liittyvä ilmapiiri

Kuten olemme jo todenneet, on opettajankoulutuslaitos vaatimuksiltaan ristiriitainen paikka. Tämä sama ristiriitaisuus näkyy myös opiskeluilmapiirissä.

Opettajankoulutuslaitoksella on painostava tunne, että asiat pitää tehdä kunnolla. Siihen ei kuitenkaan kannusteta nostamalla vaatimustasoa, vaikka opettajat saattavat sanallisesti kehottaa parempaan suorittamiseen. Opettajat puhuvat helppoon suorittamiseen liittyviä toimintamalleja vastaan, mutta silti mallit toteutuvat toistuvasti. Kaikki opettajat sanovat vaativansa panostamista, mutta koska kerta toisensa jälkeen osoittautuu, että vaatimustaso on alhainen, opiskelijat turtuvat (ks. Luku 7.1.1). Opettajankoulutuslaitoksella leviää opiskelijoiden keskuudessa ilmapiiri, että opinnoista pääsee läpi helpolla. Ilmapiiri leviää esimerkiksi opiskelijoiden kahvipöytäkeskusteluissa

Ja sit se jotenki se ilmapiiri levii, et joo kyl sen kurssimerkinnän saa ihan tälle ja tällai sit se niinkön voi olla, että et se on jollain kurssilla todettu, niin sit se siirtyy seuraavaan ryhmätyötilanteeseen, että hei me viimeksi tehtiin vaan silleen, että ei me kokoonnuttu kertaakaan ja me vaan laitettiin nää sähköpostilla. Sit se on huvittavaa, et luennoitsijat ite tuo sen saman esimerkin esiin omilla luennoillaan, että et jotkut opiskelijat tekee silleen ja et ei tää toimi ja tästä pitäis päästä pois ja omassa opetuksessanne sitten huomioitte sen, että tämmöstä ei pääse tapahtumaan ja sit se koko ajan vaan toistuu täällä.

”Sit lopputulos on se, että et kuulee hirveesti kommentteja siitä, että miten jengi on mennyt siit tentistä läpi niinkö ihan vaan käväsemällä, niin siit tulee semmonen olo, että et no miks munkaan sitten pitää opetella.”

H: Minkälaisia aihepiirejä niissä (kahvipöytäkeskusteluissa) sit yleensä käsitellään kun puhutaan opinnoista ja OKL:stä?

O: Mmm no varmaan just siitä, et vähän sekin kurssi nyt on ihan helppo tai sillain, et vähän tästäkin nyt pääsee taas helpolla ja kaikkee tommosta.

Opiskelu opettajankoulutuslaitoksella on kivaa. Opiskelijoilla on hauskaa hyvässä seurassa. Tästä syystä saattaa unohtua, miksi opiskellaan. **Tällainen rento opiskelukulttuuri tarttuu ja vaikuttaa alentavasti suoritustasoon.**

”Ehkä täällä on liian kivaa opiskelu siis siinä mielessä, että tulee semmonen hauskaa hyvässä seurassa olo saattaa tulla jossain vaiheessa ja sitten saattaa unohtua minkä takia täällä kuitenkin ollaan.”

Erityisesti yksi haastateltava pohtii opiskelijan omaa vastuuta opintojensa suorittamisesta. Hänen mielestään opiskelijalla on vastuu omista opinnoista. Hän myös pohtii, mikä on laitoksen, mikä taas opiskelijan vastuu sisäisen motivaation synnyttämisessä.

## 8 Tulosten tarkastelua ja pohdintaa

Useat tutkijat (esim. Ahola & Olin 2000; Meri 2008; Kumpula 1994; Syrjäläinen, Eronen ja Värri 2006; Säntti 1999) ovat tutkineet opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia omasta koulutuksestaan. Syrjäläisen ym. (2006, 78, 82–83) mukaan opiskelijat kokevat opettajankoulutuksen ala-asteen jatkona ja putkena, jossa ei tarvitse paljon ajatella. Nopea valmistuminen on tärkeää. Muissakin tutkimuksissa (esim. Kumpula 1994; Säntti 1999) yliopiston oppimisympäristön on todettu tarjoavan vähän mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen ajatteluun. Säntin (1999) mukaan tenteistä saattaa päästä läpi näennäisellä osaamisella hyvin arvosanoin eikä arvosanaa eritellä, jolloin opiskelijalla ei ole mahdollisuuksia tarkastella omaa kehittymistään. Vaatimustaso koetaan vaihtelevana. Tehtäviä on paljon ja niitä tehdään vain tekemisen ja opintopisteiden vuoksi. Kurssit koetaan irrallisina eikä niiden tarkoitusta aina ymmärretä. Myös viestinnässä koetaan olevan ongelmia, jotka vaikuttavat suoraan opintoihin esimerkiksi opintojen päällekkäisyytenä. Opiskelijat ovat pettyneet koulutukseensa suhteessa ennako-odotuksiinsa. (Säntti 1999.) Tässä tutkimuksessa on saatu hyvin samankaltaisia tuloksia.

Erilaiset opiskelutyön ehdot synnyttävät piilo-opetussuunnitelmaa. Piilo-opetussuunnitelman seurauksena opitaan erilaisia selviytymisstrategioita, joiden avulla opiskelijat toimivat epäloogisessa ja hämmentävässä opiskeluympäristössään. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on keskeistä, että opiskelijat oppivat suorittamaan tehtäviään vähäisellä ajattelulla ja pienellä vaivannäöllä. Tässä tutkimuksessa tällainen piilo-opetussuunnitelman seurauksena opittu hutiloiminen nähdään alisuorittamisena.

Piilo-opetussuunnitelmatutkimukset erittelevät melko tarkasti opiskelutyön ehtoja, jotka aikaansaavat selviytymisstrategioita. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan kerro täsmällisesti, mikä koulutyön ehto aiheuttaa kunkin strategian. Omat tutkimustuloksemme antavat tarkempaa ja syvällisempää tietoa, millaiset opiskelutyön ehdot aiheuttavat alisuorittamisen kulttuuria. Tutkimuksessamme todettiin, että epäsopiva vaatimustaso ei kannusta opiskelijaa tekemään parastaan. Jos opiskelijat eivät saa palautetta tai se koetaan merkityksettömänä, opiskelijoiden suoritusmotivaatio laskee. Opiskelumethodit ja opintojen sisällöt, jotka eivät vastaa

opiskelijoiden tarpeita, saavat opiskelijat alisuorittamaan. Myös jos opinnot ovat kuormittavia, opiskelijat joutuvat suorittamaan työnsä huonommin kuin haluaisivat. Opettajat, jotka ovat liian hyväsydämiisiä, joita ei kiinnosta opiskelijoiden oppiminen tai jotka aliarvioivat opiskelijoidensa taitotasoa, mahdollistavat opiskelijoiden lipsumisen alisuorittamiseen. Lisäksi opiskelijoiden kuuluminen vertaisryhmään, jolla on negatiiviset opiskeluasenteet, voi vaikuttaa opiskelijan suoritustasoon heikentävästi.

Piilo-opetussuunnitelmateoria ei tarjoa selitystä kaikkeen alisuorittamiseen. Kuten omista tutkimustuloksistammekin selviää, alisuorittaminen ei ole kaikille selviytymisstrategia, vaan sen saattavat synnyttää myös ympäristön aiheuttamat tarveristiriidat ja motivaationaliset syyt. Tältäkin osin omat tutkimustuloksemme täydentävät piilo-opetussuunnitelmatutkimusten jättämää aukkoa. Alisuoriutumista käsittelevissä tutkimuksissa on löydetty omien tutkimustulostemme kanssa vastaavia ympäristötekijöitä, jotka aiheuttavat alisuoriutumista. Näiltä osin alisuoriutumistutkimukset vahvistavat ja syventävät omia tutkimustuloksiamme.

Alisuoriutumisteorioiden mukaan alisuoriutuminen on yksilöllinen ilmiö ja jokaisella alisuoriutujalla on omat syynsä alisuoriutumiselleen. Tutkimusten mukaan oppimisympäristöllä on kuitenkin suuri vaikutus alisuoriutumiseen. On mahdollista pyrkiä luomaan puitteet, joissa alisuoriutumisen syntyminen, tukeminen ja lisääminen voidaan minimoida mahdollisimman tehokkaasti. Opintojen vaatimustason tulisi olla nykyistä korkeampi ja vastata opiskelijoiden taitotasoa. Opintosisältöjen ja opetusmetodien tulisi vastata nykyistä paremmin opiskelijoiden tarpeisiin. Opiskelijat tarvitsevat myös palautetta omista ajatuksistaan ja realistista arviointia suorituksistaan. Vaivannäön ja arvosanojen välillä pitäisi olla selkeä yhteys.

Yllä esitetystä vaatimuksista kuitenkin syntyy monenlaisia haasteita. Vaikka olemme tässä tutkimuksessa pyrkineet selvittämään alisuorittamisilmiön kulttuurista ja yhteisöllistä luonnetta, alisuoriutuminen on tutkimusten mukaan yksilöllinen ilmiö. Jokaisella alisuoriutujalla on omat yksilölliset syynsä alisuoriutumiselle. Tästä syystä saattaa olla mahdotonta luoda toimivaa kokonaiskuvaa siitä, miten opetus pitäisi järjestää, jotta ongelmat poistuisivat kokonaan. Tässä luvussa pohdimme erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat ihanteellisten oppimisympäristöjen luomiseen.

