

**VALITUSTA, PURNAAMISTA JA KIUKUTTELUA KAHVI-
PÖYDÄSSÄ.**

**Opiskelijoiden kokemuksia tyytymättömyyden ilmaisusta opetta-
jankoulutuslaitoksella.**

Oona-Maria Hannula

Kasvatustieteen Pro Gradu - tutkielma
Syksy 2012
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän Yliopisto

Hannula, O. 2012. Valitusta, purnaamista ja kiukuttelua kahvipöydässä. Opiskelijoiden kokemuksia tyytymättömyyden ilmaisusta opettajankoulutuslaitoksella. Jyväskylän Yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma. 79 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajaopiskelijat ilmaisevat tyytymättömyyttä suhteessa opiskeluun ja miksi käytössä ovat juuri ne tietyt tyytymättömyyden ilmaisutavat. Tyytymättömyyden ilmaisun lisäksi tutkimuksessa on pohdittu opettajankoulutuslaitoksen opiskelun erityispiirteitä sekä niiden piileviä vaikutuksia opiskeluun ja opiskelijoiden käyttäytymiseen. Tutkimuksessa tarkastellaan myös opettajankoulutuslaitoksen palautteenantotapoja.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kirjoitelmapyyntöillä ja haastatteluilla keväällä 2012. Kirjoitelmia kertyi yhteensä 14 kappaletta ja haastatteluissa kävi 10 opiskelijaa. Saatu aineisto analysointiin aineistolähtöisesti ja myöhemmin sitä täydennettiin kirjallisuuden avulla. Analyysissa pyrittiin löytämään selityksiä opiskelijoiden tyytymättömyyden ilmaisulle ja havaitsemaan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijakulttuurin piileviä rakenteita.

Tutkimuksen perusteella opettajaopiskelijoiden yleisin tapa ilmaista tyytymättömyyttä on kahvipöydässä purnaaminen ja valittaminen kavereiden kesken. Palautetta eli tässä tapauksessa tyytymättömyyttä ei välitetä sen todelliselle kohteelle. Toimintaa selittävät opiskelijoiden puhekulttuuri, opiskelijoiden uusavuttomuus eli haluttomuus työntekoon, halu miellyttää muita sekä palautteen antamisen kokeminen merkityksettömäksi. Keskeisimpänä käyttäytymiseen vaikuttavana tekijänä tutkimuksessa nähdään sosialisatio. Sosialisatian myötä opittu koulukäyttäytyminen näkyy opettajankoulutuslaitoksessa, jota opettajankoulutuslaitoksen koulumaisuus osittain ylläpitää omilla rakenteillaan.

Avainsanat: yliopistokulttuuri, opettajankoulutuslaitos, opiskelukulttuuri, sosialisatio

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	8
2.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	8
2.2	Tutkimusmenetelmät	9
2.3	Aineiston keruu.....	11
2.4	Aineiston analyysi	13
2.5	Tutkijan esiymmärrys	15
3	YLIOPISTOKULTTUURI	17
3.1	Akateemisuus ja heimokulttuuri.....	17
3.2	Opettajankoulutus heimona.....	20
3.3	Opiskelun erityispiirteet opettajankoulutuksessa	22
3.3.1	Organisointi ja valvonta	23
3.3.2	Läsnäolopakko ja ryhmätyöt	24
3.3.3	Suorituskeskeisyys	25
3.3.4	Opettajaopiskelija.....	27
4	PALAUTE OSANA YLIOPISTON KEHITTÄMISTÄ.....	31
4.1	Onnistunut ja epäonnistunut palautteen antaminen	33
4.2	Palautteen merkityksellisyydestä.....	35
4.3	Palaute opettajankoulutuksessa	36
5	”NÄIN SE ON AINA OLLUT, KOITA KESTÄÄ.”	39
5.1	Palaute joka ei saavuta todellista kohdetta	39
5.2	Omatoiminen palaute kasvotusten	41
5.3	Pyydetty palaute	42
5.4	Omatoiminen palaute jonkin tahon kautta	44
6	MIKSI VALITUSTA PALAUTTEEN SIJAAN?.....	46
6.1	Opiskelijoiden puhekulttuuri	46
6.2	Opiskelijoiden uusavuttomuus	50
6.3	Opiskelijoiden halu miellyttää muita	52
6.4	Opiskelijoiden kokemus palautteen merkityksettömyydestä.....	54
7	SOSIALISAATION MERKITYKSESTÄ	57

8	LOPUKSI	62
	8.1 Tulosten merkitys	62
	8.2 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.....	65
	8.3 Jatkotutkimusaiheet.....	70
	LÄHTEET	72
	LIITTEET	78
	Liite 1. Kirjoitelmapyyntölomake	78
	Liite 2. Haastattelukysymykset	79

1 JOHDANTO

Yliopistoon pääseminen on monelle opiskelijalle unelmien täyttymys. Yliopisto edustaa jotain hienompaa ja suurempaa kuin peruskoulu tai lukio. Yliopistoon pääsyä on saatettu tavoitella viikkojen, kuukausien tai jopa vuosien ajan. Näin ollen odotukset, toiveet ja tavoitteet tätä instituutiota kohtaan ehtivät kasvaa suureksi. Kuvailu vastaa erityisen hyvin opettajankoulutuslaitosta, joka edustaa yliopistomaailmassa poikkeavaa kulttuuria ja jonka pääsykokeissa yksittäiset opiskelijat ovat saattaneet olla viisikin kertaa peräkkäin. Halu tulla opettajaksi on niin kova, ettei helpolla olla valmiita luovuttamaan.

Yliopistossa vallitsee tiettyjä arvoja ja asenteita. Opettajankoulutus voidaan nähdä yliopiston akateemisena heimona, jolla on vielä sille erityiset tapansa toimia, uskoa ja arvottaa asioita. Opettajankoulutus muodostaa näin oman akateemisen reviirinsä. Opettajankoulutuslaitokseen tulevat opiskelijat ovat heimon noviiseja, henkilöitä, jotka vasta opettelevat toimimaan yhteisössä vaaditulla tavalla. (Ylijoki 1998). Opiskelijat kohtaavat koulutuksen ensimmäisistä päivistä lähtien vanhemman vuosikurssin opiskelijoita, tutor-toimintaa, infoja, tutustumisleikkejä ja erilaisia opettajia. Nämä kaikki vaikuttavat siihen, millä tavalla opiskelija alkaa ajatella ja käyttäytyä opintojensa edetessä, oman akateemisen heimonsa jäsenenä. Kokemukset ja kuulopuheet vaikuttavat opiskelijaan hänen rakentaessa kuvaa opiskelusta ja itsestään opiskelijana.

Jokaisella opettajaopiskelijalla on opintojen alkuvaiheessa kuva opettajan työstä eli tulevasta ammatistaan. Näiden omien kokemustensa perusteella opiskelijat ovat muodostaneet käsityksiä siitä, millainen on hyvä opettaja. Vuosikymmeniä sitten opettajia kuvailtiin usein "kansankynttilöiksi". Olen itsekin useasti kuullut käsitettä käytettävän, etenkin sukulaisten tai tuttajen keskuudessa, mutta myös opiskelijoiden puheissa. Kansankynttilä sana symboloi opettajan mallikelpoisuutta, esimerkillisyyttä ja kasvatusvastuuta. Opettaja on empaattinen, nöyrä, uuttera, rehellinen ja siveellinen (Kempainen 2006, 13). Mielestäni nykyäänkin opettajan esimerkillisyys on tärkeää, mutta ehkä vielä merkityksellisempää on sosiaalisuus. Sosiaalisuus koetaan merkittävänä ominaisuutena opettajalle ja tätä kautta myös opettajaopiskelijalle. Opiskelijoiden puheissa sosiaalisuus on yksi ensimmäisistä ominaisuuksista, joka opettajaopiske-

lijaan liitetään. Ekstroverttiys ja esiintymistaitoisuus korvasivat nuhteettomuuden 1900-luvun lopussa (Kemppinen 2006, 15–16). Sosiaalisuus tuo mukanaan yhteisöllisyyden ja yhteisölliset käytös- ja puhutavat, jotka ylläpitävät ryhmähenkeä.

Yhteisöllä on usein positiivisia vaikutuksia yksilöiden hyvinvointiin. Jokainen haluaa olla osa jotakin, se on ihmisen perustarve. Asialla on kuitenkin kääntöpuolensa. Voimakas tarve olla osana jotakin yhteisöä, voi saada yksilön mukautumaan yhteisön toimintatapoihin, vaikka ne eivät olisikaan parhaita mahdollisia. Yhtenä esimerkkinä mainittakoon tyytymättömyyden ilmaisu suhteessa opintoihin. Keskimäärin viisi vuotta kestävä koulutuksen aikana opettajaopiskelija ehtii sosiaalistumaan akateemisen heimonsa tapaan toimia. Työelämään siirtyessä omien tapojen muuttaminen voi olla vaikeaa, vaikka siinä vaiheessa huomaisikin omassa toiminnassa parannettavaa. Koulutuksella on vaikutusta siihen, millaisia opettajia opiskelijoista koulutuksesta valmistuu, mutta minä ajattelen, että myös opiskelukulttuuri on merkittävä asia.

Koulutus elää opiskelijoista, heidän läsnäolostaan ja toiminnastaan. Opiskelijoiden merkitys yliopiston kehittämisessä on merkittävä. Akateemisen heimon noviisin asemasta huolimatta, opiskelijat ovat sillä hetkellä yksi tärkeimmistä koulutuksen arvioijista. Opiskelijoiden voidaan ajatella olevan opettajan-koulutuslaitoksen yksittäisten kurssien asiantuntijoita juuri sillä hetkellä, kun opiskelija kurssia suorittaa. Millä tavoin kurssin opetusmenetelmät tukivat opiskelijan oppimista? Miten opiskelijat kehittävät omaa toimintaansa? Millaisia vaikutuksia opiskelijoiden toiminnalla on koulutuksen rakenteeseen? Nämä kysymykset ohjaavat arvioimaan koulutusta. Arvioinnissa ja toiminnan kehittämisessä olennaista on palautteen antaminen ja sen pyytäminen. Selvittämällä esimerkiksi opettajaopiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta, voidaan arvioida, olisiko koulutusta syytä muuttaa jotenkin. Kouluttajien ja opettajien tavoitteena on varmasti mahdollisimman hyvä opettajankoulutus, mutta pohdinnan arvoista on se, mikä on opiskelijoiden tavoite. Ovatko opiskelijat kiinnostuneita kehittämisenäkökulmasta? Miten pitäisi toimia, jos opiskelijat eivät ole valmiita antamaan rehellistä palautetta?

Tarkastelen opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita, opiskeluun liittyviä erityispiirteitä ja opiskelijoiden tapaa ilmaista tyytymättömyyttä opettajankoulutuslaitoksella. Keskeisimmäksi teemaksi nousee viimeksi mainittu. Tyytymättömyys sinänsä ei ole vieras asia ja kuuluu osana elämään, mutta sen ilmaiseamiseen liittyvät yksityiskohdat ovat opettajankoulutuksen kannalta mielenkiintoisia. Pyrin hahmottamaan opiskelijakollegoideni sekä itseni toimintaa siitäkin näkökulmasta, mitä olisin opiskeluvuosieni aikana voinut tehdä toisin, jotta koulutuksen kehittämisen näkökulma olisi näkynyt toiminnassani. Pitkäaikaisesta tyytymättömyydestä ja asioiden muuttumattomuudesta seuraa usein turhautumista ja valitusta, myös opiskelun ulkopuolella arkielämässä. Kun toimintaan ei olla tyytyväisiä, myös motivaatio toimintaa kohtaan laskee merkittävästi. Valituksesta seuraa lisää valitusta, jolloin valittamisen kierre on jo käynnissä. Joskus sen pysäyttäminen on hyvin hankalaa, valittaminen nimittäin tarttuu.

Tutkimusraporttini etenee kohti tyytymättömyyttä ja valittamisen kulttuuria askel kerrallaan. Kerrottuani lukijalle tutkimusmetodistani kuvailen yliopistossa vallitsevaa kulttuuria, jossa syvennyn tarkemmin opettajankoulutuslaitoksen toimintaan ja sen erityispiirteisiin. Samalla lukija saa kuvaa siitä, millaisessa ympäristössä tutkimukseni on toteutettu. Yliopistokulttuuria tarkasteltuani siirryn pohtimaan palautteen antamisen merkitystä yliopistossa sekä hyvän ja huonon palautteen ominaisuuksia. Tarkennan tässäkin kohdassa pohdintani opettajankoulutuslaitoksen palautteenantotapoihin ja pyrin sitä kautta hakemaan laajempaa ymmärrystä tutkimukseni ymmärtämisen tueksi.

Tutkimusraporttini loppupuolella opiskelijoiden ääni pääsee esille useiden aineistolainauksien kautta ja esittelen tulkintojani aineiston pohjalta. Viimeiseksi pohdin tutkimustani kokonaisuutena sosialisatian, luotettavuuden, eettisyyden ja jatkotutkimusaiheiden kautta. Näiden rakenneratkaisujen kautta olen tavoitellut sitä, että lukija pysyy mahdollisimman hyvin mukana ja hänen ymmärryksensä tutkimuksestani kasvaa lukemisen myötä.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni alkuperäinen tavoite oli tutkia opiskelijoiden keskuudessa vallitsevaa valittamisen kulttuuria. Ajatus sen olemassa olosta oli kuitenkin tutkimukseni alussa vain omiin havaintoihini pohjautuva, joten en halunnut suoraan lähteä kysymään opiskelijoilta, miksi valittamisen kulttuuri on osa opiskelijoiden arkea. Minun oli aluksi selvitettävä, onko ilmiötä edes olemassa muiden opiskelijoiden silmissä vai olenko kuvitellut kaiken. Tutkimustani ohjasivatkin aluksi kysymykset liittyen opiskelijoiden tyytymättömyyteen, joita tiedustelin kirjoitelmapyyntöillä. Kirjoitelmapyyntö sisälsi seuraavat kysymykset.

Kuvaile omin sanoin, millaista opiskelu opettajankoulutuslaitoksella on (voit kertoa esim. opiskelijoista, opettajista, kursseista, opiskelutavoista, arvoista yms.).

Mihin asioihin opiskelijat ovat tyytymättömiä OKL:ssa?

Mihin asioihin sinä olet tyytymätön OKL:ssa?

Miten opiskelijat ilmaisevat tyytymättömyyttään?

Kirjoitelmissa pyysin opiskelijoita kuvailemaan opettajankoulutuslaitoksen opiskelua, jotta saisin omaa käsitystäni laajemman kuvan siitä, millaista toiminta laitoksellamme on. Halusin myös saada selville, millaisia erityispiirteitä juuri opettajaopiskelijoiden opiskeluun liittyy. Kolme viimeistä kysymystä liittyvät siihen, tunnistavatko opiskelijat tyytymättömyyttään ja miten he sitä mielestään ilmaisevat.

Kirjoitelmien avulla sain itseluottamusta jatkaa aiheen parissa. Ne osoittivat heti alkuunsa, että tekemäni havainnot eivät ole vain oman pääni sisällä vaan ne ovat tunnistettavissa yleisemminkin. Tämän jälkeen oli selvää, ettei pelkkä ilmiön tunnistaminen tai sen pohtiminen riitä minulle. Mielessäni tar-

kensin edellä mainittuja tutkimuskysymyksiä ja lisäsin yhden uuden, mielestäni kaikkein tärkeimmän eli ”miksi” kysymyksen.

Tarve selvittää syitä opiskelijoiden tapaan ilmaista tyytymättömyyttä juontui osakseen myös muista tutkimuksista, joissa opettajaopiskelijoiden kulttuuria ja toimintatapoja oli tutkittu. Esimerkiksi Puustinen (2012) tutki opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Hänen tutkimuksessaan opiskelun yhtenä erityisluonteena mainittiin opiskelijoiden valittamisen kulttuuri, mutta aihetta käsiteltiin vain lyhyesti. Negatiivisten mielipiteiden ilmaiseminen johtaa huonoon ilmapiiriin ja vaikuttaa opiskelukulttuurin muodostumiseen (Puustinen 2012, 63). Aaltonen ja Sumelles (2006) toteavat hekin, että opettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsee vaikenemisen kulttuuri, jolle tyypillistä on tyytymättömyyden ilmaisu kahvipöytäkeskusteluissa.

Lukemani perusteella en kuitenkaan saanut riittäviä selityksiä opiskelijoiden tyytymättömyyden ilmaisulle. Päätin lisätä ja tarkentaa tutkimuskysymyksiäni seuraavalla tavalla:

Kenelle opiskelijat valittavat?

Missä opiskelijat valittavat?

Miksi opiskelijat valittavat?

Nämä kysymykset ohjasivat minua aineiston keräämisessä sekä myöhemmin aineistoa luokitellessani. Aineiston analysoinnin yhteydessä kysymykset tarkentuivat edelleen. Tässä tutkimusraportissani keskeisimmät kysymykset, joihin vastaan, ovat:

Miten opiskelijat ilmaisevat tyytymättömyyttään?

Miksi opiskelijat ilmaisevat tyytymättömyyttä lähinnä keskenään?

Ensin mainittu täydentää aiheesta aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia ja jälkimmäinen tuo jotakin uutta kyseisen aihealueen ymmärtämisen tueksi.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmetodin valinta vaatii tutkijalta jatkuvaa tutkimuksen lähtökohtien ja perusteiden pohtimista tutkimuksen teon yhteydessä. Tutkimuksen perustana olevia filosofisia kysymyksiä ovat ennen kaikkea ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena ja tiedonkäsitys eli miten tuollaisesta kohteesta saadaan tietoa. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon näkökulmasta keskeisiä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, tietokäsityksen osalta puolestaan ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologian kokemukselliseen luonteeseen liittyy erityisesti ihmisen kokemukset suhteessa hänen omaan todellisuuteensa,

ihmisen omaan elämään. Ihmistä ei voi tarkastella erillisenä tuosta suhteesta. (Laine 2001, 26–27.)

Tutkimukseni tavoitteena on saada selville opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia heidän opiskelukulttuuristaan ja erityisesti heidän tavastaan ilmaista omaa tyytymättömyyttä koulutukseen liittyen. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja ihmisen suhdetta omaan todellisuuteen. Kokemukset muotoutuvat merkityksistä, joten esimerkiksi oppiminen on kokemus, josta voidaan tehdä merkitysanalyysi. (Laine 2001, 26–27.) Tutkimukseni kohde on tarkemmin sanottuna opiskelijayhteisö ja tämän tietyn yhteisön arvostukset ja tavat toimia. Fenomenologinen merkitysteoria sisältää ajatuksen, että ihminen on perustaltaan yhteisöllinen. Merkityksien lähde on yhteisö, johon yksilöt kasvavat ja johon heidän kasvatetaan. Toisaalta jokainen yksilö on erilainen, mutta yhteisön jäsenillä on myös yhteisiä piirteitä. (Laine 2001, 28.)

Etnografia on tutkimusmetodi, joka pohjautuu antropologiassa tehtyyn kenttätööhön ihmisten ja kulttuurien parissa. Usein se ymmärretään ryhmien tai kulttuurien tutkimukseksi, jossa tutkija pyrkii kuvaamaan ja analysoimaan tietyn sosiaalisen kontekstin kulttuuria. (ks. mm. Seppälä–Pänkäläinen, T. 2009, 44.) Etnografian ihmiskäsitys liittyy fenomenologiaan, jossa ihminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena. Elämässä on tarkoitus ja päämäärä, jossa ihminen on suunnitteleva ja arvottava. Ihmisten toiminnan tuloksena syntyvät kulttuurit, jotka muokkaavat ihmisiä. (Syrjäläinen 1994, 77.) Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä myös kokemalla oppiminen. Siinä tutkija elää tutkimassaan yhteisössä tavoitteenaan oppia kyseisen yhteisön kulttuuri eli ajattelu- ja toimintatavat. Yhteisön vallitsevaa tilannetta pyritään hahmottamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Eskola & Suoranta 2005, 105, Metsämuuronen 2008, 20.) Etnografian haasteellisuus liittyykin tutkijan kenttätöövaiheeseen, aidoissa tilanteissa hankittuun tutkimusaineistoon ja kokemuksellisuuteen tutkittavien todellisuudesta (ks. mm. (Seppälä–Pänkäläinen 2009, 44).

Omasta tutkimuksestani ainutlaatuisen tekee juuri se, että olen elänyt viisi vuotta tutkimani ilmiön keskiössä, osana tutkittavaa ilmiötä. Olen havainnoinut opiskelijakollegoitani erilaisissa tilanteissa sekä vapaa-ajalla että opintojen yhteydessä. Vaikka havainnointini ei ole ollut tiedostettua kaiken aikaa, mieleeni on jäänyt paljon muistoja ja kokemuksia. Merkityksien tutkimuksessa tutkittava kohde ei ole tutkijalle vieras, vaan jo jollakin tavalla tuttu. Täysin tuntemattoman merkityksimaailman ymmärtäminen ilman tuttuja asioita on kenties mahdollista. Esiymmärrys on siis merkitysten ymmärtämisen edellytys. (Laine 2001, 30–31.) Ymmärtäminen edellyttää myös eläytymistä tutkimuskohteisiin, ilmaisiin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 29). Minun esiymmärrykseni tutkimukseen liittyen on muodostunut opiskelun ohessa. Toisaalta nämä kokemukseni opiskelijayhteisössä eivät voi olla vaikuttamatta tutkimukseni tekemiseen. Tutkimus ei lähde tyhjästä vaan tutkijan omat arvot sekä historia ja persoonallisuus suuntaavat tutkimuksen kulkua (Syrjäläinen 1994, 78).

En halua tyytyä tutkimuksessani omiin näkemyksiini vaan olen kiinnostunut erityisesti opiskelijakollegoideni ajatuksista, koska vain niiden avulla voin arvioida omia näkemyksiäni. Etnografinen tutkimus lähtee liikkeelle tutkittavan ilmiön sisällöstä, jossa tutkittavien kokemukset ja oma konteksti pyritään säilyttämään tutkimuksen selkärangana. Tutkija pyrkii ymmärtämään ilmiötä tutkittavan näkökulmasta. (Syrjäläinen 1994, 68.) Tavoitteenani on siis ymmärtää ympäröivää kulttuuria ja sen mukanaan tuomia tuntemuksia. Etnograafikko ei pyrikään lisäämään tutkimuksellaan ilmiön ennustettavuutta tai löytämään lainalaisuuksia, vaan lisäämään inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä ja herättelemään uusia kysymyksiä. Yhden ainoan totuuden esittäminen ei ole mahdollista, koska kullakin yksilöllä on omat kokemuksensa. Tieto joka tutkimuksessa saadaan, on inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista. Tiedolla on rajansa, koska se on sidoksissa ihmisen sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin. (Syrjäläinen 1994, 77–78, Alasuutari 2011, 55.)

2.3 Aineiston keruu

Aineiston keräämisen aloitin lähettämällä opiskelijoille kirjoitelmapyyntöjä aiheestani huhtikuussa 2012. Kirjoitelmat olivat minulle niin sanottua testiaineistoa, jotka antoivat varmuutta jatkaa aiheen parissa. Kirjoitelmien kirjoittajiksi lupautuivat alun perin erään sivuaineryhmän 18 opiskelijaa, joista lopulta 12 opiskelijaa lähetti minulle vastauksen. Näiden lisäksi sain haalittua kaksi kirjoitelmaa tuttujen opiskelijoiden kautta. Kirjoitelmia kertyi siis yhteensä 14 kappaletta, joista kolme oli miesten kirjoittamia ja yksitoista naisten. Kirjoitelmapohja löytyy liitteestä 1.

Alusta asti oli selvää, että en halua kerätä koko aineistoani kirjoitelmilla vaan halusin päästä keskustelemaan opiskelijoiden kanssa. Halusin tehdä haastatteluja. Haastattelu sopii hyvin etnografisen tutkimuksen aineistonkeruun menetelmäksi, sillä tutkimuksen keskeinen tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Tällöin pelkkä kyselylomakkeella kerätty aineisto ei ole riittävä vaan kielellisessä vuorovaikutuksessa hankittu tieto on oleellista. (Syrjäläinen 1994, 86.) Opiskelijoiden kohtaaminen kasvotusten antoi mahdollisuuden aiheen syvällisempään käsittelyyn. Haastattelujen runko oli samanlainen kuin kirjoitelmissa, mutta haastattelu tilanteena antoi mahdollisuuksia lisäkysymyksiin ja tarkentaviin huomautuksiin. Haastattelutilanteen joustavuus takaa sen, että tutkija voi esittää kysymyksen uudestaan, oikaista väärinkäsityksiä tai selvittää sanamuotoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelut olivat puolistrukturoituja. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikilla sama, mutta haastateltavalle ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja tarjolla. Haastateltava saa vastata omin sanoin, omien ajatustensa mukaisesti. (Eskola & Suoranta 2005, 86, Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastattelukysymykseni löytyvät liitteestä 2.

Tein haastattelut touko- ja kesäkuussa 2012. Haastateltavani valitsin harrinnanvaraisella otoksella sen mukaan, keitä opiskelijoita oli mahdollisuus ta-

voittaa yliopiston lukukauden jo päätyttyä. Haastatteluissa kävi yhteensä kymmenen opiskelijaa, joista kolme oli miehiä ja seitsemän naisia. Jakauma naisten ja miesten määrässä edustaa mielestäni kohtalaisen hyvin opettajaopiskelijoiden todellista sukupuolijakaumaa. Yli puolet opiskelijoista on naisia. Haastateltavat edustivat opiskelijoita vuosikursseilta kolme, neljä ja viisi. En halunnut haastatella kahden ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita, koska heille ei välttämättä ole ehtinyt muodostua selkeää kuvaa siitä, millaista opiskelu laitoksellamme on tai millainen on opiskelijoiden kulttuuri. Omiin kokemuksiini pohjautuen tiesin myös sen, että kahden ensimmäisen vuoden aikana opiskelijan on vaikea nähdä oman ”kuplansa” ulkopuolelle. Ympäristön kriittinen tarkastelu on vielä silloin hankalaa. Haastattelujen yhteydessä tein myös muistiinpanoja, jotka auttoivat analyysivaiheessa palaamaan yksittäisiin tilanteisiin.

Erytystä haastatteluissani oli opiskelijoiden määrän vaihtelu yksittäisten haastattelutilanteiden välillä. Tavoitteenani oli, että kaikki haastattelut olisivat olleet ryhmähaastatteluja, mutta en aina saanut opiskelijoita samaan paikkaan samaan aikaan. Minun oli siis luovuttava kyseisestä tavoitteesta. Ryhmähaastattelussa paikalla on useampi haastateltava kerrallaan. Haastateltavat saavat toisiltaan tukea, jos tilanne on heille jännittävä. Lisäksi tietoa on mahdollista saada tavallista enemmän, jos osallistujat alkavat yhdessä muistella ja herättää muistikuvia käsiteltävästä asiasta. (Eskola & Suoranta 2005, 94.) Ryhmän jäsenet alkavat siis kysellä toisiltaan, jolloin tutkija jää ajoittain sivuun (Alasuutari 2011, 152). Tutkijana minua kiehtoi ajatus, että haastateltavat alkavat keskustella keskenään ja unohtavat olevansa tutkimushaastattelussa. Ajattelin, että näin saatu tietoa on varmemmin aitoa. Sulkusen (1990, 264) mukaan ryhmähaastattelussa yksilöt kontrolloivat toisiaan eikä haastattelijan kontrolli näin ollen kasva liian suureksi. Lisäksi ryhmähaastattelu on tehokas menetelmä. Yhdessä tilanteessa saadaan haastateltua useita ihmisiä.

Lopulta haastatteluni muotoutuivat siten, että tein kaksi ryhmähaastattelua, joissa molemmissa oli paikalla kolme opiskelijaa. Tämän lisäksi tein yhden parihaastattelun ja kaksi yksilöhaastattelua. Parihaastattelussa näen samat hyödyt kuin ryhmähaastattelussa, vaikka ihmisiä on vähemmän. Yksilö- ja ryhmähaastattelusta saatu tieto on eriluonteista, mutta keskeisempää aineiston analyysin kannalta ovat esitetyt kysymykset haastattelutilanteessa kuin ihmisten lukumäärä (Alasuutari 2011, 153). Ihannetilanteessa kaikki haastatteluni olisivat olleet ryhmähaastatteluja tutkimuksen yhteisölliseen luonteeseen perustuen, mutta valitettavasti aikataulujen yhteen sovittaminen oli hankalaa. Ryhmähaastattelussa olleiden mukaan asioista keskustelu muiden kanssa auttoi jäsentämään omaa ajattelua, muttei muodostunut esteeksi oman mielipiteen ilmaisulle.

Tutkimuksen etnografisen luonteen mukaisesti tein tutkimuksen teon aikana myös havaintoja tutkittavasta ympäristöstä, vaikkei havaintojen teko ollut tiedostettua kaiken aikaa. Tutkimani ilmiön havainnointi lisää pääasiallisesti omaa ymmärrystäni tutkimuksesta, mutta ei ole lukijan tai tutkimuksen kokonaisuuden kannalta yhtä olennaista. Havainnointi auttoi tutkimuskysymyksien muodostamisessa.

2.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja sitä kautta tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2005, 137). Aloitin aineistoni analysoinnin kirjoitelmia lukemalla jo tutkimuksen teon alkuvaiheessa. Luokittelin saatuja vastauksia esittämieni kysymyksien mukaan: mihin ollaan tyytymättömiä ja miten tyytymättömyyttä ilmaistaan. Teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä, jolloin etsitään aineiston olennaisimmat asiat. Teemoittelu kysymyksien mukaisesti nostaa keskeiseksi sen, mitä tutkittavat ovat vastanneet juuri tietyissä kohdissa. (Moilanen & Rähä 2001, 53.) Kirjoitelmien pohjalta syntyneet teemat olivat pohjana myös myöhemmin haastatteluaineiston analyysissä.

