

JYU DISSERTATIONS 80

Marja Mäensivu

Hierarkia ja demokratia opiskelutilanteiden jäsentäjinä

Tapaustutkimus luokanopettajaopiskelijoiden
kokemuksia ja toimintaa ohjaavista kehyksistä



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 80

Marja Mäensivu

**Hierarkia ja demokratia
opiskelutilanteiden jäsentäjinä**

**Tapaustutkimus luokanopettajaopiskelijoiden
kokemuksia ja toimintaa ohjaavista kehyksistä**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
huhtikuun 27. päivänä 2019 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, auditorium S212, on April 27, 2019 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2019

Editors:

Timo Saloviita

Department of Teacher Education

University of Jyväskylä

Timo Hautala

Open Science Centre

University of Jyväskylä

Cover picture: Taru Latva-Pukkila

Copyright © 2019, by University of Jyväskylä

This is a printout of the original online publication.

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7754-2>

ISBN 978-951-39-7754-2 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-7754-2

ISSN 2489-9003

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2019

ABSTRACT

Mäensivu, Marja

Hierarchy and democracy as structuring study situations. Case study on frames shaping primary school student teachers' experiences and activity in a university context.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2019, 241 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 80)

ISBN 978-951-39-7754-2 (PDF)

The aim of the present qualitative case study was to understand how students frame their experiences in various study situations in a university context. The theoretical starting point of this study was frame analysis, developed by sociologist Erving Goffman (1986). According to Goffman (1986), individuals do not define a social situation themselves, because the definition already exists as a kind of frame. Students' experiences and actions in the higher education context are organised through the ready-made frames into which they have been socialized through their earlier experiences. This case study was intended to reveal these unconscious study frames, which are ubiquitous but also latent and thus difficult to capture.

The data for this qualitative case study research project were collected from one group of student teachers (n=13) while they were completing their first two academic years in primary school teacher education. The data included field observations, student interviews, qualitative email enquiries and some audio recordings of study situations. The study examined what kind of frames organised students' experiences in various study situations, how the frames of study situations changed during the two academic years studied and how the frames of study situations were constructed. Because people are typically incapable of describing frames and are even unaware of their existence, it was also necessary to look beyond the semantic level of the data to find latent themes and hidden meanings with the help of qualitative inductive thematic analysis.

The results revealed two kinds of study frames: hierarchical and democratic. In a hierarchical frame, the students assumed the position of subordinates, which led them to be obedient and attempt to please supervisors. As a consequence of this asymmetrical situation, the students did not assume responsibility for and ownership of their own learning. A hierarchical frame was applied in study situations in which educators were present, whereas a democratic frame was linked to peer group situations. When the students interpreted their positions as being equal with one another, this made it difficult for any one person to obtain leader status in a peer group. In a democratic frame, the students emphasized liberty because equal peers do not have the right to interfere with the freedom of other group members. In addition, there was an assumption that peers should be on the same side, striving for the common good, with everyone united and cohesive, which made the students avoid disagreements.

Attempting to change these study frames is difficult and perhaps even unnecessary because hierarchy and democracy are integral parts of social life. It is more important to recognise them and understand their logic because obstacles may hinder, for example, collaboration, responsibility and self-direction, preventing students from making the most of their university studies.

Keywords: frame analysis, frame, study, learning situation, university teaching, student teacher, teacher education, hierarchy, democracy

TIIVISTELMÄ

Mäensivu, Marja

Hierarkia ja demokratia opiskelutilanteiden jäsentäjänä. Tapaustutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista ja toimintaa ohjaavista kehyksistä.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2019, 241 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 80)

ISBN 978-951-39-7754-2 (PDF)

Tutkimuksen perusintressinä oli ymmärtää, miten opiskelijat kehystävät opiskelutilanteita yliopistokontekstissa. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana oli Goffmanin (1986) kehittämä kehysanalyysi, jonka mukaan yksilö ei itse määrittele sosiaalista tilannetta vaan määritelmä on jo valmiina eräänlaisena kokemuksista jäsentävänä kehyksenä. Opiskelutilanteissa opiskelijoiden kokemukset ja toiminta organisoituvat kulttuurisesti jaettujen valmiiden kehysten mukaan. Sen vuoksi tapaustutkimuksen tarkoituksena oli tehdä näistä opiskelutilanteiden yleisistä mutta tiedostamattomista kehyksistä näkyviä.

Laadullisen tapaustutkimuksen aineisto kerättiin yhden luokanopettajaopiskelijaryhmän (n=13) kahden ensimmäisen opiskeluvuoden opinnoista Jyväskylän yliopiston integraatiokoulutuksessa. Tutkimusaineisto koostui havaintopäiväkirjoista, opiskelijoiden yksilöhaastatteluilta, laadullisista sähköpostikyselyistä sekä muutamista opiskelutilanteiden audiotallenteista. Tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään, millaisia kehyksiä opiskelijat liittivät erilaisiin opiskelutilanteisiin, miten opiskelutilanteen kehykset muuttuivat kahden lukuvuoden aikana ja miten opiskelutilanteen kehykset olivat rakentuneet. Koska yksilöt eivät yleensä ole tietoisia kehyksistä tai kykene kuvailemaan niitä, aineiston analyysi- ja tulkintavaiheessa pyrittiin katsomaan aineiston semanttisen kerroksen taakse ja yritettiin löytää latenteja teemoja ja piiloisia merkityksiä induktiivisen temaattisen analyysin avulla.

Tutkimus paljasti kaksi erilaista opiskelijoiden tapaa kehystää opiskelutilanteita: hierarkkisen ja demokraattisen. Hierarkkisessa opiskelukehyksessä opiskelija toimi alamaisen positiossa suhteessa ohjaajaan, jolloin opiskelija pyrki kuuliaisesti toteuttamaan ylempänsä tahdon. Ohjaajaa pidettiin myös vastuuta kantavana auktoriteettina, jolloin opiskelijan oma vastuu ja omistajuus opiskelussa kapeni tai jopa katosi. Hierarkkinen kehys jäseni tilanteita, joissa työskenneltiin ohjaajien kanssa, kun demokraattista opiskelukehystä puolestaan sovellettiin opiskelijoiden työskennellessä keskenään. Koska opiskelijoiden välillä ei ollut hierarkkia, opiskelijat tulkitsivat olevansa tasavertaisessa positiossa toisiinsa nähden, mikä ohjasi heidät välttelemään johtajastatusta ryhmässään. Vertaisryhmässä toimitettiin lisäksi vapauden oletuksella, sillä vertaisilla ei ollut oikeutta rajoittaa toisten opiskelijoiden vapautta. Demokraattiseen kehykseen liittyi myös oletus veljeydestä eli samanmielisyydestä ja samalla puolella olemisesta, mikä puolestaan sai ryhmän välttelemään erimielisyyttä.

Opiskelutilanteisiin liittyvät hierarkkinen ja demokraattinen opiskelukehys ovat rakentuneet ohjaus- ja vertaissuhteiden rakenteiden mukaisiksi. Näitä kehyksiä on haasteellista muuttaa, sillä ne ovat muodostuneet itsestään selvyyksiksi. Toisaalta hierarkian ja demokratian poistaminen sinänsä ei ole tarpeellistakaan, sillä ne ovat olennainen osa sosiaalisen elämän järjestäytymisen tapoja. Sen sijaan tärkeämpää olisi tunnistaa kehyksiä ja ymmärtää niiden logiikkaa, sillä opiskelukehykset saattavat estää yhteistoimintaa, vastuunottoa, itseohjautuvuutta ja opiskelijoiden kykyä hyödyntää yliopisto-opinnoissaan koko potentiaaliaan.

Avainsanat: kehysanalyysi, kehys, opiskelu, opiskelutilanne, yliopisto-opetus, opettajaopiskelija, opettajankoulutus, hierarkia, demokratia

Author's address Marja Mäensivu
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
marja.f.maensivu@jyu.fi
P.O.Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

Supervisors Lector Matti Rautiainen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Professor (emeritus) Pentti Moilanen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Reviewers Senior Researcher Tomi Kiilakoski
Finnish Youth Research Society

Professor Auli Toom
Faculty of Educational Sciences
University of Helsinki

Opponents Professor Auli Toom
Faculty of Educational Sciences
University of Helsinki

ESIPUHE

Kun aloin miettiä omaa väitöskirjaprosessiani taaksepäin, tuli mieleeni Sonja Peltolan (2013) tutkimus, jossa hän analysoi omaa opiskeluaan ja sen hitauden aiheuttamaa häpeää. Koska oma tutkimusprosessini on venynyt pitkäksi, olen joutunut painimaan samojen kysymysten kanssa kuin Peltola: miten ihmeessä tämä on kestänyt näin pitkään ja mitä etenemisen verkkaisuus oikeastaan kertoo minusta? Hidas prosessini on aiheuttanut minussa tietynlaista syyllisyyttä ja häpeää ajassa, jossa arvostetaan ehkä enemmän tehokkuutta ja tutkintojen nopeaa läpäisyä. Toisaalta koen, että asioiden työstäminen ja ajattelun kehittyminen on vaatinut hitaalta hämäläiseltä oman aikansa. Olisin ehkä voinut olla nopeampi, mutta en parempi.

Koska prosessini on venynyt pitkäksi, väitöstyöni alkuperäiset ohjaajat ovat ehtineet jo eläköityä. Suuri kiitos emeritus professori Pentti Moilaselle ja emirata professori Helena Rasku-Puttoselle kärsivällisyydestä ohjata ja tukea minua prosessissani, vaikka maaliviiva on ollut pitkään hämäränpeitossa. Olette ymmärtäneet olla liikaa hoputtamatta, koska olette tajunneet, että tarvitsin riittävästi aikaa kypsytelläkseni asioita. Erityinen kiitos Matti Rautiaiselle siitä, että tulit loppuvaiheessa mukaan ohjausremmiin. Savolaisen määrätietoisesti olet vienyt hämäläisen viipylijän prosessia lopulta maaliin ja auttanut saamaan homman pakettiin.

Integraatiokoulutuksessa olen kulkenut pitkän matkan pro gradu -vaiheesta väitöstutkimusaineiston keräämisen kautta lopulta osaksi kouluttajaryhmää. Tiina Nikkola ja kaikkia teitä integraatiokoulutuslaisia haluan kiittää siitä, että olen saanut olla mukana näkemässä ja tekemässä asioita toisin. Ilman integraatiokoulutusta ja siinä toimivia ihmisiä tätä tutkimusta tai minua tutkijana ei olisi. Riikka Nupposelle kiitos yhteistyöstä tutkimuksen parissa.

Kaikkia teitä ”pahoja” tohtorikoulutettavia kiitän siitä, että olette jakaneet syntitaakkaani. Te ymmärrätte, että ehkä aina ei ole tärkeintä olla ihanteen mukainen, nopea ja tehokas, vaan tieteentekemisessä ja elämässä voi olla myös muita arvoja. On helpompi olla ”paha” yhdessä.

Työni esitarkastajina toimineita professori Auli Toomia ja erikoistutkija Tomi Kiilakoskea haluan kiittää kommentteista, jotka auttoivat lopulta viimeistelemään väitöstutkimukseni. Loppuvaiheessa työtäni lukivat myös professori Mirja Tarnanen ja Minni Matikainen, joten iso kiitos teille aikanne käyttämisestä ja kommentteista. Professori Toomia haluan lisäksi kiittää suostumisesta vastaväittäjäkseni.

Kiitän Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitosta sekä Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen allianssiyhteistyöhankketta ”Kriittinen opettajatietoisuus opettajankoulutuksessa”, joiden tarjoaman rahallisen tuen turvin oli mahdollisuus viedä väitöskirjaprosessiani eteenpäin.

Koko perhettäni kiitän siitä, että olette koko tämän ikuisuusprojektin ajan ymmärtäneet olla kysymättä, milloin väitöskirja on valmis. Näin te olette helpottaneet taakkaani, kun en ole joutunut jatkuvasti kohtaamaan ahdistusta ja antamaa selityksiä sille, miksi prosessini on venähtänyt. Kiitos myös ”*se on, mitä*

se on'' -ajattelutavasta. Vielä erityinen kiitos tyttärelleni Fannylle koko olemassaolostasi. Syntymäsi antoi myös hyväksyttävän selityksen väitösprosessin etenemättömyydelle ja tarvittavan askeleen siitä etäämmäs, sillä paluu jälleen väitöskirjan pariin tapahtui uudella intensiteetillä.

Jyväskylässä 22.2.2019
Marja Mäensivu

KUVIOT

KUVIO 1 Kohteesta tapaukseksi.....	55
KUVIO 2 Aineiston analyysi- ja tulkintaprosessi.....	75

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tapaustutkimuksen tieteenfilosofinen näkökulma subjektiivisen ja objektiivisen välimaastossa	41
TAULUKKO 2	Kerätty tutkimusaineisto	62
TAULUKKO 3	Induktiivisen aineistoanalyysin havainnollistus	79
TAULUKKO 4	Tutkimuskysymyksiin vastaaminen aineiston avulla	89
TAULUKKO 5	Vallan ulottuvuuksia hierarkkisessa ja demokraattisessa opiskelukehyksessä.....	173

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	13
1.1	Yliopisto-opintojen opiskelutodellisuus.....	13
1.2	Lähtökohtana opiskelutilanteiden kehukset.....	15
1.3	Tutkimuspolku.....	17
1.4	Tutkimusraportin rakenne	18
2	KEHYSANALYYSI JA KEHYKSET	21
2.1	Mikä on kehys?	22
2.2	Primäärit kehukset ja niiden muunnokset	27
2.3	Kehyksen tulkinnan rakentuminen.....	30
2.4	Kehysanalyysin soveltaminen tutkimuksessa.....	32
3	TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖOLETUKSET JA SITOUMUKSET TUTKIMUKSEN JOHDATTAJINA	39
3.1	Lähtökohta tieteenfilosofiaan.....	39
3.2	Sosiaalisen todellisuuden subjektiivinen ja objektiivinen luonne	44
3.3	Merkitykset sekä niiden tulkinnan ja ymmärtämisen prosessi.....	45
3.4	Subjektiivinen vai objektiivinen tutkija?	48
4	LAADULLISEN TAPAUSTUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	52
4.1	Tutkimustehtävä	53
4.2	Tapauksena luokanopettajaopiskelijoiden ryhmä	54
4.2.1	Tapauksen valinta.....	54
4.2.2	Tapauksen kuvaus.....	56
4.3	Aineistonkeruu.....	60
4.3.1	Havainnointi.....	63
4.3.1.1	Havaintojen teko	63
4.3.1.2	Tutkijan positio kentällä.....	64
4.3.2	Kyselyt ja opiskelutilanteiden audiotaltioinnit	67
4.3.3	Haastattelut	68
4.3.4	Kerätyn aineiston käyttö raportissa	72
4.4	Kehysten analysointi- ja tulkintaprosessi.....	73
4.4.1	Deduktiivinen lähtökohta	74
4.4.2	Ensimmäinen vaihe: induktiivinen analyysi	76
4.4.3	Toinen vaihe: abduktiivinen päättely	79
4.4.4	Kolmas vaihe: muodostettujen kehysten peilaaminen	85
5	HIERARKKINEN OPISKELUKEHYS	90
5.1	Kehystä määrittävä tekijä: ohjaajan auktoriteettiasema ja hierarkia.....	90

5.2	Mihin hierarkkinen kehys opiskelijan johtaa?	93
5.2.1	Alamaisuus	93
5.2.2	Kuuliaisuus.....	96
5.2.3	Vastuuttomuus.....	98
5.3	Roolit ja perspektiivit hierarkkisessa kehyksessä	101
5.3.1	Opiskelijan ja ohjaajan eriytyneet roolit	101
5.3.2	Opiskelijan ja ohjaajan eriytyneet perspektiivit	103
5.3.3	Opiskelijoiden erilaiset persoona-rooli-jatkumot.....	107
5.4	Hierarkkisen suhteen muutos.....	109
6	DEMOKRAATTINEN OPISKELUKEHYS	117
6.1	Kehystä määrittävä tekijä: opiskelijoiden vertaisuus ja demokratia.....	117
6.2	Mihin demokraattinen kehys opiskelijan johtaa?	118
6.2.1	Tasavertaisuus.....	118
6.2.2	Vapaus.....	124
6.2.3	Veljeys	128
6.3	Demokratian ideaali	132
6.4	Demokraattisen kehyn muutos.....	134
7	KEHYSTEN RAKENTUMINEN	144
7.1	Hierarkkisen ja demokraattisen kehyn limittyminen opiskelutilanteessa.....	144
7.2	Hierarkiaan ja demokratiaan soisaalistuminen.....	148
7.2.1	Koulutuskontekstissa	148
7.2.2	Perhesuhteissa	153
7.2.2.1	Ohjaajat vanhempana.....	154
7.2.2.2	Opiskelijat sisaruksina.....	159
8	POHDINTA.....	163
8.1	Tulosten tarkastelu	163
8.1.1	Kehysten suhde integraatiokoulutuksessa tehtyyn ryhmäteoreettiseen tutkimukseen	163
8.1.2	Vallan ulottuvuudet kehyksissä	171
8.1.3	Kehysten muutoksen mahdollisuus ja mahdottomuus	177
8.1.3.1	Millaisia opiskelutilanteen kehysten tulisi olla?.....	177
8.1.3.2	Ohjaajan auktoriteettiaseman muuttaminen.....	179
8.1.3.3	Opiskelukehysten selkiyttäminen interventioilla	182
8.1.3.4	Muutoksen vaativa prosessi	184
8.2	Tutkimusprosessin tarkastelu	186
8.2.1	Kehysanalyysin soveltaminen	186
8.2.2	Tutkimuksen luotettavuus	189
8.2.3	Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	200
8.2.4	Jatkotutkimuslinjoja	205
	LÄHTEET	211
	LIITTEET.....	234

1 JOHDANTO

1.1 Yliopisto-opintojen opiskelutodellisuus

Tutkimukseni perusintressinä oli ymmärtää, miten opiskelijat kehystävät opiskelutilanteita yliopistokontekstissa: millaisesta lähtökohdasta opiskelija jäsentää kohtaamiaan opiskelutilanteita, millaiseen toimintaan tämä lähtökohta opiskelijan ohjaa ja miksi lähtökohta on juuri tämänkaltainen. Opiskelijan lähtökohta opiskelutilanteisiin voi olla hyvin toisenlainen kuin itse instituution, yliopiston.

Yliopiston tehtävänä on antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta ja edistää elinikäistä oppimista (Yliopistolaki 2 §). Yliopisto-opinnoissa oppimisen ydintavoitteeksi voidaan tiivistää korkeamman asteen ajattelutaitojen kehittyminen. Väisänen (2000, 38) toteaa, että "*[k]orkeakoulutuksen kuuluu perusajatuksensa mukaan tuottaa syvintä ymmärrystä, joka mahdollistaa älyllisen itsenäisyyden ja kyvyn luoda uutta tietoa*". Murtonen (2017, 31–39) näkee ydintavoitteeksi tieteellisen ajattelun kehittymisen eli kyvyn etsiä ja ymmärtää tietoa sekä arvioida sen luotettavuutta. Tieteellisen ajattelun taitoihin liittyy myös tutkimukselliset taidot, jotka tarkoittavat kykyä käsitellä, hyödyntää ja tuottaa tietoa (Murtonen 2017, 36). Ruoho (2003, 261–262) arvio näiden taitojen kulkevan käsi kädessä: tutkimuksellisten taitojen opetuksen pitäisi aina lähteä liikkeelle ajattelun taitojen kehittämistä, jotta opiskelijoista tulisi kriittisiä asiantuntijoita, jotka kykenevät esimerkiksi irtaantumaan auktoriteettiuskosta, kyseenalaistamaan tarjottua informaatiota ja sietämään erilaisia näkökulmia. Laajemmalti katsottuna yliopisto-opintojen ydintehtävänä on kriittisen ajattelutaidon kehittyminen (Halpern 2001; Niu, Behar-Horenstein & Garvan 2013; ks. myös Karjalainen 2014, 189). Kriittiseen ajatteluun liittyy älyllisesti sitova, taitava ja vastuullinen ajattelu sekä kyky reflektoida ja haastaa omaa ajatteluaan (Niu ym. 2013, 115). Esimerkiksi Kumpulalle (1994, 36) kriittinen ajattelu tarkoittaa kykyä arvioida tietoa, tehdä kysymyksiä, löytää ja keksiä ongelmia sekä etsiä asioille perusteita.

Oppimisen ydintavoitetta eli kriittisen ajattelutaidon kehittymistä pyritään saavuttamaan hyväksi katsotulla yliopistopedagogiikalla, jonka ytimessä ovat erityisesti opiskelija- ja oppimiskeskeiset lähestymistavat. Esimerkiksi Väisänen (2000, 41; ks. myös O'Neill & McMahon 2005) arvioi, että korkeakoulupedagogisessa keskustelussa on enenevässä määrin alettu uskoa oppimiskeskeisen pedagogiikan lisäävän koulutusprosessien tehokkuutta ja laatua. Oppimiskeskeinen ja opiskelijalähtöinen pedagogiikka nostavat oppimisen ja opiskelijan koulutusprosessin keskiöön opettajan ja opettamisen sijaan (ks. Bilimoria & Wheeler 1995; Väisänen 2000; Torenbeek, Jansen & Suhre 2013, 1395; Weimer 2013). Nämä pedagogiset lähestymistavat sisältävät samankaltaisia käsityksiä hyvästä opiskeluprosessista, jossa keskeisellä sijalla on ensinnäkin kumppanuuteen perustuva tiedon tuottaminen ja luominen (ks. Väisänen 2000, 42). Esimer-

kiksi oppimiskeskeisessä pedagogiikassa opiskelija ja ohjaaja nähdään kump-paneina tiedonrakentamisessa ja luokkahuoneen auktoriteetin jakajina (Bilimoria & Wheeler 1995, 410; Väisänen 2000, 44-45).¹

Toinen keskeisellä sijalla oleva opiskelija- ja oppimiskeskeisen yliopistopedagogiikan elementti on vuorovaikutuksellisuus, joka näkyy opiskelijoista koostuvien ryhmien ja yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntämisenä (ks. Väisänen 2000, 42). Ryhmien käytön uskotaan tehostavan opiskelua ja syventävän oppimista (ks. Bruffee 1999). Esimerkiksi Enkenbergin (2000) mukaan yliopistokoulutuksessa laadukas opetus muodostuu yhdessä tapahtuvassa kollaboraatiossa, johon yhdistyy monimutkaisten ja aitojen tehtävien ja ongelmien ratkaiseminen (ks. myös Veenman, van Benthum, Bootsma, van Dieren & van der Kemp 2002; Hmelo-Silver 2004).

Opiskelija- ja oppimiskeskeisessä pedagogiikassa pidetään lisäksi tärkeänä opiskelijan roolia, jossa korostuu aktiivisuus, toimijuus ja itseohjautuvuus. Yliopistokulttuurissa vallitsevaan hyvän oppimisen ideaaliin liittyy vahvasti itseohjautuvuuden ja akateemisen vapauden ylistys (Ylijoki 1992; Ahola & Olin, 2000; Poikela 2003, 77). Opiskelu yliopistossa ei ole samalla tavoin ulkoisesti kontrolloitua ja ohjattua kuin toisella asteella, jolloin opintomenestykselle on keskeistä opiskelijan kyky toimia itseohjautuvasti yliopistoympäristössä (Torrenbeek ym. 2013, 1395). Aikuisopiskelijaa pidetään tietoisena toimijana, jolla on valmiudet arvioida valintojensa edellytyksiä ja seuraamuksia (Varila 1999, 43). Korkeimman itseohjautuvuuden vaiheessa opiskelija on kykenevä ja halukas ottamaan vastuuta oppimisestaan ja määrittelemään omat tavoitteensa ilman ulkopuolisen apua (Grow 1991, 134; Zimmerman 2002; Silén & Uhlin 2008). Opiskelijan aktiivinen rooli vaikuttaa myös korkeakoulupedagogiikassa painotettuun syvälliseen tiedonprosessointiin ja syväsuuntautuneeseen oppimisorientaatioon, jotka synnyttävät parempia oppimistuloksia (Marton & Säljö 1997; Kreber 2003; Heikkilä & Lonka 2006). Esimerkiksi kriittisen ajattelun opetusstrategiana hyödynnetään laajasti ongelmaaperustaista oppimista ja muita vastaavia työtapoja juuri siksi, että niissä painottuu opiskelijan aktiivinen rooli (Niu ym. 2013, 117).

Yliopisto-oppimisen ydintavoite kriittisen ajattelun kehittymisestä sekä siitä tukeva yliopistopedagogiikka ja käsitys opiskelijan aktiivisesta roolista voidaan kuitenkin kyseenalaistaa enemmän ihanteiksi kuin toteutuvaksi käytännöksi. Ensinnäkin perinteinen yliopisto-opetus ei välttämättä ole aina kyennyt tukemaan kriittisen ajattelun kehittymistä, sillä yliopistossa on suosittu tiedon jakamista ja opettajakeskeisyyttä (Helle & Ruoho 2003, 23; ks. myös Piekkari & Repo-Kaarento 2002, 309; Lonka & Ketonen 2012). Kumpulan (1994, 36) mukaan opiskelu yliopistossa ei useinkaan edistä kriittistä ajattelua vaan siinä korostuu asioiden ja teorioiden pänttäminen ja ulkoaopettelu sekä auktoriteettien näkemysten ja mielipiteiden omaksuminen. Ryhmiä saatetaan käyttää opetuksessa pinnallisesti, eikä toiminta välttämättä johda kollaboratiiviseen työskente-

¹ Aittolan (1998, 191) mukaan yliopiston ideana on koota yhteen ihmiset, joilla on halu tieteellisen tiedon ja totuuden etsimiseen ja luoda näiden ihmisten välille vapaan kommunikaation edellytykset.

lyyn. Esimerkiksi Piekkari ja Repo-Kaarento (2002, 324) arvioivat, että ”[y]liopistopedagogiikassa on vahvat yksilöllisyyden perinteet, joten yhteistoiminnallisuuden juurtuminen on ollut hidasta eikä sitä aina ole koettu tarpeelliseksi”. Pedagogiikassa ei siis aina käytännön tasolla näy opiskelija- ja oppimiskeskeisyys.

Toiseksi autonominen, vastuullinen ja itseohjautuva opiskelija sekä yhteisöllinen oppiminen ryhmässä nojaavat oletukseen opiskelijan kyvystä ottaa vastuuta ja tehdä töitä yhdessä. Aikuisen opiskelijan vastuuta omasta oppimisestaan ei voida kuitenkaan pitää itsestään selvyytenä: tulkitessaan tilanteen opiskelutilanteeksi myös aikuinen saattaa toimia riippuvaisen oppijan roolissa, jossa vain odotetaan, mitä opettaja käskää tekemään (Knowles 1980; Shor 1996). Opiskelijoilla on yliopisto-oppimisesta perinteiset mielikuvat, joissa istutaan passiivisesti luennoilla ja ohjaajat valuttavat heihin tietonsa (Piekkari & Repo-Kaarento 2002, 310; ks. myös Phipps, Phipps, Kask & Higgins 2001). Vaikka kasvatus- ja koulutusprosessin tavoitteena on itseohjautuva oppiminen ja elämänikäinen oppija, käytännöt niin kouluissa kuin yliopistoissa enemmänkin kasvattavat riippuvuutta kuin itseohjautuvuutta (Grow 1991, 127). Toisaalta, jos oletetaan, että opiskelija ohjautuu yliopisto-opinnoissa itsenäisesti, saatetaan opiskelija jättää selviytymään yksin (Poikela 2003, 77; Karjalainen 2014, 190). Itseohjautuvuuden kompetenssien kehittäminen pitäisi olla korkeakoulutuksen tavoite, ei vain opiskelijan valmis kyky (Cassidy 2011, 995-996; Dresel ym. 2015, 454). Myöskään opiskelijan valmiutta syväsuuntautuneeseen orientaatioon ei voida pitää itsestäänselvytenä, sillä opiskelija voi kokea syväoppimisen uhaksi identiteetilleen ja sosiaalisille konventioille (ks. Kauppi 1994, 96-97; Brizman 2003, 31).

Yliopiston opiskelutodellisuus on ristiriitainen ja siksi on oleellista ymmärtää, ettei opiskelija ohjautu opiskelussaan vain tavoitetilan mukaan. Jos itsenäinen, aktiivinen ja syväsuuntautunut sekä yhteistyöhön ja kriittiseen ajatteluun kykenevä opiskelija nähdään tavoitteeksi ennemmin kuin olemassa olevaksi lähtötasoksi, tulisi olla selvillä siitä dynamiikasta, joka opiskelijaa yliopisto-opinnoissa ohjaa. Tällöin on kiinnitettävä huomiota siihen, millaiset ehdot opiskeluun, oppimiseen ja ohjaamiseen tällaisessa ideaalitasoon pyrkivässä yliopistopedagogiikassa ja opiskelijan roolissa vaikuttavat.

1.2 Lähtökohtana opiskelutilanteiden kehykset

Väitöstutkimukseni kytkeytyi yliopistopedagogiikan ideaalitason ja käytännön tason välimaastoon tarkastellen opiskelua ja opiskelutilanteita opiskelijan perspektiivistä. Laadullisen tapaustutkimukseni tavoitteena oli ymmärtää, miten tutkitut luokanopettajaopiskelijat kehystivät kohtaamiaan opiskelutilanteita ja mikä heidän toimintaansa ohjasi niin ohjauksuhteessa kuin opiskelijaryhmän keskinäisessä työskentelyssä. Tutkin opiskelutilanteita kollaboraatioon pyrkivässä ja perinteisiä opiskelijan rooleja murtamaan tähtäävässä oppimisyhteisössä, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiokoulutuksessa. Tapaustutkimuksen aineisto kerättiin integraatiokoulutuksen luokanopettaja-

opiskelijaryhmän kahden ensimmäisen opiskeluvuoden opinnoista, joiden aikana seurasin tiiviisti integraatiokoulutukseen liittyviä opiskelutilanteita eli sekä opiskelijoiden vertaisryhmätyöskentelyä että ohjaustilanteita opettajankouluttajien kanssa. Tutkimukseni pureutui tilanteeseen, jossa opiskelija pyrki siirtymään vanhasta oppilaan roolistaan uuteen oppijan rooliin: rooliin, jossa pitäisi ottaa vastuuta oppimisestaan ja kyetä yhteisöllisesti ryhmänä tutkimaan ilman arvohierarkian paineita.

Opettajankoulutuksen oppimisympäristö ja sen tarjoamat erilaiset opiskelutilanteet luovat sosiaalisen kontekstin, jossa opiskelijan tulisi kehittyä tulevaisuudeksi opettajaksi. Opettajankoulutuksen näkökulmasta onkin pohdittu, miten sosiaalisten ohjaus- ja vertaissuhteiden laatu vaikuttaa esimerkiksi opettajaopiskelijoiden ammatilliseen toimijuuteen (Brydon-Miller, Maguire & Kelchtermans 2017). Tutkimuksissa on havaittu, että opintojen alkuvaiheessa sosiaalisen vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä opettajaopiskelijoiden kokemukseen toimijuudestaan: turvallisuudentunne suhteessa toisiin opiskelijoihin ja opettajankouluttajiin, toisten osapuolten tarjoama tuki sekä rakentava ilmapiiri vertaisten kanssa on havaittu synnyttävän vahvempaa ammatillista toimijuutta opettajankoulutuksen ympäristössä (esim. Soini, Pietarinen, Toom & Pyhälä 2015; Toom, Pietarinen, Soini & Pyhälä 2017; Juutilainen, Metsäpelto & Poikkeus 2018). Lisäksi opettajankoulutuksen sosiaalisten kontekstien on nähty olevan merkityksellisiä opettajaidentiteetin rakentumiselle, sillä identiteetin rakentumiseen on havaittu vaikuttavan esimerkiksi oppimisyhteisöön osallistumisen taso ja yhteisössä käytävän dialogin laatu (Cherrington 2017; Vermunt, Vrikki, Warwick & Mercer 2017). Opettajankoulutuksessa suhteet opettajankouluttajien ja kanssaopiskelijoiden kanssa muodostavat yhden keskeisen tekijän opettajaksi kasvussa, joten suhteiden luonteen ymmärtäminen konkreettisten opiskelutilanteiden sekä näissä tilanteissa tapahtuvan kokemuksen muodostumisen ja opiskelijan oppimisen näkökulmasta on olennaista.

