

HITAAN OPISKELIJAN ANALYYSI

Sonja Peltola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syksy 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaaja: Tiina Nikkola

Peltola, S. 2013. Hitaan opiskelijan analyysi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 77 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajaopiskelijan kokemusta opiskelusta ja ymmärtää opiskelussa koettuja jännitteitä. Niitä syntyy ympäristön odotusten ja oman kokemuksen välillä, kun opiskeluissa kesti suunniteltua pidempään. Opiskelun hitaus tuntuu ongelmalliselta, sillä yliopisto-opintoja on pyritty nopeuttamaan ja tehostamaan. Opiskelijoiden haluttaisiin valmistuvan nykyistä nopeammin. Hidas opiskelija määrittyy herkästi epäonnistujaksi, vaikka oma kokemus opiskelusta olisi toinen.

Tutkimuksessa kuvattiin autoetnografisella otteella tutkijan omaa opiskelukokemusta. Tutkimusteksti muodostui aineiston ja analyysin vuoropuheluksi; kokemuksen näkyväksi tekeminen, analysointi ja psykodynaaminen teoretisointi limittyivät toisiinsa. Tarkoituksena oli sekä tuoda tutkitut kokemukset lähelle lukijaa että ymmärtää kuvattujen ilmiöiden dynamiikkaa. Yksityinen kokemus paljasti myös yleisempiä opiskelukulttuurin heikosti tiedostettuja merkityksiä.

Kuvattu kokemus opiskelusta jakaantui kahteen erilaiseen puoleen, sujuviin opiskeluputkiin ja herätteleviin kokemuksiin toisenlaisesta opiskelusta. Opiskelija jäi puolien väliin tasapainoilemaan ja etsimään omaa tapaansa opiskella. Kahtiajakautuminen selittyi opiskelun ja opettajan ammatin herättämien vaikeiden tunteiden välttelyllä. Tutkimus tavoitti henkilökohtaisen oppimisprosessin, jossa opettajaksi opiskelun ristiriidat lopulta hyväksyttiin osaksi omaa kokemusta.

Opiskelijan aistimat ristiriidat ovat läsnä koulutuksessa myös yleisemmin. Epävarmuus ikään kuin väijyy koulutuksen arjen sujuvaksi silotellun pinnan alla. Ahdistavat tunteet kuuluvat oppimiseen, joten ne pilkahtavat jossain esiin kuitenkin. Niin kauan kun epävarmuutta yritetään väistää, jotain inhimillisestä oppimisprosessista karsiutuu pois. Tutkimuksen valossa pyrkimykset tehostaa ja nopeuttaa koulutusta aikarajoituksin näyttäytyvät pintapuolisina ratkaisuuina, jotka kaventavat opiskelun mahdollisuuksia koskettaa ja vaikuttaa. Tehokkuuteen pyrittäessä koulutuksen tehoavuus kärsii.

Avainsanat: opiskelu, hitaus, tehokkuus, epävarmuus, syyllisyys, opettajankoulutus, autoetnografia, psykodynaamiikka

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OMAN OPISKELUTARINAN TUTKIMINEN.....	8
2.1	Henkilökohtainen kokemus tutkimuksen kohteeksi	8
2.1.1	Lähtökohtana kiusaavat kysymykset.....	8
2.1.2	Kympin työstä hitaaksi opiskelijaksi, epäonnistujaksi?.....	9
2.1.3	Opiskelun tehokkuus ja tehoavuus	10
2.1.4	Tutkimusongelmat ja raportin rakenne	11
2.2	Autoetnografia ja narratiivisuus.....	12
2.2.1	Autoetnografia tutkimusmenetelmien kentässä	12
2.2.2	Narratiivisuus kiteytyy tietokäsitykseen.....	14
2.2.3	Aineisto, analyysi ja kirjoittaminen.....	14
2.3	Psykodynaaminen lähtökohta ja tulkinta	18
2.3.1	Lähtökohtana opiskelun mielekkyys	18
2.3.2	Täydentyvä ymmärrys itsestä ja kulttuurista	19
2.4	Henkilökohtaisen suojaaminen ja sijoittaminen kontekstiin.....	19
2.4.1	Tutkimuksen emansipatorisuus	20
2.4.2	Henkilökohtaisen suojaaminen.....	21
2.4.3	Yksityisen sijoittaminen ympäröivään.....	21
3	OPISKELU HALKEAA KAHTIA	23
3.1	Lukiosta opiskeluputkiin.....	23
3.1.1	Opiskeluputki kuin vesiliukumäki.....	24
3.1.2	Haltuunotto toteutuu maistiaisina	26
3.1.3	Kasvatustiede hukkuu putkien joukkoon	27
3.2	Integraatioryhmä nostattaa myrskyaallot.....	28
3.2.1	Integraatioryhmä aaltoaltaana	29
3.2.2	Käsitys oppimisesta muuttuu	31
3.3	Kahteen projektiin repeytynyt opiskelu.....	31
3.3.1	Opiskeluputket toteuttavat korjaavaa projektia.....	32
3.3.2	Emansipatorinen projekti löytyy integraatio-opiskelussa	33
3.3.3	Kärjistetyt käsitteellistykset arjessa limittyivistä projekteista ..	34
4	MUSTAVALKOINEN LOHKOMINEN	37
4.1	Liian ahdistava lohkotaan	37
4.2	Opiskeluni hyvät ja pahat.....	39
4.2.1	Integraatioryhmän ihannointi	40
4.2.2	Irti suorittamisesta	41

5	ETSIMISTÄ JA HARHAILUA.....	44
5.1	Seikkailua sivupoluilla.....	44
5.1.1	Tie vie sivupoluille.....	44
5.1.2	Tilaa kokeilla ja opetella.....	46
5.1.3	Sivupoluilta löytyy tutkinnon ydin.....	47
5.2	Syyllisyys opiskelun tehottomuudesta.....	48
5.2.1	Mitä opiskelijan päivään mahtuu?	49
5.2.2	Häpeä ja syyllisyys.....	50
6	AHDISTUKSEN KOHTAAMISESTA KASVU VASTUUSEEN.....	52
6.1	Syyllisyyden väistelystä integraatioon.....	52
6.2	Graduprosessi piilevän kysymyksen käsittelynä	54
7	EPÄVARMUUS KOULUTUKSESSA	57
7.1	Ahdistuksen piilottelu ja pallottelu yhteisössä	57
7.1.1	Tehokkaasti ongelmattomasti?.....	58
7.1.2	Opettaja tietää ja opiskelija osaa ilman epävarmuutta.....	59
7.1.3	Kenen ongelma?	60
7.2	Kohtaamisen mahdollisuus.....	62
7.2.1	Epävarmuuden välttämättömyys.....	62
7.2.2	Epävarmuuden sieto, vastuu ja osallisuus	63
8	POHDINTA	67
8.1	Mistä hitaan opiskelijan tarina lopulta kertoi?	67
8.2	Tutkimuksen ansiot ja kompastuskivet.....	68
8.3	Kompastuuko koulutus korjaamisvimmaansa?.....	70
	LÄHTEET	73

- - ja tää paikka joilleki liian hidas on
ei ne haluu, et me istutaan kirjastol
ne tahtoo meidät pois täältä nopeesti,
opettipa yliopisto mitä opetti

putken läpi ja koneistoon rattaaks
osaamista, tietotaitoo ja paskaa
mut onks mun koulutus mennyt kankkulan kaivoon,
jos oon tääl oppinu, et mul on omat aivot?

kuulemma nopea on laadukasta
anteeks, mut sivistys on kaatumassa
opiskele, menestystä saavuttaa saat
sori, sivistys on jo maatumassa

opiskelijalle porkkanaa, keppii
kiitos käynnistä, työmarkkinoille tsemppii
tutkinto kouraan ja läpi tentistä
mut onks muuta arvoo ku välineellistä?

mut ei teiän musta tarvi huolii
oon täält pois ennen ku on kulunu vuosi
kaivetaan siis nyt loppuun tää oja
ennen ku ainoo opintotuki on selkänoja

joten kirjastolle taas painimaan
tavallaan haluaisin olla tääl ainiaan
koska tää on mulle ku toinen koti
mut ei meil oo varaa olla toimettomii - -

(Hannu Raivonen: Yliopiston kirjastol)

1 JOHDANTO

Opiskelija toimii monenlaisten odotusten ristiaallokossa. Valtakunnallisesti käydään keskustelua opintojen nopeuttamisesta. Jatko-opintojen hidas suorittaminen nähdään ongelmana ja opintojen nopeuttaminen tarvittavana keinona työurien pidentämiseen ja yhteiskunnan huoltosuhteen parantumiseen¹. Vuonna 2005 toimeenpannun yliopistojen tutkinnonuudistuksen yhtenä tavoitteena on tutkintojen suorittamisen nopeuttaminen, jota tavoitellaan rajaamalla opinto-oikeuden kesto. Opintojen tehostamiseen pyritään myös opetusjärjestelyjä kehittämällä, kannustimia lisäämällä sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin parantamiseen tähtäävillä toimenpiteillä. (Ks. OPM 2010, 10–12, 48.)

Nopeuden lisäksi suomalaiselta koulutukselta odotetaan laatua. Peruskoulumme on jo useamman vuoden loistanut OECD:n PISA-vertailuissa. Oppilaiden osaaminen on yhä kansainvälistä huipputasoa, vaikka hienoista laskua onkin havaittavissa viimeisimpänä raportoidussa tutkimuksessa (Sulkunen & Välijärvi 2012, OKM 2010 ja 2012). Huolestuttavampaa kuin notkahdus osaamisessa ovat mielestäni tulokset oppilaiden motivaatiosta, asenteista sekä koulun työilmapiiristä (ks. esim. Välijärvi 2012; OKM 2012). Näyttää siltä, että peruskoulussa osataan, muttei voida kovin hyvin.

Yksi tekijä suomalaisen koulutuksen menestystarinassa on laadukas, jopa vientituotteena pidetty, opettajankoulutus. Työskentelyilmapiiristä ja -kulttuurista kertovat tutkimustulokset herättävät kuitenkin huolta myös opettajankoulutuksen tilasta. Luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat opiskeluunsa vastuuttomasti ja koulumaisesti ikään kuin oppilaan roolista (esim. Hannula 2012; Kallioinen 2011; Mäensivu 2007; Puustinen 2012). Monien hakijoiden joukosta tiensä opettajankoulutuslaitokselle taistelleet opiskelijat näyttäytyvät tutkimuksissa hämmentävässä valossa. Luokanopettajaopiskelijat

¹ Huoltosuhteen paraneminen opiskeluaikoja nopeuttamalla ei ole itsestäänselvyys. Esimerkiksi Ala-Mettälän (2013) haastatteleva tilastokeskuksen yliaktuaari Markus Rapo arvioi, että kokonaistyöllisyydellä on työurien pituutta suurempi vaikutus huoltosuhteeseen. Opiskelijan näkökulmasta ratkaisevaa on se, että opiskelija koetetaan kuitenkin nopeuttaa huoltosuhteen vuoksi (ks. esim. Raivio 2008).

eivät koe tarvetta panostaa opiskeluun (Puustinen 2012), odottavat opettajien tekevän työn heidän puolestaan (Kallioinen 2011), harhauttavat opettajiaan jotteivät nämä huomaisi työntöön välttelyä (Mäensivu 2007) ja vielä marmattavat nurkan takana (Hannula 2012) – opettajankoulutuksessa väistellään vastuuta.

Tutkimuksessani käsittelen opiskelijan kokemusta opinnoista näkökulmasta, joka on toistaiseksi ollut vain vähän tutkimuksissa esillä. Lähestyn opiskelukokemusta arkisesta opiskelijan perspektiivistä hyödyntäen omaa opiskelutarinaani. Olen opiskellut opettajaksi mainitsemieni tutkimusten kuvaamassa koulutustodellisuudessa. On myönnettävä, että analyysit opiskelukulttuuristamme tuntuvat osuvilta. Lisäksi olen hidas opiskelija, sillä opiskeluni on kestänyt yli tutkinnon ihanne- ja enimmäisajan. Viivyttelyni on aiheuttanut harmaita hiuksia yliopiston hallinnolle ja yhteiskunnan päättäjille. Kuitenkin uskallan väittää, että pitkä opiskelupolkuni on ollut minulle tarkoituksenmukainen ja antoisa.

Autoetnografisella tutkimuksellani kuvaan hitaan opiskelijan kokemusta opiskelusta, jonka odotettaisiin olevan nopeampaa ja joka voisi olla myös laadukkaampaa. Autoetnografian lisäksi määrittelen tutkimusotettani narratiivisuuden käsitteellä, joka on kasvatusalalla yleisempi. Omaa kokemusta aineistona käyttäviä tutkimuksia koulutuksesta, opiskelusta ja opettajankoulutuksesta on tehty Suomessa vähän. Sen vuoksi jo kokemuksen kuvaaminen on sinällään tärkeää.

Yksilön kokemus kertoo kuitenkin aina myös ympäröivästä kulttuurista. Pitkään kestävä opiskelu määrittyy hitaaksi ja viivästyneeksi kulttuurissa, jossa tavoitellaan nopeutta, sujuvuutta ja tehokkuutta. Kulttuurissa vaikuttavia jännitteitä jäsenen psykodynaamisten teorioiden avulla. Psykodynaaminen lähestymistapa huomioi ihmismielen ja -yhteisöjen tiedostamatonta puolta eli sitä, mitä emme haluaisi nähdä (Shedler 2006, 11). Opiskelukulttuurin jännitteissä ei ole kyse itsestänselvistä ja ilmeisistä asioista, siksi myös tiedostamattomien puolen tarkastelu on tarpeen. Psykodynaaminen näkökulma ei ole koulutuksen tutkimuksessa tai arjessa kovin yleinen (Taubman 2011, 15-16), joten tutkimukseni tarjoaa uusia merkityksiä opiskelun tehostamisesta käytyyn keskusteluun. Lisäksi tutkimukseni täydentää integraatiokoulutuksesta tehtyä tutkimusta (ks. Nikkola 2011, 24), sillä olen osallistunut integraatioryhmäopiskeluun² vuosina 2005–2007 sekä sen jälkeen tutkielmaopinnoissa.

² Integraatioryhmä on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella vuodesta 2003 toiminut koulutus- ja tutkimusryhmä. Tarkemmin integraatioryhmässä opiskelusta kerron jäljempänä, etenkin luvussa 4.2.

2 OMAN OPISKELUTARINAN TUTKIMINEN

Oman opiskelupolkuni ja -kokemusteni tutkiminen ei ollut itsestään selvä valinta pro gradu -tutkimukseni aiheeksi. Siksi aloitankin raporttini kuvaamalla tutkimusaiheeseen päätymistä sekä jännitteitä jotka herättivät kiinnostukseni tai suorastaan ajoivat tutkimaan asiaa lisää. Lisäksi esitän tiiviimmin tutkimuskysymyksiä, joihin tässä tutkimusraportissa vastaan ja lukuohjeen siitä, mistä vastaukset löytyvät.

Tutkimukseni metodi on määrittynyt aiheen ja prosessin myötä. Tapaani tehdä tutkimusta kuvaan autoetnografian ja narratiivisuuden sekä psykodynaamikan käsitteiden kautta. Luvun lopussa pohdin vielä tutkimuksen henkilökohtaisuuden aiheuttamia haasteita ja sitä kuinka niihin vastaan.

2.1 Henkilökohtainen kokemus tutkimuksen kohteeksi

Tutkimusaiheeni kumpuaa hyvin henkilökohtaisista pohdinnoista. Mieltäni vaivanneen kysymyksen voisi kiteyttää: Miten hyvästä oppilaasta, kymppin työstä, tuli hidas opiskelija? Aikatauluista putoaminen voidaan tulkita jopa epäonnistumisena tai syrjäytymisenä, vaikka oma kokemus opiskelusta olisi myönteinen. Seuraavassa kuvaan tutkimusaiheeni valikoitumista ja jännitteitä, jotka saivat minut aiheen pariin. Lopuksi tiivistän pohdintani tutkimuskysymyksiksi, joiden varaan tutkimukseni rakentuu.

2.1.1 Lähtökohtana kiusaavat kysymykset

Miten opettajaksi opiskellaan? Miten opettajan ammattitaito ”kootaan” omaksi asiantuntijuudeksi opiskelujen aikana? Millaista asiantuntijuus on? Millaista työskentelyä ja edellytyksiä se kunkin kohdalla tarkoittaa? Näillä mieltäni vaivaavilla kysymyksillä hapuilin kohti tutkimusaihettäni, kun kirjoitin siitä ensimmäisen kerran tutkimusseminaariryhmälle. Opiskelijana olin kokenut ja nähnyt ympärilläni erilaisia opiskelukulttuureja ja -orientaatioita. Ristiriitaisuus

opiskelun käytännön ja sille asetettujen tavoitteiden välillä sekä monet tavat luovia tuossa ristiriitojen aallokossa hämmensivät ja hämmentävät edelleen. Ensimmäisen seminaarikerran jälkeen tutkimusaiheeni on jäsentynyt pikkuhiljaa työn edetessä. Otsikko on vaihtunut monta kertaa, mutta silti olen ratkaissut samaa arvoitusta, kuten Alasuutari (2011, 33) laadullisen analyysin ideaalia kuvaa. Aiheeni teoreettisen viitekehyksen jäsentämisen sijaan aloitan raportoinnin kuvailemalla kokemiani jännitteitä, joista tutkimukseni lähti liikkeelle.

Tutkimusaiheeni valintaa voisi kuvata Bionin käsityksellä oppimiseen liittyvästä adekvaatista kiusan tunteesta. Keski-Luopa (2006) kuvaa Bionin ajattelua ja tietämistä koskevan teorian kolmenlaisia yhteyksiä, joita subjektin ja objektin, tietäjän ja tiedon kohteen, välillä voi olla. Yhteyden sisältönä voi olla rakkaus, viha tai tietäminen. Tietämysyhteyteen kuuluu pyrkimys tutustua objektiin tai mahdollisuus tunnistaa se jo tutuksi. Rakkaus- ja vihayhteyksistä poiketen tietämysyhteydelle on ominaista varjo eli kiusallinen tunne, halu tietää asiasta paremmin. (Keski-Luopa 2006, 215.) Aiheeseeni on alusta asti liittynyt kiusaava varjo, halu ymmärtää paremmin, mutta varjoon liittyvä kohde, ilmiö itsessään, on jäsentynyt vasta tutkimuksen myötä.

2.1.2 Kymppin tytöstä hitaaksi opiskelijaksi, epäonnistujaksi?

Lähdin jäsentämään opettajaksi opiskelun problematiikkaa omaa opiskelupolkuani tutkien. Tarinani opiskelijana alkaa syksystä 2005, kun aloitin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Pääsin opiskelemaan ensimmäisellä yrittämällä koulunkäyntiavustajana vietetyn välivuoden jälkeen. Peruskoulussa ja lukiossa olin opiskellut hyvin arvosanoin, olin niin kutsuttu kymppin tyttö. Minulla oli sopivat opiskelutekniikat ja asioiden omaksuminen kävi melko helposti. Koulussa pärjääminen tuntui tärkeältä, joten olin myöskin valmis näkemään vaivaa opiskeluni eteen.

Yliopisto-opiskeluun oli helppo sujahtaa sisään, sillä luokanopettajan tutkinto on melko pitkälti valmiiksi suunniteltu.³ Opettajankoulutuslaitoksella opiskeluni päärakenteet seuraavatkin opetussuunnitelmassa esitetyjä malleja. Kun omaa opiskelua vertaa opettajankoulutuksen vuosi kerrallaan jaoteltuihin suunnitelmiin, silmiinpistävää kuitenkin on, että opiskeluni on kestänyt selvästi pidempään kuin suositeltavan viisi vuotta. Ylimääräisen sivuaineen vuoksi opintojen venyminen vuodella olisi ymmärrettävää, mutta nyt olen valmistumassa syksyn 2013 kynnyksellä kahdeksan opiskeluvuoden jälkeen. Olen siis hidas opiskelija.

³ Sivuaineiden lisäksi luokanopettajantutkinnoissa on melko vähän valinnaisuutta. 300 opintopisteen (op) tutkintoon kuuluu sivuainevalinnoista riippuen 13–23 op täysin valinnaisia opintoja sekä yhteensä 15 op valinnaisia kursseja syventävissä ja peruskoulussa opettavien aineiden monialaisissa opinnoissa. (OKL OPS 2010–2013.) Valmiiksi suunnitellusta luokanopettajantutkinnoista kirjoittavat myös Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2006, 94, 106) kuvaten valmiina odottavien suunnitelmien synnyttämää ”pakettiopiskelijafilistä”.

Etenkin kandidaatintutkintoni viipyessä ja gradunteon alkuvaiheissa, suositusten mukaisen valmistumisaikani tienoilla, tunsin syyllisyyttä ja häpeää opiskelujeni venymisestä. Kun paineiden ja syyllisyyden aihe kirkastui, jäin miettimään, onko oma opiskeluni epäonnistunut. Miten erinomaisesta oppilaasta tuli hidas opiskelija?

2.1.3 Opiskelun tehokkuus ja tehoavuus

Opiskeluani pohtiessa olen hämmästellyt opiskeluni tehottomuutta, mutta samalla ajattelen sen tehonneen. Opiskelu on muuttanut käsityksiäni opettajuudesta, koulun merkityksestä yhteiskunnassa, erilaisuudesta ja itsestäni. Opiskelujeni aikana tapani opiskella on kehittynyt ja koen oppineeni erilaiseen vastuuseen omasta toiminnastani. Opiskeluni on tuntunut merkitykselliseltä.

Opiskelu on ollut jollain toisella tavalla tehokasta, jos se tehoaa, siis vaikuttaa opiskelijaan. Tehokkuuden käsite tuntuu kuitenkin vahvasti liittyvän aikatauluihin ja ajankäyttöön ja olevan sidottu siihen merkitykseen. Siksi nostan tehokkuuden rinnalle toisen käsitteen, tehoavuuden. Tehoavuudella tarkoitan sisältöihin liittyvää tehokkuutta eli sitä että opiskelulla on vaikutusta.

Opettajankoulutusta kriittisesti tarkastelevien tutkimusten perusteella tehoavuus ei ole ensimmäinen sana, millä opettajankoulutusta kuvailisi. Esimerkiksi Puustinen (2012) kuvaa opiskelun paradokseja ja käytännön pintapuolisuutta kun kouluttaudutaan arkisesti tuttuun ammattiin. Kiviniemi (1997) ja Mäensivu (2007) kuvaavat tutkimuksissaan, kuinka luokanopettajaopiskelijat harhauttavat ja esittävät opiskeluissaan. Svala ja Ylinen (2010) puolestaan nostavat tarkasteluun opettajankoulutuslaitoksen alisuorittamisen kulttuurin. Luokanopettajaksi opiskeluun liittyy siis monenlaista väistelyä ja sellaisena se ei voi tehot parhaalla mahdollisella tavalla.

Ajatusta opiskelun tehoavuudesta voi verrata muoti-ilmiöksi nousseisiin superfoodeihin. Superfoodit eli superruoat ovat luonnollisia, alkuperäisiä elintarvikkeita, joissa on paljon elimistön tarvitsemia ravintoaineita hyvin imeytyvässä muodossa. Superfoodien vastakohtana nähdään tehotuotettu ”höttöruoka”, jonka tuottaminen on edullisempaa ja helpommin säädeltävää. Tehotuotetusta ruoasta saa lähinnä energiaa, muttei tarpeeksi ravintoaineita. Tehotuotanto on aikataulullisesti tehokasta, mutta lopputulos on höttöinen. Yhtäläillä opiskelija voi tuottaa ”höttöopintopisteitä”, joissa tärkeintä on aikataulullinen tehokkuus, ei sisältö. Vahvan ammattitaidon ja asiantuntemuksen rakentuminen tuntuisi vaativan kuitenkin myös tehoavaa superopiskelua.

Opiskelun vertausta superfoodeihin voisi jatkaa downsifting-käsitteellä. Downsifting ja superfoodit tuntuvat puhuttelevan samoja ihmisiä. Downsifting eli vapaaehtoinen elämän yksinkertaistaminen tai leppoistaminen on syntynyt vastaliikkeenä nyky-yhteiskunnan menestyspaineisiin. Downsifting-asenteessa on käsittääkseni kyse arvojen uudelleen järjestelystä. Ihminen ei myy aikaansa saadakseen rahaa ja sillä jotain kautta onnellisuutta, vaan vähempi raha riittää, jolloin aikaa säästyy

käytettäväksi suoraan yksilön onnellisuuden kannalta oleellisempiin asioihin. Kenties rauhallisemmän opiskelutahdin voisi nähdä myös jonkinlaisena downshiftauksena tai slow-opiskeluna, jossa vähemmän on enemmän ja siihen, mitä tehdään, keskitytään kunnolla.

Syyllisyys opiskelujen hitaudesta ei kuitenkaan helpota downshifting-ajatuksella. Syyllisyyden tunne ei juonna vain omista odotuksistani, vaan okl-opiskelijan ihanteeseen kuuluu suoriutua opinnoista nopeasti ja sujuvasti (Puustinen 2012, 54–55). Svala ja Ylinen (2010) arvelevat luokanopettajaopiskelijoiden alisuorittamisen yhdeksi syyksi tiukan opinto-ohjelman, jonka puitteissa opiskelijan on tehtävä omat ratkaisunsa opiskelun suorittamisesta. On haastavaa opiskella sekä laadukkaasti että nopeasti. (Svala & Ylinen 2010, 82.) Kiireeseen vetoaminen näyttääkin usein sopivalta syyllä perustella huolimattomasti tehtyjä tehtäviä tai tentin yrittämistä vähällä lukemisella.

Tietenkin päättäjät haluaisivat meidän opiskelevan nopeasti (ks. OPM 2010). Yhteiskunnan näkökulmasta koulutuksen tehostaminen onkin hyvin ymmärrettävää, sillä koulutuksen järjestämisestä syntyville kustannuksille halutaan vastinetta ja hyvinvointiyhteiskunnalle osaavia tekijöitä. Tehokkuuden vaatimus tuntuu kuitenkin tehoavuuden toivetta voimakkaammalta. Virallisesti molempia halutaan, laatua ja nopeutta, mutta laadusta huolehtiminen tuntuu jäävän opiskelijan oman kiinnostuksen varaan. Kaikki eivät välttämättä koe näiden välillä edes ristiriitaa. Esimerkiksi valtiovarainministerinä toimiessaan nykyinen pääministeri Jyrki Katainen (2010) on esittänyt, että läpäisyn tehostaminen olisi kaikkien yhteinen etu, joka ei ole ristiriidassa opiskelun laadukkuuden kanssa – ennemminkin tulisi olla huolissaan hitaan opiskelun laadusta. Opiskelijan näkökulmasta ristiriita kuitenkin on olemassa: tehokas ja tehoava opiskelu tuntuvat vievän ikään kuin eri teille.

Samalla kun koulutuksen tutkimus lähestyy opiskelun tehokkuuden problematiikkaa koulutuksen järjestämisen näkökulmasta, se rakentaa osaltaan merkityksiä yksilön opiskelun tehokkuudelle ja hitaudelle. Merenluodon (2009, 10, 160) mukaan yliopisto-opinnoissa menestymiselle on monia määritelmiä, joista yksi on opiskelun nopeus. Monien mielestä valmistuminen tavoiteajassa on jopa opintomenestyksen selkein mittari (Kouvo, Stenstöm, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011, 66). Esimerkiksi Siekkinen ja Rautopuro (2012, 15) liittävät opiskelun hitauden syrjäytymiseen ja heidän mielestään ”hitaasti etenevät vievät paikan ja resursseja niiltä, jotka ovat motivoituneempia opiskeluun”.

2.1.4 Tutkimusongelmat ja raportin rakenne

Tutkimukseni edetessä yleinen kysymys, miten opettajaksi opiskellaan, kääntyi henkilökohtaisemmaksi: *Miten minä olen opiskellut opettajaksi?* Selvästikään en kuulu nykyisen ihanteen mukaisiin nopeisiin valmistujiin. *Opiskeluni ei mennyt, kuten piti, joten miten se meni?*

Tutkimusraporttissani pyrin tekemään näkyväksi opiskelijan kokemusta opiskelusta ja vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Epäonnistuminen on vain yksi hitaalle opiskelulle annettu merkitys. *Millaisista ilmöistä hitaudessa ja siitä seuraavassa syyllisyydessä on kyse? Nopean ja tehokkaan opiskelun vertaaminen hitaaseen ja tehoavaan tuntuu mustavalkoiselta: Millainen on näiden vastakkaisuuksien suhde?* Loppujen lopuksi tutkimuksessani on kyse yksilön ja kulttuurin suhteen tarkastelusta. *Mitä kokemukseni kertovat opiskelukulttuurista yleisemmin?*

Tutkimusraporttini rakenne ei ole aivan perinteinen, joten on lienee syytä selventää, mistä vastaukset tutkimuskysymyksiini löytyvät. Oman opiskelutarinani alkua valotin jo edellä (luvussa 2.1.2). *Opiskelutarinani*, eli kuvaus siitä, miten opettajaksi opiskeluni on mennyt, jatkuu luvuissa 3-6. Niissä kokemuksen kuvailu, analysointi ja teoreettinen jäsentäminen vuorottelevat. Samalla rakentuu tarinamuotoinen⁴, teoriaan nojaava tulkinta opiskelun hitauden, syyllisyyden ja tehokkuuden toisiinsa kietoutuvista ilmiöistä. Ympäröivä *opiskelukulttuuri* on lukujen 3-6 tarinassa jatkuvasti läsnä. Luvussa 7 kiinnitän kuitenkin erityistä huomiota opiskelukulttuuriin ja analysoin analyysini esiin nostamia jänniteitä teorioihin ja aiempiin tutkimuksiin peilaten.

2.2 Autoetnografia ja narratiivisuus

Seuraavaksi esittelen sitä, miten omista opiskelukokemuksista syntyi tekstiä ja analyttinen tutkimus. Omaelämäkerrallista menetelmääni kuvaan ensisijaisesti autoetnografian (ks. Ellis & Bochner 2000; myös Uotinen 2010) ja narratiivisuuden (ks. Heikkinen 2001) käsitteisiin.

2.2.1 Autoetnografia tutkimusmenetelmien kentässä

Kun aloin tutkia opettajaksi opiskelua, aihe kumpusi ensisijaisesti omista opiskelukokemuksista. Oman kokemukseni pitäminen pääaineistona ei kuitenkaan ollut alun perin tarkoitukseni, vaan kirjoitin omasta opiskelusta vain alustavasti saadakseni ajatuksiani tutkimusaiheesta näkyviksi. Teksti kuitenkin herätti kiinnostusta tutkimusseminaariryhmässä ja tuntui laajenevan ja jäsentyvän kerta kerralta enemmän ja lopulta se tie vei mennessään eikä muuta aineistoa enää kaivannut. Näin päädyin autoetnografiaan eli tutkimisen tapaan, jossa tutkija yhdistää henkilökohtaisen ja kulttuurisen (ks. Ellis & Bochner 2000, 739). En siis tietoisesti valinnut autoetnografiaa metodikseni, vaan ennemminkin ajauduin sen pariin.

Muutoinkaan metodioppaat eivät varsinaisesti toimineet tienviittoina matkalla, vaan ennemminkin peileinä, kun arvoin, onko tapani tehdä tutkimusta mielekäs. Uotinen (2010, 178) on havainnut, ettei autoetnografiaa

⁴ Analyysin tarinallisuudesta tarkemmin luvussa 2.2.3.

koskevista teksteistä löydy juurikaan neuvoja käytännön toimintaan ja arvelee sen johtuvan siitä, että autoetnografia tapahtuu tutkijan pään sisällä. Myös oman prosessini perusteella tuntuisi hankalalta antaa ohjeita siitä, kuinka tällainen tutkimus tulisi tehdä. Jotta tutkimukseni luotettavuutta voisi arvioida, pyrin kuitenkin kuvaamaan seuraavassa tutkimusprosessiani mahdollisimman avoimesti ja monipuolisesti.