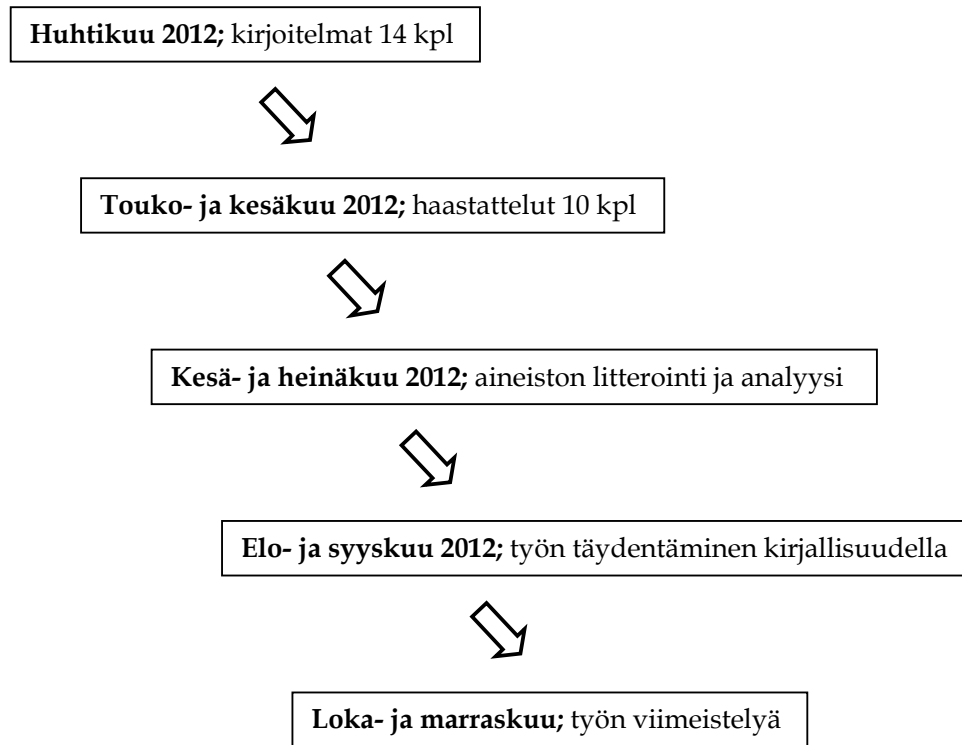
Haastatteluaineistoa luin aluksi läpi avoimin ja uteliain mielin. Tunnistin sieltä heti samoja tyytymättömyyden ilmaisuun liittyviä piirteitä, joita oli tullut ilmi jo kirjoitelmissa. Seuraavilla lukukerroilla tein merkintöjä ja yritin hahmottaa aineistoa syvemmin. En halunnut ainoastaan lukea mitä opiskelijat olivat sanoneet, vaan muodostin opiskelijoiden sanomisista teemoja ja hahmottelin opiskelijoiden vastauksista kokonaisuuksia. Pohdin, miksi opiskelijat vastasivat tietyllä tavalla ja mitä he oikeastaan tarkoittivat. Aloin hahmottaa yhtenäisyyksiä opiskelijoiden vastauksissa, vaikka asioita oli ilmaistu eri tavoin. Analyysin tässä vaiheessa tein paljon muistiinpanoja tutkijavihkooni. Fenomenologiassa pyritään ilmiön merkitysrakenteen selvittämiseen esimerkiksi teemojen välisiä suhteita tarkastelemalla. Aluksi aineistoa kuvaillaan ja analysoidaan, lopuksi analyysistä muodostetaan merkityskokonaisuuksia. (Laine 2001, 41.) Tutkija ei tyydy pelkästään näkyvillä olevan tarkasteluun vaan pyrkii löytämään piirteitä, jotka eivät ole suoraan tekstistä luettavissa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 137.) Tavoitteena on päästä havaintojen taakse. Asioita ei oteta vain sellaisina miltä ne näyttävät (Alasuutari 2011, 81), vaan tutkittavien lausumat ovat vihjeitä jostakin, joka tutkijan tulee selvittää (Moilanen & Rähä 2001, 55).

Analyysin edetessä ja käsitellessäni kysymystä ”Miksi opiskelijat valittavat?”, muutin toimintaani hiukan. Teemoittelun keskiöön nousivat opiskelijoiden käsitykset ja perustelut, joista muodostin käsitekarttojen avulla merkitysrakenteita ja uusia kokonaisuuksia. Käsitekartta on hyvä apuväline merkitysisältöjen täsmentämiseen (Moilanen & Rähä 2001, 54). Aineiston analyysissä aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Näin voidaan vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2001, 93.) Aineiston yhdistämisen lähtökohtana on, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä samasta ilmiöstä (Alasuutari 2011, 40). Nämä ajatukset ohjasivat ajattelua myös käsitekarttoja tehdessäni.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä valmiita teoreettisia viitekehäyksiä siinä merkityksessä, että tutkimusta ohjaamaan asetettaisiin tietoisesti ennalta kohdetta määrittävä teoreettinen malli. Tutkimus ei kuitenkaan ala tyhjästä, vaan fenomenologi joutuu hyväksymään tutkimukselleen joitakin teoreettisia lähtökohtia, kuten ihmiskäsityksen. (Laine 2001, 33.) Tekemäni aineis-

toanalyysi oli aineistolähtöistä. Aineistolähtöisyys on haasteellinen toteuttaa, koska jo havaintojen ajatellaan olevan sidoksissa käytettyihin käsitteisiin. Tutkijan haasteena on, voiko hän kontrolloida analyysia siten, että se pohjautuu täysin tiedonantajien ehtoihin sekä pystyykö hän jättämään omat ennakkokäsityksensä syrjään. (Tuomi & Sarajarvi 2011, 95–96.) Haastavuudesta huolimatta, koin tämän lähestymistavan mielekkäämmiksi kuin käsitteiden valitsemisen etukäteen. En voinut olla varma siitä, mitä aineistosta paljastuu, joten käsitteiden valitseminen etukäteen olisi tuntunut epäaidolta. Aineisto itsessään voi toimia tutkijan apuvälineenä tämän rakentaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2005, 62). Tutkijana minun oli luotettava siihen, että pystyn lukemaan ja tulkitsemaan aineistoani riittävästi ennen varsinaisten käsitteiden valintaa.

Aineistolähtöisyydestä huolimatta, aiheeseen liittyviin tutkimuksiin ja teoriaan tutustuminen on tärkeää. Tutkimuksen analyysin, tulkintojen ja johtopäätösten yhteydessä käyty vuoropuhelu kirjallisuuden kanssa, vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Moilanen & Räihä 2001, 61). Aineiston analysoinnin loppuvaiheessa myös minä etsin vahvistusta tulkinnoilleni kirjallisuudesta ja tutkimuksista. Analyysin ja teorian kuljettaminen yhdessä oli hyvin merkityksellistä. Näiden kahden elementin avulla sain muodostettua ajatuksistani kokonaisuuden ja lisäsin omaa ymmärrystäni aineistosta. Tieteellisen tiedon rakentumiseen liittyikin olennaisena osana päättely. Aineistoa analysoidessani olen tehnyt päätelmiä aineistosta löytämäni informaation pohjalta ja pyrkinyt luomaan selityksiä havainnoilleni. Tätä kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi. Abduktiivinen päättely ei tavoittele ilmiön yleistämistä vaan nimenomaan mahdollisia selityksiä. (Magnani 2001, 24, 29, 36.) Analyysin edetessä palasin myös tutkijavihkossani oleviin muistiinpanoihin, jotka palauttivat mieleeni aikaisempia ajatuksia ja havaintoja. Kuvio 1 tiivistää vielä tutkimukseni etenemisen.



Kuvio 1. Tutkimuksen kulku.

2.5 Tutkijan esiymmärrys

Ihmisen esiymmärryksestä johtuen toisten puhetta pyritään aina tulkitsemaan omista lähtökohdista (Laine 2001, 32). Tutkimuksen suuntaamisen kannalta onkin eduksi, jos tutkija pystyy näkemään omat lähtökohtansa tutkimuksen tekoon. Tavoitteena on se, että tutkija tunnistaa oman esiymmärryksensä ja kirjoittaa itselleen, millainen käsitys hänellä tutkimuskohteesta on. (Moilanen & Räihä 2001, 50.) Seuraavaksi kuvailenkin omia lähtökohtiani tutkimuksen tekemiselle ja pohdin ennakkoluulojani aiheeseen liittyen, jotta ne eivät liian voimakkaasti vaikuttaisi tutkimuksen etenemiseen. Erityisesti fenomenologiasa korostetaan esiymmärryksen merkitystä, koska tavoitteena on kuvailla asioita mahdollisimman ennakkoluulottomasti (Moilanen & Räihä 2001, 50).

Opiskelen tällä hetkellä kuudetta vuotta opettajankoulutuslaitoksella. Olen siis nähnyt ja kuullut paljon laitoksemme toiminnasta, opiskelusta ja opiskelijoista. Tämän lisäksi olen välillä ollut kauempana OKL:n keskiöstä opiskellessani erityisopettajan opintoja. Opiskeluvuosiini on vaikuttanut suuresti myös se, että vietin kaksi ensimmäistä opiskeluvuottani integraatioryhmässä (tutkimusryhmä opettajankoulutuslaitoksella). Näiden vuosien aikana tarkastelimme

kriittisesti sekä opettajankoulutuslaitosta että opettajan työtä yleensä. Kriittisyys meni kohdallani jopa liiallisuuksiin, olin välillä tyytymätön kaikkeen ympärilläni olevaan. Vuosien kuluessa tämä kriittisyys on kuitenkin pehmentynyt ja asettunut aloilleen. Minusta tuntuu, että olen oppinut ajattelemaan itsenäisemmin.

Kriittinen kehittämisnäkökulma opettajankoulutuslaitokseen ja koulujärjestelmäämme sekä lähes vuoden tauko OKL-opinnoista, on varmasti myös vaikuttanut graduaiheeni valintaan: kyllästyin ja turhauduin lopullisesti opiskelijoiden toimintaan lukuvuonna 2011–2012. Ainainen valittaminen ja purnaaminen saivat minut hermostumaan. Opiskelijat olivat olevinaan kriittisiä, mutta todellisuudessa heillä ei ollut mitään perusteita väitteidensä takana eli käytännössä he vain valittivat. Omaa ahdistustani lisäsi havaintoni siitä, että minut saatiin välillä osalliseksi tätä valittamista. Siinä minä istuin ruokapöydässä opiskelijakollegoideni kanssa ja valitin. Näistä kokemuksista voimaatuneena päätin lähteä selvittämään, mistä tässä oikeastaan on kysymys.

Tutkimuksen taustalla vaikuttavat siis vahvasti omat kokemukseni ja tuntemukseni. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kulttuurissa eläminen on tehnyt minusta yhden osan tätä vallitsevaa opiskelukulttuuria. Sitä tosiasiaa en voi paeta, mutta näen asiassa myös hyviä puolia. Ymmärrän paremmin muiden opiskelijoiden näkemyksiä ja pystyn samaistumaan heidän kokemuksiinsa ja vastaavasti voin testata omia kokemuksiani ja tulkintoja heillä. Täysin ulkopuolisen on vaikea ymmärtää tutkimusaiheeni tai ilmiötä, jota lähden selvittämään. Vain opiskelijat itse voivat tunnistaa tai olla tunnistamatta omaa opiskelukulttuuriaan. Ulkopuolisen korvaan aihe voi kuulostaa mitättömältä tai merkityksettömältä, ainahan ihmiset valittavat. Minulle itselleni aihe on kuitenkin tärkeä ja uskon valittamisella olevan vaikutusta opiskelijoiden hyvinvointiin, itse opiskeluun ja työn tekemiseen valmistumisen jälkeen.

3 YLIOPISTOKULTTUURI

Yliopisto on instituutio, jossa tehdään paljon tieteellistä tutkimusta. Yliopistoon yhdistetään myös sivistyksen käsite, johon liittyy henkisyys sekä persoonallinen kasvu ja kehitys. (Kumpula 1994, 19.) Yliopistolla on näin ollen poikkeava rooli yhteiskunnassamme. Jatkuva tutkimuksen tekeminen muodostaa kuvan siitä, että yliopisto kehittää itseään ja luo uutta. Yliopisto on täynnä arvovaltaisia professoreita ja tutkijoita, jotka tekevät siitä hyvin kaukaisen tavalliselle ihmiselle. Jos ihminen ei arvosta tiedettä tai tutkimusta, hän tuskin on kiinnostunut yliopistostakaan. Tällainen näkemys on kuitenkin kapea ajatellen yliopistoa ja sen toimintaa. Yliopisto käsitteenä sisältää muutakin kuin tutkimuksen tekemisen tai valtavan tietomäärän. Tutustumalla yliopiston kulttuuriin, ulkopuolinen saa tarkemman kuvan siitä millainen instituutio yliopisto on ja millaiset toimintatavat siellä ovat tyypillisiä.

3.1 Akateemisuus ja heimokulttuuri

Yliopistossa esiintyy yhdessä jaettuja arvoja, normeja ja toimintatapoja eli eri tieteenalat läpäisevää akateemista kulttuuria (Ylijoki 1998, 35–36). Yhteisestä akateemisesta kulttuurista huolimatta jokaisella tiedekunnalla tai oppiaineella on vielä omat erityiset tapansa toimia. Jokaisella tieteenalalla on oma akateeminen reviirinsä. Akateemisella reviirillä tarkoitetaan tieteenalalle ominaista tiedon luonnetta ja akateemisella heimolla tieteenalan sosiaalista muotoa. Jokaisella akateemisella heimolla on sille ominaiset tavat puhua, toimia, asettaa tavoitteita, ylläpitää omaa identiteettiään sekä rangaista ja palkita jäseniään. Lisäksi jokainen heimo muodostaa omat arvostuksensa ja uskomuksensa. (Ylijoki 1998, 68.) Eri tieteenaloilla on erilainen sosiaalinen muoto. Nämä kulttuuriset tekijät muovaavat yhteisön sosiaalista elämää ja arkisia käytäntöjä sekä tutkimuksessa että opetuksessa. (Ylijoki 2002, 56.)

Yliopistoon tullessaan opiskelija kohtaa siis uuden kulttuurin, yliopistomaailman ja vielä tarkemmin oman opiskelualansa akateemisen reviirin. Akateemisen heimokulttuurin noviiseja ovat opiskelijat. Heidän on opittava hei-

monsa julkilausumattomat pelisäännöt ja puhettavat, jotta sopeutuminen heimoon on mahdollista. (Ylijoki 1998, 72, 2002, 57–58.) Akateemisten puhetapojen oppimisessa on kyse siitä, että uusi jäsen oppii tunnistamaan yliopistoyhteisön normit ja kielenkäyttötavat. Puhettavalla pidetään yhteyttä tai vastaavasti jäädään yhteisön ulkopuolelle, jos sääntöjä ei ole sisäistetty. (Kumpula 1994, 34.) Toisaalta opiskelijoita pyritään tietoisesti sulauttamaan vallitsevaan kulttuuriin esimerkiksi tutor-ohjauksella, mutta heimokulttuuriin kuuluu myös paljon sellaista joka on omaksuttava varsinaisen opetuksen ja opiskelun ohessa. (Ylijoki 1998, 72.)

Pyrkimällä saavuttamaan aseman tietyssä sosiaalisessa yhteisössä, opiskelija käy läpi sosiaalista identiteettiprojektiaan. Kun yksilön asema yhteisössä on vasta muovautumassa tai uhattuna, identiteetti projekti tulee erityisen ajankohdattaiseksi. Samalla opiskelijan tavoitteena on edistää myös persoonallista identiteetti projektiaan, jolla hän pyrkii ainutlaatuisuuteen ja yksilöllisyyteen yhteisöllisyydestä huolimatta. Persoonallinen identiteetti projekti on kuitenkin mahdollista vasta, kun opiskelija on kiinnittynyt yhteisöön. (Ylijoki 1998, 132–133.) Yliopistoon tulevat opiskelijat ovat siis kahden tavoitteen ristipaineessa, joista molempien saavuttaminen on tärkeää hyvinvoinnin ja yhteisössä menestymisen kannalta. Harre (1983) havainnollistaa asiaa käsitteellä psykologinen avaruus. Hän erottaa kaksi perusulottuvuutta: esitys ja toteutus. Esitys ulottuvuuden toisen ääripään muodostavat tapaukset, joissa yksilö tuo esille omat psyykkiset tilansa, ajatuksensa ja tunteensa. Toisessa ääripäässä yksilö pitää ne omana tietonaan. Toteutus ulottuvuuden ääripäät ovat puolestaan yksilöllinen ja kollektiivinen. Yksilöllisessä ääripäässä yksilö on toiminnan toteuttaja ja kollektiivisessä hän edustaa yhteisöllistä toimintaa. Yksilön kannalta keskeistä ovat onnistuneet siirtymät näiden alueiden välillä. Esimerkiksi julkis-kollektiiviselta alueelta siirtyminen yksityis-kollektiiviselle alueelle kutsutaan omaksumiseksi. Tullakseen yhteisönsä jäseneksi yksilön on omaksuttava kulttuurinsa sosiaalinen perimä. (ks. mm. Ylijoki 1998, 134–135.)

Psykologinen avaruus on myös moraalinen avaruus, jossa yksilö pohtii mikä on hyvää ja mikä paha tai mikä on merkityksellistä ja tekemisen arvoista. Identiteetti projektiin liittyy näin moraalinen ulottuvuus, jossa yksilö pyrkii kiinnittymään yhteisön moraalijärjestykseen. (Ylijoki 1998, 138.) Moraalijärjestys määrittelee, mitä tietyssä akateemisessa yhteisössä pidetään hyvänä ja mitä pahana. Teemat voivat liittyä opetukseen tai opiskeluun, mihin tulee samaistua tai mitä tulisi välttää. Moraalijärjestyksellä tarkoitetaan siten sosiaalisen toiminnan pinnan alla vaikuttavia tekoja, näkymättömiä lähtökohtia toiminnallemme. (Ylijoki 2002, 59.) Näkymättömien lähtökohtien tunnistaminen voi olla haastavaa ja ne asettavat opiskelijat hankalaan asemaan. Moraalijärjestyksellä on kaksoisluonne. Jaottelu hyveisiin ja paheisiin tarjoaa opiskelijalle kiinnittämisen, jonka varassa hän voi sosiaalistua yliopistomaailmaan ja havaita, mikä on arvostettavaa toimintaa. Toisaalta moraalijärjestys toimii pakotuksena, koska sen vaikutus yksilöön on voimakas. Moraalijärjestyksestä vasten yhteisö arvioi yksilön suoriutumista yhteisössä. (Ylijoki 2002, 60.) Opiskelijalle on tärkeää noudattaa yhteisön normeja. Ajatellaan, että niistä poikkeaville käy huonosti. Opis-

kelijat yrittävät välttää konflikteja, jolloin he ovat riippuvaisia sosiaalisen toiminnan säännöistä. (Kumpula 1994, 67.)

Se mitä akateemisessa yhteisössä pidetään hyvänä tai pahana vaikuttaa opiskelijoiden käytökseen kokonaisvaltaisesti. Uskomukset vaikuttavat myös siihen, millaisena hyvä opiskelija nähdään. Yljoen (1998) tutkimuksessa selvisi, että opiskelijoilla oli hyvin erilaisia käsityksiä siitä, millainen hyvä opiskelija on. Näkemuserot johtuivat pitkälti tieteenalasta. Sosiaalitieteen parissa tavoiteltavana pidettiin erikoisuutta sekä opintojen kurssivalinnoissa että opiskelijoiden ulkonäössä. Kaikenlainen vaihtoehtoisuus ja jopa marginaalisuus koettiin arvokkaaksi. Julkishallinnon opiskelijat puolestaan kuvailivat, että mitä tavanomaisempi opiskelija on sitä parempi. Tavallisuutta arvostettiin siksi, että alan opiskelijoiden sanottiin työskentelevän myöhemmin julkisessa hallinnossa tavallisten ihmisten asialla. Sosiaalitieteen opiskelijat puolestaan suuntautuvat marginaalisempien ryhmien pariin kuten pakolaisten, vankien tai työttömien. (Ylijoki 2002, 60.) Opiskelijoiden lähtökohdat opiskeluun vaikuttavat myös mahdollisen tyytymättömyyden ilmenemiseen. Opiskelijan pyrkimys oivaltamiseen ja kiinnostumiseen oppimisesta sekä kiinnostus perustelemista ja ymmärtämistä kohtaan muodostaa erilaisen lähtökohdan toiminnan arvioinnille kuin opiskelija, jonka lähtökohdana on vain päästä mahdollisimman helpolla. Tyytymättömyys opiskelussa liittyy jälkimmäisessä tapauksessa teoreettisuuteen, joka nähdään turhana ilman käytännön hyötyä matkalla kohti ammattia. (Kumpula 1994, 61.)

Sulautuminen akateemiseen heimoon ei kuitenkaan ole itsestään selvyys ja se luo paineita opiskelijalle. Epäonnistunut sulautuminen voi tarkoittaa sitä, että opiskelija jää yksin. Epävirallisten toimintatapojen ja arvostuksien omaksuminen vaatii aikaa. Epäviralliset tavat ja säännöt tulevat esille keskusteluissa opettajien kanssa. Sisäänpääsyä yhteisöön hidastaa se, että opiskelijalla on usein varattu jo valmiiksi ulkopuolinen rooli. Opiskelijat nähdään asiakkaina, jotka ovat vain piipahtamassa yliopistossa. (Väliverronen 1992, 24–46.) Tällöin opettajilla ei ole halua edistää opiskelijan sopeutumista.

Kumpula (1994) onkin tehnyt tutkimuksensa jälkeen johtopäätöksen, jonka mukaan yliopistomaailmassa vallitsee yliopistosopimus. Tämä sopimus takaa työrauhan opettajille ja opiskelijoille. Opiskelijat pääsevät läpi tenteistä ja opettajille jää aikaa tutkimuksen tekoon. Opettajat eivät jaksakaan nähdä vaivaa tuntien suunnitteluun tai ymmärtämiseen, mutta eivät jaksakaan myöskään opiskelijat. Opiskelijat oppivat, miten tentissä huijataan tentaattoria. Vastuu siirretään jollekin muulle, oman edun turvaamiseksi ja toiminnassa hyväksytään keskinkertaisuus. Toiminnan kehittäminen tai uudistaminen kaipaisi lisätöitä sekä opettajilta että opiskelijoilta. Opiskelijoiden tyytymättömyys jääkin perustyytymättömyydeksi eikä todellisuudessa mitään muutoksia välttämättä edes haluta. Uudistuksien myötä opiskelijoille aiheutuisi lisätöitä ja epävarmuutta. Opetuksen piilevä rakenne on siinä, että opettajat tekevät tutkimusta, jota opiskelijat haittaavat tai hidastavat. Opettajat ajattelevat vain omaa etuaan. Opiskelijat puolestaan luovuttavat ja kokevat valituksen turhaksi. Sääntöihin sopeudutaan vaikka niitä kritisoidaisiin. (Kumpula 1994, 67–69.) Tästä näkökulmasta tarkas-

teltuna opiskelijoiden sulautuminen akateemiseen heimoonsa on erityisen hankalaa. Opettajat eivät ole valmiita antamaan ja jakamaan tietämystään opiskelijoille eivätkä opiskelijat opettajille.

Akateemiseen heimoon pääseminen edellyttää opiskelijalta tiedostamattomien rakenteiden havainnointia, jotka puolestaan muokkaavat ja vaikuttavat opiskelijan käytökseen. Kuten edellä kävi ilmi, arvot ja uskomukset luovat pohjaa myös sille, millaisena hyvä opiskelija nähdään. Opiskelijat eivät kuitenkaan pelkästään omaksu oman alansa kulttuuria vaan myös muokkaavat sitä. Jokainen opiskelija on ainutlaatuinen yksilö, jolla on henkilökohtainen elämäkokemus. Opiskelijat yhdistävät akateemisen identiteettiprojektinsa osaksi muita identiteettiprojektejaan. (Ylijoki 2002, 61.) Opiskelija on siis heimonsa kulttuurin tuotos ja luoja.

3.2 Opettajankoulutus heimona

Luokanopettajakoulutuksessa vallitsee myös oma kulttuurinsa. Kukaan ei ole sitä varsinaisesti määrittänyt, mutta se on käytännön kautta muodostunut. (Räihä 2003, 105.) Opettajankoulutuslaitoksella on sille tyypilliset tavat toimia, opettaa, arvostaa ja uskoa. Näihin käytäntöihin myös uudet opiskelijat samautuvat osana opiskelukulttuuriaan.

Becher (1989) jaottelee yliopisto maailman karkeasti neljään lohkoon. Kasvatustiede sijoittuu niistä pehmeä-soveltava lohkolle. Tälle lohkolle ominaista on se, että tiedon luonne on käytännöllistä ja tavoitteena on käytännön kehittäminen, erityisesti ammattikäytäntöjen parantaminen. Sosiaalisella alueella tämän heimon edustajat ovat ulospäin suuntautuneita ja pyrkivät pitämään tiivistä yhteyttä oman alansa ammattikäytäntöön. (ks. mm. Ylijoki 1998, 61, 63.) Becher ja Kogan (1992) ovat soveltaneet akateemisen luokituksen näkökulmaa myös opetukseen. Pehmeä-soveltava alueella opetus on heidän mukaansa käytännöllisesti painottuvaa. Tavoitteena on kehittää ammattitaitoa työelämää varten, jonka takia yhteys käytäntöön pyritään pitämään tiiviinä. Tässä tapauksessa käytännöllisyys ei kuitenkaan tarkoita samanlaista ammattitaitoa kuin esimerkiksi luonnontieteissä, vaan se on niin sanottua pehmeämpää osaamista, ihmissuhteisiin liittyvää toimintaa. (ks. mm. Ylijoki 1998, 61, 63.) Käytännöllisyyden korostaminen näkyy esimerkiksi opetuksen vuorovaikutuksellisuudessa ja opetusharjoittelujen määrässä sekä tavassa jolla opiskelijat harjoitteluihin asennoituvat. Opiskelijoille opetusharjoittelut ovat ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisin paikka oppia (Korpinen 1996, 150). Nämä ominaispiirteet on havaittavissa myös opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa.

Heikkinen (1999) on tutkimuksessaan hahmotellut opettajankoulutuslaitoksen hyveitä ja paheita. Tutkimukseensa perustuen hyveiksi hän luettelee: itseluottamuksen osoittaminen, verbaalinen lahjakkuus, käytännöllisyys, avoimuus, esille tuleminen ja ryhmäkeskeisyys. Epävarma käyttäytyminen, verbaalinen kömpelyys, teoreettisuus, sulkeutuneisuus, halu jäädä taustalle sekä halu olla omissa oloissaan olivat puolestaan koulutuksen paheita. (Heikki-

nen 1999, 51.) Käytännöllisyys ja teoreettisuus vastakohtina nousivat näin esille myös Heikkisen (1999) tutkimuksessa. Toinen merkittävä vastakkain asettelu on esillä olemisen ja taustalle jäämisen välillä. Opiskelijoilta odotetaan sosiaalisuutta ja halua osallistua. Sivulle jääminen koetaan oudoksi tai vääräksi. Opettajan ammatti nähdään esiintymisenä, jolloin kaikkien pitäisi olla valmiita olemaan esillä.

Opettajilta on vaadittu erilaisia ominaisuuksia opettajankoulutuksen historian alusta lähtien. Kansanopettajiksi aikoville kehon ja käytöksen mallikelpoisuus oli perusvaatimus opettajankoulutuksen käynnistymisestä lähtien (Kempainen 2006, 17). Nykyään tästä nuhteettomuudesta on joustettu, mutta ajatus elää varmasti koulutuksen ja opettajien ajatusmaailmassa vähintään tiedostamattomasti. Opettajien halutaan edelleen näyttävän esimerkkiä. Kaiken osaava ja hallitseva opettaja on myytti, joka elää sitkeästi (Syrjälä 2002, 13). Toisaalta viimeisinä vuosina on korostettu opettajien tehokkuutta, aktiivisuutta ja oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen ymmärtämistä (Kaikkonen 1999, 86), jotka tuovat uudenlaisia haasteita opettajantyöhön. Käsitykset opettajuudesta muokkaantuvat, joten myös opettajankoulutuksen arvojen ja uskomusten voisi ajatella muuttuvan.

Toisaalta opettajuuden myytti on vahva ja sen muuttaminen on hankalaa. Koulutukseen tulevilla opiskelijoilla on kuva opettajan ammatista jo olemassa ja joidenkin kohdalla tämän näkemyksen muuttaminen voi olla hyvin hankalaa. Syvään juurtuneet käsitykset ja uskomukset opettamisesta ja oppimisesta voivat muodostua kehityksen esteeksi. Epärealistinen optimismi omista opetustaidoista voi puolestaan johtaa teorian tiedon aliarviointiin koulutuksen yhteydessä. (Silkelä 1999, 43–44.) Vahvassa olevat uskomukset ja käsitykset selittävät osaltaan näin ollen myös Heikkisen (1999) luettelemien opettajankoulutuslaitoksen hyveiden ja paheiden paikkansa pitävyyttä vuosienkin päästä. Uudet opiskelijat sosiaalistuvat vallalla oleviin arvoihin ja uskomuksiin ja toisaalta pitävät kiinni omista aikaisemmista mielikuvistaan. Yhtenä syynä tähän on opiskelijoiden halu yhteisöllisyyteen (ks. luku 3.3.4). Opettajankoulutus on opiskelijoille sosiaalisaatioprosessi. Yksilö pyritään siirtämään siihen ammattikulttuuriin, jota opettajan ammatti edellyttää. Opiskelija omaksuu ihanteita, tavoitteita, rooli-odotuksia ja tehtäviä, jotka hänen tulisi hallita ja omaksua. (Korpinen 1993, 141.) Yhteisellä opettajaihanteella vahvistetaan omaa ammattikulttuuria ja yhteenkuuluvuutta.

Opettajankoulutuslaitoksen heimolle on tyypillistä myös koulumaisuus ja siihen liittyvät arvot ja toimintatavat. Koulumaisuuden korostuminen voi olla seurausta koulutuksen rakenteellisista ominaisuuksista. Opiskelijat jaetaan kotiryhmiin kahden ensimmäisen opiskeluvuoden ajaksi ja he opiskelevat osittain samoja oppiaineita kuin peruskoululaiset. Lisäksi opiskelijoilla on paljon kontaktiopetusta. (Kallioinen 2011, 38–39.) Sosiaalinen kontrolli on myös yksi perinteinen koulun toimintaa säätelevä tekijä, joka on muodostunut osaksi kouluorganisaatiota jäsentensä vuorovaikutuksen seurauksena. Tietyt sosiaaliset käytäytymismallit, kuten opettajan autoritaarisuus ja oppilaiden passiivisuus, ovat esimerkkejä näistä. (Naukarinen 1999, 147, 150.) Koulussa sosiaalistutaan op-

pilaan asemaan ja alistutaan koulun toimintatapoihin. Koulun kontrolli keskeisyys, kuuliaisuus vaatimukset, ”annetut” toimintatavat ja aikakäsitys tulevat oppilaille tutuiksi. (Rinne & Kivinen 2005, 460– 462.) Haluttua käyttäytymistä vahvistetaan suostuttelulla, vallankäytöllä tai voimankäytöllä. Tavoitteena on varmistaa organisaation toimivuus ja kuuliaisuus. (ks. mm. Naukkarinen 1999, 146.)

Sosiaaliseen kontrolliin ja koulun toiminnan rakenteisiin liittyvät myös tutkimukset piilo-opetussuunnitelmasta. Broady (1986) esittelee tutkimustuloksia, joiden mukaan oppilaat kohtaavat luokkahuoneessa useita epävirallisia vaatimuksia: ”Vaatimus työskennellä yksilöllisesti. Vaatimus olla tarkkaavainen. Vaatimus osata odottaa. Vaatimus kontrolloida itseään motorisesti ja verbalisesti. Vaatimus unohtaa oma kokemusmaailmansa. Vaatimus alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin.” (Broady 1986, 98.) Opettajaopiskelijat saapuvat yliopistoon kokemuksineen, jotka ovat muodostuneet piilo-opetussuunnitelman vaikutuksen alaisena. Opiskelijat ovat siis sosiaalistuneet näihin koulun vaatimuksiin ja pitävät niitä osana koulunkäyntiä. Opettajankoulutukselle tyypillinen holhous (Puustinen 2012, 59–60), toisin sanoen sosiaalinen kontrolli, on omiaan vahvistamaan näitä aikaisempia koulukokemuksia.