Tutkimuksessani selvitin oppimista rajaavia opiskelutilanteen kehyksiä opettajaopiskelijoiden perspektiivistä opettajankoulutuksen sosiaalisessa oppimisympäristössä. Näkökulmani opiskelutilanteen kehyksistä nojautui Erving Goffmanin (1986) kehittämään teoriaan kokemuksia ja toimintaa järjestävistä ja jäsentävistä sosiaalisista kehyksistä. Goffmanin mukaan yksilö ei itse määrittele sosiaalista tilannetta, vaan määritelmä on jo valmiina eräänlaisena kehyksenä, johon olemme yhteisöissämme sosiaalistuneet. Goffmanin teoriasta seuraa tutkimukseni lähtökohtana ollut oletus, että korkeakoulukontekstiin sijoittuvissa opiskelutilanteissa opiskelijoiden kokemukset ja toiminta organisoituvat kulttuurisesti jaettujen valmiiden kehysten mukaisesti. Näissä kehyksissä voi olla piirteitä, jotka estävät kriittistä ajattelua, yhteistoimintakykyä, vastuunottoa, itseohjautuvuutta ja opiskelijoiden kykyä hyödyntää opinnoissaan koko potentiaaliaan. Siksi tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli tehdä näistä opiskelun yleisistä mutta tiedostamattomista kehyksistä näkyviä.

Korkeakoulukontekstiin ja yliopisto-opiskelijoihin liittyvissä tutkimuksissa on jonkin verran hyödynnetty Goffmanin teoreettista näkemystä kehyksistä, sillä esimerkiksi Kiviniemi (1997), Malin (2012) ja Ingram (1979) ovat käyttäneet

kehys-käsitettä omissa tutkimuksissaan. Varsinaisia opiskelutilanteen kehyksiä ja niiden oppimista rajaavia tekijöitä ei kuitenkaan ole tutkittu opettajankoulutuksessa eikä muuallakaan korkeakoulutuksen piirissä ja tähän tutkimukseeni tarjoaa uutta tietoa. Tutkimuksen merkitys on siinä, että sen avulla saadaan opiskelussa yleisesti vallitsevia mutta samanaikaisesti piiloisia rakenteita näkyviin. Näiden rakenteiden näkyväksi tekeminen auttaa sekä ohjaajaa² että opiskelijaa ymmärtämään oppimista osana omaa työtään. Tutkimuksen antaa uutta valaisua opiskelijan ja ohjaajan välisestä suhteesta sekä vertaisryhmäsuhteista ja toisaalta näiden suhteiden vaikutuksesta opiskelutilanteisiin.

1.3 Tutkimuspolku

Pidän itseäni ihmisenä, joka ottaa asiat sellaisina kuin ne näyttäytyvät. Päädyin kuitenkin tutkimaan ihmisten piiloista ja tiedostamatonta puolta näkyvän toiminnan ja konkreettisten mielipiteiden sijaan. Luokanopettajaopintojeni kandidaatintutkielmassa tarkastelin kodin ja koulun välistä yhteistyötä, koska ajattelin sen olevan aiheena sellainen, josta minun olisi tulevana luokanopettajana hyvä tietää lisää. Kodin ja koulun välisen yhteistyön piiloiset merkitykset alkoivat kiinnostaa minua kuitenkin näkyvää, konkreettista yhteistyötä enemmän. Lopulta päädyin kysymään, miksi opettajat hakevat kodin ja koulun välisen yhteistyön esteitä vain itsensä ulkopuolelta, eivät itsestään. Pro gradu -tutkimuksessa seurasin yhtä luokanopettajaopiskelijoiden ryhmää heidän työskennellessään havaintotiedon prosessin parissa, jossa tarkoituksena on tutkia havaintoihin pohjautuen jotain ulkoisen todellisuuden ilmiötä, yleensä luonnonilmiötä (ks. Mäensivu 2007; Mäensivu 2013). Alkuperäinen idea oli tutkia havaintotiedon prosessin vaiheita, mutta päädyin tulkitsemaan keräämäni aineistoa opiskelijoiden tiedostamattoman toiminnan näkökulmasta. Tarkastelin opiskelua eräänlaisena pelaamisena, joka oli seurausta opiskelijan ja ohjaajan välisen suhteen epäsymmetriasta. Väitöstutkimusvaiheessa ajatus piiloisen selvittämisestä oli jo etukäteen tehty valinta. Halusin jatkaa pro gradu -vaiheen työtä ja selvittää, mikä opiskelijaa piiloisesti opiskelutilanteissa ohjaa.

Tehdessäni pro gradu -tutkimusta yksi ohjaajistani ehdotti minulle Kari Kiviniemen (1997) väitöskirjan lukemista ja sitä kautta kiinnostuin Goffmanin kehysanalyysistä. Päädyin valitsemaan kehysanalyysin väitöstutkimukseni lähtökohdaksi. Vaikka en kiellä tulkinnan ja toiminnan muodostuvan hyvin erilaiseksi jokaisessa vuorovaikutteisessa ja sosiaalisessa opiskelutilanteessa, tällainen näkökulma ei inspiroinut minua tutkijana. Sen sijaan kehysanalyysin edustama näkemys jostain valmiista tilannetulkintaa ohjaavasta tekijästä vai-

² Olen pyrkinyt tässä tutkimusraportissa käyttämään enimmäkseen sanaa ohjaaja, vaikka tutkimuksen tapauksena olleessa integraatiokoulutuksen ryhmässä käytettiin sanoja ohjaaja ja kouluttaja synonyymeinä. Jossain kohtaa raporttia käytän myös sanaa opettaja, mutta tällöin yleensä viitataan peruskoulussa tai lukiossa toimiviin opettajiin.

kutti tutkimisen arvoiselta. Kehysanalyttisen tarkastelun avulla pyrin tavoittamaan opiskelijoiden yhteisiä tulokulmia opiskelutilanteisiin.

Jälkikäteen tarkasteltuna voi todeta, että minua on tutkimuksenteossa ohjannut tiedostamattomasti kysymys ”Miksi olen tällainen?”. Olen kaikissa tutkimuksissani keskittynyt opettajiin ja opiskelijoihin ja halunnut ymmärtää heidän toimintaansa paremmin sen sijaan, että olisin tutkinut lapsia tai vanhempia. Olen ilmeisesti halunnut ymmärtää itseäni ja omaa toimintaani niin opettajana kuin opiskelijana. Kehykset eivät ole jotain itseni ulkopuolista vaan myös osa minun tapaan hahmottaa kohtaamiani opiskelutilanteita opiskelijana ja työtäni opettajankouluttajana.

1.4 Tutkimusraportin rakenne

Mitä kehykset ovat? Johdannon jälkeisessä luvussa kaksi kuvaan yleisemmin tutkimukseni lähtökohtana ollutta Goffmanin (1986) teoriaa kehyksistä. Sen lisäksi position tutkimukseni kehysanalyysiä soveltavassa tutkimuskentässä. Positionointi on tärkeää, sillä kehysanalyysiä soveltavat tutkimukset eivät ole yhtenäisen joukko vaan hyvin pirstaleinen kokoelma toisistaan poikkeavia sovelluksia. Tarkastelen kehysanalyysiä soveltavia tutkimuksia kolmesta näkökulmasta: kehysanalyysin kohde, kehysanalyysin tehtävä ja sovelluksen kokonaisvaltaisuus. Lisäksi kuvaan kehysanalyysin erilaisia painotuksia suhteessa tekemääni sovellukseen. Luvun tarkoituksena on avata lähtökohtaa, jonka olen valinnut kehysteoriaa soveltavaa tutkimusta tehdessäni.

Millaisiin oletuksiin kehysanalyysin valinta tutkimuksen lähtökohdaksi johtaa? Luvussa kolme kuvaan tutkimukseni tieteenfilosofisia lähtökohtia, jotka avautuvat erityisesti tulkinnallisesta näkökulmasta sekä kehysanalyysin valinnan kautta. Pyrin hahmottamaan tieteenfilosofiaa hyvin käytännöllisellä tasolla, oman kehysanalyttisen tutkimukseni erityiskysymyksinä.

Miten olen etsinyt opiskelutilanteen kehyksiä? Luvussa neljä tarkastelen, millä tavoin olen konkreettisesti etsinyt opiskelutilanteen kehyksiä laadullisen tapaustutkimuksen avulla. Aluksi esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset. Sen jälkeen kuvaan tapaustutkimuksen kontekstin ja itse tapauksen eli integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmän ja ryhmän opiskelun tuon koulutuksen parissa. Luvussa kerron, millä tavoin olen tutkinut tapausta konkreettisesti, millaista aineistoa olen kerännyt ja miten. Luvun lopuksi kuvaan vielä aineiston analyysi- ja tulkintaprosessia, joiden avulla pyrin tavoittamaan opiskelutilanteen kehykset aineistosta. Lukuun neljä kietoutuu osittain myös aineistonkeruun eettinen tarkastelu. Pohdin esimerkiksi omaa positiotani havainnoitsijana ja tutkittavien tunnistettavuuden estämistä julkaistussa tutkimusraportissa. Lisäksi luku sisältää joitain näkökulmia aineistokeräyksen luotettavuuteen.

Millaisia opiskelutilanteen kehyksiä löysin? Tutkimukseni tulokset olen koonnut kolmeen lukuun. Luvuissa viisi ja kuusi määrittelen kaksi löytämäni opiskelutilanteen kehystä. Luvussa viisi kuvaan ensimmäisen löytämäni kehysten, hierarkkisen opiskelukehyksen. Luvussa kuusi esittelen puolestaan toisen ke-

hyksen, demokraattisen opiskelukehyksen, joka on vastinpari hierarkkiselle kehykselle. Nämä kaksi ensimmäistä tuloslukua, viisi ja kuusi, etenevät molemmat siten, että lukujen alussa määrittelen kyseisen kehysten aineistolähtöisesti. Näin lukija voi seurata ajatuspolkuani, jonka kautta olen päätenyt nimeämään kehysten tietyllä tavalla. Sen jälkeen kuvaan, mihin opiskelutilanteen tulkitseminen näiden kehysten kautta opiskelijan johtaa: miten kehukset ilmenivät käytännön toiminnassa kuin myös opiskelijoiden tavassa suhtautua ja kokea nämä opiskelutilanteet? Lukujen lopussa tarkastelen vielä sitä, millaista muutosta kehyksissä oli havaittavissa kahden vuoden integraatiokoulutuksen opintojen aikana.

Luvussa seitsemän kuvaan löytämieni kehysten rakentumista. Ensiksi tarkastelen, miten nämä kaksi tutkimuksessa löydettyä kehystä limittyvät toisiinsa erilaisissa opiskelutilanteissa. Tämän tarkastelun tarkoitus on avata kehysten moniulotteisuutta; vaikka tässä tutkimuksessa tavoitteena oli nimenomaan määritellä ja kuvata yksittäisiä kehysiksi, halusin sisällyttää tutkimukseeni myös ajatuksen siitä, etteivät kehukset käytännössä ole mitenkään yksiulotteisia tai selitteisiä. Kehysten limittymisen kuvauksen jälkeen esitän tulkinnan siitä, miten kehukset ovat mahdollisesti syntyneet. Goffman ei teoriassaan varsinaisesti tarkastele kehysten syntymisen näkökulmaa. Aineistoni mahdollistaa kuitenkin tietynlaisten tulkintojen tekemisen kehysiksiin sosiaalistumisesta sekä koulutusta perhekontekstissa.

Näissä kolmessa tulosluvussa aineisto ei kulje kronologisesti vaan esimerkkeinä lukuvuosien varsilla tapahtuneista tilanne-episodeista sekä opiskelijoiden haastatteluissa ja kyselyissä kuvaamista kokemuksista. Aineistoesimerkkien runsauden tarkoitus on selventää lukijalle sitä, miksi päädyin tiettyihin tulkintoihin. Tulosluvut sisältävät myös teoreettisia näkökulmia, jotka liittyvät aineistosta löydettyjen kehysten luonteeseen.

Miten löydetyt opiskelutilanteen kehukset suhteutuvat laajempiin konteksteihin? Luvussa kahdeksan pohdin tutkimuksen erityiskysymyksiä ja vien niitä laajempiin konteksteihin. Olen jakanut pohdinnan kahdeksi erilliseksi alaluvuksi: toisessa tarkastelen tuloksia laajemmasta perspektiivistä ja toisessa tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä erityiskysymyksiä.

Tulosten laajemmassa tarkastelussa suhteutan tekemääni tulkintaa kehysistä integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmistä tehtyihin ryhmäteoreettisiin tutkimuksiin. Pidän tätä suhteuttamista tärkeänä siksi, että ryhmäteoreettiset tutkimukset luovat hyvän vertailupohjan omille tuloksilleni, vaikka teoreettinen tarkastelukulma on erilainen. Tämän jälkeen tarkastelen löydettyjä kehysiksiä vallan ulottuvuuksien näkökulmasta ja pohdin opiskelutilanteen kehysten muutoksen mahdollisuuksia.

Tutkimuksen tekemiseen liittyviä erityispiirteitä tarkastelen ensin siitä perspektiivistä, miten olen onnistunut soveltamaan kehysanalyysiä ja millaisia näkökulmaeroja löytämissäni kehyksissä on suhteessa Goffmanin alkuperäiseen teoriaan. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä sekä tutkimuksen eettisiä kysymyksiä erityisesti oman positioni ja tulosten julkai-

semisen kannalta. Lopuksi nostan esille joitain jatkotutkimusaiheita, joita tutkimusprosessi on herättänyt.

Käytän tässä raportissa runsaasti alaviitteitä, jotta leipäteksti pysyisi mahdollisimman helppolukuisena. Alaviitteissä kuvaan sellaista, joka ei ole välttämätöntä tutkimuksen ymmärtämiseksi, mutta joka voi antaa lisävalaisua, selittää valintojani tai yksinkertaisesti vain osoittaa väitöskirjan edellyttämää pätevyyttä. Tieteellisenä opinnäytetyönä tekstiä lukevalle alaviitteiden runsaus voi olla haasteellista, mutta olen tehnyt tietoisesti tällaisen valinnan leipätekstin selkeyden vuoksi.

2 KEHYSANALYYSI JA KEHYKSET

Valitsin tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi kehysanalyysin, sillä sen avulla on mahdollista tarkastella opiskelutilanteita ohjaavia, tiedostamattomia rakenteita. Kehysanalyysin idean esitti sosiologi³ Erving Goffman vuonna 1974 julkaistussa teoksessaan *Frame Analysis - An Essey on the Organization of Experience*.⁴ Goffman (1986, 2, 10–11, 13) tarjoaa teoksessaan yhden tavan analysoida sosiaalista todellisuutta; hän kartoittaa yksilön kokemusten organisoitumisen periaatteita mutta myös kokemuksen haavoittuvuutta. Vaikka muutkin teoreetikot ovat käyttäneet termejä kehys, kehystäminen ja kehysanalyysi, olen rajannut tutkimukseni lähtökohdaksi nimenomaan Goffmanin teoksen. Tukeuduin ymmärrykseni rakentamisessa Goffmanin alkuperäisteokseen ja sitä kommentoiviin kirjoituksiin sekä kehysanalyysiä soveltaviin tutkimuksiin.⁵ Kehys ja kehysanalyysi ovat kompleksisia käsitteitä, joten Goffmanin ajattelua soveltavan tutkijan tulee kuvata oma tulkintansa niistä (Malin 2012, 70). Tämä luku ei ole kokonaisvaltainen ja tyhjentävä esitys Goffmanin Kehysanalyysi-teoksesta vaan esittelen teorian päälinjoja ja sellaisia piirteitä, jotka ovat merkityksellisiä tämän tutkimuksen kannalta.⁶

³ Goffman määrittää itsensä usein mikrososiologiksi (Giddens 1988, 252, 270). Mikrososiologia tutkii ihmisten arkipäivän toimintaa ja siihen liittyvää logiikkaa (Gonos 1977, 854; Heiskala 1991, 94). Mikrotason tutkimuksen vuoksi Goffman (1986, 13; ks. myös Giddens 1988) ei nähnyt käsittelevänsä kehysanalyysissä sosiologian ydinkäsitteitä. Heiskala (1991, 95–96) tulkitsee Goffmanin asenteen olevan tietynlainen ”*kilpikonnapuolustus*” vallalla ollutta parsonilaista makroteoreettista ja struktuurialifunktionaalista ajattelua vastaan.

⁴ Olen käyttänyt teoksesta vuoden 1986 painosta, joka vastaa sivunumeroinniltaan alkuperäistä vuoden 1974 painosta, mutta jossa on uusi Bennett Bergerin esipuhe.

⁵ Rajaaminen nimenomaan Goffmanin kehysanalyysiä soveltaviin tutkimuksiin ei ollut aivan yksinkertainen tehtävä. Ensinnäkin osa tutkijoista nojaa muuhun kuin Goffmanin esittämään kehyskäsitteisiin. Eri teoreetikkojen kehittämiä kehyskäsitteistä ja kehysanalyysistä ovat tehneet listauksia esimerkiksi Hallahan (1999), Jerneck ja Olsson (2011) sekä Tannen (1993b). Toiseksi osa teoretikoista on laajentanut Goffmanin kehyskäsitettä. Esimerkiksi yhteiskunnallisten liikkeiden teoreetikot ovat kehittäneet kehysanalyysiä, jonka avulla voidaan tarkastella sosiaalisten ongelmien kehystämistä (ks. Creed, Langstraat & Scully 2002). Tekemässäni rajauksessa olen pyrkinyt pitämään lähtökohtana sen, että tutkija viittaa erityisesti Goffmanin kehysanalyysiin. Kolmas rajaamista vaikeuttava tekijä on, että osa tutkijoista myös yhdistää kehysanalyysin rinnalle Goffmanin muissa teoksissaan esittelemiä käsitteitä (ks. esim. Tannen & Wallat 1987). Tällaisia Goffmanin tunnettuja käsitteitä ovat esimerkiksi stigma ja kasvotyö. Olen kuitenkin jättänyt tämän tutkimuksen ulkopuolelle Goffmanin muissa teoksissaan esittämät teoretisoinnit ja niiden sovellukset, sillä olen pyrkinyt rajaamaan tutkimukseni mielekkäällä tavalla.

⁶ Anna-Maija Puroila (2002a; 2002b) tarjoaa kokonaisvaltaisen näkemyksen kehysanalyysistä. Hän tukeutuu näkemyksensä rakentamisessa myös muihin Goffmanin keskeisiin kirjoituksiin. Tässä tutkimuksessa tällaisen kokonaisvaltaisen näkemyksen toistaminen on tarpeetonta. Esimerkiksi Goffmanin Kehysanalyysi-teoksessa esittämää puheen kehysanalyysiä ei käsitellä tässä tutkimuksessa lainkaan, sillä se ei ole oleellista tutkimuksessa kerätyn aineiston kannalta. Puheen kehysanalyysi oli suunta, johon Goffman myöhemmin keskittyi; seuraavan teoksen, ”Forms of Talk”, huomion kohteena oli nimenomaan kieli ja sen käyttö arjen kehysten kerroksissa (Tannen 1993a, 3). Puheen kehysanalyysistä voi lukea tarkemmin esimerkiksi Puroilan (2002a) kehysanalyysistä lähestymistapaa esittelevästä teoksesta.

2.1 Mikä on kehys?

Kehys-käsitteen⁷ haasteena on, ettei Goffman määritellyt käsitettä erityisen selkeästi (esim. Scheff 2006, 76).⁸ Toki Goffman (1986, 10–11) on pyrkinyt kuvaamaan, mihin hän viittaa sanalla *kehys*:

I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events – at least social ones – and our subjective involvement in them: frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify. That is my definition of frame. My phrase ‘frame analysis’ is a slogan to refer to the examination in these terms of the organization of experience.

Goffmanin mukaan sosiaalisia tilanteita ja niihin osallistumista organisoivat tilanteenmäärittelyt, mutta tämä kehys-käsitteen määritelmä ei vielä avaa käsitettä erityisen selkeästi. Edellä oleva Goffmanin määritelmä sisältää kuitenkin kolme kehykseen liittyvää tärkeää ulottuvuutta: *tilanteenmäärittely*, *subjektiivinen osallistuminen* ja *kokemuksen organisoitumisen ehdot*.⁹ Näiden kolmen ulottuvuuden avulla avaan kehys-käsitettä tarkemmin.

Kokemuksen organisoituminen. Goffmanin (1986, 13) mukaan Kehysanalyysi-teos ei kerro yhteiskunnan järjestäytymisestä tai sosiaalisesta rakenteesta vaan se kertoo yksilön kokemuksen organisoitumisesta, joka tapahtuu yksilön mielessä:

I am not addressing the structure of social life but the structure of experience individuals have at any moment of their social lives.

Kehysten voi ajatella olevan kokemuksen järjestymisen taustalla, tietynlaisina järjestymisen ehtoina. Goffmanin (1986, 11) voi tulkita tarkoittavan, että kokemukset organisoituvat yksilön mielessä kehysten avulla. Drake (2009, 75) kuvaa kehyksen toimivan ”*tajunnan suodattimena maailman tarkastelussa*”.

Tilanteenmäärittely. Kokemuksen organisoitumisessa on yleisiä lainalaisuuksia, kehyksiä, jotka ovat eräänlaisia valmiita tilanteenmäärittelyjä.¹⁰ Goff-

⁷ Englanninkielisen frame-sanana pohjana on vanha englannin verbi framian, joka tarkoittaa edistymistä ja avuksi olemista (Eräsaari 2007, 151).

⁸ Goffman (1986, 11) tuo teoksessaan esiin käsitteen määrittelyn ongelman; Goffman kuvaa määrittelyn rakentuvan kirjassaan luku luvulta siten, että asiat kasautuvat päällekkäin ja lopulta muodostuu jonkinlainen käsitteen vyyhti.

⁹ Peräkylän (1997, 17) mukaan Goffmanin määritelmässä yhdistyvät tulkinta ja toiminta. Tilanteenmäärittely edustaa tulkintaa ja subjektiivinen osallistuminen toimintaa.

¹⁰ Goffmania siteeraavilla tutkijoilla on melko yhtenäinen käsitys siitä, että kehys liittyy nimenomaan tilanteenmäärittelyyn (ks. esim. Manning 1992, 118; Kiviniemi 1997, 139; Peräkylä 1997, 17; Puroila 2002a, 44; Malin 2012, 11). Esimerkiksi Hallahan (1999, 210), joka on eritellyt erilaisia kehystämisen näkökulmia julkisten suhteiden tutkimuksessa, liittyy Goffmanin teorian erityisesti tilanteiden kehystämiseen. Puroila (2002a) käyttää sanasta *situation* pääsääntöisesti suomennosta *situaatio*. Situaatio-sana voidaan yhdistää esimerkiksi laajemmin yksilön elämäntilanteeseen. Perttulan (2006, 117) mukaan ”*elämäntilanne (situaatio) on se todellisuus, johon ihminen on suhteessa*”. Goffman viittaa kuitenkin kehysanalyysissään mielestäni ennen kaikkea konkreettiseen tilanteeseen, jossa ihmiset esimerkiksi kokoontuvat luokkahuoneeseen tai katsomaan näytelmää.

man (1986) käsittelee teoksessaan erityisesti sosiaalista tilanteenmäärittelyä. Sosiaaliset tilanteet tarkoittavat Goffmanille kaiken kattavaa kategoriaa hetkistä, jolloin ihmiset pystyvät seuraamaan toistensa tekemisiä ja joihin sisältyy mahdollisuus vuorovaikutukseen (Manning 1992, 11; Puroila 2002a, 31–37).¹¹

Goffmanin (1986, 1–2) näkemys on, ettei yksilö luo itse tilanteenmäärittelyä, vaan se on jo valmiina ennen kuin yksilö astuu tilanteeseen:

Presumably, a 'definition of situation' is almost always to be found, but those who are in the situation ordinarily do not create this definition, even though their society often can be said to do so; ordinarily, all they do is to assess correctly what the situation ought to be for them and then act accordingly.

Yksilön tehtävänä on löytää sopiva tilanteenmääritelmä, joka löytyy vastaamalla kysymykseen *"Mitä täällä on tekeillä?"*. Kysymyksen esittävät tilanteessa niin osallistujat kuin sivustaseuraajatkin. Kun yksilö pystyy vastaamaan kysymykseen, hän on löytänyt kehyksen. Kehykset organisoivat yksilön kokemusta, mutta kehykset eivät ole yksilökohtaisia vaan yhteisiä, kulttuurin keskeisiä elementtejä. Jokaisessa yhteiskunnassa tai yhteisössä on tarjolla tietyt kehykset, joiden mukaan tilanteet jäsentyvät. (Goffman 1986, 8, 10–11, 27, 38.) Esimerkiksi Ingram (1979, 804) määrittelee kehyksen olevan sosiaalisesti annettu tilanteenmäärittely, joka toimii yhteisön tarjoamana, ellei jopa pakottavana kokemuksen jäsentäjänä. Vaikka yksilön tehtävänä on tulkita, mitä tilanteessa on tekeillä, tulkinta tehdään näiden valmiina olevien kehysten avulla: sopiva tilanteenmääritelmä ei ole yksilön päätettävissä. Opiskelutilanteessa on olemassa sopiva tulkinta siitä, mitä on tekeillä, eikä opiskelija voi itse luoda mitä tahansa haluaansa tulkintaa.

Meille on kehittynyt repertuaari kehyksiä, jotka olemme oppineet sosiaalistuessamme yhteisöön. Yliopistoon tullessaan opiskelija pyrkii löytämään tästä kehysrepertuaaristaan sopivan määritelmän opiskelutilanteelle. Tunnistamme tuon tilanteen tietynlaiseksi ja erotamme sen muista mahdollisista tilanteenmäärittelyistä, koska voimme soveltaa aikaisemmin kokemaamme ja oppimaamme uusiin sosiaalisiin tilanteisiin. Kokemuksemme rakentavat odotuksia myös tulevia, samankaltaisia tilanteita kohtaan (Tannen 1993b, 15). Uudet tilanteet määritellään sen avulla, miten olemme aikaisemmin oppineet määrittelemään vastaavat tilanteet.

¹¹ Peräkylän (2001, 362) mukaan Goffmanille vuorovaikutus oli kasvokkaista, reaaliaikaista kanssakäymistä ruumiillisten ihmisten kesken. Goffman nähdäänkin usein nimenomaan kasvokkaisen vuorovaikutuksen teoretikoksi, mutta muista teoksista poiketen Kehysanalyysi-teoksessa Goffman ei kuitenkin sido tarkasteluaan vain kasvokkaihin kohtaamisiin, sillä hänen kiinnostuksenaan ovat kaikki sosiaalisen elämän tilanteet, joita tulkitaan ja koetaan myös itse osallistumatta (Heiskala 1991, 102; Puroila 2002a, 37). Goffman (1986, 8) toteaa Kehysanalyysi-teoksessaan seuraavasti: *"My perspective is situational, meaning here a concern for what one individual can be alive to at a particular moment, this often involving a few other particular individuals and not necessarily restricted to the mutually monitored arena of a face-to-face gathering"*.

Kehysten tarkoituksena on tehdä tapahtumista ymmärrettäviä (Goffman 1986, 10).¹² Niin kauan, kuin emme tunnista kehystä, tilanteella ei ole meille mieltä. Kehykset auttavat määrittelemään, millaisesta tapahtumasta on kyse (Puroila 2002a, 44). Tilanteenmäärittelyä tehdään sosiaalisessa tilanteessa koko ajan, mutta se on tiedostamaton automaatio. Esimerkiksi opiskelutilanteessa opiskelija ei tietoisesti etsi sopivaa kehystä, vaan kysymys ”Mitä täällä on tekeillä?” on implisiittinen.

Subjektiivinen osallistuminen. Se, miten yksilö on vastannut kysymykseen ”Mitä täällä on tekeillä?”, ilmenee hänen toiminnastaan (Goffman 1986, 8). Kehys antaa tilanteelle merkityksen ja näin myös ohjaa toimintaamme tilanteessa:

Given their understanding of what it is that is going on, individuals fit their actions to this understanding and ordinarily find that the ongoing world supports this fitting. These organizational premises – sustained both in the mind and in the activity – I call the frame of activity. (Goffman 1986, 247.)

Sosiaalinen elämä on rakentunut siten, että yksilöiltä vaaditut asiat määrittyvät sen hetkisen tilanteen mukaan. Tällöin eri kehyksissä toimiessamme omaksumme erilaisia tapoja toimia. (Peräkylä 1990, 22–23.)¹³ Kehykset ovat eräänlaisia sääntöryppäitä, jotka auttavat määrittämään ja säätelemään toimintaa (Giddens 1986, 87). Tilanteen tulkitseminen opiskelutilanteeksi ohjaa toimintaa eri suuntaan kuin sen tulkitseminen esimerkiksi vapaa-ajanvietoksi. Myös Karvosen (2000) esimerkki maassa makaavasta miehestä on valaiseva: tulkitsemme miehen toiminnan sairaus- vai juoppouskehyksen näkökulmasta vaikuttaa siihen, miten itse toimimme. Soitamme paikalle ambulanssin vai kävelemmekö kenties vain ohi?

Kuten kehyksen etsiminen ei sen mukaan toimiminenkaan ole tietoinen teko. Vaikka ihminen ei kykene kuvailemaan kehystä eikä ylipäätään ole aina tietoinen sen olemassaolosta, hän pystyy osallistumaan kehyksen ohjaamaan tilanteeseen sopivalla tavalla (Goffman 1986, 21).¹⁴ Kehys ei kuitenkaan ohjaa

¹² *“My aim is to try to isolate some of the basic frameworks of understanding available in our society for making sense out of events and to analyze the special vulnerabilities to which these frames of reference are subject”* (Goffman 1986, 10).

¹³ Kehys ohjaa toimintaa, mutta tilanteessa voi tapahtua myös toimintaa, joka on kehyksestä irrallaan, niin sanotusti sivupolulla (out-of-frame activity). Goffmanin (1986, 201) mukaan yksilöt voivat vaikuttaa siltä, että osallistuvat kehyksen määrittelemään toimintaa, mutta heidän huomionsa on muualla. Esimerkiksi luennolla päätoiminto olisi kuunnella luennoitsijaa, mutta opiskelija saattaa vaivihkaa kuiskutella vierustoverilleen tai selata internettiä puhelimella. Toisaalta osallistujat voivat vetää pois huomionsa ja tietoisuutensa kaikista kehyksen ulkopuolella samaan aikaan tapahtuvista kilpailevista tapahtumista (Goffman 1986, 202). Luennoitsija ei välttämättä edes huomaa, että opiskelijat eivät kuuntele häntä vaan jatkaa edelleen luennointia.

Goffman (1986, 201) ei kuitenkaan erityisesti keskity tällaiseen kehyksestä irrallaan olevaan toimintaan: *“My primary concern is to examine what it is that persons are allowed (or obliged) to treat as their official chief concern, not whether or not they actually do so.”*

¹⁴ Kehykset sisältävät oletuksia siitä, kuinka syvää osallistuminen on. Emme ainoastaan saavuta käsitystä siitä, mitä on tekeillä, vaan tulemme myös temmatuksi siihen mukaan. (Goffman 1986, 345.) Mitä syvempää osallistuminen on, sitä epätietoisempi yksilö on tunteidensa suunnasta ja kognitiivisesta huomiostaan (Goffman 1986, 346). Kun oppilaat esimerkiksi ohittavat toisensa käytävällä, heidän ei juuri tarvitse osal-

vain yhdenlaiseen toimintaan, sillä yksilöiden vastaukset kysymykseen ”Mitä täällä on tekeillä?” voivat olla hyvin erilaisia (Goffman 1986, 8). Tämä liittyy esimerkiksi tilanteessa olevien osapuolten eriytyneisiin rooleihin ja perspektiiveihin.

Roolilla Goffman (1986, 129, 269) tarkoittaa erikoiskykyä tai -tehtävää, jota yksilö voi toteuttaa osallistuessaan sekä todelliseen elämään että sen lavastettuun versioon.¹⁵ Tässä tutkimuksessa opiskelijan ja ohjaajan roolia tarkastellaan todellisessa opiskelutilanteessa. Kehys asettaa tilanteessa eri osapuolille julki lausumattomat oikeudet, velvollisuudet ja ominaisuudet, joiden mukaan tilanteessa oletetaan toimittavan (Peräkylä 1990, 74). Rooliin liittyvät yksilön omat tai sosiaalisesti rakentuneet odotukset voivat olla niin vahvat, että yksilö tiedostamattaan toimii ja ajattelee näiden odotusten mukaan (Malin 2012, 94). Opiskelijan rooliin voidaan esimerkiksi liittää opiskelu ja ohjaajan rooliin taas opettaminen.

Goffman erottaa tilanteeseen osallistujan persoonan ja roolin toisistaan, mutta ei pidä niitä täysin erillisinä vaan ne muodostavat tietynlaisen kokonaisuuden, persoona-rooli-jatkumon:

The nature of a particular frame will, of course, be linked to the nature of the person-role formula it sustains. One can never expect complete freedom between individual and role and never complete constrains. But no matter where on this continuum a particular formula is located, the formula itself will express the sense in which the framed activity is geared into the continuing world. (Goffman 1986, 269.)