Autoetnografia on omaelämäkerrallinen tutkimisen ja kirjoittamisen menetelmä. Siinä tutkija tarkastelee omaa elämäkokemustaan, tekee arkista kokemusta näkyväksi. Päämääränä on kuitenkin yhdistää yksityinen yleiseen: Vaikka tärkeää on yksittäisen kokemuksen kuvaus, samalla tutkimus paljastaa jotain yleisempää. Autoetnografisen tutkimuksen tarkoitus on tavoittaa jotain kulttuurista tai ryhmästä, johon tutkija kuuluu. (Ellis & Bochner 2000, 737–739.) Autoetnografisessa tutkimuksessa oma kokemus voi olla vain yksi osa aineistoa (ks. esim. Ellis & Bochner 2000, 755–757). Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin pelkästään omaan kokemukseeni. Tutkimustani voi siis myös luonnehtia tapaustutkimukseksi, sillä sen kohteena on yksi opiskelija ja opiskeluaika rajattuna episodina (vrt. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159, 161). Vaikka tapaustutkimuksen tavoitteena olisi yhden, erityisen tapauksen kuvaaminen, sisältyy siihen aina toive ymmärtää ihmisyyteisiin liittyvää toimintaa laajemminkin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163).

Laajemmassa viitekehyksessä tutkimukseni voi määrittellä olevan laadullista ymmärtämistä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 14–15). Laadullista ja määrällistä tutkimusta ei tarvitse nähdä toisensa poissulkevinä vastakohtina, vaan ennemminkin jatkumona (Alasuutari 2011, 33; ks. myös Eskola & Suoranta 2008, 14). Uskon kuitenkin, että tutkija näkee ympärillään sellaisia tutkimusaiheita, jotka sopivat hänelle tuttuihin lähestymistapoihin. Opiskelua integraatioryhmässä voisi luonnehtia ympärillä olevan ja itsensä ymmärtämiseen tähtääväksi prosessiksi (ks. luku 3.2.2; Nikkola 2011, 77). Integraatioryhmäkokemus vaikuttaa varmasti osaltaan siihen, että suuntaaminen laadulliseen tutkimukseen, laadulliseen aineistoon, analyysiin ja raportointitapaan, on tuntunut minulle luontevalta.

Narratiivisuus eli kertomuksellisuus⁵ liittyy läheisesti autoetnografiaan, sillä autoetnografian voidaan sanoa perustuvan henkilökohtaisiin narratiiveihin (Ellis & Bochner 2000, 743). Narratiivisuudella tarkoitetaan kertomusten käyttämistä tutkimuksessa tiedon välittäjinä ja rakentajina (Heikkinen 2001, 116). Kertomusten käyttö tutkimuksissa on lisääntynyt niin paljon, että sosiaalitieteissä on tapahtunut ikään kuin narratiivinen tai elämäkerrallinen käänne (Syrjälä 2004, 203; ks. myös Ellis & Bochner 2000, 744; Heikkinen 2001, 117–118). Narratiivisuus voidaan nähdä tutkimusmetodiikassa yläkäsitteenä, jonka alle autoetnografia kuuluu. Kuvatessani tutkimukseni menetelmällisiä

⁵ Heikkinen (2001, 116) huomauttaa, että kirjallisuuden tutkimuksessa kertomuksella ja tarinalla tarkoitetaan eri asiaa, ensimmäisen ollessa jälkimmäiselle yläkäsite. Heikkinen (2001) kuitenkin päätyy käyttämään synonyymeinä narratiivia, kertomusta ja tarinaa sekä narratiivisuutta ja kertomuksellisuutta kertoessaan narratiivisuudesta tutkimusmenetelmänä. Seuraan tässä suhteessa Heikkisen esimerkkiä.

valintoja käytän käsitteitä kuitenkin rinnakkain ja jopa päinvastoin: autoetnografia, oman kokemuksen tutkiminen, on ensisijainen metodi, jonka yksityiskohtia tarkastelen narratiivisuuden määritelmien kautta.

2.2.2 Narratiivisuus kiteytyy tietokäsitykseen

Rehellisyyden nimissä voin myöntää, että ennen tutkimusprosessiani suhtauduin narratiivisuuteen ennakkoluuloisesti ja pidin kertomusten käyttöä tutkimuksissa lähinnä pinnallisena kuorrotuksena. Tutkimuksenteon myötä ymmärrykseni tutkimuksen narratiivisuudesta on syventynyt ja nyt allekirjoitan Heikkisen (2001, 119) näkemyksen siitä, että narratiivisuuden perustavin merkitys liittyy käsitykseen tiedon luonteesta. Muutosta ymmärryksessäni voisi kuvata postmodernin tiedekäsityksen löytämisenä (ks. Heikkinen 2001, 120). Postmoderni tietokäsitys hylkää perinteisen tieteellisen puhutavan, jossa korostetaan objektiivisuutta ja tiedon neutraaliutta ja korvaa sen ajatuksella tiedon kontekstuaalisuudesta (Heikkinen 2001, 120). Se tavallaan mahdollistaa tieteellisten konventioiden avaamiseen siihen suuntaan, mitä tietämisestä ja oppimisesta ylipäättään ajattelen.

Tietokäsitykseni on konstruktivistinen, mikä liittyy myös yleisemmin narratiiviseen tutkimukseen (Heikkinen 2001, 119). Näen siis ihmisen tiedon aktiivisena rakentajana, konstruoijana. Konstruktivistisen tietoteorian mukaan tieto on aina subjektiivisia konstruktioita eli mielikuvia, kertomuksia ja tulkintoja (Siljander 2002, 207). Näin ollen tutkimuksella ei voida pyrkiä objektiiviseen totuuteen, mutta se voi saavuttaa autenttisen näkökulman todellisuudesta (Heikkinen 2001, 119).

Narratiivisuudella tarkoitetaan toki muutakin kuin tietokäsitystä. Jäsenän tutkimukseni narratiivisia piirteitä Heikkisen (2001) neliosaisen jaottelun mukaan. Ensinnäkin narratiivisuudella viitataan siis konstruktivistiseen tutkimusotteeseen. Toisena narratiivisuus voi tarkoittaa narratiivien eli kertomusten käyttöä tutkimusaineistona. Kolmantena analyysiprosessia voidaan luonnehtia narratiiviseksi, jolloin tutkimuksessa luodaan aineiston perusteella kertomus. Neljäntenä narratiivisuus ilmenee käytännöllisenä työvälineenä. Esimerkiksi psykoterapian ytimenä ovat asiakkaan minäkertomukset ja niiden käsittely. (Heikkinen 2001, 118–126.) Heikkisen (2001) neljättä näkökulmaa narratiivisuuteen käsittelen myöhemmin pohdinnoissani tutkimuksen henkilökohtaisuudesta ja emansipatorisuudesta (luku 2.4.1). Toisen ja kolmannen näkökulman eli analyysin ja aineiston narratiivisuuden nostan puolestaan käsittelyyn seuraavaksi.

2.2.3 Aineisto, analyysi ja kirjoittaminen

Avoimeen tutkimussuunnitelmaan liittyy laadulliselle tutkimukselle tyypillinen tutkimuksen vaiheiden yhteenkietoutuminen (Eskola & Suoranta 2008, 16), mitä kuvaan seuraavassa. Aineiston näkyväksi tekeminen, analyysi ja teoretisointi ovat olleet osaltaan erillisiä, osaltaan toisiinsa limittyviä vaiheita. Käsittelyssä ovat siis Heikkisen listauksen toinen ja kolmas näkökulma

narratiivisuuteen eli narratiivien eli kertomusten käyttö aineistona sekä analyysin narratiivisuus (ks. Heikkinen 2001, 122).

Tutkimuksessani luonnehtisin narratiiveiksi näkyväksi tehtyä aineistoani. Koska autoetnografisen tutkimuksen tekeminen ei ole ollut suunnitelmissani opiskelun alusta asti, en ole osannut kerätä muistiinpanoja tutkimusta varten. Minulla ei ole myöskään tapana pitää päiväkirjaa, joten valmista kirjallista aineistoa ei ollut. Tapaani tuottaa aineistoa näkyväksi olen kutsunut ajatuspajatson tyhjentämiseksi. Se on vaatinut sitä, että olen koettanut luopua liiallisesta itsekkyydestä ja antaa vain sanojen putoilla ulos niin kuin kolikot pajatson tyhjentyessä. Kirjoittaessani opiskelukokemuksiani ja opiskeluun liittyviä tuntemuksiani näkyviksi, olen koettanut olla murehtimatta, onko jokin kokemus tai ajatus työn kannalta oleellinen, mihin teksti lopullisessa tutkimustekstissäni päättyisi ja olla väheksymättä ja häpeilemättä vertauskuviani. En toki tarkoituksella jarrutellut kirjoittamista, mutta kirjoittaminen on vaatinut asioiden esiin kaivelua – ajatukset eivät ole olleet kirkkaina mielessäni. Tutkimusseminaaripalautteissa sain toistuvasti ohjeeksi kirjoittaa enemmän siitä, mistä puhun, mutta mikä tekstissäni ei vielä näy.

Kuvittelin aluksi, että tulisin kirjoittamaan ensin opiskelukokemuksistani tekstin, joka olisi aineistoni, jonka analysoisin. Hieman naiivi oletukseni ei käynyt toteen, vaan alkujaan aineistoksi luulemani teksti on jalostunut, laajentunut ja syventynyt merkitysten täsmentyessä. Alkuperäistä tekstiä ei kuitenkaan voi nimetä aineistoksi, sillä olen työstänyt sitä samanaikaisesti kahdella tavalla. Yhtäältä olen ollut tutkijan roolissa ja etsinyt merkityksiä ja yhteyksiä eri kokemusten ja myöhemmin teorioiden välillä. Teksti on muotoutunut analysoidessa, sillä opiskelutarinani uudelleen kirjoittaminen on sinällään ollut myös analyysia, kun olen koettanut ilmaista kirkkaammin ja kuvailevammin sen, mistä kertomuksessani mielestäni on kyse.

Toisaalta olen samalla tutkimuksen kohteena täsmentänyt muistelutekstiäni, tuonut uusia asioita näkyviksi, kertonut eri puolia kokemuksistani. Mukaan on siis tullut myös paljon analyysivaiheeseen aikana kirjoitettua kokemuksia kuvailevaa tekstiä. Tätä voinee verrata jollain tapaa siihen, kun tutkija kokee tarpeelliseksi kerätä lisää aineistoa analyysin edetessä ja esimerkiksi järjestää enemmän haastatteluja. Minulla tutkija ja tutkimuskohde ovat olleet jatkuvassa vuorovaikutuksessa analyysin aikana. Aineisto, omat kokemukseni ja käsitykseni, ovat tulleet näkyviksi pala palalta tutkimuksen edetessä.

Aineistoa sinällään ei siis voi erottaa valmiista tutkimustekstistä. Vaikka osia ensimmäisistä kirjoituksista on mukana tässä tutkimusraportissa, eivät ne välttämättä ole sen lähempänä autenttista kokemusta kuin myöhemmin kirjoitetut tekstitkään, sillä teksti on alusta lähtien syntynyt tämän tutkimuksen tarpeeseen. Ehkä voi olla jopa päinvastoin, myöhemmin kirjoitettu teksti saattaa kiteyttää ja kuvailla ilmiöiden olleellisia puolia paremmin, kun tutkimuksen teon alkuvaiheissa kirjoitetut kohdat. Toisaalta muokkaamatta mukana säilyneet lauseet ovat ehkä olleet osuvia jo alkujaan. Siinä missä pidän tutkimukseni aineistona omia opiskelukokemuksiani, niihin liittyviä käsityksiä

ja tunteita, on tutkimusprosessin myötä lukijan nähtävillä analysoitu kuvaus niistä.

Hermeneuttinen kehä tarkoittaa dialogista suhtautumista aineistoon, jolloin tulkintoja koetellaan aineistoon palaamalla ja kriittisesti refleктоimalla (Laine 2001, 34). Aineiston ja analyysin limittäisyyden vuoksi minulla ei ole ollut irrallista aineistoa, jonka pariin voisin palata tarkistamaan tekemiäni johtopäätöksiä. Toisaalta emme voi koskaan tavoittaa aitoa kokemusta täysin, vaan myös autenttisella hetkellä tehdyt muistiinpanot ovat vain yksi tarina kokemuksesta. Ajattelen, että olen käynyt hermeneuttista kehää, kun olen kirjoittanut tekstiä uudelleen ja aina toisinaan pysähtynyt katsomaan ikään kuin askeleen päästä, mistä olen kirjoittanut ja mitä sillä olen tarkoittanut.

Vaikka ymmärrykseni siitä, mitä kaikkea tutkimus voi olla, on laajentunut tutkimusprosessin aikana (ks. edellinen luku), huomaan jäsentäväni tekemäni totuttujen mallien mukaan, haastatteluihin ja tutkimuksenteon erillisiin vaiheisiin peilaten. Salo (2007) esittää toisenalaisen käsitteellistyksen edellä kuvailemastani kirjoittamisen ja tutkimisen suhteesta. Kirjoittaminen sinällään voi olla tutkimusta, sillä se on tapa ajatella, analysoida ja keksiä asioita. Salo käyttää St. Pierren metaforaa tutkivasta kirjoittamisesta läpinäkyväksi tekemisenä. Kirjoittaminen on silloin sekä aineiston muotoutumista että aineiston analyysiä. (Salo 2007, 240-242.) Aiemmin ajattelin, että tapani kirjoittaa on sellainen, että ensin pyörittelen asiaa tarpeeksi pitkään mielessäni, korkeintaan hieman jäsenän paperille ja sitten kirjoitan ajatukseni suoraan lähes valmiina tekstinä. Lukiossa tuollainen kirjoitustapa oli lähes välttämätön, sillä koevastaukset oli kirjoitettava käsin ja vastausaika oli rajattu. Samanlaista kirjoitustapaa tarvitaan yliopiston tenteissä. Tutkimusprosessin myötä huomaan kuitenkin oppineeni kirjoittamalla ajattelemiseen. Voin kirjoittaa myös keskeneräisempiä ajatuksia ja ajatukset löytävät paikkojaan ja suhteitaan kirjoittamisen myötä.

Opiskelukokemukseni tarkastelu on ollut refleктоivaa. Refleктоidessa omia kokemuksia, ajatuksia ja toimintaa katsotaan askeleen päästä ja koetetaan ymmärtää toiminnan ja ajatusten syitä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36). Koska päiväkirjoja tai muita muistiinpanoja ei ole ollut, kirjoitustyö on perustunut menneen kokemuksen muisteleamiseen. Eskolan ja Suorannan (2008, 133-133) kuvaama muistelutyön menetelmä muistuttaa väljästi sitä mitä olen tehnyt. Vaikka aineistonani voidaan pitää kokemuksiani koko opiskeluajalta, on tutkimuksessani kuitenkin kysymys loppuvaiheen opiskelijan muistoista ja mielikuvista.

Käytännössä työ on ollut kirjoittamista eri näkökulmista, tekstien uudelleen kirjoittamista ja yhdistelemistä. Ensimmäisen oman opiskeluni kuvauksen olen tutkimusta varten kirjoittanut syksyllä 2011 ja keväällä 2013 tutkimuksen viimeistelyvaiheessa on ollut tarpeen pukea vielä joitain kokemuksia sanoiksi. Aloitin opiskelusta kirjoittamisen oman opiskeluni rakenteen ja okl:n tavoitteiden vertaamisella, pian sen jälkeen aihe kääntyi tehokkuuden pohtimiseen. Pian suuntasin jo lukemaan mahdollisia teorioita, mutta kirjallisuuden perehtyessä tuntui, että mahdollisia suuntia analyysilleni

oli vielä liikaa. Teinkin tietoisesti päätöksen olla lukematta toistaiseksi mitään tutkimusta varten, kunnes saan omat kokemukseni tarpeeksi hyvin pöyhittyä. Toki luin lukupiireissä ja muuten opiskelussa, mutta varsinaisen tutkimuskirjallisuuden pariin palasin vasta, kun kokemusteni analyysi vesipuistovertauksineen alkoi olla jäsentyneempi. Siinä vaiheessa tekstissä oli jo selvää hahmotelmaa erilaisten opiskelujen luonteesta ja muutoksesta tavassani opiskella. Myös mielikuva tunteista, joita opiskeluun liittyy, sekä kokemukseni tehokkuuden vaatimuksista alkoivat jäsentyä.

Kokemukseni alkoi muotoutua laajempiin kokonaisuuksiin sen mukaan, miltä opiskelu on tuntunut. Ensimmäistä muistelutekstiä kirjoittaessani olin alun perin kuvannut muutosta opiskelun alkuvuosien tiukoista aikatauluista gradunteon rauhallisuuteen otsikolla Irti oravanpyörästä. Opiskelukaverini kuitenkin käytti opettajankoulutuslaitoksen oppinnoista ilmausta ”okl-putki”, joka sai mielikuvitukseni liikkeelle. Samoihin aikoihin olin töissä lastenohjaajana erällä perhekurssilla, jolla kävimme myös kylpylässä. Mielikuvat opiskeluputkesta yhdistyivät ajatuksiini kylpylän vesiliukumäestä ja niistä löytyi herkullisia vertailukohtia. Niin sattuman ja tutkimusryhmän rohkaisun kautta opiskeluni kuvauksissa näkyivät entistä enemmän nämä vesipuistovertauukset.

Psykodynaamiset teoriat tuntuivat luonteelta suunnalta jäsentää jännitteisiä kokemuksiani, joten aloin kahlata lukupiireistä tuttuja ja muuten suositeltua kirjallisuutta läpi. Eskola ja Suoranta (2008, 20) ovat sitä mieltä, että intuitio voi auttaa tutkijaa, ainakin jos tutkimus käsittelee vain vähän tunnettua aihetta ja tutkija pystyy selittämään näkemyksensä myös tieteen kielellä. Taubmanin koulutuksen jakaantumista kuvaavan teorian liittäminen analyysiini olikin hyvin intuitiivinen hetki. Olin lukenut Taubmania ja teoria tuntui liittyvän aiheeseeni jotenkin, mutta vasta aivan toista artikkelia (ks. Britzman 1999) lukiessani ajatuskulkuni lähti harhailemaan ja loksalti paikalleen. Ja siitä alkoi Taubmanin ja muun teorian, aiemman tutkimuksen sekä oman kirjoituksen synteessin rakentaminen.

Narratiivisuutta aineiston käsittelyssä Heikkinen (2001, 122) jäsentää kysymyksellä narratiivien analyysi vai narratiivinen analyysi. Sen lisäksi, että analysoin kertomuksia, myös analysointitapani on narratiivinen. Narratiivinen analyysi ei keskity vain aineiston luokitteluun, vaan rakentaa aineistosta uuden tarinan (Heikkinen 2001, 122). Kertomuksellisuus analyysivaiheessa voi myös viitata esimerkiksi juonen tai kertomuksen rakenteen analysointiin (ks. Alasuutari 2011, 126–129). Siitä ei kuitenkaan ole kyse tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksessani analyysin narratiivisuus ja analyttisyys kulkevat käsi kädessä. Vaikka luokittelen ja käsitteellistän opiskelukokemuksiani, analyysiani ohjaa myös pyrkimys yhtenäiseen tarinaan. Ymmärtäminen, selittäminen, ilmiön käsitteellistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen saavat muotonsa eräänlaisena tarinana luvuissa 3-6. Luvuissa kokemusten kuvailu vuorottelee ja limittyy teoreettisen jäsentämisen kanssa. Ellis ja Bochner (2000, 745) esittelevät tutkimuksia, joissa kertomus on etusijalla analyysiin nähden ja tekstien sanotaan olevan vapaita itsetarkoituksellisesta tutkimuskielestä ja abstrakteista

teorioista (Ellis & Bochner 2000, 745). Minun tutkimukseni ei ole pelkästään narratiivista tietoa, vaan narratiivisuus liittyy analyttisen ymmärtämisen kanssa.

Kirjoitustapaani ja tuottamaani tieteellistä tekstiä on luonnehdittu erikoiseksi, avoimeksi ja puhuttelevaksi. Minulle tämä on vain tuntunut luonnolliselta tavalta kirjoittaa näistä kysymyksistä. Osaltaan etenkin aineiston kuvailun ja analyysivaiheen kirjoittamista on ohjannut ajatusmalli, jolla olen koettanut madaltaa kirjoituskynnystäni. Olen keskittynyt siihen, että kirjoitan itselleni ja ryhmälle, joka minua auttaa eteenpäin. Taka-alalle on jäänyt ajatus siitä, että kirjoitan tutkimusta, joka päättyy myös muiden luettavaksi. Ulkoasun, monografiamuodon ja ilmausten hiomisen vuoro on tullut vasta tutkimuksen ytimen saatua muotonsa. Huomaamattani olen kuitenkin kirjoitustyylilläni lähestynyt jotain, minkä Ellis ja Bochner (2000) liittävät autoetnografian piirteeksi. He kuvaavat autoetnografisen tekstin olevan tunteita herättävää, evokatiivista, ja pyrkivän ilmaisullisuuteen ja dialogisuuteen (Ellis & Bochner 2000, 744).

2.3 Psykodynaaminen lähtökohta ja tulkinta

Analysoimiani jännitteitä olen tulkinnut edelleen psykodynaamisiin teorioihin peilaten. Psykodynaaminen näkökulma on kuitenkin mukana jo tutkimukseni lähtökohdissa ja ymmärryksessäni tutkimuskohteen luonteesta, joita kuvaan seuraavaksi. Shedlerin (2006, 8-9) tapaan käytän käsitteitä psykodynaaminen ja psykoanalyttinen rinnakkain, väljästi synonyymeina⁶.

2.3.1 Lähtökohtana opiskelun mielekkyys

Psykodynaamiselle ajattelulle tuntuu ominaiselta yksilön psyykkisen tasapainon tarpeen korostaminen ja samalla tasapainoisen kuvan kyseenalaistaminen mielen tiedostamattomia prosesseja paljastamalla (esim. Keski-Luopa 2006; Shedler 2006). Tarkoitin tällä sitä, että ihmisen toimintaa ohjaa arkikäsitteisiin nähden yllättävän paljon tarve välttää epämiellyttäviä kokemuksia ja suojella minän eheyttä. Arkipuheessa ihmisiä saatetaan jaotella järki- tai tunneihmisiksi. Todellisuudessa emme toimi vain tarkan harkintamme varassa ja kun toimimme tunteen ohjaamina, se tunne ei monessakaan tilanteessa ole rakkaus, kuten mielikuviin tunneihmisestä ehkä sopisi. Psyykkisen tasapainon ylläpitäminen edellyttää alitajuntamme aikaansaamaa, osin kummallisenakin näyttäytyvää toimintaa, mikä puolestaan kyseenalaistaa mielikuvan ihmisestä pelkästään järkevänä toimijana ja mieleltään tasapainoisena ja ongelmattomana.

⁶ Shedler (2006, 8-10) jäsentää käsitteiden eroa ja historiaa tarkemmin. Voisi tiivistää, että psykodynaaminen viittaa samaan perinteeseen kuin psykoanalyttinen, mutta väljemmin ja neutraalimmin.

Tutkimuksessani huomion kohteeksi ei nouse vain oma kokemukseni opiskeluista, vaan myös tarpeeni kokea oma olemiseni ja toimimiseni opiskelijana mielekkääksi. Tutkimuksen lähtökohta sisältää vahvasti ajatuksen siitä, että yksilön kokemus opiskelun mielekkyydestä on tärkeää ja tutkimisen arvoista. Näkökulma poikkeaa vallitsevasta keskustelusta, jossa peräänkuulutetaan sujuvaa ammatinvalintaa, tehokasta opiskelua ja nopeaa valmistumista ja jossa yksilön ääni unohtuu.

2.3.2 Täydentyvä ymmärrys itsestä ja kulttuurista

Psykoanalyttisessa tulkinnassa pyritään ymmärtämään, mitä ihmisen tunne, reaktio tai toiminta ilmentää (Shedler 2006). Shedlerin (2006, 19) mukaan katsomme nykyisyyttä ikään kuin menneisyyden silmälasien läpi. Aiempi kokemus vaikuttaa siihen, miten maailman näemme. Tutkimuksessani olen keskittynyt opiskelussa koettuihin jännitteisiin, koettanut jäsentää, mikä mieltäni on hiertänyt. Organisaatiossa toimimisen herättämät tunteet ovat voimavara, joka jää tutkimuksenteossa usein hyödyntämättä, esimerkiksi ahdistus voi viestiä jostain tärkeästä (Hirschorn 1990, 249, Kuittisen 2001, 63 mukaan). Tässä tutkimuksessa tunteet pääsevät tarkastelun kohteeksi ja ovat olleet polku tutkimusaiheen löytämiseen.

Psykodynaamiseen tietämiseen liittyy käsitys tiedostamattomasta. Se tarkoittaa sitä, että emme tiedä kaikkea mitä mielessämme on. Kaikkea emme kestä tietää, vaan ikään kuin katsomme muualle (Shedler 2006, 11). Mielestäni tätä havainnollistaa osuvasti Bionin esittämä mielikuva tiedostamattomasta. Bion kuvaa tiedostamattoman sellaisena, mikä on vielä hämärän peitossa, mutta minkä voisimme nähdä kirkkaammin, jos tarkastelisimme itseämme tarkemmin (Keski-Luopa 2006, 210). Siksi hän onkin ehdottanut tiedostamattoman sijaan käytettävän käsitettä täydentyvä (Bion 1965, 46; 1967, 114, Keski-Luopan 2006, 210 mukaan). Tutkimuksessa teen opiskelukokemuksistani tietoisempia. Tavoitteena on nähdä selvemmin ja täydemmin, mitä merkityksiä opiskelulleni annan.

Totro (2012, 53) näkee fenomenologian ja hermeneutiikan psykoanalyysin metateorioina. Laineen (2001) mukaan fenomenologisen merkitysteoriaan puolestaan kuuluu ajatus yksilön merkityksenannon yhteisöllisestä pohjasta. Merkitykset ovat intersubjektiivisia eli subjektien välisiä ja subjekteja yhdistäviä. Yksilöllinen kokemus kertoo siis yhteisöstä ja kulttuurista, jossa se on rakentunut. (Laine 2001, 28.) Sen lisäksi, että yksityiset merkityksenannot tulevat tutkimukseni myötä näkyvämmiksi, näyttäytyvät myös yhteisön piiloiset merkitykset entistä täydempinä (ks. Moilanen & Räihä 2001, 46–47).

2.4 Henkilökohtaisen suojaaminen ja sijoittaminen kontekstiin

Menetelmällisten ratkaisujen kuvauksen lopuksi jäsenän vielä ajatuksiani tutkimuksen henkilökohtaisuudesta. Ensin käsitteelen tutkimuksen emansipatorisuutta, joka on Heikkisen (2001, 125-126) mukaan yksi

narratiivisuuden puolista. Emansipatorisuuden lisäksi pohdin omasta kokemuksesta kertovan tekstin julkisuutta. Se on aiheuttanut tasapainoilua kahteen suuntaan: toisaalta omaa itseä haluaa ja saa suojata, toisaalta kertomuksellisen tiedon kiinnittäminen ympäristöönsä on tärkeää.

2.4.1 Tutkimuksen emansipatorisuus

Heikkisen (2001) jaottelussa (ks. luku 2.2.2) neljäs merkitys narratiivisuudelle on käytännöllinen. Hän huomauttaa, että narratiivisuuden käytännöllinen funktio eroaa tutkimuksellisesta. Eri tarinat kelpaavat, kun tarkoituksena on yksilön hyvinvoinnin parantaminen tai tutkimuksen tekeminen. (Heikkinen 2001, 125-126.) Minulle tutkimuksen teko on ollut jollain tapaa myös terapeutin prosessi, kun tutkimuksen keinoin selvennän tunteita, ristiriitoja ja merkityksiä, joita opiskeluun liittyy (ks. luvut 3.3 & 7.2). Toteutan siis myös omaa tarvetani psyykkiseen tasapainoon.

Tätä ulottuvuutta autoetnografisessa tutkimuksessa olen joutunut pohtimaan paljon. Voiko itsestään tehdä tutkimusta, pystyykö siinä olemaan rehellinen? Itsestään ei varmastikaan kestä huomata mitään liian kamalaa, pahimmillaan defensiivisten ilmiöiden tutkiminen johtaa defensiiviseen suojautumiseen tutkimusta tehdessä. Riskin tiedostaminen on alku rehelliselle avoimuudelle ja täyteen varmuuteen tästä ei voi päästä koskaan. Olen kuitenkin pyrkinyt avoimesti kirjoittamaan ja kertomaan myös tutkimusryhmässä siitä, milloin tuntuu kiusalliselta, koettanut antaa tunteille tarpeellista tilaa. Tutkimusprosessi on myös kestänyt kauan, joten ajatuksiin on ehtinyt tottua. On myös lohdullista, että vanhoista muistiinpanoista on voinut löytää ahdistuksia, jotka eivät enää tunnu ajankohtaisilta.

Ellisin ja Bochnerin (2000) mielestä tutkimuksen tekemisen terapeutista ulottuvuutta ei tarvitse hävetä. Terapeutisuus ei voi olla tutkimuksen ensisijainen tavoite, mutta se voi olla sen hyödyllinen seuraus. Autoetnografinen tutkimus voidaan myös nähdä yhden ihmisen toimintatutkimuksena. (Ellis & Bochner 2000, 746, 754.) Toimintatutkimus tarkoittaa tutkimusta, jolla pyritään vaikuttamaan tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 2008, 126). Tutkimuksen myötä ymmärrän paremmin tutkimisen monimuotoisuutta, opiskelun jännitteitä ja oppijan roolia, mikä on vaikuttanut tutkimuksen tekemiseen, suhtautumiseeni valmistumisesta ja vaikuttanee myös jatkossa toimintaani koulutuksen kentillä. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 36-49) listaamista toimintatutkimuksen monista näkökulmista tutkimustani kuvaavat etenkin reflektiivisyys, tiedon subjektiivisuus ja raportoinnin käytännönläheisyys. Myös muutos on läsnä, vaikei sitä aiheutetakaan tarkoituksellisella interventiolla (vrt. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44). Tämän tutkimuksen tekemisen voi nähdä muuttaneen suhtautumistani opiskeluun ja oppimiseen ja sen myötä toimintaani opiskelijana ja tulevana opettajana.

2.4.2 Henkilökohtaisen suojaaminen

Eettisesti tehty tutkimus säilyttää tutkittavien anonymiteetin ja mahdollistaa heidän osallistumisensa luottamuksellisesti. (Eskola & Suoranta 2008, 56). Autoetnografisessa tutkimuksessa tutkija kuitenkin asettaa itsensä alttiiksi haavoittumiselle (Ellis & Bochner 2000, 752). Toki minullakin olisi ollut potentiaalinen mahdollisuus suojata henkilöllisyyteni kokonaan, kertoa omista kokemuksistani jonkin nimettömän opiskelijan tarinana. Se olisi kuitenkin monimutkaistanut tilannetta ja ollut myös raskas taakka – kirjoittaa tutkimus itsestään hänmuodossa. Henkilöllisyyteni häivyttäminen olisi vienyt toisaalta pohjaa luotettavuudelta, kun menetelmän kuvauksen suhteen ei olisi voinut olla rehellinen. Se olisi myös karsinut pois sen ulottuvuuden, kuinka tutkimusprosessi osaltaan kuvaa oppimistani ja koulutustani.