3.3 Opiskelun erityispiirteet opettajankoulutuksessa

Luokanopettajaopiskelijat ovat erityisasemassa. Tyypillisesti yliopisto-opinnot sisältävät paljon tenttejä ja luentoja ja opiskelijat keskittyvät opiskelemaan yhtä asiaa, kuten tietotekniikkaa tai historiaa. Luokanopettajaopiskelijat käyvät demoilla, tekevät opintotehtäviä ja opiskelevat peruskoulussa opettavia oppiaineita kuten, musiikkia, käsitöitä ja matematiikkaa. Opintojen luonne on enemmän koulumaisempi kuin muualla yliopistossa.

Välillä on tuntunut, että on enemmänkin leikkikoulussa kuin yliopistossa. (K4)

Tutkimukseni alkupuolella liitin aineiston keruun yhteyteen kysymyksen liittyen opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuuriin. Pyysin sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa kuvailemaan vapaasti, millaista opiskelu vastaajien mielestä on, tavoitteena saada omaa käsitystäni laajempi ymmärrys opiskelukulttuurista. Useimmat vastaajat innostuivat kirjoittamaan ja puhumaan tästä asiasta paljon. Vastauksissa oli nähtävissä edellä esille tulleita opettajankoulutuslaitoksen ominaisuuksia, mutta kuvauksissa menttiin myös vielä tarkemmin itse käytäntöön ja opiskelujen organisointiin. Opiskelijat kuvailivat tarkasti opettajankoulutuslaitokselle tyypillisimpiä piirteitä. Kuvaukset ovat autenttisia, koska asiantuntijat eli itse opiskelijat ovat niitä kertoneet. Seuraavaksi tarkastelen luokanopettajankoulutuksen erityispiirteitä, jotka nousivat esille aineistossani. Kuvaus luo taustaymmärrystä varsinaisille tutkimuskysymyksilleni.

3.3.1 Organisointi ja valvonta

Opettajankoulutuslaitoksella opiskellaan opettajiksi, koulumaailmaa varten, joten koulutuksen organisointi on myös koulumaailman tapaista. Opiskelijoille on tehty niin sanottu lukujärjestys, josta voi katsoa, mitä kursseja minäkin vuonna tulisi suorittaa. Valinnaisuus liittyy sivuaineopintoihin ja vapaavalintaisiin kursseihin, joita on pieni määrä suhteessa tutkinnon kokonaisopintopistemäärään. Valinnaisuutta rajoittavat etenkin opettajaopintoihin liittyvät pätevyitysmiskokonaisuudet kuten POM- opinnot (perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot) ja pedagogiset opinnot, joiden kokonaispistemäärä on yhteensä 120 (tutkinnon kokonaispistemäärä 300). Pitämässäni haastatteluissa ja kirjoitelmissa opiskelijat pohtivat laajasti koulutuksen organisointia ja valvontaa. Se sai osakseen paljon kritiikkiä.

No mulle tuli ekana mieleen, just aika ennalta suunniteltua et aika vahvat ne missä järjestyksessä niinku ois tarkoitus tehdä ne opinnot [...] ja aika semmosta, tietyllä tapaa jopa valvottua. (H1)

[...] se ei hirveesti mun mielestä anna liikkumavaraa vaikka sanotaan nyt että miten erilaisia ihmiset on ja miten eri tavoin ne haluis tehdä asioit. (H2)

Hyvin koulumaista ja hyvin kontrolloitua ohjaajien puolesta tai niiku myös opettajien puolelta, mun mielestä se on hirveen sitä että harjoittelussa saat harjoittelukortin johon merkitään päivämäärät ja kaikkien allekirjoitukset et ei hirveesti luoteta siihen et opiskelijat hoitaa ja syventyy asioihin eikä siihen että 25 vuotiaat ihmiset osaa tehdä vaikka ryhmätyön vaan ohjaajan pitää holhota sitä. (H4)

Osa opiskelijoista kaipaisi enemmän vapautta ja luottamusta ohjaajien ja laitoksen puolelta. Opiskelijat vetoavat aikuisuuteen ja ihmisten erilaisuuteen. Omat mahdollisuudet vaikuttaa tuntuvat pienemmiltä, koska kontrolli ympärillä on voimakasta. Holhouksen osalta voi kuitenkin pohtia, onko se enemmän syy vai seuraus. Pakottaako opiskelijoiden toiminta laitoksen tiukkaan valvontaan? Yksi kirjoitelma antoi viitteitä siitä, että alun vahvalla organisoinnilla on positiivisia vaikutuksia ryhmähengen muodostumiseen.

Opiskelussa ovat suuressa roolissa opiskelijatoverit, joiden kanssa vietetään aikaa hyvin yhtenevillä lukujärjestyksillä ainakin ensimmäiset vuodet. (K5)

Kuten peruskoulussakin yhtenevät lukujärjestykset pakottavat opiskelijat samoille kursseille ja sitä kautta tutustumaan toisiinsa. Suurten ryhmien hallitseminen on myös helpompaa, kun ryhmien eteneminen on samankaltaista. Positiivisesta ryhmäytymisvaikutuksesta huolimatta, liiallinen organisointi ja valvonta koetaan negatiivisena asiana. Pahimmillaan se totuttaa opiskelijat siihen, ettei heidän tarvitse huolehtia mistään, koska yhteisö ympärillä organisoit ja varmistaa, että asiat hoituvat ajallaan. Erityisesti tämä näkyy opintojen edetessä. Laitoksen puolelta tuleva organisointi liittyy vahvemmin opintojen alkuvaiheeseen. Kolmannesta vuodesta eteenpäin sivuainevalinnat ohjaavat opiskelijoita erilaisille opintopoluille, jolloin asioista pitäisi ottaa itse selvää. Monille valvonnan vähentyminen aiheuttaa epävarmuutta ja ärtymystä. Siinä vaiheessa

laitoksen toimintaan ollaan tyytymättömiä. Tuntuu epäreilulta ettei kukaan kerro, miten asiat pitäisi hoitaa. Kukaan ei ole organisoimassa.

Tulkintaani vahvistaa Ylijoen (1992) tekemä tutkimus, jossa selvitettiin opiskelijoiden käsityksiä oikeasta ja väärästä opiskelusta. Opiskelijoiden mukaan oikeaan opiskeluun liittyvät vapaus, valinnaisuus, ei-kurssimaisuus ja vaihtoehtoiset suoritustavat. Erilaiset säännöt ja opintovaatimukset määräävät opiskelua mahdollisimman vähän. Väärää opiskelua kuvaavat puolestaan koulumaisuus, kurssimaisuus, suorittaminen ja ulkoa ohjautuvuus. Vapauden ihannointia varjostaa kuitenkin vapauden mukana tulema vastuu. Se koetaan raskaaksi ja siten oikean opiskelun toteuttaminen hankalaksi. Opiskelijoiden kokemuksista syntyy näin ristiriita, jolloin ihanteet ja todellinen toiminta eivät kohtaa. Opiskelijat hyväksyvät väärän opiskelun mallin osaksi toimintaansa ja syyttävät tuntemuksistaan huonoa opetusta. (Ylijoki 1992, 30-32.) Liiallinen valvonta koetaan epämiellyttävänä, mutta vapauden tuoma vastuu ei sekään tunnu hyvältä.

3.3.2 Läsnaolopakko ja ryhmätyöt

Luokanopettajakoulutus poikkeaa yliopistomaailman muista opinnoista etenkin pakollisen läsnäolon määrällä. Yliopisto-opiskelijoiden tunnuslause ”akateeminen vapaus” toisin sanoen vapaaehtoisuus osallistua esimerkiksi luennoille, ei näin ollen kuvaile opettajankoulutuslaitosta yhtä hyvin. Luentojen sijaan opettajaopiskelijoilla on paljon demoja, joilla opiskelijoilta vaaditaan läsnäoloa. Useat opiskelijat mainitsivat ja kuvailivat sitä kirjoitelmissaan.

Se täytyy vielä sanoa OKL:n opiskelusta, että sitä kuvaa hyvin myös sana läsnäolopakko. (K14)

OkL:ssä on paljon demoja ja luentoja, joilla on läsnäolopakko. Tenttejä sen sijaan on vähemmän. (K13)

Joissakin kirjoitelmissa asiaan suhtauduttiin negatiiviseen sävyyn, läsnäolopakon sanottiin haittaavan esimerkiksi sijaisuuksien tekoa. Osa opiskelijoista pohti läsnäolopakon merkitystä laajakatseisemmin. Läsnaolo-opinnoille haettiin perusteluja.

Läsnaolopakko on asia, joka kuvastaa selvästi moniin muihin tiedekuntiin verrattuna opiskelua. En ole varma, millä seikoilla läsnäolopakkoa perustellaan, mutta näkisin, että se liittyy siihen, että opetuksessa käytetään esimerkiksi paljon ryhmätöitä/yhteistoiminnallista oppimista. (K5)

Läsnaolopakkoon liittyy läheisesti myös ryhmätöiden tekeminen, jota kuvailtiin aineistoni kirjoitelmissa, kuten edellisessäkin lainauksessa. Sen lisäksi että demoilla pyritään vuorovaikutukseen, opiskelijoiden halutaan tekevän töitä keskenään. Yhtenä keinoja käytetään juuri ryhmätöitä. Ryhmätöiden tekemisestä kirjoitettiin sekä positiiviseen että negatiiviseen sävyyn. Jotkut opiskelijat pitivät niitä hyvinä ja mielekkäinä, toiset olisivat mieluummin jättäneet ryhmätyöt väliin niiden näennäisyyden takia.

Opiskelu OKL:ssä on pääosin hauskaa ja rentoa. Opinnoissa on suuri paino ryhmäkeskusteluilla, joiden avulla omaa ajattelua ja käsityksiä ympäröivästä maailmasta on mahdollista laajentaa. (K12)

OkL:ssa tehdään paljon ryhmitöitä. Usein ne tehdään yksin ja kootaan sitten yhteen jonkinlaiseksi ryhmätyön yrittelmäksi. Viimeksi kun tein ryhmätyötä, eräs opiskelutoverini sanoi ennen esitysvuoroamme, että vaikka emme olekaan tehneet tätä yhdessä, niin muistakaa silti puhua me-muodossa. ”Me olemme sitä mieltä, että...” tai ”Me otimme selvää”. (K2)

Haastatteluissa kävi ilmi, ettei ryhmitöitä haluttaisi tehdä pelkästään yhdessä työskentelyn takia. Ryhmätöiden ohessa olisi kiinnitettävä huomiota myös itse ryhmäilmiöön tai ryhmäläisten erilaisiin rooleihin. Nykykoulussa käytetään paljon ryhmiä ja niitä pidetään organisaatioissa selviönä. Ryhmien käyttö ei kuitenkaan perustu käsitykseen ymmärtää ryhmää ilmiönä. (Nikkola 2007, 62.) Tämän seurauksena opiskelijat turhautuvat ja tekevät ryhmitöitä vain näennäisesti. Opintotehtävä jaetaan osiin, joista jokainen tekee yhden osan. Lopussa nämä osat liitetään yhteen ja esitellään kokonaisuutena. Tällöin ryhmätyön merkityksellisin puoli eli ajatusten vaihto jätetään kokonaan sivuun ja työskentelystä tulee pinnallista ja pitkässä ajassa turhauttavaa.

Opiskelijoiden erilaisesta suhtautumisesta huolimatta läsnäolopakko, kontaktiopetus ja ryhmätyöt kuvaavat opettajankoulutusta erinomaisesti ja opiskelijat tottuvat niihin. Vallitseviin käytänteisiin alistutaan, vaikka niistä oltaisiinkin erimieltä.

Siis se joustamattomuus on aivan älytöntä OKL:ssä, voi olla kurssi et sä et oo jollain demolla ja sit pitää mennä ens vuonna suorittamaan se demo, sä et todellisuudessa opi mitään käyt vaan suorittaa sen. (H5)

Varmasti olen myös jo ehtinyt sosiaalistumaan OKL:n vakiintuneisiin käytänteisiin, kuten juuri vaikkapa näihin pakollisiin läsnäoloihin, aikaisiin herätyksiin ja tehtävien väistämättömään kasautumiseen. (K6)

Käytänteisiin ei olla tyytyväisiä, mutta niiden muuttaminen koetaan hankalaksi. Opiskelijat mukautuvat ja suorittavat. Läsnäolopakkojen voimakas kritisointi on mielenkiintoista, koska samaan aikaan useat opiskelijat kauhistelevat, kun kontaktiopetusta vähennetään eikä luennoilla opi mitään. Opiskelijat siis haluaisivat enemmän demoja. Demojen kritisointi sijaisuuksilla tai päällekkäisillä opinnoilla on ristiriitaista, sillä opiskelijat itse päättävät ottavatko sijaisuuksia vastaan tai mihin demoryhmiin ilmoittautuvat. Läsnäoloihin liittyvä keskustelu on hyvin tyypillinen piirre opettajankoulutuslaitokselle.

3.3.3 Suorituskeskeisyys

Pyytäessäni opiskelijoita kuvailemaan opiskelua opettajankoulutuslaitoksella, opiskelijat nostivat esiin myös suorituskeskeisyyden osana opintoja. Suorituskeskeisyydellä he tarkoittavat tehtävien tekemistä ilman suurempaa ajattelua ja ajan käyttöä, niin sanotusti vasemmalla kädellä tehtyä työtä. Tehtävät halutaan vain saada alta pois.

Mun mielestä se on myös aika suorituskeskeistä tavallaan et pitää saada tiettyyn deadlineen mennessä tietyt jutut tehtyä kirjalliset työt tai esseet, ja niistä on vaikeaa joustaa verrattuna muihin laitoksiin. (H2)

[...] nii, tai siis sellanen et se niiku jotenki on siellä opiskelijoiden keskuudessa se semmonen tehään nää nyt alta pois. (H3)

Tuntuu tällä hetkellä siltä, että elin kaksi ensimmäistä vuotta OKL:lla lähinnä vain tohottaen menemään pysähtymättä sen kummemmin pohtimaan kriittisesti mitään kursseja. Ehkä osasin tuolloin arvostella vain opettajia, mutten sen kummemmin osannut sanoa, oliko kurssisisällöissä mitään järkeä. Käytännössä suoritin opettajapintoja päämääränä täydellinen arvosana. (K9)

Opettajaopiskelijat tuntuvat tietävän jo koulutukseen tullessaan, millaista työtä opettaja tekee. Käsitykset opettamisesta ja opettajan ammattitaidosta voivatkin olla lujassa, jopa tunteenomaisia. Tämän takia niiden muuttaminen on vaikeaa. (Nikkola & Räihä 2007, 17.) Valmiit käsitykset opettajan työstä vaikuttaa siihen, ettei opintoihin olla valmiita panostamaan niiden vaatimalla tavalla. Ylimääräisiä tai vapaaehtoisia tehtäviä ja kirjoja luetaan vastausten mukaan vähän. Opettajantyön kannalta tärkeä reflektointitaito koetaan myös turhauttavana.

Se ei niinku kuulu semmoseen opiskeluun se reflektointi vaan se on aina vähän semmonen ai vittu pitääks, anteeks, pitääks meiän tehdä tää joku itsereflektio tai swot analyysi tyylii et se on vähän niiku sellasta ylimäärästä työtä. (H1)

Osa opiskelijoista menee siitä, mistä aita on matalin tai matala, kun taas osa pyrkii täydellisyyteen suorituksissaan. Muun muassa tästä syystä opiskelijat kokevat opiskelun hyvin eri tavoin. (K2)

Opettajaopiskelijat ovat tottuneet siihen, että koulussa menestytään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita aina sitä, että opiskeluun halutaan käyttää mahdollisimman paljon aikaa ja energiaa. Yhtenä syynä tähän lienee se, että opiskelijat ajattelevat olevansa jo valmiita työelämäänsä. Myyttiseen opettajakäsitykseen kuuluu ajatus, että opettajaksi synnyttään. Opettajaksi ei siis tarvitsisi opiskella vaan opettajiksi valikoidutaan. (Nikkola 2011, 186.) Koulutuksen ajatellaan olevan helppo välietappi matkalla kohti maisterin papereita ja opettajuutta.

Eräs seikka liittyy OKL:n erityisluonteeseen, tässä tapauksessa siihen, että OKL on suora polku tiettyyn ammattiin useimmista muista yliopisto-opinnoista poiketen. Tästä johtuen opiskelijoissa on nähtävissä jonkin verran korostumista siihen, että opinnot ovat vain pakollinen paha sitä varten, että saadaan lopulta paperit kouraan, sen sijaan että panostettaisiin ajattelun monipuoliseen kehittämiseen. (K6)

Opiskelusta ei kuitenkaan selviä ajattelematta. Kun koulutuksen kuluessa selviää, että valmistumisen eteen on tehtävä töitä, syntyy osaamattomuuden tunteita, joiden kohtaaminen ahdistaa (Nikkola 2007, 96). Opiskelijan motivaatio ei ole parhaimmillaan, hän ei ole valmis tekemään töitä eikä valmis kiinnostumaan asioista. Opintojen tekeminen on vain suorittamista. Syntyneitä ahdistuksen tunteita aletaan purkaa muihin ihmisiin kuten opettajiin eikä niiden todellista syytä eli omaa osaamattomuutta haluta tunnustaa.

Tutkimuksissa on aikaisemminkin kiinnitetty huomiota opettajankoulutuksen suorituskeskeisyyteen. Puustisen (2012, 46) tutkimuksessa jokainen haastateltava mainitsi, että suorittaminen kuuluu olennaisena osana opettajaopiskelijoiden opintoihin. Syyksi tähän suorittamiseen nähtiin opintojen alhainen vaatimustaso ja helppous. Opiskelijoille oppimista tärkeämpää oli tietyn sivumäärän saavuttaminen kuin itse tehtävän sisällön pohtiminen. Tutkimuksessa mainittiin myös tehtävien kasautuminen syyksi suorittamiseen sekä opiskelijoiden laiskuus. Ei nähty syytä, miksi olisi pitänyt tehdä enemmän, kun helpollakin pääsi. Svala ja Ylinen (2010, 46–74) otsikoivat tutkimuksensa puolestaan näin: ”Muualla koulutuksen voi vetää vasemmalla kädellä, meillä kokonaan ilman.” He tutkivat syitä opettajaopiskelijoiden alisuoriutumiseen ja löysivät selittäviksi tekijöiksi vaatimustason, palautteen, opetuksen, opettajien asenteet ja vertaisryhmän.

3.3.4 Opettajaopiskelija

Opiskelijoiden akateeminen sosialisatio tarkoittaa oman tieteenalan toimintatapojen, arvojen ja uskomusten omaksumista, mutta samalla opiskelija itse muokkaa yhteisöä, jossa toimii (Ylijoki 1998, 138). Edellä olen kuvaillut opettajankoulutuksen tyypillisimpiä piirteitä, mutta olennainen osa tätä kuvailua on myös itse opiskelijat. He ylläpitävät ja muokkaavat opiskelukulttuuria. Tässä luvussa kuvailenkin tarkemmin, millainen opettajaopiskelija on aineistoni perusteella. Kuvauksen avulla voi muodostaa käsitystä siitä, millaisia uskomuksia ja arvostuksia opettajankoulutuslaitoksella vallitsee ja millaiseksi opiskelijat opiskelukulttuuria muokkaavat omilla ominaisuuksillaan.

Lähes jokainen vastaaja sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa mainitsi OKL-opiskelijoiden olennaiseksi piirteeksi avoimuuden ja sosiaalisuuden. Sosiaalisuus tuo mukanaan rohkeutta ja halua vuorovaikutukseen. Osa opiskelijoista korosti myös opettajaopiskelijan monipuolisia taitoja.

Opiskelijat ovat suurimmaksi osaksi hyvin sosiaalisia ja avoimia persoonia, jotka uskaltavat ottaa kantaa asioihin ja tuoda mielipiteitään esille. (K1)

Hirveen helposti tulee semmosia kärjistettyjä mielikuvia mutta semmonen tosi aktiivinen, tulee kaikkien kanssa toimeen, jaksaa tehdä ihan loputtomasti kaikenlaista, on hirveen monipuolisesti taitava, pitää vähän niiku osata kaikkee, tosi semmonen kohetias ja sovinnainen jollain tavalla ja vähän semmonen joka paikan höylä. (H4)

Muutammat opiskelijat näkivät sosiaalisuuden jopa opiskelun edellytyksenä. Sosiaalinen ilmapiiri on merkittävä osa opiskelua (Silkelä 1999, 155–57). Hiljaiset tai sisäänpäin kääntyneet ihmiset eivät näin ollen vain sovi joukkoon. Olennaista onkin kysyä, hakeutuuko koulutukseen sosiaalisesti lahjakkaita ihmisiä vai muokkaako koulutus ja ympäröivä opiskelukulttuuri opiskelijoista yhteisöllisiä. Opettajaopiskelija ei saa olla liian erilainen, joten poikkeavat persoonat muokkaantuvat haluttuun muottiin (Puustinen 2012, 54). Opettajaksi opiskelevien keskuudessa elää myytti siitä, millainen on oikeanlainen opettajaksi opiskeleva (Räihä 2003, 104). Silkelän (1999, 164) tutkimuksessa eräs opis-

kelija mainitsi, että yksi merkittävimmistä kokemuksista ensimmäisen opiskeluvuoden aikana oli muuttuminen sosiaalisemmaksi.

Opiskelijat ovat pääsääntöisesti ulospäin suuntautuneita [...] tai sitten ympäristö yksinkertaisesti pakottaa heidät sellaisiksi. Tunnelma on joka tapauksessa avoin, vilpittön ja iloinen. (K12)

Sosiaalisuuteen liittyen useat opiskelijat kuvailivat opettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsevaa ryhmähenkeä ja yhteisöllisyyttä. Opiskelijat kertoivat kavereiden merkityksestä ja kaverisuhteiden muodostumisesta, jotka korostuvat erityisesti opiskelun alkuvaiheessa. Opintojen alussa näitä kokemuksia voimistavat pienryhmätapaamiset (Silkelä 1999, 162–163), joita nykyään kutsutaan kotiryhmätapaamisiksi. Opiskelukaverit luovat tunnetta siitä, että kuulun joukkoon, mutta heillä on vaikutusta myös itse opiskelun mukanaan tuomiin haasteisiin.

Kyllä ainakin omalle kohalle voi sanoa että niiden merkitys on suuri, et löytyy niitä tietyllä tavalla sielun kumppaneita joiden kanssa niitä eteen tulevia ilmiöitä pystyy pohtimaan ja ilman niitä niin olis aika tuskasta tää oleminen täällä. (H7)

Opiskelijat ovat varmasti poikkeuksellisen ulospäin suuntautuneita ja enimmäkseen todella nuoria. Opintojen alkuvaiheen jälkeen melkoisen kuppikuntaistakin (ne jotka tapaa ensimmäisinä päivinä päättyy helposti lähimmäksi kaveripiiriksi). (K10)

Kaverisuhteiden voimakkuudesta kertoo se, että ensimmäisinä päivinä tavattuihin opiskelijakollegoihin muodostuu vuosia kestäviä kaverisuhteita. Ilman heitä opiskelu olisi jopa tuskallista. Pienempiä ryhmiä muodostuu heti ensimmäisistä päivistä lähtien, mutta yhteisöllisyys näkyy myöhemminkin yksittäisillä kursseilla.

Yleisesti sanoisin, että opiskelijoiden kesken on hyvä yhteishenki. Ainakin niillä kursseilla, joilla itse olen ollut. Opiskelijoiden kesken annetaan aika hyvin vertaistukea. (K8)

Yleisesti ottaen sosiaalisuus ja ryhmäytyminen nähdään positiivisina asioina, vaikka kuppikunta-ilmiö sai osakseen kritiikkiäkin. Erityisen mielenkiintoista on se, kuinka yhdessä vastauksessa opiskelijoiden yhdessä oloa kuvailtiin laumaeläimellisyydeksi. Ryhmän muodostama tuki ja yhteenkuuluvuus on hyvin voimakasta ja tärkeää yksittäisille opiskelijoille.

Opiskelijoiden laumaeläimellisyys on joka tapauksessa mielestäni huomioimisen arvoista. Yksinäiset sudet, äänekkäät tai hiljaiset, ovat vierastuksen kohde. Opiskelijoilla ei ole siis mahdollista vetäytyä täysin vuorovaikutuksesta. Tai näin voi tapahtua, mutta eri asia on, kuinka tuomittavaksi se opiskelijoiden keskuudessa koetaan [...] Esimerkiksi hiljaisemmat ja vähäpuheisemmat tai persoonalliset ihmiset lokeroidaan usein helposti negatiivissävyyteisesti. (K5)

Tulkintani mukaan opiskelijan kuvaus kertoo siitä, kuinka tärkeää on olla osa opettajaopiskelijoiden ryhmää ja käyttäytyä ryhmän haluamalla tavalla. Poikkeuksellinen käytös voi johtaa siihen, että yksilö suljetaan ryhmän ulkopuolelle. Opiskelijat pyrkivät välttämään yksin olemisesta koituvia ongelmia

varmistamalla itselleen ainakin yhden kaverin (Gordon 1999, 113). Varmimmin yksilö pysyy ryhmässä, kun käyttäytyy ryhmän normien ja arvostusten mukaisesti. Sosiaalisen konsensuksen tavoittelemisen voi johtaa siihen, että oppimisen kannalta olennaisia kognitiivisia ristiriitojakin vältellään. Ristiriidat koetaan uhkaksi ja tuskalliseksi, jolloin omasta ajattelusta ollaan valmiita luopumaan konsensuksen säilyttämiseksi. (Nikkola 2007, 67.) Nämä pelot pakottavat opiskelijat käyttäytymään samalla tavalla, massan mukaisesti. Tämä tulkinta selittää myös aineistossa esiintyneitä kuvauksia opiskelijoiden samankaltaisuudesta.

Kunnollinen, mä yhdyn siihen, kyllä ne mun mielestä on sellasia pedantteja on kuitenkin ja sit semmosia niiku tietyllä tavalla aika semmosia [...] semmosta massaa tai semmosia perustyyppjä. (H1)

Ehkä pahimmat yhteiskuntakriitikot eivät eksy opettajankoulutuslaitokseen, vaan ihmisillä täällä on "perusarvot", tarkoitan, että tähän maailmaan sopivat arvot. (K2)

Opettajaopiskelijoiden tavallisuus ja massailmiö vahvistavat käsitystä siitä, että on parempi olla erottumatta muista opiskelijoista. Laumaeläimellisyyttä tukee myös opiskelijoiden oma käyttäytyminen ja ajattelu suhteessa opettaja-opiskelija imagoon. Oma yhteisöllisyyttä korostetaan vertaamalla itseä yliopiston muiden laitoksen opiskelijoihin.

Mentiin Ylistölle [Tutkija: Fysiikan laitos] kerran syömään, sinne Ylistön ravintolaan ja just mennään sinne paikkaan ja heti tuli semmonen fiilis et nyt tuntuu et ei olla omalla maalla, et siellä just jengi istu tosi sivistyneen olosesti vähän jotakin suoralahkeisia housuja, jakkuja ja tosi jotenki siistiä pukeutumista ja sivistyneesti ruokailee rauhallisesti, tosi hiljanen pieni puheensorina ja sit tulee OKL:n porukka jossakin farkuissa ja verkkareissa ja t-paidassa vaan et mikä meininki, mölypesäke jonnekin nurkkaan ja kaikki loi semmosia katseita, paheilevia katseita sinne et mitä noi tänne tuli, kaikilla tuli se sama fiilis et nyt ei olla ihan siellä omien seassa. (H6)

Opettajaopiskelijoiden yhtenäisyyttä korostettiin tässä tapauksessa vertaamalla vaatetusta ja puheen määrää muihin opiskelijoihin. Toisen tiedekunnan ruokaravintolaan menemisen voi ajatella olevan myös merkki halusta korostaa omaa yhteisöllisyyttä, sillä yhteisöllisyys korostuu vieraiden ihmisten ja paikkojen keskuudessa. Yksi haastateltavista oli kuitenkin sitä mieltä, että kaikki tämä yhteisöllisyys mikä opettajankoulutuksessa vallitsee, on päälle liimatua. Hän myönsi, että opiskelijoiden keskuudessa vallitsee vahva yhteisöllisyys, mutta se ei ole todellista. Samanlainen ilmiö oli havaittavissa Puustisen (2012, 57) tutkimuksessa. Pinnallisesti oli näytettävä, että sopii porukkaan, mutta yhteisöllisyydessä nähtiin kuitenkin enemmän pinnallisia kuin aitoja piirteitä.

Pääpointti on mun mielestä se että on muka sellanen me henki mut oikeesti ei oo. (H8)

Kuvaus vahvistaa käsitystä, jossa yhteishenkeä pyritään ylläpitämään, vaikka se kaikkia miellyttäisikään tai vaikka siitä ei oltaisi samaa mieltä. Opiskeluporukan osana oleminen on niin merkityksellistä, että yhteishenkeä ollaan valmiita ylläpitämään keinotekoisestikin esimerkiksi käyttäytymisen avulla. Opiskelija haluaa olla kuten "aito" opettajaopiskelija.

Mun mielestä se stereotyyppinen OKL opiskelija on sosiaalinen, iloinen, positiivinen, aurinkoinen, ottaa kaikki muut huomioon ja ehkä moni täällä onkin sellanen ulospäin mut sit siinä on tosi paljon sellasta paskaa sellasta tekopyhyyttä et kuuluu olla sellanen mut sit vitut oot kuitenkin. (H18)

Tämän ajatusketjun jälkeen voikin kysyä, kuinka moni opettajaopiskelija todellisuudessa on avoin, sosiaalinen ja yhteistyökykyinen kuten aineistossani opiskelijat kuvailivat. Ovatko kaikki edellä mainitut kuvailut vain pintaa? Millaisia opettajaopiskelijat todellisuudessa ovat? Ajatus siitä, että opiskelijoiden kulttuuri on niin voimakas, että se saa hiljaisemmankin ihmisen sosiaalistumaan, on jollakin tavalla pelottava. Onko opettajan ammattiin pääseminen niin tärkeää, että omasta persoonallisuudesta ollaan valmiina luopumaan?

Aineistoni perusteella opettajaopiskelija pyrkii siis olemaan avoin ja sosiaalinen. Erityisen tärkeää hänelle on olla osana opettajaopiskelijoiden yhteisöä. Yhteisöllisyys näkyy opiskelujen yhteydessä esimerkiksi ryhmätöinä ja vuorovaikutusta vaativilla demoilla, mutta opiskelukavereiden kanssa vietetään paljon aikaa myös vapaa-ajalla. Vapaa-ajalla vietetty aika vaikuttaa osaltaan sosiaalisen ilmapiirin rakentumiseen (Silkelä 1999, 156).