Very specially, then, in taking on a role, the individual does not take on a personal, biographical identity – a part or a character – but merely a bit of social categorization, that is, social identity, and only through this a bit of his personal one (Goffman 1986, 286).

Tulkitsen persoona-rooli-jatkumon tarkoittavan esimerkiksi sitä, että opiskelijalle kuuluu opiskelutilanteessa tietynlainen rooli, mutta eri yksilöt eivät silti ole rooleissaan täysin samanlaisia, koska persoonat ovat erilaisia. Ihmisen toiminnan tulkitaan yleensä heijastavan jollain tavoin häntä itseään; minuus ajatellaan olevan läsnä ja kurkistavan esiin niiden roolien takana, joita yksilö esittää (Goffman 1986, 293–294). Goffman (1986, 298) näkee tämän kuitenkin toisin:

Whatever a participant ‘really is’, is not really the issue. His fellow participants are not likely to discover this if indeed it is discoverable. What is important is the sense he provides them through his dealings with them of what sort of person he is behind the role he is in.

Goffman (1986, 297–299) ei mielestäni väitä, etteikö yksilöllä olisi pysyvää todellista persoona, mutta tilanteissa roolien takaa kurkistavan ”persoonan” to-

listua. Toisaalta, kun oppilaat pelaavat peliä, he voivat olla hyvinkin syvästi pelin pauloissa. Tällöin vastaus siihen ”Mitä täällä on tekeillä?” muodostuu tempautumisen mukaan. Vastauksena voi siis olla, että örkki katkaisi toisen kaulan, vaikka järjenmukainen vastaus olisi, että käynnissä on peli. (ks. Goffman 1986, 46.)

¹⁵ Goffman (1986, 129) käyttää termiä persoona, kun hän viittaa elämäkerralliseen subjektiin (the subject of a biography) ja termillä osa (part) tai esityksen henkilö (character) hän puolestaan tarkoittaa elämäkerrallisen subjektin näyttämöllisiä versioita.

dellisuudella ei ole merkitystä, vaan sillä, millaisen ymmärryksen toiset osapuolet persoonasta saavat. Yhdessä tilanteessa yksilön tarjoamalla poiminnoilla omasta persoonastaan ei ole paljon yhteistä niiden kanssa, joita yksilö tarjoaa toisessa tilanteessa (Goffman 1986, 299). Opiskelutilanteessa ohjaaja esimerkiksi vaatii palauttamaan tehtävät tiukasti määräajassa, mutta samalla hän saattaa puheellaan osoittaa, ettei hän oikeasti persoonana ole niin tiukka kuin mitä ohjaajan rooli vaatii. Tämä ohjaajan osoittama roolin takainen rennompi minuus ei silti välttämättä ole mikään "todellinen" minuus. Peräkylän (1990, 163) mukaan annamme eri kehyksissä erilaisia vihjeitä keskenään erilaisista minuuksista. Kyse ei kuitenkaan ole epäaitoudesta vaan kehysanalyysiin liittyvästä näkemyksestä, että sosiaalisen elämän eri tilanteissa vaaditaan keskenään erilaisia ajattelun- ja toimintamalleja (Peräkylä 1990, 22–23). Goffman (1986, 269–270) varoittaa, ettei pidä liikaa etukäteen tulkita, mikä osa on persoonaa ja mikä roolia: toisessa kehyksessä kyse voi olla persoonasta, mutta toisessa roolista. Yksilö voi toimia eri puitteissa erilaisissa rooleissa ilman kiusaantuneisuutta siitä, että kyseessä on sama yksilö, joka näissä rooleissa työskentelee (Goffman 1986, 286).¹⁶

Samassa kehyksessä niin osallistujien kuin sivustaseuraajien *perspektiivi* voi vaihdella erilaisten tilanteessa eriytyneiden roolien mukaan. Goffman (1986, 8) käyttää perspektiivien vaihtelusta esimerkkinä golfia, joka on peliä golffarille mutta caddyille työtä. Tällöin tilanteessa eri osallistujilla vaihtelee myös ymmärrys siitä, mitä on tekeillä. Jos "samaa" tilannetta kuvaillaan jälkikäteen, kuvailut voivat olla hyvin erilaiset perspektiivistä riippuen (Goffmanin 1986, 9–10). Opiskelutilanteen kehyksessä ohjaajan ja opiskelijan roolit ovat erilaiset, joten heillä voi olla myös hyvin erilainen perspektiivi siihen, mitä tilanteessa on tekeillä. Kuitenkin sekä ohjaaja että opiskelija tietävät kyseessä olevan opetustilanteen ja usein tämä tilanteenmäärittely on selvää myös ulkopuoliselle tarkkailijalle. Tilanne vain ohjaa osapuolet erilaiseen toimintaan.

Tutkimukseni ei kohdistunut siihen, millaisia tutkimieni yksilöiden erilaiset persoona-rooli-jatkumot olivat tai millaisia erilaisia opiskelijan rooleja opiskelutilanteissa voi olla. Sen sijaan olin kiinnostunut siitä, mitä merkityksiä opiskelijan rooliin liitettiin huolimatta persoonasta ja yksilöiden erilaisista tavoista toteuttaa opiskelijan roolia. Kiinnostuksen kohteena oli se, millaisia yleisiä ja yhteisiä opiskelijan rooli-odotuksia opiskelutilanteen kehyksiin sisältyy ja millaiseen perspektiiviin ne johtavat.

Edellä kuvattujen ja tekemieni rajausten suunnassa määrittelen kehyksen tässä tutkimuksessa seuraavasti: *Kehykset ovat yhteisössä opittuja kulttuurisia tilanteenmäärittelyjä, jotka jäsentävät kokemuksiamme sosiaalisissa tilanteissa ja tekevät näin tilanteen meille ymmärrettäväksi. Kehykset myös ohjaavat tilanteissa subjektiivista osallistumistamme tai osallistumattomuuttamme.*

¹⁶ Goffmanin (1986, 273) mukaan rooli antaa tilaa persoonalle, kun kyseessä on kehyksen ulkopuolinen toiminta (out-of-frame behaviour): ihminen voi aivastaa tai yskiä, vaikkei se kehyksen mukaiseen rooliin sovikaan.

2.2 Primäärit kehukset ja niiden muunnokset

Primäärit kehukset¹⁷ ovat kehysten perustaso ja niiden alkuperäinen muoto. Käsitys siitä, mitä on tekeillä, pohjautuu aina primääreihin kehyksiin. Primääri kehys tekee tilanteesta merkityksellisen, sillä hahmotamme tapahtumia primäärien kehysten avulla. (Goffman 1986, 21, 24, 38.) Puroilan (2002a, 56) mukaan ”*primäärit kehukset edustavat sosiaalisen elämän järjestäytyneisyyttä, jatkuvuutta ja pysyvyyttä*”; ne ovat ”*kulttuurisesti määräytyneitä ja sosiaalisesti ylläpidettyjä tapoja ymmärtää asioita ja tapahtumia ympäröivässä maailmassa*”. Yksilöt sekä sopeutuvat näihin tapoihin että ylläpitävät niitä (Malin 2012, 100).

Goffman (1986) esittää primääreistä kehyksistä vain karkean kahtia jaotellun luonnollisiin ja sosiaalisiin kehyksiin. Luonnollisella kehyksellä tarkoitetaan ihmisen tahdosta ja toiminnasta riippumattomia luonnonilmiöitä, kuten sääolosuhteita, jotka vaikuttavat ymmärrykseemme siitä, mitä on tapahtumassa. Sosiaaliset kehukset ovat puolestaan ihmisen ohjaamia ja tahdosta riippuvaisia ja ne sisältävät aina sääntöjä. Luonnollisissa kehyksissä yksilöillä ei ole mitään erityyneitä statuksia, mutta sen sijaan sosiaalisissa kehyksissä yksilöillä on erityinen roolinsa. Sosiaalisissa tilanteissa yksilöt ovat itsemääräytyneitä, laillisesti kykeneviä ja moraalisesti vastuullisia toimijoita, jotka tuovat tilanteisiin muun muassa tahtonsa, kykynsä, muistonsa ja identiteettinsä. (Goffman 1986, 21–24, 188.)¹⁸ Tilannetta voidaan tulkita samanaikaisesti sekä luonnollisen että sosiaalisen kehyksen valossa (Puroila 2002a, 54). Goffman ei suoraan ilmaise, että luonnollisilla kehyksillä on jonkinlainen ensisijaisuus sosiaalisiin kehyksiin nähden. Hän antaa kuitenkin viitteitä siitä, että sosiaaliset tilanteet joutuvat noudattamaan luonnollista järjestystä (Goffman 1986, 23; ks. myös Burns 1992, 251; Puroila 2002a, 53). Esimerkiksi luentosalissa sattunutta tulipaloa ei voida poistaa kuvittelemalla tilanne erilaiseksi. Goffman ei erityisesti keskittynyt teoksessaan näihin luonnollisiin kehyksiin, koska hänen kohteenaan oli sosiaalinen todellisuus. Tässä tutkimuksessa tarkastelu rajautuu pelkästään sosiaalisiin kehyksiin.

Koska Goffman ei tarjoa luokittelua primääreistä sosiaalisista kehyksistä, on vaikea hahmottaa, mitkä kaikki sosiaalisen elämän toiminnot ovat primääri-

¹⁷ Termin suomennoksen *primääri kehys* olen lainannut Puroilalta (2002a). Malin (2012, 79) käyttää tästä termistä suomennosta *pääkehys*, sillä hänen mielestään termi tulisi suomentaa kokonaisuudessaan ja *primary*-sanan korvaaminen *primääri*-sanalla on hänestä häivyttänyt termin idean. Mielestäni suomennos *pääkehys* viittaa kuitenkin vain kehyksen ensisijaisuuteen, ei niinkään kehyksen alkuperäisyyteen, kuten sana *primääri*. Ymmärtääkseni Goffmanin (1986, 21) *primäärin* kehyksen ideana nimenomaan on, että kyse on jostain originaalista, joka ei nojaa mihinkään muuhun: ”*I say primary because application of such a framework or perspective is seen by those who apply it as not depending on or harking back to some prior or 'original' interpretation*”. Olenkin päättänyt käyttämään termiä *primääri kehys*, koska se mielestäni kuvaa Goffmanin ideaa näiden kehysten alkuperäisyydestä.

¹⁸ Goffman ei ole eritellyt primäärejä kehyksiä tätä kahtiajaottelua tarkemmin. Hän on itse myöhemmin kritisoinut, ettei ole kehittänyt primäärien kehysten ideaa tarpeeksi, sillä teoksesta puuttuu primäärien kehysten vaihteluväli (Goffman 1981, 67; ks. myös Manning 1992, 132).

siä. Tämä saattaa johtua myös siitä, että suurinta osaa primääreistä kehyksistä on vaikea kuvailla sanallisesti (ks. Goffman 1986, 21). Kuvailun vaikeus ei kuitenkaan tarkoita, ettemmekö pystyisi ymmärtämään niitä ja osallistumaan niiden edellyttämällä tavalla.

Primäärien sosiaalisten kehysten alkuperäisyyden tekevät ymmärrettäväksi sellaiset kehykset, jotka eivät ole alkuperäisiä. Alkuperäinen kehys on haavoittuvainen muunnoksille, joista syntyy uusia kehyksiä (Goffman 1986, 156). Kehyksen muunnos tarkoittaa, että alkuperäinen kehys muuttuu toiseksi ja muunnos tuottaa tilanteelle uuden merkityksen. Alkuperäistä primääriä kehystä voidaan muuntaa kahdella tapaa: *käännöksellä* ja *harhautuksella* (Goffman 1986, 83; ks. myös Goffman 1981, 63).¹⁹

Goffman on kehittänyt ajatustaan käännöksistä Gregory Batesonin²⁰ havaintojen pohjalta. Bateson huomasi, että eläintarhassa eläimet eivät vain tappele vaan tappelulta näyttävä tilanne saattaa joskus olla vain leikkiä. Oikean tappelun leikistä erottivat leikin säännöt, kuten milloin leikki loppuu ja mitä on sallittua tehdä sen aikana. (Goffman 1984, 40–43.) Tämän havainnon pohjalta Goffman (1986, 43–44) on muodostanut kehysanalyysin keskeisen käsitteen *käännös*²¹:

I refer here to the set of conventions by which a given activity, one already meaningful in terms of some primary framework, is transformed into something patterned on this activity but seen by the participants to be something quite else.

Käännöksessä alkuperäinen toiminto on mallina, mutta sitä muutetaan siten, että osallistujat näkevät sen aivan eri tavalla kuin alkuperäisen kehyksen.²² Vaikka alkuperäinen tilanne muuttuisi vain vähän, se muuttaa radikaalisti meidän käsitystämme siitä, mitä on tekeillä. Tämä johtuu siitä, että tilanteen

¹⁹ Goffman ei varsinaisesti tarjoa määritelmää muunnoksille, mutta sen voi päätellä hänen muunnosten kahtiajaottelusta. Schmitt (2000, 79–82) on koontanut esimerkkejä eri tutkijoiden löytämistä muunnoksista eli käännöksistä ja harhautuksista.

²⁰ Bateson, G. 1956. The Message "This Is Play". Teoksessa B. Schaffner (toim.) Group Processes: Transactions of the Second Conference. New York: Josiah Macy, Jr. Foundation Proceedings, 145–242.

²¹ Olen lainannut Goffmanin käyttämän termin *key* suomennoksen Puroilalta (2002a), joka käyttää siitä sanaa *käännös*. Peräkylällä (1990, 22) termi on *istuttaminen* ja Kiviniemellä (1997) *variaatio*. Termille onkin vaikea löytää hyvää, kuvaavaa suomennosta. Malinin (2012, 81) mielestä sekä Puroilan että Peräkylän suomennokset sanasta *key* eivät vastaa sitä mielikuvaa, joka tulee Goffmanin käsitteeseen liittämistä esimerkeistä. Malin ei kuitenkaan tunnu tarjoavan mitään vaihtoehtoista käännöstä vaan hän käyttää asiayhteydessä vain sanaa *muunnos*. Itse liitän muunnos-sanana Goffmanin (1986, 156) käyttämään sanaa *transformation*: primäärejä kehyksiä voidaan muuntaa kahdella tapaa, käännöksillä (*keyings*) ja harhautuksilla (*fabrications*). Tällöin muunnos-sanana ei mielestäni voi varata suomennokseksi vain termille *key*.

²² Goffman (1986, 48–75; ks. myös Puroila 2002a, 60) on jaotellut viisi peruskäännösten ryhmää, joita yhteiskunnastamme löytyy. Ensimmäinen käännösten ryhmä on kuvitelmat, jolloin esimerkiksi mielikuvituksen avulla käännetään alkuperäinen tilanne uudelleenlaiseksi kuten kodinhoito kotileikiksi. Toinen käännösten ryhmä on kilpailut, joissa alkuperänä on esimerkiksi tappelu, mutta käännöksellä se on muutettu esimerkiksi nyrkkeilyksi. Muut käännösten ryhmät ovat seremoniat, tekniset uudelleen tekemiset (esimerkiksi harjoittelut ja demonstraatiot) sekä uudelleen perustamiset (esimerkiksi tavanomaisesta poikkeavassa roolissa toimiminen hyväntekeväisyystyössä tai osallistuvassa havainnoinnissa).

merkityksellinen materiaali muuttuu. Käännös voi muuttaa vain jotain sellaista, joka on merkityksellinen primäärissä kehyksessä (Goffman 1986, 81). Tappelua leikittäessä tappelun primääri kehys toimii mallina, mutta sitä muutetaan siten, että osallistujat ymmärtävät kyseessä olevan leikki eikä todellinen tappelu.²³ Esimerkkinä käännöksistä toimii hyvin Kiviniemen (1997) havainto, että luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta tarkasteltuna opetusharjoittelussa ei ollut kyse vain opettamisesta; opetustyö oli käännetty opettajuuden harjoitte- luksi, mutta myös opiskelijan suorittamaksi opetusesitykseksi.

Toinen kehyksen muunnoksen tapa käännöksen ohella on *harhautus* (fab- rication).²⁴ Harhautuksessa toinen osapuoli tarkoituksellisesti yrittää johtaa ti- lannetta siihen, että toiselle osapuolelle syntyisi väärä käsitys siitä, mitä on ta- pahtumassa. (Goffman 1986, 83; ks. myös Kiviniemi 1997, 157–158; Puroila 2002a, 59.) Kuten käännös myös harhautus tarvitsee mallin; harhautuksessa täytyy käyttää jotain sellaista, joka on merkityksellistä jo primäärissä kehykses- sä. Harhautus eroaa käännöksestä siinä, että harhautuksessa ihmisillä pitää olla näkemysero tapahtumista. (Goffman 1986, 84.) Leikissä kaikki tietävät, että on kyse leikistä, mutta esimerkiksi aprillipilassa pilan kohteelle selviää vasta myö- hemmin, että kyse oli pilasta eikä todesta. Koska vain harhauttajalla on käsitys siitä, mitä todella on tekeillä, hänellä on valtaa huiputettavaan, mutta vain sii- hen asti kunnes tilanteen todellinen luonne paljastuu myös harhautetulle (Goffman 1986, 84, 177).²⁵ Kiviniemi (1997) löysi opetusharjoittelusta käännök-

²³ Malin (2012, 81) kyseenalaistaa Puroilan (2002a) tulkinnan sotaleikistä, jossa sota olisi primääri kehys ja leikki sen muunnos. Sen sijaan Malin esittää näkemyksen, että sota ja leikki olisivat kaksi pääkehystä, jotka linkittyvät tai yhdistyvät sotaleikki- muunnoksessa. En kuitenkaan löydä Goffmanin tekstistä tukea Malinin näkemyksel- le. Ensinnäkin Goffman (1986, 47–48) toteaa, että vaikka hän ei ole kyennyt tekemään tyydyttävää primäärien kehysten kategorisointia, hän on melko tyytyväinen käännöksistä tekemäänsä kategorisointiin. Miksi sitten kategorisoida käännöksiä, jos käännöksiä tehdään yhdistelemällä primäärejä kehyksiä? Ensimmäinen käännösten ryhmä on kuvitelmat, johon jonkin todellisen asian leikkiminen sijoittuu. Tällä perus- teella voi ajatella, että leikki ei ole primääri kehys vaan tapa muuntaa kääntämällä sodan primäärikehys sotaleikiksi. Sota voitaisiin kääntää myös esimerkiksi sotahar- joitukseksi, joka on tietyllä tapaa katsottuna aikuisten sotaleikkiä. Toiseksi Malinin näkemystä vastaan on Goffmanin (1986, 21) ajatus, että primäärit kehykset ovat itses- sään merkityksellisiä. Millaista sitten olisi puhdas, muuntamaton leikki? Leikin sa- moin kuin esimerkiksi harjoittelun ei sinällään voi ajatella olevan merkityksellistä, vaan merkitys niin leikille kuin harjoittelullekin syntyy jonkin muun alkuperäisem- män kautta. Voimme puhua siis leikin kehyksestä, mutta se ei välttämättä ole pri- määri kehys. Toki voi olla joitain leikkejä, jotka eivät ota mallia mistään, mutta sota- leikissä mallina toimii sota. Kolmanneksi Malinin näkemystä vastaan nousee Goff- manin (1986, 156) ajatus kehysten kerroksellisuudesta: kun primäärin kehyksen mu- kainen tapahtuma ei todella tapahdu vaan se tarjoaa ennemminkin mallin käännök- selle, muodostuu ymmärrys toiminnasta käännöksen mukaan. Käytännössä tämä tarkoittaa, että ”oikea” tulkinta sotaleikkitalanteesta on, että se on leikkiä eikä sotaa. Toki tempautuessaan leikkiin mukaan osallistujat saattavat kokea sen sotana, mutta ymmärtävät, että toista ei silti saa vahingoittaa. Näillä perusteilla sodan voi nähdä nimenomaan mallina ja leikin käännöksenä, joka tuottaa viimeisimmän ymmärryk- sen siitä, mitä on tekeillä.

²⁴ Termin *fabrication* suomennoksen olen lainannut Kiviniemeltä (1997), joka käyttää sanaa *harhautus*. Puroila (2002a) käyttää termistä suomennosta *väärentäminen*.

²⁵ Goffman (1986) jakaa harhautukset hyväntahtoiseiin ja hyväksikäyttäviin sekä toisten aiheuttamiin ja itse aiheutettuihin. Hyväntahtoiset harhautukset ovat harmittomia ja niitä tehdään toisen ihmisen parhaaksi tai ei ainakaan vastoin toisen etuja ja ihmisen

sien lisäksi myös harhauttavan kehyyksen; kun opettajaopiskelijan ja ohjaavan opettajan ajatukset eivät olleet samansuuntaiset, harjoittelija saattoi mukautua ohjaajan näkemyksiin ulkoisesti. Tällöin ohjaaja harhautui luulemaan opiskelijan toimintaa aidoksi, vaikka opiskelija itse teki asioita vain miellyttääkseen ohjaavaa opettajaa.

Uudelleenmuuntamisesta syntyy kokemuksen kerroksellisuus (Goffman 1986, 182).²⁶ Miten kehukset sitten rakentuvat, että saamme selville, mitä tilanteessa on tekeillä? Goffmanin ajatuksena on, että kehukset ovat päällekkäin kerrostuneita. Alkuperäinen primääri kehys, joka ei ole vielä joutunut muunnoksien kohteeksi, muodostaa keskiön. Tämän sisimmän kerroksen päälle rakentuvat muunnokset. Jokainen uusi muunnos tuo uuden laminoinnin edellisen päälle ja viimeinen, uloin muunnoksen kerros muodostaa lopulta *kehyyksen reunan* (rim of the frame). Vaikka sisimmissä kerroksissa olisi kompleksisiakin muunnoksia, vastaamme uloimman kerroksen mukaan kysymykseen ”Mitä täällä on tekeillä?”. (Goffman 1986, 82, 156–157; ks. myös Peräkylä 2001, 357; Puroila 2002a, 62.) Kehys on helpointa nimetä kehyyksen reunan mukaan esimerkiksi harjoittelukehykseksi, vaikka tuo nimi ei kykene kuvaamaan koko kehystä ja sen kerroksellisuutta (Goffman 1986, 82).²⁷

2.3 Kehyyksen tulkinnan rakentuminen

Kehyyksiin liittyy oletus siitä, että tilanteessa jokin kehys on sopivampi kuin toinen. Tämä ”oikea” kehys ei ole tilannetta tulkitsevan yksilön päätettävissä. Maassa makaava mies voi olla joko juopunut tai sairas, eikä ihmisen tekemä

perusoikeuksia (esimerkiksi yllätysjuhlat ja asioiden peittäminen mielipahan estämiseksi). Hyväksikäyttävä harhautus on puolestaan kohteelle haitallinen (esimerkiksi kavaluus ja toisen syylliseksi lavastaminen). Harhautukset eivät ole aina ulkopuolisen aiheuttamia vaan ne voivat olla myös itseaiheutettuja (esimerkiksi unet ja hysteeriset oireet). Harhautuksissa voi lisäksi olla kyse ymmärrettävästä erehdyksestä, joka ei ole kenenkään yksilön aiheuttama. Normaalin tapahtuman ja harhautuksen välille voi olla vaikea piirtää rajaa, sillä normaali tapahtuma voi myös toimia peitteenä. (Goffman 1986, 87–119.)

²⁶ Jokin tekee alkuperäisestä tapahtumasta alttiin muutokselle ja nämä muuttuneet tapahtumat eli käännökset ja harhautukset ovat alttiita uusille kehyyksen muunnoksille (Goffman 1986, 79, 156–165). Esimerkiksi koulussa jonkin käsityötaidon tekeminen on käännetty sen harjoitteluksi ja tuossa harjoittelutilanteessa oppilaat saattavat harhauttaa opettajan luulemaan, että he harjoittelevat taitoa, vaikka harjoittelun sijaan he saattavat keskittyä keskustelemaan. Monimutkaisissakin uudelleenikäntämisen ja -harhauttamisen tilanteissa meillä on kyky tulkita, mitä on tekeillä, sillä olemme tottuneet sosiaalisen maailman monimutkaiseen luonteeseen.

²⁷ Kehyyksen kerroksellisuus voi olla ohut tai syvä (Goffman 1986, 157). Goffman pohtii esimerkkien kautta, kuinka monta laminoitikerrosta alkuperäisen kehyyksen päällä voi olla. Hänen mukaansa jonkinlainen selvä yläraja voi olla löydettävissä esimerkiksi pahantahtoista harhautuksista. Kun on tehty tietty määrä uudelleenharhautuksia, kukaan ei luota enää kehenkään ja uudet kerrostumat tulevat mahdottomiksi. Syvimmat kerrokset voivat olla käsikirjoitetuissa esityksissä kuten näytelmissä ja elokuvissa. Näiden epätodellisten monikerroksellisten tapahtumien seuraaminen ei tuota kuitenkaan katsojalle vaikeuksia, sillä ne sisältävät kehystysvinkkejä. (Goffman 1986, 182–186.)

tulkinta muuta sen oikeaa laitaa. Toisaalta erilaiset valta-asetelmat voivat vaikuttaa siihen, mitä sosiaalisen kehityksen tulkintaa pidetään oikeana (Malin 2012, 100). Ajatellaanko esimerkiksi, että aikuisen tulkinta tilanteessa on oikeampi kuin lapsen tai ohjaajan oikeampi kuin opiskelijan? Perusperiaate kuitenkin on, että yksilön tehtävänä on löytää sopiva tilanteenmääritelmä. Sen vuoksi pyrimme aina tilanteessa löytämään merkkejä, jotka varmistaisivat tulkinnan oikeaksi (Karvonen 2000).

Sopivan kehityksen löytyminen on monen asian summa. Ensinnäkin on kysymys kontekstista eli tapahtumien asiayhteydestä. Konteksti sulkee ulos väärän tulkinnan ja määrää oikean (Goffman 1986, 440–441).²⁸ Naurua voidaan pitää hyvänä tai sopimattomana toimintana riippuen, missä kontekstissa se tapahtuu. Jos konteksti ei riitä, osallistujat voivat esittää tarvittavia merkkejä auttaakseen sopivan tulkinnan muodostumista (Goffman 1986, 441). Kesken luennon kovaan ääneen naurava saa vihaisia katseita merkiksi siitä, että käytös ei ole suotavaa. Kehystämistä auttavat myös ajalliset ja tilalliset sulkeet:

Activity framed in a particular way - especially collectively organized social activity - is often marked off from the ongoing flow of surrounding events by a special set of boundary markers or brackets of a conventionalized kind (Goffman 1986, 251).

Ajalliset ja tilalliset sulkeet luovat sosiaaliselle elämälle episodimaisen luonteen (Goffman 1986, 43–45, 252; Giddens 1988, 260–261). Esimerkiksi luento ymmärretään luennoksi, kun sitä rajoittaa tietynlainen tila kuten luentosalin. Luennon ajallisina sulkeina toimii tietty kellonaika. Yleensä luennoitsija osoittaa ajalliset sulkeet puheellaan, mutta myös opiskelijat pyrkivät osoittamaan luentotilanteen lopussa olevan sulkeen: laukkujen pakkaaminen on vihje luennoitsijalle, että hänen tulisi lopettaa luento. Opiskelutilanteen ymmärtäminen opiskelutilanteeksi on siis seurausta niin kontekstista kuin tilanteen ajallisista ja tilallisista sulkeista ja muista mahdollisista tilanteeseen liittyvistä vihjeistä.²⁹

Yleensä ihmiset kykenevät tulkitsemaan tilanteita oikein ja toimimaan niiden edellyttämällä tavalla (Puroila 2002a, 64). Joskus yksilö saattaa kuitenkin tulkita väärin sen, mitä on tapahtumassa (Goffman 1986, 26). Tämä voi tulla siitä, että yksilö harhauttaa muita tai itseään, mutta kehysten tulkinnassa saattaa myös olla sellaisia ongelmia, niin sanottua väärinkehystämistä, joita kukaan ei tahallaan aiheuta (Goffman 1986, 302). Nämä ongelmat Goffman (1986,

²⁸ Goffmanin (1986, 441) mukaan *“context can be defined as immediately available events which are compatible with one frame understanding and incompatible with others”*.

²⁹ Ulkopuolisen seuraajan on yleensä helppo tunnistaa tilanne opetuksiksi. Ensinnäkin ulkopuolinen seuraaja tunnistaa tilan opetustilaksi: esimerkiksi etuosassa tilaa saattaa olla tussitaulu, valkokangas ja pöytä, jolla on tietokone. Tila siis kertoo, että kyseessä on jonkinlainen opiskeluun liittyvä tapahtuma. Toinen opetustilanteesta kertova vihje on ihmisten sijoittuminen tilaan. Opetustilassa suurin osa istumapaikoista on kohdistettu niin, että katse on kohti huoneen etuosaa, selkä muihin päin. Yksi ihminen on edessä ja muut katsovat häntä. Kolmanneksi ulkopuolinen tarkkailija tunnistaa tilanteen opetuksiksi siitä, miten ihmiset toimivat tuossa tilassa. Yleensä edessä oleva ihminen on äänessä. Hän saattaa kysyä kysymyksiä muilta ja vastausvuoron voi saada esimerkiksi viittaamalla.

302–338; ks. myös Puroila 2002a, 64–69) on jaotellut kolmeen luokkaa: epäselvyydet, virheet ja ristiriidat kehyksessä.

Kehyksen epäselvyys voi johtua siitä, että tilanteen ja osallistujien henkilöllisyydet ovat epämääräisiä tai tilanteessa on useita mahdollisia tulkintavaihtoehtoja. Ensimmäisen kerran kouluun tuleva oppilas ei ehkä tiedä, mistä tilanteessa on kyse ja tällöin tilanteen kehys on hänelle epäselvä. Ihminen saattaa myös valita väärän tulkinnan eli *kehystää tilanteen virheellisesti*. Sen seurauksena hän toimii tilanteeseen nähden väärällä tavalla. Kun oppilas valitsee luokkahuonetilanteessa kotikehyksen, hän usein toimii väärin siihen nähden, miten hänen tulisi luokassa toimia. Hän alkaa leikkiä silloin kun haluttaa, mitä ei koulun kehyksissä pidetä sopivana toimintana. Kehyksessä voi lisäksi olla *ristiriita*: tilanteessa olevilla yksilöillä on eri käsitys siitä, mitä on tekeillä, eivätkä nämä yksilöt välttämättä pääse yhteisymmärrykseen kehyksestä. Se, minkä oppilas ajattelee tekevänsä leikillään, voi opettajan mielestä olla tahallista sääntöjen rikkomista.³⁰

Vaikka kehys on haavoittuvainen, peruseriaate kehyksissä on, että niiden löytäminen on yleensä vaivatonta. Ihmiset pyrkivät välttämään etukäteen väärinymmärryksiä ja tekevät parhaansa, jotta niitä sattuisi harvoin (Goffman 1986, 327–328). Väärinymmärryksen kuitenkin sattuessa kehystä voi *selkiyttää* (clearing the frame). Kun yksilö epäilee tai huomaa tehneensä virhetulkinnan, hän lukee tilanteen uudelleen. Tällöin hän joko huomaa itse uutta kehystä selkeyttävää informaatiota tai sitten hän pyytää sitä muilta. Myös muut voivat tarjota tilanteen kuvausta tai muita interventioita pitääkseen tulkinnan vakaana ja oikeana. (Goffman 1986, 338.) Yleensä tilanteet, joissa on tarjolla vähän informaatiota, ovat haavoittuvaisia väärinkehystämiseksi (Goffman 1986, 448).

2.4 Kehysanalyysin soveltaminen tutkimuksessa

Kehysanalyysi on enemmänkin lähestymistapa kuin kapeasti ymmärretty mekaaninen analyysimenetelmä (esim. Puroila 2002b, 51; Malin 2012, 69). Kehysanalyysillä Goffman (1986, 11) viittaa kokemuksen järjestäytymisen ehtojen tutkimiseen, mutta hän ei suorasanaisesti teoksessaan kuvaa, miten kehysanalyysi-

³⁰ Näiden kehysten tulkintaan vaikuttavien ongelmien lisäksi voi tilanteen tulkinta muuttua kesken kaiken. Tätä tulkinnan muuttumista Goffman kuvaa termillä kehysten murtuminen (breaking frame). Kehysten murtuminen tarkoittaa, että tilanteessa tapahtuu jotain sellaista, mikä ei sovi vanhaan tulkintaan ja kehys on pakko vaihtaa. Tämä ei ole mikään vakavaluontoinen vaan aivan jokapäiväinen asia. (Goffman 1986, 345–377; ks. myös Peräkylä 1990, 22; Puroila 2002a, 67–68.) Jos kesken luennon joku alkaa itkeä tai koputtaa oveen, emme voi tulkita tilannetta enää vain opetustapahtuman kannalta. Kehysten murtuminen on Puroilan (2002a) suomennos. Malin (2012, 85) pitää kuitenkin Peräkylän (1990, 22) käännoistä, murtaminen, tarkempaan. Malin perustelee tämän sillä, että vuorovaikutustilanteessa osallisten toiminta aiheuttaa sen, että kehys joutuu kyseenalaistetuksi. Pidän molempia käännoiksiä, sekä murtumista että murtamista, mahdollisina ja ne sopivat mielestäni erilaisiin yhteyksiin. Kehys murtuu kaikilla, kun jotkut osapuolet murtavat kehysten tahattomasti tai tahallisesti. Joskus myös luonnollinen kehys, esimerkiksi tulipalo aiheuttaa tilanteen murtumisen.

siä käytännössä tehdään. Sen sijaan Goffman esittelee teoksessaan kehysanalyttisen tavan tarkastella vuorovaikutuksen hetkiä ja niitä ehtoja, jotka rakentavat ihmisen kokemusta näistä hetkistä.³¹ Goffman ei käsittele teoksessaan kehyksiä sisällöllisesti vaan muodollisesti: hän ei esimerkiksi tyypittele erilaisia kehyksiä vaan on kiinnostunut enemmän yleisistä rakenteista ja säännönmukaisuuksista kehysten välisissä suhteissa (Peräkylä 1990, 159; Peräkylä 2001, 357).