*Opettajankoulutuslaitos on ristiriitainen opiskeluympäristö.* Tutkimuksemme mukaan opiskelijat kokevat opettajankoulutuslaitoksen hyvin ristiriitaisena paikkana. Erityisesti vaatimustaso sekä ääneen lausutut ja todellisuudessa toteutuneet vaatimukset koetaan ristiriitaisina. Ristiriitaisuuksilla on nähdäksemme sekä suoria että välillisiä vaikutuksia opiskelijoiden suorittamiseen. Onko opettajankoulutuslaitos todellisuudessa ristiriitainen opiskeluympäristö vai syntyykö ristiriitaisuuden tunne opiskelijoiden sisäisistä, keskenään riitelevistä intresseistä?

Akateemisen heimokulttuuriteorian mukaan käytännönläheisyys on yksi pehmeää ja soveltavaa kasvatuksen alaa kuvaava piirre (ks. Luku 4.1). Tutkimustuloksemme vaikuttaisivat vahvistavan tätä teoriaa. Sekä opiskelijat että heidän käsityksensä mukaan myös opettajat arvostavat käytännönläheisyyttä, mikä heijastuu POM-opintojen arvostamisena ja teoriaopintojen kokemisena turhana. Teoriaopinnoissa koetaan olevan alhainen vaatimustaso. Käytännönläheisyyden arvostamista kuvastaa myös harjoitteluiden muita opintoja korkeampi vaatimustaso.

Opettajankoulutuslaitoksen käytännönläheinen luonne teoriasuuntautuneessa, akateemisessa yliopistomaailmassa tuntuu aiheuttavan päänvaivaa sekä opiskelijoille että koulutuksen järjestäjille.

Sisäiseen opiskelumotivaatioon ja suorituksen tasoon vaikuttaa, kuinka tärkeänä opiskelija pitää opintoja ja niiden sisältöjä. Opiskelijan asenteisiin puolestaan vaikuttaa, minkälaisia arvostuksia ja intressejä hänellä on. Tulkintamme mukaan opiskelijoilla vaikuttaisi olevan erilaisia opiskeluorientaatioita. Toiset opiskelijat näkevät opettajan työn käytännönläheisenä, jolloin he haluavat saada opinnoistaan valmiita opetusmetodipaketteja. Teoriaopinnot eivät tunnu tärkeiltä. Toiset taas ovat teoriasuuntautuneita ja haluavat kehittää ajatteluaan, jolloin valmiit niksivinkit tuntuvat vastenmielisiltä ja turhilta.

Kun opiskelijan opiskeluorientaatio ja koulutuksen sisällöt eivät kohtaa, opiskelija saattaa kokea sisäistä ristiriitaa. Monet opiskelijat kokevat valmistuvansa käytännönläheiseen ammattiin. Kokevatko opiskelijat sisäistä ristiriitaa käytännön ja teoreettisuuden välillä, koska opiskelijoiden kokemusmaailmassa teoria ei liity opettajuuteen? Heillä on kuitenkin 12 vuoden kokemus käytännönläheisestä, suomalaisesta koulujärjestelmästä ja opettajuudesta. Luokanopettajankoulutukseen saattaakin hakeutua nimenomaan niitä opiskelijoita, jotka haluavat saada pätevyiden

opettajiksi, ei tutkijoiksi. Siksi vaatimus teoreettisuudesta voidaan kokea hämmentävänä, jopa turhana. Tämä näkyy siinä, että osa opiskelijoista kyseenalaistaa opettajankoulutuksen paikan yliopistossa.

Toisaalta opiskelijat eivät kuitenkaan vaikuta aina tietävän, kumpaa todellisuudessa haluavat, teoreettista pohdiskelua vai käytännönläheisiä ratkaisuja. Toiveet tuntuvat heilahtelevan puolelta toiselle. Kertooko tämä siitä, että opiskelijat potevat huonoa omatuntoa, koska he arvostavat enemmän käytännönläheisyyttä kuin yliopiston keskeisiä arvoja eli kriittisyyttä, pohtivuutta ja ajattelun vapautta? Saattaa olla, että opiskelijat tuntevat itsensä muita opiskelijoita arvottomammiksi yliopisto-opiskelijoiksi, jos myöntävät, että akateemiset ihanteet ovat heille pelkkä pakko. Opiskelijat kertovat kokevansa alemmuudentunnetta suhteessa muihin yliopisto-opiskelijoihin. He ovat myös pettyneitä omaan koulutukseensa. Ovatko nämä syitä sille, että opiskelijat hetkittäin vaativat lisää käytännönläheisyyttä, kun he taas toisinaan päätyvät vaatimaan lisää keskusteluvuutta ja kriittisyyttä? Jos ajattelua ja ongelmanratkaisua tarjotaan, se ei ole hyvä. Jos tarjotaan käytännönläheisiä opetusratkaisuja, sekään ei ole hyvä. Yhteenvetona voidaan todeta, etteivät kummankaanlaiset opinnot tunnu palvelevan opiskelijoiden tarpeita.

Myös koulutuksessa vaikuttaa olevan sisäisiä ristiriitoja opetuksen tavoitteista ja sisällöistä. Paitsi virallisen opetussuunnitelman laatijat myös sen toteuttajat vastaavat kysymykseen, valmistaako koulutus reflektiivisiä tutkijoita vai käytännönläheisiä kentän toimijoita. Virallisessa opetussuunnitelmassa (Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009) mainitaan, että opinnoissa pyritään luomaan yhteyksiä teorian, käytännön ja kokemuksen välille. Erityisen tärkeää tämä on harjoitteluissa. Tutkimustulostemme perusteella toteutukset kuitenkin vaikuttavat ontuvan, eivätkä opiskelijat ole tyytyväisiä. On ratkaisevaa, millaisena opettajat näkevät koulutuksen luonteen ja tarkoituksen. Syntyykö virallisen ja toteutuneen opetussuunnitelman välinen ristiriita siitä, että opettajien omat näkemykset ja arvostukset vaikuttavat opetussuunnitelman tulkintaan? Arvostavatko opettajatkin liiaksi käytännönläheisyyttä?

Tutkimustulostemme perusteella moninainen ristiriitaisuus aiheuttaa ongelmia opettajankoulutuslaitoksessa. Tässä tutkimuksessa ongelma on alisuorittaminen, joka suuressa määrin syntyy ja kehittyy, koska opinnot eivät vastaa opiskelijoiden

tarpeita. Kenen vika ongelmien syntyminen on? Kenen tai minkä pitäisi muuttua? Nähdäksemme opettajankoulutuslaitoksella on kaksi erilaista vaihtoehtoa, joilla vastata opiskelijoiden tarpeisiin: muutos tapahtuu joko laitoksessa tai sen toimijoissa eli opiskelijoissa ja opettajissa. Ensinnäkin opettajankoulutuslaitosta voidaan muuttaa vastaamaan opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin nykyistä paremmin tarjoamalla lisää erikoistumismahdollisuuksia tai kehittämällä entisestään mahdollisuuksia henkilökohtaisten opetussuunnitelmien luomiseen. Toisaalta laitos voi pysyä entisellään, jolloin muutoksen täytyy tapahtua sen toimijoissa. Tällöin laitoksen toimijoiden näkemyksiä ja asenteita täytyy muokata nykyistä yhdenmukaisemmiksi. Jos opettajankoulutuslaitoksella on yhdenmukainen näkemys siitä, mihin pyritään, voidaan jo pääsykokeissa valita koulutukseen opiskelijoita, jotka sopeutuvat nykyiseen järjestelmään. Toinen vaihtoehto on, että heterogeenista opiskelijajoukkoa muokataan nykyistä tehokkaammin samoin ajattelevaksi. Tällainen asenteiden ja arvojen muokkaaminen on kuitenkin vaikeaa ja se saattaa olla eettisesti arveluttavaa.

Viralliset tahot vaikuttavat haluavan muuttaa opettajankoulutuslaitoksen kulttuuria reflektiiviseen, kriittiseen ja tutkivaan suuntaan. Syntykö este muutokselle siitä, että opiskelijat ja osa opettajistakin haluavat ylläpitää vanhaa käytännönläheistä kulttuuria? Yhteisön jäsenten tehtävänä on uudistaa kulttuuria, joten muutoksen pitäisi virallisten tahojen lisäksi lähteä myös heistä. Onnistuuko muutostyö yhteisössä, mikäli sen jäsenet vastustavat sitä? Vaikuttaa siltä, että on vaikea löytää yksiselitteistä ratkaisua, jolla ristiriitaisuudet voidaan poistaa opettajankoulutuslaitoksesta. Tarpeita on yhtä monia kuin on yhteisön jäseniäkin. Onko siis vain hyväksyttävä, että sellaista koulutusta ei voida järjestää, joka tyydyttäisi kaikkia? Tätä kysymystä tärkeämpää on kuitenkin mielestämme muistaa, että aina voidaan pyrkiä parempaan neuvottelemalla yhdessä koulutuksen tavoitteista ja intresseistä.