Yksityisyyttäni suojaa kuitenkin näkökulma, jossa tarkastelen kokemuksiani. Olen toisaalta tuskastunut siihen, miten yksipuolisesti opiskelijat nähdään keskustelussa opintojen nopeuttamisesta. Ikään kuin meillä ei olisi elämässä muuta tärkeää kuin opiskelu. Opiskelemaan lähtö on monelle itsenäistymisen elämänvaihe, työnteko on muutakin kuin tunteja pois opiskelusta, ja tietysti ihmissuhteet sekä henkilökohtaisen elämän kiinnostukset ja kriisit vievät oman osansa jokaisen jaksamisesta ja ehtimisestä. Tässä tutkimuksessa henkilökohtaisen rajaus on kuitenkin tuntunut välttämättömältä, sillä en halua repiä koko elämäni näkyville. Sen minkä paljastan, paljastan itsestäni opiskelijana ja sen suhteen koetan olla mahdollisimman avoin. Yksityiselämäni ja siinä opiskeluun vaikuttaneet asiat jätän kuitenkin tutkimuksen ulkopuolelle. Se ei siis tarkoita, ettenkö uskoisi henkilökohtaisten asioiden ja esimerkiksi luonteenpiirteitteni vaikuttavan opiskeluun – paljonkin. Tutkimuksessani huomioni keskittyy kuitenkin muuhun, kokemukseeni opiskelijana ja sen yhteisöllisiin merkityksiin ja kytkentöihin.

Viittaan jonkin verran muihin opiskelijoihin, kun kirjoitan kokemuksistani. Olen kuitenkin häivyttänyt tilanteiden puitteita niin, ettei niistä pitäisi tunnistaa ketään, korkeintaan henkilö itse itsensä. Kaikissa tilanteissa en edes muista, keitä muut opiskelijat ovat olleet. Ennen kaikkea on kuitenkin tärkeä pitää mielessä, että kirjoitukseni ovat kuvauksia minun kokemuksistani, minun tulkintojani tilanteista ja ihmisistä ympärilläni, ja sellaisina kannan niistä vastuun.

2.4.3 Yksityisen sijoittaminen ympäröivään

Uotisen (2010, 180) mielestä autoetnografisessa tutkimuksessa on tärkeää asemoida oma kokemus paikkaan ja tilanteeseen, joista käsin maailmaa katsoo. Henkilökohtaisten tietojen sijaan tarinassani on tärkeämpää mielestäni kokemuksellinen sijoittuminen ensin hyväksi opiskelijaksi, hitauden myötä putoaminen epäonnistumisen harmaalle vyöhykkeelle. Olen opiskellut luokanopettajaksi 2005–2013 Jyväskylän yliopistossa, mikä käy ilmi itse kertomuksesta. Tärkeämpää kuin tarkat ajankohdat, on mielestäni se, miten lukija kokemuksen tasolla kiinnittyy kertomukseeni.

Opiskelun hitaus on laaja kysymys, joka koskettaa eri alojen opiskelijoita sekä opettajia ja päättäjiä koulutuksen suunnittelun näkökulmasta. Opettajaopiskelijana tutkimusaihe koskettaa minua eri suunnista, niin tulevana opettajana kuin nykyisenä opiskelijana. Kuitenkin kaikki opiskelijat opiskelevat koulutusinstituutiossa, joten siltä osin tutkimukseni koskettaa heitäkin. Yhtälailla tutkimus voi koskettaa opettajia, jotka katsovat opiskelun dynamiikkaa toisesta suunnasta. Integraatioryhmä on tausta, josta ponnistan ja siksi tutkimus on myös integraatiokoulutuksen tutkimusta. Integraatioryhmä on oma viitekehyksensä, joka varmasti yhdistää kokemuksena siihen osallistuneita. Toisaalta olen huomannut monien ajattelevan samanhenkisesti, vaikkei integraatioryhmästä olisi kuullutkaan. Lisäksi varmasti on myös monia opiskelijoita ja opettajia, joille kokemukseni on kuin lukisi muukalaisen tarinaa vieraasta kulttuurista.

Analyysin myötä oleellisina näyttäytyvät myös opiskelu opettajan ammattiin sekä suomalaisen koulutuksen positiivinen maine, jotka liittyvät selvästi tutkimuksen esiin nostamiin koulutuksen piileviin jännitteisiin. Taubmanin teoria, jolla jäsenän kokemustani ja oppimisprosessiani (lukuissa 3.3 ja 4.1) liittyy kasvatusalaan ja opettajan ammattiin, johon kouluttaudun. Näen opettajaopiskelijan tietynlaisessa kaksoisroolissa. Olemme samanaikaisesti opettaja - oppilas (ohjaaja - opiskelija) -suhteen molemmilla puolilla. Yliopistossa meitä opetetaan ja meidän oppimiseemme kohdistuu odotuksia, kun taas harjoitteluissa, sijaisuuksissa ja tulevassa ammatissamme me opetamme ja odotamme toisilta oppimista. Toki opiskelu ja opetussuhteet koulussa ja yliopistossa eroavat monessa asiassa, mutta kärjistäen ydin on sama: toinen järjestää opetusta ja odottaa toiselta oppimista - toisen tehtävänä on vastata näihin odotuksiin. Opettajaopiskelija elää arjessaan vaihtelevasti tämän suhteen molemmilla puolilla. Samalla kun tutkin sitä, miten opiskeluni on mennyt, kiinnostukseni kohteena on se, mitä tulevat oppilaani mahdollisesti ajattelevat ja kokevat.

Edellä kuvaamani neljä näkökulmaa, opiskelun hitaus, opiskelu integraatioryhmässä, opiskelu opettajaksi ja opiskelu koulutuksen ihannemaassa, suhteuttavat kokemustani ympäröivään todellisuuteen. Jokainen näkökulma tuo kokemukseeni omat merkityksensä, täsmentää sitä, millaisen opiskelijan kokemuksesta tässä on kyse.

3 OPISKELU HALKEAA KAHTIA

Opiskeluni opettajankoulutuslaitoksella jakaantui konkreettisesti, ja hyvin pian myös kokemuksen tasolla, kahteen erilliseen puoliskoon: opiskeluun integraatioryhmässä sekä muuhun, niin sanotusti tavalliseen opiskeluun. Intensiivinen ryhmäopiskelu integraatiokoulutuksessa kesti kaksi ensimmäistä opiskeluvuotta, mutta mielikuvissa jako integraatioryhmään ja muuhun opiskeluun säilyi senkin jälkeen vahvana. Seuraavassa tarkastelen omaa kokemustani näiden kahden erilaisen opiskeluympäristön puitteista, opiskelijaan kohdistuvista odotuksista, opiskelijan roolista sekä toiminnasta. Luvun lopussa (luku 4.3) jäsenmän kahtiajakoa myös teoreettisesti.

3.1 Lukiota opiskeluputkiin

Opiskelun aloittaminen opettajankoulutuslaitoksella ei sinällään ollut erityisen hankalaa, sillä lukiota opitut opiskelutavat toimivat melko hyvin. Riitti, että oli paikalla silloin kun piti ja luki silloin kun sitä vaadittiin. Kurssit rakentuivat yleensä massaluennoista ja ryhmäopiskelusta, niin kutsutuista demoista. Osallistumiseni luennoilla vaihteli mielenkiintoisesta seuraamisesta ja kommentoinnista passiiviseen torkkumiseen tai kavereiden kanssa jutteluun. Luennoilla saattoi tehdä muistiinpanoja, mutta monilla luennoilla luentomateriaalit sai tulostettuna. Kurssisuorituksen kannalta tärkeintä oli merkitä osallistumisensa niillä luennoilla, joilla sitä seurattiin.

Pienryhmäopetuksen nimitys demo on lyhenne sanasta demonstraatio. Käytännössä opetusta toteutettiin eri tavoin, kuten pienimuotoisina luentoina, keskusteluina, ryhmätehtävinä, esitelminä, opetustuokioiden suunnitteluna sekä konkreettisina harjoituksina etenkin peruskoulussa opettavien aineiden osalta. Mieleeni muistuvia tehtäviä ovat esimerkiksi kolmen referaatin kirjoittaminen matematiikan opetusta käsittelevästä kirjasta, musiikin opetustuokion suunnittelu ja pitäminen demoryhmän opiskelijoille, dialogisuutta käsittelevän artikkelin lukeminen ja luetusta keskusteleminen

ryhmän kanssa, koululuokan toiminnan tarkkailu viiden tunnin ajan annetuista näkökulmista ja raportointi kustakin tunnista ja hahmotelman tekeminen opettajan työssä vaikuttavista laeista ja säädöksistä. On melkoista sattumaa, mitkä monista opiskeluputkien tehtävistä tulivat listanneeksi. Useasta luettelemastani tehtävästä on tehty kirjallinen tuotos, joka on tullut vastaan opiskelutiedostoja selatessa, mikä varmasti vaikuttaa mielessä pysymiseen.

Kullakin kurssilla kokoonnuttiin yhteen eri opiskelijaryhmien ja opettajien kanssa. Esimerkiksi demoja varten kunkin kurssin opiskelijat jakaantuivat ryhmiin. Ryhmän valinnassa ratkaisivat lähinnä aikataulujen sopivuus, mahdollisesti opettajan mieluisuus tai se, oliko kavereita samassa ryhmässä. Ryhmään sattui aina joitain tuttuja opiskelijoita ja integraatioryhmästä meitä oli usein monta, sillä integraatio-opiskelun aikataulut rajoittivat ryhmien valintaa. Ryhmä ei kuitenkaan ollut täysin sama kuin yhden kurssin, käytännössä esimerkiksi viiden tapaamisen ajan. Tällöinkin ryhmäläiset vaihtuivat jonkin verran poissaolojen ja toisessa demoryhmässä tehtyjen korvauskäyntien vuoksi.

Joltain osin opiskelu opettajankoulutuslaitoksella oli jopa lukiota kevyempää. Kaikista kursseista ei nimittäin ollut tenttiä tai muutakaan lopputehtävää, jota varten asioita tarvitsisi pöntätä. Kalenteri ei enää ollut joka päivä niin täysi, vaan välillä oli jopa vapaapäiviksi tulkitsemiamme tyhjiä päiviä, jolloin saattoi lähteä aiemmin viikonlopun viettoon kotipaikkakunnalle. Tätäkö se akateeminen vapaus oli? Ja sitä, että luennot ja muut opiskelut alkavat hauskasti varttia yli, mystisen akateemisen vartin jälkeen? Toki jo opiskelun alkuvaiheessa oli toisinaan myös rankempia päiviä ja jaksoja, ja jollain tavalla se mietitytti, mitä opettajaksi valmistuakseen tulee oppia. Pääosin opiskelu oli kuitenkin helppoa jatkoa lukio-opiskelulle.

3.1.1 Opiskeluputki kuin vesiliukumäki

Kun olen kirjoittanut omasta opiskelustani, huomaan jäsentäväni muistikuvia kurssien ja kokonaisuuksien mukaan. Se on jo sinällään mielenkiintoinen havainto siitä, millaisena kokemus opiskelusta jäsentyy. Kokemustani tavallisen opettajankoulutuksen puolella opiskelusta, erilaisista kursseista ja kokonaisuuksista, kuvaan nimityksellä opiskeluputki⁷. Mielikuvissani opiskeluputki on kuin vesiliukumäki kylpylässä tai vesipuistossa.

Vesiliukumäen putkeen sukeltaan, kun liikennevalo näyttää, että on oikea hetki. Jos en ole valmiina, kun valo näyttää minulle vihreää, täytyy minun jäädä odottamaan seuraavaa mahdollisuutta. Samoin kursseja tarjotaan vain johonkin aikaan vuodesta ja kun ilmoittautuminen alkaa, on oltava valmiina varaamaan paikkansa sopivista demoryhmistä. Ennen kurssien alkua lukukausien alussa onkin opiskelijoiden sujuvuuden kannalta tärkeä vaihe, kun kaikki tarpeelliset kurssit ja niiden demoryhmät pitää aikatauluttaa kalenteriin ja hoitaa ilmoittautumiset internetissä toimivassa opintotietojärjestelmä Korpissa, että kursseille ylipäätään pääsee. Onko ilmoittautumisaika jo alkanut? Vai

⁷ Luokanopettajankoulutuksen putkimaisuudesta kirjoittavat myös Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2006, 83) sekä Puustinen (2012, 88).

loppunut jo? Enhän unohda mitään? Jos valitsen tämän ryhmän tästä, voinko vaihtaa tuossa aineessa johonkin toiseen ryhmään, etteivät nämä mene päällekkäin? Tarjotaanko tätä vielä keväällä, jos se nyt tuntuu hankalalta saada sopimaan mukaan?

Joku muu siis määrittelee oikean ajankohdan ja sitten on vuoroni sukeltaa putkeen, jota en vielä näe alkua pidemmälle. Ennen vesiliukumäkeen lähtemistä voin toki katsoa sen muotoa ulkoapäin ja arvella, millaiselta siinä tuntuu mennä. Vastaavasti opetussuunnitelmasta voin tutustua kurssin tavoitteisiin tai suositeltuun kirjallisuuteen, hankkia sitä jopa etukäteen luettavaksi. Täytyy kuitenkin myöntää, että harvoin osasin tällaista tehdä. Tuonkaltainen ennakkovalmistelu ei kuulunut kiinnostuksen kohteisiini tai sille ei ollut aikaa ja ennen kaikkea se ei kuulunut tottumuksiini, en ollut oppinut sellaista tapaa työskennellä. Usein orientaatiotani kuvasi parhaiten se, että tiesin jonkin kurssin alkavan tietyllä viikolla, tiesin opettajan nimen ja tilat joissa kurssia pidetään, rytmityksen kalenterissa sekä kenties jotain vanhempien opiskelijoiden kurssiin liittämiä mielikuvia, opiskelukulttuurin legendoja. Aikataululliset seikat ovat opiskeluputken aloittamisen ”vihreän valon” kannalta oleellisempia kuin sisällöllinen valmistautuminen, joten valmistautumisessani en usko poikenneeni valtaosasta opiskelijoita.

Kulku opiskeluputkessa ei ole täysin minun käsissäni. Kuten vesiliukumäen reunat ja muodot ohjailevat siinä laskijaa, niin kurssin aikataulut, tehtävät ja opettajat sanelevat sitä, mihin suuntaan opiskeluni kulkee. Vaikka lasken putkea itse, vain osa olemisestani on omassa vallassani. Voin valita millä tavalla reagoin eteen tuleviin asioihin ja mihin niistä reagoin enemmän, mihin vähemmän. Toisaalta putken muodot kuljettavat minut alas, vaikken erityisesti mitään tekisikään. Kun liukumäki on laskettu tai kurssi käyty, putoan siitä pois eikä siihen enää välttämättä tarvitse palata. Kylpylöissä olen huomannut, kuinka lapset putkesta pudottuaan innoissaan juoksevat taas ylös ja uuteen laskuun, uudestaan ja uudestaan ehtimättä huomata mitään muuta ympärillään. Samaan tapaan putkiopiskelussa uusi kurssi alkaa pian vanhan perään tai ne kulkevat limittäin. Kun yhden kurssin tehtävät saa palautettua, on jo aika orientoitua uuteen. Pienemmässä mittakaavassa kasvatusfilosofian luennolta riennetään metsään harjoittelemaan suunnistusta tai demolle kuulemaan kemian ilmiöiden opettamisesta.

Kirjallisessa opetusohjelmassa kurssien suoritusvaatimuksina oli tyypillisesti kuvattu osallistuminen luennoille ja demoille sekä mahdollisten tehtävien tekeminen. Kurssit rakentuivat mielessäni osasuorituksiksi, jotka tuli hoitaa joko menemällä paikalle tai tekemällä pienempiä tehtäviä kurssitapaamisiin tai laajempi kurssin lopuksi sekä mahdollisesti valmistautumalla tenttiin. Tärkeää on hoitaa kaikki palaset ajallaan, ettei jokin ”jää roikkumaan” eli tehtäväksi annetun aikataulun jälkeen. Putki on tarkoitettu kuljettavaksi kokonaan samalla kertaa. Erityisesti muistankin juuri ne palaset, jotka ovat jääneet roikkumaan ja joita olen suorittanut jopa muutaman vuoden muun kurssin jälkeen. Olen esimerkiksi tehnyt korvaustehtäviä demokerrasta, jolla muistan olleeni, mutta jonka

suoritusmerkinnän saamista en ollut tajunnut seurata. Olen myös saanut yhdeksän opintopistettä ympäristö- ja luonnontiedosta monta vuotta kurssin järjestämisen jälkeen, kun olen viimein saanut luettua ja mentyä tenttiin, joka kuitenkin on vain pieni osa opintokokonaisuudesta.

Olin oletanut yliopiston olevan lukiota vapaampi myös opiskelun suunnittelun suhteen. Opiskeluputkiin oli kuitenkin helppo sujahtaa, kun kaikki tuli valmiina. Luokanopettajaopinnoissa opiskellaan suurelta osin samoja kursseja etenkin ensimmäisten vuosien aikana ja niistä on tehty aikataulutuskavaio, josta voi katsoa, mikä kurssi olisi hyvä tehdä minäkin lukukautena. Aikataulutuskavaion tarkoituksena on saada opinnot jaettua melko tasaisesti eri vuosille ja välttää etenemisesteet. Niitä voi periaatteessa syntyä, jos joku myöhempien kurssien lähtövaatimuksissa oleva kurssi jää suorittamatta⁸. Aikataulutuskavaion mukaan netissä toimivasta opintotietojärjestelmä Korpista etsitään oikeat kurssit ja ilmoitaudutaan niille. Suurin valinnan mahdollisuus tulee vasta sivuaineiden myötä, mutta jossain mielessä ne muistuttavat yläkoulussa käymiäni pitkiä valinnaiskursseja.

Opiskeluputkissa opiskelu on jossain mielessä helppoa ja selkeää, yliopisto-opiskelu ei ollutkaan niin vaikeaa kuin olin kuvitellut. Putkissa joku muu määrää puitteet, joita seuraamalla suoritan kurssin helposti ja mahdollisesti saan hyvän arvosanan. Toisaalta puitteet tuntuivat usein ristiriitaisilta suhteissa tavoitteisiin ja omaan kiinnostukseen. Opinko tällä kurssilla sen, mikä on tarpeen? Miksi tämä tehtävä pitää tehdä? Toisinaan pinnistelin pysyäkseen luennoilla hereillä ja aiheessa mukana, joskus kävin kiivaita sähköpostikeskusteluja tarkoituksenmukaisempien tehtävien puolesta. Aina ei ollut vapautta valita sitä, mikä itsestä tuntuisi mielekkäältä kurssin aiheen opiskeluun. Toisaalta vastuutakaan ei tarvinnut ottaa: saattoi vain nurista tai naureskella kahvipöydässä kurssin vetäjän korvien ulottumattomissa, nuokkua luennolla, joka ei puhuttele tai tehdä kurssitehtäviä suorittamalla, ilman, että asia koskettaa itseä sen kummemmin.

3.1.2 Haltuunotto toteutuu maistiaisina

Putkiopiskelun kurssin alkaessa tiesin meneväni esimerkiksi peruskoulussa opettavien aineiden matematiikan kurssille ja tarkoitukseni oli siis muutaman seuraavan kuukauden aikana oppia kaikki se, mitä opiskelujeni aikana matematiikan opetuksesta opin, mahdollisia valinnaiskursseja ja sivuaineita lukuun ottamatta. Lähtökohtana eivät olleet mieltä vaivaavat kysymykset vaan se, että saa jotain suurta haltuun.

Luultavasti integraatioryhmässä heränneen kriittisen ajattelun siivittämänä monella peruskoulussa opettavan aineen kurssilla minua ja opiskelukaveritani mietitytti kysymys, miksi tätä ainetta opetetaan oppilaille. Kysymykseen vastaamalla opetuksen suunnittelu voisi olla helpompaa, kun näkökulma olisi

⁸ Kokemukseni mukaan etenemisesteitä ei käytännössä kuitenkaan ole. Vaikka en saanut kandidaatintutkielmaani ajoissa valmiiksi, saatoin osallistua syventäville kursseille, joiden osallistumisen ehtona oli kandidaatintutkielman suorittaminen.

kirkaampi. Tuntui, ettei näille pohdinnoille kuitenkaan ollut aikaa monellakaan kurssilla. Enemminkin kurssit tarjosivat otteita ja esimerkkejä opetuksen menetelmistä ja pedagogisista lähestymistavoista, jotka kyllä rikastuttivat käsityksiäni siihen nähden, mitkä omat kokemukset eri aineiden opiskelusta peruskoulussa olivat. Heränneet ajatukset ovat kuitenkin melko sirpaleisia ja hajanaisia, ikään kuin herättelyä itse teemaan. Tätäkö tarkoitetaan, kun sanotaan että ammatin oppii vasta työelämässä? Onko opiskelulla muuta mahdollisuutta, kuin tarjoilla maistiaisia?

En tiedä, kuinka peruskoulussa opettavien aineiden kursseilla opitut asiat vaikuttavat toimintaani opettajana, kun työelämään siirtyessä edessä ovat lähes kaikki opettavat aineet ja jonkinlaiset toimintamallit pitää luoda niihin hyvinkin nopeasti. Muistanko sitten pallopeleissä joukkuepelin ideaa vahvistavia syöttelyharjoituksia, matematiikassa monipuolisia havainnollistusmateriaaleja, musiikintunneilla äänenavauksen tärkeyttä tai kemiassa sen, kuinka tehdään salmiakkia? Tai kenties voi käydä juuri päinvastoin, että ne nousevat opetukseni keskeisiksi kulmakiviksi muun tärkeämmän unohtuessa sivuun? Siihen johonkin, jonka muistaa, tarttuu kuin viimeiseen oljenkorteen. Opiskelusta muistettu ”hyvä juttu” saisi silloin poikkeuksellisen suuren merkityksen.

Opiskeluputkessa opiskellessa saattaa syntyä satunnaisia merkittäviä kokemuksia ja herätä kysymyksiä. Voin mahdollisesti vaikuttaa tapaani opiskella tai esimerkiksi kurssityön aiheeseeni jollain tasolla. Kuitenkin voin myös laskea sen läpi melko passiivisena päästämättä kokemuksia sisääni ja unohtaen ne sen jälkeen. Kurssin voi unohtaa, kun alkaa uusi, joka käsittelee muita aiheita. Ja jopa yksittäisen kurssilla tapahtuneen keskustelun voi helposti unohtaa, kun seuraavalla kerralla vuorossa on jonkin toisen asian käsittely. Useimmat opiskelijat ovat varmaan kuulleet opettajiensa suusta: ”Mielenkiintoinen näkökulma – tuosta olisi kyllä hyvä keskustella, mutta tässä on jo nyt niin paljon käsiteltävää ja loppuilla kerroilla onkin sitten muita aiheita.”

3.1.3 Kasvatustiede hukkuu putkien joukkoon

Selvintä putkiopiskelun aikaa ovat olleet ensimmäiset opiskeluvuoteni, jolloin integraatio-opiskelun ohessa tein paljon kasvatustieteen ja peruskoulussa opettavien aineiden kursseja. Niiden jälkeen opiskelua rytmittivät eniten eri sivuaineiden aikataulut ja putket, joiden ohessa toki oli vielä kasvatustieteenkin kursseja. Vaikka integraatioryhmässä käsiteltiin samoja sisältöjä (kasvatustiede, peruskoulussa opettavat aineet) kuin muussa opiskelussa, tarkoitan tässä ’putkilla’ integraatioryhmän ulkopuolista opiskelua. Integraatioryhmässä opiskelu on ollut oma iso kokonaisuuteensa, josta kirjoitan erikseen seuraavassa luvussa (3.2).

Kirjoitettuani opiskeluputkista huomasin, että esimerkkini ja mielikuvani ovat lähinnä peruskoulussa opettavien aineiden monialaisista opinnoista. Pääainettani kasvatustiedettä olen integraatioryhmän lisäksi opiskellut opiskeluputkissa, mutta siitä ei ole tullut kirjoitettua. Ehkä peruskoulussa opettavien aineiden opinnot ovat värikkyydessään jotenkin helpompia

muistella ja ovathan ne olennainen osa opintojamme (60 opintopistettä). Peruskoulussa opetettavien aineiden kurssit voivat olla hieman harhaanjohtava esimerkki putkista. Ne ovat lähtökohdaltaan jo sirpaleinen kokoelma eri aineita, joten saattaa syntyä vaikutelma, että putkimaisuus johtuu lähinnä siitä, että peruskoulussa opetettavia aineita on paljon.

Samaa sirpaleisuutta on kuitenkin ollut myös kasvatustieteen opinnoissa. Kasvatustiede on jollain tapaa jopa hajanaisempi kokonaisuus. Vaikka kasvatustiede on tutkintomme pääaine, se tuntuu olevan kokoelma erillisiä ja erilaisia kursseja, jotka häviävät jonnekin aikataulujen väleihin. Kenties se osaltaan johtuu siitä, että kasvatustiede koostuu erilaisista lähitieteistä kumpuavista lähestymistavoista⁹, joilla on kaikilla omat asiantuntijansa. Ajatus oppiaineista on myös kouluajoilta tuttu, joten koulutuksen jakautuminen erillisiin kokonaisuuksiin tuntuu luontevalta. Käytännössä se kuitenkin johtaa siihen, että tutkinnon ydin ikään kuin hukkuu muiden kokonaisuuksien lomaan.

3.2 Integraatioryhmä nostattaa myrskyaallot

Opiskelin puolet kahden ensimmäisen vuoden opiskeluistani integraatioryhmässä. Integraatioryhmässä opiskelu erosi monessa suhteessa ”tavallisesta” opiskelusta. Kokoonnuimme integraatio-opiskeluissa aina maanantaisin ja tiistaisin samassa tilassa, samalla ryhmällä ja samojen ohjaajien kanssa. Integraatioryhmän tapaamisilla oli aina ohjaajien ennalta ilmoittama aihe tai syy, mutta en aina tiennyt, mihin kurssiin tai kokonaisuuteen tapaaminen kuului. Vaikka opiskelimme tavalliseen opetussuunnitelmaan kuuluvia kursseja, ryhmän kouluttajat olivat suunnitelleet niistä oman kokonaisuutensa. Kurssi-ilmoittautumisista ei tarvinnut huolehtia, mutta tapaamisiin odotettiin valmistautumista, useimmiten kullakin kerralla käsiteltävän aiheen miettimistä. Ohjaajat olivat suunnitelleet opetuksen aikataulut, mutta niistä ylijäävä aika maanantaisin ja tiistaisin oli opiskelijoiden käytettävissä.

Pääosin opiskelu rakentui ohjatuista ryhmäkeskusteluista. Jonkin verran oli luennointia, kirjallisia tehtäviä ja ryhmätehtäviä. Tehtävät olivat laajoja, esimerkiksi tuli sopia ryhmän kanssa ryhmän organisoitumisesta, tutkia oman perheen historiaa tai miettiä, mitä aiheita harjoittelussa kiinnostaisi opettaa. Samaa teemaa käsiteltiin useammalla kerralla ja aikataulut myös antoivat myöten, jos tehtävän tekeminen vei aikaa. Opetus käsitteli integraatioryhmään liittyviä aiheita (kuten opetettavan aineen jaottelua kielen prosessien, eikä oppiaineiden mukaisesti), koulutuksen tarkastelua omista kokemuksista

⁹ Koulutuksessamme kasvatustieteen opinnot on jäsennetty niin sanotun juonneajattelun mukaisesti neljään juonteeseen. Juonteista kolme pohjautuu kasvatustieteeseen, kasvatustieteeseen, kasvatustieteeseen ja kasvatustieteeseen, -historiaan ja antropologiaan, neljäs oppimisen ohjaamisen teorioihin ja pedagogiikkaan. Kaikkiin juonteisiin kuuluvia kursseja on läpi opintojen tutkinnon eri vaiheissa. (OKL OPS 2010–2013.)

keskustelemalla sekä työskentelyn esteiden käsittelyä työnohjaushenkisissä ryhmäistunnoissa.¹⁰

Integraatioryhmässä koulutusta tarkasteltiin kriittisesti ja erilaisia myyttisiä käsityksiä tehtiin näkyviksi ja ravisteltiin. Havahduin esimerkiksi siihen, että hyvät arvosanat eivät välttämättä kerro oppimisesta ja koulu ei ole suunniteltu vain oppilaan hyvää varten, vaan myös yhteiskunnan tarpeisiin. Käsitystäni opettajuudesta muuttivat esimerkiksi ajatukset siitä, ettei ”persoonallaan” opettava opettaja ole sopivin mahdollinen jokaiselle luokassa olevalle oppilaspersoonalle tai ettei kurinpito ole vain kasvatusta, vaan myös opettajan työn helpottamista.

Opiskelijaryhmän työskentelyä ei kontrolloitu kovin paljoa. Esimerkiksi ryhmätehtäville oli määrätty tehtävänanto ja ajanjakso, jolla sitä tehtäisiin, mutta opiskelijaryhmän kesken päätimme miten ja milloin tehtävää tekisimme. Saimme toisaalta mahdollisuuksia tehdä ja kokeilla erilaisia asioita, mutta näimme myös ryhmätyön hankaluuden. Yhteisistä asioista sopiminen ei ole helppoa kaikkia kuunnellen, yksinkertaisetkin aikataulujen yhteensovittamiset veivät paljon aikaa. Ohjaajien antaman selvältä kuulostaneen tehtävänannon voi ymmärtää niin monella eri tavalla kuin ryhmässä on jäseniä ja monesti keskustelimmekin siitä, mitä olemmekaan tekemässä. Erilaiset tilanteet herättävät eri ihmisissä erilaisia tunteita ja ihmiset reagoivat niihin eri tavoin. Syntyi riitoja, vaihdettiin kiivaita mielipiteitä, ihmeteltiin toisten erilaisia näkemyksiä.

Integraatioryhmän aikana erilaisia vaatimuksia tuli niin kouluttajien kuin ryhmänkin taholta. Kouluttajat antoivat opiskeluun liittyvät tehtävät ja ohjasivat meitä niissä. Toisaalta koulukokemuksista oli syntynyt oma tarve mukautua auktoriteettien odotuksiin. Tätä olenkin työstänyt läpi opiskeluvuosien, mikä on muuttanut suhtautumistani tasa-arvoisemmaksi. Ryhmän suunnasta vaatimukset olivat enemmän koettuja kuin ääneen sanottuja. Tiiviissä ja pitkäkestoisessa ryhmässä oleminen vaati osallistumaan ja toisaalta herätti paljon tunteita.

3.2.1 Integraatioryhmä aaltoaltaana

Vesipuistovertausta miettiessäni pidin aluksi integraatioryhmääkin yhtenä opiskeluputkena, vain hieman erilaisena, suurempana ja pidempänä. Sen ohjaavat seinät eivät muodostuneet kurssivaatimuksista vaan ryhmädynamiikan myllerryksestä. Aikanaan integraatioryhmäopiskelukin loppui ja pudotti meidät opiskelijat pois kyydistään. Selvä ero muihin opiskeluputkiin kuitenkin häiritsi ja keksinkin integraatioryhmälle mielekkäämmän vertauksen kylpylöiden aaltoaltaista eli altaista, joihin tehdään tietyiksi ajoiksi voimakkaita aaltoja.

Aaltoaltaassa oleminen on jossain määrin vapaampaa kuin vesiliukumäessä, voin määritellä kuinka ja minne liikun. Kuitenkin aallot

¹⁰ Integraatioryhmän toiminnasta yleisesti ja teoreettisista lähtökohdista voi lukea Nikkolan (2011, 21–28, 38–78) väitöskirjasta sekä Kallaksen, Nikkolan ja Rähän (2006) sekä Kallaksen, Nikkolan, Rautiaisen ja Rähän (2007) artikkeleista.

ohjaavat minua voimakkaasti, välillä itseäni voimakkaampana, eikä aaltojen kesto ole minun päätettävissäni. Integraatioryhmään menimme hieman odottavaisina ja tulevan suhteen tietämättöminä aivan kuin ihmiset altaaseen aaltoja odottamaan. Vaikka kurssitavoitteet oli luettavissa opetussuunnitelmasta ja ryhmän toiminnasta oli saanut lyhyen kuvauksen luettavaksi, käytännön toiminnasta meillä ei ollut kuin pieniä aavistuksia.

Integraatio-opiskelun aallot olivat osaltaan peräisin kouluttajien ajatuksia herättävästä opetuksesta, osaltaan ryhmädynamiikan vaikutuksista. Vesiliukumäkeä lasketaan yksin, aaltoaltaassa ollaan isommalla joukolla ja kuitenkin jollain tapaa yksin. On reagoitava ympäröivien ihmisten liikkeisiin, mutta kukaan ei täysin pääse oman pääni sisään ja koe tilannetta täysin kuten minä.