Kehysanalyysin vaikeatajuisuudesta huolimatta sitä sovelletaan paljon tutkimuksissa (König 2014). König (2014) arvelee teorian soveltamisen suosion perustuvan sen epäortodoksiseen soveltamiseen: kehysanalyysi ei ole enää Goffmanin kehysanalyysi, vaan sovellus on usein vain löyhästi yhteydessä alkuperäiseen. Goffmanin kehysteoriaa soveltavat tutkimukset ovat monenkirjavia, teoriaa eri tavoin hyödyntävä joukko.³² Malin (2012, 71) näkee, että ”Goffmanin teoreettinen moniulotteisuus antaa mahdollisuuden erilaisiin tulkintoihin, jotka riippuvat kunkin tulkitsijan omista tieteellisistä intresseistä”. Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt muiden kehysanalyysiä soveltavien tutkijoiden näkökulmia ja ideoita, mutta tutkimus ei ole täysin yhtenevä minkään toisen sovelluksen kanssa.

Analyysin kohde. Alun perin Goffman kehitti kehysanalyttisen perspektiivin ja heuristiikan mikrotason vuorovaikutuksen analysointiin (Puroila 2002a, 144; ks. myös Ryyänen 2009, 59).³³ Kehysanalyysissa kohteena on arkipäiväinen toimintajakso (strip of activity), sattumanvarainen kaistale meneillään olevasta tapahtumasta, esimerkiksi muutama yksilö suorittamassa tehtävää toistensa läsnä ollessa (Goffman 1986, 10, 564; Manning 1992, 122). Kehys-käsitteen avulla on analysoitu vuorovaikutustilanteita esimerkiksi sairaalassa (Peräkylä 1990), psykodraamakurssilla (Vehviläinen 1996) ja päiväkodissa (Puroila 2002b). Kun soveltavissa tutkimuksissa kohteena on ollut vuorovaikutustilanteet, aineistonkeräys on keskittynyt erityisesti vuorovaikutustilanteiden seuraamiseen ja tallentamiseen.

Konkreettisen vuorovaikutustilanteen sijaan esimerkiksi Kiviniemellä (1997) kehysanalyysin kohteena oli tilanne ilman vuorovaikutuksellista paino-

³¹ Ehtoja esitellessään Goffman ei tarkastele yhtä tiettyä aineistoa vaan käyttää erilaisia esimerkkejä sanomalehtiteksteistä, kirjoista, näytelmistä, elokuvista ja muista populaarikulttuurin tuotteista. Goffmanin runsas, jopa lukijaa väsyttävä hajanaisten esimerkkien käyttö on herättänyt kritiikkiä (Manning 1992, 129–130). Toisaalta Goffmanin (1986, 564) ajatuksena on, että otamme arjen elämän itsestään selvyytenä ja siksi voi olla tutkijalle helpompaa tarttua johonkin sellaiseen, joka poikkeaa tavanomaisesta. Tämä voi selittää sitä, miksi Goffmanin teoksessaan käyttämät esimerkit on lainattu populaarikulttuurin tuotteista.

³² Goffmanin kehysanalyysiä on laajennettu ja muutettu eri suuntiin, eikä sitä sovelleta erityisen johdonmukaisesti (Lepistö-Johansson 2010, 406). Esimerkiksi tutkimuksissa, joissa käytetään diskurssianalyysiä tai keskusteluanalyysiä, on hyödynnetty Goffmanin kehysanalyysiä (esim. Tannen & Wallat 1987; Piirainen-Marsh 1996; Maynard 2000). Myös journalismin ja median tutkijat ovat kehittäneet omia versioitaan (esim. Entman 1993; Väliaverron 1996; D'Angelo 2002).

³³ Ryyänen (2009, 59) mukaan kehysanalyysi on nimenomaan kasvokkaisen vuorovaikutuksen analyysiväline. Goffman (1986, 8) ei kuitenkaan viittaa kehyksen käsitteellä vain kasvokkaisiin vuorovaikutustilanteisiin, vaan kehyksen käsite liittyy mihin tahansa kokoontumiseen, jossa ihmiset ovat yhtäaikaaisesti läsnä.

tusta. Kiviniemen (1997) tutkimus kohdistuu opetusharjoittelutilanteisiin ja opettajaopiskelijan tulkintaan siitä, mitä niissä tilanteissa on tekeillä. Kiviniemi ei tutkinut harjoittelutilanteita suoraan vuorovaikutustilanteina, vaan hänen aineistonaan olivat esimerkiksi opiskelijoiden haastattelut. Kyse ei siis ole Goffmanin alkuperäisen näkemyksen mukaisesta vuorovaikutuksen analysoinnista, mutta Kiviniemen kohde sitoutuu kuitenkin vahvasti nimenomaan tilanteiden kehystämiseen.

Kehysanalyysiä on sovellettu myös tutkimuksiin, joissa analyysin kohteena on jokin muu kuin tilanne. Esimerkiksi Manning ja Hawkins (1990) tarkastelevat kehysanalyttisesti päätöksentekoa oikeudenkäynnissä, Park (1990) uskontoja ja uskonnollista ajatusmaailmaa, Luhtakallio (2005) aikakauslehtien kansikuvien sukupuolirepresentaatioita, Ryyänen (2009) talouslehtien välittämää muotoilun mediakuvaa ja Malin (2012) oppimista organisaatiossa. Nämä tutkimukset soveltavat kehysanalyysiä alkuperäisestä poikkeaviin kohteisiin.

Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena oli konkreettisen opiskelutilanteen kehystäminen, jolloin tutkimus sitoutuu Goffmanin (ks. s. 22–23) alkuperäiseen näkemykseen kehysten toimimisesta tilanteeseen liittyvien kokemusten organisoijina. Kysymys ”Mitä täällä on tekeillä?” viittaa tässä tutkimuksessa siihen, miten opiskelijat tulkitsevat kohtaamiaan opiskelutilanteita ja minkälainen kehys tätä tulkintaa näissä tilanteissa ohjaa. Tilanteenmäärittely ja kysymys ”Mitä täällä on tekeillä?” on kuitenkin laajempi kuin Goffmanin alkuperäisessä näkemyksessä. Goffmanin (1986, 345–377) näkemys on, että vuorovaikutustilanteessa tilanteenmäärittelyä tehdään koko ajan ja määritelmä voi muuttua hetkessä, mikä sopii hyvin lyhyiden, rajattujen vuorovaikutustilanteiden analysointiin. Tutkimukseni pääasiallinen analyysin kohde ei kuitenkaan ollut tietty yksittäinen opiskelutilanne tai toimintajakso sinällään, jota oltaisiin analysoitu mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja etsitty vuorovaikutuksen hetkittäisiä tilannetulkintoja ohjaavia kehyksiä. Sen sijaan etsin pysyvämpiä kehyksiä, jotka ohjaavat tilannetulkintaa opiskelutilanteiden syvimmissä kehyksen kerroksissa ja pysyvät melko muuttumattomina vuorovaikutustilanteen vaihtuvasta luonteesta huolimatta.

Koska tutkimuksen kohteena ei ollut vuorovaikutustilanteet sinällään, tätä tutkimusta ei voida kapea-alaisesti tarkasteltuna pitää vuorovaikutustutkimuksena. Tutkimus sijoittuu vuorovaikutustutkimuksen alle, jos vuorovaikutus ymmärretään laajemmin; tutkimuksessa on kysymys pinnan alla vaikuttavista kehyksistä, jotka ohjaavat opiskelutilanteissa syntyvää vuorovaikutusta ja siihen liittyviä säännönmukaisuuksia. Kehysanalyysini kohde oli samankaltainen kuin Kiviniemellä (1997), sillä kohteena oli ensisijaisesti opiskelijoiden kuvaama kokemus, joka näyttäytyi opiskeluun liittyvissä arkipäivän vuorovaikutustilanteissa tietynlaisena toimintana.

Analyysin tehtävä. Kehysanalyysin tehtäväksi voi yksinkertaistaen määrittellä kehysten analysoinnin, mutta kehysanalyysiä soveltavilla tutkijoilla on erilaiset painotukset, mitä tämä heidän tutkimuksessaan tarkoittaa. Yhdestä näkökulmasta tehtävänä voidaan pitää kehysten etsimistä ja konstruointia (ks. Puroila 2002a, 125). Esimerkiksi Malin (2012, 90) näkee, että kehysanalyysin

keskeisin tehtävä on määritellä kehykset, jotka empiirisessä tutkimuksessa löytyvät aineistosta. Tutkimuksen tuloksena on tällöin kehysten esittely ja erittely. Olen koonnut Liitteeseen 1 esimerkinomaisesti sellaisia tutkimuksia, joissa on pyritty kehysanalyysin avulla konstruoimaan kehykset aineistosta.

Toisesta näkökulmasta kehysanalyysissä analysoidaan sitä, miten kehyksiä käytetään arjessa ja millainen on niiden välinen dynamiikka. Tämä näkökulma liittyy yleensä tutkimuksiin, jotka ottavat kohteekseen nimenomaan vuorovaikutustilanteet. Esimerkiksi Peräkylä (1990, 158) arvioi kehysanalyysin tehtäväksi eritellä kehysten välistä dynamiikkaa, sillä Goffman keskittyy tähän teoksessaan varsin yleisellä, rakenteellisella tasolla. Tämä näkökulma heijastuu Peräkylän (1990) tutkimukseen siten, että löydetty kuolevan potilaan hoidon kehykset eivät ole hänelle tutkimuksen tulos vaan vasta lähtöpiste tilanteiden moniulotteisuutta tutkittaessa. Myös Manning (1992, 125) näkee, että toimintajaksoa analysoitaessa kehysten eri kerroksia täytyy kuoria, jotta saadaan selville tilanteen merkitys.

Koska tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ei ollut vuorovaikutustilanne, näin kehysanalyysin tehtäväksi ennen kaikkea kehysten konstruoinnin ja erittelyn. Puroilan (2002a, 144) mukaan ihmiset eivät usein ole tietoisia siitä, mikä heidän toimintaansa ohjaa, joten kehysanalyysin avulla tällaista implisiittistä toimintaa ohjaavaa arkitietoa pyritään tekemään eksplisiittiseksi. Tutkimukseni kehysanalyyttisen tarkastelutavan tarkoituksena oli, että opiskelijoiden piiloisista, toimintaa ohjaavista opiskelukehyksistä pyrittiin tekemään näkyviä.

Sovelluksen laajuus. Kolmas näkökulma kehysanalyysin soveltamiseen liittyy sovelluksen laajuuteen. Kehysanalyysiä soveltavat tutkimukset ottavat kehysanalyysin lähtökohdaksi hyvin eri tavoin. Kokonaisvaltaisesti kehysanalyysiä soveltavat sellaiset tutkimukset, joissa kehysanalyysi otetaan koko tutkimuksen lähtökohdaksi, sitä hyödynnetään laajasti ja se läpäisee koko tutkimuksen. Esimerkiksi Puroilalle (2002b; ks. myös Rosemary & Puroila 2002) kehysteoria tarjosi sekä käsitteellisen että metodologisen työkalun hahmottaa sitä, millaisia kehyksiä lastentarhanopettajat soveltavat työskennellessään päiväkodissa. Toinen esimerkki tällaisesta kokonaisvaltaisesti Goffmanin teoriaa soveltavasta tutkijasta on Malin (2012), joka ei hahmottanut vain tohtorikoulutuksesta kerättyä aineistoaan vaan myös koko omaa tutkimusprosessiaan kehystämisen teorian kautta.

Jotkut tutkijat hyödyntävät kehysanalyysiä vain osittain: he soveltavat kehysanalyyttistä ajattelua johonkin tutkimuksensa osaan tai käyttävät Goffmanin käsitteitä valikoiden, työkalumaisesti ja yhdistellen kehysanalyysiä toisiin teorioihin. Esimerkiksi Peräkylä (1990, 144, 168) sairaalakuolemiin liittyvässä tutkimuksessaan käytti Goffmanin kehysanalyysin käsitteistöä heuristisena apuna aineistoanalyysissään, mutta ei pidä tutkimustaan ”puhtaana” kehysanalyysinä, sillä hän yhdistää tutkimukseensa myös etnometodologiaa.³⁴ Vastaavasti Veh-

³⁴ Peräkylän (1990) sairaalakuolemiin ja Vehviläisen (1996) psykodraamaan liittyvät tutkimukset liittyvät yhteen kehysanalyysin ja etnometodologian. Näiden yhdistämi-

viläinen (1996) tarkastelee psykodraaman kehyksiä vain yhtenä osana tutkimustuloksiaan. Ingram (1979) puolestaan esittelee mahdollisuutta yhdistää symbolista interaktionismia ja kehysanalyysiä tilanteissa, joissa kehys rikkoutuu. Ingram tarkastelee kehysten rikkoutumisena yliopisto-opiskelijoiden antamaa kurssipalautetta. Hän ei kuitenkaan tutkimuksessaan erityisesti hyödynnä tai esittele Goffmanin kehysteoriaa, eikä hänen lähtökohtansa ole myöskään kehysten etsiminen. Lähtökohdaksi otetaan vain yksi käsitteellinen työkalu, kehysten murtuminen. Myöskään Peräkylä (1997), joka tutki vanginvartijoiden työhön liittyvää tulkintakehystä, ei määrittele erilaisia tilanteiden kehyksiä eikä siis tee varsinaista kehysanalyysiä. Hän hyödyntää ennemminkin vain kehysten käsitettä ja määrittelee käsitteen ”tulkintakehys” tarkoittavan goffmanilaisittain niitä aikaisemmista kokemuksista muokkautuneita tiedollisia rakenteita, joiden avulla tilanteet määritellään ja joiden avulla vastataan kysymykseen, mitä on tapahtumassa.³⁵

Tämä tutkimus sijoittuu kehysanalyysiä kokonaisvaltaisesti soveltavaan päähän. Goffmanin teoria on ollut tutkimuksen lähtökohta, jonka valitsin jo tutkimusta aloittaessani. Tutkimukseni alkuperäisenä tarkoituksena oli hahmottaa aineistosta kehyksiä ja siten kehysanalyysi ohjasi tekemiäni valintoja tutkimuksen eri vaiheissa. Vaikka koen tietyllä tavalla soveltavani kehysanalyysiä kokonaisvaltaisesti, se ei tarkoita, että kokisin tekeväni juuri sellaista puhdasoppista kehysanalyysiä, kuin Goffman alun perin tarkoitti. En hyödyntänyt kaikkia kehysanalyysin käsitteitä. Esimerkiksi puheen kehysanalyysi jäi kokonaan tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska analyysini kohde poikkesi Goffmanin alkuperäisestä kohteesta. En myöskään yrittänyt tavoittaa hetkessä vaihtuvia kehyksiä jostain opiskelutilanteesta erotetusta yksittäisestä tapahtumapätkästä, vaan pyrin ymmärtämään, millainen kehys opiskelijaa syvemältä ohjaa hänen kohdatessaan eri opiskelutilanteita.

Sovelluksen painopisteen asettaminen. Sen lisäksi, että olen hahmottanut oman tutkimukseni suhdetta muihin kehysanalyysiä soveltaviin tutkimuksiin, hahmotan seuraavaksi sovellukseni painopistettä. Puroila (2002a, 145) erittelee kolme kehysten ulottuvuutta, joiden suhteen kehysanalyysiä soveltavan tutkijan tulee määrittää tutkimuksensa painopiste:

1. painotus järjestykseen tai moniulotteisuuteen
2. painotus kulttuuriin tai subjektiin
3. painotus toimintaan ja vuorovaikutukseen tai tajunnallisuuteen

seen saattaa kuitenkin liittyä tietynlainen ristiriita, vaikka lähtökohdat eivät olisikaan toisiaan täysin poissulkevia.

³⁵ Alasuutari (1990; ks. myös 2011) käyttää kehysten käsitettä alkoholismitutkimuksissaan, mutta ei kuitenkaan yritä etsiä kehyksiä aineistostaan vaan käyttää käsitettä käsitteellistämään sitä, miten alkoholismi tuotetaan ja miten alkoholinkäyttöä tarkastellaan kahdessa eri kehyksessä: arkielämän ja alkoholismin kehyksessä. Varsinaisesti hän ei ota kantaa itse kehysanalyysiin, joten tutkimus ei sinällään sovelle kehysanalyysiä.

Puroila (2002a, 148) pitää painopisteen asettamista käytännöllisenä kysymyksenä, ei niinkään teoreettisena: teoreettisella tasolla kaikki ulottuvuudet kietoutuvat kehukseen käsitteeseen. Näen, että painopisteen asettamiseen vaikuttaa esimerkiksi tutkimuksessa kerätty aineisto ja se, mitä aineiston avulla halutaan selvittää.

Ensimmäisen ulottuvuuden suhteen tämä tutkimus keskittyi enemmän sosiaalisen todellisuuden järjestäytyneisyyteen kuin sen moniulotteisuuteen. Näin sosiaaliset kehukset ennen kaikkea järjestyksen luojina ja kulttuurin rakenteena, jota yritettiin syväanalysoida.³⁶ Analyysini kohteena ei ollut yksittäinen vuorovaikutustilanne, jossa kehys olisi altis jatkuville muunnoksille ja murtumisille, vaan yksittäisen tilanteen sijaan tavoitteena oli laajempi ymmärrys siitä, mitä opiskelutilanteissa on tekeillä. Näin opiskelutilanteen taustalla olevat kehukset pohjimmitaan melko muuttumattomina tai hitaasti muuttuvina.

Toisen ulottuvuuden suhteen tässä tutkimuksessa painottui kulttuuri ja yhteisön jakamat ajattelu- ja toimintatavat, ei niinkään yksilön subjektiivisesti rakentama tulkinta. Kehyksiin liittyy toki aina yksilöiden subjektiivinen tulkinta (Malin 2012, 73–74), johon vaikuttavat esimerkiksi roolit, oma elämänselitys ja perspektiivit. Opiskelutilanteen kehäksiä etsittäessä pyrin kuitenkin tarkastelemaan ennen kaikkea sitä, mikä opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna oli yhteisesti jaettua: millaisia kulttuurisesti jaettuja tilanteenmäärittelyitä opiskelutilanne näytti saavan ja millaiseen toimintaan ja ajatteluun se opiskelijan johti? Näkökulmani poikkeaa esimerkiksi Piirainen-Marshin (1996) subjektiivisesti painottuneesta näkökulmasta. Kehyksen käsitettä soveltaessaan Piirainen-Marsh piti lähestymistapanaan etnometodologista keskustelututkimusta, jossa tilannekontekstin ei nähdä rajoittavan tai ohjaavan toimintaa. Vaikka hänen mukaansa keskustelunanalyysin lokaalisuusperiaate ei kiellä yhteisössä olevia jaettuja ja historiallisesti muotoutuneita sääntöjä, näkökulma estää kuitenkin käyttämästä tällaisia oletettuja sääntöjä toimintaa selittävinä tekijöinä ja empiirisen tutkimuksen lähtökohtana (vrt. Maynard 2000). Tutkimustemme voi siis ajatella olevan kulttuuri-subjekti -jatkumon ääripäissä. Piirainen-Marsh (1996) korostaa yhteisymmärryksen rakentamista ja osallistujien omien tulkintojen osoittamisen keinoja vuorovaikutustilanteen puitteissa. Tässä tutkimuksessa taas painotetaan kulttuuristen kehysten ohjaavaa vaikutusta ja jätetään vuorovaikutuksellisesti rakentuva ja subjektiivinen näkökulma ulkopuolelle, vaikkakin tunnustetaan sen olemassaolo.

Kolmannen ulottuvuuden suhteen on vaikeampi tehdä linjanveto, sillä sovelluksessani näkyy sekä kehysten toiminnallinen että tajunnallinen elementti. Kehysten toiminnallinen ja tajunnallinen elementti eivät ole toisiaan poissulke-

³⁶ Crook ja Taylor (1980, 245) näkevät Goffmanin kuvaavan kehys-käsitteellä nimenomaan rakennetta, kun taas Bateson, jolta Goffman alun perin kehys-käsitteen omak-sui, käytti sitä enemmän interaktionistisesti. Esimerkiksi Denzin ja Keller (1981) kriti-soivat Goffmanin teoriaa siitä, että se keskittyy liikaa muotoon ja jähmeisiin rakenteisiin, eikä siksi pysty tavoittamaan tulkinnan kompleksisuutta ja prosessimaisuutta. Goffmanin teoria on kuitenkin moniulotteisempi: vaikkakin Goffman keskittyy teo-riassaan tiettyihin säännönmukaisuuksiin, hän käsittelee myös esimerkiksi koke-muksen haavoittuvuutta (ks. Goffman 1981).

via eikä niiden erottaminen toisistaan ole tietyllä tavalla edes mielekästä. Tässä tutkimuksessa painottui hiukan enemmän tajunnallisuus, koska analyysin kohteena ei ollut niinkään opiskelutilanteen konkreettinen toiminta ja vuorovaikutuksen rakentuminen vaan se, mikä tiedostamattomasti ohjasi opiskelijan merkityksenantoa noissa tilanteissa. (ks. Puroila 2002a, 145–147.)

Tutkimusprosessin aikana tein valinnan, että kehyksen käsitteen ulottuvuuksia painotetaan tässä tutkimuksessa seuraavasti: *Kehykset ovat aikaisempien kokemusten kautta syntyneitä kulttuurisesti jaettuja yksilön mielessä olevia järjestäytyneitä rakenteita. Näiden rakenteiden avulla opiskelijat tulkitsevat ja määrittelevät opiskelutilanteita sekä toimivat niiden ohjaamina tilanteen ja roolinsa edellyttämällä tavalla. Näin kehykset ohjaavat opiskelutilanteessa opiskelijan kokemuksen ja merkityksen rakentumista sekä jäsentävät hänen ymmärrystään tilanteesta.*

3 TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖOLETUKSET JA SITOUMUKSET TUTKIMUKSEN JOHDATTAJINA

3.1 Lähtökohta tieteenfilosofiaan

Lähestyn väitöstutkimukseni toteutusta ohjanneita tieteenfilosofisia lähtökohtia hyvin konkreettisesta näkökulmasta, oman tutkimukseni erityiskysymysten käsittelynä. Koska tutkimusstrategiana ollut tapaustutkimus ei edusta tiettyä tieteenfilosofista perinnettä, vaan pitää sisällään hyvin erilaisia näkökulmia, tapaustutkimuksella ei ollut erityisen ohjaavaa vaikutusta tämän tutkimuksen tieteenfilosofisille lähtökohdille. Sen sijaan niihin on ennen kaikkea vaikuttanut sekä kehysanalyysin valinta tutkimuksen teoreettiseksi tarkastelunäkökulmaksi että ymmärtämiseen tähtäävä tulkinnallinen lähestymistapa kerättyyn aineistoon.

Kehysanalyyttinen lähtökohta. Malinin (2012, 15) mukaan ”[t]utkija, joka valitsee kehysanalyysin, valitsee samalla kokonaisen tutkimusideologian siihen liittyvine epistemologisine ja ontologisine lähtökohtineen”. Nämä lähtökohdat eivät ole yksiselitteisiä, sillä kehysanalyysin paikantaminen johonkin tiettyyn teoriaperinteeseen ei ole yksinkertaista. Eri tutkijat ovat sijoittaneet Goffmanin teorioita hyvin erilaisiin koulukuntiin: esimerkiksi strukturalismiin, fenomenologiseen sosiologiaan, semiotikkaan, symboliseen interaktionismiin tai etnometodologiaan (Collins 1988, 58; Puroila 2002a, 18–21; Jacobsen & Kristiansen 2010; Lepistö-Johansson 2010).³⁷ Tutkijat ovat perustelleet paikantamistaan sen perusteella, kenen ajatuksia Goffman on jatkojalostanut tai lainannut. Sen sijaan Goffman itse ei sitonut itseään mihinkään aikalastraditioihin ja jopa tietoisesti vältteli leimaantumista tietyn teoriaperinteen lipunkantajaksi, sillä ei uskonut sen olevan tarpeellista (Goffman 1981; Verhoeven 1993; ks. myös Drew & Wootton 1988; Jacobsen 2010, 18). Goffmanin sijoittaminen tiettyyn perinteeseen on melko mahdoton tehtävä, mutta se ei tarkoita, ettei hän olisi ottanut kantaan tieteenfilosofisiin kysymyksiin. Erityisesti hänen kannanottojaan on nähtävissä Verhoevenin (1993) tekemässä haastattelussa. Vaikka sovelsin Goffmanin teoreettista näkemystä kehyksistä, en pyrkinyt seuraamaan Goffmanin ajatuksia

³⁷ Esimerkiksi Gonos (1977) yhdistää Goffmanin ennemmin strukturalismiin kuin symboliseen interaktionismiin. Myös Ingram (1979, 803–804) ilmeisesti tulkitsee kehysanalyysin edustavan strukturalismia, sillä hän näkee kehysanalyysin ja symbolisen interaktionismin täydentäviksi näkökulmiksi; symbolisessa interaktionismissa korostuu yksilökohtainen tilanteenmäärittely, kun taas kehysanalyysissä korostuu tilanteelle annettu sosiaalinen määritelmä ja sen toimintaa ohjaava luonne. Heiskala (1991) ja Alasuutari (2011) puolestaan näkevät, että kehysanalyyttinen lähestymistapa on eräänlainen keskitie symbolisen interaktionismin ja strukturalismin välissä. Strukturalistiseen näkökulmaan kehysanalyysi yhdistyy siinä, että merkitys ei ole toimijoiden vapaasti luomaa vaan valmis struktuuri, kehys, ohjaa tulkintaa. Symboliseen interaktionismiin se yhdistyy puolestaan siinä, että kehysten tulkinta ei ole yksiselitteistä: yksilöt voivat tehdä virheitä ja tulkinnat voivat vaihdella tulkitsijan perspektiivistä riippuen.

puhdasoppisesti vaan käytin niitä peilauspintana oman tutkimukseni paikantamisessa. Tavoitteenani ei ole tyhjentävästi esittää Goffmanin sitoumuksia ja lähtökohtia vaan tämän tutkimuksen näkökulmia, joihin kehysanalyysin valinta tutkimuksen lähtökohdaksi on tietyiltä osin vaikuttanut.

Tulkinnallinen lähtökohta. Koska halusin ymmärtää, millaiset kehukset opiskelijaa opiskelutilanteessa ohjaavat, tutkimus sitoutuu myös hermeneuttiseen lähtökohtaan. Hermeneutiikka voidaan laajasti katsottuna nähdä yleiseksi tulkinnan ja ymmärtämisen teoriaksi (Tuomela & Patoluoto 1976a, 119; Laine 2015, 33).³⁸ Tontti (2005a, 7) arvioi, että hermeneuttisen filosofian tarjoamat vastaukset juuri tulkitsemisen ja ymmärtämisen kysymyksiin ovat tehneet siitä ihmistieteiden käytännön tutkimuksen kannalta relevantin. Laine (2015, 33) näkee, että "[h]ermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaation maailmaan". Oravakankaan (2009, 264) mukaan "[h]ermeneuttisen tutkimuksen peruslähtökohta ja maailma on kieli, jonka sisällä tutkija pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan jonkun toisen ajattelua ja puhetta (tekstiä)".

Tutkimuksessani tulkinnallisuus syntyy ennen kaikkea siitä, että kehukset ovat tiedostamattomia. En voinut löytää kehystä kysymällä suoraan tutkittavalta, millainen kehys häntä opiskelutilanteessa ohjaa, koska kysymykseen ei pystyttäisi antamaan vastausta. Sen vuoksi aineistoa täytyi lähestyä tulkiten ja pyrkien saavuttamaan siitä uusi ymmärrys. Käsittelen tässä luvussa hermeneuttista filosofiaa vain siltä osin, kuin se on vaikuttanut tämän tutkimuksen tulkinnallisiin lähtökohtiin.³⁹

Lähtökohtien yhdistäminen. Hermeneutiikan ja kehysanalyysin yhdistäminen ei ole ongelmatonta, sillä kehysanalyysin lähtöoletukset eivät varsinaisesti kuulu hermeneuttisen tieteenfilosofian piiriin (Ryynänen 2009, 59). Mielestäni kehysanalyyttinen ja hermeneuttinen lähestymistapa ovat kuitenkin sovittavissa yhteen, sillä niiden tehtävät erityivät tutkimuksessani. Kehysanalyysi määräsi tutkimukseni tarkastelunäkökulman, mutta aineiston analyysi vaati hermeneuttista otetta. Hermeneutiikkaa ei siis hyödynnetty tässä tutkimuksessa eksistentiaalisfilosofisessa merkityksessä vaan hermeneutiikkaan perustui näkemys aineiston ja tutkijan tulkinnallisesta vuorovaikutuksesta (ks. Ryynänen 2009, 47).

Taulukossa 1 on kuvattu tämän tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia ja ennen kaikkea tasapainoiluani subjektivistisen ja objektivistisen näkökulman välillä. Avaan Taulukossa 1 esitetyt näkökulmat tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

³⁸ Hermeneutiikka viittaa kreikankieliseen sanaan "hermeneuein", joka voidaan suomentaa sanoilla tulkita ja ymmärtää (Alanen 2014, 39–40). Klassinen hermeneutiikka kehitteli tulkintaa taito-oppina ja toimi erityistieteiden tulkinnallisena aputieteenä. 1900-luvun alussa klassisesta näkemyksestä erosi filosofinen hermeneutiikka, joka sen sijaan näki hermeneutiikan laajempaan eksistentiaalis-ontologiseen kysymykseenä. Filosofisen hermeneutiikan kehittäjiin kuuluivat erityisesti Martin Heidegger ja Hans-Georg Gadamer. (Nikander 2004, viii–xi; Tontti 2005b, 50.)

³⁹ Hermeneuttista näkökulmaa syvennetään myöhemmin tässä luvussa.

TAULUKKO 1 Tapaustutkimuksen tieteenfilosofinen näkökulma subjektiivisen ja objektiivisen välimaastossa

	Subjektivistinen näkökulma	Objektivistinen näkökulma	Tämän tutkimuksen näkökulma subjektivistisen ja objektiivisen välimaastossa	Esimerkki tutkimuksestani
SOSIAALINEN TODELLISUUS	1. Sosiaalinen todellisuus on sosiaalisesti konstruoitu. 2. Yksilö voi tehdä subjektiivisia tulkintoja esimerkiksi perspektiivistään riippuen.	1. Yksilö ei tee todellisuuden konstruointia vaan tulee valmiiksi vakiintuneeseen maailmaan. 2. Tulkinnat ja tilanteenmäärittelyt eivät ole täysin vapaasti valittavia.	Tutkittavien merkityksiä ja tilanteenmäärittelyjä ohjaa sosiaalisessa todellisuudessa jaetut, tiettyssä määrin vakiintuneet kehykset. Tutkittavat yksilöt voivat tehdä osittain erilaisia tilannetulkintoja esimerkiksi roolinsa ja persoonansa perusteella, mutta kehykset ohjaavat taustalla tilannetulkintaa valmiina rakenteina. Tutkittavat ylläpitävät rakenteita omalla toiminnallaan ja rakentavat sosiaalista todellisuutta.	Opiskelija ei voi itse päättää, että kyseessä on opiskelutilanne ja että hänellä on siinä tilanteessa opiskelijan rooli, joka poikkeaa ohjaajan roolista. Toimimalla oletetusti opiskelija samalla vahvistaa sosiaalisen todellisuuden jäsentävää rakennetta. Vaikka kehykset jäsentävät kokemuksia, ne eivät rajoita opiskelutilanteita tai opiskelijan toimintaa niissä pelkästään yhdenlaiseksi vaan tilanteet rakentuvat myös vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä. Tässä tutkimuksessa tarkastelun keskiössä on kuitenkin kehys ohjaavana rakenteena.
MERKITYKSET	Merkitykset ovat subjektien luomia ja subjektista toiseen vaihtuvia.	Merkitykset ovat sosiaalisen todellisuuden tosiasioita, jotka eivät ole subjektien vapaasti muokattavissa.	Kehykset ovat eräänlaisia intersubjektivisia merkityksiä. Subjektiiiset merkityksenannot rakentuvat näiden sosiaalisesti jaettujen merkityksenantojen varaan.	Jokainen opiskelija antaa opiskelutilanteelle omanlaisensa merkityksen, sillä yksilöiden erilainen elämänhistoria ja persoona ohjaavat erilaisiin merkityksiin. Pohjalla on kuitenkin myös jaettuja merkityksenantoja, jotka ohjaavat ymmärtämään opiskelutilanteita samankaltaisesti.