***Millaisia ovat opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat?*** Yleisesti vallitsee käsitys, että opettajankoulutuslaitokseen tulee taitavaa ja laadukasta opiskelija-ainesta, mikä näkyy myös tutkimustuloksissamme. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden koetaan olevan niin sanottuja kymppin tyttöjä, jotka ovat aina olleet luokkansa parhaimmistoa. Tällaisilla opiskelijoilla olisi hyvät edellytykset menestyä loistavasti

opinnoissaan. Kuitenkin opiskelijoille tapahtuu jotain opintojen aikana ja he alkavat omasta mielestään alisuorittaa. Voiko tästä syyllistää ainoastaan opettajankoulutuslaitosta? Jos alisuorittamisen taustalla on alisuoriutumislähtö, sen juuret ovat varhaislapsuudessa ja aiemmassa koulutushistoriassa (ks. Luku 6.1). Ongelma on siis voinut kehittyä pitkään. Kuinka moni opiskelijoista on alisuoriutuja ja kuinka monesta heistä tulee alisuoriutuja opintojen aikana? Mikäli yliopistoon tulee alisuoriutujia, havaitaanko heidät opiskelijamassan joukosta? Kuinka heidän käy ympäristössä, joka jättää opiskelijat akateemisen vapauden armoille? Omat tutkimustuloksemme eivät sisällä tietoa opiskelijoiden taustoista, joten emme itse voi vastata näihin kysymyksiin. Jatkotutkimusaiheena yksilöiden alisuoriutuminen yliopistossa on kuitenkin mielenkiintoinen.

Vaikka emme voi tutkimustulostemme perusteella väittää, että opiskelijat ovat alisuoriutujia, vaikuttavat he kuitenkin usein olevan ulkoa ohjautuvia. Nykyiset luokanopettajakoulutuksen pääsykoekäytännöt saattavat entisestään edistää ulkoa ohjautuvien ja pintasuuntautuneiden opiskelijoiden sisäänpääsyä laitokseen. Vaikka pääsykokeiden toisessa vaiheessa opiskelijoita haastatellaan ja heidän ajattelu- ja toimintastrategioitaan testataan, valikoituvat toiseen vaiheeseen pääsevät hakijat monivalintatestin perusteella. Ensimmäisessä vaiheessa kokelaat vaikuttavat pärjäävän opettelemalla asioita ulkoa, kuten on pärjännyt aikaisemminkin kouluasteilla. Tuleeko opettajankoulutuslaitokseen siis pintasuuntautuneita opiskelijoita, jotka ovat olleet aikaisemmissa opinnoissaan ulkoapäin ohjautuvia suorittajia? Edistävätkö pääsykoekäytännöt myös sitä, että opiskelemaan pääsee yhä enemmän niitä, ”jotka tulevat vähän katselemaan, mitä yliopisto-opiskelu on”? Mikäli opiskelijat ovat kuvattuna kaltaisia, saattavat he alkaa alisuorittaa yliopistossa, koska suorituksia ei valvota tarkasti ja valvonta kohdistuu pääasiassa läsnäoloihin. Opettajia pystyy miellyttämään helposti eikä rangaistuksia saa, vaikka suorittaakin opintonsa huonosti. Koska opinnoissa on tiukat aikataulut, on täydellinen suorittaminen myös ajallisesti mahdotonta, jolloin töitä voi tehdä hyvällä omatunnolla huonommin, vaikka kiire toisinaan olisikin vain pelkkä tekosyy.

***Yksilön vapaus ja vastuu.*** Tutkimustuloksistamme voidaan päätellä, että ulkoajohtuvuus ei ole kadonnut minnekään opiskelijoiden tultua yliopistoon. Opiskelijoille opettajankoulutuslaitos on samanlainen koulu kuin kaikki aiemmatkin

oppilaitokset, ei akateemisten ihanteiden mukainen vapauden tyyssija. Yhä edelleen opiskelijat kaipaavat opettajien antamaa vahvaa tukea, heidän asettamaansa vaatimustasoa ja heiltä saatua palautetta. Opiskelijoilla on tähän oikeus ja totta onkin, että esimerkiksi palaute on tärkeää oppijan kehitykselle. On myös vaikeaa ottaa vastuuta omista opinnoistaan, jos koulutuksessa on vahva kontrolli, joka tuntuu ulottuvan jopa opintojen ulkopuoliseen elämään. Opintoja ei välttämättä saa suoritettua alistumatta kontrolliin. Tutkimustuloksistamme syntyy kuitenkin mielikuva, että vaikka osa opiskelijoista myöntää itse olevansa vastuussa omasta oppimisestaan, opiskelijoiden kehittyminen on miltei täysin riippuvainen ulkoisista tekijöistä, ei omista valinnoista. Syyt alisuorittamiseen ovat ympäristötekijöissä, ei itsessä. Opiskelija ei voi kehittyä, koska hän ei saa palautetta. Hän ei viitsi panostaa tehtäviinsä, koska vaatimustaso on alhainen. Ajattelu ei kehity, koska sitä ei vaadita. Kukaan ei sano suorittavansa tehtäviään huonosti siksi, ettei osaa tai koska ei viitsi. Vastuu oppimisesta siirretään opettajille ja laitokselle, ulkoisille tekijöille (ks. Luku 6.3.1). Vaikuttaa siltä, että tältä osin myös Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa vallitsee äänetön yliopistosopimus, ainakin opiskelijoiden näkökulmasta tarkasteltuna (ks. Luku 4.2).

Ihmiselle lienee hyväksi selittää epäonnistumisiaan ulkoisilla ja onnistumisiaan sisäisillä syillä. Tämä on inhimillistä. Syytä on kuitenkin pohtia, milloin ulkoiset syyt todella vaikuttavat ratkaisevasti opiskelijan onnistumisiin ja milloin ne nähdään vain tekosyinä omalle laiskuudelle. Onko niin, että vaikka koulutusta muutettaisiin kuinka paljon, alisuorittamista ei voida kitkeä täysin? Alisuorittavatko ihmiset siksi, että ovat ihmisiä? Arkipsykologian perusteella ihminen on perusolemukseltaan laiska ja aikaansaamaton. Erityisesti, kun työskentely ei kiinnosta, etsitään keinoja päästä mahdollisimman helpolla, jotta aikaa jää mielekkäämmille toiminnoille. Ajatus tiivistyy kysymykseen yksilön valinnanvapauden ja vastuun välisen tasapainon ongelmallisuudesta. Jos opinnot eivät motivoi eivätkä palvele yksilön tarpeita, voiko hän itse kuitenkin omalla toiminnallaan ja valinnallaan edistää omaa oppimistaan ja kehittymistään? Mikä on opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan, olipa ympäristö mikä hyvänsä?

Kysymystä vapaudesta ja vastuusta voidaan tarkastella myös yhteiskunnan asettamien vaatimusten näkökulmasta. Yhteiskunnasta tulevat paineet pakottavat

opiskelijan suorittamaan opintonsa nopeasti. Opintotukien päättymisen ja opintoajan rajoittaminen seitsemään vuoteen asettavat raamit, joissa opiskelija tekee valintojaan. Tiukan opinto-ohjelman ja opiskelurajoitteiden vuoksi myös töissä käyminen, joka mahdollistaisi toimeentulon, voi olla vaikeaa, varsinkin jos haluaa suorittaa opintonsa laadukkaasti ja omia tavoitteita palvellen. Näistä vaatimuksista seuraa, että tehtäviä saatetaan alisuorittaa. On vaikeaa tehdä tehtäviä samanaikaisesti nopeasti ja hyvin.

Yhteiskunta nähdäksemme rankaisee opiskelijoita, jotka haluavat laajan tutkinnon ja jotka haluavat oppia asioita laajasti ja syvällisesti. Myös niitä opiskelijoita, jotka tekevät virheitä omissa opintoja koskevissa valinnoissaan tai joiden elämäntilanne ei ole ihanteellinen nopealle valmistumiselle, rankaistaan. Onko opiskelijalla siis aitoa mahdollisuutta valita, tekeekö opintonsa hyvin? Osoittaako opiskelija älykkyyttä ja tervettä ajattelua vai tyhmyyttä toimimalla yhteiskunnan ihanteiden vastaisesti? Jos vaakakupissa ovat toisella puolella alisuorittaminen ja hyvä psyykinen terveys ja toisella puolella laaja tutkinto, syvä oppiminen ja kova henkinen paine, on valinta vaikea. Opiskelija voi osoittaa järkevyyttä valitessaan helpon alisuorittamisen tien, jotta täyttää yhteiskunnan vaatimukset ja säilyttää oman terveytensä. Onko opettajankoulutuslaitos siis hyvä haltijakummi, joka ymmärtää opiskelijoiden hätää ja tekee palveluksen opiskelijoille antaessaan heidän rauhassa alisuorittaa?

***Opettajankoulutus osana yhteiskuntaa.*** Suomalainen yhteiskunta on tulosvastuullinen yhteiskunta, mikä heijastuu myös yliopiston arkeen (ks. Meri 2008, 142). Jotta yliopistossa saavutettaisiin todelliset tulosvastuullisuuden ja tehokkuuden ihanteet, tuntuisi järkevältä, että alisuorittaminen kitkettäisiin pois. Tehokkuus ja tulosvastuullisuus voidaan nähdä ainakin kahdesta näkökulmasta. Mikäli tehokkuus ja tulosvastuullisuus käsitetään opiskelijan opintojen laadun paranemisena ja laadullisen suorittamisen lisäämisenä, tehokkuus lienee hyvää. Jos tehokkuus sen sijaan nähdään maisteriputkena ja nopeana valmistumisena oppimisen laadusta tinkien, on mielestämme syytä kyseenalaistaa tehokkuuden ihannoiminen. Ei voi olla todellista tulosvastuullisuutta tuottaa maistereita putkessa, mikäli he eivät todellisuudessa ole oppineet juuri mitään koulutuksensa aikana. Viitteitä tähän on nähtävissä omissa tutkimustuloksissamme. Opiskelijat kokevat, etteivät he saa välineitä työelämään. Uskoaksemme tämän seuraukset saattavat olla traagiset

opettajan työhyvinvoinnille yhä kovenevassa koulumaailmassa. Mitä opettajien pelkästä muodollisesta pätevyydestä ja pahoinvoinnista seuraa koko opettajantyön keskiölle, lapselle? Opettajan työ on yhteiskunnallista työtä. Sen vaikutukset ulottuvat lopulta jokaiselle yhteiskunnan sektorille.