Kaverisuhteiden merkitys on erityisen suuri opiskelujen alkuvaiheessa. Ammatillisen identiteetin rakentuminen on persoonallisuuden ja sosiaalisuuden vuoropuhelua. Yksilö pyrkii määrittelemään omaa identiteettiään suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen. Ammatti-identiteetin rakentuminen kuitenkin vaihtelee prosessin aikana. Noviiivaiheessa identiteetin rakentumisessa korostuu yhteisöön sosiaalistuminen, koska tulokkailta puuttuu valta ja kontrolli sekä muiden jäsenten hallitsema kulttuurinen pääoma. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 45.) Yhteisöllisyydellä peitellään omaa epävarmuutta ja toistaiseksi epävakaa asemaa uudessa yhteisössä.

Aikaisemmin tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia kuvauksia opettajaopiskelijoista. ”Opettajaopiskelijan kuuluu olla tunnollinen työntekijä sekä innokas touhuamaan kaikenlaista. Hän on kiltti eikä kritisoi liikaa vaan tekee ahkerasti kaiken mitä hänelle annetaan tehtäväksi. Hän on myös räiskyvä ja sosiaalisesti taitava persoona, ei kuitenkaan hikipinko. Hän osaa ottaa rennosti, myös opiskellessaan”. (Puustinen 2012, 54–55.) Aineistoni antaa kuitenkin viitteitä siitä, ettei kaikki sosiaalisuus, iloisuus ja yhteisöllisyys ole aitoa. Opiskelijat sosiaalistuvat vallitsevaan kulttuuriin, jossa arvostetaan sosiaalisuutta ja avoimuutta. Eihän opettaja voi olla sisäänpäin kääntynyt, hiljainen tai voimakas yhteiskuntakriitikko. Opettajan tehtävä on olla esimerkillinen kansalainen. Opettajalta on vaadittu kuuliaisuutta, ahkeruutta, rehellisyyttä ja käytöksen mallikelpoisuutta vuosikymmenien ajan. Vasta 1900-luvun lopussa opettajat ovat vapautuneet ympärivuorokautisesta sitoutumisesta opettajan rooliin, mutta edelleen opettajanammatti lienee yksi parhaiten tunnetuista ammattirooleista, johon kohdistuu suuria ennako-oletuksia yhteiskunnassa. (Kempinen 2006, 20.)

4 PALAUTE OSANA YLIOPISTON KEHITTÄMISTÄ

Yliopiston ensisijaiset tehtävät ovat uuden tiedon luominen ja opiskelijoiden ja opettajien innostaminen opiskeluun sekä tutkimuksen tekoon (Kumpula 1994, 31). Nämä tavoitteet vaativat toteutuakseen oman toiminnan arviointia ja kehittämistä sekä opettajien että opiskelijoiden toimesta. Uutta tietoa ei synny tyhjästä, vaan oman toiminnan arvioinnin kautta. Toiminnan kehittämisessä vertaisilla on suuri merkitys. Heiltä on mahdollisuus saada palautetta.

Palautetta voidaan käyttää synonyymina arvioinnille, sillä parhaimmillaan se on jonkin tavoitteen toteutumisen arviointia. Tavoite voi olla esimerkiksi oppiminen tai opetuksen kehittäminen. (Fast 2005, 36.) Hämäläinen (1994, 5–6) on jaotellut arvioinnin käsitteen viiteen ryhmään: opetuksen arviointi, oppimisen arviointi, opintojen arviointi, opiskelun kulun arviointi ja koulutuksen arviointi. Kaikki nämä osa-alueet ovat nähtävissä myös yliopiston toiminnassa.

Tähän jaotteluun pohjautuen Fast (2005) on puolestaan tarkastellut palautteen jakautumista tiedeyhteisössä ja pohtinut, miksi ja miten palautetta tulisi antaa. Opetuksen arviointi on yleisin palautteen keruumuoto. Sen tavoitteena on kehittää kurssia, opettajan opetustaitoja tai edistää oppimista. Arviointi tulisi tapahtua sekä kurssin aikana että sen lopussa. Opiskelijan oppimisen arviointi on opiskelijan näkökulmasta kuitenkin tärkeämpää kuin annettu palaute opetuksesta. Arvioinnin keskiössä on silloin opiskelija ja selvityksen kohteena oppimistulokset, oppimisprosessit ja opiskelukäytännöt. Palautteen tavoitteena on kehittää itse opiskelijaa. Arvosanojen lisäksi olisi tärkeää saada palautetta myös suullisen ja kirjallisen palautteen muodossa.

Opintojen arviointiin liittyvä palaute kehittää puolestaan tutkintorakennetta ja opintosisältöjä. Tavoitteena on havaita opintoja viivästyttäviä tekijöitä. Palautetta tulisi kerätä HOPS-työskentelyn yhteydessä, opintokokonaisuuksien jälkeen ja lukukauden päätteeksi. Näin opinnoista saataisiin muodostettua laajempi ja eheämpi kuva. Edelliseen kuuluu läheisesti myös opiskelun kulun arviointi, jolla tavoitellaan osittain samoja elementtejä. Pyritään löytämään optimaalinen opiskelutahti. Hämäläisen (1994) jaottelussa viimeiseksi mainitusta koulutuksen arvioinnista ovat vastuussa tiedekunta ja yliopisto. Työelämän ja koulutuksen väliltä pyritään löytämään yhteyksiä ja tavoitteena on saada palautteella tietoa tutkinnon onnistumisesta sen kehittämisen tueksi. (Fast 2005,

36–41.) Näitä eri osa-alueita tarkastelemalla saadaan kokonaiskuva siitä, kuinka laajalta alueelta palautetta tulisi yliopistossa kerätä, jotta kokonaisvaltainen kehittäminen olisi mahdollista.

Palautteen keräämisen tärkeydestä yliopistossa viestii mielestäni se, että palautetta kerätään usein ja erilaisilla menetelmillä. Jyväskylän yliopistossa olen havainnut palautteenanto mahdollisuuksista ainakin kurssipalautteet, internetin palautelomakkeet, yhteydenotot laitoshenkilöstöön sekä JYY:n valitusviikot. Toki tiedekuntien väliset erot tässä ovat mahdollisia. Hämäläisen mukaan (1994) opiskelijoita käytetään opetuksen arvioinnin välineenä usein verrattuna muihin arviointikeinoihin. Opiskelijat ovat usein sitoutumattomia eri tieteenlaitosten traditioihin tai laitoksen kulttuuriin. Arviointilanteessa on mahdollisuus vuorovaikutukseen, opiskelijoilla on paljon kokemusta opetuksen seuraamisesta ja arvioinnilla voi olla positiivisia vaikutuksia opiskelijoiden aktivoimiseen. Opiskelijoiden rajallinen tietämys oppiaineesta ja tieteellisestä asiantuntijuudesta sekä vaihtelevat opiskelumotivaatiot rajoittavat kuitenkin arviointia. Opiskelijoiden pyrkimys miellyttävyyteen opinnoissa ja aikaisemmat mielikuvat ovat vaikuttamassa arviointiin. (Hämäläinen 1994, 50–51.) Näkökulma on mielenkiintoinen. Yliopisto pyytää palautetta erityisesti akateemisen heimon noviiseilta. Opiskelijoilta joiden tietämys itse oppiaineesta tai yliopiston käytänteistä on vielä rajoittunutta. Lisäksi opiskelijat eivät Ylijoen (1998) mukaan ole sitoutumattomia traditioihin vaan opiskelijat nimenomaan mukautuvat osaksi traditioita. Tästä näkökulmasta ajatellen opiskelijoiden mielipide ei ole puolueeton.

Helsingin yliopistossa tehdyn tutkimuksen mukaan suurin osa kerätystä opiskelijapalautteesta koskee opetusta tai kursseja. Kirjatenteistä palautetta pyydettiin harvoin samoin kuin isommista opintokokonaisuuksista kuten perus- tai aineopinnoista. Kysyttäessä tarkemmin opiskelijapalautteen muotoa opetukseen tai kursseihin liittyen, opettajat olivat sitä mieltä, että suullisen palautteen kerääminen henkilökohtaisissa keskusteluissa tai opetuksen aikana on yleisin tapa kerätä palautetta opiskelijoilta. Palautetta pyydetään joko kurssin aikana tai sen jälkeen. Erikseen järjestettyjä palautetilaisuuksia järjestettiin harvemmin, mutta niitäkin oli kokeiltu. Opettajien kokemusten mukaan opiskelijat eivät saapuneet paikalle näihin tilaisuuksiin. Opiskelijoiden mielestä kirjallinen palautelomake oli yleisin tapa pyytää palautetta. (Juntunen 2005, 15–17, 19.) Opettajien ja opiskelijoiden näkemykset poikkeavat toisistaan. Opettajat kokevat saavansa palautetta opetuksen yhteydessä, vaikka opiskelijat eivät sitä mielestään ole antaneet. Tilannetta voi selittää opettajien opetuskokemuksella, jonka perusteella he pystyvät aistimaan opiskelijoiden käytöksestä, kuinka luento edistyy. Opiskelijoiden käytös voi kuitenkin todellisuudessa sisältää aivan eri viestin verrattuna opettajan siitä tekemään tulkintaan. Näkemys ero johtaa tilanteeseen, jossa opiskelijat voivat tuntea omien vaikutusmahdollisuuksiensa olevan kapeat. Palautetta kerätään vain lomakkeilla.

Opiskelijoilta kerätyn palautteen lisäksi opiskelijoiden saama palaute on osa yliopiston kehittämistä, sillä opiskelijoiden osaaminen nostaa yliopiston statusta ja kasvattaa tiedeyhteisölle uusia tutkijoita. Helsingin yliopistossa teh-

dyn tutkimuksen mukaan opiskelijoiden saama palaute opettajilta oli suurimmaksi osaksi numeerista arvosanan muodossa. Henkilökohtaista palautetta joko kirjallisesti tai suullisesti koettiin saavan harvoin. Opiskelijat eivät myöskään oma-aloitteisesti pyytäneet palautetta esimerkiksi sähköpostilla. (Juntunen 2005, 28.) Omalla aktiivisuudellaan opiskelija voisi saada enemmän palautetta. Useiden opiskelijoiden mielestä palautteen hakeminen on vaikeaa. Opiskelijat eivät halua häiritä opettajia eikä heitä ei kannusteta palautteen pyytämiseen. (Fast 2005, 37.) Näyttäisi siltä, että opettajat pyytävät opiskelijoilta enemmän palautetta kuin opiskelijat opettajilta. Opiskelijoiden kehittymisen kannalta palautteen saaminen olisi kuitenkin olennaista ja motivaatiota ylläpitävää.

4.1 Onnistunut ja epäonnistunut palautteen antaminen

Aidossa keskustelussa on olennaista, että keskusteluun osallistuneet kokevat tulleen kuulluiksi ja käydyllä keskustelulla koetaan olevan merkitystä käsiteltävään asiaan. Aitoon keskusteluun kuuluu myös tasa-arvo ja avoimuus. (Suutarinen 2006, 64.) Ideaalisessa palautevuorovaikutustilanteessa vuorovaikutus on havaitsemista, näkemysten esittämistä, kuuntelemista, tulkitsemista ja keskustelemista. Molemmilla osapuolilla on oltava kyky ja halu tehdä havaintoja ja johtopäätöksiä sekä omasta että toisen toiminnasta perustelujen kera. Oma mielipide pitää olla valmis kyseenalaistamaan ja asettumaan toisen asemaan. (Berlin 2008, 126.)

Berlin (2008) tutki väitöskirjassaan alaisten kokemuksia alaisen ja esimiehen välisestä vuorovaikutuksesta. Haastateltavat suhtautuivat hyvin eri tavoin annettuihin palautteisiin, peilaten palautteita omiin näkemyksiinsä työssä menestymisestä. Aineisto oli jaettavissa neljään eri palautetyyppiin riippuen siitä, kuinka yhteensopivaksi esimiehen antama palaute koettiin omiin käsityksiin nähden. Palkitseva palaute koettiin positiivisena ja menestymistä vahvistavana. Palautetta pidettiin odotettuna ja aiheellisena ja se oli helppo vastaanottaa. Herättävä palaute oli myös menestymiseen kannustava, mutta sisälsi negatiivisen sävyn. Negatiivisuudella pyrittiin kuitenkin herättelemään työntekijää ja ohjaamaan häntä oikeaan suuntaan. Useat palautetta saaneet osasivat odottaa sitä ja se koettiin aiheellisena. Nostattavassa palautteessa esimiehen antamaa palautetta ei tunnettu ansaituksi eli se tuntui liian hyvältä. Palautteen vastaanotto koettiin näin ongelmallisena. Vakuuttava perustelu saattoi kuitenkin johtaa siihen, että palaute hyväksyttiin. Haastava palaute oli palautteensaajien kannalta kaikkein negatiivisin. Heille ilmaistiin tarve muutokseen, mutta he eivät osanneet sitä odottaa. Esimiehen koettiin nähneen heidän työnsä huonompana kuin työntekijät itse, jolloin saatua palautetta pidettiin aiheettomana. (Berlin 2008 113–117.)

Näiden neljän palautetyypin kautta voi tarkastella myös yliopistossa annettua palautetta. Esimies on opettaja ja alainen opiskelija. Palautteen antaminen voi liittyä esimerkiksi harjoitteluihin tai opintotehtävän tarkistukseen. Opiskelijan ennakkokäsitykset omasta suorituksesta vaikuttavat siihen, kuinka

hän vastaanottaa ja tulkitsee saamaansa palautetta. Ristiriitatilanteessa opiskelija loukkaantuu, pahoittaa mielensä ja todennäköisesti purkaa tyytymättömyytään opiskelijatovereilleen. Tyytymättömyys saatuun palautteeseen voi vaikuttaa myös opiskelijan antamaan palautteeseen opettajalle, jos sellaista myöhemmin pyydetään.

Opiskelijan tai opettajan omien ennakkokäsityksien ristiriitaisuuden lisäksi palauteantotilaisuus voi epäonnistua muistakin syistä. Epäonnistunut vuoro-vaikutus johti Berlinin (2008) tutkimuksessa siihen, että palautteen antamistapa koettiin puutteelliseksi, hyökkääväksi, syyttäväksi, epävarmaksi ja alistavaksi. Tilannetta heikensi myös se, jos palaute annettiin muiden kuullen, suuttumuksen saattamana tai huonojen perustelujen kanssa. (Berlin 2008, 95–98, 110.) Opiskelijat voivat kokea kursseiltaan saamansa arvosanan epärealistiseksi, jos he saavat tietoonsa vain arvosanan ilman perusteluja. Tällaista palautetta on vaikea hyväksyä. Sama tilanne on opettajille annettavan palautteen kohdalla. Opiskelijoilla tulisi olla kyky perustella mielipiteensä. Kasvokkain annettussa palautteessa rauhallisuus ja keskusteleva lähestymistapa toimivat syyttelyä paremmin.

Kehityskeskustelut ovat myös väline palautteen antamiseen. Kehityskeskustelun avulla voidaan varmistaa, että organisaation jokainen jäsen on kuullut halutut asiat ja esimiehet ja alaiset ovat kuulleet toisiaan. Keskusteluissa voidaan myös pohtia tulevaisuutta, asettaa tavoitteita ja selkeyttää jäsenten rooleja yhteisössä. (Valpola 2003, 9.) Opiskelijoiden ja opettajien välillä ei yliopistossa käydä kehityskeskusteluita, mutta heidän välillään olevaa palautteen antoa ja opiskelijoiden HOPS-ohjausta (opintojen suunnittelu) voidaan soveltaa tilanteeseen. Erityisesti kehityskeskusteluun liittyvä mahdollisuus päästä vaikuttamaan ja kuulluksi tuleminen ovat merkittäviä asioita opiskelijan kannalta. Vaihtumismahdollisuuksien tarjoaminen on yksi tehokkaimmista keinoista tukea ihmisen jaksamista ja tarkoitukselliseksi kokemista (Valpola 2003, 10). Halu tulla kuulluksi ja tarve vaikuttaa ovat ihmisen perustarpeita (Schutz 1958, 18–20).

Kehityskeskustelun tavoitteeksi voidaan ottaa toiminnan kehittämisen, arvioimalla miten asetut tavoitteet ja arvot ovat toteutuneet. Esimies tiedustelee alaiseltaan, miltä toiminta näyttää hänen näkökulmastaan. Esimiehen tehtävä on kuunnella alaisen ehdotuksia siitä, kuinka toimintaa voitaisiin parantaa mahdollisimman konkreettisin esimerkein. (Valpola 2003, 64–66.) Opiskelijan näkökulmasta tämä tarkoittaa, että hänelle tulisi tarjota mahdollisuus keskusteluun opettajan kanssa. Opettajan tehtävä olisi olla kuuntelija, korkeintaan esittää auttavia kysymyksiä. Pelkästään opiskelijan aito kuunteleminen voi johtaa tilanteeseen, jossa opiskelijan tunne vaikutusmahdollisuuksista kasvaa.

Onnistunut palautteen antaminen vaatii hyvää ja luottamuksellista ilmapiiriä. Palautteen saajan tulee olla valmiina vastaanottamaan palautetta ja palautteen antajan tärkein tehtävä on olla rehellinen, koska palautteen hyödyllisyys perustuu tosiasioihin. Palautetta annettaessa lähtötason ja asetettujen tavoitteiden on oltava tiedossa ja palaute kannattaa suunnata kohti tulevaa. Kuvaileva palaute on parempaa kuin tulkittu ja minä -viestit ovat sinä -viestejä tehokkaampia. (Rovio, Nikkola & Salmi 2009, 294–295.) Yliopisto-opiskelijat

antavat usein palautetta kursseihin liittyen. Pohtimalla kurssin alussa asetettuja tavoitteita ja vertaamalla niitä kurssin sisältöön, opiskelijat voivat antaa perusteltua palautetta. Omien tuntemuksien kuvailu auttaa opettajaa puolestaan ymmärtämään annettua palautetta ja suhteuttamaan sitä kokonaisuuteen. Myös opettajan rehellisyys on tärkeää opiskelijan kehittymisen näkökulmasta. Palautteen antaminen ei aina kuitenkaan ole miellyttävä kokemus sen antajalle eikä saajalle. Rehellisen ja toimintaa kehittävän palautteen antaminen vaatii rohkeutta, samoin palautteen nöyrä vastaanottaminen ja sen jatkotyöstäminen. (Rovio ym. 2009, 295.)

4.2 Palautteen merkityksellisyydestä

Opiskelijoiden rooli palautteen antamisessa on suuri. Palautteen pyytäminen ajoittuu usein kurssien loppuun, joiden asiantuntijoita opiskelijat sillä hetkellä ovat. Juntusen (2005) tutkimuksessa opiskelijoilta kysyttiin tietävätkö opiskelijat, mitä palautteella tehdään ja onko annetusta palautteesta heidän mielestään hyötyä. Opiskelijoiden vastauksista oli nähtävissä heidän epätietonsa siitä, mitä pyydetylle palautteelle tehdään. Hyötynäkökulmaan osa opiskelijoista ei osannut edes vastata, mutta harvat mainitsivat, ettei palautteesta ole mitään hyötyä. Vastauksista oli havaittavissa opiskelijoiden epävarmuus, joka liittyi muun muassa siihen, etteivät opiskelijat käy samoja kursseja uudestaan, eivätkä siten tiedä, onko epäkohtiin puututtu. (Juntunen 2005, 21, 23.)

Kysyttäessä samat kysymykset yliopiston laitosjohdolta ja opettajilta, saatiin niihin tarkemmat vastaukset. Kerättyä palautetta käsitellään henkilökunnan keskuudessa erilaisissa tilaisuuksissa, kuten laitos- tai henkilöstökokouksissa tai kehityskeskusteluissa. Harvemmin sitä käsiteltiin laitosjohtoryhmissä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että osa palautteesta jää ainoastaan sitä pyytäneen opettajan tietoon. (Juntunen 2005, 20–21.) Opettajat olivat siis tietoisia mihin pyydetty palaute päättyy, mutta sitä ei kerrottu opiskelijoille. Kertomalla palautteen käsitelystä, opiskelijoilta saatu palaute voisi olla laadukkaampaa. Palautteen antaminen tuntuisi tärkeämmältä.

Palautteen merkityksellisyyteen liittyy myös tapa jolla palautetta kerätään. Jos tapa koetaan miellyttäväksi, myös itse palaute on harkitumpaa. Opettajien mielestä toimivimmat tavat kerätä palautetta ovat keskustelut opetuksen eri vaiheissa sekä kirjalliset ja sähköiset lomakkeet. Opiskelijoiden mielipiteet ovat samansuuntaisia, mutta heidän vastauksissaan korostettiin palautteen antamisen mahdollisuutta anonymisti. Vastauksissa tuotiin esiin huoli kriittisen palautteen antamisesta omien opintojen kannalta. Opiskelijat olivat myös sitä mieltä, että palautetta tulisi kerätä jo kurssin aikana. (Juntunen 2005, 27–28.) Mahdollisuus antaa palautetta nimettömänä rohkaisee osaa opiskelijoista ja tekee annetusta palautteesta todennäköisesti rehellisempää. Opettaja saa puolestaan aidosti mahdollisuuden kehittää opetustaan tai kurssin sisältöä. Pelon tai ahdistuksen alla annettu palaute on puolestaan vääristynyttä, opettajan kannalta jopa haitallista. Negatiivisten tunteiden vahva läsnäolo tekee palautteen an-

tamisesta epämiellyttävän ja merkityksettömän tilanteen. Aito palautteen antaminen on yliopistossa vaikeaa. Palautetta pelätään antaa ja sitä pelätään pyytää. (Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006, 141.) Palautteen antaminen toiminnan kehittämisen näkökulmasta on joka tapauksessa välttämätöntä.

4.3 Palaute opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutuksen alkuaikoina kansakoulunopettajilla oli merkittävä rooli yhteiskunnassa. Opettajan tehtävä oli kasvattaa lapsista hyviä kansalaisia, politiikka ja pedagogiikka olivat lähellä toisiaan. Opettajankoulutuksessa yhteiskunnallisia sisältöjä oli paljon. (Rautiainen 2006, 185–186.) Opettajan tehtävä on edelleen kasvattaa hyviä kansalaisia, mutta muutoksiakin on tapahtunut. Hyvän kansalaisuuden sisältö on muuttunut ja yhteiskunnalliset sisällöt koulutuksessa ovat vähentyneet (Rautiainen 2006, 187).

Nykyään opettajista halutaan aktiivisia ja kiinnostuneita, valmiina kehittämään omaa työtään. Todellisuudessa luokanopettajien opiskelukulttuurissa valtaosa opiskelijoista on kuitenkin passiivisia kehittämään tai tekemään muutoksia. (Aaltonen & Sumelles 2006, 127.) Tämä näkyy esimerkiksi ainejärjestöaktiivisuudessa. Opettajaopiskelijoiden ainejärjestön toiminnasta suurin osa on juhlia tai hauskanpitoa ja nämä tilaisuudet vetävät kymmenittäin osallistujia. Erilaiset poliittiset kokoukset puolestaan saavat houkuteltua paikalle vain muutamien opiskelijan. (Aaltonen & Sumelles 2006, 129.) Tähän viitattiin myöskin yhdessä tekemässäni haastattelussa. Yksi haastatteleistani opiskelijoista oli ollut mukana ainejärjestötoiminnassa ja kuvaili omaa turhautumistaan muita opiskelijoita kohtaan. Hänen mukaansa ainejärjestön toimintaa ei osata arvostaa sen vaatimalla tavalla. Opiskelijat valittivat helposti sen toiminnasta, mutta eivät ole valmiita itse liittymään ainejärjestöaktiiviksi.

Opiskelijoiden passiivisuus ainejärjestötoiminnassa heijastuu myös palautteen antamisen vähäisyytenä laitoksella. Haastattelujeni mukaan opiskelijat eivät osallistu aktiivisesti laitosjohtajan tapaamisiin tai muihin kehittämistehtäviin. Tällainen toiminta ei voi olla vaikuttamatta opettajien tai muun henkilökunnan asenteisiin opiskelijoita kohtaan. Kymmenen vuotta sitten opiskelijoita ei oltu valmiita ottamaan mukaan suurempien päätösten tekoon tiedekunta-neuvostossa, vaan opiskelijoilta kysyttiin mielipidettä jo päätettyihin esityksiin tai ehdotuksiin (Aaltonen & Sumelles 2006, 131). Nykyään opiskelijoiden asemaa on tietoisesti parannettu osana opettajankoulutuslaitoksen kehittämistä, mutta opiskelijat tuntuvat edelleen olevan passiivisia vaikuttajia.

Yksi mahdollinen syy opiskelijoiden passiivisuuteen on tietämättömyys opettajankoulutuslaitoksen toimintatavoista. Opettajaopiskelijat pitävät vaikuttamista tärkeänä, mutta he eivät oikeastaan tiedä, mitä kanavia heillä on käytössään. Opiskelijat tietävät myös vähän ainejärjestötoiminnasta ja yliopiston hallinnosta. (Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006, 141.) Onko passiivisuus kuitenkin tietämättömyyden syy vai onko asia juuri päinvastoin. Johtuuko tietämättömyys siitä, että opiskelijat ovat passiivisia, eivätkä edes halua ottaa asioista

selvää? Syrjäläisen, Värriin ja Erosen (2006) ajatus ajoittuu vuosien päähän. Haastattelemani opiskelijat tuntuivat ainakin olevan selvillä keinoista, joilla voivat laitokselle palautetta antaa.

Ehantin (2012, 48) tutkimuksessa selvitettiin, mihin viidesluokkalaiset ovat sosiaalistuneet koulussa. Vastauksista oli havaittavissa oppilaiden sosiaalistuminen ulkoiseen kontrolliin. Oppilaiden ajankäyttöä, käyttäytymistä ja työnteokoja kontrolloi joku muu kuin he itse eikä suurempia vaikutusmahdollisuuksia osattu edes kaivata. Oppilaat kuvailivat kontrollia ja valvontaa, mutta kritiikin sijaan puolustivat koulua tai suhtautuivat siihen passiivisen hyväksyvästi. Lahelman (1999, 87) mukaan koululaisten ammattitaitoon kuuluu enneminkin sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen kuin itsenäisten valintojen tekeminen.

Opettajaopiskelijat ovat peruskoulussa tottuneet edellä kuvailtuun toimintaan eikä siitä oppiminen pois ole itsestään selvyys. Vaikutusmahdollisuuksien puuttumista ei osata kaivata yliopistossakaan tai niitä tarjottaessa mahdollisuuksiin ei osata tarttua. Toimintamalli on opiskelijoille vieras. Opettajankoulutuksessa ristiriitaisuutta lisää se, että koulutukselle on tyypillistä valvontaa ja kontrollia (ks. luku 3.3.1), kuten peruskoulullekin, mutta opiskelijoilta odotetaan enemmän aktiivisuutta. Peruskoulussakin oppilaat purkavat tyytymättömyyttä keskenään, opettajalle sitä harvoin sanotaan suoraan.

Kysely terveyden ja hyvinvoinnin edistämisestä peruskouluissa (2007) sisälsi kysymyksiä oppilaiden osallisuuteen ja vaikuttamismahdollisuuksiin liittyen. Koulujen johtajien vastauksista kävi ilmi, että oppilaat olivat eniten vaikuttamassa koulun juhlien, retkien ja leirikoulujen järjestämiseen. Järjestysääntöihin ja toiminnan arviointiin vaikuttaminen oli myös suhteellisen yleistä, mutta kouluruokailun ja koulun alkamisajankohdan suunnitteluun oppilaat olivat osallistuneet hyvin harvoin. Oppituntien sijoittamisen suunnittelu tai oppilashuollon kehittäminen ei myöskään kuulunut oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien piiriin. (Pirttinen 2007, 52.) Myös opettajankoulutuslaitoksella opiskelijat osallistuvat eniten juuri erilaisten huvien järjestämiseen ja näihin tilaisuuksiin saapuu eniten osallistujia (Aaltonen & Sumelles 2006), kuten edellä kirjoitin. Opettajaopiskelijoiden käytöksestä on näin nähtävissä samoja piirteitä kuin peruskoulun oppilaiden käytöksessä. Opiskelijat jatkavat yliopistossa passiivista käytöstään, jolla koulusta on ennenkin selvinnyt.

Suutarisen (2006) mielestä opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, että opettaja pystyy vaikuttamaan aidon keskustelun syntymiseen ja antamaan oppilaille mahdollisuuden muodostaa omia mielipiteitä sekä perustella niitä. Näin opettaja edistäisi oppilaiden kykyä ottaa asioihin kantaa. Avoin keskustelu olisi lähtökohtana oppilaiden aktiivisuudelle sekä halulle vaikuttaa. (Suutarinen 2006, 95.) Tämä tavoite vaatisi opettajaopiskelijoilta tietoista valintaa ja keinoja aidon keskustelun harjoitteluun koulutuksen aikana. Opettelun lähtökohtana pitäisi olla oman toiminnan tiedostaminen ja muuttaminen. Opettajaopiskelijoiden voimakas tarve yhteisöllisyyteen (ks. luku 3.3.4) haittaa mainitun tavoitteen saavuttamista, koska ihanteena on yhtei-

söllinen mielipide. Peruskoulun oppilaiden opettaminen oman mielipiteen ilmaisemiseen on vaikeaa, jos ei tiedosta omaa toimintaansa.

Millaisia vaikutuksia voimakkaalla yhteisöllisyyden halulla on sitten palautteen antamiseen? Oppimisen liittyy keskeisesti kaksi motiivia, tutkiminen ja turvallisuus, joiden välillä opiskelija kamppailee yliopistossakin. Turvallisuuden painottuessa opiskelija ottaa yhä enemmän huomioon toisten opiskelijoiden tarpeita, jotka puolestaan vähentävät hänen omia oppimistarpeitaan. Eri-mielisyys yhteisössä muodostaa sosiaalisen uhan ja yksilöt reagoivat tähän kukin ominaisella tavallaan. Opiskelijat voivat jättää todelliset mielipiteensä salaisiksi tai mukautua opettajan ajatuksiin. (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 165.) Jonkin kurssin toteuttamistapa ei välttämättä ole vastannut opiskelijan oppimistarpeita, mutta poikkeavaa mielipidettä ei ilmaista. Omat tarpeet voidaan kokea esimerkiksi merkityksettöminä tai niitä voidaan vähätellä. Tärkeämpää on yhteisön kokemus kurssista ja palaute annetaan myös sitä mukaillen. Kirjoittamaton kulttuurinen sääntö pyrkimyksestä yhteisymmärrykseen vaikuttaa toimintaan. Opiskelijoiden aktiivisuuden lisääntyminen edellyttää tutkimusmotiivin eli uteliaisuuden painottumista turvallisuusmotiivin sijaan. (Kallas ym. 2006, 165, 178.)

Opiskelijoiden voimakas tarve yhteisöllisyyteen voi näin muodostua palautteen antamista heikentäväksi tekijäksi. Opetustyö on kuitenkin aina sidoksissa yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja opettajan tulisi pystyä tekemään perusteltuja valintoja sekä toimimaan tehtyjen valintojen mukaisesti (Rautiainen 2006, 192). Voiko kollektiivisen mielipiteen ihannoiti johtaa siihen, ettei opettajaopiskelija opi tekemään perusteltuja valintoja?