KEHYSTEN OLEMASSA-OLO	Pragmatismi: Kehysten olemassaolosta ei voi tietää, mutta vain niiden käyttökelppoisuudella on väliä.	Realismi: Kehyksiä on olemassa.	Kehykset ovat metodologinen instrumentti, joita ei ole olemassa konkreettisina objekteina. Kehyksillä voidaan kuvata sitä, millaisia jäsentäviä rakenteita eri tilanteisiin liittyy.	Kaikki tutkitut opiskelijat osasivat toimia opiskelutilanteissa saman suuntaisesti ilman, että heitä siihen ensin tilanteessa ohjeistettiin. Jokin ohjasi heidät toimimaan samalla tavoin.
TUTKITTAVIEN OMANÄKÖKULMA	Keskitytään tutkittavien omiin näkökulmiin.	Tutkittavien omaa näkökulmaa ei oteta huomioon.	Kehys on tutkittavien omien käsitysten, kokemusten ja tulkintojen yli menevä teoreettinen selitys, jota voidaan joissain tapauksissa tutkia ilman tutkittavien näkökulmien huomioimista. Tässä tutkimuksessa kehykset pyritään kuitenkin tavoittamaan tutkittavien kuvauksien kokemusten avulla.	Opiskelijat eivät välttämättä osaa kuvata opiskelutilanteen kehyksiä, koska ne ovat tiedostamattomia. Opiskelijoiden näkökulmaa opiskelutilanteen kehyksiin ei tässä tutkimuksessa siis kysytä suoraan. Opiskelijoiden omat näkökulmat ja kokemukset opiskelutilanteista kuitenkin avaavat sitä, miten he ovat opiskelutilanteen tulkinneet.
TUTKIJAN VS. TUTKITTAVIEN MERKITYSMAAILMA	Tutkijan merkitysmaailma ei koskaan ole sama kuin tutkittavan.	Merkitysmaailmoissa on olemassa jotain kulttuurisesti yhteistä.	Tutkijan merkitysmaailma ei ole sama kuin tutkituilla eikä tutkituilla ole myöskään keskenään samanlaiset merkitysmaailmat. Merkitysmaailmoissa voi kuitenkin olla jotain jaettua ja yhteistä.	Minulla on tutkittujen opiskelijoiden kanssa tiettyjä yhtymäkohtia koulutushistoriassamme kuten peruskoulu ja luokanopettajaopinnot. Tulkinnassani en voi kuitenkaan nojautua siihen oletukseen, että opiskelutilanteet tarkoittaisivat tutkituille samaa asiaa kuin minulle.
TUTKIJAN TULKINTA	1. Tutkijan tekemä tulkinta voi tapahtua vain tutkijan oman merkitysmaailman kautta.	1. Aineistossa on jotain, mikä ei ole vain tutkijan luomaa - tutkimuskohteen mieli.	1. Tutkija tekee tulkinnan oman merkitysmaailmansa kautta. Tutkija voin kuitenkin tavoittaa tutkimuskohteesta jotain sellaista, joka ei ole vain tutkijan merkitysmaailmassa.	1. Eri opiskelijoiden kuvauksissa kokemistaan opiskelutilanteista on paljon yhteistä. Tämä samankaltaisuus ei selity minun merkitysrakenteellani, josta käsin tulkitsen aineistoa.

2. Jyrkkä relativismi: Tutkijoiden erilaiset subjektiiviset oletukset johtavat erilaisiin tulkintoihin ja nämä erilaiset näkemykset voivat olla yhtä tosia.
3. Tutkija luo merkitysrakenteen aineistolle.

2. Jotkut tulkinnat ovat lähempänä totuutta kuin toiset.
3. Tutkija etsii ja löytää aineiston merkitysrakenteen.

2. Tutkimusaineistosta voi tehdä erilaisia, yhtä tosia tulkintoja. Mitkä tahansa tulkinnat tutkittavien toiminnasta eivät kuitenkaan ole mahdollisia, vaan voi myös olla virhepäätelmiä.
3. Merkitysrakenne on aineistossa, josta se tulee löytää, mutta samalla tutkija myös luo sen jäsentämällä, valikoimalla ja nimeämällä tuon rakenteen omasta merkitysmaailmastaan katsottuna.

2. Ryhmäteoreettista tulkintatapaa käyttävä tutkija voisi tehdä tutkimusaineistostani erilaisia päätelmiä kuin itse olen tehnyt (ks. luku 8.1.1). Nämä päätelmät voivat olla yhtä tosia kuin havaittujen asioiden tulkitseminen kehyksiksi.
3. Koska etsin kehyksiä, jotka jäsentävät tutkittujen kokemuksia, merkitysrakenteen täytyy tietyllä tapaa olla löydettävissä aineistossa. Toisesta näkökulmasta katsottuna kuitenkin myös luon tuon rakenteen, sillä olen esimerkiksi nimennyt tietyt teemat omien miellelyhtymieni mukaan, en aineistosta löydettyjen ilmaisutapojen mukaan.

3.2 Sosiaalisen todellisuuden subjektiivinen ja objektiivinen luonne

Goffman (1986, 2) kiinnittyy kehysanalyysissään sosiaalisen todellisuuden analysointiin. Sen sijaan, että kysyisi, *mikä todellisuus on*, Goffman (1986, 2) seuraa William Jamesin⁴⁰ ajatusta kysymyksestä ”*Millaisissa olosuhteissa ajattelemme asioiden olevan todellisia?*”.⁴¹ Puroilan (2002a, 22–23) mukaan Goffman kääntää näin huomion ihmisen tajunnassa olevan todellisuuden luonteeseen objektiivisen ulkopuolisen todellisuuden sijaan, mutta toisaalta kytkee sen myös tajunnan ulkopuoliseen todellisuuteen ottamalla huomioon ne olosuhteet, jotka tekevät asioista meille tosia.

Goffman näkee, että sosiaalinen ympäristö on suurelta osin sosiaalisesti konstruoitu (Verhoeven 1993, 324).⁴² Ajatuksen todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta kehittivät alun perin 1960-luvulla Berger ja Luckmann (2009). Heidän mukaansa todellisuus rakentuu sosiaalisesti, ei yhteiskunnan rakenteiden mukaan. Ihmiset tuottavat yhdessä ajattelullaan ja toiminnallaan inhimillisen maailman, itsestään selvänä pidetyn todellisuuden ja sen merkitykset. Yhteiskunnallinen järjestys on näin jatkuvaa inhimillistä tuotantoa. (Berger & Luckmann 2009, 30, 63–64.)⁴³ Hirsjärvi ja Hurme (2001, 17) näkevät todellisuuden sosiaalisen rakentumisen tarkoittavan, ettei yhteistä fyysikaalisen maailman ulkopuoleista todellisuutta ole, vaan kyse on subjektiivisesta tulkinnasta, joka perustuu yhteisössä opittuun tapaan. Kulttuuritutkimuksen edustamassa teoreettisessa näkökulmassa nähdään todellisuuden sosiaalisen konstruoinnin tarkoittavan sitä, että todellisuus rakentuu ihmisten arkielämää orientoivista merkitystulkinnoista ja tulkintasäännöistä (Alasuutari 2011, 59–60).

Goffmanin edustama näkemys sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta eroaa sosiaalisesta konstruktionismista siinä, että hänen mukaansa yksilö ei itse tee tätä konstruointia vaan yksilö tulee valmiiksi vakiintuneeseen maailmaan:⁴⁴

⁴⁰ James, W. 1950. *The Perception of Reality*. Teoksessa W. James, *Principles of Psychology*, vol. 2. New York: Dover Publications.

⁴¹ Chaykon (1993) mukaan virtuaalinen todellisuus muuttaa käsitystämme siitä, mikä on totta ja mikä ei. Tällöin ei voida puhua ”toden” kehuksesta enää traditionaalisessa merkityksessä vaan Chaykon mukaan ollaan todellisuuden jatkumolla, jossa todellisuus on monitulkintainen asia.

⁴² Vaikka Goffman hyväksyy ajatuksen todellisuuden sosiaalisesta konstruoinnista, hän haluaa selvästi erottaa tästä ajattelusta fyysikaalisen todellisuuden, joka ei ole hänen näkemyksensä mukaan sosiaalisesti konstruoitu vaan on olemassa ihmisen intentioista riippumatta (Verhoeven 1993).

⁴³ Basseyn (1999, 43) mukaan tulkinnallisessa tutkimusparadigmassa ei voida hyväksyä ajatusta, että todellisuus olisi konkreettisesti jossain riippumatta ihmisestä vaan todellisuuden nähdään olevan ihmismielen rakennelma.

⁴⁴ Koska Goffman kiinnittää huomionsa sosiaalisen todellisuuden vakiintuneisuuteen, hän kokee olevansa lähempänä rakennefunkcionalismia kuin sosiaalista konstruktionismia (Verhoeven 1993, 324). Tämä luo mielenkiintoisen ristiriidan Goffmanin työhön. Ensinnäkin Goffman luokittelee itsensä mikrososiologiksi. Mikrososiologian katsotaan syntyneen vastareaktiona sosiologian alaa siihen aikaan hallinneelle rakennefunkcionalismille ja sen makrokuvaukselle (Heiskala 1991, 94). Siksi vaikuttaa ristiriitaiselta, että mikrososiologiksi itsensä luokitteleva Goffman näkee olevansa lähempänä rakennefunkcionalismia kuin sosiaalista konstruktionismia. Samanlainen

So it's not a social constructionist view in the sense that anybody can, at any moment, define the world around them. The world around an individual is, by and large, defined at any moment. It comes to be defined through society at large in a constructed way. And that book [Frame Analysis] has to do with the way one comes to understand how the world around oneself is defined, ought to be defined, and can get to be misdefined. (Verhoeven 1993, 342.)

Koska Goffman ei edusta suhteessaan todellisuuteen kumpaakaan ääripäätä, realismia tai konstruktivismia, hänet liitetään usein tietynlaiseen välimaastoon: Goffmanin voi ajatella yhdistävän näkemyksessään sosiaalisen todellisuuden objektiivisen ja subjektiivisen elementin (Puroila 2002a, 122–123; Puroila 2002b, 28; Malin 2012, 73–76). Kehys on sosiaalisen todellisuuden objektiivinen elementti. Goffmanin näkemys on, että yksilö ei itse konstruoi tilanteita eivätkä tilanteenmäärittelyt ole yksilön vapaasti valittavia vaan yksilö tulee kulttuurisesti valmiiksi määriteltyyn tilanteeseen. Tämän näkemyksen vuoksi äärimäinen relativismi ei sovi Goffmaniin. (Puroila 2002a, 122–123; Malin 2012, 73.) Toisaalta Goffman näkee, että yksilöillä voi olla erilaisia näkemyksiä siitä, mitä tilanteessa on tekeillä. Sosiaalinen todellisuus ei siis ole täysin pysyvä ja vakaa vaan siihen liittyy myös subjektiivinen elementti kuten yksilöiden erilaiset perspektiivit. Objektiivinen elementti ei myöskään ole täysin muuttumaton vaan siihen vaikuttaa ympäröivän yhteisön kehitys.⁴⁵

3.3 Merkitykset sekä niiden tulkinnan ja ymmärtämisen prosessi

Merkitys. Todellisuuden sosiaalisen konstruoinnin voi tiivistetysti ajatella tarkoittavan, että sosiaalinen todellisuus nähdään ihmisten luomana merkitysjärjestelmänä.⁴⁶ Kaikki, mitä koemme, merkitsee meille jotain (Laine 2015, 31) ja rakentaa kuvaamme sosiaalisesta todellisuudesta. Tutkimuskohteen ollessa tajunnallinen kuvauskategorioiksi tulevat nämä merkitykset (Varto 1996, 30). Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat opiskelijoiden merkitykset, jotka koskevat opiskelutilanteita.

ristiriita syntyy näkemyksestä todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. Bergerin ja Luckmannin (2009) teoksen ”Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen” voidaan nähdä tarjonneen vaihtoehdon rakennefunktionalistiselle tarkastelutavalle, sillä teos korostaa rakennetekijöiden sijaan yksilöiden kykyä myös muokata ja tuottaa sosiaalista maailmaa (Aittola & Raiskila 2009, 215–216; ks. Berger & Luckmann 2009, 208–209). Silti näkemyksen sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta hyväksyvä Goffman liittyy itsensä rakennefunktionalismiin. Syynä tällaiseen ristiriitaan on kenties se, että Goffman haluaa mahdollisesti tehdä pesäeroa sosiaalisen konstruktionismin relativistiseen ajatteluun. Pesäeron tekeminen johtuu siitä, että Goffman korostaa kehysteoriassa kehystä nimenomaan rakenteena, jota yksilö ei itse määrittele.

⁴⁵ Kehysanalyysin yhdistämä sosiaalisen todellisuuden subjektiivinen ja objektiivinen elementti on perusteltavissa Goffmanin kuvauksella siitä tehtävästä, minkä hän itselleen asettaa kirjassaan. Goffman (1986, 10) kuvaa pyrkivänsä erittelemään yhteisön tarjoamia kehyksiä mutta myös sitä, millaisen haavoittuvuuden kohteeksi nämä kehykset joutuvat. Kyse ei siis ole vain kehyksistä objektiivisina rakenteina vaan myös siitä, miten nuo rakenteet ovat haavoittuvia subjektiivisuudessaan.

⁴⁶ Puroila (2002a, 138) arvioi Goffmanin kiinnittyvän Kehysanalyysi-teoksessaan merkityksen ongelmaan.

Taylorin (1976) mukaan tulkinnan tieteen kohteelle on luonteenomaista johdonmukaisuus: sillä täytyy olla mieli, merkitys. Se ei tarkoita, että ihminen toimisi tilanteessa aina rationaalisesti ja ristiriidattomasti, vaan esimerkiksi teko tulee mielekkääksi teon syyn ymmärtämisestä. Toiseksi tulkinnan tieteen kohteelle luonteenomaista on, että kohteen mieli voidaan erottaa sen ilmaisusta. (Taylor 1976, 228–229.) Taylorin (1976, 225) mukaan ”[m]erkitys koskee jotakin, voimme erottaa tietyn elementin – tilanteen, toiminnan tai minkä hyönsä – ja sen merkityksen”.⁴⁷ Esimerkiksi luennoitsija voi ilmaista opiskelijoille yskähtämällä tai toivottamalla huomenta sen merkityksen, että luento alkaa ja on aika keskittyä kuuntelemaan. Kolmas tulkinnan tieteen kohteen luonteenomainen piirre on, että kohteen mieli on aina subjektille (Taylor 1976, 228–229). Tämä tarkoittaa, että merkityksen olemassaoloon vaaditaan subjekti, sillä merkitystä ei ole tyhjiössä (Taylor 1976, 225; ks. myös Varto 1996, 24).

Merkitykset eivät ole synnynnäisiä vaan niiden juuret ovat yhteisössä (Laine 2015, 31). Yhteisön jäseneksi kasvaminen tapahtuu sosiaalistumalla kyseiseen kulttuuriin ja sen merkityskarttoihin, esimerkiksi tietynlaisiin toimintaja käyttäytymismalleihin, jotka tekevät maailmastamme ymmärrettävän (Lehtonen 2004, 17–18). Moilasen ja Räihän (2010, 46) mukaan ”[k]ulttuuriin sosiaalisuussamme olemme oppineet tulkitsemaan merkityksiä sillä tavalla, että tutun toiminnan tulkinta on varsin vaivatonta”. Kehysanalyttisesti aineistoa lähestyttäessä näkökulmana eivät ole jokaisen opiskelijayksilön subjektiiviset merkitykset vaan subjektiiryhmän merkitykset.

Taylor (1976) on erotellut hermeneuttisessa tulkinnan tieteessä erilaisia merkityksen käsitteitä ja kehukset viittaavat näistä mielestäni erityisesti intersubjektiivisiin merkityksiin.⁴⁸ Intersubjektiiviset merkitykset ovat eräänlaisia keskinäisen toiminnan tapoja, joista Taylor (1976, 245) käyttää esimerkkinä neuvottelemista. Neuvottelu muodostuu yhteiskunnan yhteisestä normien joukosta. Yksilöt toki tuovat omat subjektiiviset uskomuksensa ja asenteensa neuvottelutilanteisiin, mutta ilman tätä yhteistä jaettua ymmärrystä neuvottelun merkityksistä neuvotteluun ei voi ryhtyä. Intersubjektiiviset merkitykset muodostavat ikään kuin yhteiskunnallisen matriisin. (Taylor 1976, 245; ks. myös Tuomela & Patoluoto 1976b, 215.) Kehukset voidaan nähdä tällaisiksi intersubjektiivisiksi merkityksiksi tai merkityskartoiksi, jotka auttavat meitä erottamaan sosiaaliset tilanteet toisistaan ja toimimaan kuhunkin tilanteeseen soveltuvalla tavalla. Puroila (2002a, 140) arvioi kehysten olevan eräänlaisia objektiivisiä merkityksiä, jotka ovat perustana subjektiivisten merkitysten muodostumiselle. Goffmanilla merkitykseen sisältyy siis sekä objektiivinen että subjektiivinen elementti.

⁴⁷ Merkitykset ovat suhteessa toisiin asioihin ja niitä voidaan identifioida vain suhteessa toisiinsa (Taylor 1976, 226).

⁴⁸ Taylor (1976) erottelee hermeneuttisessa tulkinnan tieteessä ainakin kolme erilaista merkityksen käsitettä: kokemuksellinen eli tilanteen merkitys, intersubjektiivinen merkitys ja yhteinen merkitys. Hänen jaottelussaan nämä merkitykset liittyvät yhteiskuntatieteisiin, eikä Taylor ota tekstissään kantaa, ovatko nämä yleistettävissä tämän tieteenalan ulkopuolelle.

Tutkimusprosessin aikana minulle on rakentunut seuraavanlainen tutki-
 musta ohjaava ymmärrys sosiaalisesta todellisuudesta ja merkityksistä: *Opiskeli-
 jan toiminta ja puhe ilmaisevat sitä, millaisen merkityksen hän on antanut opiskeluti-
 lanteelle. Merkitykset ovat osittain yksilöiden omia, mutta koska opiskelijat osaavat toi-
 mia opiskelutilanteeseen sopivalla tavalla, heillä täytyy myös olla keino antaa tälle tilan-
 teelle jokin yhteinen merkitys, jonka myös muut tilanteessa mukana olevat ainakin jol-
 lain tavoin jakavat. Tilanteessa merkitykset eivät siis ole täysin vapaasti valittavissa,
 koska osana sosiaalista todellisuutta yksilö on oppinut tietyt yhteisön merkityksenanto-
 tavat, jotka ohjaavat yksilön merkityksenantoa tiettyyn suuntaan.*

Merkitysten tulkinta. Oravakangas (2009, 266) toteaa, että "[t]odellisuus on
 hermeneutikolle tiettyssä mielessä merkitys- ja arvoosuhteessa ilmenevää todellisuutta,
 jolle halutaan löytää sisältö ja mieli". Merkitykset voivat olla tiedostettuja, mutta
 ne voivat olla myös piileviä ja niiden väliset yhteydet voivat olla hämäränpei-
 tossa, mikä tekee niistä huomionarvoisen tutkimuskohteen (Moilanen & Räihä
 2010, 46). Ilmaisun välittämiä merkityksiä voidaan lähestyä tulkitsemalla (Laine
 2015, 33). Hermeneuttisesti ymmärrettynä tulkintaprosessi etenee tulkinnan
 kohteen näkyvästä ja välittömästä sisällöstä sen piilossa olevaan merkitykseen
 (Tuomela & Patoluoto 1976a, 119). Gadamer (2004, 40) toteaa, et-
 tä "[y]mmärtämisen taitoa vaaditaan aina, kun jonkin asian merkitys ei ole aivan il-
 meinen ja yksiselitteinen". Taylor (1976) näkee, että tulkinnalla pyritään selvittä-
 mään epäselvä, hämärässä muodossa oleva ja ristiriitainen tutkimuksen kohde
 ja tekemään siitä mielekäs. Tulkinnan tavoitteena on saada esille kohteen piile-
 vä johdonmukaisuus ja ilmaista tämä johdonmukainen merkitys uudella, ym-
 märrettäväksi tekevällä tavalla (Taylor 1976, 217, 219, 229). Kehysten etsiminen
 on mielestäni yksi tapa etsiä johdonmukaisuutta, sillä kehys auttaa hahmotta-
 maan, millaisen merkityksen yksilö on tilanteelle antanut ja mikä tekee yksilön
 toiminnasta mielekästä tuossa tilanteessa. Opiskelijan puhe ja toiminta ovat il-
 mauksia tästä merkityksestä, mutta ilmaukset voivat olla epäselviä ja ristiriitai-
 sia, jolloin tulkintaa tarvitaan osoittamaan esimerkiksi opiskelijoiden toiminnan
 ja puheen mieli ja johdonmukaisuus.

Sosiologiassa voidaan erotella teoreettisia lähestymistapoja sen perusteella,
 tarkastelevatko ne merkitysten tutkimisessa toimijoiden aktiivisuutta vai kult-
 tuuristen rakenteiden voimaa (Antikainen, Rinne & Koski 2010, 256). Vaikka
 Goffmanin kehysanalyysi liittyy sekä kulttuurisiin rakenteisiin että niiden sub-
 jektiiviseen tulkintaan, tässä tutkimuksessa painotetaan kehysten rakenteelli-
 suutta. Goffman näkee, että asioilla on rakenne (Verhoeven 1993, 326), minkä
 vuoksi Goffman yhdistetään usein strukturalismiin, rakenteiden tutkimiseen.
 Erityisesti kehysanalyysi edustaa Goffmanin rakennelähtöistä ajattelua. Tutki-
 jana lähtöoletukseni on, että näitä rakenteita, kehyksiä on olemassa: opiskeluti-
 lanteeseen liittyy merkityksen muodostumista ohjaavia kehyksiä ja näitä ke-
 hyksiä pystytään tutkimuksen avulla löytämään. Goffmanin luoma kehyksen
 käsite on kuitenkin metodologinen instrumentti, ajatusrakennelma, joka auttaa
 systematisoimaan havaintoja, enkä ajattele kehyksen olevan sinällään konkreet-
 tisesti olemassa (ks. Haaparanta & Niiniluoto 1991, 25).

Merkityksiä etsittäessä etsitään nimenomaan henkilökohtaisia merkityk-
 senantoja, jotka eivät ole puhtaasti subjektiivisia vaan ne rakentuvat kulttuuris-

sa vallitsevien toimintatapojen ja rakenteiden varaan (Moilanen & Rähkä 2010, 47–48). Kehys-käsitteen valinta johti siihen, että en tutkinut jokaisen tutkimukseni kohteena olevan ryhmän yksilöiden omia merkityksiä sinällään, vaan yritin tavoittaa jotain kaikille tutkittavilleni yhteistä merkityksenantotapaa (vrt. fenomenologinen perinne, Laine 2015). Koska sosiaaliset kehykset eivät ole henkilökohtaisia vaan tietyn kulttuurin yhteisiä, sosialisointia kautta opittuja tapoja organisoida kokemuksia, ei ollut merkityksellistä ymmärtää jokaisen tutkittavan yksilön henkilökohtaista näkökulmaa tilanteeseen (ks. Goffman 1986, 27). Sen sijaan yritin ymmärtää, millaiset yhteiset kehykset tutkittuja opiskelijoita opiskelussa ohjasivat. Koska tutkin ihmisen luomaa sosiaalista todellisuutta jäsentävää rakennetta, joka on muuttuva ja vaihtelee kulttuurista toiseen, en näe, että tutkimuksessa löytämäni tieto olisi sinällään sovellettavissa kaikkiin ihmisiin ja kaikkina aikoina. Lisäksi sosiaalista todellisuutta tutkittaessa pitää ottaa huomioon, että tutkittavat ovat itse jo tulkinneet omaa todellisuuttaan (ks. Raatikainen 2004, 98; Alanen 2014, 39). Tutkimani todellisuus oli jo esitulkittu, sillä opiskelutilanteen kehykset olivat tutkittavieni tekemiä tulkintoja siitä, mitä tilanteessa on tekeillä.

Koska ihminen ei välttämättä ole tietoinen ohjaavista kehyksistään tai ei ainakaan pysty niitä helposti sanallisesti kuvaamaan, en missään vaiheessa kysynyt tutkittujen opiskelijoiden mielipiteitä tai ajatuksia opiskelutilanteen kehyksistä. Tutkimuksessani tutkittavien näkökulman huomioon ottaminen ei siis tarkoittanut, että tutkittavien sanomaa tai tekemää raportoitaisiin jotenkin sinällään. Sen sijaan yritin ymmärtää jotain sellaista, joka tuli piiloisesti esiin tutkittavien puheessa ja toiminnassa, mutta joka oli heille oletettavasti tiedostamattomaa tai jota he eivät ainakaan arkipäivän toiminnassaan tunnustaneet. Yritin esimerkiksi ymmärtää, miksi tutkittavat tekivät opiskelutilanteessa jotain, miksi he kuvasivat kokemustaan tietyllä tavalla ja mikä heitä tiedostamattomasti ohjasi.⁴⁹

3.4 Subjektiiivinen vai objektiivinen tutkija?

Hermeneuttiseen näkökulmaan tulkinnasta ja ymmärtämisestä liittyy vahvasti yksilöiden subjektiiviset ennako-oletukset. Gadamer (2004, 117) katsoo, että ennakkonäkemykset ovat välttämättömiä, jotta kokemuksemme voi ylipäättään suuntautua johonkin ja kertoa meille jotain. Gadamerin näkemyksen mukaan emme kykene irtaantumaan omasta ajatteluumme muokanneesta kulttuurisesta perinteestämme ja tarkkailemaan ilmiötä objektiivisesti oman horisontin ulko-

⁴⁹ Raatikainen (2004, 117–119) arvioi, että jos ihmistieteet keskittyvät ymmärtämään vain tutkittavien omia näkökulmia, rajautuvat tutkimuksen ulkopuolelle inhimillisen toiminnan tiedostamattomat syyt ja seuraukset. Näen kuitenkin tutkittavan oman näkökulman ymmärtämisen laajempaan, sillä oma näkökulma voi tarkoittaa myös sitä mieltä ja johdonmukaisuutta, jonka pohjalta yksilö toimii tiedostamattaan.

puolelta (Oravakangas 2009, 270).⁵⁰ Varto (1996, 63) toteaa, että *”ei ole olemassa mitään objektiivista tasoa, jolla tutkimuskohdetta voisi ymmärtää”,* vaan *”tutkija voi asettaa kysymyksiä, tematisoida ja ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdetta vain oman kokemuksensa valossa, sillä ymmärryksellä, joka hänellä on”.* Tutkija ei voi erottautua tutkitusta merkitysyhteydestä, vaan on osa sitä. Kun pyrimme ymmärtämään toista ihmistä, teemme sen sitä kautta, miten olemme itse vastaavat asiat kokeneet ja ymmärtäneet. Tämä tuottaa vääristyneen tulkinnan toisten ihmisten tarkoituksista ja estää ymmärtämästä kohdetta, sillä omat merkitysyhteytemme eivät vastaa toisen yksilön merkitysyhteyksiä, vaikka ne voivatkin muistuttaa toisiaan. (Varto 1996, 26, 58–59.)

Kehysanalyysin näkökulmasta tutkijan subjektiivinen horisontti liittyy tutkimuksen kohteena oleviin tilanteisiin. En näe tilanteisiin liittyviä ilmaisuja vain tutkittujen opiskelijoiden ominaispiirteiksi vaan tunnistan aineistosta myös itseni: juuri näin minäkin olisin voinut tehdä, tuntea tai sanoa samassa opiskelutilanteessa. Koska tutkimuksen kohteena oli kehykset, joihin on sosiaalistuttu yhteisöissä elämällä, on tietyllä tavalla oletettavaa, että myös minulla entisenä luokanopettajaopiskelijana voi olla samankaltaiset tiedostamattomat kehykset kuin tutkimillani opiskelijoilla. Koen, että tutkimalla muita opiskelijoita tutkin myös itseäni opiskelijana. Tällainen subjektiivisuus on hyväksyttävä osaksi sellaista tutkimusta, joka toteutetaan tutun kulttuurin piirissä. Samalla se nostaa kuitenkin tulkinnan keskiöön omien ennakko-oletusten tarkastelun, sillä en voi tutkijana olettaa merkitystemme olevan yhteneväisiä, vaikka ne päällisin puolin siltä vaikuttaisivat.

Jos tulkitsija haluaa Gadamerin (2004) mukaan ymmärtää hermeneuttisen lähtökohdan mukaisesti, tulkitsija ei voi jättäytyä ennakkonäkemyksensä vaaraan, sillä se voi johtaa hänet harhaan. Tulkitsijan ei silti tarvitse häivyttää itseään, vaan hänen tulee tarkastella omia ennakkoluulojaan ja sitoumuksiaan, koe-tella niiden oikeutusta sekä seuloa joukosta ne ennakko-otaksumat, jotka voidaan vahvistaa ja osoittaa päteviksi. (Gadamer 2004, 33–34, 64.) Tutkijan subjektiivisuutta ei siis niinkään pyritä eliminoimaan, vaan sen vaikutukset aineistonkeruuseen ja tulkintaan tiedostetaan, otetaan huomioon ja tuodaan esiin (Merriam 2009, 15; Moilanen & Räihä 2010, 52; Syrjälä & Numminen 1988, 11). Gadamer näkee, että tulkitsija voi myös tietoisesti pyrkiä dialogiin toisenlaisten näkökulmien kanssa (Oravakangas 2009, 270). Ennakkoluulojen pidättelemineen on mahdollisuuksien avaamista, joka muistuttaa kysymyksen rakennetta (Gadamer 2004, 38–39). Omassa tutkimuksessani tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että esitin aineistolle paljon miksi-kysymyksiä, kuten miksi opiskelijat toimivat tai puhuvat tietyllä tavalla. Tämän avulla pyrin kyseenalaistamaan myös oman merkitysrakenteeni näkökulmasta itsestään selvyutenä pitämäni asiat.

Gadamer (2004, 64) toteaa, että *”sekä tulkitsijalle että tekstillä on oma ’horisonttinsa’ ja ymmärtäminen tarkoittaa aina näiden horisonttien sulautumista”.* Ga-

⁵⁰ Tapaustutkimuksen yhdeksi piirteeksi nähdään arvosidonnaisuus: tutkijan arvomaailma on sidoksissa hänen näkemykseensä tutkittavasta ilmiöstä (Syrjälä & Numminen 1988, 11). Laajemmin katsottuna näen, että arvosidonnaisuudessa on kyse tutkijan subjektiivisuudesta.

damerin ajattelun mukaisesti hermeneuttisessa kehässä ennakkokäsityksemme vahvistuvat tai kumoutuvat muuttaen ja liikuttaen horisonttiamme (Oravakangas 2009, 270). Jouduin tarkastelemaan omaa horisonttiani erityisesti sen kannalta, miten aikaisemmassa tutkimuksessa tekemäni tulkinta on ohjannut minua myös tämän tutkimusaineiston tulkinassa. Aikaisemman tulkintani vaikutus horisonttini muuttumiseen on ilmeinen, sillä aikaisemmassa tutkimuksessa tekemäni havainto opiskelijan ja ohjaajan epäsymmetrisestä suhteesta sai minut kiinnittämään tähän epäsymmetriaan huomion myös tämän tutkimuksen aineistossa (ks. Mäensivu 2007). Pysin kuitenkin asettamaan ennako-oletukseni kriittisen tarkastelun alle esimerkiksi sen suhteen, voiko tämän tutkimuksen aineisto todella vahvistaa ennako-oletuksiani ja mitkä havaitsemani opiskelijoiden ilmaukset voisivat kumota näitä ennako-oletuksia.