Aaltoaltaassa ei niin selvästi mennä eteenpäin, vaan saattaa jopa tuntua, että yrittämisestä huolimatta pysyy täysin paikallaan. Niin integraatioryhmäsäkin annettiin opiskelijoille aikaa ja tilaa. Toisinaan tuntui, että velloimme samoissa kysymyksissä vaikka kuinka pitkään. Aihe saattoikin pysyä pitkään samana tai samaan aiheeseen palattiin toistuvasti. Kehitystä tai eteenpäin menemistä ei kuitenkaan aina näe selvästi siitä, mitä ulkoisesti tapahtuu. Jossain vaiheessa aaltojen ryskeeseen voi ikään kuin turtua ja tottua, mutta ne heittelevät voimakkaasti kunnes loppuvat. Sitten jään veteen lillumaa samojen ihmisten kanssa ihmeissäni, enää aallot eivät yhdistä meitä kuin muistoissa yhteisistä kokemuksista.

Integraatioryhmän aallot nostattivat tunnemyrskyn. Kun tutut käsitykset koulusta ja oppimisesta murenivat, tunsin toisaalta avuttomuutta, toisaalta paatoksellista intoa uusista näkökulmista innostuneena. Koulutuksessa käsitellyt näkökulmat toivat myös helpotusta, kun aiemmin koulussa tai välivuotenani koulunkäyntiavustajana, vaivanneille kysymyksille löytyi nimiä ja selityksiä. Esimerkiksi häpeäntunteeni äänekkäästä luokasta ja voimakas tarve odottaa oppilailta tietynlaista käytöstä selittyivät osaltaan koulutuksen historialla, josta piilo-opetussuunnitelma juontuu. Koululaisia on kasvatettu teollistuneen yhteiskunnan työntekijöiksi, jolloin tärkeää on oppilaiden totuttaminen järjestelmän aikatauluihin, hiljaa istumiseen ja omien tarpeiden syrjäyttämiseen työn tulokseksellisuuden edeltä (Broady 1994, 15, 38). Tunteet velloivat myös suhteessa opiskelukavereihin, kun ryhmän luonnollisille prosesseille annettiin mahdollisuus nousta esiin ja niitä käsiteltiin. Ajatus ”ryhmä on voimakas” konkretisoitui integraatio-opiskelun aikana hyvässä ja pahassa.

Integraatioryhmään liittyi myös paljon hämmennystä. Kouluttajat eivät antaneet tehtäville tarkkoja kriteereitä eivätkä arvosanoja. Kuka nyt kertoo, mikä on hyvä? Minä itsekö todella? Voiko koulua ja koulutusta järjestää näin eri tavalla, esimerkiksi ilman kokeita, tenttejä ja arvosanoja?

Aalloissa vellomista osaltaan oli sekin, että mielikuvia integraatioryhmässä opiskelusta on vaikeampi jäsentää ajallisiksi ja erillisiksi kokonaisuuksiksi kuin tavallisia kursseja. Muistot integraatio-opiskelusta jäsenyivät pikemminkin erilaisten tehtävien, merkittäviltä tuntuneiden tilanteiden, erilaisten ryhmäilmiöiden sekä omien henkilökohtaisten kriisien ja

oppimiskokemusten kautta. Toisin sanoen integraatioryhmää koskevat mielikuvat liittyivät opetuksen sisällöllisiin teemoihin (ks. Nikkola 2011, 22).

3.2.2 Käsitys oppimisesta muuttuu

Äkkiseltään voisi ajatella, että oppimiskokemukset integraatioryhmässä ovat jopa edellä kuvaamiani peruskoulussa opettavien aineiden opintoja hajanaisemmat ja sekavammat. Jossain mielessä ne ovatkin, sillä voisi olla vaikeaa todentaa kaikkea opittua. Harvoin integraatiotapaamisissa mietti, minkä kurssin puitteissa kokoonnumme. Enemminkin puhuisin jatkuvista oppimistehtävistä, jotka on sysätty alkuun integraatioryhmässä ja jotka jatkuvat edelleen. Kliseisesti tekisi mieli puhua jopa oppimisesta ennen ja jälkeen integraatioryhmän.

Kysymykset, joita integraatioryhmässä on herännyt ja joita olen sen päättymisen jälkeenkin työstänyt, ovat erilaisia kouluun ja omaan oppimiseeni liittyviä pohdintoja. Miten minä opin, miten lapsi ja ihminen ylipäättään oppii? Millainen minä olen ryhmässä ja miten reagoin asioihin ja ihmisiin? Miksi koulu on sellainen kuin se on? Mikä koulussa on tarpeen ja tärkeää? Mitä koulussa voi ja kannattaisi muuttaa? Miten vaikutan kehittyvään lapseen ratkaisuillani? Tyypillistä on asioiden miettiminen oman kokemuksen kautta, esimerkiksi omasta oppimisesta päästään oppimiseen yleisemmin. Toisaalta nämä ovat myös sellaisia isoja kysymyksiä, joille ei ole tuntunut olevan monilla muilla kurseilla aikaa. Integraatioryhmässä aikaa oli ja kun keskeiset kysymykset sai mietinnän alle, niiden työstämistä pystyi jatkamaan monissa muissa paikoissa ja tilanteissa. Integraatioryhmän tiiviissä työskentelyssä löysi myös ihmisiä, joiden kanssa jatkaa pohdintoja sivupoluilla. Integraatioryhmän tarjoamat ”maistiaiset” olivat jollain tapaa erilaisia.

3.3 Kahteen projektiin repeytynyt opiskelu

Jäsennän mielikuviani putkiopiskelusta ja integraatioryhmän aaltoaltaasta Peter M. Taubmanin koulutuksen eri puolia tarkastelevien käsitteiden avulla, joita peilaan muihin vastaaviin käsittepareihin (ks. Kallas, Nikkola & Rähä 2006; myös Freire 2005; Kumpula 1994; Mehtonen 1990). Taubman (2012, 26–30) kuvaa, kuinka koulutus on jakautunut kahteen projektiin, jotka sekä kietoutuvat toisiinsa että vievät eri suuntiin. Olen suomentanut käsitteet korjaava projekti¹¹ (therapeutic project) ja emansipatorinen projekti¹²

¹¹ Korjaavan projektin suomennos liittyy enemmän käsitteen merkitykseen kuin englanninkieliseen sanaan, jonka suoremmin voisi suomentaa ”terapeuttinen”. Terapeuttisuuteen kuitenkin helposti liittyy merkityksiä, jotka tuntuvat sotkevan ajatusta. On ”terapeuttista” samoilla metsässä, muovilla savea tai keskustella ystävän kanssa. Suomennoksella ”korjaava” tavoitan mielestäni paremmin mielikuvia siitä, mitä Taubman ajaa takaa. Korjaamisen voisi nähdä opettajan punakynänä, joka näyttää suuntaa ja korjaa virheet. Taubmanin (2012, 26) mukaan sama kahtiajako koskee sekä koulutusta että psykoanalyysia – koko hänen kirjansa

(emancipatory project). Projektit ovat käsitteinä pelkistettyjä ja todellisuudessa niiden raja on häilyvä, vaihdamme projektista toiseen liukuvasti (Taubman 2012, 29). Kuitenkin putkiopiskelun puitteissa on enemmän korjaavan projektin piirteitä, kun taas integraatioryhmässä emansipatorinen projekti on saanut vahvemmin sijaa.

3.3.1 Opiskeluputket toteuttavat korjaavaa projektia

Korjaavan projektin kuva koulutuksesta on käytännöllinen, hallittu, järkevä ja selkeä. Koulutus nähdään keinona parantaa ihminen tietämättömyydestä akateemiseen menestykseen ja edistää yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta. Tavoitteisiin pyritään ja niiden saavuttamista tarkkaillaan ennalta määrittelyin metodein. (Taubman 2012, 26–27.) Näin formaali koulutuksemme perinteisesti rakentuu ja koulutuksen laadusta pyritään pitämään huolta. Opetussuunnitelmaan on määritelty, mitä minun tulisi oppia, mistä tietämättömyydestä parantua, jotta voisin valmistua opettajaksi. Opetussuunnitelman osaamisperustaisten tavoitteiden sanamuodotkin kuvaavat, miten kurssi kurssin jälkeen parannun tietämättömyydestäni: ”opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa/ tietää/ tuntee/ pystyy/ ymmärtää...” (OKL:n opetussuunnitelma 2010-2013).

Opiskelukokemuksissani korjaavan projektin kuva opiskelusta välittyi mielestäni etenkin vesiliukumäkien kaltaisissa opiskeluputkissa. Koulutus on jaettu pienempiin opiskeluputkiin, jotka puolestaan on jaettu luentoihin, ryhmäopintoihin ja tehtäviin, joiden nähdään ohjaavan minua kohti tavoitteita. Putket ohjaavat keräämään tutkinnon palasia, ottamaan tietoa haltuun pala palalta. Kurssien vaatimukset tulevat opettajilta, minun tehtäväni on täyttää ne ja sitten onnistumistani arvioidaan sovituin kriteerein. Tavoitteisiin pääsyä arvioidaan tentein tai oppimistehtävin, onnistumiset konkretisoituvat arvosanoina ja opintopisteinä.

Korjaava projekti tavoittelee valtaistumista (empowerment), kehitystä ja käytännöllistä ongelmanratkaisua (Taubman 2012, 27). Luokanopettajakoulutuksen myötä opiskelijoista tulisi kehittyä autonomisia toimijoita, joilla on vahva akateeminen identiteetti ja jotka hallitsevat käytännölliset toimintatavat ja pystyvät perustelemaan niiden valintaa (OKL OPS 2010–2013). Vaikka opettajankoulutus pyrkii kasvattamaan opiskelijoiden autonomiaa, opiskelusta voi suoriutua liukumalla opettajien suunnitteleminen opiskeluputkien läpi. Taubmanin (2012) mukaan korjaavalle projektille tyypillinen vastuunjako onkin, että opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijaa kohti tavoitetta, opiskelijan rooliksi jää vastata odotuksiin. Vaikka opettaja pyrki tasa-arvoiseen

käsittelee molempia. Se tekee ymmärrettävämmäksi etenkin korjaavan projektin kielikuvat.

¹² Emansipatorisen projektin olisi voinut suomentaa myös yleiskielisemmin vapauttavaksi projektiksi. Bell Hooksin kuvaamasta pedagogiikasta (ks. Hooks 2007) on kuitenkin käytetty suomennosta vapauttava kasvatusta. Vaikka Hooksin vapauttavalla kasvatuksella on laajalti kosketuspintaa Taubmanin emansipatorisen projektin kanssa, ei mielestäni ole syytä sekoittaa näitä käsitteitä.

suhteeseen opiskelijan kanssa, viime kädessä jää hänen harteilleen huolehtia ja tietää, miten asiat ovat (Taubman 2012, 27).

Taubman (2012, 27) arvioi korjaavan projektin dominoineen koulutuksessa viimeisen vuosisadan ajan. Se näkyy myös oman opiskeluni kuvauksessa, sillä koulutus ohjaa ensisijaisesti sujuvasti etenevään putkiopiskeluun. Lukiosta yliopistoon tullessa on helppo sujahtaa opiskeluputkiin, jotka johtavat tehokkaaseen kurssien läpikäymiseen ja valmistumiseen vaaditussa ajassa.

3.3.2 Emansipatorinen projekti löytyy integraatio-opiskelussa

Koulutuksen emansipatorinen¹³ projekti puolestaan keskittyy kokemuksen ymmärtämiseen. Arvoa annetaan yksilölliselle kokemukselle ja rehelliselle omaehtoiselle puhumiselle ja oppimisprosessi perustuu uteliaisuuteen, kysymiseen, pohdiskeluun ja asioiden näkemiseen uudessa valossa. Korjaavaan projektiin verrattuna opettajan, opiskelijan ja tiedon suhteet muuttuvat. Sekä opettaja että opiskelija nähdään subjektiivisesti maailmaa tulkitsevina ja opettaja hylkää asiantuntijan roolinsa. Tietoa ei pidetä itsestään selvänä, vaan pyritään näkemään sen taan, mitä väitämme tietävämme ja kohtaamaan se, mitä yleensä vältämme huomaamasta. Opetuksen sisältö määrittyy mielenkiinnon, ei tietotavoitteiden mukaan. (Taubman 2012, 26–29.)

Omassa opiskelussani emansipatoriselle projektille oli sijaa ja se ikään kuin löytyi integraatioryhmässä, jossa oppimisen lähtökohtana ovat ryhmäläisten omat kokemukset, joita jaetaan ja kuullaan ryhmäkeskusteluissa (ks. Nikkola 2011, 22-23). Kirjoitin kliseisesti oppimisesta ”ennen ja jälkeen integraatioryhmän” (luvussa 3.2.2), mikä varmasti liittyy emansipatorisen projektin löytämiseen. Integraatioryhmässä koin, että opiskelu voi myös seurata vahvastikin emansipatorista projektia, jossa omat ajatukset ja niistä keskusteleminen on tärkeää. Lukiossa opiskellessa tärkeää oli seurata ja täyttää lähinnä tutkintojen ja opettajien vaatimuksia.

Yleensä koulutuksessa emansipatorinen projekti tukahdutetaan, sillä epävarmuudessaan se synnyttää ahdistusta. Kokemuksen avoin ja rehellinen tarkastelu nostaa esiin rankkoja aiheita, uhkaavia kysymyksiä ja voi päättyä tietämättömyyden huomaamiseen ja myöntämiseen. (Taubman 2012, 26, 28). Opiskeluihini integraatioryhmässä ja sivupoluilla liittyi ahdistusta sekä itse opiskelun koskettavuuden, puhuttelevuuden ja ollennaiseen kohdistuvien kysymysten vuoksi että totutusta poikkeavan opiskelutyylin takia. Ristiriita putkiopiskeluun tuntui suurelta eikä muutos tuntunut pelkästään helpolta. Aiheutti lisää epävarmuutta, kun oma osaamattomuus tuli kohdata. Ei myöskään ollut tenttejä ja arvosanoja, perinteisiä koulutuksen mittareita, vakuuttamassa, että suunta olisi oikea (vrt. Puustinen 2012, 69).

¹³ Siljander (2002) selittää emansipaation sinällään tarkoittavan sivistysprosessiin kuuluvaa vapautumista vierasmääräytyneisyydestä. Esteitä, joista konkreettisesti vapaudutaan, ovat ennakkoluulot, ideologiat ja niihin liittyvät institutionaaliset valtarakenteet. (Siljander 2002, 158–161.)

Ei ole yllättävää, että koen emansipatorisen projektin olleen vahvimmillaan juuri integraatioryhmässä. Integraatioryhmän teoriaperustaan kuuluu elämismailmaontologiaksi kutsuttu periaate, joka on monelta osin liki Taubmanin kuvausta emansipatorisesta projektista. Elämismailmaontologia tarkoittaa koulutuksen järjestämistä niin, että sen keskiössä ovat oppijan kyvyt, tarpeet ja kokemukset ja menetelmänä dialogi (Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 158-160). Samoin elämismailmaontologialle vastakkaisena nähty oppiaineontologia muistuttaa korjaavaa kasvatusta. Oppiaineontologinen koulutus lähtee yhteiskunnan tarpeesta ja siinä ulkoa määriteltyihin tavoitteisiin pyritään kontrollin ja pakon avulla (Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 158-159).

3.3.3 Kärjistetyt käsitteellistykset arjessa limittyivistä projekteista

Kasvatuksen ja koulutuksen jakautumista projekteihin on mielestäni tulkittavissa myös muissa käsitteellistyksissä. Korjaavan ja emansipatorisen projektin kaltaisia käsittepareja ovat myös Freiren (2005) tallettava ja problematisoiva kasvatusta sekä käsitteet tuottava ja sivistysyliopisto.

Freire (2005) kuvaa käsitteillään yhteiskunnallisen vallan jakautumista kasvatusta kautta. Tallettavassa kasvatuksessa oppijoita pidetään ikään kuin säästölippaina, joihin virallista tietoa voi tallettaa, kun taas problematisoiva kasvatusta perustuu sekä oppilaita että opettajia kasvattavaan dialogiin. Tallettavan kasvatusta Freire näkee sorron välineenä, sillä se passivoi kansalaisia ja ylläpitää yhteiskunnan riippuvuussuhteita. Problematisoiva kasvatusta puolestaan on keino tiedostaa sortoa ylläpitävät rakenteet ja vapautua niistä. (Freire 2005.) Tallettava kasvatusta on kuin karikatyyri korjaavasta projektista kärjistäen tavoitteellisen tiedon omaksumisen tallettamiseksi. Problematisoivan kasvatusta dialogisuus ja opettajan rooli yhtenä oppijoista puolestaan muistuttavat emansipatorista projektia.

Kumpula (1994) puolestaan asettaa vastakkain yliopiston käytänteet ja ideaalin. Yliopisto-opiskelun ideaali on sivistysyliopisto, jossa keskeistä on tutkimuksen ja opetuksen vapaus. Käytänteitä kuvaavat irrallisuus, pirstaleisuus ja kiire, vaikka ihannetilanteessa opiskelussa olisi aikaa kriittiselle ajattelulle ja uuden luomiselle. (Kumpula 1994, 21, 69-70.) Kumpulan kuvaamat yliopisto-opiskelun käytännön piirteet sopivat mielikuviini opiskeluputkista. Kumpulan (1994, 69) mukaan suurin osa yliopistolla toimivista henkilöistä seuraa vallitsevia käytäntöjä, mutta joukko "toisenlaisia henkilöitä" pyrkii kohti ideaalia, joskin vallitsevien käytäntöjen alaisena. Integraatioryhmässä voi nähdä olevan näitä toisenlaisia henkilöitä, sillä siellä pyrittiin kriittisyyteen ja tietynlaiseen vapauteen.

Mehtonen (1990, 20-21) kutsuu ideaalisesta sivistysyliopistosta poikkeavaa nykyistä yliopistoa tuottavaksi yliopistoksi, joka tuottaa tutkintoja yhteiskunnan tarpeeseen. Tutkintojen tuottamisen voi nähdä korjaavan projektin yhtenä tehtävänä. Tavoitellistauksilla varmistetaan ensisijaisesti koulutusta käyneiden laatua yhteiskunnan toimijoina, ei itse kunkin henkilökohtaista oppimisprosessia.

Kuten edelliset vastinparit, myös korjaava ja emansipatorinen projekti ovat kärjistettyjä kuvauksia. Käytännössä projektit limittyvät toisiinsa (Taubman 2012, 29). Vaikka projektien käsitteistä on kuitenkin apua käytännön ristiriitojen ymmärtämisessä, on kuitenkin tärkeää muistaa, että kumpikin projekti on mukana kaikessa koulutuksessa. Liitän emansipatorisen projektin ensisijaisesti integraatiokoulutukseen, mutta se on ollut vaihtelevasti läsnä myös putkiopiskeluksi nimeämilläni kursseilla. Emansipatorinen projekti, eli oman tai toisen kokemuksen rehellinen kohtaaminen, on voinut tulla esiin hiljaisina ajatuksina luentoa kuunnellessa, kohtaamisina ryhmäkeskusteluissa tai ajatustyönä jotain kurssityötä kirjoittaessa. Osalla kursseista puitteet ovat olleet suotuisat emansipatoriselle projektille. Etenkin opintojen loppupuolella, kun suoritin viimeisiä syventäviä kursseja väljemmässä tahdissa, tuntui olevan enemmän mahdollisuuksia säädellä omaa toimintaa kurssin puitteissa.

Vaikka integraatioryhmässä emansipatorinen projekti sai tilaa selvästi enemmän kuin mihin olin tottunut, myös korjaava projekti oli opiskelussa läsnä. Integraatioryhmässä korjaavan projektin elementtejä oli jo siksi, että suoritimme siinä tutkintoon kuuluvia kursseja. Hienovaraisemmin korjaava projekti näkyy integraatioryhmän opettajien halussa opettaa, parantaa meidät opiskelijat tietämättömyydestämme. Ymmärtääkseni tästä limittäisyydestä on kyse, kun Taubman (2012, 26, 29) kuvaa projektien kietoutuvan toisiinsa ja opettajien sitoutuvan molempiin projekteihin.

Projektien limittäisyys ei kuitenkaan kumoa sitä, että putkiopiskelu on seurannut enemmän korjaavaa projektia ja integraatiokoulutus on antanut enemmän mahdollisuuksia emansipatoriselle projektille. Projektien painottuminen näkyy esimerkiksi siinä, miten kerron oppimisesta. Putkiopiskelussa tavoitteet sanelevat, mitä pitäisi tietää, osata ja ymmärtää, kun taas integraatioryhmässä opiskelua kuvailin siinä heränneiden kysymysten pohjalta (luvussa 3.2.2). Keskenpäiset ajatukset ja heränneet kysymykset olivat integraatioryhmässä riittävää todistusta opiskelusta. Putkiopiskelussa opiskelijan tehtävänä on myötäillä putkien muotoja, opiskelun vaatimuksia ja ottaa tietoa haltuun. Integraatio-opiskelu oli enemmän etsimistä.

Koulutuksen ja kasvatuksen arkisen toiminnan vivahteita voi mielestäni havainnollistaa Gardnerin (1994) isovanhemmuuden periaatteen (the grandparental principle) avulla. Isovanhemmuuden periaatteella Gardner (1994) tarkoittaa pyrkimystä opettaa kuin isovanhempi eikä kuten vanhempi. Vanhemmilla on tietty "vanhemmuuden agenda", jota he eivät malta olla ajamatta. Isovanhemman roolista maltaa paremmin olla syrjäyttämättä omalla "opettamisen agendallaan" lapsen "oppimisen agendaa" (Gardner 1994, 69.) Kuten vanhemmillakin on päämääriä ja odotuksia lastensa kasvattamisen suhteen, koulutuksen korjaavaan projektiin kuuluvat ennalta suunnitellut tavoitteet. Isovanhempana voi ottaa rennommin ja kuunnella enemmän lapsen toiveita ja odotuksia, jolloin lapsen oma agenda saa sijaa. Lapsen tai oppijan agendan kuuntelu vastaa mielestäni emansipatorisen projektin kokemukseen keskittyvää luonnetta.

Emansipatorisen projektin asennetta voi myös kuvata Martin Buberin (1993) käsitteillä ihmisten suhteista ympäristöönsä. Buber (1993) erottaa toisistaan toisen ihmisen kohtaamisen Minä-Sinä -yhteydessä ja Minä-Se -suhteen, jossa toinen ihminen on kokijalle objekti. Minä-Se -suhde on luontaista suhtautumista ympäröivään maailmaan ja esineisiin, kun taas Minä-Sinä suhteessa tapahtuu kahden yksilön pyyteetön ja vaatimukseton kohtaaminen. (Buber 1993, 26-34.) Emansipatorisessa projektissa opiskelija hyväksytään vastavuoroisen, dialogisen Minä-Sinä -suhteen osapuoleksi, sen sijaan, että hänet nähtäisiin Minä-Se -suhteessa toiminnan kohteena. Keski-Luopa kuvaa samaa suomentaen käsitteet subjekti-subjekti -suhteeksi ja subjekti-objekti -suhteeksi, jossa objektilla on passiivinen vastaanottajan rooli (Keski-Luopa 2011, 185).

Taubman (2012) näyttää tavoittelevan korjaavan ja emansipatorisen projektin käsitteillään jotain samaa, kuin koulutuksesta on jo kirjoitettu tuottavan ja sivistysyliopiston sekä tallettavan ja problematisoivan kasvatuksen nimillä. Nämä vastakkainasettelut, kuten omat kokemukseni putkiopiskelusta ja erilaisesta integraatiokoulutuksesta ovat pelkistettyjä jakoja. Todellisessa arjessa vastinparit vaikuttavat limittäisinä ja niiden eroa tuntuu kuvaavan parhaiten suhtautuminen opiskelijaan. Voidaan sanoa, että putkiopiskelu ikään kuin pala palalta korjaa opiskelijaa ja tämän käsityksiä toivottuun suuntaan. Integraatioryhmässä opiskelija nähtiin enemmän subjektina, osallisena ryhmän yhteiseen myllerrykseen.

4 MUSTAVALKOINEN LOHKOMINEN

Oma opiskeluni jakautui kahteen erilaiseen kokemukseen ja Taubmanin mukaan koulutus on jakautunut myös yleisemmin. Koulutuksen formaalit rakenteet ylläpitävät korjaavaa projektia. Yksilöllisen kokemuksen huomioiminen puolestaan rajautuu emansipatoriseen projektiin, joka jää korjaavan projektin jalkoihin. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin kahtiajaon syitä ja taipumusta mustavalkoiseen suhtautumiseen sekä kuvaan esimerkein omaa mustavalkoista suhtautumistani opiskeluun.

4.1 Liian ahdistava lohkotaan

Taubmanin kuvaamat korjaavat ja emanipatoriset projektit kuvaavat koulutustodellisuutta ääripäiden kautta ja ovatkin lähinnä käsitteellinen apu käytännön toiminnan tarkasteluun (Taubmann 2012, 29). Tietty mustavalkoisuus kuitenkin sopii ajatukseen projekteista, sillä Taubmanin (2012, 26) mukaan koulutuksen halkeaminen kahteen projektiin johtuu splitistä eli lohkomisesta¹⁴. Psykoanalyttisena käsitteenä lohkominen viittaa mielen suojautumiskeinoihin eli defenseseihin (ks. Taubman 2012, 18, ks. myös Shedler 2006, 27; Luukkonen 2011, 5, 56–57). Lohkominen on siis mielen keino väistää liian ahdistavaa tietoa.

Lohkomisdefenssin dynamiikka ja mustavalkoisuus tulevat ymmärrettäviksi lapsen varhaiskehitystä tarkastelemalla. Schulman (2005) kuvaa Melanie Kleinin teoriaa lohkomisdefenssin kehittymisestä seuraavasti. Pieni vauva erottelee toisistaan miellyttävät ja ahdistavat tunnekokemukset, esimerkiksi

¹⁴ Taubman käyttää englanninkielisessä teoksessaan lähinnä substantiivisia split, suomeksi luontevalta tuntuu verbi lohkominen. Varsinaisesti splitting = lohkominen, split = lohkeama, kahtiajako. Luukkosen (2011, 56) mukaan suomeksi voidaan käyttää käsitteitä split, lohkominen ja halkaisu. Schulman (2005, 63) käyttää lohkomisen synonyymina dissosioaatiota. Dissosiaation määritelmä ei kuitenkaan ole yksiselitteinen (ks. Schulman 2005, 63; vrt. Luukkonen 2011, 13–14). Näin ollen pitäydyn käsitteessä lohkominen, joka on myös terminä kuvailevampi.

idealisoitua ”hyvä äiti” kokemukset pettymyksen sävyttämistä ”paha äiti” kokemuksista. (Schulman 2005, 63.) Lasta hoitava ei osaa jokaisessa hetkessä tulkita lapsen tarpeita tai pysty vastaamaan niihin. Lohkomalla lapsi yrittää säilyttää turvallisen mielikuvan hoitajastaan. ”Äiti on hyvä”, kun huonot kokemukset liitetään ”pahaan äitiin”. Jo Klein ymmärsi, että lohkominen ei kuitenkaan ole vain kehitysvaihe, joka menee ohi, vaan suhteellisen pysyvä vuorovaikutuksen rakenne (Schulman 2005, 65).

Pienen lapsen muodostaessa käsityksiä hoitajastaan huonot kokemukset tuntuvat liian uhkaavilta kestää. Myös Taubmanin (2012) kuvaaman koulutuksen kahtia jakavan yhteisöllisen lohkomisen syynä on sellainen tieto, mitä koulutuksessa ei haluta tai kehdetä nähdä, tieto opettajan ammatin mahdottomuudesta. Tällaista tietoa on kasvatukseen liittyvä epävarmuus, kuten se ettei opetusmenetelmien toimivuutta ja ihmissuhteiden mekanismeja voi aukottomasti ennustaa. Koska olemme yksilöitä, oppimisprosesseja on mahdotonta yrittää kontrolloida. Jokin toimii jossain tilanteessa joillekin ihmisille, jossain toisessa tilanteessa ja toisille puolestaan ei. Opettaja voi pelastaa jonkun oppilaan huonolta näyttäneen tulevaisuuden, mutta olla toisen oppilaan suhteen kykenemätön auttamaan tai jopa tietämätön kärsimyksestä. (Taubman 2012, 24–25.) Haasteita, jotka koskevat suomalaista koulutusta, mutta joita ei kyetä kohtaamaan, ovat mielestäni ainakin tarpeellisen tiedon luonteen muuttuminen, opettajan perinteisen auktoriteetin mureneminen, arvostettujen oppimistulosten ja huonon kouluviihtyvyyden ja matalan aktiivisuuden ristiriita sekä nuorten syrjäytyminen, jonka kovimman epätoivon ilmentäjinä voi nähdä kouluuampumiset.

Taubman (2012) selittää, että lohkokottaessa ahdistava tieto samalla sekä hyväksytään ja ymmärretään että kuitenkin kielletään. Hän antaa tästä valaisevia esimerkkejä. Vaikka jollain tasolla tiedämme, että ilmastonmuutos on tapahtumassa ja kuinka vakavia sen seuraukset voivat olla, se ei merkittävästi vaikuta kulutustottumuksiimme. Tai tiedämme myös, että joka hetki maailmassa tapahtuu kauheuksia, kuten lasten hyväksikäyttöä ja nälkiintymistä, ja että oma elämäntyyliimme on kytköksissä tähän kärsimykseen. Kuitenkaan emme kestä todella ymmärtää sitä ja siten voimme jatkaa tavallista elämäämme. (Taubman 2012, 18.) Yhtäläillä opettajan kannalta kestävämpiä tietoja on esimerkiksi ymmärrys kriisien, katastrofien, epätasa-arvon ja epävarmuuden täyttämästä maailmasta, jossa elämme sekä aavistus maailmasta, jossa oppilaamme tulevat elämään. Siksi koulutuksen ahdistava puoli, ihmisten kohtaamisen ja erilaiset kokemukset sisältävä emansipatorinen projekti lohkotaan eroon koulutuksesta ja keskitytään korjaavan projektin selkeisiin tavoitteisiin ja toimintamalleihin.

Taubman puhuu siis split-käsitteen yhteydessä sekä lohkomisesta (splitting) että kieltämisestä (disavowal). Ymmärtääkseni on kyse siitä, että lohkomalla negatiivinen ja positiivinen asia erilleen, negatiivinen samalla kielletään. Luukkonen (2011, 28) kuvaa kieltämistä välitilaksi: asiaa ei kunnolla tiedosteta, mutta se ei myöskään painu tiedostamattomaan, kuten torjunnassa. Esimerkiksi Granger (2009) käyttää lohkomisen käsitettä kuvaamaan, kuinka opettajan

ammatti nähdään mieluummin käytännöllisenä kuin teoreettisena, teoreettisuus ei kuulu ammattitaitoon. Lohkomisen seurauksena 'paha' ei aina ole täysin poissa mielestä, vaan paremmin sitä kuvaa ajatus "tämä ei kuulu tähän": jokin poissuljettu asia ei kuulu kasvatukseen, koulutukseen, opettajuuteen tai opiskeluun.

Taubmanin (2012, 26-27) kuvaamissa projekteissa koulutusta koskeva ahdistava epävarmuus pyritään sulkemaan pois jättämällä emansipatorinen projekti syrjään, jolloin selkeänä näyttäytyvä korjaava projekti jää dominoivaksi. Minun tarinassani yliopistoon tullessa korjaavaan projektiin painottuvat opiskeluputket imaisivat sisään. Korjaavassa projektissa oppijan elämismaailmasta nouseva tieto jää ulkopuolelle, se ei kuulu koulutukseen. Elämismaailmaan liittyvä tieto on autenttista tietoa yksilön kokemuksista, toiveineen ja pelkoineen. Voidaan myös puhua psykodynaamisesta tiedosta, joka pitää sisällään myös sen, mitä emme selvästi tunne ja tiedä, mielen tiedostamattomat ulottuvuudet (Taubman 2012, 20). Se on epävarmuudessaan liian uhkaavaa tietoa, joten emansipatorinen projekti lohkoutuu erilleen ja halutaan ikään kuin unohtaa, jättää näkemättä. Integraatioryhmässä emansipatorinen projekti, johon kuuluvat opiskelijoiden ja opettajien aidot kokemukset, sai sijaa.