5 ”NÄIN SE ON AINA OLLUT, KOITA KESTÄÄ.”

Opettajankoulutuslaitoksen toiminnalle on tyypillistä, että kurssien lopussa opettajat keräävät opiskelijoilta palautetta. Tämän lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus olla yhteydessä pedagogiseen johtajaan, ainejärjestöön tai laitoksen johtajaan säännöllisissä opiskelijatapaamisissa. Opettajankoulutuslaitoksen internetsivuilta löytyy lähetettävä lomake ”Anna palautetta OKL:n opinnoista ja opetuksesta”, joka menee suoraan pedagogisen johtajan ja pedagogisen toimikunnan käsiteltäväksi. Sähköpostin lähettäminenkin on mahdollista. Kaikki nämä väylät on luotu opiskelijoille, jotta he voivat antaa palautetta sekä positii-visesta että kriittisestä näkökulmasta koulutuksen kehittämisen tueksi.

Kysyin sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa opiskelijoilta, miten he ilmaisevat tyytymättömyyttään opintoihin liittyen. Aineistosta erottui selvästi opiskelijoiden tapa purkaa tyytymättömyyttä omille opiskelukavereilleen, mutta myös muita väyliä tyytymättömyyden ilmaisuun mainittiin. Olen luokitellut nämä esille nousseet teemat seuraavasti: palaute joka ei saavuta todellista kohdetta, omatoiminen palaute kasvotusten, omatoiminen palaute jonkin tahon kautta ja pyydetty palaute.

5.1 Palaute joka ei saavuta todellista kohdetta

Jokaisessa tekemässäni haastattelussa ja lähes jokaisessa kirjoitelmassa mainittiin ensimmäisenä, että opiskeluihin liittyvää tyytymättömyyttä ilmaistaan eniten opiskelukavereille. Ominaista tälle valittamiselle on se, että se tapahtuu kahviloissa, opiskelijaravintoloissa tai muuten vapaa-ajalla, kuitenkin niin ettei tyytymättömyyden kohde ole paikalla sitä kuulemassa.

Pääasiassa juoruamalla epäkohdista keskenään kaveriporukoissa. Harvoin opiskelijat ottavat epäkohtia esille kurssilla tai ihmisen kanssa, jota asia koskee. Varmaan vielä harvemmin valitetaan asiasta laitoksen johdolle. (K2)

Mielenkiintoinen piirre mielestäni OKL-opiskelijoissa on se, että tyytymättömyys usein ilmaistaan vain marisemalla ja heittämällä ongelmakohdista sisäpiirin vitsiä. Muilla ainelaitoksilla opiskelevien ystäväni kanssa käymien keskustelujen tuloksena olen jossain määrin huomannut, että siinä missä muualla jatkuvasti kyseenalaistetaan opetusta, ei OKL:ssa asioiden eteen sinänsä ryhdytä tuumasta toimeen, välttämättä edes oteta asioita esille, vain jatketaan murjottamista ja sitten myöhemmin tokaistaan alempien vuosikurssien opiskelijoille, että ”Näin se on aina ollut, koita kestä.” (K6)

Vastauksista erottuu selvästi, että tyytymättömyyttä ei ilmaista sen todelliselle kohteelle. Tyypillisempää on jäädä murjottamaan kuin viedä omaa tyytymättömyyttä eteenpäin. Toimintatapaa ei kuitenkaan selitä se, etteivät opiskelijat olisi tietoisia väylistä, joita pitkin tyytymättömyyttä voi ilmaista eteenpäin. Kysyessäni palautteenantomahdollisuuksista, jokainen haastateltava osasi mainita jonkin väylän.

Opiskelijoilla se menee helposti siihen että tulee varmasti mitä ties palautetta ruokapöydässä, jauhetaan keskenään kun on huonosti joku juttu mutta sit järjestetään se mahdollisuus että vaikka laitosjohtajan tapaaminen tai että kaikkiin laitoskokouksiin on opiskelijoille vapaapääsy se paikka missä niille asioille vois tehdä jotain jos se tieto menis sinne nii niihin ei kukaan halua ikinä mennä ja ketään ei kiinnosta mennä tavallaan avautumaan. (H6)

Kyllähän sitä puretaan tuolla kahvipöydässä, joku kirjoittaa palautetta, joku ei tee mitään, ite oon ehkä enemmän se kahvipöytäpurkaja kuin sitten se joka kirjoittaa palautetta. (H7)

Useimmat haastateltavat myönsivät itsekin olleensa osana tällaisia valitusrinkejä tai vähintään olivat kuunnelleet sivusta muiden valittamista. Opiskelijat siis tunnistavat käyttäytymisestään kyseisen tavan ilmaista tyytymättömyyttä. Tutkijana hämmästelinkin sitä, että lähes kaikki mainitsivat sen nimenomaan ensimmäisenä keinona ilmaista tyytymättömyyttä. Se viestii siitä, että tapa on yleinen ja laajalle levinnyt opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijat ovat herkkiä ottamaan kantaa asioihin, mutta huonoja tekemään mitään sille, että asiat muuttuisivat. Opiskelijoille ei ole tyypillistä tuoda omaa mielipidettään julki. (Puustinen 2012, 64.)

Kahvipöytäpurnaamisen lisäksi muutamassa kirjoitelmassa ja yhdessä ryhmähaastattelussa nostettiin esille oman toiminnan merkitys tyytymättömyyden ilmaisun muotona. Opiskelijat kertoivat, että omalla toiminnalla pyritään epäsuorasti ilmaisemaan oma tyytymättömyys opettajaa tai opetusta kohtaan.

Olemalla pois luennoilta tai demoilta. Ei kunnioita luennoitsijaa vaan puhuu samaan aikaan luentosalissa ja tekee omiaan. (K11)

[...] Mitä vähemmän kurssi kiinnostaa, sitä enemmän supatan ja vähemmän osallistun asiallisesti keskusteluun demoilla ja huonommin luen tai kirjoitan. Samoin ilmaisen tyytymättömyyttä väsymällä ja stressaantumalla. (K2)

[...] koska niiku, kyl mäki niiku huomaan et ihan ihan selkeitä eroja miten mä oon tunneilla, siis niiku, kyl mä, tänä vuonna mä en tiä mikä motivaatiopula mulla on ollu mutta, ihan siis sellasta jatkuvaa kansion räpläys meininkiä siis semmosta että ja oon ollu kuule tuntikaupalla facebookissa kännykällä, siis ihan sellasta jäätävää meininkiä, et siis semmosta ajan kuluttamista vaan enkä oo edes niiku tyyliin, joskus

saattanu siltä perus näyttää siltä et oon ihan kiinnostunu, ihan siis sellasta koulu-meininkiä. (H1)

Tyytymättömyyden ilmaisu omalla toiminnalla on jo lähempänä palautteen kohdetta, mutta näissäkään tapauksissa opettajalle ei suoraan ilmaista tyytymättömyyttä kurssia tai opetusta kohtaan. Opiskelijat saattavat kuvitella, että olemalla kiinnostumatta opettajan opetuksesta opettaja ymmärtää, ettei opetukseen olla tyytyväisiä. Opettaja puolestaan voi tulkita opiskelijoiden passiivisuuden kuuntelemiseksi eikä tyytymättömyydeksi, vaikka haluaisikin opiskelijoiden osallistuvan enemmän. Ollaan ristiriitaisessa tilanteessa, jossa kumpikaan osapuoli ei ole tyytyväinen tilanteeseen, mutta ei ilmaise sitä selkeästi toiselle osapuolelle.

Tälle ensimmäiselle teemalle yhtenäistä onkin juuri se, ettei tyytymättömyys eli syntynyt palaute koskaan saavuta sen todellista kohdetta. Kitinä ja valittaminen jaetaan vain opiskelijakavereiden kanssa. Vastaavanlaisia huomioita on tehnyt Nikkola (2007) tutkimusaineistossaan. Opiskelijat lähettivät valitusviestin suurelle joukolle ihmisiä, mutta eivät niille kouluttajille, joiden suunnittelemissa tehtävissä viestissä kritisoi. Viesti jäi saamatta siis juuri heiltä, jotka olisivat voineet ottaa kantaa moitteisiin. Nikkolan tulkinnan mukaan viestien lähettämisen motiivi tuskin oli halu korjata asioita tai selvittää niitä, vaan ulkopuolisen syntypukin hakeminen. Ongelmaan ei aktiivisesti etsitty ratkaisua vaan pelkkä valittaminen riitti. (Nikkola 2007, 75.)

Myös Puustinen (2012) pohti tutkimuksessaan opiskelijoiden valittamista. Opettajankoulutuksen opiskelukulttuuria leimaa valittamisen kulttuuri. Opiskelijoiden tapaan ottaa kriittisesti kantaa erilaisiin asioihin ollaan kuitenkin tyytymättömiä, jolloin opiskelijat valittavat myös valittamisen kulttuurista. (Puustinen 2012, 63.) Oma aineistoni on samankaltainen sekä Nikkolan (2007) että Puustisen (2012) tutkimuksiin nähden. Valittamisen kulttuuri on olemassa, koska tyytymättömyyden aiheita ei viedä eteenpäin asianosaisille henkilöille. Valittaminen näyttäisi olevan sallitumpaa toimintaa opiskelijaryhmässä kuin kiitosten jakaminen (Nikkola 2007, 80).

5.2 Omatoiminen palaute kasvotusten

Toiseksi yleisin aineistossa esiin noussut tapa ilmaista tyytymättömyyttä oli opiskelijoiden antama palaute suoraan esimerkiksi kurssin opettajalle. Teema mainittiin kuudessa eri kirjoitelmassa ja haastatteluissa kolmen opiskelijan kohdalla kävi selvästi ilmi, että he olivat antaneet opettajalle palautetta demon tai kurssin jälkeen kasvotusten.

Luulen, että suurin osa opiskelijoista ilmaisee tyytymättömyyttään puhumalla keskenään toisten opiskelijoiden kanssa. Toisaalta OKL:ssä ei ole millään tavalla epänormaalia, että opiskelijat nostavat tyytymättömyyden aiheita esiin esimerkiksi suoraan kurssin tai muuten asiaan liittyvän opettajan kanssa keskustellen. Asioita on viety käsittääkseni eteenpäin myös ainejärjestön kautta, ja viime aikoina opiskelijat ovat myös tehneet yhteisvalituksia suoraan hallinnolle. (K14)

Mä ite sanoin saman tien [Tutkija: opettajalle] et ei tässä oo mitään järkee. (H5)

Muutammat opiskelijat siis rohkenevat sanomaan opettajalle oman mielipiteensä. Kirjoitelmissa mainitut ryhmävalitukset kertovat kuitenkin siitä, että opettajan puheille mennään mieluummin porukalla kuin yksin. Ryhmän koaminen tuntuu turvallisemmalta vaihtoehdolta. Opettajalle ei ole helppo puhua mistä tahansa asiasta. Tyytymättömyyden ilmaisuun vaikuttaa asia, jota tyytymättömyys koskee.

Kurssipalautteiden kautta opiskelijat ilmaisee omaa tyytymättömyyttään tai ihan suoraan kasvotusten. Riippuu vähän mitä tyytymättömyys koskee. Jos kurssin pitäjän antama deadline on todella huono, niin silloin saatetaan kurssilla sanoa opettajalle, että ”Palautuspäivä ei ole hyvä”. (K8)

Opintotehtävän palautuspäivää koskevan palautteen voi nähdä suhteellisen pieneksi tavaksi puuttua opettajan toimintaan. Kun kyseessä on opettajan opetusmetodien tai tietämyksen arviointi, on kyseessä jo huomattavasti suurempi kokonaisuus, jonka arvosteleminen on vaikeampaa.

Kasvotusten annettavaan palautteeseen vaikuttavat opiskelijan luonne ja opittu tapa toimia. Luonteella tarkoitetaan tässä tapauksessa temperamenttia. Temperamentti vaikuttaa siihen, millä tavalla ihminen suhtautuu oppimiseen, on kiinnostunut uusista asioista ja reagoi erilaisiin tilanteisiin. (Keltikangas-Järvinen 2006, 61–62). Temperamenttiltaan varautunut ihminen on tuskin antamassa ensimmäisenä omatoimisesti palautetta vieraalle ihmiselle. Opittu toimintatapa liittyy puolestaan aikaisempiin koulukokemuksiin. Opettajaopiskelijat ovat peruskoulussa ja lukiossa oppineet siihen, ettei opettajan toimintaa arvostella tai pyritä kehittämään. He eivät tunne sitä omaksi tehtäväkseen. Oppilaat ovat passiivisia jo peruskoulussa ja toimivat sosiaalisen kontrollin alaisena alistuen koulun toimintatapoihin (Naukkarinen 1999, 147, Rinne & Kivinen 2005, 460–462). Peruskoulussa oppilaan tehtävä ei ole arvioida opettajan työtä, joten sen ei ajatella olevan sitä yliopistossakaan.

5.3 Pyydetty palaute

Hämäläisen mukaan (1994, 50–51) opiskelijoita käytetään opetuksen arvioinnin välineenä usein verrattuna muihin arviointikeinoihin. Yksi mahdollisuus opiskelijoiden käsitysten selvittämiseen ovat opettajien jakamat palautelomakkeet, jotka mainitsin aikaisemmin opettajankoulutuksen palautteenantotapoja luetellessani. Palautelomake voi sisältää ennalta laadittuja kysymyksiä tai perustua avoimiin kysymyksiin, jolloin opiskelija kommentoi kurssia vapaasti.

Kurssien palautelomakkeet mainittiin muutama otteeseen aineistossani sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa. Palautelomakkeiden täyttö sai kuitenkin opiskelijoilta osakseen lähinnä kritiikkiä. Opiskelijat tiedostavat, että palautetta on mahdollisuus antaa kurssin lopussa, mutta sen ajankohta tuntuu väärältä

eikä palautteella uskota olevan merkitystä. Palautteen antaminen koetaan enemmän taakkana kuin mahdollisuutena kehittää toimintaa.

Kun pitäis kirjottaa se kirjallinen palaute mä ajattelen vaan et ei tällä oo mitään väliä [...] saatan mä laittaa jotain kehityskohteita mutta hyvä esimerkki vaikka meidän sivuaine opinnot nii kyllähän siitä olis voinu kirjottaa yhen vihkon täyteen mut sit tulee et mitä väliä ku sekin oli vaan sijainen, se ei oo mikään jatkumo, harvoin siihen jaksaa panostaa jotenkin se kulttuuri et ei sillä oo mitään väliä vaikka toisaalta tuntuu et hulluna kerätään palautetta. (H10)

On ihan ok, että monella kurssilla on palautelomakkeet, mutta ne ikävästi täytetään usein niin viime tippaan, ettei kukaan jaksu keskittyä enää monimutkaiseen palautelomakkeeseen. Tämän jälkeen sitten jurputetaan porukassa: "Vielä sen piti tuohon pitkän luentopätkän loppuun survoa tollanen palautelomake, joka oli pitkä kuin nälkävuosi. Oltais vaikka keskusteltu mieluummin." (K8)

Näyttäisi olevan mahdollista, että ensin opiskelijat ovat tyytymättömiä kurssin sisältöön tai opettajaan ja lopulta tapaan, jolla opettaja kerää heiltä palautetta. Tämä johtaa siihen, ettei palautteeseen käytetä aikaa tai energiaa, vaikka sanottavaa olisikin. Palautteen antamiselle ei ole motivaatiota, koska opiskelijat eivät tiedä vaikuttaako se mihinkään (Hämäläinen 1994, 55, Juntunen 2005, 21, 23, Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006, 141). Kahdessa haastattelutilanteessa nousi esille, että opiskelijat pelkäävät palautteen antamista ja se on heille vierasta.

Jos vaikka kurssin jälkeen annetaan palautelappu ruudut ykkösestä vitoseen että kurssin sisällöistä tai toimintatavoista just sillei et enhän mä millään uskalla laittaa tähän ykköstä jos pitää nimellä laittaa, vähän ehkä pelätäänkin sitä palautteen antoo sitte, on helppo kitistä vaan siellä selän takana mut sit ku oikeesti tulee se tilaisuus sitä pelätään. (H6)

[...] monelle varmaan uuskin tilanne koska on paljon opiskelijoita jotka on menny tähän astisen koulutusuransa vaan silleen nyökkäilen ja ei nyt passiivisena mutta ei oo miettiny mitään negatiivista se on uus tilanne ja pelottavaa, kun pitäis yhtäkkiä ja sen jälkeen kun on lähettäny sen palautelomakkeen pitää kohdata sen ihminen jos siitä syntyikin joku keskustelu, se on ehkä turvallisempaa olla hiljaa. (H9)

Tyytymättömyyden ilmaisua estää siis pelko siitä, että opiskelija joutuu kohtaamaan opettajan palautteen antamisen jälkeen. Sosiaalinen uhka aiheuttaa suojautumisen tarpeen, joka näyttäytyy yksilöillä eri tavoin. Kiintymyssuhdeteorian mukaan on olemassa kaksi päätyyppiä: tunteiden vältteleminen ja tunteiden ristiriitaisuus. Vältteleminen ilmenee muun muassa varautuneisuutena ja pakonomaisena mukautumisena, ristiriitaisuus miellyttämisyrittämispyrkimyksenä ja avuttomuutena. (Crittenden 2000, 351–353, Nikkola 2011, 55.) Opiskelijat siis suojaavat itseään näyttäytymällä opettajalle kuuliaisena ja mukavana sekä esittämällä, että ovat tyytyväisiä kurssiin. Tällä tavalla he voivat pyrkiä takaamaan sen, että opettaja pitää heistä ja antaa heille kurssista hyvän arvosanan. Suojautumiskeinot kuitenkin estävät toiminnan kehittämisen, koska rehellinen palaute jää antamatta.

Turvallisuushakuisuus on tärkeää oma-aloitteisessa kasvotusten annettavassa palautteessa, mutta se näyttäisi olevan sitä myös pyydettyssä palautteessa.

Opiskelijoilla ei ole halua antaa kasvotusten palautetta, mutta heille ei tunnu kelpaavan opettajienkaan tarjoama keino palautteen antamiseen.

5.4 Omatoiminen palaute jonkin tahon kautta

Omatoimisen palautteen lähettäminen jonkin tahon, kuten pedagogisen johtajan tai ainejärjestön, kautta oli kaikkein vähiten mainittu tyytymättömyyden ilmaisun muoto. Kurssipalautteen lisäksi nämä keinot ovat kuitenkin niitä, joita laitos opiskelijoiden käyttöön tarjoaa. Eräässä kirjoitelmassa opiskelija kertoo valittaneensa pedagogiselle johtajalle, mutta hänenkin kuvailunsa päättyy siihen, että yleisempi tapa on kavereiden kanssa purnaaminen.

Itse ainakin valitin suoraan pedagogiselle johtajalle, kun olin tyytymätön [...] kandidinhjaukseen, mutta en tiedä miten yleensä opiskelijat tekee. Käykö kukaan oikeasti Tiina-treffeillä? [Tutkija: laitoksen johtajan tapaaminen] Varmaan ainejärjestönkin kautta kulkee palautetta laitokselle. Tietty valittaminen kavereiden kesken on aika yleinen tyytymättömyyden ilmaisun muoto. (K3)

Opiskelija kyseenalaistaa sen, käykö kukaan tapaamassa laitosjohtajaa, vaikka siihen tarjotaan tilaisuus säännöllisesti. Laitosjohdolta saamieni tietojen mukaan Tiina-treffeillä käy tällä hetkellä vain muutama opiskelija, parhaimmillaan paikalla on ollut kymmenkunta. Suurin osa tapaamisiin osallistuvista opiskelijoista on ainejärjestöaktiiveja eli niitä, jotka ovat aktiivisia laitoksen toiminnassa jo ennestään. (Silander 2012.) Osallistuvien opiskelijoiden lukumäärä on pieni, kun se suhteutetaan opettajaopiskelijoiden kokonaismäärään (useita satoja). Oletan, että laitoksen johtajan tapaaminen on vieläkin pelottavampaa kuin kurssien opettajien kohtaaminen kasvotusten. Mitä korkeammassa asemassa henkilö työpaikallaan on, sitä mystisemmäksi henkilöksi hänet mahdollisesti koetaan. Tässä tapauksessa opiskelijat ovat siis laitoksen johtajan alamaisia, yliopiston opettajat siitä väliltä. Opiskelijat eivät tunne itseään tai asiaansa riittävän merkitykselliseksi, jotta olisivat niitä valmiita viemään laitoksen johtajan tietoon. Tiina-treffeillä käsiteltävät asiat ovat kuitenkin juuri niitä, joihin useat opiskelijat ovat tyytymättömiä: laitoksen talous, sivuaineet, harjoittelut, yksittäiset opintojaksot, sisäilma, opiskelijoiden jaksaminen (Silander 2012). Laitosjohtajan toive on, että opiskelijat olisivat aktiivisia:

"Pidän hyvänä sitä, että opiskelijat nostavat esiin perusteltuja näkemyksiä ja antavat palautetta laitoksen toiminnasta. Rohkaisen palautteen antamiseen rakentavalla tavalla. Valitus ja "urputtaminen" ilman oman toiminnan reflektointia ei aina ole paras vaikuttamisen tapa. Haastan ja kannustan opiskelijoita aktiivisuuteen!"

Toisaalta opettajaopiskelijoiden opiskelulle tyypillinen opintojen suorittaminen voi myös olla syy siihen, ettei laitosjohtajan tapaamisiin mennä. Opinnot halutaan alta pois, niiden kehittämisestä ei olla kiinnostuneita. Opiskelijoiden kulttuurissa työ ja vapaa-aika halutaan erottaa toisistaan. Oppiminen koetaan tekniseksi suoritukseksi, joka liittyy kouluun, ei muuhun elämään. (Nikko-

la 2007, 77.) Opiskelijat eivät ajattele palautteen antamista osana opintoja vaan ylimääräisenä suorituksena. Siihen käytetty aika olisi pois heidän vapaa-ajastaan.

6 MIKSI VALITUSTA PALAUTTEEN SIJAAN?

Edellä kävi ilmi, että opiskelijoille tyypillisin tapa ilmaista omaa tyytymättömyyttä liittyen opintoihin on kahvipöytäpurnaaminen eli valittaminen kavereiden kesken. Haastattelujen yhteydessä tavoitteenani oli myös saada selville opiskelijoiden ajatuksia siitä, miksi opiskelijat valittavat keskenään sen sijaan, että asia vietäisiin eteenpäin. Olin epävarma siitä, osaavatko haastateltavat kuvailla syitä, mutta yllättäen jokaisella tuntui olevan oma näkemyksensä siitä, miksi asia näin on. Useista opiskelijoiden esittämistä ajatuksista luokittelin vastauksia aluksi yksittäisten teemojen alle, joista muodostui lopulta neljä suurempaa teemaa selittämään tyytymättömyyden ilmaisua opiskelukavereille. Nimesin nämä kokonaisuudet seuraavalla tavalla: opiskelijoiden puhekulttuuri, opiskelijoiden uusavuttomuus, opiskelijoiden halu miellyttää muita ja opiskelijoiden kokemus palautteen merkityksettömyydestä.

6.1 Opiskelijoiden puhekulttuuri

Pyytäessäni opiskelijoita kuvailemaan syitä valittamiseen, jokaisessa haastattelussa tuli jollakin tavalla ilmi, että opettajaopiskelijoiden keskuudessa valitsee muista tiedekunnista poikkeava puhekulttuuri. Ominaista tälle puhekulttuurille on se, että opiskelijat puhuvat paljon sekä yliopistolla että vapaa-ajalla opiskeluun liittyvistä asioista. Opiskelijat vaihtavat ajatuksia sekä kurssien sisällöistä että opetukseen liittyvistä asioista. Yhden haastateltavan mukaan koulutus herättää myös paljon tunteita, joita on tärkeä päästä purkamaan kavereille. Tulkitsen tämän puheen olevan osa opiskelijoiden toisilleen antamaa vertaistukea.

Se on OKL opiskelijoille tapa et puhutaan aina niistä opiskeluista. (H5)

Mulla ei oo kokemusta muista tiedekunnista mutta en osaa kuvitella että jotkut muut niin paljon kävis niitä läpi [Tutkija: opiskeluun liittyviä asioita]. (H9)

Toi on just sitä parasta vertaistukea et puhutaan, me ihan hirveesti puhutaan OKL:ssä, jaetaan niitä kokemuksia liittyen vaikka opiskeluun harjoitteluista tai ollaan oltu sijaisena jossakin me hirveesti puhutaan ja jaetaan niitä kokemuksia ja vaikka siellä välillä on sitä valittamista mukana tosi paljon keskustellaan oikeesti näistä aiheista. (H6)

Ylijoen (1998) mukaan jokaisella akateemisella heimolla on sille tyypilliset toimintatapansa. Puhekuulttuuri voidaan nähdä ominaispiirteenä opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijat siis puhuvat opiskelusta sekä hyvässä että pahassa. Luostarinen & Väliverronen (1991, 49) kirjoittavat, että yliopistomaailmassa selviäminen edellyttää uuden kielen oppimista. Uusi kieli sisältää paitsi eri tieteenalojen omaa sanastoa myös puhetapoja. Opettajaopiskelijoiden puhetapaan kuuluu opiskeluista puhuminen ja uusien opiskelijoiden on se opittava. Puhetavan oppiessaan heidät on helpompi ottaa yhteisön jäseneksi ja he osaa- vat toimia halutulla tavalla. Kielellinen kompetenssi on myös sosiaalista kompetenssia (Luostarinen & Väliverronen 1991, 50).

Oman kokemukseni mukaan opettajaopiskelijoiden puhekuulttuurissa painottuvat asioiden kritisointi ja negatiivinen puoli. Tämä oma tuntemukseni voi kuitenkin olla selitettävissä sillä, että valittaminen ”tarttuu”. Kun yksi opiskelija ilmaisee tyytymättömyytensä, yhtäkkiä useampi opiskelija valittaa samasta aiheesta.

Siinä on ehkä se et ku joku ottaa sen puheeks nii yhtäkkiä tulee hirvee keskustelu, jokaisella onkin jotain sanottavaa. (H9)

Haastattelujen yhteydessä kysyinkin opiskelijoilta, onko muiden opiskelijoiden kanssa helppo olla eri mieltä ja voiko opettajankoulutuslaitoksella olla valittamatta. Ensimmäiseen kohtaan sain vastauksia molemmista äärilaidoista, joidenkin mielestä on helppo olla eri mieltä, toisten mielestä se on vaikeaa. Haastateltavien mukaan tähän vaikuttaa myös oma luonne ja sen kautta tuleva rohkeus.

Mä oon luonteeltani sellanen aina sanon saman tien, koulussaki vastarannan kiiski, mut oon oppinu sanoo saman tien [...] (H5)

Nämä rohkeimmatkin opiskelijat olivat kuitenkin sitä mieltä, että valittamatta oleminen on hankalaa. Kaksi haastatteluun osallistuneista opiskelijoista oli jopa sitä mieltä, että valittaminen on opettajaopiskelijoiden keskuudessa ”small talk”- aihe. Siihen on osallistuttava tai sitten joutuu kuuntelemaan muiden puhetta ulkopuolisena ja yksinäisenä.

Ei sitä voi olla tekemättä, tai sit sä seisot hiljaa 20 min siinä jonossa [Tutkija: Ilokivi ruokala] sehän on todella tukalaa ja epämiellyttävää, se kuuluu siihen ihmisten sosiaaliseen käyttäytymiseen meidän laitoksella, se on osa sitä, jos sää yhtäkkiä päätät se on vähän niiku sä päätät ettet sä kättele ihmisiä kun sä näät niitä ja ne antaa sulle sen käden ja sit sää et ota sitä, sit sä oot tosi epäkohtelias tyly tökerö ja sit sä oot tosi ärsyttävä eikä kukaan halua olla sellanen. (H4)

Se on mun mielestä myös semmonen, mä oon ite huomannu että ku ei halua lähtee siihe ni sit ei oo mistään puhuttavaa tai siis sit jää tosi yksin, jos ei niinku halua läh-

tee puhuu jostain tai on niiku silleen et mun mielestä se on ihan hyödyllistä tai koittaa sanoo just oman näkemyksen [...] nii sit se on silleen et se jää aika ilmaan. (H3)

Opiskelijoiden kuvaukset antavat viitteitä siitä, että valittaminen kuuluu osana opettajaopiskelijoiden kulttuuriin ja tapaan toimia. Valittamisen voimakkuus koetaan välillä häiritsevänkin vahvana, mutta siitä ulkopuolella oleminen on hankalaa tai sitä ei haluta. Akateemisen puhutavan hallinnassa tiivistyy se, miten opiskelija on sisäistänyt heimonsa julkilausumattoman tiedon. Olennaisinta on se, että osaa käyttää oikeaa puhetapaa oikeassa tilanteessa. Puhetapojen säännöt ja käytännöt vaihtelevat tieteenalasta riippuen. (Luostarinen & Välvirronen 1991, 51–52.) Opettajaopiskelijoiden keskuudessa puhutavassa eivät korostu käsitteet tai argumentointitaito vaan kärkeä kritisointi, kärjistetympin sanottuna valittaminen.

Kaikki haastateltavat eivät kokeneet ilmiötä yhtä voimakkaana, mutta kuvailivat sitä ja sanoivat valittamisen liittyvän opiskelijoiden keskuuteen. Tämä vahvistaa valittamista osana puhekulttuuria.

Mä ite näkisin sen ilmiönä, esim töissä kaikki puhuu et on nii kiire kokoajan ja se kiire on semmone juttu, jos ei oo kiire nii oot vähän niiku outsideri [...] ehkä se liittyy siihen ja ehkä siihen käytännön juttuun ku lähtee jonkun kanssa syömään niin varsinkin jos on yhtään oudompi ettei oo yhteisiä muita juttuja nii on helppo [...] aika yleinen, mut en mä en näkis sitä täällä mitenkään hallitsevana, se vaan jotenki kuuluu tähän. (H10)

Valittamisen ”kuuluminen” opiskelijoiden keskuuteen kävi ilmi jo aiemmin (ks. luku 7). Havainto on yhteydessä myös haastattelemini opiskelijoiden näkemykseen siitä, ettei valittamatta voi olla, joskin syyt siihen hieman vaihtelivat. Kolme haastateltavaa mainitsi, että valittamatta oleminen ei ole mahdollista, koska silloin opiskelija olisi liian passiivinen. Alla oleva keskustelu on parihaastattelusta.

Tutkija: Voiko teidän mielestä olla valittamatta?

[...]