Mauthner ja Doucet (2003, 414) kuvaavat aineiston tulkintaa refleksiiviseksi toiminnaksi, jossa merkitykset luodaan, ei niinkään löydetä. Puroilan (2002a, 140) mukaan taas goffmanilaisittain ajateltuna merkitykset sisältyvät tutkimusaineistoon, josta tutkija sitten eksplikoi aineiston sisältämän merkitysrakenteen. Näen, että tehtävänäni oli löytää merkitykset, jotka olivat aineistossa, mutta toisaalta tein tulkintaa omien merkitysteni kautta ja jäsensin aineistoa omasta perspektiivistäni. Tällöin siis myös loin merkitysrakennetta, enkä vain löytänyt sitä. Samasta tutkimuskohteesta voi tehdä erilaisia tulkintoja, jos tutkijoilla on erilaiset subjektiiviset oletukset tai jos tutkimuskohdetta tematisoidaan eri tavoin (Varto 1996, 64; Moilanen & Räihä 2010, 52). Laajasta aineistostani olisi voinut rakentaa hyvin erilaisen tulkinnan esimerkiksi valitsemalla erilaisen teoreettisen lähtökohdan kuin kehukset. Laadullista tutkimusta tekevänä näkökulmanani ei ylipäättänsä ole yhden oikean totuuden löytäminen, koska tutkijan subjektiivisuus on tutkimuksessa läsnä.⁵¹

Tutkijan subjektiivisuuden hyväksyminen ei silti tarkoita, että näkisin tutkimuslöydösteni olevan vain oma subjektiivinen käsitykseni asiasta. Vaikka näen useiden yhtäaikaisten tulkintojen ja selitysmallien voivan olla yhtä päteviä, en ajattele, että mitkä tahansa tulkinnat aineistostani voisivat olla mahdollisia tai yhtä tosia.⁵² Yhdyn Goffmanin (Verhoeven 1993, 330) näkemykseen, että se, mitä aineistosta löytää, on toki tutkijan luomaa, mutta vain osittain: *"[O]ne can come up with something that wasn't in one's head but was in the data, within limits"*. Näen subjektiivisuuden vaikuttavan siihen, millaisia valintoja tein, millaisia asioita nostin aineistosta esiin ja miten ne esitin, mutta itse asiat eivät silti olleet omaa keksintöäni. Tutkimuskohteen erilainen tematisointi ei Varton (1996, 64) mukaan tarkoita, että tutkimuskohde voisi saada mielivaltaisesti erilaisia merkityksiä. Tämä liittyy Goffmanin esittämään ajatukseen, että jotkut tulkinnat ovat validimpia kuin toiset, eikä se liity vain niiden käytännön soveltuvuuteen (Verhoeven 1993, 327). Näen, että tutkimuksessa pyritään tutkijan subjektiivisuudesta huolimatta heijastamaan tutkittavien maailmaa (Hirsjärvi & Hurme

⁵¹ Perttulan (2006, 135) mukaan kokemuksen tutkija *"ei yhtäältä luo kohdettaan eikä ole sen olemassaolon edellytys, mutta toisaalta tutkimuksellinen ymmärrys kohteesta voi muodostua vain tutkijan tajunnalle"*.

⁵² Jyrkän relativismin perspektiivistä kaikki tulkinnat, jopa ristiriitaiset, ovat yhtä tosia (Raatikainen 2004, 122).

2001, 18). Kun tutkija pyrkii ymmärtämään, hän *"ottaa haltuun"* tutkimuskohteen mielen ja luo siitä tematisoiden *"uuden kokonaisuuden"* (Varto 1996, 64). Löydökseni eivät sinällään ole sama kuin tutkimuskohteen mieli tai objektiivinen tosiasia, mutta ne eivät ole myöskään pelkästään minun subjektiivinen mieleni. Taylor (1976, 219) katsoo, että tulkinnan oikeellisuus paljastuu siinä, pysyykö tulkinta tekemään mielekkääksi alkuperäisen, hämärässä muodossa olevan tekstin ja ilmaisemaan merkityksen uudella mielekkäällä tavalla.

4 LAADULLISEN TAPAUSTUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Määrittelin tutkimukseni laadulliseksi tapaustutkimukseksi. Staken (2005, 443) mukaan tutkimus nimetään tapaustutkimukseksi, kun halutaan kiinnittää huomio kysymykseen ”*mitä voidaan oppia erityisesti yhdestä tapauksesta*”. Tapaustutkimuksella viitataan tutkimusstrategiaan, en tiettyyn metodiin, sillä tapaustutkimuksessa voidaan käyttää useita erilaisia aineistoja ja menetelmiä (ks. Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Tapaustutkimukseksi määrittelystä huolimatta tutkimuksessani on myös paljon yhtymäkohtia ja samankaltaisuuksia etnografian kanssa. Tutkimukseni on tietyllä tavalla etnografisen tutkimuksen rajapinnalla: jotkut voivat luokitella sen yhtymäkohtien mukaan etnografiaksi ja toiset taas näkevät enemmän tekijöitä, jotka erottavat sen etnografiasta.

Etnografiassa tutkitaan ihmisiä järjestäytyneinä pysyvinä ryhminä ja ollaan kiinnostuneita rutiineista ja ihmisten jokapäiväisestä elämästä (Angrosino 2007, 1, 15). Etnografiassa tavoitteena on päästä sisälle tutkittuun yhteisöön ja sitä kautta sekä ymmärtää että kuvata tuon yhteisön sosiaalista todellisuutta (ks. esim. Goetz & LeCompte 1984; Gall, Gall & Borg 2003; Syrjäläinen 1994, 68; Tedlock 2000; Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma & Tolonen 2007). Vaikka Merriam (2009) määrittelee myös laadullisen tapaustutkimuksen ominaisuudeksi kuvailun, erityisen tyypillinen tavoite se on etnografialle. Etnografiasta poiketen tutkimukseni tavoitteena ei kuitenkaan ollut kuvata opiskelijoiden arkipäivää integraatiokoulutuksen opinnoissa tai ymmärtää yhteisöä sisältäpäin vaan tavoitteenani oli käsitteellistää joitain arkipäivän opiskelutilanteissa havaittuja ilmiöitä ja tapahtumia kehyksen käsitteen avulla. Vaikka laadullisessa tapaustutkimuksessakin ilmiötä pyritään ymmärtämään kulttuurilinnien kautta (ks. Merriam 2009, 29), yhteisö oli minulle väline, jonka avulla halusin päästä kiinni opiskelutilanteen kehyksiin. Koska yhteisö ei ollut ymmärtämisen kohde sinällään, päädyin määrittelemään tutkimukseni laadulliseksi tapaustutkimukseksi. Toisaalta myös etnografisessa tutkimuksessa pyritään ”*ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä*” (Syrjäläinen 1994, 77) ja tämä tehtävä sitoi minut vahvasti samaan ymmärtävän tutkimuksen kenttään etnografian kanssa.

Niin tapaustutkimukseen kuin etnografiaankin liitetään yleensä kokonaisvaltainen ilmiön kuvaus (ks. Merriam 2009, 51). Esimerkiksi Syrjälä ja Numminen (1988, 8) kuvaavat, että tapaustutkimuksessa ”*todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista pilkkomatta sitä yksityisiksi mitattaviksi muuttujiksi*”. Goffman puolestaan näkee, ettei välttämättä ole mahdollista antaa kokonaiskuvaa mistään, mutta laadullisessa tutkimuksessa tiettyjä aspekteja voidaan tavoittaa yhtä hyvin kuin niin sanotuissa kovissa tieteissäkin (Verhoeven 1993, 327). Tutkimuksessani yhdistyy molemmat näkökulmat. Toisaalta en yrittänyt antaa aineiston analysoinnin ja tulkinnan avulla kokonaiskuvaa tutkimastani opiskelijaryhmästä, vaan keskityin tiettyihin aspekteihin, opiskelutilanteen ke-

hyksiin. Toisaalta yritin katsoa tätä valitun kehysilmion ilmenemistä kokonaisuutena, en irrallisina osasina.

Tämän tutkimuksen rajautuminen laadulliseksi tapaustutkimukseksi vaikuttaa siihen, millaisia määritelmiä, tulkintoja tai painotuksia tapaustutkimukseen tässä yhteydessä liitetään.⁵³ Eri tutkijat (Laine ym. 2007, 10; Syrjälä & Numminen 1988, 8; Yin 2003, 13–14, 21; Merriam 2009, 43) ovat listanneet piirteitä, jotka jollain tavoin luonnehtivat tapaustutkimusta. Yhdistin näistä listoista tämän laadullisen tapaustutkimuksen luonteenomaiset piirteet, joiden kautta avaan tutkimuksen toteuttamista:

- tyypilliset tutkimuskysymykset: miten ja miksi
- tapaus on sidottu systeemi
- tutkimus tapahtuu luonnollisessa ympäristössä
- tutkimus on mukautuvaista ja siinä käytetään useita menetelmiä
- tutkimus on kokonaisvaltaista ilmiön kuvausta
- tutkimus on arvosidonnaista ja heuristista

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen perusintressinä oli ymmärtää, miten opiskelijat kehystävät opiskelutilanteita yliopistokontekstissa. Opiskelutilanteita tarkasteltiin nimenomaan opiskelijoiden perspektiivistä, mutta tavoitteena ei ollut etsiä yksittäisten opiskelijoiden erilaisia näkökulmia opiskelutilanteisiin vaan yhteisiä ja jaettuja tilanteenmääritelmiä, kehyksiä. Tavoitteena oli löytää tutkimusaineiston avulla tällaisia jaettuja kehyksiä, jotka selventäisivät sitä, miten opiskelijoiden kokemukset ja toiminta ohjautuvat opiskelutilanteissa. Tutkimusprosessin aikana tavoitteeksi muodostui myös ymmärtää, mistä nämä aineistosta löydetty kehykset voisivat ovat lähtöisin ja voisivatko ne muuttua. Tarkemmat tutkimuskysymykset muodostuivat seuraavasti:

- Millaisia kehyksiä opiskelijat liittivät erilaisiin opiskelutilanteisiin?
 - Millaisiin tilannetulkintoihin erilaiset kehykset ohjasivat?

⁵³ Tapaustutkimus ei ole terminä selkeä ja selvärajainen (ks. Hammersley & Gomm 2000, 2; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Eri tutkijat ovat pyrkineet määrittelemään tapaustutkimusta kukin omalla tavallaan ja liittäneet sen erilaisiin paradigmoihin. Esimerkiksi Basse (1999, 27) arvioi, että tapaustutkijana Robert Yin suuntautuu positivistiseen tai tieteelliseen paradigmaan kun taas Robert Stake yhdistyy enemmän tulkinnalliseen paradigmaan. Koska tutkimukseni on lähempänä tulkinnallista kuin positivistista paradigmaa, en siksi viittaa tapaustutkimusta kuvatessani juuri Yinin kirjoituksiin tapaustutkimuksesta, vaikka hän on yksi keskeisistä tapaustutkimuksen teoreetikoista. Käsittelen tapaustutkimusta lähinnä niiden komponenttien kautta, jotka määrittelevät tapaustutkimusta tämän tutkimuksen näkökulmasta.

- Millaiseen toimintaan erilaiset kehykset ohjasivat?
- Miten opiskelutilanteen kehykset muuttuivat kahden lukuvuoden aikana?
- Miten opiskelutilanteen kehykset olivat rakentuneet?
 - Miten eri kehykset olivat suhteessa toisiinsa?
 - Millaisia sosialisaatioprosesseja kehysten taustalla oli?

4.2 Tapauksena luokanopettajaopiskelijoiden ryhmä

4.2.1 Tapauksen valinta

Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, 190) toteavat tapaustutkimuksesta, että *“[o]lennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, siis tapauksen”*. Tutkijat viittaavat tähän kokonaisuuteen esimerkiksi termeillä *sidoksinen systeemi* (bounded system; ks. Merriam 2009, 40, 43), *nimenomaisuus* tai *tiettyisyys* (particularistic; ks. Stake 1995; Bassegy 1999, 47) sekä *tarkoin määrätty yksi* (specific One; ks. Stake 2005, 444).⁵⁴ Tässä tutkimuksessa tapauksen muodostivat kolmentoista opiskelijan ryhmä ja heidän kahden lukuvuoden opintonsa luokanopettajakoulutuksen integraatiokoulutuksesta.

Tapaus ja tutkimuksen kohde tulee erottaa toisistaan: tapaustutkimuksessa tapaus ilmentää tutkimuksen kohdetta (Laine ym. 2007, 10). Tapaus on aina tapaus jostakin (Gomm, Hammersley & Foster 2000, 102). Kuviossa 1 on selvennetty tämän tutkimuksen tapauksen suhdetta laajempaan kohteeseen. Tapauksen tehtävänä oli tuottaa tietoa opiskelutilanteen kehyksistä seuraavista perspektiiveistä katsottuna: luokanopettajaopiskelijat, opintojen alkuvaihe ja tiiviissä ryhmässä opintojaan tekevät. Laajemmalla katsoen perspektiivin voi ajatella olevan korkeakouluopiskelijat, jopa opiskelijoiden perspektiivi ylipäättään.

⁵⁴ Tapaustutkimuksessa tapauksia voi olla myös enemmän kuin yksi, jolloin tapauksia vertaillaan.



KUVIO 1 Kohteesta tapaukseksi

On vaikea arvioida, lähdinkö liikkeelle tapauksen vai tutkimuskohteen valinnasta. Tapauksen valintaan vaikutti vahvasti se, että minulla oli tutkijana mahdollista päästä sisään tutkittavaan yhteisöön ja synnyttää siellä luottamuksellisen suhde tutkittavien kanssa (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 10). Minulla oli pro gradu -tutkielmani kautta ennestään kontakti integraatiokoulutuksen ohjaajiin ja heidän suunnastaan tuli toive, että jatkaisin tutkimuksen tekoa integraatiokoulutuksesta, joten kentälle pääsy oli helppoa. Myös itse tapauksen eli integraatiokoulutuksen kiinnostavuus ohjasi tapauksen valintaa. Tapauksella oli tietynlainen ensisijaisuus tutkimuskohteen valintaan nähden (ks. Laine ym. 2007, 11).

En valinnut tapausta kuitenkaan vain sen kiinnostavuuden tai helppouden vuoksi vaan tutkimuksella oli myös tietynlainen ennalta päätetty tutkimuskohde: opiskelutilanteen kehykset. Kehysten näkökulmasta valitsin integraatiokoulutuksen tapaukseksi ensinnäkin sen vuoksi, että integraatiokoulutuksen ryhmässä työskenneltiin pitkäkestoisesti yhdessä verrattuna muihin ryhmiin. Tämä pitkäkestoisuus mahdollisti pidemmän seuraamisen ja sitä kautta kehysten tavoittamisen. Toiseksi integraatiokoulutuksessa pystyi tavoittamaan opiskelijoiden ensi kosketuksen yliopisto-opiskeluun, sillä suurimmalle osalle tutkitusta ryhmästä se oli vielä vieras maailma. Kolmanneksi tapauksen valintaan vaikutti ennako-oletukseni, että luokanopettajaopiskelijat ovat erittäin mukautuneita vallitseviin koulutussysteemeihin, jolloin opiskelutilanteen kehykset saattaisivat olla selkeämmin näkyvissä. Neljänneksi kehysten etsimisen näkökulmasta tapauksessa oli tärkeää se, että integraatiokoulutuksessa toiminta oli järjestetty eri tavoin kuin yleensä koulutuksessa: yhden ohjaajan sijasta paikalla saattoi olla useita ohjaajia ja opiskelijaryhmä teki töitä myös keskenään ilman ohjaajia, ei vain ohjaajien ollessa paikalla. Ajatuksenani oli, että tämä traditionaalista poikkeavasti järjestetty toiminta voisi tuoda ristiriitana esiin ne

opiskelukehyydet, joihin opiskelija oli sosiaalistunut, mutta jotka eivät välttämättä olleet enää valideja uudessa toimintaympäristössä.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 19) mukaan tutkimuskohde voidaan valita siten, että tutkittava tapaus:⁵⁵

- "on mahdollisimman tyypillinen, jotta tulokset olisivat siirrettävissä toisiin samankaltaisiin tilanteisiin"
- "on kriittinen tai rajatapaus jonkin teoreettisen mallin tai käsitejärjestelmän pätevyyttä arvioitaessa"
- "on ainutkertainen, poikkeuksellinen tai opettava, jotta sen avulla voitaisiin oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä"
- "on paljastava, jos tutkijalla on mahdollisuus päästä kuvaamaan ilmiötä, jota ei ole aikaisemmin ollut mahdollista lähestyä tieteellisen tutkimuksen avulla."

Tämän tutkimuksen tapaus oli lähimpänä tuota ainutkertaista tapausta. Gomm ym. (2000, 102) pitävät tapauksen ainutkertaisuutta kuitenkin harhaanjohtavana ilmaisuna, sillä kaikki tapauksethan ovat ainutlaatuisia omalla tavallaan. Yleensä ainutlaatuisuudella tarkoitetaan vain tapauksen yksilöllisyyttä. Toisekseen, vaikka tietyt tapaukset olisivat yksilöllisempiä ja erityislaatuisempia kuin toiset, niiden erityislaatuisuus voidaan tunnistaa vain suhteessa johonkin tyypilliseen jossain tietyssä ryhmässä tai joukossa. (Gomm ym. 2000, 102.) Tässä tutkimuksessa tapauksen ainutkertaisuus viittasi siihen, että integraatiokoulutuksessa käytännön toiminta oli järjestetty eri tavoin: opiskelijat olivat tiiviimmin ja pitkäkestoisemmin samassa opiskelijaryhmässä kuin muut luokanopettajakoulutuksessa opiskelevat aineistonkeruun aikaan.

Stake (2005, 445; 1995, 3) jakaa tapaustudkimukset kahteen ryhmään sen mukaan, onko juuri tuo kyseinen tapaus itsessään olennainen ymmärtämisen kohde (intrinsic case study) vai onko se vain väline ymmärtää jotain muuta (instrumental case study). Näistä kahdesta vaaka kallistuu tapauksen instrumentaalisuuden puolelle, sillä vaikka valitsemani tapaus, integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmä, oli ainutlaatuinen ja sinällään merkityksellinen aiheen tutkimiselle, integraatiokoulutus oli tapauksena minulle vain väline ymmärtää opiskelutilanteen kehyksiä. Ainutkertaisuudesta huolimatta tavoitteenani ei ollut niinkään kuvata tätä erityistä ryhmää tai integraatiokoulutusta sinänsä, vaan tavoittaa tämän erityisyyden kautta kenties jotain tavanomaista ja yleistä.

4.2.2 Tapauksen kuvaus

Tapaustudkimuksen tunnusomainen piirre on, että tutkimus tapahtuu luonnollisessa ympäristössä, johon tutkijalla ei ole vaikutusta tai vaikutus on hyvin vähäinen (Syrjälä & Numminen 1988, 9; Bassegy 1999, 47; Hammersley & Gomm 2000, 3; Yin 2003, 9; Merriam 2009, 51). Tämän tutkimuksen luonnollinen ympä-

⁵⁵ Samantyyllisiä luetteloja tutkimuskohteen valinnan vaihtoehtoista ovat tehneet esimerkiksi Laine ym. (2007, 32) sekä Yin (2003, 40–42).

ristö sijoittui integraatiokoulutuksen opintoihin, opettajankoulutuksen luokanopettajaopintoihin.

Opettajankoulutuksen laajempi konteksti.⁵⁶ Tutkittu opiskelijaryhmä opiskeli Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopinnoissa. Luokanopettajaopintojen kaksi ensimmäistä vuotta koostuu pääasiassa kasvatustieteen perus- ja aineopinnoista, peruskoulussa opettavien aineiden monialaisista opinnoista sekä muutamista viestinnän kursseista. Tutkitun ryhmän opiskellessa luokanopettajaopintojen kasvatustieteen perusopinnot suoritettiin ensimmäisenä lukuvuonna pysyvissä kotiryhmissä, mutta muuten opiskelijat ilmoittautuivat kursseille haluamiinsa ryhmiin omien aikataulujensa mukaan. Toisena lukuvuonna kaikille kursseille ilmoitettiin itselle parhaiten sopiviin ryhmiin. Opinnot suoritettiin hyvin pitkälti vaihtuvissa ryhmissä. Pääsääntöisesti opettajaopintojen kurssit pitivät sisällään sekä luentoja että pienryhmätapaamisia.

Integraatiokoulutus tapahtumaympäristönä.⁵⁷ Luokanopettajaopintojen alussa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokseen valituilla opiskelijoilla oli mahdollisuus hakeutua integraatiokoulutukseen, jossa on kehitetty vaihtoehtoinen tapa järjestää luokanopettajakoulutusta.⁵⁸ Integraatiokoulutus pyrkii lisäämään tulevien opettajien kykyä kohdata opettajantyön ongelmat. Tavoitteena on koulun todellisuuden ymmärtäminen, ei sen hallinta. Koulutuksen lähtökohtana on tutkiva yhteisö; tarkoituksena on herättää kiinnostuminen tutkimista kohtaan ja omaksua tutkiva asenne opettajantyöhön. (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 11; ks. myös Nikkola, Räihä, Moilanen, Rautiainen & Saukonen 2008; Nikkola 2011.) Erillisten kurssien sijaan kaksivuotisessa koulutuksessa on luovuttu perinteisestä oppiainejaosta ja opiskeltavista asioista on luotu laajempia kokonaisuuksia. Esimerkiksi perinteisten koulun oppiaineiden sijaan opiskelijat keskittyvät kolmeen tiedonprosessiin, joissa tutkitaan sekä itseä että maailmaa jossa eletään. Nämä kolme tiedonprosessia ovat havaintotieto, sopimustieto ja kokemustieto. Havaintotiedossa jäsennetään ihmisen suhdetta ulkoiseen todellisuuteen, sopimustiedossa keskitytään ihmisten välisiin suhteisiin ja kokemustiedossa puolestaan tarkastellaan ihmisen suhdetta omaan sisäiseen maailmaansa. (Nikkola, Rautiainen, Moilanen, Räihä & Löppönen 2013.)

Muusta luokanopettajaopiskelusta poiketen integraatiokoulutuksessa työskentely tapahtuu vaihtuvien ryhmien sijasta pitkäkestoisesti pysyvässä ryhmässä opintojen kaksi ensimmäistä vuotta. Ryhmän käyttöön opiskelume-

⁵⁶ Valittu tapaus liittyy läheisesti tiettyihin toimijoihin ja toimintoihin, jotka muodostavat tapaukselle kontekstin. Kontekstin kuvaus auttaa tekemään tapauksesta ymmärrettävän. (Eriksson & Koistinen 2005, 7.)

⁵⁷ Tapaus tapahtuu konkreettisesti tietyssä lähiympäristössä eli tapahtumaympäristössä (Eriksson & Koistinen 2005, 7–8). Lähiympäristö on osa tapauksen kontekstia.

⁵⁸ Integraatiokoulutuksen nimen perustana on ”*psykodynaaminen tapa ymmärtää ihmisen mielen rakentumista ja oppimista*”: kieli integroituu kaikkiin erilaisiin tapoihin jäsentää maailmaa ja kaikki opittu integroidaan itseen (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 10–11). Tässä integraatiokoulutusta kuvataan vain siltä osin kuin on välttämätöntä tapauksen ymmärtämiseksi. Laajempia esityksiä integraatiokoulutuksesta löytyy esimerkiksi teoksesta ”*Toinen tapa käydä koulua*” (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013), Nikkolan (2011) väitöskirjasta sekä Peltolan (2013) pro gradu -tutkielmasta, jossa integraatiokoulutusta kuvataan opiskelijan kokemuksen näkökulmasta.

netelmänä ei suhtauduta kritiikittömästi, vaan integraatiokoulutuksen ryhmätyöskentelyn taustalla vaikuttaa psykodynaaminen ryhmäteoreettinen näkemys, jossa tunnustetaan myös ryhmätyöskentelyn haasteet. Opiskelijaryhmän toimintaa nähdään ohjaavan esimerkiksi piiloiset ja tiedostamattomat defenssit. Sen vuoksi integraatiokoulutuksen osana on myös työnohjauksellinen elementti; muun ryhmätyönsä ohella opiskelijat osallistuvat ohjattuihin ryhmäistuntoihin (oivallusryhmä), joiden tarkoituksena on pyrkiä tunnistamaan jokaisen omia tapoja reagoida ryhmässä työskentelyn haasteisiin. (Nikkola 2013; ks. myös Koponen & Ristiniemi 2013.)⁵⁹

Tutkittu opiskelijaryhmä. Tapaukseksi valikoitunut integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmä opiskeli kaksivuotisessa koulutuksessa 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana.⁶⁰ Vaikka tapauksen ajallinen ulottuvuus on yleensä pidempi kuin aineistonkeräyksen ajanjakso (Gomm ym. 2000, 108–109), tässä tutkimuksessa sekä tapauksen että aineistonkeräyksen vuodet vastaavat toisiaan: seurasin tapausta koko sen kaksivuotisen koulutusjakson ajan, kun opiskelijat opiskelivat integraatiokoulutuksen ryhmässä. Toki suurin osa tutkitun ryhmän opiskelijoista jatkoi vielä kahden vuoden jälkeen integraatiokoulutuksen kandidaatintutkielmaseminaariin ja muutamat jatkoivat myöhemmin myös integraatiokoulutuksen pro gradu -tutkielmaseminaariin. Tätä ei voi kuitenkaan pitää samanlaisena yhtenäisenä ryhmänä, sillä tapaamisia oli huomattavasti harvemmin, eivätkä opiskelijat työskennelleet samalla tavalla yhteisen tehtävän parissa vaan työstivät omia tutkielmiaan. Tutkittu tapaus rajautui siis kahteen ensimmäiseen opiskeluvuoteen integraatiokoulutuksen opinnoissa, jolloin ulkopuolelle jäi kaikki muu opiskelu, jota opiskelijoilla oli niiden lukuvuosien aikana ja jälkeen.

Luokanopettajankoulutukseen päästyään opiskelijat olivat itse tehneet valinnan osallistua juuri tähän kyseiseen koulutusohjelmaan ja he olivat sitoutuneet siihen kahdeksi vuodeksi. Tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä oli ensimmäisenä lukuvuonna 13 opintonsa aloittavaa luokanopettajaopiskelijaa. Toisen lukuvuoden alkupuolella yksi opiskelija, henkilökohtaisiin syihin vedoten, jäi koulutuksesta pois. Tällöin toisena lukuvuonna tutkittavia opiskelijoita oli 12. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden henkilökohtaisilla taustatiedoilla ei ollut merkitystä, eikä niitä erityisesti kerätty. Ryhmässä olevat opiskelijat olivat kaikki naisia ja heidän ikänsä koulutuksen alussa vaihteli 19–38 vuoden välillä. Integraatiokoulutuksessa oli opiskelijoiden lisäksi mukana seitsemän opettajankouluttajaa.⁶¹ He eivät varsinaisesti kuuluneet tutkittavien joukkoon, sillä opiskelutilanteen kehyksiä haluttiin tutkimuksessa tarkastella nimenomaan

⁵⁹ Ryhmäistunto on integraatiokoulutuksen työnohjauksellinen toimintamuoto, jossa opiskelijaryhmällä on ohjaajan ohjaamana mahdollisuus purkaa ja käsitellä opiskeluun liittyviä ajatuksiaan ja tuntejaan niin yksilöiden kuin ryhmän näkökulmasta. Ryhmällä on ryhmäistuntotapaamisia välillä viikoittain ja toisinaan kahden viikon välein tai harvemmin.

⁶⁰ Varsinaiset lukuvuodet on pyritty häivyttämään tässä raportissa tutkittavien tunnistamisen minimoimiseksi.

⁶¹ Kahden lukuvuoden aikana integraatiokoulutuksessa oli minun lisäkseni myös pro gradu -aineistoaan kerääviä opiskelijoita.

opiskelijoiden perspektiivistä. Silti ohjaajatkin olivat osa tapausta integraatiokoulutuksen käytännön toiminnan näkökulmasta.

Tutkitun ryhmän toiminnan kuvaus. Käytännössä integraatiokoulutukseen liittyvät opinnot sitoivat opiskelijoita lukuvuoden aikana aina maanantaisin ja tiistaisin, jotka kalenterissa varattiin yksinomaan integraatiokoulutukseen liittyviin opintoihin.⁶² Noina päivinä integraatiokoulutuksella oli varattu käyttöön tietty opetustila. Muina päivinä opiskelijat kävivät integraatiokoulutuksen ulkopuolisilla kursseilla normaalisti muiden luokanopettajaopiskelijoiden kanssa ja näissä opinnoissa heidän ryhmänsä vaihteli kurssilta toiselle. Rajasin integraatiokoulutuksen ulkopuoliset kurssit pois tästä tutkimuksesta, vaikka toki niillä oli merkitystä opiskelijoiden yleisten opiskelukokemuksien muodostumisessa.

Opiskelijaryhmän työpäivät rakentuivat kahdenlaisista tapaamisista. Osa maanantain ja tiistain tapaamisista oli etukäteen opiskelijoiden lukujärjestykseen merkittyjä tapaamisia ohjaajien kanssa. Näille tapaamisille oli yleensä annettu lukujärjestyksessä etukäteen tietty otsikko. Otsikon perusteella tiedettiin, mistä aiheesta tai tehtävästä kulloinkin oli kysymys, sillä integraatiokoulutuksen lukujärjestyksessä ei noudatettu luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman kurssikoodeja. Tapaamisissa saattoi olla mukana yksi, useampi tai koko seitsemän hengen ohjaajaryhmä, riippuen tapaamisen aiheesta. Nämä tapaamiset olivat yleensä ohjaajien etukäteen suunnittelemissa ja heidän organisoimissaan.

Ohjaajien tapaamisten lisäksi opiskelijaryhmällä oli myös omia tapaamisia, joiden määrästä, pituudesta, sisällöistä ja organisoinnista opiskelijat päättivät itse. He pystyivät sijoittamaan näitä tapaamisia maanantaille ja tiistaille niihin aikoihin, joihin ei ollut integraatiokoulutuksen aikataulussa etukäteen sovittu muuta ohjelmaa. Opiskelijaryhmän omien tapaamisten aikana opiskelijoilla oli mahdollisuus työstää ohjaajien opiskelijaryhmälle antamia tehtäviä, mutta aikaa oli tarkoitus käyttää myös opiskelijaryhmän omien tarpeiden ja toiveiden mukaan. Tällöin oli kyse ryhmän itsenäisestä opiskelusta, jonka he suunnittelivat ja toteuttivat omien oppimistarpeidensa mukaisesti ja josta he vastasivat itse (ks. laajempi kuvaus Moilanen 2018).⁶³

⁶² Integraatiokoulutuksen kahden vuoden opinnot rakentuivat luokanopettajatutkintoon kuuluvista pakollisista kursseista (noin 80 opintopistettä). Koulutukseen sisältyi kasvatustieteen perus- ja aineopintoja, POM-opintoja sekä yleisopintoja. Integraatiokoulutukseen kuului myös kaksi opetusharjoittelua. Ensimmäisen harjoittelun opiskelijat suorittivat Jyväskylän yliopiston Normaalikoululla. Toinen harjoittelu tapahtui kenttäkouluilla pidempänä yhtenäisenä jaksena, jolloin se erosi paikan ja keston suhteen muiden luokanopettajaopiskelijoiden harjoittelusta.

⁶³ Vaikka ulkopuolisen tarkkailijan on yleensä helppo tunnistaa tilanne opetuksiksi, integraatiokoulutuksessa istumismuodostelma voi harhauttaa ulkopuolista tarkkailijaa. Tilanteisiin osallistujat istuivat yleensä ympyrässä ja jos paikalla oli useampia ohjaajia, he saattoivat olla ringissä eri kohdissa. Toisaalta opiskelijoiden keskinäiset tapaamiset paljastuisivat opiskeluksi tapaamispaikan vuoksi, vaikka muuten tilanteessa kellään ei olisi perinteistä opettajanroolia, josta tilanteen voisi tunnistaa. Mitä tilanteessa on tarkemmin tekeillä, voisi kuitenkin olla vaikeampi kysymys. Onko kyse vain ystäväjoukosta? Tähän voisi vastata kieltävästi katsomalla sitä, miten reilut kymmenen ihmistä on asemoinut itsensä tilaan. Henkilöt istuivat ringissä pöytien takana niin, että kaikki näkivät toisensa. Näin suuri määrä ystävien yhdessä muodostaisivat luultavasti monta pienempää rinkiä, joissa voitaisiin vaihtaa paikasta toiseen

Tämän tutkimuksen kannalta ei ole olennaista ymmärtää integraatiokoulutuksen tapahtumia kronologisesti. Tein kuitenkin koonnin tutkitun opiskelijaryhmän toiminnasta ja koulutuksen tapahtumista kahden lukuvuoden ajanjaksoilta. Liitteessä 2 oleva koonti ei ole tyhjentävä kuvaus integraatiokoulutukseen liittyneistä tapaamisista tai tehdyistä tehtävistä, vaan tiivis ja suurpiirteinen kooste lukuvuosien aikana merkittäviksi nousseista asioista oman havainnointini ja opiskelijoiden haastattelujen perusteella.