4.2 Opiskeluni hyvät ja pahat

Suhtautumisessani opiskeluun on nähtävissä vastakkainasetteluja, joita voidaan tulkita lohkoktuina ajatuksina. Vaikka käännän näkökulmaa siihen, kuinka lohkominen näkyy omissa ajatuksissani, lohkomisen alkuperää on silti vaikea varmasti tavoittaa. Tärkein opiskeluni vastinpareista on integraatioryhmän näkeminen hyvänä ja sen ulkopuolinen opiskelu huonona. Oikeastaan muut vastinparit ovat tämän vastinparin tarkennuksia. Esimerkiksi vapaus tehdä asioita omassa tahdissa ja omalla tavalla näyttävät hyvinä, kun taas oman oppimisen agenda rajoittavat rakenteet, kuten pikkutarkat tehtävät tai tukalat aikataulut, näyttävät pahoina. Syvälinen oppiminen edustaa hyvää, suorittava opiskelu taas pahaa.

Vastinpareissa "hyvä" tarkoittaa jotakin opiskeluun kuuluvaa ja ihannoitavaa, "paha" puolestaan jotain huonolta tuntuva ja ristiriitaisia tunteita herättävää. Luettelemini vastinpareihin on liittynyt jossain vaiheessa opiskelua toive, että jos "pahaa" ei olisi, vaan pelkästään "hyvää", opiskelu sujuisi paremmin ja olisi parempaa. Esimerkiksi opiskelun alkuvaiheissa integraatioryhmän opiskelua ei osannut tai halunnut tarkastella kriittisesti, vaan opiskelun ongelmallisen puolen näki liittyvän lähinnä muihin opettajankoulutuslaitoksen opintoihin. Kuvittelin, että jos kaiken opiskelun olisi voinut tehdä integraatioryhmässä, opiskelu olisi ollut ongelmaton. Nikkola (2011) on havainnut vastaavaa aiempaa integraatioryhmää tutkiessaan. Ulkopuolisen "pahan" syyttäminen mahdollistaa ristiitojen kohtaamisen välttelyn. (Nikkola 2011, 183).

Integraatioryhmän myötä arvostusta saivat emansipatorisen projektin liittyvät piirteet opiskelussa, kuten opiskelijan kokemuksen ja yksillöllisyyden kunnioittaminen. Korjaavaan projektiin liittyvät piirteet puolestaan tuntuivat uhkaavan hyvää opiskelua. Tarkasti rajatut tehtävät, ulkoa annetut tavoitteet ja niihin pyrkiminen suorittavalla opiskelulla näyttäytyivät pahoina. Minulle siis emansipatorinen projekti edusti hyvää ja korjaava projekti pahaa, jonka haluaisi unohtaa, päinvastoin kuin koulutuksessa yleensä (ks. luku 4.1).

4.2.1 Integraatioryhmän ihannointi

Opiskelu integraatioryhmässä oli erilaista kuin mihin olin tottunut, ja aluksi erilaisuus näyttäytyi ainoastaan paremmuutena. Integraatioryhmässä opin ajattelemaan kriittisesti, mutta kriittisyys ei kohdistunut integraatioryhmään itseensä. Opiskelun ongelmia integraatioryhmässä ei aluksi nähnyt. Ongelmat olivatkin toki erilaisia, kuin aiemmin. Sen lisäksi, että integraatioryhmä oli mielikuvissani yksiselitteisesti hyvä, muu opiskelu oli väistämättä huonompaa. Joillekin luennoille, demoille ja kursseille ei ikään kuin edes antanut mahdollisuutta, koska ne kuuluivat huonompaan opiskeluun.

Mustavalkoinen ajattelu konkretisoitui erilaisiin yksityiskohtiin, kuten suhtautuminen luentoihin ja muistiinpanojen tekemiseen. Muistan hätkähtäneeni, kun yksi integraatioryhmän ohjaajista joskus sanoi, että hänen mielestään luento voi olla hyvä tapa oppia – jos aihe kiinnostaa, siitä kuuntelee mielellään. Ajatus tuntui väärältä, sillä luennot tuntuivat kuuluvan muuhun opiskeluun, ei integraatioryhmään. Integraatioryhmässä opiskeltiin paljon keskustelemalla, joten se tuntui oikeammalta tavalta. Kuitenkin myös integraatioryhmässä oli ollut luennoivaa opetusta, mutta ei luentoön liittyviä ulkoisia piirteitä, kuten isoa luentosalia ja PowerPoint –esitystä.

Integraatioryhmässä oli puhuttu siitä, miten ulkoaopettelu ja mieleenpainaminen ovat pinnallisia tapoja opiskella. Sen sijaan, että luennolla koettaisi kirjoittaa kaiken tärkeän ylös, tärkeämpää olisi oma ajattelu, jota luennot herättävät. Toisin sanoen tulkintani mukaan tärkeää ei ollut se, mitä joku korjaavan projektin hengessä haluaa minulle opettaa vaan se, mitä emansipatorisessa projektissani ymmärrän. Sen jälkeen muistiinpanojen tekeminen oli pitkään pannassa. Integraatioryhmän keskusteluissa muistiinpanojen tekeminen ei tuntunut luontevalta, mutta se lopetettiin myös muussa opiskelussa. Jotkut opettajat erityisesti suosittelivat muistiinpanojen tekemistä, jolloin heidän opetuksensa näyttäytyi entistä enemmän vääränlaisena. Myös muita opiskelijoita, jotka tekivät muistiinpanoja, saatettiin väheksyä ryhmäläisten kanssa. Hehän vain koettavat painaa kaiken mieleensä, ikään kuin se olisi tärkeintä. Jälkeenpäin ajatellen muistiin jäi kirjaamatta monia asioita, mistä olisi myöhemmin ollut hyötyä. Muistiinpanojen väheksyminen oli niin ehdotonta. Vasta myöhemmin opin tavan tehdä muistiinpanoja kuulemastani ja lukemastani oman ajatteluni tueksi.

Osaltaan integraation ylivoimaisuudessa oli kyse oman ryhmän erinomaisuuden korostamisesta vertaamalla muuhun ”huonompaan”. Monessa asiassa oli tärkeää tehdä, kuten muutkin ryhmäläiset. Ja toiminta oli, kuten lohkomis-

seen kuuluu, usein mustavalkoista. Ryhmässä oli voimaa, kun tehtävät tuntuivat typeriltä ja kieltäydyimme osallistumasta integraatiokoulutuksen ulkopuolisella demolla pidettyyn yhteiseen leikkiin. Toisinaan voima suuntautui rakentavammin, kun halusimme suorittaa jonkin kurssin poikkeavalla tavalla ja kehittelimme uutta tapaa opiskella.

4.2.2 Irti suorittamisesta

Toisena esimerkkinä lohkotuista ajatuksista nostan esiin suorittamisen. Opiskelujen suorittamisen vastakohtana näen omasta kiinnostuksesta lähtevän oppimisen, jota voisi kuvailla oivaltavaksi, ymmärtäväksi, syvälliseksi tai vaikuttavaksi oppimiseksi. Siinä on kyse ajattelun laadullisista muutoksista, mikä poikkeaa oppimisesta, joka nähdään toistamisena (Uusikylä & Atjonen 2005, 142). Suorittaessa toistava oppiminen riittää, sillä opiskelu saa välinearvon ja ensisijaiseksi nousee suoritus. Usein opiskelu koetaan ”pakkopullana”, jos asiasisällöt eivät ole mielekkäitä oman elämän kannalta (Keski-Luopa 2011, 75). Emansipatorinen projekti ottaa oppimisprosessiin mukaan henkilökohtaisen kokemuksen ja johtaa oivaltavaan opiskeluun. Suorittavan opiskelun liitän opiskeluputkiin, vaikkei se korjaavan projektin tavoitteena olekaan, pikemminkin sivutuotteena.

Integraatio-opiskelussa havahduin huomaamaan suorittamisen ilmiönä. Suorittaminen alkoi tuntua väärältä¹⁵, sillä se ei taannut todellista oppimista. Minulla suoritusorientaatio oli lukiossa ollut niin vahva, että ensimmäisinä yliopistovuosina kävin läpi selvän irtautumisprosessin. Integraatioryhmässä ei annettu arvosanoja¹⁶, joten niiden tavoittelu ei voinut olla enää opiskelun päätarkoitus. Kun ymmärsin oppimisen ja arvosanojen erillisyyden, tuntui tärkeältä päästää irti suorittamisen tarpeesta. Minun ei tarvitse tentissä osata kaikkea, mitä saatetaan kysyä ja voin opiskella sitä, mikä kiinnostaa ja puhuttelee.

Oli merkittävää saada ensimmäisiä huonompia arvosanoja yliopistossa, kun lukiossa oli tottunut yli yhdeksän keskiarvoon. Ensimmäiset huonommat kurssiarvosanat harmittivat, vaikka ymmärsin, että paremmat arvosanat olisivat voineet olla PowerPoint-dioja pänttäämällä saavutettavissa. Vähitellen erilaisiin arvosanoihin tottui ja eikä niille enää antanut kovin suurta merkitystä. Jostain tärkeäksi kokemastani kurssista toivon saavani hyvän arvosanan, mutta jos en saa, suhtaudun siihen jonkun ulkopuolisen arviona siitä, mitä hän on oppimisestani nähnyt.

¹⁵ Myös Mäensivu (2007, 56-58) on kuvannut integraatiokoulutuksen opiskelijoilla voimakasta halua irtisanoutua opiskelun suorittamisesta ja tulkitsee sen (ahdistukselta) suojautuvaksi käyttäytymiseksi.

¹⁶ Osa opettajankoulutuslaitoksen opinnoista arvioidaan joka tapauksessa asteikolla hyväksytty – hylätty. Tällaisia kokonaisuuksia ovat kasvatustieteen perusopinnot, peruskoulussa opettavien aineiden monialaiset opinnot sekä laitoksen omat kieli- ja viestintäopinnot. (OKL OPS 2010-2013.). Näitä kokonaisuuksia opiskellaan myös integraatiokoulutuksessa. Kahtena ensimmäisenä opiskeluvuoteni arvosanoja ei kuitenkaan annettu mistään integraatioryhmässä suoritettusta kurssista.

Suorittamisorientaation helpottaessa tapani lukea kirjoja muuttui¹⁷. Olin tottunut hahmottamaan tekstejä kokonaisuuksina, joita saatettaisiin kysyä kokeessa tai tentissä. Lukiessa osasin nähdä mahdolliset esseekysymykset ja pyrin omaksumaan tekstiä suoraan sopivina paloina. Jos kirjoittaa tenttivastauksen jostain aiheesta, on tärkeä osata jollain tasolla kaikki siihen kuuluvat osa-alueet ja muistaa tärkeät yksityiskohdat. Nykyään luen vapaammin itseäni varten ja pienenkin tekstipätkän tuomat oivallukset ovat tärkeitä. Lukupiiriin valmistautuessa pyrin löytämään kustakin luvusta jotain, mikä liikuttaa minua tai mitä en vielä ymmärrä. Gradua varten lukiessa etsin kirjoista näkökulmia ja aiheita, jotka liittyvät aiheeseeni.

Jaan suorittamisen kahtia, jollain tapaa tehokkaaseen ja tehottomaan. Jaolla en niinkään viittaa lohkomiseen (molemmat omalla tavallaan ”pahoja”), vaan ennemmin se kuvaa muutoksia, joita suhtautumisessa opiskeluuni on tapahtunut. Tehokkaalla suorittamisella tarkoitan tilannetta, jossa into opiskella tulee sitä seuraavasta kiitoksesta, yleensä arvosanasta. Puhutaan ulkoisesta motivaatiosta eli palkkioiden tavoittelun tai rangaistuksen pelon ohjaamasta toiminnasta (Liukkonen, Jaakkola & Kataja 2006, 28). Tämän suorittamisen liitän erityisesti lukioaikaiseen tyyliini opiskella. Ulkoiset menestystavoitteet, etenkin edessä siintävät ylioppilaskirjoitukset, tavallaan pakottivat kiinnostumaan, ottamaan asioista selvää.

Mielikuva tehottomasta suorittamisesta sen sijaan liittyy putkiopiskelun (miksei myös lukion) kursseihin, joiden tehtävät eivät koskettaneet omaa kiinnostustani. Suorittaminen on silloin kurssin läpiajautumista ilman erityistä motivaatiota, selviytymistä pakollisista opinnoista. Tehotonkin suorittaminen saattaa johtaa hyvään arvosanaan, mutta sen eteen ei ole nähty vaivaa. Tehoton suorittaminen vaikuttaisi olevan hyvin lähellä Svalan ja Ylisen (2010) käsitettä alisuoriutuminen, jonka he määrittelevät ensisijaisesti opiskelijan kokemuksen kautta. Alisuorittava opiskelija kokee, ettei hän suorita opintojaan kykyjensä ja taitojensa mahdollistamalla tasolla, vaikkei mikään varsinaisesti estä parempaa suoritusta ja vaikkei huono panostus välttämättä näy opintojen arvosanoissa (Svala & Ylinen 2010, 33).

Suorittamisesta irtauduttuani ajauduin osassa opiskelua tehottomana suorittamisena kuvaamaani putkien läpilaskemiseen. Jos tentin sisällöt eivät puhutelleet, ei niitä ollut pakko oppia. Kurssikokonaisuudesta saattoi opiskella vain sen, mitä oppimistehtävissä oli pyydetty. En voi väittää, että olisin täysin vapautunut siitä, ettei arvosanoilla olisi väliä. Tentittömien kurssien kohdalla olikin helpompaa päästää irti suorittavasta asenteesta. Kun jotain meni luennolla ohi, siitä ei kukaan tulisi kyselemään. Jokin pala luokanopettajan ammattiin tarpeellisiksi valikoiduista tiedoista jäisi minulta saamatta, mutta osaamattomuudestani ei jäisi jälkeä.

Äkkiseltään tehokas suorittaminen kuulostaa tehotonta suorittamista paremmalta vaihtoehdolta. Onko tehokas suorittaminen mahdollinen tie oivalta-

¹⁷ Mononen (2007) on tutkinut kirjoittamisen ja oppimisen suhdetta integraatioryhmässämme ja kuvaa vastaavaa muutosta opiskelijoiden suhteessa kirjoittamiseen. Oma suhteeni kirjoittamiseen on muuttunut eniten tämän tutkimusprosessin aikana (ks. luku 2.2.3).

vaan opiskeluun, jos tehokas muuttuu sekä tehokkaaksi että tehoavaksi? Vai onko tarpeen irtautua suorittamisesta, jotta voi keskittyä omilla ehdoillaan oppimiseen? Minulla prosessi kulki jotenkin sitä kautta, ensin oli irrotettava suorittamisesta, sen jälkeen rakennettava uutta tapaa opiskeluun. Tuntuu kauhistuttavalta kirjoittaa tehottomasta suorittamisesta, mutta kenties se oli minun tapauksessani jollain tapaa kuljettava läpi. Opiskeluun orientoitumisen vaihtoehdot näyttivät niin mustavalkoisilta, että tuntui tarpeelliselta luopua suorittamisesta kokonaan ennen kuin pystyi rakentamaan jotain muuta sen tilalle.

5 ETSIMISTÄ JA HARHAILUA

Opiskeluni lohkoutui kahteen erilaiseen projektiin ja opiskelijana jäin ikään kuin keikkumaan niiden väliin. Emansipatorisen projektin seuraaminen alkoi tuntua tärkeältä ja mahdolliselta, korjaavaan projektiin kuuluvat puolet opiskelusta olisi halunnut unohtaa. Toisaalta opiskelijan arki ohjasi seuraamaan korjaavaa projektia, eikä emansipatoriselle oikein ollut tilaa. Tässä luvussa kuvaan, miten projektien välissä keikkuminen käytännössä ilmeni.

Vähitellen opiskeluuni muodostui uusi suunta, jota kutsun opiskelujeni sivupoluiksi. Sivupolkujen kokonaisuus on tuntunut ristiriitaiselta, koska samassa paketissa on ollut niin selvästi sekä opiskelun hyvää että pahaa. Osin sivupolkujen opiskelu tuntui oman opiskelutavan etsimiseltä ja löytämiseltä, osin harhailulta, joka tehottomuudessaan herätti syyllisyyttä.

5.1 Seikkailua sivupoluilla

Tutkintoni varsinaisten osien lisäksi opiskeluuni muodostui kokonaisuus, jota olen kutsunut opiskelujeni sivupoluiksi. Sivupoluilla tarkoitan erilaisia projekteja ja vapaamuotoisia ryhmittymiä, kuten leirikouluharjoitteluita, opintopiiriä ja lukupiirejä.

5.1.1 Tie vie sivupoluille

Opiskelun ensimmäiset kaksi vuotta jakaantuivat integraatio-opiskelun aaltoaltaaseen ja opiskeluputkiin. Integraatioryhmäopiskelun loputtua jatkoin tutkielmaopintoja integraatiokoulutuksessa, mutta se ei ollut läheskään yhtä tiivistä kuin ensimmäisten vuosien ryhmäopinnot. Myös putkiopiskelu rauhoittui pikkuhiljaa peruskoulussa opettavien aineiden ja kasvatustieteen perusopintojen jälkeen. Kasvatustieteen aine- ja syventäviä opintoja suoritin rauhallisemmassa tahdissa. Kun integraatioryhmän aallot vaimenivat ja erillisten pienten opiskeluputkien kanssa ei enää ollut niin kiire, tuntui se osin

pudotukselta tyhjän päälle. Sitä vajausta kuitenkin täyttivät sivuaineet, jotka muodostivat isot opiskeluputkensa kolmannelle ja neljännelle opiskeluvuodelle. Opiskelin vielä ylimääräisenä sivuaineena erityispedagogiikkaa, mikä vei ison osan viidennestä ja kuudennesta opiskeluvuodestani.

Vähitellen tutkintoni virallisten osien lomaan alkoi muodostua oma kokonaisuutensa erilaisista valinnaisista ja vapaaehtoisista opinnoista, kuten leirikouluharjoittelusta, lukupiireistä ja opintopiiristä. Vaikka ne ovat toisistaan erillisiä, nyt jälkikäteen katsoen ne muodostavat yhdessä myös osiaan isomman kokonaisuuden, jota kutsun opiskelujeni sivupoluiksi.

Käytin näistä opiskeluista melko vähättelevää nimitystä 'sivupolut', sillä ne eivät kuuluneet pakollisina mihinkään opintojeni peruselementeistä, kasvatustieteen tai sivuaineiden opintokokonaisuuksiin. Ensimmäinen leirikouluharjoittelu on kyllä valinnainen osa syventävien opintojen harjoittelua, mutta sen jälkeen kävin vielä toisen leirikouluprojektin ja kolmannen niihin rinnastettavan kokonaisuuden, jotka lisättiin tutkintoni vapaavalintaisiin osioihin. Olen tehnyt monta leirikouluharjoittelua, vaikka ne eivät ole tietystä mielessä kovin järkevä tapa opiskella: ne vaativat pitkää sitoutumista ja työtunteja tulee opintopisteisiin nähden paljon. Jokin leirikouluharjoitteluiden opiskelutavassa kuitenkin kiehtoi, ja niinpä hakeuduin niihin ympyröihin yhä uudelleen. Myös valinnaista 'koulukasvatuksen kysymyksiä' -kurssia olen tehnyt monella eri tavalla ja suorituksilleni on etsitty jälkikäteen sopivia kurssikoodeja, jotta ne voidaan merkitä opintorekisteriin. Opiskelijoiden omaan opintopiiriin osallistuin reilun vuoden ajan, kevästä 2009 syksyyn 2010. Se alkoi formaalien opintojen ulkopuolella, mutta jossain vaiheessa joku ryhmäläisistä keksi, että siitäkin voisi saada opintopisteitä. Lukupiirissä aloitin syksyllä 2010¹⁸ ja siitä puolestaan sain aluksi yhden valinnaiskurssin opintopisteet, mutta niiden jälkeen lukupiirissä jatkaminen tuntui itsestään selvältä. Sivupolku-nimitys tuli siis siitä, että nämä opiskelut eivät parhaalla mahdollisella tavalla edistä maisteriksi valmistumista eivätkä esimerkiksi näy mitenkään erityisenä kokonaisuutena opintosuunnitelmassani, vaan ovat jonkinlaista harrastelua valmistumiseen tähtäävän opiskelun ohella ja osin sen kustannuksella.

Sivupolkujen voisi ajatella alkaneen pikkuhiljaa jo integraatioryhmän aikana, kun suuntasin minua kiinnostavaan leirikouluharjoitteluun ja esimerkiksi kun ryhmän kanssa kehitimme vaihtoehdoisen tavan suorittaa perinteisiä kasvi- ja eläintunnistustenttejä. Ajan myötä sivupolut saivat yhä enemmän sijaa opiskelussani ja niistä tuli entistä tärkeämpiä. Opintojeni sivupolut ovat tuntuneet oleelliselta osalta opiskelua ja arkeani jo pitkään. Käytännössä se näkyy esimerkiksi siinä, että lukupiiriin osallistuminen tuntuu itsestään selvältä, vaikkei siinä ole läsnäolopakkoa. Havahduin tähän, kun minua houkuteltiin

¹⁸ Syksyllä 2010 suuri osa opintopiiriläisistä oli muuttanut pois Jyväskylästä ja ryhmä kui-vui kokoon. Osa ryhmäläisistä siirtyi jonkin aikaa aiemmin alkaneeseen lukupiiriin. Lukupiirissä jatkoin kesäloman 2013 alkuun asti, jolloin tiesin jo pian muuttavani pois Jyväskylästä.

jatkamaan joululomaa vähän pidempään ja kysyttiin, eikö lukupiiristä voisi olla pois. Voisihan sieltä, mutta en halua.

Sivupolkujen opiskeluihin osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja se on ollut jollain tapaa vapaampaa. Voisi sanoa, että sivupoluilla on ollut enemmän sijaa opiskelijan omalle oppimisen agendalle. Leirikouluharjoittelussa tavoite järjestää leirikoulua tietyille koululuokille tietyssä paikassa on tullut ulkoapäin, mutta järjestetty toiminta ja toiminnan puitteissa oppiminen on ollut enemmän omissa käsissä. Opintopiiri oli kokonaan opiskelijoiden organisoimaa toimintaa, yhteisö jossa oli mahdollista keskustella siitä, mikä opinnoissa on jäänyt vähemmälle. Edelleen, lukupiireissä luettava valitaan jollain tapaa yhdessä, jolloin tekstit kiinnostavat ja siitä seuraava keskustelu osallistujien rakentamaa. Tutkimuksen teon aikana, keväällä 2012, on syntynyt uusin tähän joukkoon kuuluva opiskelun tapa, alle kymmenen hengen suljettu Facebook-ryhmä, jossa voi keskustella kasvatukseen liittyvistä aiheista ja julkaista omia tekstejä ja kommentoida toisten.

Sivupolku oli alun perin vähättelevä nimitys sille, etteivät opinnot edistä valmistumista niin selvästi. Ajatukseen sivupoluista liittyy kuitenkin myös ylpeyttä siitä, että opinnoissani on ollut jotain omaleimaista ja itselle tärkeää.

5.1.2 Tilaa kokeilla ja opetella

Integraatioryhmässä minulle heräsi uudenlainen kiinnostus opiskeluun. Kun tavallisesta opiskelusta ei löytynyt kovin usein mahdollisuuksia kiinnostuksen seuraamiseen, ajauduin opiskelun sivupoluille. Sivupolut veivät syrjään tehokkaista opiskeluputkista ja vapauttivat korjaavan projektin vaatimuksista. Opiskelu ei lähtenyt liikkeelle niin selvästi kurssitavoitteista, vaan konkreettisesta toiminnasta ja kiinnostuksesta. Opiskelun arvioinnissa tärkeintä ei ollut kurssisuoritus, vaan esimerkiksi leirikoulun onnistuminen, siitä heränneet ajatukset ja oman opiskelukokemuksen mielekkyys. Aikataulut sovittiin pääosin yhdessä ja toiminta jatkui pitkään, loppu ei ollut näkyvissä jo kun aloitettiin.

Samalla emansipatorinen projekti ja oppimisen epävarmuus saivat enemmän tilaa. Sivupolut eivät siis olleet opiskeluputkien tapaan selvästi viitoitettuja, vaan toisinaan opiskelu olikin melkoista harhailua. Esimerkiksi leirikouluissa ei ollut aina niin selvää, mitä kannattaisi tehdä ja päädyimme kokeilemaan jälkikäteen katsoen tyhmiäkin asioita. Lukupiirissä ei aina synny kovin mielenkiintoista keskustelua tai joskus en ehdi lukea sovittua aluetta, jolloin oma osallistuminen tuntuu typerältä. Etenkin opintopiirissä ryhmän toiminta tuntui jopa tahmealta. Oli vaikeaa päättää yhteistä suuntaa toiminnalle, yhteistä tavoitetta, joka kuitenkin ei rajoittaisi liikaa vapautta. Keskusteluissa pyrittiin dialogiin, mutta kun aihetta ei ollut yhdessä valittu, oli vaikea hahmottaa, mihin suuntaan ison joukon keskustelu on menossa ja mikä siihen sopii. Sivupoluilla opiskelu oli eri aiheiden opiskelun lisäksi myös opiskelun opiskelua; tapa tehdä asioita piti löytää itse.

Jos sivupoluilla opiskelua suhteuttaa uintivertauksiin, se voisi olla uimista järvessä niin kuin lapsena mökillä, kun vasta pikkuhiljaa opittiin uimaan.

Uimaan saatettiin mennä milloin vaan, välillä usein lyhyiksi ajoiksi, välillä oltiin kerralla pidempään. Uiminen oli erilaista pyörimistä ja leikkimistä. Välillä kelluttiin uimapatjoilla, välillä kokeiltiin kuinka pitkän matkan jo jaksaa uida. Uusia juttuja harjoiteltiin ja näytettiin kaverillekin, kaverit kokeilivat samoja ideoita ja opettivat uusia. Välillä vain lilluttiin vedessä ja annettiin ajan kulua. Edistyminen ja eteneminen eivät näkyneet järin selvästi, mutta kaiken aikaa vedessä viihtyen luotiin uimataidon perustaa. Välillä vaari käski saunaan lämmittelemään tai mummi syömään, mikä vastaa jollain tapaa kokemustani leirikoulujen ohjauksesta. Ohjaus oli lähinnä jonkinlaisia melko suurpiirteisiä rajoja opiskelijoiden toimintaa tukemassa ja ohjaamassa. Vertauskuvan siirtäminen kylpylästä tai uimahallista luonnon järvimaisemiin liittyy mielikuvaan vapaudesta, joka syntyy yliopiston rakenteiden puuttuessa tai ollessa väljempää.

5.1.3 Sivupoluilta löytyy tutkinnon ydin

Kun olin kirjoittanut ensimmäisen kuvaukseni opiskelupolustani ja sitä käsiteltiin tutkimusseminaarissa, yksi ohjaajista sanoi osuvasti, että kasvatustiede, tutkinnon ydin, näyttäisi loistavan poissaolollaan. Vaikka kasvatustiede on pääaineeni, se ei muodostanut kertomukseeni runkoa. Kasvatustiedettä on opiskeltu opiskeluputkissa ja integraatioryhmässä, mutta kuitenkin se tuntui olevan jollain lailla näkymättömissä. Myös Rähkä (2006, 232) on havainnut, että luokanopettajaopiskelijoille pääaineen rooliksi jää olla vain yksi aine muiden joukossa.

Myöhemmin tekstiä uudelleen työstäessä huomasin, että kasvatustiede löytyy kyllä opiskeluistani. Kasvatustieteen sisällöt eivät saaneet omaa otsikkoaan, vaan löytyivät integraatiokoulutuksen lisäksi hieman huomaamattomammin opintojen sivupoluilta. Aiemmin kuvasin integraatioryhmäopiskelun herättämiä kysymyksiä (ks. luku 3.2.2), jotka ovat mielestäni kasvatustieteen perussisältöä. Niiden tutkiminen on jatkunut pääosin opintojeni sivupoluilla, joissa olennaiset kysymykset ovat saaneet olla mukana sovellettuna aina kulloiseenkin asiayhteyteen.

Leirikoulussa olemme vieneet oppilaat viikoksi vieraaseen ympäristöön ja tehtävänämme on suunnitella heille mielekästä ohjelmaa. Tilanne tuntuu työntävän kohti oppimisen ja koulutuksen peruskysymyksiä: Millainen oppiminen on mahdollista viikossa? Mikä sitä tukee? Miten saan oppilaat luottamaan minuun? Miten pääsemme käsiksi aitoihin oppimisprosesseihin erilaisen puuhastelun sijaan? Millaiset rutiinit tukevat yhteisöllisyyttä, mitkä ovat painolasti? Miten eri maiden oppilaiden toisiinsa tutustumista voidaan helpottaa? Miten lapsi tai ihminen ylipäättään toimii vieraan edessä? Opintopiirissä tarkoituksena oli selventää niitä teemoja, joiden käsittely opinnoissa oli jäänyt jotenkin kesken, mutta jotka tuntuvat opettajan työtä ajatellen oleellisilta selvittää. Lukupiirissä puolestaan olemme lukeneet erilaista kirjallisuutta, jolloin taustakysymyksinä ovat olleet esimerkiksi: Mitä on kasvatustiede? Mitä on kasvatustiede? Millainen aikuisen ja lapsen suhde tukee lapsen kehitystä? Millaisia tunteita kasvatustiede aikuisessa ja lapsessa herättää?

Mikä on roolini kasvattajana ja kasvatustieteen ammattilaisena? Uudessa Facebook-ryhmässä on kirjoitettu muun muassa kasvatuksen päämääristä, etiikan ja kasvatuksen suhteesta, arvioinnista sekä kasvatusalan asiantuntijuudesta.

Kasvatustieteen olennaiset kysymykset ja kokonaisuuksien hahmottaminen saivat aikaa ja tilaa sivupoluilla. Asioita on saanut käsitellä toisaalta kysymys kerrallaan, toisaalta asiasta toiseen poukkoillen. Ajatus on saanut jäädä kesken ja tärkeisiin kysymyksiin on voinut palata uudelleen. Tärkeän arvioiminen on ollut omissa ja muiden ryhmäläisten käsissä, ei määrittynyt sen mukaan, mistä saa opintopisteitä ja mitä tentissä tultaisiin kysymään. Kasvatuksen kysymyksiin on voinut tutustua monista eri näkökulmista ja yllättävistäkin lähteistä on löytynyt kosketuspintaa kasvatuksen ja opettajuuden miettimiseen.

5.2 Syyllisyys opiskelun tehottomuudesta

Opiskelujen sivupolkuihin liittyy innon ja ylpeyden lisäksi syyllisyyden tunteita. Syyllisyys on kummunnut etenkin hitaudesta, mutta kuitenkin mietityttää, mitä opiskelijan tulisi oikeastaan ehtiä. Vaikka opiskelun nopeus näyttää välillä vievän aikaa itse opiskelulta, se ei poista hitaudesta aiheutuvaa häpeää.

5.2.1 Hitautta ja harhareittejä

Jo nimitys sivupolku tuntuu kielivän syyllisyydestä: sivupolkuja, harhareittejä, kenties kyseessä on jotain turhaa? Opintopisteitä ei kertynyt kovin tehokkaasti, jos aina ollenkaan. Sivupoluiksi kutsumani opiskelut eivät ole tuntuneet niin oikeilta, koska eivät ole niin selvästi edesauttaneet valmistumistani. Vaikka sivupoluilla opiskelin tutkintooni liittyviä sisältöjä, korjaavan projektin tavoitteiden täyttyminen ei ole konkretisoitunut virallisina opintosuorituksina. Myös sisällöltään opiskelu oli niin erilaista, että sen arvoa oli vaikea määrittää. Toisinaan se tuntui tarkoituksen mukaiselta etsimiseltä, toisinaan päämäärättömältä harhailulta.