H6: no siis varmaan voi olla valittamatta mutta sit on varmaan tosi semmone siinä pitää olla semmosta välinpitämättömyyttä ihan sama asennetta jos ei mistään kerran valita

H5: nii se on kyllä vähän huolestuttavaa, ne oppilaatkin luokassa on huolestuttavia jotka vaan tekee kaiken

Haastateltavat vertasivat opettajaopiskelijoita peruskoulun oppilaisiin, joiden passiivisuus on huolestuttavaa. Valittaminen opettajaopiskelijoiden keskuudessa kertoo siis tässä tapauksessa positiivisesta aktiivisuudesta. Toisaalta aineistoni pohjalta ajatellen, passiivisuus palautteen antamisessa on opiskelijoiden keskuudessa hyväksyttävää silloin, kun tyytymättömyys pitäisi ilmaista palautteen todelliselle kohteelle. Kavereiden kanssa tapahtuva valittaminen on puolestaan aktiivisuutta. Kolmaskin haastateltava ihmetteli vaihtoehtoa, jossa opiskelija ei valittaisi.

Jaaha, en usko, tai sitten on kovin tunteeton ihminen, varmaan joku voi olla sellanen ihminen ettei pura ulospäin mitään mutta kyllä siellä varmaan sisällä käy semmonen valitusprosessi. (H7)

Hänkin siis päätyi ratkaisuun, että valittamista tapahtuu vähintään oman pään sisällä. Tällainen tyytymättömyyden ilmaisu voidaan kuitenkin myös tulkitua palautteeksi, joka ei saavuta sen todellista kohdetta ellei tyytymättömyys kohdistu itseän. Huomionarvoista on, että valittamista ylläpidetään kertomalla uudemmille vuosikurssilaisille omista opiskelukokemuksista. Yksi haastateltavista kuvasi, kuinka uusilla opettajaopiskelijoilla saattaa jo olla tietynlainen ennakkokäsitys siitä, antaako kurssi opiskelijalle mitään hyödyllistä.

Mä olin just sanomassa ihan samaa tossa et alkuaikoina, jos karkeesti kärjistetään, niin jos aatellaan vaikka jostain POM kurssista että sinne menee taas se ensimmäisen tai toisen vuosikurssin porukka, opiskelijat on kuullu joltakin ehkä kolmannen vuosikurssin [Tutkija: opiskelijalta] joka on käynyt sen vuos sitten että se on niin ärsyttävä ja niin turha kurssi ne tavallaan menee jo sillä asenteella sinne kurssille että ja sit jos siellä joku sanookin et tää on tosi hyvin tehty nii ehkä siinä vaiheessa muut voi olla et mitäs sä nyt rupeet siinä tollein [Tutkija: ollaan ihmeissään ettei toinen valita]. (H6)

Tällä tavalla opiskelijat pitävät huolen siitä, että valittaminen jatkuu ja uudet opiskelijat saavat heti tietoonsa ne asiat, joihin ollaan tyytymättömiä. Jos uusi opiskelija yrittää muodostaa asiasta omaa mielipidettään, hän saa osakseen oudoksuvia katseita. Määriteltäessä jonkin sosiaalisen yhteisön tai ryhmän erityislaatua voidaan puhua kollektiivisesta identiteetistä. Se rakentuu yhteisön ylläpitämistä myyteistä ja kulttuurisista kertomuksista. (Heikkinen 2001, 122–123.) Valittaminen osana puhekulttuuria ylläpitää opiskelijoiden yhteisöllisyyttä, kuten yksi haastateltavistakin totesi.

Sekin on tapa luoda yhteishenkeä. (H8)

Yhteishenkeä ei kuitenkaan pidetä yllä pelkästään valittamalla. Puhekultuurissa keskeisenä osana on ylipäättään keskustelu opiskeluun liittyvistä asioista. Useat opiskelijat mainitsivat tyytymättömyyden kohteita luetellessaan, että koulutuksessa on myös paljon hyvää. Yksi opiskelija kuvaili tilanteen, jossa uskaltamalla kehua, valittamisen sijaan, voi keskusteluun saada muitakin positiivisella asenteella.

[...] ku lähtee kehuu jotain juttua, oikeesti meillä on ollu hyvät puinnit siellä ja sit taas toisaalta jos uskaltaa sanoa sen, et hei, tää demo kerta oli vähän erilainen ku se opettaja oli tsempannu ja jotenki ehkä oli saanu jotain palautetta joltain tai ottanu vaikka meidän palautteet hyvin vastaan [...] nii sit joku jonka kanssa sitte vaikka oiski vähän tuntemattomampi tyyppi nii se saattaa vähä niiku okei, lähtee ja uskaltaa tuoda, koska se on niin sellasta, vaikka oliski että kaikki aattelee et nyt tää on ihan jees mut kukaan ei silti sano. (H2)

Puhekultuurille ominaista näyttää olevan se, että opiskelijat ovat samaa mieltä keskenään ja yhteisillä mielipiteillä luodaan yhteishenkeä. Yhteisön mukainen mielipide pitää opiskelijan osana yhteisöä. Yhteiseen mielipiteeseen pyrkiminen estää kuitenkin aitoa keskustelua, jossa vaihdetaan eriäviä mielipiteitä. Oman mielipiteen peittäminen vähentää myös rehellistä palautteen antamista.

6.2 Opiskelijoiden uusavuttomuus

Puhekulttuurin ohella toinen paljon kommentteja osakseen saanut teema oli opiskelijoiden työntekoon liittyvät piirteet. Aihetta sivuttiin kaikissa muissa haastatteluissa, lukuun ottamatta yhtä yksilöhaastattelua. Haastateltavien mukaan osa valittamisesta johtuu siitä, etteivät opiskelijat ole valmiita tekemään töitä opiskelun tai valmistumisen eteen. Opiskelijat ovat aikaisempien vuosien ohella tottuneet siihen, ettei koulussa tarvitse tehdä juuri mitään.

Tulee vähän semmonen et on totuttu et tulee läksyjä koulusta ne tekee kahessa tunnissa, sit ku yliopistossa annetaan tehtävä ni se voi vaatia sitä et sä panostat siihen neljä tuntii [...] joutuu paneutumaan ettei tää oookkaan ohi kahessa tunnissa [...] se on nii vaikee ymmärtää et eiks täällä oookkaan kaikki valmiiks ajateltua ei se oookkaan, että sun pitää ite ajatella, se on niiku se mikä törmää. (H5)

Opettajankoulutus siis vaatii opiskelijoita ajattelemaan, mikä herättää opiskelijoissa ärtymystä ja sitä kautta tyytymättömyyttä. Kahdessa haastattelussa opettajaopiskelijoita verrattiin asiakkaisiin, jotka ovat tulleet hakemaan palveluita koulutuksesta. Asiakkaat ovat kuitenkin tyytymättömiä saamiinsa palveluihin.

Se on jotenkin hirveen helppoo, mun mielestä se on just sellasta uhrin asemaan asettumista että mulla ei oo vaikutusta mihinkään, semmonen et OKL opiskelijat on vähän niiku asiakkaita et ne oottaa et niille tuodaan niitä palveluita, heitä koulutetaan, heidän päähän vähän niiku kaadetaan tieto ja sit jos sitä ei oo tehty voi valittaa et ei näin tapahtunu ja sen takia tää työ on näin raskasta tai sen takia tää ei mee just niiku tän pitäs. (H4)

[...] opiskelijat saapuu asiakkaiks jotka vaatii tiettyjä palveluita mutta palvelut ei täytä niitä kriteereitä joita ne ite haluis, nii siitä syntyy just se ININININI, semmonen purnaus ja valittaminen, mut tietääkö ne mitä ne haluaa? (H2)

Asiakkaan asemaan asettuminen on helpompaa kuin työnteko. Asiakkaan roolissa oleminen ei opiskelijoiden mukaan sisällä palautteen antamisen velvollisuutta eikä koulutukseen haluta käyttää ylimääräistä energiaa. Myös Luostari- sen ja Väliiverrosen (1991, 50) sekä Hämäläisen (1994, 47) mukaan opiskelijat voidaan nähdä asiakkaina, jotka ovat vain käymässä yliopistossa. Tällöin arvioinnin keskiöön nousee asiakkaan tyytyväisyys eli tuotteen miellyttävyys, tässä tapauksessa opetus. (Hämäläinen 1994, 47.) Jos tuotteeseen ollaan tyytymättömiä, syntyy valitusta. Asiakkaan rooli antaa opiskelijoille mahdollisuuden vetäytyä vastuusta. He eivät ota vastuuta omasta toiminnastaan vaan jonkun pitäisi tehdä asiat heidän puolestaan.

Välillä musta tuntuu et ei edes haluta vaikuttaa et voidaan mennä semmosessa vähän uhrin asemassa ja semmosessa että mä en nyt osaa tätä ei johdu siitä että mitenkään mun valinnoista vaan mulle ei oo kukaan tullu opettamaan tätä, mun mielestä se on joku sellanen asenne OKL:ssä, sen sijaan et sä voisit itse mennä hakee kirjan ja lukee sen omalla ajalla, mut ku kukaan ei oo tullu sanomaan et sun täytyy lukee nii sit sä et oo lukenu ja se on niitten vika. (H4)

Et joku on valittanu jostakin et sitten kun sieltä on yleensä aina paljastunu se että se ei vaan itte tiää mitä se vois tehdä sille asialle ja se ei tiedä että asioille voi oikeesti tehdä jotakin jossakin [...] tavallaan on turhauttanu meikäläistä tässä joskus et joku kitisee jostakin asiasta nii sit sanoo et hei oot sä käyny vaikka laitoksen www.nettisivuilla siellähän nää on kaikki ylhäällä et käypä kattoo ehkä se on vähän semmosta täällä OKLssä, miten se nyt sanois, tosi huonosti sanottu, uusavutonta välillä se meininki, on niin helppo valittaa mut se ois parin klikkauksen päässä se juttu et sä saat itte vaikka kirjoitettua sen palautteen suoraan sinne lehtorille sähköpostilla [...] mut sä et tee sillein vaan ku sä vaan sit noo, tää on nyt tälle tää homma ei sille varmaan mitään tehdä. (H6)

Jotkut opiskelijat haluavat päästä mahdollisimman helpolla, mutta kun se ei ole mahdollista syntyy valittamista, joka ei johda mihinkään. Syyllistä omaan pahaan oloon haetaan ulkopuolelta eli koulutuksesta tai opettajista. Omaa avuttomuutta tai laiskuutta ei haluta kohdata. Syyttelyn ja syntipukin hakeminen opettajankoulutuslaitoksen kulttuurisena piirteenä on yleistä (Nikkola 2007, 75). Kumpulän (1994, 66–69) tutkimuksen mukaan uusavuttomuus on seurausta yliopistosopimuksesta. Opettajat antavat ymmärtää, että loppuen lopuksi heillä on korkein tietovalta hallussaan eivätkä opiskelijat voi sitä saavuttaa. Seurauksena on opiskelijoiden turhautuminen. Opiskelijat mukautuvat, passivoituvat ja siirtävät vastuun opettajille.

Opiskelijoiden passiivinen asenne liittyy erityisesti itse opiskeluun ja sen tuomiin haasteisiin, mutta myös palautteen antaminen voidaan kokea työläänä. Opiskelija on ollut tyytymätön johonkin asiaan, mutta ei välitä palautetta eteenpäin, koska ajattelee, että joku muu tekee sen varmasti. Vastuuta ollaan valmiita siirtämään tässäkin asiassa.

[...] et kyl tästä on muutkin valittanu et kyllä joku muu sen palautteen sille antaa. (H9)

Tilanne muodostuu ongelmaksi, jos useat opiskelijat ajattelevat näin ja siirtävät vastuun muille. Loppuen lopuksi kukaan ei vie asiaa eteenpäin eikä kohde saa palautetta toiminnastaan. Palautteen antaminen ja opiskeluihin liittyvä työnteko aiheuttavat myös stressiä ja kasautuessaan stressi saattaa aiheuttaa ylimääräistä purnaamista ja tyytymättömyyttä.

[...] stressin purkamista [Tutkija: valittamisen syy], sillä haetaan tukea, sillekin on se rooli aina. (H5)

Stressiin liittyvää valitusta on varmasti aina ja se on luonnollista sekä elämään kuuluvaa. Tässä tapauksessa opiskelijat voisivat omalla toiminnallaan vähentää stressin määrää tarttumalla työntekoon työläydestä valittamisen sijaan. Työteon pakoilu ja sen mukanaan tuoma valitus kuluttaa opiskelijoiden energiavaroja entisestään. Työhön liittyvä välttely voi kuitenkin olla omaksuttu tapa. Opiskelijat ovat oppineet käyttämään vastuun pakoilun strategiaa, koska koulujärjestelmässämme on piirteitä ulkoa ohjautuvuuteen ja suorittamiseen (Nikkola 2007, 97).

6.3 Opiskelijoiden halu miellyttää muita

Yksi syy jättää palaute antamatta oli opiskelijoiden pelko ja suojautumiskeinot, kuten muiden miellyttäminen (ks. luku 7). Tämän tyyppinen käyttäytyminen on muutenkin tyypillistä opettajaopiskelijoille (ks. luku 5). Haastattelujen yhteydessä nousi esille opiskelijoiden halu miellyttää muita, mutta erityisesti opettajia. Haastateltavien mukaan on tärkeää pitää yllä itsestä hyvää kuvaa. Omaa käyttäytymistä säädellään sen mukaan kenen seurassa ollaan. Myös Kumpula (1994, 67–69) ajattelee asiasta näin. Yliopisto-opiskelijat mukautuvat yliopiston piilevään sosiaaliseen toimintalogiikkaan eli yliopistosopimukseen, jossa opiskelijoiden tehtäväksi jää opettajien myötäileminen. Erityisen vaikeaa palautteen antaminen on opintojen alkuvaiheessa, kun asiaa tarkastellaan miellyttämisen näkökulmasta.

Mä voin hyvin sanoa kaverille ruokalassa että on paska kurssi mut en mä vois kuvitellakkaan et sanois suoraan jolleki lehtorille, mä oon ekan vuoden opiskelija täällä ja heti valitan niin minkälaisen kuvan ne saa musta. (H6)

Ehkä tämä liittyy taas siihen stereotypiaan mutta monella OKL opiskelijalla saattaa olla sellasta perfektionismia sellasta halua miellyttää muita ja näyttäytyä muiden silmissä miellyttävänä ja on monelle varmaan uuskin tilanne koska on paljon opiskelijoita jotka on mennyt tähän astisen koulutusuransa silleen vaan nyökkäilen ja ei nyt passiivisena mutta ei oo miettiny mitään negatiivista, se on uus tilanne ja pelottavaa, kun pitäis yhtäkkiä ja sen jälkeen kun on lähettänyt sen palautelomakkeen pitää kohdata sen ihminen jos siitä syntyykin joku keskustelu se on ehkä turvallisempaa olla hiljaa. (H9)

Oman aseman säilyttäminen nähdään merkittävämpänä kuin rehellisen palautteen antaminen. Opiskelijat ovat siis huolissaan kriittisen palautteen vaikutuksista omiin opintoihinsa (Juntunen 2005, 27–28). Ensimmäisinä opiskeluvuosina opiskelijat ovat epävarmempia sekä osaamisestaan että asemastaan, eivätkä he välttämättä ole yhtä tietoisia erilaisista mahdollisuuksista antaa palautetta. Vastaavanlaista käyttäytymistä on haastattelujen mukaan näkyvissä myöhemminkin. Yksi haastateltavista oli juuri suorittanut syventävän harjoittelun.

[...] ja sit on sellasii, mäkin aika suoraan annan palautetta, mut OH3 [Tutkija: syventävä harjoittelu] jälkeen kun piti lähettää sille luokanopettajalle se palautelomake nii en mä siihen laittanu niin positiivista kun negatiivistakään, koska enhän mä nyt uskalla, ku mä oon menossa seuraavaan harjoitteluun nii enhän mä vaan voi, koska myöskään sitten kaikilla meidän opettajilla ei oo valmiuksia ottaa sitä vastaan. (H8)

Palautteen antamisen haluttomuuden takana oli pelko opettajan reaktiosta, jos palautelomakkeen olisi täyttänyt rehellisesti. Opiskelija koki turvallisemmaksi antaa neutraalia palautetta, jotta suhtautuminen häneen jatkossakin olisi miellyttävää. Kyseinen opettaja ei vastaavasti voi kehittää toimintaansa, koska ei saanut rehellistä palautetta. Rehellisen palautteen antamisessa piilee vaara, että opiskelija joutuu kohtaamaan palautteen saajan henkilökohtaisesti.

Annettu palaute henkilöityy, vaikka useampi opiskelija olisi asiasta samaa mieltä.

Monesti on sitä miettiny miksi en tee mitään ehkä ne on näitä perinteisiä ajatuksia en halua tuoda itseäni esille, ei ole rohkeutta, mitä väliä sillä sen kokonaisuuden kannalta on, tällöisiä ajatuksia. (H7)

Se on pelottavaa käyttää oikeita väyliä [Tutkija: palautteen antamiseen], koska silloin sä joudut kohtaamaan sen ihmisen kehen oot tyytymätön. (H8)

Asia varmasti on monella mielessä mutta mä oon ainoa joka ottaa tänä asian esille, se henkilöityy. (H10)

Opiskelijoiden ajattelumalli siitä, että palautteen antaminen leimaa opiskelijan tai johtaa puhutteluun opettajan taholta on mielenkiintoinen, kun ajattelee, että kyseessä ovat peruskoulun tulevat opettajat. Heillä pitäisi olla kyky vastaanottaa palautetta itse ja antaa sitä oppilailleen. Olemalla hiljaa koko viiden vuoden koulutuksen ajan, he itse ylläpitävät toimintamallia, jossa toisille opettajille ei anneta palautetta työn kehittämisen tueksi. Miellyttämisen tarvetta tarkastellessa selitystä voi hakea opettajan ja opiskelijan välisestä suhteesta.

Koulumaailma perustuu siihen, että opettajalla on valtaa ja auktoriteettia suhteessa oppilaisiin. Valta on tarkoituksenmukaista kontrollia, jonka seurauksena yksilö tai ryhmä saadaan käyttäytymään halutulla tavalla (Eväsoja & Keskinen 2005, 16). Valta voidaan jakaa kahteen tyyppiin, kun erottelevana tekijänä on se, miten valta on saatu. Ylhäältä saatu valta on peräisin esimieheltä ja sitä kutsutaan myös asemavallaksi. Se on sitä suurempi, mitä enemmän esimies kehittää palkitsemista ja rankaisemista alaisiinsa nähden. Alaisilta ansaittua valtaa kutsutaan puolestaan henkilökohtaiseksi vallaksi. Se on alaisilta saatua kunnioitusta, pitämistä ja sitoutumista. Opettajalla on sekä asemavaltaa että henkilökohtaista valtaa. (Eväsoja & Keskinen 2005, 17–18.) Opettaja–oppilas–suhteen kannalta olisi tärkeää, että opettaja ansaitsisi oppilailtaan valta-asemansa eikä se perustuisi pelkästään pakkoon. Tutkimuksessa jossa selvitettiin opettajan auktoriteettia opettajien ja oppilaiden havaitsemana, kävi ilmi, että 53 % oppilaista oli sitä mieltä, että opettajan totteleminen on välttämätöntä. 40 % mukaan totteleminen riippuu tilanteesta ja 2 % mielestä totteleminen ei ole välttämätöntä. Tottelevaisuutta perusteltiin pääasiassa tottelemattomuudesta koituvilla seurauksilla (rangaistukset, palkkiot, työrauha, oppiminen), mutta viidesosa oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja on pomo ja pomoa vain täytyy totella. (Eväsoja & Keskinen 2005, 41, 46–49, 50–53.) Tutkimus antaa viitteitä siitä, että oppilaat pitävät opettajan auktoriteettiasemaa itsestäänselvyytenä eikä opettajan näkemyksiä näin ollen ole sallittua kritisoida.

Yliopistossa on edelleen näkyvissä opettajan ja oppilaan välinen valtasuhde ja se vaikuttaa opiskelijoiden toimintaan. Hierarkkisesti muodostuneessa opiskelukehyksessä opiskelijan toimintaa ohjaa kaksi asennetta: alamaisen asenne ja vastuuttoman asenne. Alamainen on riippuvainen ylemmästään, jolloin hän pyrkii toimimaan auktoriteettia miellyttävällä tavalla. Tämä johtaa suorituskeskeisyyteen. Vastuuttoman asenne puolestaan tarkoittaa, että opiske-

lija pyrkii suorituksiin, jotka tyydyttävät opettajia, mutta muusta opiskelija ei kannu vastuuta. Luokkatilanteessa opiskelija näkee auktoriteetin vastuunkantajana ja ulkoistaa oppimisen hänen vastuulleen. (Mäensivu 2012, 111–112.) Opettajaopiskelijoiden miellyttämisen tarve liittyy näin opettajan auktoriteettiasemaan, joka perustuu jo aikaisemmin opittuun opettajan ja oppilaan välisen valta-aseman eroihin. Alamaisen asemassa ei sovi arvostella auktoriteetin työtä. Miellyttämisen varmistamiseksi opiskelijat ottavat roolin päälle kohdatessaan opettajan. Näin hierarkkinen suhde pysyy yllä vuodesta toiseen.

Kun se tulee se opettaja nii sit sä oot hirveen hauska ja aktiivinen ja sit sä rupeet pelaa sitä peliä mitä sun tarvi tehdä et sä saat hyvän numeron, mä nään sen niin, mut sit ku sä meet pois nii sä valitat miten se on ääliö ja miten se ei opeta sulle asioita niiku sä haluisit. (H4)

[...] tai et et tuntuu, et onks se samaa koulukäyttäytymistä et ehän sä niiku alaasteellakaan mee niiku opettajalla silleen et ope hei, must tuntuu et tää tunti on ihan paska. (H3)

Opiskelijoiden uusavuttomuuden yhteydessä mainittu opittu käyttäytymismalli koulussa, vaikuttaa olevan osa myös miellyttämisen tarvetta. Opettajaopiskelijat ovat aikaisemmin oppineet käyttäytymismallin, johon ei kuulu palautteen antaminen tai toisen työn arvosteleminen. Toisen miellyttäminen estää lopulta palautteen antamisen harjoittelua ja opettajankoulutuksen kehittämistä. Erilaisten miellyttämisroolien päälle ottaminen saattaa johtaa jopa siihen, että opettajat kuvittelevat opiskelijoiden olevan erityisen tyytyväisiä kurssiin tai opetukseen, jolloin muutoksia ei haluta tehdä lainkaan. Todellisuudessa tilanne voi olla päinvastainen.

6.4 Opiskelijoiden kokemus palautteen merkityksettömyydestä

Erityisesti yhdessä ryhmähaastattelussa kolme opiskelijaa pohti opiskelijoiden asennetta annettavaa palautetta kohtaan ja sen merkitystä palautteen vähäisyyteen. Palautteen kerääminen ei ole hyödyllistä, jos sitä kerätään väärissä asioista tai sitä ei hyödynnetä oikealla tavalla (Juntunen 2005, 33). Haastattelemani opiskelijat kuvailivat, että palautetta kerätään paljon, mutta ajankohta ja tapa niiden keräämiseen eivät ole mieleisiä. Tämä ilmeni aikaisemminkin kirjoittaessani tyytymättömyyden ilmaisun tavoista (ks. luku 7). Opettajien pyytämä palaute ajoittuu usein kurssin viimeisen kerran loppuun, jolloin kaikilla tuntuu jo olevan kiire pois. Motivaatiota palautteen antamiseen ei enää silloin ole. Annettava palaute tuntuu merkityksettömältä suuremmassa kokonaisuudessa.

Ehkä se on aikalailta tää nyt on tätä perusjuttua täytä lomake nii saat suorituksen sieltä ei tuu sellasta tunnetta että tällä olis merkitystä [...] ja aika harvoin ne on tai aika harvoin tulee olo että tuo opettaja oikeesti haluaa kuulla miten se vois kehittää omaa opetustaan. (H10)

Tietää et sen opettajan on pakko kysyä sitä palautetta vaikka se ei haluis, sen on pakko ottaa se vastaan vaikei voi vähempää kiinnostaa. (H8)

Opiskelijat kokevat etteivät opettajat todellisuudessa ole kiinnostuneita heidän antamastaan palautteesta. Palautteen pyytäminen nähdään enemmänkin opettajan virkavelvollisuutena kuin kiinnostuksena oman työn kehittämistä kohtaan. Opiskelijat pitävät palautteen antamista pakkopullana, koska he eivät ole varmoja sen vaikuttavuudesta. Kurssipalautteet koetaan turhana, koska opiskelijat eivät itse ole enää näkemässä niiden vaikuttavuutta. (Hämäläinen 1994, 55, Juntunen 2005, 21, 23, Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006, 141.) Opiskelijoiden pohdinnat palautteen merkityksettömyydestä eivät ole turhia. Kemberin, Leungin ja Kwanin (2002, 416, 423) tutkimuksessa seurattiin kolmen vuoden ajan palautteen vaikutusta opetuksen parantamiseen, mutta tutkimuksessa ei löydetty todisteita opetuksen muutoksista.

Kokemukset palautteen merkityksettömyydestä voivat pohjautua myös toimimattomaan palautejärjestelmään. Pyydetessä palautetta esimerkiksi opetuksesta, on tärkeää erotella, mikä on palautteen tehtävä. Toimimattomilla lomakkeilla tai järjestelmillä ei saada asianmukaista tietoa eikä samasta kurssista ole tarkoituksenmukaista kerätä palautetta jokaisen kerran jälkeen. Pohtimalla, mitä palautteella halutaan saavuttaa, tulokset ovat todennäköisesti parempia. (Fast 2005, 36.) Opiskelijapalautteessa vaikuttavat myös opiskelijoiden omat opiskelustrategiat. Opiskelijat arvioivat saamaansa opetusta omiin oppimiskäsitteiksiinsä ja opiskelemansa tieteenalan luonteeseen pohjautuen. Opettajaopiskelijat esimerkiksi arvottavat kurseja sen perusteella, millaisten taitojen he ajattelevat olevan olennaisia opettajan ammatissa. (Moilanen, Nikkola & Rähä 2008, 17.) Tämä tarkoittaa sitä, että jos opiskelijan ja opettajan näkemykset poikkeavat toisistaan merkittävästi, opettaja ei millään saa kurssista mieluisaa opiskelijan näkökulmasta.

Opettajankoulutuslaitoksessa joidenkin opettajien näkemykset oppimisesta ja opettamisesta poikkeavat keskenään, joten varmasti näin on myös opiskelijoiden keskuudessa. Onko siis niin, että palautteen luotettavuuden kannalta opiskelijoiden olisikin ensin kirjoitettava jonkinlainen kuvaus omista ajatuksistaan palautteen pohjaksi? Voiko opetusta ja oppimista edes arvioida lomakkeilla? Palautelomakkeita kehitetään jatkuvasti, mutta esimerkiksi Moilanen, Nikkola ja Rähä (2008, 20) suhtautuvat skeptisesti lomakkeiden hyödyllisyyteen oman opetuksen kehittämisessä. Laitoksen opettajien näkemykset voivat heijastua myös opiskelijoiden ajatteluun.

Toimimattomaan palautejärjestelmään viitaten, haastattelemani opiskelijat pohtivat vaihtoehtoisia tapoja palautteen antamiseen. Heidän mielestään parempi tapa palautteen antamiselle olisi keskustelu, jolloin tilanteesta ei muodostuisi niin yksipuolinen. Opettaja pystyisi heti vastaamaan annettuun palautteeseen tai perustelevaan kurssilla tekemiään valintoja. Onnistuneessa kehityskeskustelussa on monipuolista vuorovaikutusta, riittävästi aikaa ja tilannetta tarkastellaan useista näkökulmista (Berlin 2008, 203). Vuorovaikutukselliseen tilanteeseen liittyy kuitenkin omat haasteensa eikä keskustelu itsessään takaa sitä, että annettu palaute olisi rehellistä tai kehittävää.

Mitenkähän siihenkin luo sellasen ilmapiirin, et ensin se on kuitenkin sellasta myötäilyä ja nekin on varmaan sellasia et kun ensimmäinen uskaltaa avata suunsa niin sitten, voisin kuvitella et ensin se on kuitenkin sellasta ihan kiva kurssi, oli täs jotain hyödyllistäkin. (H19)

Palautteen antamistilaisuuden ilmapiirin pitäisi olla riittävän turvallinen, jotta jokainen uskaltaisi sanoa oman mielipiteensä. Opettajan antamat kysymykset voisivat auttaa opiskelijoita pohtimaan kurssin sisältöä. Opiskelijoiden vahva tunne siitä, ettei palautteella ole merkitystä on kuitenkin suurempi estävä tekijä palautteen antamiselle kuin se pyydetäänkö palaute kirjallisesti vai suullisesti. Huomionarvoista on myös se, että opiskelijat saattaisivat tarvita neuvoja siitä, miten palautetta ylipäättään annetaan. Palautetta pyydetessä harvoin lausutaan ääneen kriteerejä tai perusteluja, joihin arvioinnin voisi perustaa. Kykyä antaa palautetta pidetään itsestään selvänä. (Moilanen ym. 2008, 16.) Opiskelijoiden kiinnostus vaikuttamiseen ja tietoisuus mahdollisuudesta vaikuttaa, eivät synny automaattisesti, vaan niiden edistäminen tulee olla osa koulutusta (Aaltonen & Sumelles 2006, 133). On siis mahdollista, etteivät opiskelijat osaa antaa palautetta ja sen takia se koetaan epämiellyttävänä ja työläänä. Syntynyt asenne palautteen antamista kohtaan voi olla pienestäkin kiinni. Opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä arviointilomakkeiden väittämiä. Tutkimusten mukaan opiskelijat ovat epävarmoja myös käytetyistä käsitteistä. (Moilanen ym. 2008, 17.) Tällainen tilanne luo opiskelijalle osaamattomuuden tunteen, jota ei välttämättä haluta näyttää ulospäin. Tilanteen herättämät epämiellyttävät tunteet jäävät muistiin, eikä vastaavaan tilanteeseen haluta joutua uudelleen. Palautteen antaminen ja arviointi saavat opiskelijan mielikuvissa negatiivisen leiman.

Yksi ratkaisu tilanteeseen olisi se, että palautejärjestelmä rakennettaisiin yhdessä opettajien ja opiskelijoiden kesken. Osapuolet saataisiin paremmin tietoiseksi järjestelmästä. Jokaisen opettajan olisi tiedettävä, mitä häneltä odotetaan ja mikä osa palautteesta on hänen vastuullaan. Opiskelijan tulisi olla tietoinen siitä, onko kerätystä palautteesta hyötyä ja minkälaista palautetta hän voi itselleen vaatia. Päävastuu palautejärjestelmän kehittämisestä osana laatu-järjestelmää on lopulta laitoksella ja tiedekunnalla. (Fast 2005, 40.)

7 SOSIALISAATION MERKITYKSESTÄ

Luvuissa 5 ja 6 tarkastelin tutkimukseni tuloksia. Tässä luvussa on tarkoitus nostaa aikaisemmin esille tulleita asioita uudelleen tarkasteluun sosialisointin näkökulmasta. Miten opiskelijoiden käytöstä voi selittää sosialisointin avulla? Millaisia vaikutuksia sosialisointilla mahdollisesti on opiskeluvuosien jälkeen?