***Miksi opettajat toimivat kuten toimivat?*** Opettajat ovat avainasemassa puututtaessa alisuorittamiseen (ks. Luku 6.4). Siksi on syytä pohtia heidän osuuttaan tutkimassamme ilmiössä. Opiskelijat kokevat, että opettajat aliarvioivat opiskelijoita ja että heidät päästetään opinnoistaan liian helpolla. Jos opettajat todella päästävät opiskelijat liian helpolla, mistä tämä johtuu? Eivätkö opettajat näe opiskelijoidensa todellista taitotasoa? Opettajankoulutuslaitoksessa opiskelee satoja opiskelijoita, jolloin jokaisen opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen on haasteellista. Opettajat eivät välttämättä näe jatkumoa opiskelijoiden suoritustasossa. Mikäli opettajankoulutuslaitoksella todella on laaja alisuorittamisen kulttuuri, jota opiskelijat levittävät perintönä eteenpäin uusille opiskelijoille, on mahdollista, etteivät opettajat osaa edes odottaa parempaa suoritusta opiskelijoilta. Opettajankoulutuslaitoksella on totuttu ajan saatossa tiettyyn opiskelijoiden suoritustasoon ja samankaltaisiin esseevastauksiin.

On myös mahdollista, että opettajat näkevät opiskelijoiden alisuorittavan. Tutkimustuloksistamme selviää, että opettajat koetaan liian hyväsydämisinä tai välinpitämättöminä opiskelijoiden suoritustasoa kohtaan. Miksi opettajankoulutuslaitoksen opettajat ovat tällaisia? Miksi he eivät puutu alisuorittamiseen, mikäli huomaavat sen? Yksi mahdollisuus voi olla se, että opettajat alisuorittavat itse. Heitä ei ehkä kiinnosta antaa palautetta ja vaatia opiskelijoilta enempää, koska se teettäisi heille enemmän töitä. Palkan saa vähemmälläkin ponnistelulla ja aikaa jää tärkeämmille asioille kuten tutkimuksen tekemiselle. Tämän kaltainen toiminta olisi yliopistosopimuksen mukaista (ks. Luku 4.2). Toisessa ääripäässä lienevät hyväsydämiset opettajat, jotka haluavat kaikkea hyvää opiskelijoille. Heille on kauhistus aiheuttaa opiskelijoille pahaa mieltä. Nämä opettajat näkevät opiskelijoiden intresseinä valmistua nopeasti käytännönläheiseen ammattiin, ei suuntautua teoreettisiksi tutkijoiksi. Opiskelijoita on siten autettava tavoitteissaan kaikin mahdollisin keinoin, kuten kehottamalla kopiomaan vanhoja tehtäviä. Alkuperäinen tutkimusaiheemme oli musta pedagogiikka. Ehkä tällainen

niin sanottu ”hymyilevä saatanuus” eli opiskelijan kehittymisen estäminen liiallisella hyväsydämisytydellä antaa viitteitä siitä, että myös mustaa pedagogiikkaa saattaisi toisenlaisilla tutkimusmetodeilla löytyä opettajankoulutuslaitoksesta.

Kolmas selitys sille, että opettajat eivät puutu opiskelijoiden alisuorittamiseen voi olla resurssien puute. Kyse ei ole siitä, etteivätkö opettajat näkisi opiskelijoiden tarpeita ja etteivätkö he haluaisi vastata niihin. Opettajat voivat olla ylityöllistettyjä, jolloin heidän aikansa ei yksinkertaisesti riitä antamaan esimerkiksi henkilökohtaista palautetta.

Yksi mahdollisuus opettajien suorittamisen tarkasteluun on tulosvastuullisuuden ja ristiriitaisten intressien vaikutus hänen työskentelyynsä. Tämä näkökulma pohdintaan ei ole kaukaa haettu, koska tässä ajassa tulosvastuullisuus ja hyvät julkisivut ovat keskeisiä, jotta saadaan esimerkiksi rahoitusta toiminnalle.

Mahdollisimman nopea valmistuminen ja tuplatutkinnot ovat muotia. Opiskelijoiden helposti saamat hyvät arvosanat ja nopea valmistuminen myös näyttävät hyvältä ulospäin. Ajavatko opettajat siis joidenkin muiden kuin opiskelijoiden intressejä tehdessään arviointeja? Kuinka yhteiskunnalliset ilmiöt vaikuttavat opiskelijan jokapäiväiseen arkeen? Emme voi vastata näihin pohdintoihin tutkimustuloksillamme, mutta jatkotutkimusaiheena yhteiskunnallinen näkökulma on mielestämme mainio.

Opettajiin liittyvät pohdintamme perustuvat opiskelijoiden kokemuksille ja omille päätelmillemme. Toisin sanoen opettajien näkökulma puuttuu tutkimustuloksistamme. Olisi mielenkiintoista kuulla opettajien näkökulma opiskelijoiden alisuorittamiseen. Näkevätkö opettajat ilmiön olemassaolon? Millaisia syitä he näkevät ilmiön syntymiselle? Yhteiskunnallisen näkökulman lisäksi myös opettajien näkökulma on oiva jatkotutkimusaihe.

***Onko alisuorittamisilmiötä olemassa?*** Olemme pohtineet paljon, miksi haastateltavamme vastaavat kysymyksiin niin kuin vastaavat. Opiskelijat käyttävät hyvin samankaltaisia arkikielen ilmauksia kuvatessaan alisuorittamista. Johtuvatko vastausten ja ilmausten samankaltaisuus siitä, että ilmiö on todella vahvana olemassa vai siitä, että opiskelijat vastaavat heimonsa uskollisina jäseninä? Yliopiston epävirallinen järjestelmä eri lähteiden kautta välittyvine uskomuksineen, traditioineen ja normeineen vaikuttaa jatkuvasti opiskelijaan muovaten hänen

ajatteluaan ja olemistaan (ks. Luku 4). Muovautuminen heimon jäseneksi on osittain tiedostamatonta. Kun opiskelijalta kysytään hänen koulutuksestaan, saattaa hänellä aktivoitua tietynlainen opiskelijaidentiteetti. Tällöin hän vastaa opettajankoulutuslaitoksen opiskelijana siten kuin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijan kuuluu vastata. Pystyvätkö opiskelijat irtaantumaan omasta opiskelukulttuuristaan ja tarkastelemaan sitä objektiivisesti vai toistavatko opiskelijat vain yhteisiä, hiljaisesti sovittuja näkemyksiä? Alkavatko opiskelijat ajan kuluessa uskoa ilmiön olemassaoloon, vaikkei sitä oikeasti olisikaan? Onko yksilön hyvinvoinnin vastaista sanoa, että suorittaa opintonsa hyvin? Vastarannankiiski kun saatetaan sulkea heimon ulkopuolelle (ks. Luku 4.4).

Riski kollektiivisen heimokulttuurin kehittymiselle saattaa olla opettajankoulutuslaitoksessa suurempi kuin muilla laitoksilla, koska opetus on järjestetty varsinkin ensimmäisinä vuosina suurelta osin kotiryhmäopetuksena. Riskiä lisää myös se, että opetuksessa vuorovaikutus on keskeisempää kuin monilla muilla, niin sanotuilla kovilla aloilla. Ovatko myös ”hauskaa hyvässä seurassa”, ”hiukan katselemaan tulleet” opiskelijat suuremmassa riskissä alistua puhetavoille, käsityksille, mielipiteille ja muille heimokulttuurin vaikutuksille kuin opiskelijat, joille opiskelun sosiaalinen puoli ei ole yhtä merkityksellinen? Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe on selvittää, alisuorittavatko opiskelijat todellisuudessa vai sanovatko he vain alisuorittavansa, koska niin kuuluu sanoa.

**Tutkimuksen anti.** Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut antaa kriittistä tietoa opettajankoulutuslaitoksen tilasta. Vaikka tutkimuksemme otos on pieni ja yliopistomaailma valtavan suuri, uskallamme väittää, että tutkimustuloksissamme piilee totuuden siemen. Sattuman mahdollisuus on pieni, kun satunnaisesti valituista, yhdeksästä haasteltavasta kuusi pitää alisuorittamista suurena ongelmana ja kahdeksan haastateltavaa tunnistaa ilmiön olemassaolon. Aihe on myös tullut haastatteluissa esiin ilman johdattelua. Sattuman mahdollisuutta pienentää mielestämme lisäksi se, että meillä ja läheisillä opiskelutovereillamme on kokemuksia ja kertomuksia alisuorittamisesta. Mielestämme tutkimustuloksiimme tulee siis suhtautua vakavasti.

Tutkimuksessamme esitetyt tulokset ja niistä tehdyt tulkinnat tuovat uusia näkökulmia opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurin pohtimiseen. Olemme

yhdistäneet kaksi teoreettista viitekehystä, joita ei tietääksemme ole aiemmin yhdistetty toisiinsa. Tämä yliopistokulttuurin ja alisuoriutumisen teoriayhdistelmä auttaa syventämään omia tutkimustuloksiamme. Kumpikaan teoreettisista viitekehysistä ei olisi yksinään tuottanut vastaavia tulkintoja. Tulkintakehyksemme on auttanut myös etsimään vastauksia johdannossa esittämiimme Nuutisen (1998, 153) kysymyksiin alisaavuttajuudesta yliopistossa. Yhteenvetona voi todeta lyhyesti, että tämän tutkimuksen mukaan yliopiston oppimisympäristössä on piirteitä, jotka voivat tukea alisaavuttajuutta.