Suurimmalta syyllisyyden aiheelta on kuitenkin tuntunut opiskelujeni hitaus. Häpeän ja huonommuuden tunne hitaasta opiskelusta on ollut niin vahva, että se innoitti tähän tutkimukseenkin. Olen opiskellut jatkuvasti vähemmän kuin vuosittaiseksi opiskelumääräksi arvioidun 60 opintopistettä (ks. Tutkintoasetus 2004). Yksittäisiä kursseja ja kurssitehtäviä on jäänyt roikkumaan opiskeluiden aikana ja ne ovat vaivanneet mielessä, putket olisi tullut suorittaa kerralla valmiiksi.

Kaikkein konkreettisimmin hitaus tuntuu opiskelun eri etappien suhteen. Vaikka opinnot etenivät, kandidaatintutkielman ja -tutkinnon valmistuminen olivat selvä lipsuminen tavoitetaikatauluista. Ei ollut mahdollista valmistua maisteriksi viidessä vuodessa, jos siinä ajassa ei ehdi kandidaatiksikaan. Myös

gradun kanssa olen tuntenut olevani enemmän tai vähemmän myöhässä, toisaalta jopa niin paljon jäljessä aikatauluista, että tuntuu turhalta kiirehtiä. Mitä sitä enää pyristelemään, kun on jo polviaan myöten myöhästymisen suossa. Ennen kaikkea valmistumiseni on viipynyt ihanneajasta, jopa opinnoilleni myönnetystä enimmäisajasta.

Koen myös syyllisyyttä siitä, etten opiskele joka päivä kahdeksasta neljään. Ensimmäisinä opiskeluvuosina tyhjäät päivät kalenterissa tuntuivat vapaa-päiviltä, vähitellen ymmärrys kasvoi ja aloin nähdä opiskelijan työajan laajemmin. Koskaan en silti ole saanut tehtyä itsenäistä työviikkoa niin, että työskentelisin viitenä päivänä viikossa kahdeksan tunnin ajan.

Opintotukikuukausien loppuminen¹⁹ ja se, ettei niitä saanut lisää erityisopettajan pätevyyteen tähtäävistä opinnoista, olivat aluksi pettymys ja aiheuttivat huolta taloudellisesta pärjäämisestä. Jälkikäteen ajateltuna opintotuen loppuminen oli hyvä asia, sillä en enää koe niin suurta syyllisyyttä työskentelystäni kuin opintotuen aikaan. Opintotuki tuntui palkalta, jota vasten olisi oltava ahkera.

5.2.2 Mitä opiskelijan päivään mahtuu?

Opiskelijana päivänsä tulisi käyttää tehokkaasti opiskeluun. Mitä se tarkoittaa? Näennäisesti tehokas päivä voi sisältää luentoja joilla ajatukset karkailevat muualle, ryhmätöitä joihin kukaan ei kunnolla ehdi panostaa, mitänsanomattomia keskusteluja demoryhmissä tai tenttikirjojen läpi tahkoamista, jotta saisi suorituksia kasaan. Esimerkiksi erityispedagogiikan sivuaineen intensiiviviikoilla kontaktiopetuspäivät olivat pisimmillään kymmentuntisia. Ei sitä kovin hyvin jaksanut keskittyä päivän viimeisiin luentoihin tai kotona illalla tenttiin lukemiseen, mutta jollain tapaa tehokkailta viikot silti tuntuivat. Opiskelijan päivä voi tuntua ahkeralta, vaikka sen vain viettää yliopistolla kavereiden kanssa (Puustinen 2012, 79). Kyllä ahkera päivä voisi olla myös päivä täynnä graduntekoa: lukemista, ajattelua, kirjoittamista. Tuntuu vain, etten itse ole saanut pidettyä kovin montaa sellaista päivää peräjälkeen, enkä ole vaatinut sitä itseltäni.

Välillä opiskelupäivät humahtavat erilaisia arkisia asioita hoitaessa, välillä vaan johonkin turhaan – laiskotteluun? Varmasti voisin olla ”reippaampi” kuin olen nyt, mutta olen myös miettinyt, onko laiskottelu joskus tarpeen, jotta gradu taas etenisi. Syksyn alussa kaverini myöhästyi lounastapaamisestamme ja pahoitteli sitä kovasti. Lohdutin häntä, että ei minulla ollut mihinkään kiire, aamulla jo tuntui, ettei gradun kirjoittaminen tänään suju, joten minulla oli hyvin aikaa istuskella ja katsella ohikulkevia ihmisiä yliopistolla. Olin seurannut luentojen välissä lounaalle tai lounaalta luennolle kiiruhtavia ihmisiä, kuullut ohimennen heidän puheitaan. Aistin syksyn alun innokkuutta, alkavia kursseja, ihmisiä ryhminä menossa yhteisiin päämääriin. Samalla olin miettinyt

¹⁹ 300 opintopisteen laajuisen maisterintutkintoon saa opintotukea enintään 55 kuukaudelle (Opintotukiasetus 6§). Jos ei nosta opintotukea kesäkuukausilta (kesä-elokuu) opintotuki riittää 6 opiskeluvuodelle ja yhden kuukauden sen yli.

graduani, muistellut omaa putkiopiskeluaikaani. Läheskään aina gradunteko ei ole tapahtunut tietokoneella kirjoittaen, vaan monet oivallukset ovat tulleet rentoina hetkinä, kun ei tajua tekevänsä gradua.

Joillain kurseilla on syntynyt törmäyksiä, kun minä olisin halunnut olla ahkerampi. Esimerkiksi eräällä viimeisistä opettajankoulutuslaitoksen kurseistani itsenäiselle työlle ja ryhmätyölle oli laskettu opintopisteen²⁰ verran töitä. Itsenäinen työ ja ryhmätyö linkittyivät yhteen; kurssin aihetta tuli ensin pohtia itse ja sen jälkeen työstää aihetta ryhmässä. Olin todella hämmentynyt, kun ryhmäläiseni ehdottivat, että tapaisimme tehtävän puitteissa vain kerran tai pari, kun ”on kaikkea muutakin tehtävää, niin ei oikein ole aikaa”. Tuttu ajatusmalli, mutta minulla oli nyt viimeinkin aikaa. Lisäksi olin tehnyt oman osuuteni mielestäni syvällisemmin pohtien kuin muut ryhmäläiset ja siksi yhteistyömme ajautui siihen, että muiden ideoita lisäiltiin minun luonnokseeni. En kokenut, että tasavertaiset ryhmän jäsenet olisivat luoneet yhdessä jotain uutta.

Vaikka kurssin sisällä puitteet olivat kaikille samat, suuri ero on siinä, että minulla on viimeisinä opiskeluvuosinani ollut vain yksi tai muutama kurssi kerrallaan sekä opintopiiri ja gradu joustavine aikatauluineen. Ehdin keskittyä kaikessa opiskelussani oman oppimiseni agendaan. Muilla opiskelijoilla sama kurssi saattoi olla vain pieni osa suurempaa aikataulullista palapeliä, kiirettä opiskeluputkesta toiseen. On kai ihan ymmärrettävää, ettei jaksakaan ja ehdi kiinnostua kaikesta, tehdä kaikkea niin täysillä (ks. Svala & Ylinen 2010, 63). Muiden opiskelijoiden kalenterissa ei välttämättä ollut lainkaan aikaa olemiselle ja laiskottelulle, eikä ihmettelylle, uteliaisuudelle ja luovuudelle – emansipatorisen projekin peruselementeille.

5.2.3 Häpeä ja syyllisyys

Tuntuu häpeälliseltä kirjoittaa opiskelujeni hitaudesta. Tekee mieli selitellä omaa saamattomuutta ja huomaa syyllistyväni päivistä, joina en ole tehnyt töitä opiskeluitteni eteen. Häpeään liittyy käsitykset raukkamaisuudesta ja laiskuudesta sekä jonkinlainen löyisyys, laiska ei saa otettua itseään niskasta kiinni. Häpeän tunteen kanssa saan painia myös silloin, kun ystävät ja tuttavat kysyvät opiskelusuunnitelmista ja valmistumisaikataulusta. Häpeän sitä, etten ole saanut aikaiseksi. Häpeä liittyy siihen, millainen olen opiskelijana ja ihmisenä. Tehokkuus pitää sisällään jotain kunnollisuutta, tunnollisuutta ja kurinalaisuutta. Arveluttaa, voinko saada arvostusta muiden silmissä, kun en sovi tehokkaan opiskelijan muottiin.

Syyllisyys puolestaan kumpuaa ratkaisuista, joita opiskelussani olen tehnyt tai jättänyt tekemättä. Olen myöhästynyt aikatauluista monessa suhteessa. Jatkoisin muiden mukana maisteriopintoihin, vaikka en ollut saanut kandidaatintutkintoani valmiiksi. Yhteiskunnan näkökulmasta olen käyttänyt

²⁰ Tutkintoasetuksessa (2004) opiskelijan vuoden työmääräksi on arvioitu 1600 tuntia ja se on mitoitettu vastaamaan 60 opintopistettä. Yksi opintopiste siis on ajallisesti 26,7 noin tuntia.

opintoihini jo liikaa aikaa, enää en saa opintotukea. Myös yliopiston myöntämän opintoajan olen käyttänyt ja joutunut anomaan sitä lisää. Ystäville ja tuttaville olen sanonut jo pitkän aikaa, että opinnoistani on enää vähän jäljellä. Kuitenkin myös sivupolkujen antoisat opinnot ja graduun paneutuminen aikatauluista välittämättä ovat tuntuneet vääriltä. Muita opiskelijoita kohdatessa tuntuu nololta sanoa, että haluan tehdä gradua rauhassa, etten ajatellut nyt kiirehtiä, kun ei ole pakko. Valmistuminen ajallaan, vaikka gradu olisi tehty hutiloiden, tuntuu selvästi hyväksyttymmältä, kuin aikatauluista myöhästyminen ja keskittyminen graduun kaikessa rauhassa.

Ei ole kyse vain aikatauluista vaan myös siitä, mitä ajan puitteissa olen tehnyt. Suurelta osin syyllisyys tuntuu kumpuavan siitä, etten ole toteuttanut uskollisesti opiskeluni korjaavaa projektia, suorittanut tutkintoani tehokkaasti niillä ehdoilla, jotka opetussuunnitelmassa on määritelty tai jotka ympäröivässä kulttuurissa tuntuvat annetuilta. Korjaavan projekti suorituksineen ajaa emansipatorisen projektin henkilökohtaisen oppimisprosessin yli.

Syyllisyyden aiheet ovat jollain tapaa kulttuurista opittuja. Räihä (2006, 230) tulkitsee opettajaksi opiskelijan prototyypiksi aktiivisen opiskelijan. Kulttuuristen odotusten välittymistä havainnollistaa osuvasti Keskitalo-Foleyn, Komulaisen ja Naskalin (2010) kuvaama ajatus uusliberalistisesta hallinnasta, jota ei toteuteta pelkästään ulkoapäin, vaan esimerkiksi sisäistettyjen minäteknologioiden avulla. Minäteknologia tarkoittaa rakennetta, jolla ihmiset voivat arvioida omaa tilannettaan ja toimia itse sen parantamiseksi (Keskitalo-Foley ym. 2010, 20). Tällaisena näen opiskelussani esimerkiksi kurssitavoitteet, jotka on muotoiltu opiskelijan osaamisen näkökulmasta sekä verkossa täytettävän opintosuunnitelman eli ehopsin, jonka värikoodit vaihtuvat sitä mukaa, kun kurseja saa suoritettua ja tutkinto tulee valmiimmaksi. Ehopsin avulla saan tavallaan itse suunnitella tutkintoni eli käytännössä määritellä pakollisten kurssien ajankohdat, sen mukaan miten niitä on tarjolla, sekä lisätä suunnitelmaan valinnaiskurssit ja sivuaineet. Samalla saan vastuulleni opinojeni edistymisen seuraamisen, jonka parhaimmillaan hoidan itse, muiden asiaan puuttumatta.

Tiedossani siis on, kuinka opinnoista valmistutaan aikataulujen mukaan. Näyttää siis, että on vain itsestäni kiinni, kuinka kunnollisesti oman osuuteni hoidan. Tähän peilaten sivupolut näyttäytyvät harhareitteinä, jotka hidastavat tutkinnon suorittamista ja valmistumista.

6 AHDISTUKSEN KOHTAAMISESTA KASVU VASTUUSEEN

Opiskelutarinani viimeisessä osassa kuvaan ja käsitteellistän syyllisyyden ja ahdistuksen kohtaamisen prosessia, joka vähitellen johti vastuunkantoon omasta suhtautumisesta ja opiskeluista.

6.1 Syyllisyyden väistelystä integraatioon

Tunteet, joita ei kestä kohdata, voivat estää oppimista (Nikkola 2011, 183). Taubmanin teoriassa koulutus jakautuu kahteen erilliseen projektiin juuri kestävämmän ahdistuksen vuoksi. Opiskelun eri projektien välillä tasapainoilu synnytti minussa syyllisyyttä, joka on kummitellut varjona kokemuksessani opiskelusta. Ahdistuksen välttely siis lisäsi ahdistusta syyllisyyden muodossa²¹. Syyllisyys opiskeluun liittyvänä tunteena nousi esiin myös Nikkolan (2011) tutkimuksessa. Jäsennän omaan opiskeluuni liittyvää syyllisyyttä soveltaen Nikkolan (2011) kuvausta syyllisyyden suojautuvista käsittelytavoista ryhmässä. Hänen tutkimuskohteenaan on ryhmä, joten soveltaminen tähän on selvästi hypoteettista, mutta mielestäni syyllisyyden suuntaamisessa on vastaavuutta.

Nikkola (2011) näkee kaksi päävaihtoehtoa syyllisyyden käsittelyssä: joko se työnnetään ryhmän ulkopuolelle tai käsitellään ryhmässä. Ulkopuolelle työnnettynä syyllisyys kohdistetaan ryhmän ulkopuoliseen ”pahaan”, jolloin itsensä voi tuntea syyttömäksi. Se tosin johtaa apatian kokemukseen. (Nikkola 2011, 183–184.) Myös minun tapauksessani syyllisyydestä voi syyttää ulkopuolisia olosuhteita. Voisi sanoa, että on mahdotonta opiskella kunnolla, kun pitäisi olla nopea ja tehokas. Tämä mielestäni muistuttaa aiempaa mustavalkoista ajatustani, että nopea opiskelu on hätäilyä ja vain hidas opiskelu voi olla

²¹ Luukkonen (2011, 5) määrittelee syyllisyyden yhdeksi ahdistuneisuuden kokemuksista, joita defensseillä yritämme helpottaa.

laadukasta. Opiskelun oravanpyörässä juoksevien tuttujeni puheissa puolestaan aistin apatiaa: tällaista opiskelu nyt vaan on, putkesta toiseen ajautumista, eikä sille voi mitään.

Toinen vaihtoehto on palauttaa syyllisyys takaisin ryhmään. Se puolestaan jakautuu vaihtoehtoihin löytää syntipukki ryhmän sisältä tai vältellä ristiriitoja, mikä puolestaan johtaa jarrutteluun (Nikkola 2011, 184). Minun tapauksessani tämä tarkoittaisi syyllisyyden palauttamista itselleni. Olen koettanut tehdä syntipukkia itsestäni ajatellen, että olen vain laiska ja siksi hidas opiskelija. Osa "laiskuudesta" taas varmasti on ollut opiskelun ristiriitojen kohtaamista välttelevää jarruttelua, joka on toinen vaihtoehto sisäänpäin käännettyssä syyllisyydessä. Nikkolan (2011) kuvaamat syyllisyyden kohtaamista välttelevät tavat näyttäisivät kaikki toteutuneen jossain vaiheessa myös minulla.

Ahdistusta ja syyllisyyttä voi toki myös kohdata ja käsitellä. Omassa opiskelussani se näkyi mielestäni siinä, miten suhtautuminen opiskeluun muuttui. Konkreettinen esimerkki muutoksesta opiskelussa on irtautuminen suorittamisesta, jota kuvaan luvussa 4.2.2. On hankalaa tavoittaa täsmällisesti prosessia, joka johti tehostomasta suorittamisesta kohti oppimista. Jollain tapaa siihen liittyy ensimmäisten opiskeluvuosien integraatio hyvä - muu paha - asetelman purkautuminen ja vastuun ottaminen omasta opiskelusta. Putkiopiskeluun kuuluvissa rakenteissa suoritettavat kurssit olivatkin mielekkäitä, kun niissä keskittyi omaan tekemiseen itselle sopivalla tavalla. Esimerkiksi opiskelujen loppuvaiheissa käymäni kasvatustieteen syventävät kurssit tuntuivat antoisilta, kun niissä löysi tilaa omalle oppimisprosessille. Hieman koomista on, että sen myötä arvosanat ovat jälleen olleet korkeita. Kokemus opiskelusta on kuitenkin täysin erilainen, kun sitä ei tehty arvosanan metsästyksen vuoksi.

Vastaavasti jännite purkautui vapaan opiskelun ihannoinnin ja rakenteiden kammoksumisen välillä. Olen huomannut, ettei vapaus aja pelkästään syvällisempään työntekoon, se mahdollistaa myös työn välttelyn. Vapaus sinällään ei myöskään takaa työskentelyn laadukkuutta. Toisaalta työtä rajoittavat rakenteet eivät ole enää pelkästään pahasta. Esimerkiksi gradua kirjoittaessa lähestyvä seminaari pakottaa tarttumaan työhön silloinkin, kun suurempaa inspiraatiota ei ole. Tai lukupiirissä säännölliset tapaamiset ja sovittu kahden tunnin aika rauhoittavat keskittymään itse asiaan. Rakenteiden hyödyn huomaa silloin, kun tapaaminen yllättäen peruuntuu ja onkin nähtävä enemmän vaivaa toiminnan jatkamiseksi. Opiskelun laadukkuus ei ole kiinni yksin rakenteista tai niiden puuttumisesta, vaan siitä mitä rakenteiden puitteissa tapahtuu. Opiskelua määrittävät rakenteet saavat mielekkään paikkansa, kun niihin suhtautuu välineinä, ei itsetarkoituksena.

Tutkimusprosessin alussa myös suhde tehokkaan ja aikataulullisesti nopean sekä aikatauluihin sitomattoman, mutta tehoavan opiskelun välillä tuntui vielä vahvasti vastakkaiselta. Aihetta työstäessä vastakohtaisuus lieveni ja mietitytti, pitääkö hyvän olla aina hidasta. Lopulta näin yhtenä tutkimuskysymyksenä tehokkuuden ja tehoavuuden suhteen ymmärtämisen.

Myös käsitys itsestä opiskelijana määrittyy monipuolisemmin kuin hyvä opiskelija – epäonnistunut opiskelija vastinparin kautta. Ymmärrän, että opiskelujeni hitaus on varmasti osaltaan johtunut laiskuudesta. Vaikka se on inhimillistä, tunnen syyllistyväni siitä. Syyllisyyttä ja laiskuutta voi kuitenkin sietää, ilman että ylikorostaa omaa epäonnistumistaan. Myös sivupolkujen opiskelut ovat tuntuneet halveksuttavalta ratkaisulta. Tavallaan olen tuhlannut aikaani, kun en ole tavoitellut ensisijaisesti valmistumista ja opintopisteitä. Vaikka korjaavan projektin dominoivuus näkyy rakenteissa ja julkisessa keskustelussa, voin antaa arvoa myös omalle kokemukselleni opiskelusta ja muistan myös muiden arvostavan sitä. Vaikka hitaus on tuntunut virheeltä, se on synnyttänyt myös mahdollisuuden. Hitaasti ja leppoisasti eteneminen mahdollisti harhailun, etsimisen ja löytämisen sivupoluilla.

Syyllisyyden käsittelemistä voi kutsua integraatioksi, kokemuksen hyväksymiseksi osaksi itseä. Palaan Kleinin teoriaan lohkomisen synnystä, sillä myös integraation pohja on siinä. Kuuden – kahdeksan kuukauden ikäinen vauva alkaa huomata, että ”hyvä äiti” ja ”paha äiti” kokemukset koskevat samaa henkilöä (Schulman 2005, 64). Yhtäläillä aikuinen integroi lohkomansa kokemukset, kun siihen kykenee.

Integraatioprosessin myötä mustavalkoisuuden tilalle löytyy erilaisia viivahteita. Hyvä – paha -lohkomisen sijaan alan hyväksyä asioita sellaisina kun ne näyttävät ja otan vastuun suhtautumisestani niihin. Vaikka koulutuksen maailma on hankala ja jännitteinen, voin kuitenkin toimia siinä. Nikkola (2011, 186–187) arvioi opiskelijoiden syyllisyyden tunteiden osaltaan liittyvän vastuun ymmärtämiseen ja siihen kasvamiseen. Syyllisyys on kohdattava matkalla vastuuseen.

6.2 Graduprosessi piilevän kysymyksen kannatteluna ja käsittelynä

Graduprosessikin näyttää lopulta olleen omalta osaltaan lohkomiseen johtaneen ahdistuksen työstämistä. Ahdistus, hämmennys ja epävarmuus ovat liittyneet ainakin kolmeen puoleen opiskelussani: Koulussa kymppin tyttönä menestyttyäni opiskelu yliopistossa muuttui selvästi, jonkin mittapuun mukaan päädyin epäonnistujien kastiin. Toisaalta oman opiskelutyylini löytäminen on ollut heilahtelua ja tasapainoilua emansipatorisen projektin seuraamisen ja korjaavan projektin suorittamisen välillä. Kolmantena opettajan ammattitaitoa ei enää voinut nähdä selkeänä pala palalta kerättävänä kokemuksena, eikä liioin synnynäisenä piirteenä (ks. Karjalainen 1991), joten millä sen saavuttaisi? Miten opettajaksi opiskellaan näiden ristiriitaisten odotusten, toiveiden ja kiinnostusten verkossa?

M. Robert Gardnerin käsite piilevät kysymykset sopii kuvaamaan pohdintojani. Gardner (1994) kuvaa, kuinka hän on pyrkinyt keskittymään tietojen opettamisen sijaan opiskelijoiden opettamiseen. Ensisijaista ei ole se,

mitä hän itse haluaisi opettaa vaan se, mitä opiskelijat haluaisivat ja ovat valmiita oppimaan. Opettamisen agendan sijaan hän haluaisi seurata opiskelijoiden oppimisen agendaa. Se, mikä opiskelijoita eniten kiinnostaisi oppia, on usein heille itselleenkin piilevää, tietoisuuden rajamailla. Piilevät kysymykset ilmenevät eri tavoin ja yksi niistä on ajattelun voimakkaat vastakohtaisuudet (polar thinking). (Gardner 1994.) Mielen tiedostamatonta puolta kutsutaankin myös dynaamiseksi tiedostamattomaksi, koska tiedostamattomat kokemukset etsivät aktiivisesti ilmaisukanavaa, tapaa tulla huomatuiksi (Shedler 2006, 33-34). Graduprosessini käynnistäneiden ”miten opettajaksi opiskellaan” -pohdintojen taustalla voi tulkita piilevän kysymyksen ”miten minusta voi tulla hyvä opettaja”. Piilevä kysymys on ikään kuin pilkاهدellut näkyviin läpi opiskelujen voimakkaina, lohkokkuina vastakohtaisuuksina opiskelun hyvästä ja pahasta, suorittamisesta, rakenteista, integraatioryhmästä, onnistumisesta ja epäonnistumisesta.

Gradun myötä piilevä kysymys on päässyt käsittelyyn. Vastausta siihen ei voi löytää, mutta kysymyksen ajattelemisen on muuttunut siedettävämmäksi. Se ei ole enää niin ahdistava, että se pitäisi piilottaa itseltään ja muilta. Jäsennän ajatusta vielä Bionin container-käsitteen avulla.

Container²² kuvaa tukea, jota ahdistuksen kestämiseen tarvitaan. Kun yksilö ei kestä ahdistusta, hänellä on taipumus ulkoistaa eli projisoida se toiseen ihmiseen. Projisoinnin kohde kokee tämän epämiellyttävänä, sillä häneen kohdistetaan tunteita, jotka eivät hänelle kuulu. Tilanteessa aukeaa kuitenkin mahdollisuus toimia containerina. Container voi auttaa ahdistuksen kannattelussa, kunnes ihminen pystyy itse käsittelemään sitä. Se edellyttää kannattelijana toimivalta ahdistuksen kestämistä, sisällyttämistä, ymmärtämistä ja myöhemmin sanallistamista takaisin, niin että yksilö voi ottaa sen takaisin itseensä, integroida kokemuksiinsa sen, minkä on lohkonut pois. (Schulman 2005, 65, 67.)

Ihmisten lisäksi esimerkiksi teoria voi toimia containerina (Klemelä 2005, 89). Niin voi nähdä käyneen tutkimusprosessissanikin, kun ilmiön käsitteellistäminen on omalta osaltaan auttanut integroimaan käsitystäni opiskelusta. Teorian lisäksi containerina on toiminut koko tutkimusprosessi. Siihen on ikään kuin voinut syöttää ahdistavat tuntemukset ja se on säilyttänyt niitä. Kirjoitettuun tekstiin on voinut palata myöhemmin, katsoa sitä kuin askeleen päästä, etäämpää. Kun ahdistuksen aiheet eivät ole enää niin iholla, niitä on ollut helpompi katsoa ja kohdata. Prosessin myötä olen itse palauttanut sanallistettuna kokemusta, joka aiemmin tuntui ahdistavalta möykyltä. Työskentely itsessään on kuitenkin vaatinut myös epävarmuuden sietämistä. Monesti on tuntunut että teksti on sekavaa ja ajatukset ovat ihan levällään, mutta silloin olen koettanut suhtautua rauhallisesti ”kyllä tämä tästä

²² Container-käsitteestä on käytetty suomennoksia sisällyttäjä, kannattelijä ja säiliö (ks. esim. Schulman 2005, 65; Klemelä 2005, 88). Klemelän (2005, 88) mukaan mikään näistä ei ole vakiintunut, mutta sisällyttäjä kuvaa parhaiten containerin aktiivista roolia. Pitäydyn kuitenkin englanninkielisessä käsitteessä container, joka näyttäisi kulkevan usein eri suomennosten rinnalla.

vähitellen”. On pitänyt luottaa omaan työskentelyyn ja siihen, että asiat löytävät paikkansa.

Myös tutkimusprosessi (ks. tarkempi kuvaus prosessista luvussa 2) sinällään toimii esimerkkinä opiskelusta, jota tutkimuksessani kuvaan. Sen lisäksi, että olen etsinyt tapaan tehdä tutkimusta, olen tässäkin asiassa etsinyt sijaani kasvatustieteen opiskelijana. Tutkimuksen sisältöjen tasolla olen pohtinut, mitä on oikeanlainen opiskelu, menetelmän suhteen olen joutunut miettimään, teenkö graduanikaan oikein. Graduprosessinikin on ollut hidas, toisinaan olen hävennyt naiivilta tuntuvia henkilökohtaisia esimerkkejäni, toisinaan olen murehtinut, mitä joku muu voi saada pohdinnoistani irti. Kärjistäen olen tasapainoillut sen kanssa, onko graduni liian erilainen, epämääräisen haparoiva vai merkityksellinen ja tärkeä ja siksi erilaisuus kannattaa sietää. Erään kaverini kommentti tutkimukseni suunnan selkiytyttyä konkretisoi huoltani hyvin. Kun olin kertonut, että kirjoitan omasta opiskelukokemuksestani, hän selvensi ”niin, eli sä et tee varsinaisesti mitään omaa tutkimusta?”.

Graduun olisi voinut suhtautua yhtenä opiskeluputkista. Korjaavan projektin korostuminen olisi tuonut ryhtiä prosessiin: selkeät tavoitteet ja lähtökohdat, vaihe vaiheelta etenevä työskentely ja mahdollisesti seminaariryhmän aikataulussa etenevä työskentely. Minun graduni tuntuu kuitenkin selvästi sivupolkujeni jatkolta. Edelleen integraatioryhmä on tutkimusseminaarin²³ muodossa tarjonnut väliä puitteita, joista ponnistaa. Seminaariryhmä on myös tekstejäni lukemalla ja ymmärtävästi ja rohkaisten suhtautumalla toiminut jonkinlaisena containerina. Ennen kaikkea gradu on kuitenkin ollut oma prosessini, mieltä vaivanneiden kysymysten tutkimista, etsimistä ja myös hitaudessaan syyllisyyttä herättävää harhailua.

²³ Käsittääkseni tutkimusseminaariryhmämme toimii muista graduseminaariryhmistä poikkeavalla tavalla, joten kuvaan sen käytäntöjä lyhyesti. Seminaariryhmässämme on gradunteon eri vaiheissa olevia opiskelijoita, ryhmään liitytään ja siitä lähdetään oman aikataulun mukaisesti. Seminaaritapaamisissa käsitellään ryhmäläisten eri vaiheissa olevia töitä. Omaa tutkimustekstiä saa luetuttaa ryhmällä useita kertoja, harkintansa mukaan työskentelyn eri vaiheissa. Ryhmä auttaa sitä, kenen työtä käsitellään ja samalla muut oppivat käsiteltävästä aiheesta ja eri tutkimusvaiheiden työskentelystä.

7 EPÄVARMUUS KOULUTUKSESSA

Autoetnografisen tutkimuksen tarkoituksena on, että yksityinen kokemus kertoo jotain kulttuurista sen ympärillä. Edeltävissä luvuissa (luvut 3-6) kuvaamani opiskelutarinani vaiheet ja vertaukset ovat samalla ilmentäneet ympäröivää kulttuuria. Tässä luvussa käänän näkökulman vielä vahvemmin opiskelukulttuuriin ja pyrin kiteyttämään, mitä seikkailuni tässä koulutuksen ihmemaassa ovat siitä näyttäneet. Havaintoni koskevat sekä opettajankoulutuslaitoksen kulttuuria että institutionaalista koulutusta yleisemmin. Käsittelen epävarmuuden aiheuttaman ahdistuksen piilottelua ja pallottelua ja toisaalta epävarmuuden kohtaamista, sen tuomia mahdollisuuksia sekä vastuuta.

7.1 Ahdistuksen piilottelu ja pallottelu yhteisössä

Koulutuksen projektit ovat repeytyneet erilleen, koska yhteisössä koettu ahdistus saa aikaan lohkomista. Opiskelukokemuksessani projektien erillisyyttä tuntui hankalalta, tasapainoilu opiskelun eri puolien välillä on johtanut syyllisyyden tunteisiin. Luukkonen (2011, 5) määrittelee syyllisyyden yhdeksi ahdistuneisuuden kokemuksista, joita defensiivisellä toiminnalla koetetaan lievittää. Tulkitsen lohkomiseen johtaneen ahdistuksen ja opiskelijana kokemani syyllisyyden olevan joiltain osin samaa, sillä ne molemmat aiheuttavat defensiivistä toimintaa. Nikkolan (2011, 64) mukaan defensiivinen toiminta vaarantaa koulutusorganisaatiossa sen perustehtävää eli oppimista. Seuraavaksi kuvaan koulutuksen käytännön defensiivisiä piirteitä eli miten ahdistusta ja epävarmuutta piilotellaan ja pallotellaan, siis vältetään kohtaamista ja väistellään, yhteisössä.

7.1.1 Tehokkaasti ongelmatonta?

Olen kokenut opiskelun rakenteiden ja muiden ihmisten odotusten kannalta tärkeämmäksi, että suoritan tutkintoni aikataulussa kuin sen, miten tavoitteisiin listatut aiheet olen kohdannut. Tehokkuuden paine tuntuu tehoavuuden vaatimuksia suuremmalta. Svala ja Ylinen (2010, 82) näkevät opiskelijan tilanteen jopa niin kärjistyneenä, että opiskelijan on valittava, haluaako opiskella yhteiskunnan vaatimien aikataulujen mukaan, mutta alisuorittaen, vai syvällisesti, mutta kovan henkisen paineen alla. Laajasti ja syvällisesti opiskelevaa rankaistaan (Svala & Ylinen 2010, 82). Minun tilanteessani ”rangaistuksia” ovat olleet konkreettisesti opintotukikuukausien loppuminen ja kokemuksen tasolla myös syyllisyys ja paine valmistua nopeammin.