Kukaan ihminen ei synny valmiina yhteiskunnan jäsenenä, vaan yhteiskunnan osaksi pääseminen edellyttää aina sosialisointiprosessia. (Jokivuori & Vainio 1991, 20–21; Berger & Luckmann 1994, 147–148.) Sosialisointiossa omakсутaan arvoja ja normeja ja jokainen uusi sukupolvi opetetaan toimimaan yhteiskunnassa hyväksytyjen sääntöjen mukaisesti (Saaristo & Jokinen 2009, 78; Latomaa 1997, 158–159). Sosialisointin seurauksena yksilö pystyy toimimaan sosiaalisissa instituutioissa (Sutinen 1997, 94). Berger ja Luckman (1994, 149) kutsuvat sosialisointia yksilökehitykselliseksi prosessiksi, jossa yksilö sisäistää yhteiskunnan objektiiviseksi totuudeksi ja osallistuu tämän todellisuuden tuottamiseen. Prosessi voidaan jakaa primaari- ja sekundaarisosialisointiin. Ensin mainittu ajoittuu lapsuuteen, toinen rakentuu myöhemmin primaarisosialisointin varaan esimerkiksi koulussa. Primaarisosialisointiossa keskeisiä henkilöitä ovat ”merkitykselliset toiset”, joihin lapsi haluaa samaistua. Sen aikana yksilö rakentaa ensimmäisen kuvansa maailmasta. Keskeisintä sekundaarisosialisointiossa on rooleihin mukautuminen ja instituutioiden merkityksien sisäistäminen.

Nyky-yhteiskunnassa primaarisosialisointin merkitys on muuttunut. Perhe ei enää ole yhtä vahva auktoriteetti kuin ennen ja sen ensisijainen asema lasten sosiaalistajana vähenee. Perheiden yhdessäoloaika on pilkkoutunut erilaisten instituutioiden kesken kuten päiväkodin, koulun ja työelämä. (ks. mm. Pirskanen 2007, 126.) Perheen muuttunut asema vaikuttaa myös lapsille muodostuviin rooleihin. Ihmisiä määrittävät toiset ihmiset ja heidän keskinäiset suhteensa. Jokainen kokee väistämättä erilaisia rooleja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Esimerkiksi kotona ollessaan aikuinen voi olla vanhemman tai naapurin roolissa ja työpaikalla esimiehen tai työntekijän roolissa. (ks. mm. Pirskanen 2007, 138.) Yliopistossa opiskelijat sosiaalistuvat omaan akateemiseen heimoonsa (Ylijoki 1998, 72). Lapsen viettäessä enemmän aikaa kodin ulkopuolelle,

hänen roolinsa perheen lapsena ei välttämättä ole enää yhtä voimakas. Lapsi voi kokea oppilaan tai harrastukseensa liittyvät roolin vahvempana.

Tutkimani opiskelijat ovat siis jo ennen yliopistoon tuloaan sosiaalistuneet yhteiskunnan ja perheensä arvoihin ja rutiineihin sekä oppineet toimimaan niiden mukaisesti. Vähintään peruskoulun ajan he ovat sosiaalistuneet myös koulun toimintatapoihin ja arvostuksiin. Ihmisten välinen toistuva vuorovaikutus muodostuu vähitellen tavoiksi, rutiineiksi ja perinteiksi, jotka objektivoidut ja siirtyvät seuraaville sukupolville luonnollisina tapoina toimia. Keskeisessä osassa on kieli, jonka avulla tietoa välitetään eteenpäin ja muodostetaan kokonaisuuksiksi. Todellisuuden ajatellaan rakentuvan sosiaalisesti. (ks. mm. Saaristo & Jokinen 2009, 101–104.) Koulumaailman on helppo ajatella muodostuneen sosiaalisesti. Ihmiset ovat päivittäin tekemisissä keskenään ja toiminnan keskiössä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä. Yhteisössä vallitsevat arvot ja tavat toimia opitaan osana vuorovaikutusta.

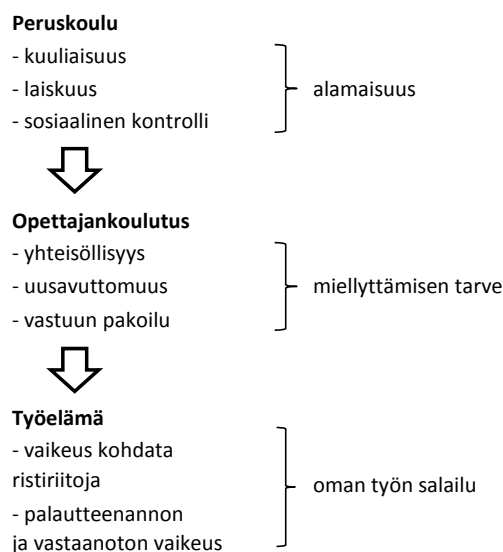
Koulussa tapahtuva socialisaatio liittyy koulun toimintakulttuuriin, jonka pohjalta oppilaat alkavat arvostaa tiettyjä asioita ja käyttäytyä vaaditulla tavalla. Luokkahuone ja opettaja määrittävät lapsen osaksi oppituntia ja oppilaan roolia (Laine 2003, 42). Oppilaat puhuvat itsestään ”kuudesluokkalaisina” tai ”kolmosina”. Näitä määritelmiä käytetään, vaikka puhuttaisiin lasten vapaa-ajasta. (Ehanti 2012, 29.) Sekundaarisosialisaation voidaan sanoa olevan roolispesifin tiedon hankkimista (Berger & Luckmann 1994, 157). Oppilaan koululaisrooliin liittyy passiivinen odottelu. Toiminta aloitetaan käskystä ja opettaja toimii toiminnan käynnistäjänä. Oppilaiden on opittava odottamaan ja olemaan toiminnassa ehdollisesti aktiivisia. Itsestä lähtevä työskentely sekoittaisi instituution rooleja. (Laine 2003, 49.) Passiivisuus on nähtävissä myös opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Vastuuta ja työntekoa pakoillaan. Aineistoni mukaan kaikki eivät ole valmiita lukemaan oman alan kirjallisuuttakaan vapaaehtoisesti.

Kysyttäessä viidesluokkalaisilta oppilailta koulun merkityksestä, yksi tärkeimmistä asioista ovat kaverit. Oppilaiden mukaan ilman koulua ei olisi kavereita. Niiden merkitys ei vaikuta ainoastaan vapaa-aikaan ja hyväksytyksi tulemiseen vaan myös oppimiseen. Kaverit voivat auttaa ja lisätä omaa motivaatiota opiskeltavaa asiaa kohtaan (Ehanti 2012, 22), mutta lisäksi kavereiden suhteissa lapset oppivat käyttäytymisen normeja, kuten kielenkäyttöä, käyttäytymistä ja pukeutumista (Salmivalli 2005, 37). Sosiaalistuminen kavereiden merkitykseen alakoulussa heijastuu opettajaopiskelijoiden käytökseen yliopistossa. Kuten aineistostani käy ilmi (ks. luku 3.3.4) opettajaopiskelijat arvostavat yhteisöllisyyttä ja haluavat toimia siten, että pysyvät osana yhteisöä. Yhteisöllä on omat käytös- ja puhetapansa ja roolispesifin tiedon karttuessa yksilö sosiaalistuu näihin (Berger & Luckmann 1994, 157–158). Opettajankoulutuslaitos mielletään kouluksi ja koulussa on oltava kavereita. Yksi haastateltavani mainitsi, ettei opettajankoulutuksesta selviäisi ilman muita opiskelijoita. Kavereiden merkitys korostuu sekä opinnoissa että vapaa-ajalla.

Peruskoulussa oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset, erityisesti opetukseen tai opiskeluun liittyvissä asioissa. Sen sijaan koulun viihtyvyyteen tai ulkoisiin puitteisiin liittyvissä asioissa oppilaat pääsevät vaikuttamaan

ja tekevät sitä mielellään. Vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys opiskeluympäristössä vaikuttaa siihen, ettei mahdollisuuksia edes osata kaivata lisää. (Laine, 1997, 18, Ehanti 2012, 24, 43.) Kaikki oppilaat eivät välttämättä ole myöskään tietoisia vaikutusmahdollisuuksistaan (Laine 1997, 18, Kämppi ym. 2008, 15–16). Oppilaat siis passivoituvat sosiaalisen kontrollin alaisina. Raporttini luvussa 5 pohdin juuri passivoitumisen vaikutusta palautteen antamiseen yliopistossa. Opiskelijat eivät ole tottuneet antamaan palautetta peruskoulussa, joten he eivät osaa tai halua antaa sitä yliopistossakaan. Opiskelijat ovat sosiaalistuneet tietynlaiseen, hyväksyttävänä pidettävään käyttäytymiseen, jonka muuttamisen pelätään aiheuttavan heille ongelmia. Lapset ja nuoret tiedostavat opettajan vallan ja tietävät sen ulottuvan heidän ylitseen kontrolloiden aikaa, paikkaa ja arvosanoja. Saatujen arvosanojen vaikutukset ulottuvat myöhempään elämään ja ovat mahdollisesti vaikuttamassa tuleviin koulutusmahdollisuuksiin. Pelot sanktioista pakottavat oppilaat tarkastelemaan opettajan auktoriteettia useasta näkökulmasta. (Laine 2003, 157.)

Tutkimukseni kannalta näiden näkökulmien huomioon ottaminen on merkityksellistä. Niiden avulla voidaan selittää ja ymmärtää opettajaopiskelijoiden käytöstä ainakin osittain. Socialisaatio ei lopu lapsuuteen, vaan jatkuu läpi elämän, kun yksilö kohtaa uusia instituutioita (ks. mm. Pirinen 2007, 135, Salonen 1997, 166–167). Opiskelijoiden puhekulttuuri, uusavuttomuus, halu miellyttää ja palautteen kokeminen merkityksettömäksi voidaankin nähdä socialisaation kautta opittuina tapoina, joille haetaan edelleen vahvistusta yliopistomaailmassa. Näiden neljän teeman kautta socialisaation vaikutuksia voi tarkastella pidemmällä ajanjaksolla. Mielestäni socialisaation vaikutukset ulottuvat yliopiston ulkopuolellekin, jos niitä ei tiedosta tai pyri muuttamaan tiedostetusti. Matkalla peruskoulusta työelämään opittujen tapojen muoto vaihtelee instituution vaihtuessa, mutta alkuperäinen lähtökohta on sama. Kuvio 2 havainnollistaa ajatteluni.



Kuvio 2. Socialisaation vaikutukset opettajaopiskelijan toimintaan.

Lähtökohtana sosialisiaation vaikutukselle ovat siis peruskoulussa opitut toimintatavat, kuten edellä kirjoitin. Oppilaat ovat oppineet olemaan kuuliaisia ja passiivisia sosiaalisen kontrollin alla sekä oppineet selviytymään vähällä työmäärällä (Naukkarinen 1999, 147, Rinne & Kivinen 2005, 460–462). Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyy aina valta-aspekti (Laine 2003, 36). Joidenkin kohdalla tämä tarkoittaa varmasti alisuoriutumista omiin taitoihin nähden. Oppilaan rooliksi peruskoulun aikana muodostuu niin sanottu alamaisen asema, jossa omalle ajattelulle tai omien mielipiteiden ilmaisulle ei ole tilaa eikä merkitystä. Alamainen toimii ohjeita noudattaen.

Opettajankoulutuslaitokseen tulleet opiskelijat ovat käyneet peruskoulun ja aloittavat opintonsa yliopistossa aikaisempien koulukokemustensa pohjalta. Sosialisiaation vaikutuksesta opitut toimintamallit pysyvät yllä, mutta muuttavat muotoaan. Kuuliaisuus näyttäytyy voimakkaana haluna yhteisöllisyyteen ja yhteisöllisen mielipiteen muodostamiseen. Opiskelijat ovat kuuliaisia toisilleen eivätkä ilmaise eriaviä mielipiteitä. Uusavuttomuus on seurausta laiskuudesta ja vastuuta pakoillaan, koska on totuttu sosiaaliseen kontrolliin eli siihen, että joku muu hoitaa asiat omasta puolesta. Opettajankoulutuslaitoksen rakenteet myös ylläpitävät kontrollia, jolloin opiskelijoiden kannalta on helpointa miellyttää opettajia ja kaataa vastuu heidän harteilleen. Rehellisen palautteen antaminen pelottaa, koska se voisi teettää lisätöitä opiskelijalle tai vaikuttaa hänen saamiinsa arvosanoihin.

Työelämään opettajaopiskelijat siirtyvät keskimäärin viiden vuoden koulutuksen jälkeen. Viiden vuoden ajan he ovat olleet osana opiskelukulttuuria ja sosiaalistuneet sen toimintaan. Ajanjakso on pitkä eikä se ole voinut olla vaikuttamatta opiskelijan ajatteluun tai toimintaan. Näin ollen koulutuksessa opittu yhteisöllisyyden ihannoiti ja vastuun pakoilu siirtyvät myös työelämään. Työpaikoilla opettajat pyrkivät edelleen kollektiiviseen mielipiteeseen, eriavien mielipiteiden esille tuonti on hankalaa eikä palautetta anneta. Tämän seurauksena opettajat piilottelevat tai salailevat omaa työtään, erityisesti silloin, jos he tekevät tai ajattelevat yleisestä mielipiteestä poiketen (Karjalainen 1991, 69–70, 79–80). Avoimuuden puute hidastaa puolestaan koulun kehittämistä.

Edellinen ajatuksenkulku kuvaa omaa ajatteluani ja lukijan päätettäväksi jää se, kuinka totuudenmukaiselta tai mahdolliselta ajatukset tuntuvat. Sosialisiaation ja kasvatuksen välinen suhde ei nimittäin ole yksiselitteinen. Sosialisiaatio voidaan nähdä keskeisenä käsitteenä kasvatussociologiassa, mutta sen suhde kasvatukseen on häilyvä. Laajassa merkityksessä sosialisiaatio käsitteenä sisältää kaikki ne prosessit, joita yksilö tarvitsee ollakseen osana yhteiskuntaa. Tämä lähtökohta tekee kasvatuksesta merkityksettömän käsitteen. Toisin ilmaistuna kasvatusta on se osa sosialisiaatiota, johon osallistuvat kasvatustutkimukset kuten perhe ja koulu. (Siljander 1997, 9.) Sosialisiaatio ja kasvatusta voidaan hahmottaa myös rinnakkaisina käsitteinä. Sosialisiaatio ei tällöin ole kasvatuksen yläkäsite vaan sosialisiaatiosta voidaan siirtyä kasvatukseen, kun kulttuuris-yhteiskunnalliset merkityssisällöt tehdään toimijoille tietoisiksi. Aikuiset valitsevat, millaisten asioiden kanssa kasvatettavat laitetaan vastakkain. (Peltonen

1997, 26.) Kasvatus voidaan määritellä myös tietoisesti pyrkimykseksi vaikuttaa sosialisatioprosessiin (Salonen 1997, 169).

Koulun pääasiallinen tehtävä osana sosialisatiota on tiedon siirtäminen (Salonen 1997, 167). Piilo-opetussuunnitelman mukaan koulussa opitaan kuitenkin paljon sellaista, mitä kukaan ei tietoisesti yritä opettaa tai mitä kukaan ei yritä tietoisesti oppia (Peltonen 1997, 17). Myös näihin asioihin oppilaat sosiaalistuvat. Opettajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa piilo-opetussuunnitelman olemassa oloon, joko pitämällä tietoisesti yllä koulun piileviä rakenteita tai muuttaa niitä siinä määrin, ettei aiemmin vallinnutta tilannetta enää ilmene koulussa. (Peltonen 1997, 17-18.) Ajatusmallia voi soveltaa opettajaopiskelijoiden sosialisatioon ja toiminnan muuttamiseen. Vaikka kasvatuksen ja sosialisatian välinen suhde on monimutkainen, sosialisatiota tapahtuu ja opitut tavat pysyvät yllä. Tiedostamalla ja pysähtymällä pohtimaan näitä asioita, toiminnan muuttaminen ja kehittäminen ovat kuitenkin mahdollisia. Ajattelen, että tiedostetulla toiminnalla kuvion 2 tapahtumaketju on mahdollista pysäyttää. Peruskoulussa opittu passiivisuus voidaan muuttaa aktiiviseksi opiskeluksi yliopistossa ja työnteoksi työelämässä. Nostamalla esille vastuun pakoilun, opiskelijat pakotetaan katsomaan peiliin ja arvioimaan omaa työskentelyään. Tällä tavalla myös työelämässä olisi mahdollisesti omaaloitteisempia ja avoimempia opettajia.

8 LOPUKSI

Pohdin tässä osiossa vielä lyhyesti tutkimukseni tuloksia ja sitä, millaisia vaikutuksia niillä on opiskeluun opettajankoulutuslaitoksessa ja myöhemmin työelämässä. Vertaan tuloksiani aikaisempiin tutkimustuloksiin, pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä eettisyyttä ja kerron ajatuksiani jatkotutkimusaiheista.

8.1 Tulosten merkitys

Tutkimukseni alkuperäinen lähtökohta oli selvittää, miten opettajaopiskelijat ilmaisevat tyytymättömyyttä opettajankoulutuslaitoksella. Havaintojeni ja hypoteesieni mukaan siinä korostui valittaminen perustellun kritiikin sijaan. Keräämäni aineiston perusteella asia todella on näin. Opiskelijat ilmaisevat tyytymättömyyttä lähinnä kahvipöydässä tai opiskelijaravintoloissa kavereiden kesken. Henkilö joka eniten hyötyisi palautteesta, ei sitä todennäköisesti koskaan kuule. Opettajaopiskelijoiden valittamisen kulttuuriin ovat kiinnittäneet huomiota myös muut (mm. Puustinen 2012, Nikkola 2007, Aaltonen & Sumelles 2006), joten saamani tulokset tyytymättömyyden ilmaisutavoista saavat tukea. Luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsee vaikenemisen kulttuuri. Vaikenemisen kulttuuri tulee hyvin esille kahvipöytäkeskusteluissa esiintyvänä purnaamisena. Jos joku erehtyy ehdottamaan ongelmaan ratkaisua, hänet vaiennetaan tai nauretaan hiljaiseksi. Vaikenemalla opiskelijat pakenevat omaa vastuutaan oppimiseen ja tiedeyhteisön jäsenenä toimimiseen. (Aaltonen & Sumelles 2006, 127–128.)

Vaikka tutkimuksessani selvitettiin tyytymättömyyden ilmaisun kautta palautteen antamista, ajattelen sen olevan yleistettävissä myös positiivisen palautteen antamiseen. Kokemukseni mukaan opiskelijat eivät anna myöskään kehuja tai kiitosta hyvin menneestä kurssista ainakaan opettajalle. Nikkola (2007) on huomannut saman asian. Opiskelijoiden keskuudessa tästäkin asiasta voi sitä vastoin mainita, joskin se on harvinaisempaa. Yksi haastateltavistani

jopa totesi, ettei ole koskaan kuullut kenenkään erityisesti kehuvan mitään koulutukseen liittyvää.

Tyytymättömyyden ilmaisutapojen lisäksi tavoitteenani oli selvittää, miksi opiskelijat valittavat keskenään eivätkä käytä palautteen antamiseen niin sanottuja virallisia väyliä. Haastattelujen pohjalta muodostin neljä teemaa, jotka selittävät opiskelijoiden käyttäytymistä. Opiskelijoiden puhekulttuuri, uusavuttomuus eli haluttomuus työntekoon ja vastuun pakoilu, miellyttämisen tarve sekä kokemus palautteen merkityksettömyydestä olivat esille nousseet teemat. Aikaisemmissa tutkimuksissa opiskelijoilta itseltään on harvoin kysytty näkemystä valittamiskulttuurin olemassaoloon, poikkeuksena Puustisen (2012) tutkimus opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Siinä valittamisen kulttuuria perusteltiin osittain ristiriitaisestikin: opintojen vähäinen arvostus, opintojen suuri arvostus (halu puuttua ja vaikuttaa niihin), vapauksien puute sekä opiskelijoiden laiskuus ja ymmärtämättömyys. Kaksi viimeksi mainittua olivat yleisimpiä. (Puustinen 2012, 54.) Opintojen arvostukseen liittyvä ristiriitaisuus kuvastaa mahdollisesti opiskelijoiden erilaisia asenteita opiskelua kohtaan. Osa opiskelijoista ei arvosta koulutusta ja valittavat sen takia. Jotkut opiskelijat puolestaan haluavat kehittää koulutusta, mutta kehittämishalu ilmenee valittamisena. Puustisen (2012) tutkimuksessakin yleisimmin mainittu opiskelijoiden laiskuus vahvistaa omaa löydöstäni siitä, että yksi valittamisen syy on opiskelijoiden uusavuttomuus eli haluttomuus työntekoon. Nikkolan (2007) näkemys syntipukki-ilmiöstä ja siihen liittyvästä vastuun pakoilusta heijastaa ilmiötä omalta osaltaan.

Puhekulttuurin olemassa oloa vahvistaa käsitys siitä, että yliopistomaailmassa vallitsee akateemisille heimoille tyypillisiä kieliä. Kielellinen kompetenssi on yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin (Luostarinen & Väliverronen 1991, 50) ja opettajaopiskelijoiden tarve puhua opiskeluun liittyvistä asioista on kyseisen heimon erityispiirre. Miellyttämisen tarve selittyy sosialisointivaikutuksella eli aikaisemmin opituilla tavoilla. Opettajalla on valtaa ja oppilaat toimivat vallan alaisina. Oppilaat tottelevat, jottei heille tule tottelemattomuudesta ikäviä seurauksia. (Eväsoja & Keskinen 2005, 50–53). Palautteen antamisen kokeminen merkityksettömänä liittyy puolestaan eniten siihen, etteivät opiskelijat itse ole näkemässä niiden vaikuttavuutta. (Hämäläinen 1994, 55, Juntunen 2005, 21, 23, Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006, 141.)

Keskeisimmäksi selittäväksi tekijäksi näille kaikille tutkimukseni neljälle teemalle nimesin sosialisointia. Opiskelijoiden sisäistämällä kuuliaisuuden ihanteella on pitkät juuret (Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006, 142). Perinteisesti koulujärjestelmämme on perustunut ideaaliin, jossa oppilaita kehitetään opettajan suunnitelmien mukaan. Oppilaan rooliksi on jäänyt suorituksen parantaminen. Hän saa palkintoja mukautuessaan koulun ja opettajan järjestelmiin, jotka tekevät oppilaista passiivisia mukautujia. (Kallas ym. 2006, 179–180.) Passiivisuus on seurausta sosiaalisesta kontrollista (Naukkari 1999, 147). Nykyään oppilaan rooli nähdään aktiivisena ja oma-aloitteisena (Patrikainen 1999, 70–71), mutta muutokset eivät tapahdu hetkessä, sillä opettajien käytös ylläpitää vanhoja toimintamalleja. Opettajien tehtävä on välttää kannanottoja, jos ne poik-

keavat yleisestä mielipiteestä. Yksimielisyys on aina ollut yksi kansanopettajien hyveistä. (Kempainen 2006, 49.) Tarinat opettajuudesta voivat pakottaa uskomaan niihin. Ne voivat vahvistaa uskomuksia ja toimintamalleja tai kontrolloida ja rajoittaa käytöstä. (Syrjälä 2002, 13.)

Tutkimukseni mukaan opettajaopiskelijat pyrkivät yhteisiin mielipiteisiin kurseista, opettajista ja harjoitteluista eli välttelevät poikkeavia kannanottoja. Opiskelukulttuurin mukaisesti asioita joko kritisoidaan tai niistä pidetään. Valitut arvostukset siirretään uusille vuosikursseille. Näin opiskelijat välttävät ristiriitoja ja mielipiteiden vaihtoa. Seurauksena tästä kehittyy opettajia, jotka arvostavat sosiaalista konsensusta eivätkä osaa muodostaa omaa mielipidettään asioista. Yhteiskunnallisten kysymysten käsittely edellyttäisi kykyä toimia yhteisössä, jossa erilaisia mielipiteitä tulee esiin (Kempainen 2006, 49). Yksimielisyys hyveenä olisi aika poistaa käytöstä. Työelämässä esiintyvä ahdistus ja ylimääräinen stressi päätöksinä tehdessä, voivat olla seurausta juuri tästä. Miten voi tehdä päätöksen, jos ei tiedä mitä mieltä asiasta on?

Tarkastelen tilannetta myös opettajan autonomian näkökulmasta. Opettajan ammatillisuus perustuu autonomiaan, jolle on ominaista työn ja ammatin reunaehtojen määrittely itsenäisesti. Ammatilliset toimivat autonomisesti (Lapinoja & Heikkinen 2008, 145–146), opetussuunnitelman ja lakien asettamissa rajoissa. Auktoriteettikeskeisyys ei kuulu nykyajan kasvatusihanteisiin, mutta opettajan asema määräytyy välttämättä erilaiseksi verrattuna oppilaisiin. Opettajalla on erilaiset tiedot ja taidot kuin oppilailla. Lisäksi hänen tulee olla tietoinen kasvatuksen päämäärästä. (Lapinoja 2006, 137.) Opettajaopiskelijoiden tulisi jo koulutuksen aikana kasvaa kohti näitä odotuksia ja tavoitteita. Vastuun pakoilu tai sen siirretään opettajille, eivät edistä tavoitteen saavuttamista. Kuinka tällaiset opiskelijat kykenevät ottamaan itsenäisesti vastuuta omasta työstään? Muodostuvatko ammatin vapaudet tällöin taakaksi mahdollisuuksien sijaan?

Aktiivinen kansalainen on laaja käsite, jonka lähtökohdaksi voidaan ajatella yksilön toimiminen yhteisönsä hyväksi. Tämä tarkoittaa vastuunottamista ja osallistumista asioiden hoitamiseen. (Laitinen & Nurmi 2007, 11–12.) Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen edellyttää aktiivisuutta sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti jo lapsuudessa ja nuoruudessa. Osallistumisen ja osallisuuden oikeus ei kuitenkaan ole nuorten perustarve, koska siihen ei ole totuttu eikä sitä pidetä nuorten keskuudessa kovin merkittävänä. Nuorten tiedot, taidot ja motivaatio ovat rajallisia, jolloin aloite osallistumiseen ei synny hetkessä. Osallistumiselle pitää luoda edellytykset. (Nousiainen & Piekkari 2007, 7, 9.) Edellyttääkö opettajaopiskelijoiden aktiivisuuden lisääminen siis muutoksia peruskoulussa? Onko peruskoulun kehittäminen ylipäättään kansalaisaktiivisuuden ydin? Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen vaatii aktiivisen kansalaistoiminnan seuraamista lapsesta saakka ja kodilla ja vanhemmilla on asiassa suuri merkitys. Myös harrastustoiminnassa mukana oleminen opettaa kansalaisvaikuttamista, mutta koulun toiminta ei tällä hetkellä näytä tukevan osallistumisen tai vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Laitinen & Nurmi 2007, 16–17.) Toisaalta koulujen toiminnassa on tapahtunut parannuksia oppilaiden osallistumis- ja vaikutta-

mismahdollisuuksissa vuoden 2004 uudistetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden jälkeen. (Pirttinen 2007, 54).

Tutkimukseni yhteydessä on käynyt selväksi, että opettajaopiskelijoiden toiminnassa näkyy opittuja käyttäytymismalleja aikaisemmilta kouluvuosilta (sosialisaatio), mutta yksiselitteistä vastausta en pysty siihen antamaan, olisivatko peruskoulun muutokset juuri se merkittävin syy esimerkiksi palautteenantamis- ja vaikuttamisaktiivisuuden lisääntymiseen. Kysymyksen pohtiminen on kuitenkin olennaista. Koulussa toimivien aikuisten tulisi arvioida rohkaiseeko koulu ja siellä olevien aikuisten toiminta osallistumaan ja hoitamaan yhteisiä asioita (Laitinen & Nurmi 2007, 28).

Opettajankoulutuksen rakenne ja opiskelijoiden odotukset saattavat törmätä (Erkkilä & Mäkelä 2002, 58), jonka seurauksena syntyy tyytymättömyyttä. Tyytymättömyyden käsittely edellyttää puolestaan toimivaa palautejärjestelmää (Fast 2005, 40). Opiskelijoiden tapa ilmaista tyytymättömyyttä kahvipöydässä ei edistä asioiden toteutumista. Opiskelijoiden puhekulttuurin tulisi muuttua keskustelempaan ja rakentavampaan suuntaan. Omien ja ristiriitaisen mielipiteiden ilmaiseminen pitäisi olla ihanne, ei välteltävä asia. Toisaalta opiskelijoiden tulisi päästä irti ”koululaisroolistaan”, jossa opettajia pyritään miellyttämään ja omia sanomisia säädellään hyvän arvosanan toivossa. Avoimella keskustelu- ja palautekulttuurilla voitaisiin välttää koulutuksen ja opiskelijoiden odotusten väliset ristiriidat. Tämä edellyttäisi kehitystä sekä opiskelijoilta että opettajilta. Opettajien tehtävä on opiskelijoiden kannustaminen palautteen antamiseen ja sen merkityksen korostamiseen. Kehittämällä opiskelijoille annettavaa palautetta, opettajat loisivat mielikuvaa siitä, että sekä palautteen antoa että vastaanottamista arvostetaan ja palaute on kehityksen lähtökohhta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, ettei ole olemassa yhtä ainoaa totuutta, jolloin tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kvantitatiivisesta tutkimuksesta poiketen (Tynjälä 1991, 390). Lincolnin ja Guban (1985) mukaan luotettavuutta voi tarkastella neljän käsitteen kautta: totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus (ks. mm. Tynjälä 1991, 390).

Tutkijan tehtävä on osoittaa, että saadut tulokset tutkittavien todellisuudesta vastaavat todellisuutta. Vastaavuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkimustulokset olisivat automaattisesti sovellettavissa tutkimuskontekstin ulkopuolelle. Siirrettävyys mahdollistuu ainoastaan silloin, jos tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat riittävän samanlaisia. Päätös siirrettävyyden mahdollisuudesta on tutkijan lisäksi lukijoiden vastuulla. Tutkijan tehtävä on kuvailla tutkimusympäristöään riittävästi. (Tynjälä 1991, 390.) Luvussa 3 olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimuskohdettani mahdollisimman laajasti sekä teorian että aineistoni avulla. Ylijoen (1998, 35–40) mukaan yliopistoissa ja laitoksissa on yhtäläisyyksiä sisäisistä eroista huolimatta, mutta tulosten suoranainen siirrettävyys

ei ole tutkimukseni merkityksellisin asia. Kulttuurin tutkimuksen tavoite ei ole löytää yleistettäviä ilmiöitä, vaan tutkia suuria linjoja ja yleisesti tiedettyjä, mutta huonosti tiedostettuja asioita (Alasuutari 2001, 234).

Näkökulma ilmiön tiedostamattomuudesta sopii tutkimukseeni. Opiskelijoiden kanssa jutellessani havaitsin, että valittamista on heidän mielestään aina ollut, mutta sitä ei ole kunnolla tiedostettu. Tämä lienee yksi syy siihen, miksi ilmiö pysyy ja on olemassa eikä opiskelijoiden toiminta muutu. Lähtökohtani tutkimuksen tekoon ei kuitenkaan ollut se, että lähdän selvittämään ainutkertaista ilmiötä. Tulosten siirrettävyyden pohdinta sisältää aina sen esioletuksen, että tutkimustuloksen tulisi päteä muuhunkin kuin tutkittuun tapaukseen (Alasuutari 2011, 235). Vaikka lähtökohtanani oli ymmärtää opiskelukulttuuriani paremmin, voi tutkimaani ilmiötä pohtia laajemminkin, kuten tein jo luvussa 7, pohtiessani sosialisointin vaikutuksia.