Tutkimustuloksemme eivät anna mairittelevaa kuvaa opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden opiskelun laadusta. Tämän pitäisi herättää opettajankoulutuslaitoksen toimijat pohtimaan omaa toimintakulttuuriaan. Tarkoituksenamme ei kuitenkaan ole ollut haukkua tai arvostella ketään, vaan antaa materiaalia, jonka avulla opettajankoulutuslaitoksen toimintaa voidaan kehittää vastaamaan paremmin opiskelijoiden tarpeita ja opettajankoulutukselle asetettuja tavoitteita. Olemme saavuttaneet päämäärämme, jos tutkimuksemme antaa uusia näkökulmia opettajankoulutuslaitoksen toimijoille ja avaa keskustelua opettajankoulutuslaitoksen toimintakulttuurista. Toivomme, että tutkimustuloksillamme on vaikutusta opettajankoulutuslaitoksen kehitystyöhön. Yliopistossa myös opettajankoulutuslaitosta laajemmin olisi mielestämme tarvetta alisuorittamista käsittelevälle keskustelulle.

## 9 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden arviointiin käytettävän käsitteistön kirjo on laaja (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–139). Tässä tutkimuksessa esittelemme yhden Eskolan ja Suorannan (1998) luotettavuuskriteerien jaotteluista. Kriteerit ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija tarkastaa, vastaavatko tutkittavien käsitykset hänen omia käsitteellistyksiään ja tulkintojaan. Tutkimustulosten siirrettävyys liittyy niiden yleistettävyyteen. Tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavien ennakkoehtojen huomioiminen lisää tutkimuksen varmuutta. Vahvistuvuus tarkoittaa, että toiset samaa ilmiötä käsittelevät tutkimukset vahvistavat tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on yksi tutkimusvälineistä, mikä erottaa kvalitatiivisen tutkimuksen kvantitatiivisesta. Siksi tutkijan täytyy huolellisesti reflektoida ja raportoida mahdolliset virheitä aiheuttavat tekijät. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212; Patton 2002, 51.) Koemme, että tässä tutkimuksessa tämä tutkijan kokonaisvaltainen osallisuus on tärkein luotettavuuteen vaikuttava tekijä. Siksi olemme pyrkineet kuvaamaan tässä raportissa tarkasti ja perustellen toimintaamme ja tekemiämme ratkaisuja. Tässä tutkimuksen luotettavuusosassa haluamme pyrkiä samaan tarkkuuteen ja avaamaan omasta mielestämme luotettavuuden kannalta keskeisimpiä elementtejä. Nämä ovat tutkijatriangulaatio, tutkimuksen aineistolähtöisyys, oma asemamme tutkivan yhteisön jäsenenä ja kokemattomuus tutkijoina. Kaikki nämä elementit ovat olleet meille erittäin haastavia ja vaatineet runsaasti ajattelutyötä ja itsereflektiota. Seuraavassa esittelemme, miten nämä elementit ovat vaikuttaneet tutkimuksemme luotettavuuteen.

***Tutkijatriangulaatio.*** Tutkimuksemme luotettavuutta lisää tutkijatriangulaatio, jolla tarkoitetaan tutkijoiden yhteistyötä. Tällöin useampi tutkija tutkii yhdessä samaa ilmiötä. Kaikista ratkaisuista neuvotellaan yhdessä. Menettely monipuolistaa tutkimusta, koska se mahdollistaa laajan näkökulmien kirjo. (Eskola & Suoranta 1998, 70.) Olemme tiedostaneet tämän koko tutkimusprosessin ajan. Teimme jo tutkimuksen alussa päätöksen, että teemme kaiken yhdessä. Vaikka tutkijayhteistyö on ollut toisinaan raskasta, emme ole luopuneet päätöksestä. Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa on ollut läsnä kaksi tutkijaa varmistamassa tutkimuksen luotettavuutta.

Molemmat tutkijat ovat esimerkiksi kuunnelleet koko haastatteluaineiston läpi haastattelutilanteiden jälkeen. Tällä tavoin saatoimme varmistaa, ettei litteroituun aineistoon ole jäänyt asiavirheitä.

Tutkijaparina meille on ollut erityisen tyypillistä käyttää paljon aikaa ja energiaa yhteiseen pohdintaan ja ajatustyöhön, mikä on ollut juuri tämän tyyppisen tutkimuksen kannalta erittäin tärkeää. Olemme tarkkailleet ja reflektoineet itseämme ja toimintaamme jatkuvasti ennen työvaiheita, niiden aikana ja niiden jälkeen. Esimerkkinä tästä esittelemme haastatteluvaiheen. Ennen haastatteluja pohdimme ja harjoittelimme paljon avointen ja mahdollisimman arvolatauksista neutraalien kysymysten esittämistä. Teimme muun muassa kaksi pitkää esihaastattelua. Varsinaisten tutkimushaastatteluiden aikana olimme koko ajan tietoisia esittämistämme kysymyksistä ja kontrolloimme niitä. Haastatteluiden jälkeen keskustelimme, kuinka hyvin olimme onnistuneet haastatteluissa ja kuinka voisimme parantaa seuraavalla kerralla. Myös analyysivaiheessa olemme pohtineet, olemmeko johdatelleet kysymyksillämme haastateltavia.

***Aineistolähtöisyys.*** Tässä tutkimuksessa johdattelun karsiminen ja oman toiminnan tarkkailu on ollut erityisen tärkeää, koska tutkimus on niin aineistolähtöinen kuin tutkimus voi olla. Tästä todistuksena on kesken analyysin vaihtunut tutkimusaihe. Tällöin kaikki tulokset ja niistä tehdyt tulkinnat kuvastavat ainoastaan aineistoa. Meillä ei ole ollut valmista teoriapohjaa, joka olisi analyysivaiheessa ohjannut tulkintojamme; tuloksia ei ole yritetty väkisin laittaa minkään teorian tai käsitteiden alle. Aiemmin tehdyistä tutkimuksista on kuitenkin löydettävissä viitteitä samankaltaisista tutkimustuloksista (esim. Ahola & Olin 2000; Kumpula 1994; Meri 2008). Tämänkaltainen vahvistuvuus lisää tutkimustulosten luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 213).

Toisaalta avoin lähtökohta ja kesken analyysin vaihtunut tutkimusaihe on vahvuus, mutta toisaalta se on myös tämän tutkimuksen heikkous. Tutkimusasetelmaa ei ole alun perin suunniteltu alisuorittamisen tutkimiseen. Tutkittava ilmiö on täytynyt aineistossa olevista vahvoista perusteista huolimatta lopulta koota melko sirpaleisesta tiedosta. Olemme joutuneet täydentämään aineiston jättämiä aukkoja omilla tulkinnoillamme. Haastattelukysymyksiä ei ole haastattelutilanteessa osattu kohdentaa juuri tähän tutkimusaiheeseen. Teorian muodostaminen ja käsitteiden

nimeäminen on ollut tällöin hankalaa. Emme esimerkiksi pysty ottamaan kantaa siihen, ovatko haastateltavamme alisuoriutujia, koska meillä ei ole heistä tarvittavia taustatietoja. Voimme vain pyrkiä kuvailemaan ja tulkitsemaan heidän toimintaansa eri teorioihin peilaten.

Varmistaaksemme tutkimuksemme aineistolähtöisyyden emme kertoneet haastateltavillemme tutkimuksemme viitekehyksestä ennen haastatteluja. Jälkikäteen tarkasteltuna tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi. Mikäli olisimme kertoneet viitekehyksestä, voimme olettaa, ettei tutkimusaiheemme olisi vaihtunut. Koska mustaa pedagogiikkaa ei käyttämällämme avoimella menetelmällä löytynyt, sitä koskevista tutkimustuloksista olisi saattanut tulla vääristyneitä ja värittyneitä, jos haastateltavat olisivat väkisin yrittäneet löytää tutkimamme ilmiön. Annoimme haastateltaville mahdollisuuden peilata näkemyksiään viitekehukseemme haastattelun jälkeen, jotta emme ylitulkitsisi ja vääristelisi heidän vastauksiaan. Moni haastateltava totesikin, että on havainnut esittämiämme piirteitä, mutta ei kuitenkaan halunnut nimetä niitä mustaksi pedagogiikaksi. Joka tapauksessa riittäviä perusteita ilmiön tutkimiselle ei löytynyt, vaan toinen ilmiö, alisuorittaminen, oli aineistossa selkeämpi. Voidaan olettaa, että käyttämillämme keinoilla saavutetut tutkimustulokset ovat luotettavia.

Tutkimuksen avoimet lähtökohdat ovat antaneet haastateltaville tilaa puhua juuri niistä asioista, jotka ovat heille tärkeitä. Kaikki tutkimusprosessin aikana tekemämme toimenpiteet ovat tähdänneet tämän tilan luomiseen. Tällöin voidaan olettaa, että aineisto on rehellistä ja autenttista. Kuitenkin on syytä muistaa, että haastateltava ja haastattelija olivat toisilleen vieraita. Tällaisessa tilanteessa on huomioitava, että haastateltavat saattavat jossain määrin kontrolloida omia sanomisiaan erityisesti, kun puhutaan intiimeistä ja toisiin henkilöihin liittyvistä asioista.