4.3 Aineistonkeruu

Aluksi sovin integraatiokoulutuksen ohjaajaryhmän kanssa tutkimuksen tekemisestä. Integraatiokoulutukseen lähtökohtaisesti liittyy aina tutkimuksen tekeminen ja koulutuksen alussa jaettavaan infopakettiin on ohjaajien ja opiskelijoiden nimien lisäksi kirjattu myös tutkijoiden nimet. Sitoutumalla koulutukseen opiskelijat tavallaan sitoutuivat siihen, että kyseessä on yhteisö, jota tutkitaan ja joka tutkii.

Aloittaessani aineistonkeruuta varmistin tutkittavien suostumukset (ks. Bogdan & Biklen 2003, 43; Kuula 2006, 86–87).⁶⁴ Kun tutkimuskohteenani olevien opiskelijoiden koulutus alkoi, kerroin opiskelijoille aikomuksestani seurata ja tutkia heidän ryhmäänsä sekä informoin suullisesti väitöstutkimuksen tarkoituksesta. Lisäksi informoin tutkimusaineiston käsittelyn luottamuksellisuudesta eli tässä tapauksessa siitä, että tunnistetiedot poistetaan ennen kuin aineistoa esitellään ulkopuolisille (ks. Aineistonhallinnan käsikirja: Tutkittavien informointi). Opiskelijoiden suostumuksesta ryhmän seuraamiseen sovittiin suullisesti. Sen lisäksi keräsin heiltä myös kirjalliset tutkimusluvut (ks. Aineistonhallinnan käsikirja: Tutkittavien informointi). Allekirjoitetussa tutkimusluvassa pyydettiin suostumusta kaiken integraatio-opinnoissa syntyvän materiaalin käyttöön. Tämän tarkoitin kattavan havaintoaineiston lisäksi myös sellaista tapauksen yhteydessä syntyvää materiaalia, jota ei etukäteen voitu määritellä. Tällaisia olivat esimerkiksi yhteiselle sähköpostilistalle yhteiseen jakoon tarkoitettut viestit ja palautetut tehtävät kuten harjoitteluraportit. Erikseen tutkimusaineistoksi kerätyistä laadullisista sähköpostikyselyistä, haastatteluista ja niiden taltioinnista sekä opetuksen audiotaltioinneista sovin tutkittavien kanssa aina silloin, kun ne kenttätyössä tulivat ajankohtaisiksi.

Tutkimuksessa ei kerätty muuta henkilöiden tunnistamiseen liittyvää taustatietoa kuin nimet ja opiskeluaikaiset yliopiston sähköpostiosoitteet (ks. Aineistonhallinnan käsikirja: Tutkittavien informointi). Esimerkiksi tietoja iästä, asuinpaikasta, perheestä tai koulutustaustasta ei varsinaisesti kerätty tutkimus-

joustavasti. Pelkkien opiskelijoiden ollessa paikalla istuma-asetelma oli siis sama kuin ohjaajien ollessa paikalla. Tilanteessa varsinaista työntekoa ei useinkaan aloitettu heti vaan kaikki juttelivat vieruskaverilleen, kunnes lopulta joku sanoi esimerkiksi, että ”pitäisköhän aloittaa”. Aloitusmerkki oli usein enemmän kysyvä kuin käskävä.

⁶⁴ Tutkittavien vapaaehtoisuutta pidetään yhtenä tärkeimmistä ohjenuorista tutkimuksen teossa (Bogdan & Biklen 2003, 43).

ta varten. Havainnoidessani tällaista tietoa tuli esiin, mutta en erityisesti tallentanut sitä muistiinpanoihin.

Tapaustutkimuksen keskeinen piirre on, että aineistoa kerätään riittävästi, jotta tutkija löytää tapauksen merkittävät piirteet ja voi tehdä tulkintoja havainnoistaan (Basse 1999, 47). Tyypillistä tapaustutkimukselle onkin useiden aineistonkeruumenetelmien käyttö (Yin 2003, 13–14; Laine ym. 2007, 10; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Syrjälä ja Numminen (1988, 10) liittävät tämän piirteen tapaustutkimuksen mukautuvaisuuteen: valitun tapauksen sisällä pysytään myös aineistonkeräyksessä mukautumaan todelliseen, elävään tilanteeseen. Sovelsin tutkimuksessa metodologista triangulaatiota eli keräsin eri menetelmillä aineistoa samasta tutkimuskohteesta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 39).⁶⁵ Tutkimusaineisto muodostui tutkimusta varta vasten kerätystä aineistosta: havainnoinnista, kyselyistä ja haastattelusta sekä toisena lukuvuonna tehdyistä ohjaustilanteiden äänitallennuksista. Taulukossa 2 on kuvattu kerätty aineisto lukuvuosittain.

⁶⁵ Goffmanin (1986) Kehysanalyysi-teos ei juuri ohjaa kehysanalyysin aineiston valinnassa. Goffman on teoksessaan käyttänyt esimerkiksi sanomalehtijuttuja valaistakseen esimerkeillään sanomaansa eikä sitä sinällään voida pitää tutkimusaineistona (Verhoeven 1993, 338–339). Tutkijat, jotka ovat soveltaneet Goffmanin kehysanalyysiä tutkimuksessaan, ovat käyttäneet hyvin erilaisia aineistoja. Esimerkiksi Puroilalla (2002b) aineistona oli yhdeksässä eri päiväkodissa kerätty havainnointi- ja haastatteluaineisto. Luokanopettajien aikuiskoulutuksesta tapaustutkimuksen tehneellä Kiviniemellä puolestaan aineistona oli havainnointia, teemahaastatteluja, avoimia kyselyitä ja opiskelijoiden pitämiä harjoittelupäiväkirjoja. Diskurssianalyysiä hyödyntävät tutkijat ovat tallentaneet luonnollisia vuorovaikutustilanteita ja mediatutkijoille kehysanalyysin aineistona ovat olleet valmiit aineistot kuten esimerkiksi lehtikirjoitukset. Aineiston valintaan on vaikuttanut se, miltä kannalta kehysiä tutkimuksessa on katsottu. Esimerkiksi Alasuutarin (2011, 183–184) tutkimuksessa ”*kyse ei ole yksityiskohtaisesta puheen tai toiminnan kehysanalyysistä, vaan kehystä käytetään sosiaalisen konstruktionismin mukaiseen teoreettiseen viitekehykseen kuuluvana kattokäsitteenä käsitteellistämään sitä, miten ’alkoholismi’ tuotetaan arkikäytännöissä*”.

TAULUKKO 2 Kerätty tutkimusaineisto

	Lukuvuosi 1. (11.9.-12.5.)	Lukuvuosi 2. (2.9.-5.5.)
Tutkittavien määrä	13	12
Havainnointi	30 päivää	33 päivää
Laadulliset kyselyt opiskelijoille	1. 11.9. (13 opiskelijaa/ 3,5 sivua) ⁶⁶ 2. 20.9. (12 opiskelijaa/6,5 sivua) 3. 9.10. (13 opiskelijaa/5,5 sivua) 4. 4.12. (13 opiskelijaa/5 sivua) 5. 22.1. (12 opiskelijaa/7,5)	6. 7.10. (11 opiskelijaa/8 sivua)
Yksilöhaastattelut	13 opiskelijaa/ 570 minuuttia/142,5 sivua ⁶⁷	12 opiskelijaa/663 minuuttia/ 170 sivua
Audiotallennukset ohjaustapaamisista		10.11. (2h 7min) 1.12. (2h 19min) 9.12. (2h 13min)

Kaksivuotisen kenttätyön aikana kerääntyi myös materiaalia, joka ei varsinaisessa mielessä ollut tutkimusaineistoa. Olin esimerkiksi mukana opiskelijoiden ja ohjaajien yhteisellä sähköpostilistalla, joten sain kaikki sinne lähetetyt viestit ja opiskelijoiden palauttamat tehtävät. En analysoinut tällaista materiaalia, vaan se oli merkityksellistä sillä hetkellä, kun havainnoin ryhmää. Esimerkiksi sähköpostilistalla mukana olo piti minut ajan tasalla ryhmän tapahtumista. Tarvittaessa tätä aineistoa olisi voinut analysoida, mutta en pitänyt sitä tarpeellisena kehysten etsimisen näkökulmasta.

Ensimmäisenä lukuvuonna ryhmää oli tutkimassa pro gradu -tutkielmaansa tekevä Tutkija 2. Keräsimme Tutkija 2:n kanssa aineistoa osittain yhdessä: tekemämme kyselyt olivat yhteisiä ja ensimmäisen lukuvuoden kevään haastatteluissa olimme molemmat mukana haastattelijoina. Yhteistyöllä halusimme vähentää tutkittavien taakkaa, jottei heidän tarvinnut vastata moneen eri tutkijan tiedusteluihin, mutta yhteistyö antoi myös mahdollisuuden jakaa kokemuksiamme ja ymmärrystämme.

⁶⁶ Kyselyaineiston sivut: Times New Roman 12, riviväli 1,5, marginaalit 2 cm. Sivun laskettu kokonaiseksi, jos teksti menee yli sivun puolenvälin. Jos teksti jää alle puolenvälin, sivu on laskettu puolikkaaksi. Ensimmäinen kyselyn vastaukset oli alun perin kirjoitettu käsin, mutta ne on puhtaaksikirjoitettu jälkikäteen ja sivumäärä on laskettu puhtaaksikirjoitetuista vastauksista.

⁶⁷ Haastattelujen litteroidut sivut: Times New Roman 12, riviväli 1,5, marginaalit 2 cm. Sivun laskettu kokonaiseksi, jos teksti menee yli sivun puolenvälin. Jos teksti jää alle puolenvälin, sivu on laskettu puolikkaaksi.

4.3.1 Havainnointi

4.3.1.1 Havaintojen teko

Havainnoin ryhmää koko sen kahden lukuvuoden ajan, kun ryhmä opiskeli integraatiokoulutuksessa.⁶⁸ Pysin olemaan paikalla aina maanantaisin ja tiistaisin, kun ryhmä kokoontui, mutta aikataulullisista syistä en pystynyt käymään aivan kaikissa tapaamisissa.⁶⁹ Seurasin lähtökohtaisesti koko ryhmän työskentelyä yhdessä, joten havainnointini ulkopuolelle jäivät esimerkiksi opetusharjoittelut, opiskelijoiden yksityistapaamiset ohjaajien kanssa ja harjoitteluparien tapaamiset. Havainnoidessani fyysinen ympäristö oli melkein poikkeuksetta sama eli tietty luokkahuone, jossa istuttiin ympyrässä joko ilman pöytiä tai tuolit pöytien takana. Havainnoidessani istuin usein samassa ringissä muiden kanssa tai sitten hiukan ringin ulkopuolella kirjoittaen samalla muistiinpanoja. Tilanteeseen osallistujissa oli hyvin vähän vaihtelua: välillä ohjaajat olivat mukana eri kokoonpanoilla ja osa opiskelijoista saattoi olla pois, mutta perusryhmä pysyi samana. Myös toiminta opiskelutilanteissa oli sinällään hyvin samankaltaista. Yleensä ihmiset keskustelivat ringissä ja välillä joku saattoi pitää pidempään yksinpuhelua tai kirjoittaa jotain taululle, mutta muuten ympäristössä ei juuri ollut erityisiä tapahtumia.

Pidin havainnoistani päiväkirjaa ja kenttätyövaiheessa havaintoaineistoa kertyi noin viisi käsinkirjoitettua vihkoa.⁷⁰ Koska nämä edellä mainitut fyysinen ympäristö, osallistujat ja toiminta toistuivat hyvin samankaltaisina läpi havaintojakson, en keskittynyt muistiinpanoissa erityisesti niiden kuvaamiseen. Havaintomuistiinpanoni perustuivat sen sijaan pääasiassa sen kuvaukseen, mistä tapaamisissa puhuttiin. Yleensä yritin kirjoittaa muistiin, kuka sanoi mitään, mutta toki tarkkoja keskustelun kuvauksia oli mahdoton käsinkirjoittamalla ehtiä tehdä. Jonkin verran keskityin myös vuorovaikutukseen ja siihen, mitä piirrettiin taululle. Lisäksi kirjoitin ylös omia kommentteja ja lisähuomioita tilanteeseen liittyen. Erotin nämä omat huomioni muusta tekstistä merkillä OMA. Täysin havainnoinnin ulkopuolelle jäi sanaton käytös ja ilmapiiri. Tämä johtui ennen kaikkea omasta rajoittuneisuudestani havainnoitsijana: en ole hyvä havaitsemaan esimerkiksi tunnelmia tai ilmeitä. En myöskään kirjannut omia tunnetilojani tai kirjaaminen oli hyvin vähäistä (vrt. Hokkanen 2012, 25–26). Joskus kiinnostava keskustelu tempaisi minut mukaan niin, että muistiinpanojen kirjoittaminen jäi vähäiseksi.

Havainnoinnin tarkoituksena oli rakentaa tutkimuksessani ymmärrystä integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmän sosiaalisesta todellisuudesta. Tarkoi-

⁶⁸ Aineistonkeruuvaiheeni muistutti etnografista kenttätyövaihetta, sillä havainnoin tietyn yhteisön toimintaa pitkään erilaisia aineistoja keräten (esim. Angrosino 2007, 15). Kentällä tapahtuvasta aineistonkeruustani puuttui kuitenkin etnografialle tyypilliset epäviralliset haastattelut ja keskustelut (esim. Patton 2002, 324; Fontana & Frey 2005, 705). En myöskään pyrkinyt tallentamaan muistiinpanoihini etnografialle ominaista tarkkaa kuvausta ympäristöstä ja tapahtumista.

⁶⁹ Yksi opiskelijoista toimi yhteyshenkilönäni: jos en ollut paikalla opiskelijoiden so-
piessa seuraavista tapaamisajankohdista, yhteyshenkilöni tiedotti minulle niistä.

⁷⁰ Esimerkiksi Merriam (2009, 120–121) on listannut tyypillisiä havainnoinnin elementtejä.

tuksena oli myös luoda itselleni käsitys opiskelutilanteiden tapahtumista, jotta pystyin käyttämään sitä pohjana haastatteluille (Merriam 2009, 119). En kirjoittanut päiväkirjaa sitä silmällä pitäen, että olisin tehnyt tutkimustani erityisesti havainnoinnin pohjalta ja myöhemmin yrittänyt kuvata tarkasti joitain tiettyjä episodeja. Muistiinpanojen tarkoituksena oli ennen kaikkea se, että pystyin tarvittaessa palaamaan johonkin tiettyyn tapahtumaan, jos opiskelijat kuvasivat sitä haastattelussa. Havainnointi loi minulle ja opiskelijoille yhteisen kielen ja auttoi ymmärtämään sitä, mitä opiskelijat kuvasivat haastattelussa. Seuratessani ryhmää kiinnostukseni myös kohdistui tiettyihin asioihin, joista sitten kysyin tarkemmin haastatteluissa.

4.3.1.2 Tutkijan positio kentällä

Havaintojen tekoon liittyvää tutkijan positiota voi tarkastella kahdella erilaisella ulottuvuudella: oliko havainnoitsijan roolini osallistuva vai osallistumaton ja oliko näkökulmani havaintoja tehdessä sisäpiiriläisen vai ulkopuolisen (ks. Patton 2002, 277; Bogdan & Biklen 2003, 82–84)?

Osallistuva vai osallistumaton? Minun rooliani voi kuvata Spradleyn (1980, 60) termiin kohtuulliseksi osallistujaksi⁷¹, joka on jotain osallistuvan ja osallistumattoman havainnoijan välillä. Suurimmaksi osaksi en osallistunut tapaamisiin, jotta en vaikuttanut ryhmän dynamiikkaan. Osallistuin kuitenkin yhteen kolmesta tiedonprosessista, sillä tarkoituksena oli tehdä itsestäni luonteva osa toimintaa. Osallistumiseni rajoittui vain tähän yhteen prosessiin, jolloin oli helppo vetää raja siihen, mihin osallistuu. Käytännössä osallistuminen tarkoitti, että kokemustiedon prosessiin liittyvien tapaamisten aikana käytin keskustelussa puheenvuoroja ja esittelin oman taideteokseni, jollaisia myös opiskelijat tekivät kokemustiedon prosessissaan (ks. Martikainen, Nikkola & Lokka 2013). Tämä kokemustiedon prosessi valikoitui osallistumisen kohteeksi siksi, että siinä jokainen työsti omaa työtään ja taideteoksia esiteltiin yksitellen ohjaajan vetämissä tapaamisissa. Tällöin en sekoittanut itseäni opiskelijaryhmän keskinäiseen työskentelyyn ilman ohjaajia.

Tämän rajatun, opiskelutilanteisiin liittyvän osallistumisen lisäksi juttelin opiskelijoiden kanssa tauoilla ja istuimme välillä saman lounaspöydän ääressä havainnointipäivien aikana. Näiden epävirallisten keskustelujen aikana en koskaan nostanut esiin omia havaintojani opiskelijoiden työskentelystä ryhmässä. En myöskään kirjoittanut muistiinpanoja näistä tapaamisista, vaan rajoitin muistiinpanot aina niihin tapaamisiin, jotka tapahtuivat opiskelutilassa. Epävirallisilla keskusteluilla saattoi kuitenkin olla vaikutusta siihen, miten tutuksi kukin opiskelija minut koki riippuen siitä, paljonko he olivat minun kanssani jutelleet varsinaisten opiskelutilanteiden ulkopuolella.

Toisaalta kohtuullista osallistumistani voi tarkentaa sekundaariseksi osallistumiseksi, sillä osallistumiseni rajoittui vain yhteen pieneen osuuteen opinnoissa ja opiskelun ulkopuolisiin hetkiin, joiden aikana en erityisesti keskittynyt aineistonkeruuseen (ks. Grönforsin 1982, 92). Osallistumiseni tarkoitusta voi kuvata tietynlaiseksi tutkijan inhimillistymiseksi: tavoitteenani oli tulla osallis-

⁷¹ Termi on englanniksi *moderate participation*.

tujille tutuksi ja luontevaksi osaksi opiskelutilanteita, mutta en vaikuttanut heidän työhönsä enkä myöskään pyrkinyt osallistumisen kautta tehtävään havainnointiin.

Kun en osallistunut ryhmän toimintaa, haasteenani oli, että keskusteltava aihe ja opiskeltava asia olivat usein erittäin kiinnostavia. Tällöin en näennäisesti osallistunut ryhmän toimintaan, mutta saatoin silti välillä siirtyä mielessäni osallistumattoman havainnoijan roolista hiljaisen opiskelijan rooliin. Toisaalta joskus havainnointi oli henkilökohtaisista syistä mahdotonta, sillä vaikka olin fyysisesti paikalla, en silti ollut henkisesti läsnä: *”En pysty keskittymään tilanteen seuraamiseen, koska päässä pyörivät omat ajatukset”* (Tutkija, havaintopäiväkirja 21.10. lukuvuosi 2). Koska havaintopäiviä kertyi useita, ei tästä läsnäolematomuudesta ollut oletettavasti suurta haittaa tutkimukselle etenkin, kun havainnointi ei ollut ainoa aineistonkeräyksen muoto.⁷² Välillä oli myös vaikeaa olla puuttumatta opiskelijoiden toimintaan, kun itsestä tuntui, että ulkopuolisena näki asioita ”paremmin” kuin he ja olisi osannut auttaa. Olin kuitenkin päättänyt vetää tarkan rajan puuttumattomuuteen, sillä enhän voinut olla varma, olisiko sekaantumisesta todella ollut opiskelijoille apua ja puuttumalla ryhmän toimintaan olisin myös voinut aiheuttaa haittaa. Kyse ei ollut sellaisesta puuttumattomuudesta, joka olisi aiheuttanut eettisen dilemman: ryhmä ei ollut vaaratilanteessa vaan apu olisi korkeintaan saattanut helpottaa joidenkin käytäntöjen sujumista.

Sisä- vai ulkopuolinen? Osallistumaton-osallistuja-jatkumon lisäksi havainnoidessa tulee miettiä omaa näkökulmaansa ulkopuolinen-sisäpuolinen-jatkumolla. Hellowellin (2006, 490) mukaan laadullinen tutkija voi yhtäaikaaisesti olla tietyllä tapaa sekä sisäpuolinen että ulkopuolinen: toisella ulottuvuudella voi kokea kuuluvansa sisälle ja toisessa ulottuvuudessa puolestaan perspektiivi on enemmän ulkopuolisen.⁷³

Ensimmäinen näkökulma sisä- ja ulkopuolisuuteen liittyy suhteeseeni tutkittuun koulutukseen. Koska olin valmistunut luokanopettajaksi, koulutuskenttä oli minulle tuttu. Vaikka en tosin ollut itse opiskellut integraatiokoulutuksessa, olin pro gradu -tutkielmaa tehdessäni seurannut integraatiokoulutusta lähietäisyydeltä, joten se ei ollut minulle täysin vieras. Katsoin havainnoidessani tietyllä tavalla koulutusta sisältä käsin, vaikka en toisaalta ollut koskaan nähnyt integraatiokoulutusta niin laajasti kuin tämän tutkimuksen aineistonkeruussa näin. Ulkopuolisen näkemys koulutukseen tuli puolestaan siitä, että en tutkinut mitään sellaista, johon olisin juuri sillä hetkellä tuntenut kuuluvani. Havainnoita tehdessäni en ollut enää opiskelija enkä myöskään ollut vielä opettajankouluttaja.

Roolini tutkitussa ryhmässä oli kahtiajakoinen. Olin ulkopuolinen, joka ei ollut selvä osa opiskelijaryhmää. Tästä todistuksena on esimerkiksi se, että en

⁷² Tutkijan tarkkaamattomuus tai liian voimakas eläytyminen havainnointitilanteissa liittyvät tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuksen luotettavuuden kysymyksiä käsitellään tässä luvussa osana tutkimuksen toteuttamisen kuvausta, mutta luotettavuuden kysymyksiä kuvataan myös laajemmin luvussa 8.2.2.

⁷³ Sisäpuolisesta käytetään englanniksi termejä *insider* ja *emic perspective* ja ulkopuolisesta puolestaan termejä *outsider* ja *etic perspective*.

kuulunut opiskelijaryhmän omalle sähköpostilistalle. Toisaalta olimme tekemisissä taukojen aikana ja opiskelijat myös kutsuivat minut lukuvuoden päätteeksi yhteiseen ruokailuun, joten täysin ulkopuolinen en heidän silmissään ollut.⁷⁴ Yleensä opiskelijat eivät ottaneet minuun kontaktia tapaamistensa aikana, mutta esimerkiksi toisena lukuvuonna keskustellessaan sivuaineista he kysyivät neuvoani. He siis tiedostivat läsnäoloni tapaamisissa ja asemani vanhempana opiskelijana, mutta minun ei odotettu ottavan kantaa kuin erityistapauksissa eikä minua koskaan pyydetty puhumaan opiskelijoiden puolesta ohjaajille. Minua ei myöskään nähty osana ohjaajajoukkoa. Opiskelijat pystyivät kommentoimaan läsnäollessani ohjaajien tekemisiä ja vitsailemaan heistä. Tällä tavoin siis kuuluin enemmän opiskelijoihin kuin ohjaajiin, mutta asemani opiskelijoiden keskuudessa oli erityinen:

En tiää, mikä teidän [Tutkija 1:n ja Tutkija 2:n]⁷⁵ mielipide on asiaan, kun ootte vähän tommosia kokeneempia ja tunnette varmaan Ohjaaja 2:n paremmin, meinasin kyllä, että kysysin Ohjaaja 2:lta sitä ihan suoraan vaikka jälkeinpäin, mutta on siihen tosi iso kynnyks jotenki itellä. (Opiskelija 1, kysely 3, lukuvuosi 1)

Havainnoidessani en yrittänyt kokea tapahtumia osallisten silmin osallistumalla toimintaan, joten en ollut osallistuva havainnoija, joka pyrkii kehittämään sisäpuolisen näkökulman (ks. Patton 2002, 268).⁷⁶ Havainnoidessani tärkeintä oli luoda pohja tuleville haastatteluille, jotta osasin kysyä sopivia kysymyksiä ja jotta ymmärsin, mitä opiskelijat kuvaavat haastatteluissa. Vaikka halusin tietyllä tavalla ymmärtää tapahtumia osallisten näkökulmasta, tämä tavoite liittyi vahvemmin aineiston tulkintaan kuin itse havainnointiprosessiin. Itse osallistumalla en olisi välttämättä pystynyt havaitsemaan latenteja merkityksiä, koska olin opiskeluhistoriani vuoksi lähtökohtaisesti sisäpuolinen kyseisessä opiskelukulttuurissa ja olisin saattanut sen tuttuuden vuoksi pitää kokemiani asioita itsestään selvyyksinä. Ulkopuolinen havainnoija voi huomata paremmin asioita, jotka ovat osallistujille muodostuneet rutiineiksi (Merriam 2009, 119) ja kehysten tutkimisen näkökulmasta tämä on olennaista, sillä kehykset ovat yleensä tiedostamattomia. Siksi rajoitin osallistumiseni hyvin vähäiseksi.

Tutkittavat saattavat toimia tutkijan läsnä ollessa eri tavalla kuin normaalisti, koska yrittävät antaa itsestään hyvän käsityksen (Grönfors 1982, 91; Merriam 2009, 127). Tässä tapauksessa en usko näin tapahtuneen. Ensinnäkin astuin ryhmään hetkellä, jolloin kaikki opiskelijat olivat vielä toisilleen vieraita, eikä valmiiksi normittuneeseen toimintaympäristöön. Toiseksi integraatiokoulutuksen kontekstissa oli tyypillisempää, että olin paikalla kuin etten olisi ollut. Läsnäoloni noiden kahden vuoden aikana muodostui normaaliksi olotilaksi, johon

⁷⁴ Ikäni puolesta olin ehkä hiukan lähempänä opiskelijoita kuin ohjaajia.

⁷⁵ Tutkija 1 viittaa tämän tutkimuksen tekijään. Tutkija 2 oli pro gradu -tutkimustaan tekevä tutkija, jonka kanssa keräsimme osittain yhteistä aineistoa. Yhteistä aineistoa olivat ensimmäisen lukuvuoden laadulliset kyselyt ja haastattelut.

⁷⁶ Selkeä ero etnografiseen tutkimukseen oli havainnointini tarkoitus. Vaikka pyrin osittain pääsemään yhteisöön sisälle, en katsonut havainnoidessani tapahtumia sisäläolijan silmin: en yrittänyt elää yhteisön arkipäivää nähdäkseni maailmaa yhteisön tavalla (vrt. esim. Eskola & Suoranta 1998, 106; Gall ym. 2003; Gordon ym. 2007).

ei erityisesti kiinnitetty huomiota. Toki se joskus noteerattiin, mutta ei kovin häiritsevänä:

Opiskelija 1: Mua jotenkin hämää, kun Ohjaaja 1 kirjottaa ylös mun puheita.

Opiskelija 10: Eikö sua hämää, kun Tutkija 1 kirjottaa? (Havaintopäiväkirja, 18.11. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Toimintaani pidettiin itsestään selvyytenä sen kummemmin roolistani neuvottelemana, mikä helpotti havainnointia. Toimintani itsestään selvä luonne herättää kuitenkin eettisen kysymyksen: tutkittavilla ei juuri ollut sananvaltaa minun positiooni, eikä heille välttämättä ollut selvillä minun osallistumisen ja osallistumattomuuden rajat.⁷⁷

4.3.2 Kyselyt ja opiskelutilanteiden audiotaltioinnit

Kenttätöön aikana opiskelijat vastasivat muutamaaan laadulliseen kyselyyn: ensimmäisenä lukuvuonna viiteen ja toisena lukuvuonna yhteen (ks. Taulukko 2 s. 62). Laadulliset kyselyt antoivat opiskelijoille mahdollisuuden kuvata yksityisesti ideoitaan, ajatuksiaan ja tunteitaan integraatiokoulutukseen liittyen. Jokaisessa kyselyssä oli yksi tai kaksi avointa kysymystä. Ensimmäinen kysely toteutettiin paperiversiona ja loput kyselyt lähetettiin jokaiselle sähköpostiin.

Ensimmäisessä kyselyssä kysyttiin, millaisia ajatuksia ja tuntemuksia opiskelijoilla heräsi koulutuksen ensimmäisen kokoontumiskerran jälkeen. Kysely toteutettiin heti ensimmäisen integraatiokoulutuksen tapaamisen päätyttyä, joten opiskelijat kirjoittivat tähän ensimmäiseen kyselyyn vastaukset paperille. Toisen ja kolmannen kyselyn kysymykset liittyivät ensimmäiseen ryhmälle annettuun tehtävään suunnitella ja toteuttaa opetusta ohjaajille (ks. Liite 2). Kyselyssä kysyttiin opiskelijoiden ajatuksista ja tuntemuksista tehtävän tekemiseen ja valmiiksi saamiseen liittyen. Neljännessä kyselyssä haluttiin tarkennusta tiettyyn opiskelutilanteeseen ja siinä kysyttiin tarkemmin, miten ja milloin opiskelijaryhmä aikoi edetä tietyn heille määrätyn tehtävän kanssa. Viidennessä kyselyssä selvitettiin, millaisia ajatuksia ja tuntemuksia syksyn viimeinen tapaaminen ja ryhmän työskentely ylipäättään oli herättänyt opiskelijoissa. Kuudes, toisena lukuvuonna toteutettu kysely koski opiskelijoiden ajatuksia ja tuntemuksia ylipäättään opiskelusta integraatiokoulutuksessa sekä erityisesti heidän tustumispäivästään harjoittelukouluilla.

Yhteistyö toisen tutkijan kanssa selittää osittain kyselyiden suuremman määrän ensimmäisenä lukuvuonna: pro gradu -tutkijalle ne olivat kenties tärkeämpi aineisto kuin minulle, joten en pitänyt niiden keräämistä toisena lukuvuonna niin tarpeellisena. Toinen selitys on se, että kyselyillä oli helppo juuri alussa päästä käsiksi aineistonkeruuseen. Kyselyt jäivät lähinnä tulkintaa tukevaksi aineistoksi.

Sen lisäksi, että seurasin koulutukseen liittyviä erilaisia ohjaustilanteita, halusin toisena lukuvuonna tehdä myös audiotaltiointeja osasta ohjaustilanteita.

⁷⁷ Eettisiä kysymyksiä tarkastellaan tässä luvussa osana tutkimuksen toteuttamisen kuvausta, mutta eettisiä kysymyksiä kuvataan myös laajemmin luvussa 8.2.3.

Koska en tuossa vaiheessa tiennyt vielä tarkasti, millaista aineistoa tulisin tarvitsemaan, halusin varmistaa, että minulla oli tarvittaessa käytössä myös tarkempaa materiaalia kuin vain omat muistiinpanoni. Audiotaltioinnit tehtiin kolmesta opetusharjoitteluun liittyvästä koko opiskelija- ja ohjaajaryhmän välisestä ohjaustapaamisesta.⁷⁸ Opetusharjoitteluun liittyvät ohjaustilanteet valikoituivat tallennettaviksi siksi, että toisena lukuvuotena harjoittelun suunnittelu ja toteutus vei paljon aikaa käytettävissä olevista resursseista. Nämä kolme taltioitua tapaamista olivat syyslukukaudella, jolloin opiskelijat tekivät suunnitelmia keväällä tapahtuvaa harjoittelua varten. Ennen tapaamisten alkua kysyin tilanteessa läsnäolevilta suostumusta tilanteen tallentamiseen. Tilanteiden audiotaltioinnin tarkoituksena oli luoda mahdollisuus päästä palaamaan tarkemmin ohjaustilanteeseen, jos siinä ilmenisi jotain erityisen kiinnostavaa. Taltioinnit toimivat muuta aineistoa tukevana, eikä niitä lähtökohtaisesti tarkoitettu analysoitavaksi sinällään.