Tutkimuksen lähtökohdan ollessa se, ettei ole olemassa yhtä todellisuutta, tutkimustulosten samana pysyminen muuttumattomana mittauskerrasta toiseen ei ole relevanttia. Lisäksi tutkimuksen kulkuun voi liittyä eri syistä johtuvia vaihteluita, kuten tutkijan kyky hallita haastattelutilanne. (Tynjälä 1991, 391.) Koin, että jokainen haastattelutilanne oli erilainen, vaikka tutkittaville esitetyt kysymykset olivat samoja. Tunsin kehittyväni haastattelujen tekijänä loppua kohden. Totuuden sijaan tutkimuksessa tavoiteltavampaa olisikin näkökulma tiettyyn ilmiöön. Näkökulman neutraalisuus edellyttää tutkimuksen totuusarvon ja sovellettavuuden varmistamista. (Tynjälä 1991, 392.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeisiä käsitteitä ovat myös triangulaatio, kenttätutkimuksen tekniikka sekä tutkimusprosessin julkisuus. Metodologisessa triangulaatiossa oletetaan, että erilaisilla metodeilla on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet ja heikkouksien aiheuttamia virheitä kompensoidaan parhaiten käyttämällä useita metodeja (Tynjälä 1991, 392–393). Haastatteluaineistoa voidaan esimerkiksi täydentää kirjallisilla selonteoilla, jolloin saatua tietoa voidaan verrata keskenään (Patton 1990, 331). Tutkimuksessani aineistoa kerättiin sekä kirjoitelmien että haastattelujen muodossa. Haastatteluissa tosin esitin myös kirjoitelmista poikkeavia, tarkentavia kysymyksiä. Opettajankoulutuslaitoksen kuvailuun sekä tyytymättömyyden ilmaisuun liittyvät tiedot olivat samansuuntaisia molemmissa menetelmissä.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija elää osana tutkimaansa ilmiötä, tavoitteenaan muodostaa kokonaisvaltainen kuva yhteisön ajattelu ja toimintatavoista (Eskola & Suoranta 2005, 105). Tutkimusaineiston ymmärtäminen edellyttää tutkimusympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumista (Tynjälä 1991, 392). Tutkimukseni kenttätutkimuksen kokemuksellisuus onkin samalla sen vahvuus ja heikkous. Pitkäaikaisesta kokemuksesta huolimatta, havainnointi ei ole ollut tiedostettua kaiken aikaa enkä ole voinut välttyä alistumasta opiskelijayhteisöni vaikutuksille tutkimuksen teon aikana. Tutkijan ja tutkittavien läheinen suhde voi myös muodostua tutkimuksen totuusarvon uhaksi (ks. mm. Tynjälä 1991, 393).

Laadullisen tutkimuksen tulkintakysymykset ovat aina yhteydessä jonkinlaiseen tutkijan esiyymmärrykseen tai olettamuksiin. Tutkijan tehtävä on pyrkiä

tiedostamaan oma esiyymmärryksensä, vaikkakin osa esiyymmärryksestä on tiedostamatonta. (Moilanen & Räihä 2001, 50, Tynjälä 1991, 392.) Olen pyrkinyt tiedostamaan omien kokemusteni vaikutuksen läpi tutkimusprosessin ja heti tutkimuksen teon alussa kirjoitin omasta esiyymmärryksestäni (ks. luku 2.5.) omien pohdintojeni ja keskustelujen pohjalta. Kirjallisuuteen tutustuminen ja keskustelukumppani auttavat esiyymmärryksen tiedostamisessa (Moilanen & Räihä 2001, 51). Merkitysrakenteita muodostettaessa on kuitenkin aina muistettava, että se millaiseksi vastaanottaja lähetetyn viestin ymmärtää, riippuu hänen aiemmista tiedoistaan ja kokemuksistaan. Tutkija voi ymmärtää väärin tutkimansa ihmisen viestit. Tämä ristiriitaisuus on inhimilliselle vuorovaikutukselle tyypillistä. (Moilanen & Räihä 2001, 45.)

Tutkimusprosessin julkisuus tuo läpinäkyvyyttä tutkijan toimintaan. Tutkimuksen luotettavuudesta voidaan pyytää arvio myös tutkittavilta henkilöiltä (Lincoln & Guba 1985, 373–378). Pattonin (1990, 339) mukaan luotettavuuden lopullinen testi on nimenomaan tutkimustiedon käyttäjien reaktio tutkimusraportista. Lähetin tutkimukseni aineisto-osion (luvut 5 ja 6) luettavaksi kaikille kymmenelle haastattelemalleni opiskelijalle, tavoitteena arvioida tulkintojeni luotettavuutta. Kymmenestä opiskelijasta kolme vastasi minulle luettuaan tekstin. Kaikki kolme olivat sitä mieltä, että tekemäni tulkinnat ovat tunnistettavissa. Kun opiskelija toteaa, että ajatukset ovat jatkoa hänen ajatuksilleen, tunnen olevani tulkinnoissani oikeilla jäljillä.

Mielestäni jaottelu on siinä [Tutkija: luvussa 6] hyvä ja aineisto katkelmat tuovat asian iholle. Tunnistan nuo kaikki ilmiöt opiskelukulttuurista. (H3)

Mielestäni olet löytänyt hyvin olennaisia asioita aineistosta. Tulokset tukevat omaa mielipidettäni ja tuntuvat oleva "jatkoa" omille ajatuksille tästä aiheesta. (H10)

Vastauksen lähettäneiden opiskelijoiden määrä ei ole kokonaisuutta arvioidessa kovin suuri, mutta antaa kuitenkin viitteitä aineiston luotettavuuden tarkasteluun. Aiheen tuttuus tai tuntemattomuus vaikuttaa lukijan arvioon tutkimuksen luotettavuudesta. Lukiessa tutkimuksia ihmisen reagointi on jotakin kahden ääripään väliltä. Jonkun tutkimuksen tulos voi tuntua itsestäänselvyydeltä, jolloin lukija olisi valmis allekirjoittamaan tutkijan saaman tuloksen. Vastaavasti joku toinen voi epäillä tutkijan tulkintoja perusteluista huolimatta. Yksi selitys ilmiölle on se, että tutkimuksessa kerrotut asiat ovat lukijalle omakohtaisia. (Eskola & Suoranta 2000, 210.)

Luotettavuuspohdinnan lopuksi haluan nostaa esille vielä tutkimukseni haastatteluasetelmat ja niihin osallistuneet opiskelijat. Yleinen kysymys laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun yhteydessä on, kuinka paljon aineistoa on kerättävä. Opinnäytetyö on tekijänsä harjoitustyö eikä aineiston koko tulisi olla työn merkittävin arviointikriteeri. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tähän tutkimukseen valitsin harkitusti lopulta 24 opettajaopiskelijaa, jotka edustavat eri vuosikursseja ja kaveriporukoita. Kaikkiin tutkittaviin minulla on kuitenkin ollut jonkinlainen kontakti jo ennen tutkimuksen tekoa. Tutkimuksen tiedonantajien on tiedettävä tutkittavasta asiasta, joten heidän valintansa voi olla harkittua. Toisaalta tutkimusraportissa tutkijan tulee kertoa, miten valinta tapahtui,

jolloin lopullinen arviointi jää lukijalle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Tutkimuksessani haastatellut opiskelijat valitsin sillä perusteella, keitä minun oli mahdollisuus haastatella yliopiston lukukauden jo päätyttyä. Apuna oli käytettävä tuttuja ja tuttujen tuttuja. Tutkimukseni luonteen takia täysin tuntemattomien ihmisten löytäminen olisi ollut hankalaa tai sitten olisi pitänyt keskittyä tutkimaan 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoita, joiden kanssa en ole ollut tekemisissä. Opiskelun alkuvaiheessa olevilla opiskelijoilla ei kuitenkaan voi olla opiskelukulttuurista yhtä laajaa kuvaa kuin tutkimukseeni osallistuneilla 3.–5. vuosikurssin opiskelijoilla. Tästä näkökulmasta ajatellen valintani on perusteltu. Aineiston koko (10 haastateltavaa ja 14 kirjoitelmaa) on riittävä opinnäytetöiden yleiseen linjaan verrattuna, mutta jälkikäteen ajateltuna olisin halunnut tehdä muutaman haastattelun enemmän. Tällöin tekemäni tulkinnat olisivat joutuneet nykyistä tarkempaan arviointiin. Saturaatio on yksi tapa pohtia aineiston riittävyttä. Saturaatio tarkoittaa tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään eivätkä tutkittavat tuota enää uutta tietoa ilmiöstä. (Tuomi & Hirsjärvi 2009, 87.) Minä sain uutta tietoa vielä viimeistä haastattelua tehdessäni, vaikka osa tiedosta oli aikaisemmilta kerroilta tuttuakin.

Haastatteluissa tavoitteenani oli käyttää ryhmähaastatteluja tutkimuksen yhteisöllisen luonteen takia. Joidenkin tutkijoiden mukaan ryhmähaastattelutilanne estää ihmisiä kertomasta todellisia mielipiteitään asiasta, jolloin keskustelun ajatellaan jäävän pinnalliseksi. Toiseksi on yleistä ajatella, että tutkijan on pakko hyväksyä ryhmän antamat lausunnot tai että haastateltavien omien yksityiskohtaisten tuntojen erottelu olisi aina merkityksellisempää materiaalia kuin ryhmän tuottama. Nämä kaksi esitettyä kritiikkiä sisältävät väärinkäsityksiä kvalitatiivisen aineiston analyysistä. Ryhmähaastattelussa tutkija ottaa huomioon jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet eikä hänen ole pakko ottaa ryhmän tuottamia lausuntoja ainoana totuutena. Yksilön henkilökohtaisten tuntemuksien kertomisen merkitys riippuu puolestaan tutkimusasetelmasta. (Alasuutari 2011, 153–155.) Haastattelujen toteuttamista on syytä arvioida aina tutkimuskohtaisesti. Tässä tutkimuksessa korostui tutkittavien yhteisön merkitys. Ryhmähaastattelussa saadaan tietoa yhteisön normeista ja ihanteista, vaikka niistä ei suoraan kysyttäisikään (Sulkunen 1990, 265–266). Tutkimusyhteydessä on kuitenkin väärin olettaa, että ryhmäkeskustelu olisi yksilöhaastattelua parempi aineistonkeruumuoto luonnollisuutensa vuoksi. Kyseistä keskusteluahan ei olisi syntynyt ilman tutkimusta. (Alasuutari 2011, 153–155.)

Tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli on sen eettisyys. Eettisyys koskee tutkimuksen laatuun liittyviä asioita kuten tutkimussuunnitelmaa, tutkimusasetelmaa sekä raportointia. Tällä tavalla eettisyys muodollisesti kietoutuu tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteereihin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 127.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 19–20) mukaan eettisiä kysymyksiä liittyy tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen. Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu lähtee liikkeelle jo tutkimusaiheen valinnan yhteydessä. Ymmärrystä aiheen pohdintaan tuo esimerkki lääketieteen puolelta. Tutkittaessa esimerkiksi asiakkaan hoito-omenteisyyttä asia voidaan määritellä siten, että asiakas toimii tai ei toimi lääkärin ohjeiden mukaisesti. Tässä tutkimusasetelmassa lähtökohtana on se, että

lääkäriin antamat ohjeet ovat oikeita eikä tilanteessa oteta huomioon, ovatko ohjeet mielekkäitä asiakkaan elämäntilanteen kannalta. Ohjeiden noudattamattomuus voi johtua juuri elämäntilanteesta, mutta tutkimuksen näkökulmasta asiakas määritellään hoitokielteiseksi. (Kalkas 1995, 50.)

Eettisessä pohdinnassa tulee siis selkeyttää kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi 2011, 129). Minun tutkimukseni lähti liikkeelle omasta kiinnostuksestani ilmiötä kohtaan ja halusta ymmärtää opiskelijayhteisöni käyttäytymistä. Tästä näkökulmasta katsottuna lähtökohtani oli itsekeskeinen. Toisaalta ajattelin, että itseni lisäksi myös muut opiskelijat voivat lisätä ymmärrystään opiskelukulttuurista ja tarvittaessa muuttaa omaa käyttäytymistään, jos näkevät sille tarvetta tutkimukseni jälkeen. Opiskelijat voivat tosin kokea tutkimukseni myös epämiellyttävänä. Tutkimus paljastaa opiskelijoiden käyttäytymistä peittelemättä ja voi johtaa opettaja-opiskelija suhteen muuttumiseen molemmin puolin. Opiskelija voi pelätä esimerkiksi arvosanojen tai opiskelun työläyden lisääntymisen puolesta. Haastattelujen yhteydessä voidaan nostaa esille kysymys, kenen etua haastattelu ajaa ja saako tutkittava tilanteesta itselleen mitään. Haastateltavalle tarjoutuu mahdollisuus oman mielipiteen esille tuomiseen ja oman kokemuksen kertomiseen. Haastateltava voi ajatella, että kertomalla kokemuksistaan, muut vastaavassa tilanteessa olevat hyötyvät siitä. (Eskola & Vastamäki 2010, 27–28.) Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoille tarjoutui mahdollisuus tuoda oma opiskelukulttuuri tietoisemmaksi koko yhteisölle. Yksilöistä riippuu se, kuinka saatuihin tuloksiin suhtaudutaan ja otetaanko niistä opiksi.

Tutkimuksen arkaluontoisuuden takia pohdin ennen aineiston keruuta, kuinka paljon tutkittaville on syytä kertoa tutkimuksestani etukäteen. Alussa tuntemukseni aihetta kohtaan olivat voimakkaat ja minun teki mieli mennä suoraan kysymään, miksi täällä valitetaan. Mainitsemani lähtökohta olisi kuitenkin voinut herättää opiskelijoissa vastareaktionä asian kieltämisen, jolloin saamani tulokset olisivat vääristyneet. Opiskelukulttuurin kuvaileminen, tyytymättömyyden aiheet ja tavat ilmaista tyytymättömyyttä olivat neutraalimpia lähtökohtia lähestyä tutkittavia. Tutkittaville annettavaa tietoa tulee olla riittävästi, mutta ei liikaa, jottei ennakkotieto vaikuta tutkittavien vastauksiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Haastattelujen edetessä muutamat opiskelijat alkoivat oma-aloitteisesti pohtia, mistä opiskelijoiden käytös johtuu.

Eettisyyttä tarkastellessa olennaista on kiinnittää huomiota myös tutkittavien suoja koskeviin normeihin. Yleistäen voidaan sanoa, että ihmisoikeudet muodostavat eettisen perustan tutkittaessa ihmisiä. Tutkittavien on aina tiedettävä tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tutkittavien osallistuminen on oltava vapaaehtoista ja osallistumisen voi lopettaa missä tahansa vaiheessa. (ks. mm. Tuomi & Sarajärvi 2011, 131.) Omassa tutkimuksessani kerroin ja kuvailin tutkittaville tutkimusaiheeni enkä pakottanut heitä osallistumaan tutkimukseni luotettavuuden arviointiin. Lähetin aineisto-osion kaikille haastateltaville arvioitavaksi, mutta heidän päätettäväkseen jätin, vastaavatko he siihen vai eivät. Tutkimuksessa saatuja tietoja en myöskään välittänyt eteenpäin. Tiedot on pidettävä salassa eikä niitä saa käyttää muuhun kuin luvattuun

tarkoitukseen. Osallistujien on jätävä nimettömiksi. (ks. mm. Tuomi & Sarajärvi 2011, 131.) Tutkimusraportissani käytän osallistujista kirjain-numero yhdistelmiä, joiden perusteella tutkittavat eivät ole tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistuneet voivat toki tunnistaa omia sitaattejaan ja kertoa tätä tietoa eteenpäin. Tähän toimintaan en pysty itse enää vaikuttamaan. Kaikessa tekemisessäni olen pyrkinyt siihen, ettei tutkittavia pysty jälkikäteen tunnistamaan.

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Luvussa 7 keskityin pohtimaan sosialisaaion vaikutuksia opettajaopiskelijoiden käyttäytymiseen ja toimintatapoihin. Muodostin kuvion (ks. luku 7) siitä, kuinka peruskoulussa opitut tavat siirtyvät opettajankoulutuslaitokseen ja sieltä työelämään. Näiden ajatuksien pohjalta voi tarkastella tutkimustulosten siirrettävyyttä, vaikka etnografisen tutkimuksen keskeisin tavoite ei olekaan lisätä ilmiön ennustettavuutta tai luoda uusia lakeja (Syrjäläinen 1994, 77–78). Sosialisaaion kautta tehty pohdinta ja ajatuksella ”leikkiminen” herätti minut kuitenkin ajattelemaan jatkotutkimusaiheita.

Sosialisaaio jatkuu läpi elämän, kun yksilö kohtaa uusia instituutioita (ks. mm. Pirinen 2007, 135, Salonen 1997, 166–167). Näin ollen sosialisaaion vaikutukset eivät ole mitättömiä. Sekundaarisosialisaaion aikana opitut tavat eivät kuitenkaan ole yhtä muuttumattomia kuin primaarisosialisaaion aikana opitut (Berger & Luckmann 1994, 161). Jatkotutkimusaiheena olisikin mielenkiintoista selvittää sosialisaaion vaikutuksia tarkemmin. Onko sosialisaaioilla ajatuksieni mukaisia pitkäkestoisia vaikutuksia? Korostuvatko sosialisaaion vaikutukset, koska opiskelijoiden tuleva työpaikka on juuri koulu? Opiskelijoiden pyrkimys yhtenäiseen näkemykseen miellyttämisen takia, vääristää heidän toimintaansa opettajana. Hylätyksi tulemisen uhka opettaa kuuliaisuuteen tai vastustamiseen, mutta sammuttaa oppijan tutkimusmotiivin (Kallas ym. 2006, 167). Mahdollisia uhkia olisi opittava käsittelemään jo opiskelun aikana. Entä miten sosialisaaio vaikuttaa opettajien kyvyttömyyteen ilmaista epäonnistumista? Onko puhumattomuuskin opittu tapa? Opettajanhuoneessa puhutaan kaikenlaista, mutta työn ongelmista voi puhua vain epäsuorasti viittaamalla esimerkiksi oppiaineen hankaluuteen. Opettajat eivät jostain syystä voi avoimesti keskustella siitä, miksi työ ei onnistu. (Moilanen 2001, 75, Karjalainen 1991, 69, 79) Opettajan työ on yksityisasiasia, joten henkilökohtaisia ongelmia ei tulisi tuoda esille eikä kollegan toimintaan ole soveliasta puuttua. Työn muutokset tai uudistukset koetaan varautuneesti, koska muutokset muuttavat opittuja käytänteitä. (Karjalainen 1991, 86, 88–89.) Tiedostetaanko koulussa tai opettajankoulutuksessa sosialisaaion vaikutuksia työelämään ja opettajien toimintaan? Voisiko asioiden tiedostaminen olla muutoksen alku?

Toinen suurempi esille noussut tema tutkimukseni yhteydessä oli palautteen antaminen koulutuksessa. Tutkimusteni tulosten mukaan opiskelijat ilmaisevat tyytymättömyyttä lähinnä keskenään eikä tyytymättömyys saavuta sen todellista kohdetta. Jatkotutkimusaiheena voisi olla Jyväskylän opettajankoulu-

tuslaitoksen palautteenantojärjestelmä. Kuinka toimivana opettajat palautteen antamisen ja sen saamisen kokevat? Entä mitä mieltä opiskelijat ovat? Lukiesani Moilanen, Nikkolan ja Räihin (2008) artikkelia opiskelijapalautteen hyödyntämisessä, aloin pohtia myös sitä, onko opiskelijoilta kerätty palaute niin tarpeellista kuin annetaan ymmärtää. Ovatko opiskelijat oikeita henkilöitä arvioimaan opetuksen laatua? Tulevina opettajina opettajaopiskelijoilla on näkemys hyvästä opetuksesta, mutta muodostuuko juuri se esteeksi luotettavalle arvioinnille. Entä jos opetusta tulisivatkin seuraamaan ja arvioimaan täysin ulkopuoliset ihmiset? Mitä sanottavaa esimerkiksi liiketalouden opiskelijalla olisi opetuksesta? Ihmiset tulkitsevat sosiaalista todellisuutta eri tavoin, joten näkemykset siitä, mitä jollakin kurssilla tapahtuu poikkeavat toisistaan. Ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta ja tähän ajatukseen opiskelijapalautteen tulisikin perustua. Sosiaalisen todellisuuden moniulotteisuus rikastuttaa kaikkien osapuolien näkemyksiä asiasta. (Moilanen ym. 2008, 21.)

Omastani eli opiskelijan näkökulmasta ajateltuna palautteen pyytäminen opiskelijoilta on hyvä asia, vaikka sen antaminen ei aina olekaan helppoa. Tulee tunne, että mielipiteelläni on merkitystä. Opiskelijapalautteen keräämisen idea on juuri opiskelijan äänen saaminen kuuluviin, mikä on kannatettava tavoite. Se luo kuitenkin kuvaa myös siitä, millainen opiskelijan rooli on. Opiskelija nähdään täten joko opetuksen kohteena tai sen kuluttujana. (Moilanen ym. 2008, 22.) Nykyään opiskelijat haluttaisiin nähdä enemmän opettajien kumppaneina ja yhteistyön tekijöinä. Opetusta voisi suunnitella yhdessä.

Näistä palautteen antamiseen liittyvistä teemoista saisi näin ollen kaksikin uutta tutkimusaihetta, jotka puolestaan palvelisivat opettajankoulutuslaitoksen kehittämistä. Kehittämistyö ei ole helppoa, mutta näitä kysymyksiä pohtimalla, kehittämiseen voisi saada uusia näkökulmia. Kysymällä opiskelijoilta suoraan, mitä mieltä he ylipäätään ovat palautteen keräämisestä, asiasta saisi totuudenmukaisemman kuvan. Jos palautteen antaminen ei kiinnosta, mielestäni sitä on myös turha kerätä. Toisaalta motivaation puuttuminenkin on huolestuttavaa. Miksi emme haluaisi kehittää koulutustamme?

LÄHTEET

- Aaltonen, J. & Sumelles, K. 2006. Opettajaksi opiskelevien mahdollisuudet vaikuttaa yliopistossa – menestystä ja tappioita yliopiston hallinnossa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 125–134.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon sosiologinen tutkielma*. Suom. Raiskila, V. Helsinki: Gaudeamus.
- Berlin, S. 2008. *Innostava, lannistava, helpottava palaute. Alaisten kokemuksia ja näkemyksiä esimiehen ja alaisen välisestä palautevuorovaikutuksesta*. Liiketaloustiede 81. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetus suunnitelma. Mihin koulussa opitaan?* Tampere: Vastapaino.
- Crittenden, P. M. 2000a. A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. Teoksessa P.M. Crittenden & A. Claussen (toim.) *Organization of attachment relationships. Maturation, culture and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 343–356.
- Ehanti, E. 2012. *”Ilman koulua ei pärjää maailmassa”*. Lasten sosiaalistuminen alakoulun kulttuuriin. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Erkkilä, R. & Mäkelä, M. 2002. *Polkuja yliopistossa*. Teoksessa H.L.T Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–44.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona*. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 24–49.
- Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. *Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä*. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA.
- Fast, M. 2005. *Palautteen erilaiset muodot*. Teoksessa M. Venna (toim.) *Ei kai palautetta turhaan kerättäisi. Opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 36–44.

- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–117.
- Heikkinen, H. L.T. 2001. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa H.T.L. Heikkinen (toim.) *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito*. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuslaitoksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L.T. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa*. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 47–63.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, E. 1994. Kirjokannen taonnasta eli kuinka opetusta ja oppimista arvioidaan. Helsingin yliopisto Opintoasian julkaisuja 8/1994. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jokivuori, P. & Vainio, T. 1991. Sosiologian perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Juntunen, M. 2005. Ei kai palautetta turhaan kerättäisi. Opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Teoksessa M. Venna (toim.) *Ei kai palautetta turhaan kerättäisi*. Opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Helsinki: Helsingin yliopisto, 9–35.
- Kalkas, H. 1995. Näkökulma hoitotyön tutkimuksen etiikkaan. Teoksessa A. Mölsä (toim.) *Hoitotyön tutkimuksen hyväksi 30 vuotta*. Helsinki: Sairaanhoidon tutkimuslaitos.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi*. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: Ps-Kustannus, 151–184.
- Kallioinen, S. 2011. Luento opiskelijoiden silmin. Tutkimus opettajaopiskelijoiden luentokäsityksistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkityssruktuurien ongelmatiikkaa erällä Kajaanin kouluilla. Oulu: Oulun yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kember, D. Leung, D. & Kwan, K. 2002. Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in higher education* 27, 411–425.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi*

- kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: Ps-Kustannus, 13- 52.
- Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 141-154.
- Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun Yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A6. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. Ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 79-96.
- Laine, K. 2003. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimentelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-43.
- Laitinen, M. & Nurmi, K.E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola. & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalitusseura, 11-32.
- Lapinoja, K-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kokkola : Jyväskylän yliopisto, Chydenius Instituutti.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen H.L.T. 2008. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalitusseura, 144-161.
- Latomaa, T. 1997. Psykoanalyttinen näkökulma kasvatukseen ja sosialisointiin. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisointi. Helsinki: Gaudeamus, 143-165.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luostarinen, H. & Väliaverron, E. 1991. Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta. Tampere: Vastapaino.
- Magnani, L. 2001. Abduction, reason, and Science. Processes of Discovery and Explanation. New York: Kluwer.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki : International Methelp

- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*, 61–80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, P. , Nikkola, T. & Räihä, P. 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 1/2008. Kehkeytyvä aikuinen, kehittyvä osaaja, 15–24.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimentelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus* 2/2012. Opettajana tutkijana, auktoriteettina ja kontrollin kohteena, 107–115.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 422.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä ja T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–106.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä ja T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2007:32.
- Patton, M.G. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus, 14–31.
- Pirskanen, H. 2007. Sosialisatio ja yksilön sosiaalinen kehitys. Teoksessa P. Kuusela (toim.) *Sosiaalipsykologia. Yksilöstä yhteiskuntaan*. Kuopio: Unipress, 111–148.

- Pirttinen, S. 2007. Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet. Teoksessa M. Rimpelä, A.-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa - perusraportti kyselystä 7.- 9. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus, 49-55.
- Puustinen, L. 2012. "Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun". Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Rautiainen, M. 2006. Tradition vangit - onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS- Kustannus, 185-204.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 2005. Koulu toimintaympäristönä. Toimintaympäristö ja yksilön dispositiot. *Psykologia* 40 (4), 459-456. Helsinki: Suomen psykologinen seura.
- Rovio, E., Nikkola, T. & Salmi, O. 2009. Ohjaaminen ja ryhmäilmiö. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 283- 316.
- Räihä, P. 2003. Opintojen edetessä huomasi ajattelevani erilailla kuin tyypillinen opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 92-107.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. 2005. *Sosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja socialisaatio. Helsinki: Gaudeamus, 166-179.
- Schutz, W.C. 1958. *A three dimensional theory of interpersonal behavior*. New York: Rinehart.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 364.
- Siljander, P. Kasvatus ja socialisaatio. Johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja socialisaatio. Helsinki: Gaudeamus, 7-13.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelun analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS- Kustannus, 63–98.
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? G.H. Meadin teoreettisten näkemysten tarkastelua. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja socialisaatio. Helsinki: Gaudeamus, 77–104.
- Svala, H. & Ylinen, E. 2010. Muualla koulutuksen voi vetää vasemmalla kädellä, meillä kokonaan ilman. Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä alisuorittamisesta opettajankoulutuslaitoksen kulttuurisena piirteenä. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Syrjälä, S-L. 2002. Kaikkietävä kansakylä. Teoksessa H.L.T Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen E. Syrjäläinen & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Syrjäläinen, E., Värri, V-M. & Eronen, A. 2006. Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus, 135–146.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Valpola, A. 2003. Onnistu kehityskeskustelussa. Helsinki: WSOY.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien socialisaatio. Tampere: Vastapaino
- Ylijoki, O-H. 1992. Opiskelun vapauden ihanuus ja kurjuus. Sosialipsykologian opiskelumuodot puntarissa. Teoksessa J. Eskola (toim.) Puhetta opetuksesta ja opiskelusta. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, tutkimuksia A:23. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Ylijoki, O-H. 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 53–72.

Painamattomat lähteet:

Silander, T. 2012: Sähköpostilla tehty haastattelu opettajankoulutuslaitoksen johtajalle.

LIITTEET

Liite 1. Kirjoitelmapyyntölomake.

Pro Gradu tutkielma
Oona Hannula

vastauslomake

Keväinen tervehdys!

Opinnot tältä keväältä alkavat olla loppusuoralla, mutta tarvitsisin nyt sinun apuasi graduni aloittamisessa. Erityisesti kuluneen vuoden aikana olen alkanut pohtia, millaista opiskelu täällä opettajankoulutuslaitoksessa oikeastaan on ja toisaalta, millaista se voisi olla. Muistan päiviä jolloin opiskelu on tuntunut erityisen mukavalta, mutta myös niitä hetkiä, jolloin mieli on ollut maassa. Olen laatinut muutaman kysymyksen tähän aihealueeseen liittyen ja kuulisin nyt mielelläni sinun ajatuksiasi aiheesta. Niiden avulla saisin kehitettyä omaa ajatteluani. Toivonkin, että kirjoitat kysymyksiini vastaukset ja lähetät ne minulle viimeistään 13.5. Kirjoitukset käsitellään luottamuksellisesti eikä vastaajan henkilöllisyys tule tutkimuksessa ilmi. Vääriä vastauksia ei ole olemassa, joten kirjoita vapaasti, mitä asioista ajattelet. Kiitos!

a.) sukupuoli:

b.) vuosikurssin numero:

1. Kuvaile omin sanoin, millaista opiskelu opettajankoulutuslaitoksella on (voit kertoa esim. opiskelijoista, opettajista, kursseista, opiskelutavoista, arvoista yms.).
2. Mihin asioihin opiskelijat ovat tyytymättömiä OKL:ssa?
3. Mihin asioihin sinä olet tyytymätön OKL:ssa?
4. Miten opiskelijat ilmaisevat tyytymättömyyttään?
5. Haluaisin vielä sanoa, että...

Liite 2. Haastattelukysymykset.

1. Kuvaile omin sanoin, millaista opiskelu opettajankoulutuslaitoksella on.
2. Millainen on opettajaopiskelija?
3. Mihin asioihin opiskelijat ovat tyytymättömiä?
4. Miten opiskelijat ilmaisevat tyytymättömyyttä?
5. Valitatteko te? Missä? Kenelle?
6. Voiko olla valittamatta?
7. Mistä valittaminen mahdollisesti johtuu?