***Yhteisön jäsenyys.*** Koko tutkimusprosessin ajan olemme olleet tietoisia, että olemme osa tutkittavaa yhteisöä. Tästä on syntynyt tutkimusprosessiimme suuria haasteita. Olemme pohtineet paljon objektiivisuuttamme ja subjektiivisuuttamme suhteessa tutkimusaineistoomme. Varsinkin tutkimuksen alussa yritimme mahdollisimman tiukasti noudattaa perinteistä objektiivisuuden ihannetta, jonka mukaan tutkijan pitää

pysyä puolueettomana, ulkoapäin katsovan tutkijana (Eskola & Suoranta 1998, 17; Patton 2002, 50).

Patton (2002, 50–51) hylkää laadullisessa tutkimuksessa perinteisen subjektiivisuuden ja objektiivisuuden vastakkainasettelun. Hänen mukaansa tutkijan on oltava neutraali suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tämä tarkoittaa, että tuloksia ei päätetä etukäteen, eikä pyritä todistamaan mitään teoriaa. Tutkija sitoutuu myös ymmärtämään tutkimusaineistonsa moninaisuutta sellaisena kuin se aineistossa ilmenee, ja olemaan sille totuudellinen. Neutraalius ei tarkoita puolueettomuutta, sillä laadullinen tutkimus on riippuvainen tutkijan empaattisuudesta ja kokemuksista. (Patton 2002, 51.)

Kun tutkitaan kokemuksia ja käsityksiä, on suotavaa, että tutkija pyrkii pääsemään mahdollisimman lähelle tutkittavan kokemusmaailmaa ymmärtääkseen häntä (Patton 2002, 106). Toisaalta on siis etu, että olemme yhteisön jäseniä. Koska olemme olleet yhteisön jäseniä jo useita vuosia, pystymme ymmärtämään tutkimaamme ilmiötä paremmin kuin ryhmän ulkopuoliset tutkijat. Ymmärrämme omakohtaisesti käsitteet ja ilmiöt, joista tutkittavat kertovat. Tiedostamme, että olisimme voineet hyödyntää tätä vahvuutta enemmänkin. Olemme olleet varovaisia tehdessämme tulkintoja, koska emme ole halunneet omien ennakkokäsitystemme ja -oletustemme värittävän niitä. Tehdessämme haastatteluja ja tulkintoja aineistosta, emme ole halunneet tuomita, syyllistää tai leimata ketään. Olemme pyrkineet mahdollisimman rehelliseen ja kaikkien tutkimukseen liittyvien osapuolten näkökulmasta oikeudenmukaiseen esitykseen neutraaliuden ihanteen mukaisesti. (Patton 2002, 365–366.) Toisinaan rohkeammat tulkinnat olisivat kuitenkin saattaneet olla oikeutettuja.

Emme ole tässä tutkimuksessa pohtineet omia ennakkokäsityksiämme, vaikka se olisi ehkä ollut tarpeellista (Eskola & Suoranta 1998, 17). Niiden kirjoittaminen olisi ollut hankalaa ennen tutkimuksen tekoa, koska emme aloittaessamme tutkimusta tienneet, mitä lopulta tutkimme. Analyysin jälkeen taas olemme huomanneet, että on enää vaikea erottaa omia käsityksiä haastateltavien käsityksistä, sillä tutkijoiden ja tutkittavien ajatukset ovat kietoutuneet tutkijoiden päissä yhdeksi kokonaisuudeksi. Tämä on mielestämme ymmärrettävää, koska kohtaamme tutkimamme ilmiön itse päivittäin. Tällöin omien ennakkokäsitysten kirjaaminen myös tutkimuksen loppuvaiheessa on ollut mahdoton tehtävä.

***Kokemattomuus tutkijoina.*** Vähäinen kokemuksemme tutkimustyöstä on toisinaan vaikuttanut haastavan tutkimusprojektimme etenemiseen. Olemme ottaneet useita harha-askeleita ja tehneet niin sanotusti turhia työvaiheita erityisesti analyysivaiheessa. Kuitenkin jokainen vaihe on edistänyt ajatteluamme ja laaja aineisto on tullut hyvin tutuksi. On hyvin epätodennäköistä, että jotain tutkimuksen kannalta merkittävää olisi jäänyt huomaamatta etenkin, kun tarkkaavaisia tutkijoita on ollut kaksi. Toisin sanoen noviisiutemme huomioon ottaen olemme kuitenkin selvinneet mielestämme erittäin hyvin projektista ja kokemattomuudesta on ollut toisinaan jopa hyötyä.

## 10 Tutkimuksen etiikka

Tutkimuksen eettisyyden tarkasteluun kuuluu huolehtia tutkimuksen luotettavuudesta. Toisin sanoen eettinen tutkimus on myös luotettavaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Olemme tarkastelleet edellisessä luvussa tutkimuksen luotettavuutta, emmekä enää tässä luvussa palaa siihen. Sen sijaan erittelemme tässä luvussa oman tutkimuksemme eettisyyttä verraten muihin ihmisoikeuksista johdettuihin tutkimuksen eettisiin periaatteisiin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan ihmisoikeudet muodostavat tutkimuksen eettisen perustan, kun tutkitaan ihmistä.

Kaikki valinnat, joita tutkijat tekevät tutkimusprosessinsa aikana, ovat moraalisia valintoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128). Yksi isoista eettisistä kysymyksistä tutkimuksemme aikana oli tapamme rakentaa haastattelutilanne. Voidaan nähdä eettisesti arveluttavana, että ikään kuin salasimme todellisen tutkimusaiheemme haastateltavilta. Kerroimme heille tekemämme avointa tutkimusta, vaikka meillä todellisuudessa oli viitekehys, musta pedagogiikka. Vasta haastattelun lopuksi paljastimme viitekehuksemme ja pyysimme haastateltavia peilaamaan näkemyksiään siihen. Mielestämme meillä oli hyvät perusteet toimintatavallemme. Koimme, että tämä menettelytapa oli tarpeellinen tutkimustulosten luotettavuuden kannalta. Toisaalta emme mielestämme olleet epärehellisiä haastateltaviamme kohtaan, koska aidosti pyrimme haastattelun avoimuuteen ja olimme avoimina muille tutkittaville ilmiöille. Haastateltavat olivat myös koko haastattelun ajan tietoisia oikeudestaan muuttaa ja poistaa antamia tietoja sekä vetäytyä tutkimuksesta kokonaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Eskolan ja Suorannan (1998, 56–57) mielestä tällainen menettely on yksilön tietosuojan viemistä liian pitkälle ja saattaa aiheuttaa odottamattomia vaikeuksia tutkimukselle. Yllättäen jouduimmekin pohtimaan haastateltavien oikeuksien ja omien tutkimusintressiemme välistä ristiriitaa.

Eettinen periaate on, että tutkittavan tulee tietää riittävän tarkasti, mitä hänen antamillaan tiedoilla tutkitaan (Eskola & Suoranta 1998, 56; Siekkinen 2007, 58; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Aiheen vaihduttua jouduimme eettiseen valintatilanteeseen, kun pohdimme, ilmoitamme haastateltaville tutkimusaiheen muutoksesta. Tilanteeseen liittyi kaksi erilaista riskiä. Ensinnäkin, jos kerromme

muutoksesta, joku tai jotkut haastateltavista saattavat vetäytyä tutkimuksesta, koska heille on annettu siihen mahdollisuus. Toisaalta, jos emme kerro muutoksesta, saatamme loukata haastateltavien oikeuksia. Lopulta päätimme olla kertomatta, koska koimme pystyvämme paremmin hallitsemaan sitä, ettemme loukkaa haastateltavia kuin niitä vaikeuksia, jotka seuraavat vetäytymisistä. Toisaalta olimme kertoneet haastateltaville, että tutkimusaihe saattaa vaihtua. Kukaan haastateltavista ei ollut ilmaissut toivovansa, että kertoisimme, mikäli aihe vaihtuu. Emme myöskään olleet luvanneet tiedottaa tutkimusaiheen muutoksesta.

Koska olemme olleet tietoisia edellä esitetystä eettisestä ongelmasta, olemme eettisten periaatteiden mukaisesti panostaneet haastateltavien suojaamiseen ja hyvinvoinnin turvaamiseen tutkimusprosessimme aikana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Olemme suojanneet lupauksemme mukaisesti sekä haastateltavien että muiden haastattelussa mainittujen henkilöiden anonymiteetin (Eskola & Suoranta 1998, 57). Olemme myös huolehtineet erityisen tarkasti, ettemme leimaa väärin perustein haastateltavia. Tämän tutkimuksen tarkoitus on antaa näkökulmia, ei leimata ketään alisuoriutujaksi. Olemme pyrkineet esittämään haastateltavien kertomukset juuri sellaisina, kuin he ovat ne kertoneet.

Haastateltavien hyvinvoinnin ja turvallisuuden takaaminen on tärkeää myös haastatteluiden aikana erityisesti, kun aihe on arkaluontoinen. Arkaluontoisesta aiheesta huolimatta olemme kannustaneet haastateltavia kertomaan syvistäkin kokemuksistaan kuitenkin kunnioittaen heidän oikeuttaan yksityisyyteen ja vastausten rajaamiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 56, 58–59; Siekkinen 2007, 44.) Ketään ei ole pakotettu haastattelutilanteessa kertomaan mitään, mistä ei halua kertoa. Kuitenkin jokaiselle haastateltavalle on annettu tilaa puhua. Haastateltavien turvallisuudentunnetta on pyritty lisäämään tiedottamalla mahdollisuudesta vetäytyä tutkimuksesta.