Svala ja Ylinen (2010, 82) pohtivat, onko opettajankoulutuslaitos kuin hyvä haltijakummi, joka antaa opiskelijoiden rauhassa alisuorittaa. Opiskeluputkien läpi voi liukua ilman suuria ponnisteluja. Opiskelijoiden kokemuksissa opiskelujen ongelmaton eteneminen ja sujuvuus näyttäytyy itsestänselvyytenä. Puustisen (2012) tutkimuksessa opettajankoulutuslaitoksessa opiskelun ihanteeseen kuuluu sujuvan ja nopean suorittamisen rinnalla helppous. Opinnoissa tulisi menestyä ilman näkyviä ponnisteluja; kunnon luokanopettajaopiskelija toimii ahkerasti, mutta rennosti. (Puustinen 2012, 54–55.) Myös Svalan ja Ylisen (2010, 72) luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin pureutuvasta aineistosta nousi esiin ihanne opintojen suorittamisesta vähällä vaivalla, opiskeluun panostaminen tuntui nolottavan. Minullekin on ihmetelty, miten opiskelusta suoriutuminen voi kestää, kun opettajaksi opiskelu on näin helppoa.

Aiemman mustavalkoisuuden jälkeen en enää näe korjaavaa projektia pelkkänä pahana vaan erottamattomana osana koulutusta. Ongelmalliselta kuitenkin tuntuu korjaavan projektin korostunut rooli emansipatoriseen projektiin verrattuna (ks. luku 3.3.1; Taubman 2012, 27). Tavoitteiden täyttymistä valvotaan kriteerein, jotka pelkistävät yksilön kokemuksen oppimisesta. Putkien sujuvassa kulussa on hankalaa rimpuilla toisenlaisen opiskelun puolesta, helpompi on vain liukua mukana ja kerätä suorituksia. Tavoitteilla ja kriteereillä pyritään koulutuksen laatuun, mutta suorituksia kerätessä kauniit päämäärät unohtuvat.

Koulun pyrkimystä tehokkuuteen voi jäsentää Thomas Ziehen (1991) progressio- ja regressiointressien käsittein. Progressio tarkoittaa pyrkimystä kehitykseen. Se vaatii uskallusta, sillä riskinä on epäonnistuminen. Regressio puolestaan tarkoittaa halua jarrutella ja pysyä yhteydessä mielihyvään, mihin puolestaan liittyy paikoillaan pysymisen pelko. Molemmat taipumukset ovat ihmiselle luonnollisia, mutta koulutuksessa pyritään kohti progressiota, edistystä. Regressiointressin ilmentymät nähdään häiriöinä ja suljetaan pois sujuvuuden tieltä. (Ziehe 1991, 133-134; ks. myös Nikkola 2011, 66.) Sujuvat opiskeluputket nähdään opiskelun laadukkuutena. Kun keskitytään opiskeluputkien sujuvoittamiseen, oppimisen epämiellyttäviä ja hankalia puolia ei haluta nähdä, emansipatorinen projekti on työnnettävä syrjään.

Tehokkuuden varjolla ongelmat lakaistaan sivuun, jolloin ne jäävät käsittelemättä. Ilman opiskeluun kuuluvien ahdistusten käsittelyä oppiminen tyrehtyy ja suoritus jää pinnalliseksi. Ulkoisesti progressioon pyrkivä toiminta kääntyy käytännössä vahvaan regressioon. Britzman ja Dippo (2000, 31) lähestyvät mielestäni samaa pohtiessaan estävätkö maaninen vauhti sekä kontrolliin ja pysyvään tietoon keskittyminen opettajankoulutuksessa luovuuden ja hankalien asioiden käsittelyn.

7.1.2 Opettaja tietää ja opiskelija osaa ilman epävarmuutta

Kasvatusammatteihin tuntuu liittyvän myytti osaamisesta, johon epävarmuus tai ahdistus työn mahdollisuudesta ei kuulu. Suomalainen koulutus ja etenkin opettajankoulutus on erinomaista. Ikään kuin sivulauseessa ohimennen todetaan, että on myös pahoinvointia, aktiivisuus on heikkoa eikä opettajankoulutukseen oikeastaan vaikuta. Pääasiassa koulutuksen nähdään kuitenkin onnistuvan; opettajat tietävät, mitä tekevät. Aloitettuani luokanopettajaopinnot, minultakin on kyselty, miten jossain kasvatuksen liittyvässä tilanteessa pitäisi toimia. Saatetaan kysyä, mitä meille on jostakin aiheesta opetettu, ihan kuin monimuotoisiin ilmiöihin olisi yksiselitteisiä oikeita vastauksia. Käytännössä vastauksessa on usein monia näkökulmia, joita tulisi huomioida. Opettajan kuitenkin oletetaan tietävän oikeat parhaat ratkaisut, standartoidut korjaustoimenpiteet kasvatuksen tavoitteiden täyttämiseksi.

Koulussa opettajalla yleensä on hallussaan oikeat vastaukset, sillä korjaavassa projektissa tietäminen jää viimekädessä opettajan vastuulle (Taubman 2012, 27). Kun ajattelee opettajan perinteistä tehtävää sivistymättömän kansanosan sivistäjänä (ks. Rautiainen 2013), tuntuukin luontevalta, että opettaja tietää oppilaitaan paremmin. Adekvaatin tiedon, osaamisen ja opettamisen luonne ovat kuitenkin kokeneet murroksen ja muuttuvat yhä. On vaikea ennustaa, mitä tulevat sukupolvet tulevat tarvitsemaan pärjätäkseen maailmassa. Ainakaan tulevaisuus ei voi rakentua vain opettajien hallitseman, pysyvän tiedon varaan.

Ahdistavaa epävarmuutta lohkotaan pois, vältetään huomaamasta, erilaisissa arkisissa tilanteissa. Opiskelujen ohessa olen tehnyt töitä mm. kouluissa, erilaisilla perhekursseilla ja kesäleireillä. Töissä olen törmännyt toisinaan kummallisiin tilanteisiin, kun olen koettanut pohtia työkaverielleni kanssa työhön liittyviä kysymyksiä. Miksi joku lapsi käyttäytyy niin kuin käyttäytyy? Olisinko voinut toimia toisin, että lapsilla olisi turvallisempi olo? Miten lapsille tulisi asettaa rajoja? Sen sijaan, että työkaverini olisivat lähteneet pohtimaan asiaa kanssani, olen saanut lohdutusta, että pärjään kyllä ihan hyvin ja olen yrittänyt parhaani. Lohdutuksesta seuraa hämmentynyt olo. Vaikka tiedän työkavereiden tarkoittavan hyvää, en minä sitä halunnut. Olen alkanut kutsua ilmiötä lohdutuspuheeksi. Lohdutuspuhe ikään kuin tunkee tielle, kun yrittää keskustella, ymmärtää ja oppia. Lohdutus tukahduttaa keskustelun, koettaa taputella epävarmuuden pois. Opettajan tai kasvattajan kuuluu tietää, eikä avoin pohdiskelu, joka pitää sisällään epävarmuutta, kuulu asiaan. Samaa teemaa on havainnut esimerkiksi Nikkola (2011, 15) tarkastellessaan Opettaja-

lehden pääkirjoituksia, joissa on korostettu kasvattajan osaamista epävarmuuden myöntämisen sijaan. Karjalaisen (1990) kuvaamaan opettajuuden myyttiin kuuluu myös opettajan osaamista korostava puoli. Ammattitaidon myyttisyys estää siihen puuttumisen. Yksi osa Karjalaisen käsitteellistämää myyttiä on "sanominen" eli opettajan tapa suojata yksityisyyttään voimakkailla ja yksiselitteisillä mielipiteillä (Karjalainen 1991, 98).

Sanotaan myös, että opettaja opettaa persoonallaan. Vaikka on totta, että opettaja on itse työkalu työssään, tutkimukseni valossa ajatus persoonalla opettamisesta näyttää lohkomiselta. Kun ammattitaito keskittyy persoonaan, joka jokaisella jo on, opettajan ammattitaidosta suljetaan ulkopuolelle oppimisen mahdollisuus. Opettajan ammatti yritetään rajata joksikin sellaiseksi jossa voi olla täydellisen oikeassa, ilman epävarmuutta ja harjoittelua (Ks. Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 161). Juutilainen puolestaan (2009, 265) kuvaa, miten opettajat voivat väistää näkemästä lapsen psyykkistä kipua vetoamalla esimerkiksi, "opettajan tehtävä on vain opettaa". Tämäkin ajattelutapa kertoo mielestäni lohkomisesta, sillä opettajan ajatus sopii malliin "tämä ei kuulu tähän", minun tehtäviini tai opettajan työhön. Juutilaisen esimerkissä lohkominen suojaa opettajaa kohtaamasta liian ahdistavalta tuntuva haastetta, oppilaan pahoinvointia. Opettajuus pelkistyy tavoitteiden siirtämiseen ja emansipatoriseen projektiin kuuluva yksilöiden kohtaaminen työnnetään sivuun. Paradoksaalisesti lohkominen johtaa siis siihen, ettei koulutuksessa kohdatakaan persoonaa persoonana.

Siinä missä opettaja tietää kaiken, opettajaopiskelija osaa valmiiksi. Opettaminen on vaikea ammatti, mutta opiskelu siihen halutaan nähdä helppona. Keskenäisyys ei kuulu opettajankoulutukseen (Räihä 2006, 213). Nikkolan (2011, 132) tutkimassa ryhmässä opiskelija oli sanonut suoraan, ettei ole kiinnostunut oppimisesta, vaan maisterinpaperien saamisesta. Vastaavaa asennetta kuvaa Puustinen (2012) tutkimuksessaan "Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun", johon haastatellut opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat näkivät opettajuuden tuttuna ammattina, jonka he jo osaavat.

7.1.3 Kenen ongelma?

Nikkola (2011, 186) arvoi, että myyttiset käsitykset opettajuuden synnynnäisyydestä voivat olla opettajaksi opiskelussa heräävän syyllisyyden taustalla. Osaltaan opiskelujeni hitaudesta kokemassa häpeässä onkin ollut kyse siitä, etten edusta tyypillisen opettajaopiskelijan, kenties perinteisen kansankynttilän ihanteeseen kuuluvia piirteitä kuten varmaa tietämistä ja sujuvaa tehokkuutta. Tunsin itseni laiskaksi, kun opiskeluni ei näyttänyt niin sujuvalta kuin muilla. Toisaalta laiskuus ja saamattomuus voivat olla opiskelussa koettujen ahdistusten, kuten syyllisyyden tunteen, kohtaamisen välttelyä (Nikkola 2011, 199). Laiskuus puolestaan saa opiskelijan syyllistymään lisää. Syyllisyyden alkujuurille on vaikea päästä.

Oppimiseen kuuluu epävarmuutta ja epämiellyttävyyttä, mutta ympäristö näyttää tukevan sen piilottamista. Koulutus ja opettaminen halutaan nähdä sujuvina. Jos antaa tilaa oppimisen epävarmuudelle ja korjaavalle projektille,

ristiriita näyttäytyy helposti yksilön henkilökohtaisena ongelmana. Nikkola (2011, 81) esittää, että epäluottamus opiskelijaan on koulutusorganisaatiossa syvään juurtunutta. Kääntyvätkö koulutuksen piilotetut epävarmuudet opiskelijan kannettaviksi (ks. container luvussa 6.2)? Ahdistus vierii organisaation portaalta toiselle. Ahdistuksen vuoksi emansipatorinen projekti lohkotaan erilleen koulutuksessa. Kun kuitenkin koettaa seurata sitä, kokee syyllisyyttä korjaavan projektin laiminlyömisestä. Minun esimerkissäni ahdistus päättyy ylhäältä alas, systeemistä opiskelijalle. Kun koetin löytää omaa tietäni, päädyin hitaaksi syrjäytyjäksi. Nikkola (2011, 181-182) kuvaa, miten erilailla tekevä opettaja voi saada työyhteisön epäluottamusta osakseen. Välttämättä syyllisyys ei siis putoa hierarkian alimmalle portaalalle asti, vaan oleellisemmalta näyttää se, että toimii yhteisön piiloisia sääntöjä vastaan.

Edellä (luvussa 6.2) kuvasin, miten graduprosessi on toiminut minulla ahdistavien tunteiden kannattelijana, containerina. Containerina toimii usein toinen ihminen: terapeutti asiakkaalleen, äiti lapselleen tai opettaja oppilaalleen. Integraatiokoulutuksessa on työnohjauksena ryhmäistunnot, joissa opiskelijoiden oli mahdollista puhua opiskelun hankaluudesta. Ryhmäistunnoissa ohjaajan on mahdollista kannatella ryhmän ahdistusta (ks. Nikkola 2011, 22-23, 76, 218-219). Ahdistuksen piilottamisen sijaan integraatioryhmässä koetetaan tukea sen käsittelyä. Integraatioryhmän nimen voi ajatella juontuvan integraatio-opiskelun oppiaineintegraatiosta. Tutkimukseni myötä olen alkanut nähdä siinä myös syvempiä merkityksiä. Kenties oman kokemuksen kohtaaminen tuetussa ympäristössä auttaa integroimaan opettajan työhön liittyviä ristiriitaisuuksia osaksi omaa ymmärrystä, kohtaamaan epävarmuuden, joka ammattiin liittyy.

Integraatioryhmän työnohjaus on kuitenkin ollut poikkeuksellinen käytäntö opiskeluissa. Vaikuttaa siltä, että jonkinlaista yritystä opiskelijoiden tukemiseen on kyllä, viimeisimpänä Student Life -hankkeen myötä. Kevättalvella 2013 opiskelusähköpostiin on tullut hankkeeseen liittyvä viesti, joka on otsikoitu "Oletko viimeaikoina tuntenut itsesi stressaantuneeksi, alakuloiseksi tai ahdistuneeksi". Viestillä tarjotaan mahdollisuutta Opiskelijan kompassi -interventioon, joka pyrkii parantamaan opiskelijoiden hyvinvointia verkon välityksellä. Sähköposti on tullut niin monta kertaa, että herää epäily, ettei näitä "ahdistuneita opiskelijoita" oikein ilmoitaudu. Opettajankoulutuslaitos on myös yksi laitoksista, joille on valittu "hyviksiä" eli opettajia, jotka oman työnsä ohessa ovat lupautuneet tukemaan opiskelijoita hyvinvointiohjaajina²⁴.

Mutta jäävätkö Student Life -tukitoimet tai muut vastaavat toiminnot kuitenkin irrallisiksi opiskelun arjesta? Ahdistusta ohjataan purkamaan sille varattuun erilliseen osoitteeseen sen sijaan, että se kohdattaisiin osana opiskelua. Ratkaisu vaikuttaa ulkoiselta ja päälleliimatulta, ikään kuin laittaisi laastarin hiertävään kantapähän, vaikka tarvittaisiin hyvin istuvat kengät. Vaikka hyvikset ovat opettajankoulutuslaitoksella töissä, hyvistoiminta on opetuksen ulkopuolinen lisä. Verkossa toimiva ahdistuksen lievittäminen

²⁴ Student Life -ohjelmasta tarkemmin: www.jyu.fi/studentlife/

tuntuu vielä kaukaisemmalta. Vaikuttaa siltä, että tässä korjaavan projektin sujuva opetus ja emansipatoriseen projektiin kuuluva yksilön kokemuksen kuunteleminen on konkreettisesti lohkoktu eri osoitteisiin. Oppimiseen kuuluu ahdistusta, mutta sen käsittely on ulkoistettu. Samalla ongelma määrittyy yksilön ongelmaksi, johon hän voi hakea apua.

Samaa dynamiikkaa voidaan tulkita erityisopetuksesta käydyssä diskurs- sissa, jota sosiaalinen vammaistutkimus kritisoi (ks. esim. Vehmas 2005, 125). Kun erityisoppilas ei sovi koulutyön sujuvaan kulkuun, vika nähdään mieluummin hänessä kuin yhteisön asenteissa ja käytännöissä. Kysymystä voi miettiä myös työrauhaongelmien kannalta. Jos häiriökäyttäytymistä tulkitsee vain oppilaan kurittomuutena, kyseessä on yksilön ongelma. Toisinaan häiritsevä käytös voi kuitenkin olla ilmaisu pahasta olost, jota opettaja voisi ottaa kannettavakseen tai lievittää luokan toimintaympäristöön vaikuttamalla. Molemmissa edellä kuvaamissani asetelmissa ongelma määritellään kuitenkin herkästi yksilön vaivaksi tai ominaisuudeksi. Silloin yhteisö voi jatkaa samaa rataa kyseenalaistamatta kulttuuriaan.

7.2 Kohtaamisen mahdollisuus

Opiskelun kuvaukseni kertovat melko raadollisesti, miten epävarma korjaavaan projektiin painottuvan opiskelun ”tietämättömyydestä parantava” vaikutus voi olla. Karua tarinaa opettajankoutuslaitoksen opiskelukulttuurista kertovat myös esim. Svala ja Ylinen (2010) ja Puustinen (2012) pro gradu - tutkimuksissaan. Opiskelu integraatioryhmässä ja sivupoluilla tuntui merkiytyksellisemmältä. Seuraavaksi koetan jäsentää, kuinka välttämätön emansipatorinen projekti on ja mitä myönteistä sen seuraaminen voi mielestäni mahdollistaa.

7.2.1 Epävarmuuden välttämättömyys

Lohkottujen käsitysten ollessa vahvimmillaan ajattelin, että täydellisen koulutuksen saisi, jos korjaavaa projektia ja sen kontrollin pyrkimystä ei olisi olemassa. Toisaalta tekisi mieli ajatella, olisiko kaikki helpompaa, jos koulutuksen emansipatorisen puolen vain unohtaisi. Integraatioryhmä ikään kuin avasi portin opiskeluun, joka on hankalaa, jota ei arvosteta yleisesti ja joka aiheuttaa syyllisyyttä. Kärjistettynä voisi vetää johtopäätöksen, että integraatioryhmä on avannut portin ahdistukseen, jota ilman opiskeluni olisi ollu sujuvampaa. Mikä sen arvo siis on ollut?

Toiveeni emansipatorisen projekin unohtamisesta kertoo osaltaan siitä, miksi projektit on ylipäättään lohkoktuneet erilleen. Siksi juuri pidän Taubmanin teoriasta. Muut vastaavat käsitteelliset vastinparit (ks. luvut 3.3.2 ja 3.3.3) vastakohtaisuudessaan lisäävät ahdistusta. Elämismaailmaontologia tuntuu tavoiteltavalta ja oppiaineontologia ei, Freire (2005) nimeää tallettavan kasvatuksen sorron välineeksi ja problematisoivan kasvatuksen vapautuksen

mahdollisuudeksi, tuottava yliopisto voidaan nähdä sivistysyliopiston rappiona ja tuhona. Vaikka Taubmankin kuvaa vastaavanlaisia ääripäitä, teoriassa keskeistä on kasvatuksen sisäinen jännite. Jännitteen, kestäättömän ahdistuksen läsnäolon, takia molemmat projektit ovat jatkuvasti erillisiä, mutta kuitenkin olemassa. Sen vuoksi niiden yhteensulauttaminen lienee mahdotonta, on vain opittava toimimaan niiden molempien läsnä ollessa.

Muistan opiskelujen alkuajoilta, miten opettajamme puhui opettajuuden vaativan epävarmuuden sietokykyä. Ajatus tuntui ymmärrettävältä jo silloin, mutta nyt se on auennut uusiin merkityksiin. Opettajan työhön liittyvä epävarmuus ei tarkoitakaan vain sitä, että joku oppilaista saattaa tulla myöhässä hienosti suunnittelemalleni tunnille. Edes yllättävät muutokset päivän aikatauluihin tai oppilaiden poikkeuksellinen levottomuus eivät ole opettajan työn epävarmuutta syvimmillään. Pahinta ei ole sekään, etten voi tietää, mistä aiheesta oppilaani kiinnostuvat tai kuinka kauan heiltä menee jostain aiheesta keskustelemiseen tai jonkin asian ymmärtämiseen.

Opettajan työhön liittyvä epävarmuus on kaikkein piinallisimmillaan sitä, että vaikka opiskelisin kuinka tai vaikka minun arvioitaisiin olevan opettajaksi sopiva persoonakin, eteeni tulee tilanteita joissa en tiedä, miten olisi parasta toimia. Epävarmuus on sen ymmärtämistä, että en ole toiminut kaikissa tilanteissa parhaalla mahdollisella tavalla, enkä tule toimimaanakaan. Opettajan työssä joudun tekemään ratkaisuja, jotka kantavat hedelmää vasta paljon, paljon myöhemmin²⁵. Suuri osa työn tuloksista jää minulta näkemättä. Kuitenkaan en voi työssäni katsoa avoimesti ympärilleni, olla tutkiva opettaja, kuten muodikkaasti sanotaan, jollen siedä epävarmuutta, joka työhön liittyy.

7.2.2 Epävarmuuden sieto, vastuu ja osallisuus

Opiskeluun liittyvän ahdistuksen käsittely voi mahdollistaa kasvun vastuuseen (Nikkola 2011, 186-187). Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat kokevat saavansa vastuuta vain tehtävän yksityiskohtien suhteen (Puustinen 2012, 78). Svala ja Ylinen (2010, 46-74) kuvaavat opettajaopiskelijoiden alisuorittamiseen johtavina opettajankoulutuslaitoksen piirteinä opintojen alhaisen ja ristiriitaisen vaatimustason sekä sen, ettei opinnoistaan vastuuta ottava ja asioita pohtiva opiskelija kuulu opettajankouluttajien odotuksiin, eikä liion opiskelijoiden kulttuuriin. Toisaalta suurempaa vastuuta on vaikea kantaa, kun sitä yllättäen saadaan (ks. esim. Kostiainen & Rautiainen 2011; Mäki & Ristiniemi 2007). Kumpulan (1994) kuvaamaan yliopistosopimukseen, tiedostamattomaan käyttäytymisrakenteeseen kuuluu, että sekä opettajat että opiskelijat siirtävät vastuun ”jollekin”. Opettajat eivät ota vastuuta opiskelujen kehittämisestä, vaan hoitavat ne rutiinilla, jotta voisivat keskittyä tutkimukseen. Rutiinit mahdollistavat, että opiskelijat voivat suorittaa opintojaan pinnallisesti, jolloin oppimisen epävarmuutta ja vaativuutta ei tarvitse kohdata.

²⁵ Esimerkiksi graduprosessini voidaan osaltaan nähdä ensimmäisinä vuosina integraatioryhmässä alkuun syytyn oppimisen tuloksena.

Molemminpuoliseen hiljaisuuteen perustuva yliopistosopimus pitää tilanteen ennallaan ja kaikkien tilanteen näennäisen turvallisena. (Kumpula 1994, 68).

Opettajaopiskelijoilta ei siis vaadita kovin paljon henkisiä ponnisteluja, mutta kuitenkin heidän osallistumisestaan kontrolloidaan vaatimalla tehtävien suorittamista ja pakollisia läsnäoloja (Svala & Ylinen 2010, 58-60, 65-66). Svala ja Ylinen (2010, 81) pohtivat, onko opiskelijoiden vaikea ottaa vastuuta opiskelustaan, kun heihin kohdistuu niin kova kontrolli ja kontrolliin alistuminen helpottaa opintojen suorittamista. Kontrolli tässä yhteydessä liittyy mielestäni korjaavan projektin pyrkimykseen hallita opiskelun prosessia. Taubmanin (2012) mukaan korjaavan projektin vaarallisuus liittyy sen tärkeyteen. Korjaavan projektin liikkeelle paneva voima on halumme ”näyttää maailmaa” oppilaille. Jos halua ei olisi, oppiminen jäisi sen varaan, mitä itse kukin arkisessa, väistämättä rajallisessa, ympäristössä oppii. Korjaava projekti on koulutuksessa aina läsnä, sillä haluamme suunnata kasvatettavia kohti sitä hyvää jonka tiedämme. Samalla siitä kuitenkin seuraa suuri riski, sillä toisen hyvää ei voi koskaan tietää. (Taubman 2012, 27.)

Kontrolloinnissa on myös kyse aiemmin kuvaamastani vanhemman opettamisen agendasta, halusta ohjata lapsen kasvua parhaaseen mahdolliseen suuntaan. Isovanhemman rento kasvatusasenne on puolestaan toteutunut opintojeni sivupoluilla, jopa vertauskuvin. Mökillä uimaan opetellessa nimenomaan ”vaari käski saunaan lämmittelemään tai mummi syömään”. Toisaalta opintojen sivupolut eivät ole tutkinnon ydintä, vaan valinnaisia ja soveltavia kursseja. Yhtälailla isovanhemmalla ei ole ensisijaista vastuuta lastenlastensa kasvatuksesta. Ehkä jonkinlainen, jopa näennäinenkin vastuu höllentyminen, vapauttaa koulutuksen järjestäjiä isovanhemman rentoon kasvatusasenteeseen.

Olen mielestäni tavoittanut isovanhemman asennetta oman opiskeluni suhteen hieman yllättävässä tilanteessa, nimittäin linja-automatkalla. Monesti päädyn pohtimaan gradua huomaamattani matkojen aikoina. Kyse voi olla lyhyestä paikallisvuorosta Jyväskylässä tai lähes kolmen tunnin pikavuorosta kotipaikkakunnalleni. Matkalla ei ole varsinaisesti painetta opiskella, saada jotain aikaiseksi, ei korjaavan projektin tavoitteita mielessäni. Toisaalta en myöskään pääse mihinkään, vaan olen ikään kuin jumissa ajatusteni kanssa ja pitkille matkoille tulee usein varattua mukaan opiskeluun liittyvää lukemista. Tuttuja maisemia katsellessa huomio ei kiinnity mihinkään muuhun liikaa, jolloin ajatus saattaa lähteä vapaastikin juoksuun. Usein yllättäen lyhyenkin matkan aikana saattavat pitkään mietityttäneet ajatukset loksahda paikoilleen. Silloin opiskelu tapahtuu liikaa yrittämättä ja oivallukset yllättävät. Taustalla on toki muutakin työtä, mikä gradun eteen on tehty. Vaikka keskeistä noissa hetkissä on opiskelun asenne, on toisaalta ulkoisilla puitteillakin suuri merkitys tilanteen mahdollistajina.

Opiskelun laajemmassa mittakaavassa puitteet saavat vielä suuremman painoarvon opiskelun asenneilmaston määrittäjinä. Kuvatessani korjaavan projektin toteutumista putkiopiskelussa, viittasin opetussuunnitelmaan opiskelua määrittävänä tekijänä. Toki opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma oh-

jaa myös integraatio-opiskelua. Tuntuu kuitenkin, että integraatioryhmän kouluttajat kantoivat huolen siitä, että pysyimme opetussuunnitelman puitteissa ja meille opiskelijoille jäi tilaa keskittyä omaan opiskeluprosessiimme. Kokemuksessani integraatio-opiskelusta opetussuunnitelma tavoitteineen ei ollut niin selvästi läsnä.

Opiskelijana on vaikeaa tietää, miten opetuksen tavoitteiden häivyttäminen näkyvistä on käytännössä tapahtunut, mutta sijaisuuskokemusten pohjalta voin jotain arvella. Oppilaat kysyvät mielikuvieni mukaan melko usein, miksi jotain pitää opetella. ”Ei koulua vaan elämää varten” sanotaan. Kuitenkin vitsaillaan myös siitä, miten on tapana perustella oppilaille alakoulun oppisisältöjen tärkeyttä sillä, että niitä tarvitaan yläkoulussa. Huomaan itsekin sortuneeni samaan ansaan. Kun en ole perustellut itselleni, miksi jotain asiaa on tärkeää opettaa ja oppia, helpoin perustelu on, että näitä tarvitaan myöhemmin (sitten kun oma opettaja palaa kouluun, ensi vuonna, yläkoulussa). Samoin oppikirjoissa on paljon tehtäviä ja niiden priorisointi onnistuu vain, kun tietää, mikä oikeasti on tärkeää. Arvelen, että integraatioryhmän kouluttajat olivat kiteyttäneet sen, mitä on tärkeää oppia, tarpeeksi hyvin. Kun opiskelun ydin on opettajille tarpeeksi selvä, ei ole kiirettä käydä jokaista taitoa ja tietoa erikseen läpi vaan on varaa käyttää aikaa asian ihmettelyyn ja etsimiseen opiskelijoiden kanssa.

Kun emansipatoriselle projektille osataan ja uskalletaan antaa tilaa, opiskelijan oma agenda saa suuremman sijan opiskelussa. Opiskelijalle annetaan mahdollisuus olla subjekti, joka tarttuu vastuuseen. Sivupolkuni ovat olleet poikkeuksellinen mahdollisuus harjoitella vastuunkantoa opiskelussa. Arvelen, että sivupolkujen tai poikkeavalla tavalla käytyjen kurssien merkityksellisyys kumpuaa tunteesta, että hallitsee itse opiskeluaan ja on motivoitunut siihen. Opintopiirin perustimme itse, saimme itse päättää mitä teemme, vaikka se vaikeaksi osoittautuikin. Lukupiireissä voin vaikuttaa luettaviin teksteihin ja keskustelun suuntaan. Etenkin tavoitteet toiminnalle ovat omiani. Leirikoulut olivat ohjatumpia, mutta niissä hallinta näkyi lähinnä suurissa linjoissa: suunnittelutyön aikataulut suunniteltiin opiskelijoiden kesken, kunhan kaikki olisi leirikoulun alkaessa valmista ja esimerkiksi harjoitteluraporttien laajuus oli rajattu muutama sivuun, mutta siinä sai käsitellä tärkeäksi kokemiaan teemoja. Vapaus tuntuu jonkinlaiselta ihanteelta opiskeluissa, opiskelutehtävissä rajoittavalta tuntuvat ohjeistukset turhauttavat. Kun opiskelu on tarpeeksi vapaata, on mahdollista edetä omassa tahdissa ja oman kiinnostuksen mukaan. Tarkasti rajatut opiskelutehtävät ajavat helposti suorittamaan niitä.

Korjaavaan projektiin keskittymisessä piilee myös toinen vaara. Taubman (2012, 27) huomauttaa, ettei yksilön tarvetta tulla nähdyksi voi sivuuttaa mekaanisella rationaalisuudella, jonka varaan korjaava projekti perustuu. Opiskelijana olen tullut nähdyksi omana itsenäni parhaiten integraatioryhmässä ja sivupoluilla. Putkiopiskelussa tulen nähdyksi lähinnä opintosuoritusteni kautta ja hyvinvoinnistani yritetään huolehtia ulkoisin toimenpitein. Svala ja Ylinen (2010, 51) kirjoittavat, että kun opiskelusta ei saa

palautetta, se ei tunnu merkitykselliseltä. Onko arviointi nykykoulutuksen harvoja keinoja saada opiskelija kokemaan itsensä näkyväksi? Varmaankin näin on, jos ollaan vahvasti korjaavan projektin puolella. Se vastaa kokemuksiani lukioaikaisesta tehokkaasta suorittamisesta, joka on osaltaan varmasti ollut hyväksynnän hakemista, miellyttämistä.

Emansipatorisen projektin yhteyttä osallisuuteen tulkitseen myös Rautiaisen (2013) havainnoissa naurun roolista koulutuksessa. Kouluuun näyttäisi sopivan vain tietynlainen nauru ja soveliaisuuden määrittelee opettaja. Rautiainen arvelee, että nauru ei sovi kouluun, koska se on arvaamatonta, primitiivistä ja opettajan vaikeasti hallittavissa. (Rautiainen 2013.) Epävarmuuden sulkeminen opiskelun ulkopuolelle kaventaa yhteisössä sallittua inhimillistä kokemusta. Ahdistuksen lisäksi karsiutuu ilo. Rautiaisen (2013) mukaan nauru liittyy vahvasti osallisuuteen: se jolla on valta määrää, miten ja mille saa nauraa. Laajemmin voisi ajatella, että emansipatorisessa projektissa on kyse osallisuudesta. Emansipatorisen projektin salliminen tai ulos sulkeminen määrittää, kenen kokemuksille koulutuksessa on sijaa, ketkä ovat aidosti osallisia.