Yksi osa tutkimuksen eettistä pohdintaa on miettiä, kenen intressejä tutkimuksessa ajetaan. Haluttiinpa tai ei, nämä kannanotot näkyvät tutkimusprosessin aikana. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 129.) Lähtökohta tutkimuksellemme oli tutkia opettajankoulutuslaitosta kriittisesti, koska laitokselta toivottiin sellaista. Meidän tutkimuksemme kohderyhmä on opiskelijat. Siksi tutkimuksessamme kuuluu ainoastaan opiskelijoiden ääni, jolloin esimerkiksi opetushenkilökunnan näkemykset

jäävät huomiotta. Olemme silti tässä tutkimusraportissa pyrkineet siihen, että emme mustamaalaisi tutkimuksen kohteena olevaa laitosta, vaan esittäisimme rakentavassa hengessä opiskelijoiden näkökulman tutkittavaan ilmiöön.

## 11 Aivan viimeiseksi

Yleensä isojen projektien jälkeen kuulostaa kliseiseltä sanoa, että on kasvanut projektin aikana paljon ihmisenä. Kliseistä tai ei, meidän kohdallamme väite pitää paikkansa. Tutkimusta on tehty yli puolitoista vuotta, eikä projekti ole ollut missään vaiheessa helppo. Tätä tutkimusta ei ole tehty alisuorittaen.

Tartuimme alun perinkin isoon haasteeseen, mutta vasta myöhäisessä vaiheessa tajusimme sen todellisen suuruuden. Strukturoimaton haastattelumetodi ja aineistolähtöinen analyysi ovat haastavia menetelmiä kokeneille, saati sitten ensimmäistä isoa oppinnäytetyötään tekeville tutkijoille. Kaikkien kyöneleiden, kiukun ja myös mustan huumorin hetkien jälkeen nyt on hyvä mieli ja olemme tyytyväisiä aikaansaannokseemme. Olemme oppineet paljon paitsi tieteellisen tutkimuksen tekemisestä myös ihmisyydestä. Kun on puolitoista vuotta kiinteästi sidoksissa toiseen ihmiseen ja sopeuttaa jatkuvasti omaa toimintaansa ja rytmiään toisen ihmisen toimintaan ja rytmiin, väistämättä vastaan tulee yhteentörmäyksiä. Tämän projektin aikana on oppinut paljon toisesta, mutta ennen kaikkea itsestä.

Aivan lopuksi haluamme kiittää kaikkia niitä ihmisiä, jotka ovat tavalla tai toisella tukeneet, kannustaneet ja olleet läsnä sekä iloissa että suruissa. Ilman teitä ja teidän olkapäitä emme olisi jaksaneet. Kiitos.

## Lähteet

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 54. Turku: Turun yliopisto.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.
- Balduf, M. 2009. Underachievement Among College Students. *Journal of Advanced Academics* 20 (2), 274–294.
- Baslanti, U. 2008. Investigating the Underachievement of University Students in Turkey. Exploring Subscales. *International Journal of Progressive Education* 4 (2).
- Baum, S. M., Renzulli, J. S. & Hébert, T. P. 1995. Reversing underachievement. Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly* 39, 224–235.
- Becher, T. & Trowler, P. R. 2001. *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. 2. painos. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bergenhengouwen, G. 1987. Hidden Curriculum in the University. *Higher Education* 16 (5), 535–543.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. *Mihin koulussa opitaan?* Suom. P. Kämäräinen, M. Neste & I. Rostila ym. Tampere: Vastapaino.
- Butler-Por, N. 1993. Underachieving gifted students. Teoksessa K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (toim.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, 649–668.
- Clark, B. 1988. *Growing up Gifted. Developing the Potential of Children at Home and at School*. 3. painos. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Clemons, T. L. 2008. *Underachieving Gifted Students: A Social Cognitive Model*. The National Research Center on the Gifted and Talented.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gair, M. & Mullins, G. 2001. Hiding in plain sight. Teoksessa E. Margolis (toim.) The hidden curriculum in higher education. New York: Routledge, 21–41.
- Gerholm, T. 1990. On Tacit Knowledge in Academia. *European Journal of Education* 25 (3), 263–271.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Jackson, P. W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jones, S. 2005. The invisibility of the underachieving girl. *International Journal of Inclusive Education* 9 (3), 269–286.
- Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus, 84–95.
- Kansanen, P., Uusikylä, K. & Kalla, H. 1980. Opetussuunnitelman toteutuminen. Tutkimusprojektin lähtökohdat. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita 35. Helsinki.
- Kelly, A. V. 2009. *The Curriculum. Theory and Practice*. 6. painos. Lontoo: SAGE.
- Korpiaho, K. 2006. Virallinen, paikallinen vai piiloinen opetussuunnitelma. Mikä ohjaa korkeakouluopiskelijaa? Teoksessa: Mikä meitä ohjaa? T. Aarrevaara & J., Herranen (toim.) Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 289–307.
- Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 6.

- Kvale, S. 1996. *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lowis, M. & Castley, A. 2008. Factors affecting student progression and achievement: prediction and intervention. A two-year study. *Innovations in Education and Teaching International* 45 (4), 333–343.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. & Gair, M. 2001. Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum. Teoksessa E. Margolis (toim.) *The Hidden Curriculum*. New York: Routledge, 1–19.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. 2003. Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly* 47 (2), 144–154.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopisto. *Tutkimuksia* 104.
- Meri, M. 2008. Piiloisesta näkyväksi. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura*, 135–148
- Miller, A. 1985. *Alussa oli kasvatus. Kätkeyty julmuus ja väkivallan juuret*. Suom. M. Rutanen. Porvoo: WSOY.
- Moilanen, P. 2009. Luento 15.1.2009. Jyväskylä.
- 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, 158–177.
- Moilanen, P. & Tiitinen, S. 2004. Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 81, 87–110

- Nuutinen, P. 1998. Alisaavuttajia yliopistossa? Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 149–154.
- Opettajankoulutuslaitoksen toimintakäsikirja. 2008. Viitattu 10.5.2010.  
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/laadunvarmistus/okltoimintakasikirja.pdf>
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peterson, J. S. 2000. A Follow-Up Study of One Group of Achievers and Underachievers Four Years After High School Graduation. *Roeper Review* 22 (4), 217–224.
- Preckel, F., Holling, H. & Vock, M. 2006. Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools* 43 (3), 401–411.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. 2000. The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly* 44 (3), 152–170.
- Rimm, S. B. 1995. Why Bright Kids Get Poor Grades? And What You Can Do About It. New York: Crown Publishers Inc.
- Siekkinen, K. 2007. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. 2. korj. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–59.
- Snyder, B. R. 1973. *The Hidden Curriculum*. Cambridge: The MIT Press.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. *Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus* 6. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen loppuraportti 2006. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 15. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 2004. Tunne-elämä. Jyväskylä: Atena.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Van der Westhuizen, P. C., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H. & Coetsee, L. D. 2005. Organizational Culture and Academic Achievement in Secondary Schools. *Education and Urban Society* 38 (1), 89–109.
- Whitmore, J. R. 1980. Giftedness, conflict, and underachievement. Boston: Allyn and Bacon.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, Oili-Helena. 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 53–72

## Liitteet

### Liite 1: Mustan pedagogiikan määritelmä

Mustan pedagogiikan klassisen määritelmän mukaan lapset ovat luonnostaan ilkeitä ja pahoja ja heidät tulee alistaa kilteiksi ja tottelevaisiksi ottamalla lapsen tahto ja toiveet hallintaan ankaralla kurilla, henkisellä julmuudella ja fyysisellä väkivallalla (Miller 1985).

Musta pedagogiikka voi ilmetä Moilasen (2009) mukaan seuraavilla tavoilla:

- Lapsen katsominen kyvyttömäksi ja osaamattomaksi
- Oma-aloitteisuuden kitkeminen
- Totaalinen valvonta
- Karaiseminen
- Ylpeyden kitkeminen
- Opetuksen irrottaminen lapsen elämismaailmasta
  - Käsittämättömien asioiden ulkoa opettelu
- Sadismi – oppilaan kiusaaminen
- Alistaminen
  - > alistuminen, kuuliaisuus, palvelusalttius, täsmällisyys
  - > itsearvostuksen häviäminen, alemmuuden tunto, elämänilon katoaminen, epäonnistumisen pelko, uteliaisuuden kuoleentuminen

Mielestämme mustassa yliopistopedagogiikassa on kyse opettajan ja opiskelijan välisistä opetuksellisista vuorovaikutustilanteista, jotka herättävät opiskelijoissa tunteita, jotka ovat johdettavissa mustan pedagogiikan klassisesta määritelmästä. Tällaisia tunteita voivat olla esimerkiksi häpeä, pelko, ahdistus, alistuneisuuden ja voimattomuuden tunteet, syyllisyys, nolous, viha ja tietyissä tilanteissa myös ilo. Kyseessä ei ole mielestämme kiusaamissuhde, eikä puhdas henkinen väkivalta, vaan opettajan vääränlainen vallankäyttö, joka voidaan perustella opiskelijan omalla edulla.

## Liite 2: Haastattelurunko

Henna Svola & Eeva Ylinen

### Haastattelurunko

Lämmittely

Aloituis

- Mitä kuuluu?
- Tutkimuksen esittely
- Nauhuriin liittyvät asiat (anonymiteetti) & mahdollisuus muuttaa, poistaa lisätä jälkepäin!
- Tutkijoiden keskinäinen kommunikointitapa

Alkutiedot

- Monesko opiskeluvuosi?
- Oletko aloittanut uuden vai vanhan OPS:n mukaan?
- Kuinka paljon olet tehnyt OKL-opintoja?
- Kuinka paljon olet tehnyt opintoja ennen OKL:a?
- Oletko tehnyt opintoja muissa laitoksissa OKL-opintojen rinnalla? Mitä?
- Oliko sinulla työkokemusta ennen opintojesi aloittamista?
- Kuvaile itseäsi muutamalla sanalla.

Taso I

- Miltä tuntui aloittaa OKL?
- Mitä tunteita OKL-opiskelu herättää tai on herättänyt sinussa?

Taso II

- Mitä tunteita sinussa on herättänyt opiskelu seuraavissa opinnoissa:
  - o Kasvatustieteen opinnot
    - Perusopinnot
    - Aineopinnot
    - Syventävät opinnot
  - o POM-opinnot
  - o Kieli- ja viestintäopinnot
  - o Harjoittelu
  - o Metodiopinnot?

Taso III

- Mitä tunteita eri opetusmenetelmät herättävät tai ovat herättäneet sinussa?
- Mitä tunteita arviointitilanteet ovat herättäneet sinussa?
- Mitä tunteita eri vuorovaikutustilanteet ovat herättäneet sinussa?
  - o Luennot
  - o Demot

- Opintotehtävät
- Tentit
- Seminaarityöt
- Ryhmätyöskentely
- Suulliset arviointitilanteet
- Palautteenannot
- Harjoittelutilanteet

#### Taso IV

- Oletko kokenut itsesi nöyryytetyksi opintojesi aikana?
- Oletko kokenut itsesi alistetuksi?
- Oletko tuntenut avuttomuudentunnetta?
- Mitä olet vihannut OKL:ssa?
- Millaisista asioista olet kokenut iloa OKL:ssa?
- Millaisista asioista olet onnellinen?
- Oletko tuntenut häpeää?
- Mitä asioita olet pelännyt?
- Oletko kokenut huonommuudentunnetta?
- Mikä on tehnyt sinut surulliseksi?
- Oletko tuntenut syyllisyyttä? jos on, miten ymmärrät sen?

#### Loppuun

- Onko käsite musta pedagogiikka tuttu?
- Oletko mielestäsi kertonut kuvailemastamme mustasta pedagogiikasta tämän haastattelun aikana?

#### Auttavia kysymyksiä

- Mikä roolisi OKL:ssa?
- Onko OKL:ssa luvallista epäonnistua?
- Miten opiskelijoita kohdellaan OKL:ssa?
- Teetkö joitain asioita välttääksesi tiettyjä tunteita?
- Millaisia vaatimuksia olet kohdannut OKL:ssa?
- Kauhukuva / Ihannekuva OKL:sta

### Liite 3: Haastattelukutsu

Hei!

Teemme gradua, jossa tutkimme millaisia tunteita OKL-opiskelu herättää opiskelijoissa. Erityisnäkökulmamme on opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa ja sen herättämissä tunteissa. Tutkimme aihetta haastattelemalla opiskelijoita.

Olemme arponeet eri vuosikurssien opiskelijalistaista haastatteluehdokkaat, joista tulemme valitsemaan noin viisi haastateltavaa. Nimesi oli arvottujen joukossa. Nyt kysymmekin, olisiko sinulla kiinnostusta osallistua tutkimukseemme. Teemme haastatteluja viikoilla 4 ja 5. Haastattelu kestää haastattelutilanteesta riippuen n.

1-2 h. Tarjoamme kiitokseksi valinnan mukaan pullakahvit tai leffalipun :)

Toivoisimme mahdollisimman pikaista vastausta. Mikäli haluat osallistua tutkimukseemme, lähettäisitkö seuraavat tiedot:

- Milloin olet aloittanut opinnot
- Mitkä opinnot olet suorittanut (POM-opinnot, kasvatustieteen opinnot, muut opinnot)
- Mahdollinen tulkkaustarve

Kiitos!

Kirpakoin ja pakkastalvisin terveisin

Henna Svala ja Eeva Ylinen

## Liite 4: Apukysymykset

### Opettajien asenne

1. Aliarvioivatko opettajat opiskelijoita?
2. Ovatko opettajat liian kilttejä ja hyväsydämiä?
3. Kiinnostaako opettajia opiskelijoiden opiskelu?
4. Pitävätkö opettajat opiskelijoita tyhminä?
5. Huomaavatko opettajat opiskelijoiden huonoa suorittamista?
6. Päästävätkö opettajat opiskelijat helpolla?
7. Miksi opettajat päästävät opiskelijat helpolla?
8. Tukevatko opettajat toimillaan opiskelijoiden huonoa suorittamista?
9. Miten opettajat tukevat opiskelijoiden huonoa suorittamista?

### Kuormittavuus

1. Ovatko aikataulut OKL:ssa tiukat?
2. Millaista on opintojen organisointi OKL:ssa?
3. Onko työmäärä suuri OKL:ssa?
4. Mistä kuormittavuusongelmat johtuvat?
5. Millainen kontrolli on OKL:ssa?

### Sisällöt

1. Kokevatko opiskelijat opintonsa mielekkäiksi, haasteellisiksi tai tärkeiksi?
2. Kokevatko opiskelijat opintonsa hajanaisiksi?
3. Kokevatko opiskelijat opintonsa näennäisiksi?
4. Kokevatko opiskelijat opintonsa hyödyttömiksi?
5. Miksi opiskelijat kokevat opinnot sellaisina, kuin kokevat?
6. Mitä opiskelijat toivoisivat opinnoiltaan?
7. Mitä tunteita opinnot opiskelijoissa herättävät?

### Metodit

1. Onko opetus OKL:ssa opettajalähtöistä?
2. Onko OKL-opintoja mahdollista suorittaa erilaisilla tavoilla?
3. Mitä opetus- ja opiskelumetodeja OKL:ssa käytetään.
4. Miten opiskelijat kokevat OKL:ssa käytetyt metodit?
5. Millainen opetuksen taso OKL:ssa on?

### Opiskelijamassa

1. Millaisiksi haastateltavat kuvaavat OKL-opiskelijoita?
2. Millainen on OKL:n opiskeluilmapiiri?
3. Minkälainen on OKL:n
4. Kuka kantaa vastuun opiskelijoiden opiskelusta, oppimisesta ja motivaatiosta?

#### Vaativustaso

1. Millainen on vaativustaso opettajankoulutuslaitoksella?
2. Eroaako vaativustaso harjoittelussa ja muissa opinnoissa?
3. Miten vaativustaso eroaa harjoittelussa ja muissa opinnoissa?
4. Millaisia tunteita OKL:n vaativustaso herättää opiskelijoissa?
5. Kokevatko opiskelijat OKL:n vaativustason sopivaksi?
6. Mitä vaativustaso tarkoittaa? Mitkä tekijät siihen vaikuttaa?

#### Palaute

1. Saako opettajankoulutuslaitoksessa palautetta tehdystä työstä?
2. Millaista palautetta opettajankoulutuslaitoksella saadaan?
3. Miten opiskelijat kokevat saadun palautteen?
4. Millaisia näkemyksiä haastateltavilla on opettajankoulutuslaitoksen tavoitteista ja arviointikriteereistä?

## **Liite 5: Alisuoriutujien piirteitä**

***Persoonallisuuspiirteet:*** alhainen itsetunto ja huono minäkäsitys - saamattomuus - syrjäänvetäytyvyys - epäluuloisuus ja pessimismi - impulsiivisuus - yliaktiivisuus - levottomuus - aggressiivisuus - vihamielisyys - loukkaantuvuus - masentuneisuus - passiivis-aggressiivisuus - sosiaalinen orientoituneisuus - ulospäin suuntautuneisuus - rentous - vähäeleisyys - riippuvaisuus - vähäinen sinnikkyys - sosiaalinen epäkypsyytys - emotionaaliset ongelmat - vahva usko itseän - alhainen motivaatio - sukupuoli

***Sisäiset välilliset tekijät:*** epäonnistumisen pelko - kilpailun ja haasteiden välttely suojellakseen itseään - onnistumisen pelko - syiden etsiminen onnistumiselle tai epäonnistumiselle itsen ulkopuolelta - onnistumisten selittäminen onnella ja epäonnistumisten selittäminen kyvyn puutteella - ulkoinen kontrolli - negatiivinen kouluasenne - epäsosiaalisuus tai kapinallisuus - itsekriittisyys tai perfektionismi - syyllisyys, ettei täytä toisten odotuksia - epärealistiset toiveet

***Tunnusomaiset ajattelutaidot ja -tyylit:*** tekee mieluummin holistisia kuin pieniä yksityiskohtia sisältäviä tehtäviä ja suoriutuu niistä paremmin - näkemysten ja kriittisyyden puute - huonot oppimisstrategiat - ei tavoitteisiin suuntautunutta käyttäytymistä - epäonnistuminen realististen tavoitteiden asettamisessa - huonot selviytymisstrategiat - luovat selviytymisstrategioita, jotka vähentävät lyhytaikaisesti stressiä, mutta estävät pitkäaikaisen menestymisen - huonot itsesäätelyn strategiat - huono turhautumisensietokyky - ei pitkäjännitteisyyttä - ei itsekontrollia - puolustusmekanismit - ei ole taitoja tehdä tehtäviään loppuun - vajautta auditivisessa prosessoinnissa - vajautta strategisessa toiminnassa - ongelmia strukturoimattoman ajan kanssa - avuntarve opintojen suunnittelussa, henkilökohtaisten ongelmien ratkaisemisessa ja opiskelutaidoissa

***Positiiviset attribuutiot:*** erittäin tärkeät ulkoiset intressit - sitoutuminen itse valittuihin töihin - luova - osoittaa rehellisesti tyytymättömyytensä haastamattomiin töihin

Lähteet: Clemons (2008, 19); Reis ja McCoach (2000, 159–160).