Emansipatorinen projekti tuntuu siis yksilön näkökulmasta tärkeältä, mutta mitä on sen merkitys yhteisölle? Miettisen (1990) kuvaus koulun muutoksen mahdollisuudesta esittää emansipatorista opettajankoulutusta yhtenä ratkaisuna kehittää koulua. Miettisen mukaan koulun muuttumattomuutta on selitetty kolmenlaisilla teorioilla: Ensinnäkin koulun rakenteet ohjaavat opetusta pysymään samanlaisena, toisena niin kutsuttujen reproduktioteorioiden mukaan koulun muuttumattomuus johtuu yhteiskunnan tarvetta palvelevasta piilo-opetus suunnitelmasta ja kolmanneksi muuttumattomuuden arvellaan johtuvan opettajien sosiaalistumisprosessista, jossa omilla koulukokemuksilla on teoreettisia opintoja suurempi paino. (Miettinen 1990.) Näiden pohjalta voi päätyä siihen, että koulun muutos on mahdollinen, jos kehittää opettajien kriittistä ajattelua. Siitäkin Miettinen (1990) esittää kolmenlaisia teorioita. Ensimmäiset keskittyvät reflektioon, joka kuitenkin voi jäädä pelkäksi itsetutkiskeluksi. Toisessa otetaan mukaan tutkimussuuntautunut koulutus, jolloin harjoittelussa voisi havaita opettajan työhön vaikuttavia rakenteita. Kolmantena vaihtoehtona on emansipatorisen ajattelun kehittäminen. (Miettinen 1990.) Emansipatorisen ajattelun kehittäminen eli emansipatorisen projektin salliminen koulutuksessa mahdollistaa tulevien opettajien kasvun vastuun kantavaksi toimijoiksi.

8 POHDINTA

8.1 Mistä hitaan opiskelijan tarina lopulta kertoi?

Tutkimuksessani kokemukseni opiskelusta jakautuu erilaisilta tuntuviin kokonaisuuksiin: opiskeluputkiin, jotka vievät opiskelijaa vauhdilla eteenpäin riippumatta tämän omasta panoksesta, integraatioryhmän myllertäviin aaltoihiin sekä sivupolkujen kokeilevaan leikkiin. Opiskeluputket näyttävät painottuvan opiskelun korjaavan projektin seuraamiseen, kun taas integraatioryhmä antoi kipinän emansipatorisen projektin seuraamiseen, joka jatkui sivupoluilla. Jaottelu ei kuitenkaan ole mustavalkoinen, sillä korjaavan projektin ja emansipatorisen projektin elementit ovat kaikessa koulutuksessa läsnä jatkuvasti.

Hitaan opiskelijan tarina sisälsi lopulta monia muitakin merkityksiä kuin epäonnistumisen. Siihen sisältyi kertomus koulutusinstituution piilotetusta ahdistuksesta, jonka aiheuttaa koulutuksen perustehtävän mahdottomuus. Ahdistus saa koulutuksen halkeamaan kahteen projektiin, joiden väliin opiskelija ikään kuin jää keikkumaan. Pitäisi edetä, omaksua ja suorittaa, mutta silloin oma oppimisprosessi jää syrjään. Opiskelun tehokkuus ajaa tehoavuuden edelle. Jos taas seuraa omaa kiinnostustaan, ei tutkinnon suorittaminen välttämättä etene. Ahdistus oman opiskelun ristiriidasta saa opiskelijan lohkomään asioita lisää. Lohkotussa todellisuudessa ahdistus kääntyy syyllisyydeksi. Syyllisyydestä muodostuu opiskelijan ongelma ja ongelmat jäävät opiskelijan kannateltaviksi. Toivoa tuo se, että hitaan opiskelijan tarina sisälsi myös kertomukset lohkottujen käsitysten integroitumisesta, opiskelijan kasvusta vastuuseen sekä muutoksen mahdollisuudesta.

8.2 Tutkimuksen ansiot ja haasteet

Autoetnografiaan päätyminen on tuonut tutkimukseeni kaksi puolta, jotka ovat mielestäni olleet yhtäaikaaisesti sen vahvuuksia ja heikkouksia. Nämä kaksi piirrettä ovat tutkimuksen henkilökohtaisuus ja prosessin etsiskelevä luonne.

Ensinnäkin tutkimuksen henkilökohtaisuus on tuonut sen ainutlaatuisuuden ja mahdollistanut opiskelijan kokemukseen paneutumisen juuri siitä näkökulmasta kun opiskelijana haluan siitä kertoa, ei toisen tutkijan suunnittelemien tutkimusasetelmien kautta. Kun tiedon ymmärtää rakentuvan sosiaalisessa kanssakäymisessä, sillä on merkitystä, kenen tarinoita kerrotaan. Ei ole samantekevää, kenen näkökulmista yhteinen ymmärryksemme rakentuu. Tämä tutkimus on antanut äänen opiskelijoille, hitaalle opiskelijalle ja yhteisönsään erilaiselle. Nyt keskusteluun opiskelun tehokkuudesta kuuluu myös kuvaamani näkökulma.

Tutkimuksen henkilökohtaisuus on kuitenkin pakottanut puntaroimaan tutkimuksen luotettavuutta erityisen tarkasti. Kuvasin aiemmin (luvussa 2.2.2), miten tutkimusprosessi on auttanut ymmärtämään, että tieteellistä tietoa ei tarvitse arvioida vain perinteisin objektiivisuuden ja yleistettävyyden kriteerein. Eskola ja Suoranta (2008, 17) kiteyttävät, että laadullisessa tutkimuksessa ”objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa – tai monikossa subjektiivisuuksiensa – tunnistamisesta”. Myös Ellis ja Bochner (2000) murtavat perinteistä käsitystä siitä, että tutkijan tulee varoa, etteivät omat ennakkokäsitykset sekoitu tutkimukseen. Tutkijan subjektiivisuuden varomisen sijaan autoetnografia kääntää näkökulman tutkijaan ja ottaa subjektiivisen, yksilöllisen kokemuksen tarkastelun kohteeksi. (Ellis & Bochner 2000, 747.) Vaikka oma kokemus tuntuu itselle tavalliselta, on se jollekin toiselle epätavallinen ja vieras. Toisaalta tuttuakin kokemus näyttäytyy täydempänä, kun piiloiset merkitykset nostetaan käsittelyyn.

Tutkimustekstistäni ei voi erottaa alkuperäistä ja erillistä aineistoa (ks. luku 2.2.3). Aineiston ja analyysin liukuvuus ja esimerkiksi se, ettei aineistositaatteja voi esittää, valitettavasti vaikeuttavat sitä, kuinka lukija voi arvioida tulkintojeni mielekkyyttä. Välttämättä tutkimusta arvioidessa ei tarvitse takertua siihen, kuvaako tutkimus mennyttä virheettömän tarkasti, vaan voi keskittyä siihen, mitä kuvaus menneestä merkitsee (Ellis & Bochner 2000, 746). Sen sijaan, että pohtisi, kuinka luotettavasti tapahtumia on kuvannut, Ellis ja Bochner (2000, 748) kehottavat miettimään tutkimusta kommunikaationa. Yleistämisessäkin on kyse mielestäni siitä, mistä tämä tutkimus kertoo. Ei voida määrällisen tutkimuksen tapaan yleistää tutkimustuloksia koskemaan joukkoa, josta olen peräisin – kaikkia integraatio-opiskelijoita, opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita, opiskelijoita ylipäätään, mutta jotain yleisempää, samassa kulttuurissa eläviä koskettavaa tutkimus voi tavoittaa. Siitä, mihin keskusteluun tutkimukseni osallistuu ja mitä johtopäätöksiä siitä voi tehdä, on pohdintoja hieman jäljempänä (luvussa 8.3).

Koen onnistuneeni tutkimuksen kommunikatiivisuudessa, sillä tutkimukseni on jo keskeneräisenä puhutellut lukijoitaan. Siinä, miten tutkimus osallistuu ympäröivään keskusteluun, huomaan kuitenkin selvästi myös rajallisuuteeni tutkijana. Prosessin aikana on tullut vastaan paljon tekstejä, joiden huomaan liittyvän aiheeseeni, mutta joihin ei tämän prosessin rajoissa ole mahdollista paneutua. Osaltaan se turhauttaa, kun ikään kuin näen jotain, mihin en ylety, mihin ei nyt ole voimia tarttua. Toisaalta rajojen vastaan tuleminen oli itsestään selvää viimeistään siinä vaiheessa, kun valitsin psykodynaamiset teoriat. Niin pitkään perinteeseen en yhdessä tutkimuksessa voi kovin laajasti perehtyä. Omaa kirjoittamista on kuitenkin helpottanut ajatus siitä, että laajennan psykodynaamista koulutuksen tutkimusta edes hieman. Tutkin asiaa pienen matkaa, jolloin ehkä rakennan jotain, josta seuraavien on taas helpompi ponnistaa vähän pidemmälle.

Analyysin luotettavuutta olen kuitenkin pyrkinyt vahvistamaan perinteisin keinoin. Tutkimusseminaariryhmä on lukenut tekstiä useita kertoja, jolloin olen saanut palautetta siitä, että tekstiini voi samaistua ja se herättää ajatuksia. Tutkimusprosessin osalta hitaus on mielestäni ollut etu. Taubmanin (2012, 24) sanoin psykodynaamisen tiedon päämääränä ei ole ajaa takaa totuutta, kertoa asioista rehellisesti ja totuudenmukaisesti. Ajan myötä omaan tekstiin on pystynyt suhtautumaan neutraalimmin, tunteet ovat asettuneet perspektiiviinsä, on ollut helpompi suhtautua avoimesti kokemuksiinsa (ks. myös luku 2.4.1).

Prosessin etsiskelevällä luonteella tarkoitan sitä, että tutkimuksen teko on ollut oman polun etsimistä ja eri ratkaisujen puntaroimista sitä mukaan kun ne eteen tulevat. Se on johtanut myös sellaisiin tilanteisiin, että ratkaisun on tehnyt ilman suurempaa tietoa vaihtoehtoista. En voi sanoa, että kaikki ratkaisuni olisivat etukäteen harkittuja, mutta niiden mielekkyyttä olen jälkikäteen pohtinut. Esimerkiksi autoetnografian pyrkimys herättää tunteita ja jopa kaunokirjalliset piirteet (ks. Ellis & Bochner 2000, 744) valkenivat minulle kunnolla vasta tutkimuksen teon loppuvaiheissa. En tiedä olisinko uskaltanut ryhtyä autoetnografiseen tutkimiseen, jos olisin ymmärtänyt metodiin liittyvät odotukset alusta lähtien. Voi ajatella, että jotain mahdollisuuksia jäi nyt käyttämättä, kun tietty kirjallinen tyyli ei ollut sinällään tavoitteenani. Toisaalta kirjoituksestani on nyt tullut sellaista, miten asioista tuntuu luontevalta kertoa ilman erityistä pyrkimystä taiteellisuuteen.

Alasuutarin (2011, 82) mukaan erityisesti intuition varassa, ilman selväohjeista metodia tehty tutkimus voi päätyä siihen, ettei metodi anna aineistolle yllätysmahdollisuutta. Kun päädyin pitäytymään pelkän oman kokemuksen analysoinnissa ilman selväohjeista metodia, yksi epäilyni oli, voinko päästä siinä kovin pitkälle. Jääkö tutkimus vain omiksi pohdinnoiksi omasta opiskelusta. Sopivan teorian löydyttyäni huomasin kuitenkin yllätyksen: tästäkö tutkimuksessani onkin kyse. Muutoksen huomasi myös, kun luki uudempia ja vanhempia tekstejä samasta aiheesta. Ymmärrykseni ilmiöstä oli syventynyt ja myös muuttunut. Tutkimus ei jäänyt vain omien ennakkoluulojen todisteluksi (vrt. Alasuutari 2011, 82).

Tutkimuksen loppuvaiheessa metodisia ratkaisuja jäsentäessäni Ellisin ja Bochnerin artikkeli autoetnografista sai minut ymmärtämään, että olin lopulta päätyneet varsin sopivaan menetelmään aiheeni käsittelyssä. Ellis ja Bochner (2000) kirjoittavat, että yksityisen kokemuksen tarkastelu ja erilaisuuden huomaaminen voi aiheuttaa levottomuutta tai ahdistusta, olla jopa piinaavaa. He korostavat sen kuitenkin kuuluvan oppimiseen ja uskovat kipeiden asioiden kohtaamisen edistävän suvaitsevaisuutta ja avarakatseisuutta. Heidän mukaansa on häpeällistä huomata, kuinka paljon omasta kokemuksestaan tahtoisit piilottaa, olla näkemättä. ”Ahdistusta ja pelkoa ei tarvitse paeta – siitä tulee oppia”. (Ellis & Bochner 2000, 748.) Se kiteyttää hyvin niin tutkimusprossiani kuin keskeistä teoreettista löytöäni, tutkimusprosessi ja käsittelemäni aihe ovat olleet tässäkin suhteessa saman teeman toisintoja.

8.3 Kompastuuko koulutus korjaamisvimmaansa?

Opiskelun tuloksellisuutta pyritään parantamaan korjaavan projektin keinoin. Tutkintoja pyritään nopeuttamaan paremmalla suunnittelulla ja aikatauluttamisella, tehokkailla ja sujuvilla opiskeluputkilla. Nopeiden ja tiiviiden putkien voisi olettaa tuottavan nopeaa opiskelua. Merenluodon (2009, 160) mukaan yksi nopeasti valmistuvia opiskelijoita yhdistävä tekijä onkin taito hahmottaa yliopistokentän sääntöjä ja suunnitella kurssinsa ja tenttinsä niiden puitteissa sujuvaksi kokonaisuudeksi. Räihä (2006, 232) puolestaan arvelee, että kun ”opiskelijat pidetään puuhakkaina, ei aikaa riitä pahantekoon” eli kriittiseen ajatteluun. Emansipatorisen projektin seuraaminen, oman kokemuksen kuuntelu ja aktiivisuus opiskelussa ovatkin korjaavan projektin sujuvuuden kannalta ongelmallisia.

Näyttää ehkä siltä, että opiskeluputkien rakenteilla eli standardeilla pyritäisiin myös laatuun. Tutkintouudistus on osa Bolognan prosessia, jolla pyritään yhtenäistämään eri maiden korkeakoulututkintoja (OPM 2010, 11). Myös peruskoulussa valtakunnallisilla opetussuunnitelman perusteilla pyritään takaamaan, että koulutuksen laatu on sama ympäri maan ja se toisi tasa-arvoa kasvaville sukupolville. Suomalaisen koulun menestystarina konkretisoituu PISA-tutkimuksissa, jotka korjaavan projektin hengessä esittelevät oppimistavoitteiden saavuttamista.

Opiskelun tehostamisen toimenpiteitä ei voi kuitenkaan katsoa sinisilmäisesti vain kehittämisenä. Taubman (2012, 25) esittää, että muutos kohti vastuuttavia standardeja on kieltämisen ja lohkomisen oire. Putkien parantelu keskittyy korjaavaan projektiin ja lohkaa emansipatorisen projektin syrjään. Tuntuu, että korjaavan projektin kärjistyminen ja kova vimma edistää, kehittää ja onnistua oppimisessa tai laajemmin koulutuksen kehityksessä, ajaa siihen, ettei voida kohdata epävarmuutta, mikä lopulta johtaisi kehitykseen.

Opiskelijan näkökulmasta paineet kasvavat ja syyllisyyden tunne herää, jos ei pysty pitämään kiinni tehokkuuden vaatimuksista, niistä vaatimuksista, jotka kovimpina kuuluvat. Käsitys opiskelusta yksipuolistuu, kun tavoitellaan

tai arvostetaan pelkkää tehokkuutta. Omassa opiskelussani emansipatorisen projektin seuraaminen sai aikaan sen, että minun saatettiin tulkita syrjäytyneen opinnoistani. En toki väitä, että kaikki syrjäytyneet olisivat vain väärinymmärrettyjä, mutta suhtautumista syrjäytymiseen kannattaa silti miettiä. Syrjäytymisen vastakohtana voi nähdä osallisuuden. Putkien sujuvoittaminen ei näytä olevan paras ratkaisu osallisuuden vahvistamiseen, vaan keinot löytyvät emansipatorisesta projektista. Sen sijaan, että neuvottaisiin, miten edetä sujuvammin, olisi syytä pysähtyä kuulemaan myös opiskelijan kokemusta.

Räihän ja Rautiaisen (2009) kirjoitus opiskelun hitaudesta on siitä poikkeuksellinen, että he katsovat asiaa myös opiskelijan näkökulmasta. He pohtivat, ”miksi opiskelijat eivät opiskele, kuten me olemme ajatelleet ja suunnitelleet?” ja päätyvät kolmeen hyvään vastaukseen. He arvelevat opintojen hitauden johtuvan opiskelun muuttuneesta merkityksestä, opiskelua edeltävien lukio-opintojen aiheuttamasta väsymyksestä tai osaamattomuudesta. (Räihä & Rautiainen 2009, 366–368.) Tutkimuksessani näistä korostuu etenkin poisoppiminen lukioaikaisesta opiskelutyylistä. Yliopistoon tullessa opiskelun käytännöt eivät muuttuneet paljoa lukiosta ja myös opintojen suunnittelu tapahtui lähes automaattisesti muita seuraten. Etenkin kun minulla ei ollut ystävä- tai perhepiirissä kukaan kertomassa yliopisto-opiskelusta, en oikeastaan ihmettele, ettei ymmärrykseni opiskelun luonteesta muuttunut merkittävän paljon automaattisesti yliopistoon tulemisen vuoksi. Opiskeluputkiin on luontevaa sujahdattaa, opiskelusta puhutaankin kouluna, entisen jatkona. Kun opiskelun haluaisi olevan muutakin, yliopisto-opiskelua, joutuu oppimisen eteen tekemään töitä. Oppimisen vaikeus saattaa opettajaksi opiskelevalle tulla esiin ensimmäistä kertaa vasta luokanopettajankoulutuksessa, jolloin muutos ja poisoppiminen raskaudessaan voivat herättää tavallista enemmän ahdistuksen tunteita (Nikola 2011, 186).

Kiinnostavimmalta Räihän ja Rautiaisen (2009) kirjoituksessa tuntuu kuitenkin kysymyksenasettelu sinällään: opiskelijat pitäisi saada opiskelemaan, kuten heidän odotetaan opiskelevan. Ajatus kuvastaa hyvin nykyistä koulutuspoliittista keskustelua ja on sinänsä hyvin ymmärrettävä. Nähdäkseni kasvaminen vastuuseen opiskelussa on kuitenkin käytännössä tarkoittanut sitä, että en voi ajalehtia erilaisten muiden asettamien odotusten perässä, vaan alan opiskella ja toimia niin, miten minusta tuntuu parhaimmalta.

Luokanopettajaopintoihin sanotaan hakeutuvan paljon meitä kymppin tyttöjä eli kilttejä, hiljaisia osajia ja tunnollisia puurtajia (ks. esim. Räihä 2006, 213). Ehkä opettajan rooli tietäjänä sopii meille, kun olemme läpi koulu-uramme tienneet oikeita vastauksia melkein yhtä usein kuin opettajamme. Aiheellisesti on kysytty, voiko kymppin tyttö ymmärtää sellaista oppilasta, joka ei koulussa pärjää (esim. Räihä 2006, 213)? Voiko koulutus vaikuttaa sellaiseen, joka jo valmiiksi osaa. Minun tapauksessani näyttäisi siltä, että voi. Vaikka jälleen saan kursseista hyviä arvosanoja ja innostumisen myötä se käy jollain tapaa helposti, olen kuitenkin opiskelujeni aikana kohdannut myös oppimisen epävarmuutta ja ahdistavuutta.

Epävarmuuden ja siitä seuraavan ahdistuksen kohtaaminen on omassa opiskelussani ollut merkittävä käännekohta. Nikkola (2011, 64) kirjoittaa, että kaikki vaikuttava koulutus on vaarallista, koska silloin muutoksen suuntaa ei voi ennustaa tai säädellä. "On hämmentävää, että juuri instituutio, jonka ole-massaolon tarkoitus on uuden oppiminen, on kehittynyt sellaiseksi, että oppi-miseen väistämättä kuuluva ristiriitaisuus on siirretty syrjään" (Nikkola 2011, 71). Epävarmuus toiminnasta tuntuu varmasti epämiellyttävältä toimintaa oh-jaaville henkilöille. Yhtä lailla opiskelijat ja oppilaat joutuvat kohtaamaan epä-miellyttävyyttä omassa oppimisessaan.

Bion kuvaa elämää jatkuvaksi kamppailuksi katastrofin ja toivon välillä (Keski-Luopa 2006, 204). Toivo, kiinnostus ja halu oppia tasapainoilevat siis ahdistuksen välttämisen ja turvaan hakeutumisen kanssa. Bion uskoo kuitenkin oppimisen halun voittavan ja pitääkin uteliaisuuteen uskaltamista edellytykse-nä yksilön mielen kehitykselle (Keski-Luopa 2006, 213). Lähtökohtaisesti uuden oppiminen kuitenkin on pelottavaa ja se voi tuottaa henkistä kipua. Nikkola (2011, 218) käyttää käsitettä adekvaatti epävarmuus, joka seuraa siitä, kun risti-riitoja ei pyritä ratkaisemaan olemattomiksi. Adekvaatti, siis asianmukainen ja sopiva, epävarmuus ei kuitenkaan tunnu helposti saavan sijaa koulutusorgani-saatioissa ja niissä tapahtuvassa oppimisessa. Koulutusorganisaatio tasapainoi-lee katastrofin ja toivon välillä myös, vaikei sitä halutakaan ehkä nähdä.

Pintapuolisten ratkaisujen sijaan ahdistuksen helpottamista tulisi lähestyä laajemmin, yhteisön kulttuurin näkökulmasta. Ei lohduttava olkapää auta, jos toimintaympäristö muuten pysyy ennallaan. Totro (2012, 59) esittää, että nopeat, etenkin ylhäältä vaaditut, muutokset stressaavat organisaatiota, mikä vaikeut-taa ajattelua ja uuden luomista. Kehityksen tavoittelun sijaan tarvitaan turvalli-suutta, jotta voidaan kehittyä. Tehokkuuden toiveiden keskellä on hyvä muis-taa myös oppimisprosessien hitaus. Koulutuksen vaikutuksia ei näe heti. Niin kuin myrsky mullistaa maisemaa, integraatioryhmänkin aallot jättivät jäljen, joka vaikutti opiskeluuni vielä pitkän ajan kuluttua.

Tutkimukseni otti yhden askeleen hitaan opiskelijan kokemuksen ja te-hokkuuteen tähtäävän opiskelukulttuurin ymmärtämisessä. Epävarmuutta ja sen kokemista koulutusinstituutiossa voisi tutkia vielä paljon lisää. Opiskelijoi-den kokemuksiin opiskelustaan voisi perehtyä laajemmin, esimerkiksi toiminta-tutkimuksen keinoin. Olisi mielenkiintoista myös haastatella muita hitaita ja toisaalta nopeita opiskelijoita opiskeluun liittyvistä tunteista ja merkityksistä. Jälkikäteen arvioituna myös autoetnografinen tutkimusprosessi tuntuu mielek-käältä, joten omasta kokemuksesta lähtevää opiskelun tutkimusta voisi suositel-la kokeilemaan myös niin, että sitä tietäisi tekevänsä alusta lähtien.

Jatkossa katson koulutuksen maailmaa opettajan näkökulmasta. Mielen-kiinnolla odotan, miten epävarmuus työssä pilkahtelee. Tutkivalla, uteliaalla asenteella työhön sekä omiin ja oppilaiden kokemuksiin suhtautuminen olisi kai jonkinlaista arjen autoetnografiaa.

LÄHTEET

- Ala-Mettälä, H. 2013. Vain työurien nostaminen keskeltä parantaa huoltosuhdetta. Uutinen Ylen verkkosivuilla 27.2.2013. http://yle.fi/uutiset/vain_tyourien_nostaminen_keskelta_parantaa_huoltosuhdetta/6513710. Viitattu 4.5.2013.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Britzman, D. 1999. Between "Lifting" and "Accepting": Observations on the Work of Angst in Learning. Teoksessa: S. Appel (toim.) *Psychoanalysis and Pedagogy. Critical Studies in Education and Culture Series*. Westport (CT): Bergin & Garvey, 1-16.
- Britzman, D. & Diplo, D. 2000. On the Future of Awful Thoughts in Teacher Education. *Teaching Education*, 1 (11), 31-37.
- Broady, D. 1994. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Toim. P. Kämäräinen, M. Neste & I. Rostila. Suom. myös Rainer Aaltonen, Jukka Auvinen, Aino-Liisa Kirvesoja ja Heikki Nieminen. Tampere: Vastapaino.
- Buber, M. 1993 *Minä ja Sinä*. Suom. Jukka Pietilä. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Ellis, C. & Bochner, A. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as Subject. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage, 733-768.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Tuukka Tomperi. Jyväskylä: Vastapaino.
- Gardner, M. R. 1994. *On trying to teach. The mind in correspondence*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Granger, C. A. 2009 The split-off narrator: coming to symptoms in stories of learning to teach. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 16 (2), 219-232.
- Hannula, O. 2012. Valitusta, purnaamista ja kiukuttelua kahvipöydässä. Opiskelijoiden kokemuksia tyytymättömyyden ilmaisusta opettajankoulutuslaitoksella. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, H. 2001 Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Hooks, B. 2007. *Vapauttava kasvatusta*. Suom. Jyrki Vainonen. Suomennoksen toim. M. Vuorikoski & H. Rekola. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Juutilainen, M. 2009. Kiintymystä ja merkityksen antoa luokkahuoneessa: pedagoginen suhde lapsen sielunelämän rakentumisessa. Teoksessa: Juutilainen, M. & Takalo, A. *Freudin jalanjäljillä*. Helsinki: Teos. 245-283.

- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa: E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, NYT! Opettajankoulutuksen haasteet TÄNÄÄN, 84-95.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-184.
- Kallioinen, S. 2011. Luento opiskelijoiden silmin. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa erällä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79/1991. Oulu: Oulun yliopisto.
- Katainen, J. 2010. Opintoja vauhditetaan. Kolumni Turun Sanomissa 1.9.2010. <http://www.ts.fi/mielipiteet/kolumnit/156821/Opintoja+vauhditetaan> Viitattu 16.5.2013.
- Keski-Luopa, L. 2011. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia-instituutti.
- Keski-Luopa, L. 2006. Wilfred R. Bionin psykoanalyttinen ajattelu ja hänen teorianensa ajattelun kehityksestä. Teoksessa: Mälkönen, K., Sammallahti P., Saraneva, K. & Sitolahti, T. (toim.) Psykoanalyysin isät ja äidit. Teoreettisia näkökulmia. Helsinki, Therapie-säätiö. 204-242.
- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. 2010. Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteena ihannekansalainen. Teoksessa: Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen (toim.) Yrittäjyyskavatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 15-36.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Klemelä, E. 2005. Ryhmä yksilön sielun näyttämönä. Wilfred R. Bionin teorioista ja metodista. Teoksessa: H. Hyypä, L. Keski-Luopa & S. Ruotsalainen (toim.) "Ettemme olisi kuin lampaat..." Syventäviä tekstejä organisaatioiden ryhmädynamiikasta ja tutkivasta työotteesta. Oulu: Metanoia-instituutti, 52-83.
- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2011. Uusi opettaja. Teoksessa: K. Pohjola (toim.) Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kouvo, A., Stenström, M.-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 42. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Kuittinen, M. 2001. Defensiivinen käyttäytyminen yhteistyön ja kommunikaation esteenä. Pienyrityksen tapaustutkimus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 52. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kumpula, H. 1994. JOKU vastaa kaikesta? - Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Kataja, J. 2006. Taitolajina työ. Johtaminen ja sisäinen motivaatio. Helsinki: Edita.
- Luukkonen, P. 2011. 50+ defensiä. Näin mieli suojaa itseään. Helsinki: Psykopatologia.
- Mehtonen, L. 1990. Yliopisto sivistyksen ja valistuksen kenttänä. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 18-27.
- Merenluoto, S. 2009 Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopiston julkaisuja C 286.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Mononen, M. 2007. Kirjoittaminen - keino suorittaa vai oppimisen apuväline? Kirjoitetun kielen asema integraatiohankkeessa ja opettajankoulutuslaitoksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alamaaisena. Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Mäki, T. & Ristiniemi, E. 2007. "Pitäisikö valita puheenjohtaja?" Etnografinen tutkimus aloittavan ryhmän työskentelykulttuurin muodostumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 422. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- OKM 2010. Suomi jälleen PISA-tutkimuksen kärkeä. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote. Julkaistu 7.12.2010, viitattu 20.3.2013. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa2009.html>
- OKM 2012. PISA 2009 - raportti selittää PISA-tulosten syitä ja muutossuuntia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote. Julkaistu 11.4.2012, viitattu 20.3.2012. http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/04/pisa09_julkaisu.html

- OKL OPS 2010-2013. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2013.
- Opintotukiasetus. 8.4.1994/ 260.
<http://www.edilex.fi/kela/fi/lainsaadanto/19940260>, viitattu 21.5.2013.
- OPM 2010. Ei paikoillenne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen ryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010: 11.
- Puustinen, L. 2012. "Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun" Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Raivio, K. 2008. Opiskelukulttuuri on yliopistojemme suurin ongelma. Kanslerin puhe Helsingin yliopiston professorin virkaanastujaisissa 28.5.2008. <http://kariraivio.net/12>, viitattu 16.5.2013.
- Rautiainen, M. 2013. Naurua! Julkaisematon käsikirjoitus.
- Räihä, P. & Rautiainen, M. 2009. Yliopisto-opinnot kestävät - missä vika? *Kasvatus* 40 (2009), 364-369.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Opetus 2000.* Jyväskylä: PS-kustannus. 2006, 205-235.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Salo, U.-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino.
- Schulman, G. 2005. Vauvasta se alkoi - varhainen vuorovaikutus yksilö- ja ryhmäprosesseissa, Melanie Kleinin keskeiset havainnot. Teoksessa: H. Hyyppä, L. Keski-Luopa & S. Ruotsalainen (toim.) "Ettemme olisi kuin lampaat..." Syventäviä tekstejä organisaatioiden ryhmädynamiikasta ja tutkivasta työotteesta. Oulu: Metanoia-instituutti, 52-83.
- Shedler, J. 2006. That Was Then, This is Now: An Introduction to Contemporary Psychodynamic Therapy. Internetjulkaisu: <http://www.psychsystems.net/Publications/Shedler/Shedler%20%282006%29%20That%20was%20then,%20this%20is%20now%20R7.pdf>, viitattu 16.5.2013.
- Siekkinen, T. & Rautopuro, J. 2012. Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa: V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus -projektin julkaisuja A1.* Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. 2012. PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12.
- 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, L. 2001. Elämäntarinat ja kertomukset tutkimuksessa. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 203-217.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksista yliopistossa. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen loppuraportti 2006. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus.
- Taubman, P. M. 2012. Disavowed Knowledge. Psychoanalysis, Education and Teaching. New York, NY: Routledge.
- Totro, T. 2012. Tieteen näkökulma todellisuuteen. Teoksessa. T. Totro & H. Hyyppä. "Vailla muistia, vailla pyrkimyksiä..." Todellisuuksien kohtaaminen - W. R. Bionista keskiajan mystiikkaan. Oulu: Metanoia-instituutti, 47-86.
- Tutkintoasetus 2004. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 2004. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen_tutkinnoistuudistus/saeaedokset/liitteet/Tutkintoasetus190804.pdf, viitattu 4.5.2013.
- Uotinen, J. 2010. Kokemuksia autoetnografiasta. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.) Vaeltavat metodit. Kultaneito VIII. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 178-189.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Välijärvi, J. 2012. Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa: S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12, 90-125.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Raija Sironen & Jussi Tuorma. Tampere: Vastapaino.