4.3.3 Haastattelut

Koska kehykset ilmenevät toiminnassa, vain tapahtumia seuraamalla olisi saatanut saada jonkinlaisen käsityksen opiskeluun liittyvistä kehyksistä. Alkuperäisessä kehysanalyysissä on kysymys juuri tietyistä hetkistä ja niiden analysoinnista, joten tarkka havainnointi tai audiotallenteet olisivat voineet olla riittävä aineisto. En kuitenkaan ollut kiinnostunut tarkkailemaan vain tapahtumia ja toimintaa, sillä tällöin olisi saattanut jäädä puuttumaan syvempi ymmärrys siitä, miten opiskelijat itse kokivat ja asettivat itsensä eri tilanteisiin.⁷⁹ Sen sijaan halusin saada selville, mikä opiskelijoiden merkityksiä opiskelutilanteissa ohjasi ja millainen tulkinta tilanteessa aiheutti tietyn toiminnan. Ulkoisesta toiminnasta olisi tietysti voinut tehdä päätelmiä havainnoimalla, mutta opiskelijoiden merkityksenantoon ja kokemistapaan päästiin mielestäni paremmin käsiksi haastatteluilla. Ensinnäkin halusin tarkastella tilanteita opiskelijoiden perspektiivistä, joten pidin haastattelujen tekemistä erityisen tärkeänä päästäkseni käsiksi tilanteisiin nimenomaan heidän näkökulmastaan. Toiseksi opiskelijoiden muistellessa menneitä opiskelutilanteita saattoi paljastua sellaiset asenteet ja näkökulmat, joita ei välttämättä näytetty vuorovaikutustilanteissa, mutta joilla oli vaikutusta kehyksestä tehtyyn tulkintaan ja siihen liittyvään toimintaan.⁸⁰

Toisaalta en halua kiistää, ettei pelkällä havainnoinnilla voisi päästä käsiksi kehyksiin, mutta se vaatii observoijalta esimerkiksi tietynlaista herkkyyttä tunnistaa ryhmässä vallitsevia mielialoja. Itse en koe olevani tällainen havainnoitsija. Merriamin (2009, 88) mukaan haastattelu on tarpeellinen, jos havain-

⁷⁸ Päädyin tallentamaan tilanteet vain äänen osalta, sillä tarkoitukseni ei ollut analysoida nonverbaalia vuorovaikutusta, mikä olisi vaatinut myös kuvan tallentamisen.

⁷⁹ Kehys ei ohjaa vain ulkoista toimintaa vaan myös merkityksenantoa ja kokemistapaa (ks. Goffman 1986, 345).

⁸⁰ Puroila (2002b) käytti kehysanalyysissä hyödykseen sekä vuorovaikutustilanteita että niihin osallistuvien ammattilaisten haastatteluja. Kiviniemi (1997) ei tutkimuksessaan lähtenyt alun perin liikkeelle kehysanalyysistä, mutta hyödynsi sen toteuttamisessa sekä omia havaintojaan tilanteista että aikaisemmin tekemiään opiskelijoiden haastatteluja.

noimalla ei pysty selvittämään esimerkiksi sitä, miten ihmiset tulkitsevat ympäröivää maailmaa. Vaikka siis havainnoin ryhmää, minulle oli jopa tärkeämpää saada esiin opiskelijoiden omat kokemukset haastattelujen avulla, jotta pääsin paremmin kiinni kokemuksiin liittyviin merkitysrakenteisiin (ks. Alasuutari 2011, 83).⁸¹

Haastattelin opiskelijat kaksi kertaa. Tein opiskelijoiden yksilöhaastattelut molempien lukuvuosien päätteeksi, kevätlukukauden loppupuolella.⁸² Sovin haastattelujen ajankohdista jokaisen opiskelijan kanssa erikseen. Haastattelut toteutettiin opiskelutilassa, jossa ryhmä yleensäkin kokoontui, ja ne audiotaltioitiin. Ensimmäisenä lukuvuonna haastattelut kestivät 29 minuutista 59 minuuttiin ja toisena lukuvuonna 45 minuutista tuntiin ja 6 minuuttiin.⁸³ Ennen haastattelun varsinaista aloittamista kuvasin lyhyesti haastattelun tarkoituksen ja kerroin haastattelun tallennuksesta.

Toteutin haastattelut lähinnä avoimena haastatteluna (ks. Eskola & Suoranta 1998, 87), jossa keskustelun aiheena oli integraatiokoulutuksen opinnot. Tarkoitukseni oli saada opiskelijat kuvaamaan kokemaansa lukuvuotta omasta näkökulmastaan ja nostamaan esille tärkeimpiä asioita opiskelustaan. Tutkijana minua kiinnosti se, millaisia subjektiivisia kokemuksia sekä yhteneviä ja eriäviä näkemyksiä opiskelijoilla liittyi samoihin tapahtumiin ja tilanteisiin. Tärkeää ei niinkään ollut, oliko jonkun perspektiivi oikeampi tai todempi kuin toisen.

Haastattelun alussa annoin haastateltavalle tehtäväksi piirtää paperille kuvaajan siitä, mitä kuluneen lukuvuoden aikana oli tapahtunut integraatiokoulutuksessa. Liitteessä 3 on esimerkki yhden haastateltavan tekemistä piirroksista eri lukuvuosilta. Haastatteluissa keskustelu rakentui tehdyn piirroksen ympärille. Haastattelut etenivät siten, että opiskelija sai selittää piirrostaan ja samalla kyselin tarkentavia kysymyksiä sekä kertomukseen että piirroksen liittyen. Opiskelija pystyi kerronnan edetessä myös täydentämään piirrostaan. Usein keskustelu eteni suurin piirtein tapahtumien kronologisessa järjestyksessä, mutta toki poikkeuksiakin oli. Esimerkiksi eräällä haastateltavalla oli niin paljon kerrottavaa, että hän aloitti puheen heti avattuaan haastattelutilan oven, jo ennen kuin ehdin sanoa mitään tai aloittaa haastattelun tallennusta.

Piirroksella oli haastattelussa useita tehtäviä. Ensimmäkin se helpotti keskustelun syntyä, sillä opiskelija sai ensin omassa rauhassa piirtäessään muistella ja jäsentää vuoden tapahtumia. Toiseksi piirros loi keskustelulle yhteisen pohjan, joka perustui opiskelijan eikä ulkopuolisen havainnoijan muistikuviiin. Jos opiskelija ohitti haastattelussa jonkin muistamani tapahtuman vuoden varrelta, en suoraan kysynyt tuosta tapahtumasta, koska merkityksellisempää oli

⁸¹ Perttula (2006, 140) arvioi, että on eri tapoja saada ihmiset ilmaisemaan kokemuksiaan, mutta kokemuksia ilmentävään tutkimusaineistoon on jollain tavoin voitava palata.

⁸² Ensimmäisen lukuvuoden haastatteluissa oli mukana pro gradu -tutkimusta tekevä Tutkija 2. Vuorottelimme tehtävänantajina ja esitimme molemmat haluamiamme kysymyksiä haastateltaville.

⁸³ Ensimmäisen vuoden haastattelussa yhden opiskelijan haastattelun loppupuolella rakennuksen sähkötkatkesivat ja audiotaltiointi keskeytyi. Tästä ei ollut suurta haittaa, koska haastattelu oli jo melkein lopussa ja Tutkija 2 kirjoitti muistiin loppukeskustelun.

se, mitä opiskelija itse muisti tai ei muistanut. Esimerkiksi toisen lukuvuoden haastatteluissa kaikki opiskelijat eivät maininneet syksyn harjoittelusuunnitelmien tarkastelukertaa, vaikka toisille juuri tuo tapahtuma tuntui olleen vuoden merkittävimpiä kokemuksia. Kolmanneksi piirros tietyllä tapaa varmisti, että käsitelimme kaikkia opiskelijan muistamia lukuvuoden tapahtumia, joita avoimessa, keskustelumutoisessa haastattelussa olisi ollut haastattelijana muuten vaikea seurata. Neljänneksi piirroksella oli merkitystä kahdenkeskisen haastattelutilanteen lieventäjänä: meidän ei vastakkain istuessamme tarvinnut koko aikaa tuijottaa toisiamme vaan saimme tarkastella edessä olevaa piirrosta.

Olin etukäteen päättänyt kysyä kaikilta opiskelijoilta myös muutamia yleisempiä kysymyksiä, jotka eivät sinänsä liittyneet erityisesti tiettyihin lukuvuoden tapahtumiin. Kysymykset kumpusivat aiheista, jotka olivat jääneet minua havainnoidessa erityisesti kiinnostamaan. Tarkempien kysymysten aiheet olivat:

- Mikä oli integraatiokoulutuksen tarkoitus? (lukuvuosi 1)
- Miten opiskelija suhtautui ryhmän työaikaan? (lukuvuosi 1)
- Miten opiskelijaryhmä teki päätökset? (lukuvuosi 1 ja 2)
- Millainen suhde opiskelijalla oli eri ohjaajiin ja oliko suhde muuttunut lukuvuosien aikana? (lukuvuosi 1 ja 2)
- Miten opiskelijaryhmä oli muuttunut kahden lukuvuoden aikana? (lukuvuosi 2)
- Mitä opiskelija oli kokenut saaneensa integraatiokoulutuksesta ja mitä oli jäänyt vielä kaipaamaan? (lukuvuosi 2)

Nostin nämä edellä mainitut aiheet keskusteluun, jos opiskelijat eivät niitä itse nostaneet esiin piirroksen läpikäymisen yhteydessä.

Haastatteluja voi kuvata avoimiksi ja keskustelunomaisiksi siinä mielessä, että etukäteen ei ollut mitään valmista kaavaa siihen, miten keskustelu aiheesta eteni. Opiskelijoilla ja minulla havainnoitsijana oli tietyllä tapaa yhteinen kokemus koulutuksesta, joten meidän oli luontevaa puhua siitä aiheesta keskenämme. Toisaalta tämä vaikutti siihen, että kun tiedon nähdään perinteisesti olevan haastateltavalla (Ruusuvoori & Tiitula 2005, 33), yhteisen kokemuksemme vuoksi asia ei ollutkaan näin yksinkertainen. Tämä aiheutti välille sen vaikeuden, että jouduin tietyllä tapaa esittämään muistamatonta, kun halusin haastateltavan kuvaavan itse jotain tapahtumaa tarkemmin, enkä vain viittaan yhteiseen muistikuvaamme (ks. Pöysä 2010, 153).

Havainnointivaiheessa osallistumiseni oli tehnyt minut haastateltaville tutuksi, toisille enemmän ja toisille vähemmän. Tämä tuttuus näkyi haastatteluissa tietynlaisena samalla puolella olemisena, sillä esimerkiksi ohjaajista vitsailtiin haastattelujen aikana melko avoimesti. Osa kuitenkin halusi haastattelun aikana varmistaa samalla puolella olemisen, sillä muutamat haastateltavat ky-

syivät tai viittasivat siihen oletukseen, että ohjaajat eivät kuuntele haastatteluja tai saa tietää, mitä opiskelijat ovat heistä kertoneet:

[Opiskelija kertoo ohjaajasta] Lupaa, et nää ei mee suoraan mihinkään. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 2)

Niin täähä ei mee mihinkään yleiseen jakeluun tää nauha? (Opiskelija 6, haastattelu lukuvuosi 2)

Tuttuus luultavasti poisti haastateltavilta tietynlaisen pyrkimyksen antaa itseltään mahdollisimman myönteinen kuva (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 35), sillä opiskelijat kertoivat myös sellaisista asioista, jotka eivät olleet heille itselleen kovin mairittelevia. Toisaalta en voi olettaa, että he puhuivat minulle yhtä avoimesti kuin vaikka ystävälle. Ylipääntensä puheeseen tulee suhtautua aina tietynlaisena esittämisenä.

Keskustelussa roolimme olivat suurimmaksi osaksi aika selkeät ja perinteiset: minä esitin haastattelijana kysymyksiä ja haastateltava yritti niihin vastata (ks. Ruusuvoori & Tiitula 2005, 23; Ruusuvoori 2010, 269). Haastattelijana minun oli mahdollisuus ohjata keskustelun suuntaa tarttumalla asioihin, jotka olivat minusta kiinnostavia esimerkiksi sen valossa, mitä olin havainnoidessani huomannut. Vaikka annoin siis haastateltavalle paljon tilaa kuvata sitä, mitä hän piti tärkeänä, emme olleet tasavertaiset keskustelukumppanit, sillä omat puheenvuoroni olivat lähinnä kysymyksiä. Toisaalta haastateltavilla puolestaan oli oikeus ja mahdollisuus antaa vain sellaista tietoa kuin he itse halusivat (ks. esim. Mäkinen 2006, 96). Haastattelu tutkimusmenetelmänä herättää aina eettisen kysymyksen, houkuttuuko haastateltava antamaan sellaista tietoa, jota hän ei ehkä haluaisi antaa. Tämä näkyi esimerkiksi eräässä toisen lukuvuoden haastattelussa:

Tutkija 1: Osaat sä sanoo jonku semmosen asian, mitä sun mielestä, mitä sä olisit nyt kyseenalaistanu?

Opiskelija 6: Mä en tiä, lähenkö mä tähän, en mä halua sanoa.

Tutkija 1: Okei, ei ole pakko sanoa. Mutta mä aattelin, että jos on joku sellanen, et mikä on niinku selvästi semmonen.

Opiskelija 6: Niin mutta siis sillee tavallaan, että mun mielestä – on esimerkiks tosi hyvä juttu ja uskon, että niitten avulla voi, jos niitä osaa käyttää niin paljon saada aikaan ja sillai, mutta sitte taas miettii välillä, että kuuluisko koko koulun olla sitä. Tai mä nyt kuitenkin paljastan tän [nauraa].

Puroila (2002a) suhtautuu kriittisesti haastattelujen käyttöön kehysanalyttisesti orientoituneessa tutkimuksessa, sillä kielelliset kuvaukset, kuten haastateltavan puheet asioista ja tapahtumista eivät koskaan vastaa alkuperäisiä. Kielelliset kuvaukset eivät kuitenkaan ole käyttökeltottomia, kunhan niiden ei tulkita vastaavan sellaisenaan alkuperäisiä kohteita. (Puroila 2002a, 151; ks. myös Puroila 2002b, 54–57.) Samaan viittaa myös haastatteluaineistoa ainoana lähteenään käyttävä Peräkylä (1997). Peräkylä (1997, 18) ei tulkitse haastattelussa tuotettua puhetta viittauksena haastattelutilanteen ulkopuolella oleviin tosiasioihin vaan pyrkii löytämään vanginvartijoille ominaista puhetapaa ja sitä kautta heidän työhönsä liittyvää tulkintakehystä. Tässä tutkimuksessa lu-

kuvuoden kuvauksen tarkoituksena ei ollut se, että saisin kuulla, mitä on tapahtunut; havainnointini perusteellahan minulla oli jo käsitys tapahtumista. Tärkeämpää oli, miten opiskelijat kuvasivat tapahtumia oman kokemuksensa kautta ja omasta näkökulmastaan, sillä se avasi ymmärrystä siitä, mikä heitä opiskelutilanteissa ohjasi.

Haastattelujen puhtaaksikirjoitusvaiheessa yritin mahdollisimman tarkkaan kirjoittaa, mitä haastateltava oli puhunut, mutta kaikkia haastateltavan äännähdyksiä tai haastattelijan myötäilyjä (esim. "joo", "niin") haastateltavien puheen seassa en litteroinut.⁸⁴ Koska haastatteluja ei ollut tarkoitettu analysoitavaksi muuten kuin puheen sisällön osalta, en merkinnyt litteroituun tekstiin esimerkiksi intonaatioita ja taukoja. Merkitsin puhtaaksikirjoitusvaiheessa ainoastaan puheen seassa olevat naurut ja mahdolliset sarkastisesti tai muulla tietyllä tyyllillä sanotut kommentit, jotka ilman merkintää olisi voinut ymmärtää väärin.

4.3.4 Kerätyn aineiston käyttö raportissa

Raportoidessani tuloksia pyrin estämään tunnistettavuuden anonymisoidulla tutkimushenkilöiden tunnistetiedot (ks. Kuula 2006, 200; Mäkinen 2006, 114–115). Ensinnäkin korvasin aineiston tarkat vuosiluvut käyttämällä niiden sijaan merkintää lukuvuosi 1 ja lukuvuosi 2. Tutkittavien anonymiteetti ei ole kuitenkaan aukoton, sillä pidin integraatiokoulutuksen kontekstin raportoimista tärkeänä.⁸⁵ Tällöin esimerkiksi samaan aikaan luokanopettajakoulutuksessa opiskelleet ja työskennelleet voivat tunnistaa kyseisen opiskelijaryhmän, vaikka vuosiluku olisikin pyritty häivyttämään. Tällainen joukko, joka tutkitun ryhmän tunnistaisi, on kuitenkin nähdäkseni hyvin pieni.

Kontekstin häivyttämisen sijaan pyrin enemmän siihen, että yksittäiset henkilöt eivät tule helposti tunnistetuiksi (ks. Kuula 2006, 205; Aineistohallinnan käsikirja: Tunnisteellisuus ja anonymisointi). Tämän raportin aineistositaateissa korvasin opiskelijoiden ja ohjaajien nimet numeroin. Valitsin numeroinnin siksi, ettei huomio kiinnity yksilöihin ja esimerkiksi sukupuoleen. Toki tutkitun ryhmän sisällä toisten yksilöiden tunnistaminen voi joissain tapauksissa olla mahdollista, sillä tutkitut opiskelijat tietysti tunnistavat yhteisesti koetut tapahtumat, joita haastatteluissa kuvataan. Silti ajattelen, että tutkittavat eivät suurimmaksi osaksi erota toisiaan tai edes itseään aineistositaateista, sillä en analysoinut yksilöitä vaan yhteisölle tyypillistä ja yhteistä.

Tavoitteenani oli jossain määrin myös estää tämä tutkitun ryhmän sisällä tapahtuva tunnistaminen vaihtamalla opiskelijan numero jossain kohtaa kirjaimeksi. Opiskelijan numeron korvaamisen tarkoituksena oli, että haastattelussa esitetyt kommentit pysyisivät muiden tutkittavien tunnistamattomissa. Esimerkiksi toisen lukuvuoden aineistositaateissa korvasin integraatiokoulutuksesta

⁸⁴ Ensimmäisen lukuvuoden haastattelut on puhtaaksikirjoitettu puoliksi toisena haastattelijana olleen Tutkija 2:n kanssa.

⁸⁵ Myös organisaatioilla on oikeus yksityisyyteen (ks. Mäkinen 2006, 119), mutta integraatiokoulutuksen tapauksessa konteksti on kaikissa sitä käsittelevissä tutkimuksissa esitelty tunnistettavasti.

lähteneen opiskelijan tunnustenumeron X-kirjaimella, jotta hänen ensimmäisen vuoden aineistositaattejaan ei voida yhdistää suoraan häneen. Samanlaista muuntamista tein kaikissa sellaisissa tutkimusraportin kohdissa, joissa tutkitut voisivat tunnistaa tilanteesta, kenestä ryhmäläisestä on kysymys. Samalla opiskelijalla saattaa olla raportin eri kohdissa eri kirjain, jos halusin tarkemmin häivyttää yhteyden tiettyjen tapahtumien välillä. Myös ohjaajien numerot olen joissain korvannut kirjaimilla, jos sitaatissa paljastuu esimerkiksi sukupuoli tai tehtävä.

Havaintopäiväkirjasta otettuihin siteerauksiin merkitsin, jos asian oli mielestäni jonkun tietyn osallistujan sanoma. Teksti ei ole sanasta sanaan niin kuin se on sanottu, mutta olen kirjoittanut sen puheenvuoron muotoon. Sen lisäksi laitoin siteerauksen perään päivämäärän ja sen, millaisesta tilanteesta oli kyse: opetuksesta, ryhmäistunnosta vai vertaisryhmästä. Opetukselle tarkoitan tässä kaikkia niitä integraatiokoulutukseen liittyviä tilanteita, joissa yksi tai useampi ohjaaja oli läsnä. Vertaisryhmällä taas tarkoitan tilanteita, joissa pelkät opiskelijat olivat keskenään. Ryhmäistunto on tietyllä tapaa näiden kahden välimuoto: siellä oli läsnä aina Ohjaaja E, mutta tarkoituksena oli keskustella opiskelijoiden opintoihinsa liittämistä tunteista ja ajatuksista, ja se eroaa selkeästi muusta opetuksesta (ks. s. 58).

Olen korjaillut tutkimusraportissa käytettyjä sitaatteja luettavuuden parantamiseksi. Poistin haastattelusitaateista ylimääräiset sidesanat, täytesanat ja turhat toistot. Joissain sitaateissa korvasin murreosan yleiskielisemmällä sanalla tunnustettavuuden estämiseksi. Tiivistin osan sitaateista siten, että merkitsin kahdella peräkkäisellä viivalla – – , kun poistin sitaatin keskeltä jonkin isomman kokonaisuuden, esimerkiksi useamman virkkeen mittaisen tekstipätkän. Hakasulkeilla [] erotin itse tekemäni lisäykset sitaatteihin, kun oli esimerkiksi tarpeellista tarkentaa, mihin puhuja viittaa tai millä tyylillä asia sanotaan (esimerkiksi nauraen tai ironisesti). Hakasulkeilla merkitsin myös, jos muutin alkuperäisestä muodosta joitain haastateltavan sanoja tunnustettavuuden estämiseksi.

Kahden lukuvuoden tapahtumat eivät esiinny tutkimuksessa kronologisessa järjestyksessä. Samat merkittävät tilanne-episodit voivat myös olla esimerkkeinä useissa eri tulkintakohdissa. Tällöin tarkastelen niitä erilaisista näkökulmista.

4.4 Kehysten analysointi- ja tulkintaprosessi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi aloitetaan yleensä samanaikaisesti aineistonkeräyksen kanssa (Merriam 2009, 171), mikä tässä tutkimuksessa tarkoitti esimerkiksi sitä, että tekemäni havainnot ohjasivat haastattelukysymyksien laadintaa. Systemaattinen aineiston analysointi ja tulkinta tapahtuivat kuitenkin vasta aineistonkeräyksen jälkeen. Tapaustutkimuksella ei ole olemassa omaa analyysimenetelmää, koska eri aineistoille sopivat eri menetelmät (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 199). Myöskään kehysanalyysi ei ole mi-

kään yhtenäinen analyysityökalu, sillä Goffman (1986) esittää enemmän omia havaintojaan erilaisista kehyksistä kuin tarjoaa selkeää aineistonanalysointitapaa. Näiden syiden vuoksi hyödynsin tutkimuksessani erilaisia analysoinnin ja tulkinnan tapoja.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 21) mukaan ”*tapausta voidaan lähteä tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti, tapauksesta itsestään käsin tai edetä etukäteen muodostettujen teoriaan ja tai aikaisempiin tapauksiin pohjautuvien hypoteesien ja muodostettujen analyysiyksiköiden perusteella*”. Tällainen jako aineisto- ja teorialähtöiseen analyysiin ei mielestäni sovi tähän tutkimukseen, vaan kehysanalyysi oli enemmänkin eräänlainen teoria- ja aineistolähtöisen analyysin risteymä. Analyysi- ja tulkintaprosessissa oli erilaisia vaiheita, joissa teorian ja aineiston merkitys vaihteli. Teorian ja aineiston merkitystä analyysiprosessissani voi kuvata deduktiivisen, induktiivisen ja abduktiivisen vaiheen ketjuna kohti aineistosta muodostamiani kehyksiä. Seuraavaksi kuvaan näiden eri vaiheiden kautta, miten kehysten analysointi- ja tulkintaprosessi käytännössä eteni.

4.4.1 Deduktiivinen lähtökohta

Analyysini pohjalla oli Goffmanin (1986) teoreettinen ajatusrakennelma, joka auttaa selittämään ihmisen käytöksen säännönmukaisuuksia ja kokemusten jäsentymistä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Teoreettinen malli kehyksistä ohjasi konkreettisesti aineistoni analysointia siten, että analysoinnin lähtökohtaisena tavoitteena oli identifioida opiskelutilanteen sosiaalisia kehyksiä. Sitouduin tutkijana pitkälti kehysanalyysin teoreettisiin oletuksiin, jolloin lähestymistapaani ei voi pitää puhtaasti aineistolähtöisenä (ks. Puroila 2002a, 149). Toisin sanoen kehys-teoria toimi tutkimukseni deduktiivisena, etukäteen päätettynä teoreettisena oletuksena.⁸⁶

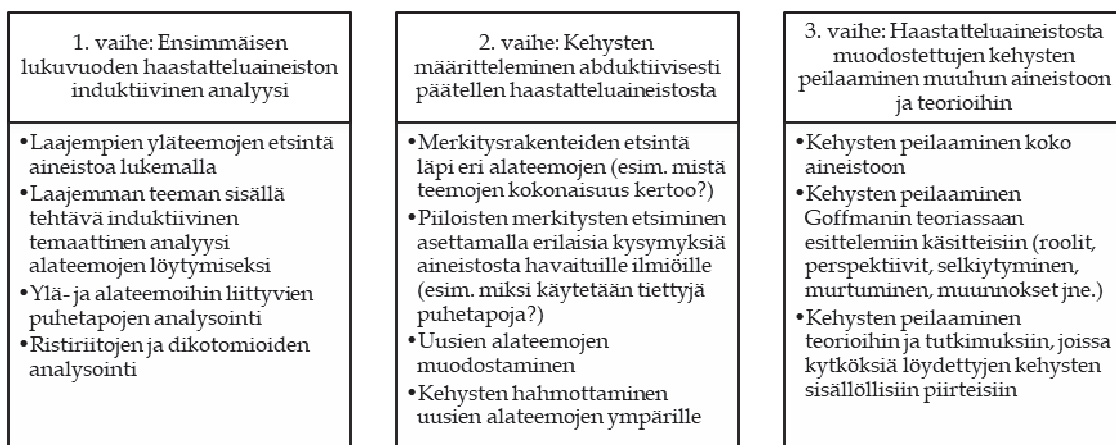
Deduktiivinen lähtökohta ei ole tulkinnallisessa tapaustutkimuksessa ongelmaton. Esimerkiksi Åsvoll (2014, 298–301) näkee riskejä siinä, jos etukäteen päätetystä teoreettisesta lähtökohdasta tulee tapaustutkimuksessa liian dominoiva, eikä se anna tulkinnassa tilaa tapauksen kontekstille ja empiirisille havainnoille. Myös Varto (1996, 60; ks. myös Moilanen & Räihä 2010, 53) huomauttaa, että kun pyritään ymmärtämään toista, ei pitäisi kuljettaa ulkoa päin esimerkiksi jotain ideaa tai teoriaa, jota sitten yritetään löytää tutkittavasta tai jopa pakottaa se tutkittavan merkitysyhteydeksi. Näen, että Goffmanin niin sanottu universaali teoria kehyksistä antoi keinon käsitteellistää opiskelijoiden kokemuksia, mutta se ei kuitenkaan toiminut sisällön pakottamisena, sillä teoria ei ohjannut näkemään tiettyjä merkitysyhteyksiä. Se vain ohjasi sellaisten merkitysten äärelle, jotka ovat jollain tavalla sosiaalisesti jaettuina ja konkreetti-

⁸⁶ Kun esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2011, 95–100) määrittelevät aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa ja teorialähtöistä analyysiä, he ilmeisesti viittaavat teorialla tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Minä kuitenkin viittaan teorialla tässä eri asiaan: Goffmanin niin sanottuun universaaliin teoriaan kehyksistä. Se ei ole sisällöllinen eikä rajattu teoria, joka liittyisi suoraan empiiriseen aineistoon. Sen vuoksi lähtökohtana voi yhtäaikaaisesti olla sekä teoria, joka ei määrittele sisältöä, että aineisto, joka määrittelee sisällön.

siin tilanteisiin liittyviä. Kehys on metodologinen instrumentti, eikä se sinällään ole palautettavissa havaintoon (ks. s. 47).

Goffmanin teorian perusteella saattoi asettaa lähtökohtaisesti sellaisen deduktiivisen oletuksen, että kehykset jäsentävät opiskelijoiden ymmärrystä opiskelutilanteista ja kehyksiä on mahdollista tavoittaa soveltuvasta aineistosta. Kehys-teoria ei toiminut kuitenkaan siinä mielessä deduktiivisena oletuksena, että sitä olisi voinut suoraan testata aineistolla tai että sen avulla olisi voinut kategorisoida empiirisiä havaintoja (ks. Åsvoll 2014, 292). Esimerkiksi Puroila (2002a, 149) toteaa, että *”kehysanalyysin teoreettiset lähtökohtaoletukset käsittelevät ensisijaisesti sosiaalisen elämän rakentumista, ei sen sisältöä”*. Teoria ei siis tarjonnut analyysiyksiköitä, valmiita kokemusten luokituksia tai muita sisällöllisiä vaihtoehtoja sille, millaisia opiskelutilanteen kehyksiä voisi olla, vaan aineistoa piti lähteä jäsentämään aineistolähtöisessä analyysissä. Malinin (2012, 90) mukaan kehysanalyysin keskeinen tehtävä on määritellä kehykset, jotka empiirisessä tutkimuksessa löytyvät aineistosta. Käytännössä tämä tarkoitti yritystä etsiä aineistosta sitä, miten opiskelijat näyttivät mielessään vastaavan kysymykseen *”Mitä opiskelutilanteessa on tekeillä?”*. Goffman (1986, 11) kutsuu tätä etsimistä kehysanalyysiksi.

Kuviossa 2 on kuvattu tiivistetysti ja yksinkertaistetusti analyysi- ja tulkintaprosessin eteneminen deduktiivisesta lähtökohdasta eteenpäin kolmen vaiheen kautta. Kuviossa 2 esiteltyjä kolmea analyysi- ja tulkintaprosessin vaihetta esitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Kuvion esitystapa antaa hyvin lineaarisen kuvan prosessista, jotta ulkopuolisten olisi helpompi saada siitä käsitys. Todellisuudessa vaiheet eivät aina seuranneet toisiaan kauniissa järjestyksessä vaan sekoittuivat ja kietoutuivat toisinaan spiraalimaisesti jälleen lähtöpisteeseen.



KUVIO 2 Aineiston analyysi- ja tulkintaprosessi

4.4.2 Ensimmäinen vaihe: induktiivinen analyysi

Aineiston analysointi- ja tulkintaprosessi lähti liikkeelle ensimmäisen lukuvuoden haastattelujen induktiivisesta analysoinnista (ks. Kuvio 2).⁸⁷ Sovelsin aineiston analysoinnissa laadullista induktiivista temaattista analyysiä, jotta löytäisin merkitysrakenteet ilman, että yritin sovittaa niitä mihinkään valmiiseen, ennalta päätettyyn luokitteluun (ks. Braun & Clarke 2006). Hyödynsin myös merkitysrakenteiden tulkinnan analyysiä, jossa Moilasan ja Rähän (2010, 51–52) mukaan induktiivinen lähtökohta tarkoittaa, että *”aineistoonsa perehtyessään tutkija saa uusia vihjeitä siitä, millaiset merkityksenannot ovat aineiston kannalta kaikkein mielenkiintoisimpia ja hedelmällisempiä”*. Koska kehukset ilmenevät toiminnassa, olisi ehkä ollut loogista, että aineistolähtöisen analyysin ensisijainen kohde olisi ollut havainnointi. Sisällä olevan näkökulmani (ks. s. 65–67) vuoksi oli kuitenkin helpompaa ensin analysoida haastatteluja ja peilata sieltä löytyviä asioita vasta sen jälkeen havainnointiaineistoon. Toinen selitys on, että pääasiallinen kiinnostuksenkohteeni ei ollut niinkään vuorovaikutustilanne sinällään vaan se, millaisia tulkintoja opiskelijat vuorovaikutustilanteille näyttivät antavan. Vastausta kysymykseen *”Mitä täällä on tekeillä?”* ei siis ensisijaisesti haettu toiminnasta opiskelutilanteissa vaan siitä, miten tilanteita kuvattiin ja tulkittiin haastattelussa.⁸⁸

Haastatteluaineistoa analysoidessa täytyi huomioida, että laadullisessa haastattelussa haastateltavan puheesta ei yritetä johdattaa faktoja tai lakeja vaan tulkintoja (Warren 2001, 83). Eskola ja Suoranta (1998, 149) kuvaavat tutkijan tekemään tulkintaa niin sanottuna toisen asteen tulkintana: tulkinnan kohteena ovat jo kertaalleen tutkittavien tekemät tulkinnan arkipäivän ilmiöistä. Käytännössä tämä tarkoitti, että tukittavat kuvasivat haastattelussa omia tulkintojaan opiskeluun liittyvistä tapahtumista ja minun tehtäväni oli sitten tulkita niitä uudelleen. Haastattelussa kuvatut tapahtumat olivat myös minun muistissani, eivätkä vain havaintomuistiinpanoissa. Tällöin omat subjektiiviset muistikuvani ovat varmasti vaikuttaneet siihen, millainen tulkinta on syntynyt.

Analyysi- ja tulkintaprosessin ensimmäisessä vaiheessa luin ensimmäisen lukuvuoden haastatteluaineistoa läpi huolellisesti etsien niistä laajempia yläteemoja. Haastattelut olivat muodoltaan ennen kaikkea kronologisesti eteneviä kuvauksia lukuvuoden tapahtumista, mutta kehysten etsimisen kannalta ei ollut mielekästä tarkastella haastattelujen sisältöä kronologisesti. Pyrkimyksenäni ei ollut kuvata tapahtumien kulkua vaan tavoittaa opiskelijoiden kokemusta

⁸⁷ Haastattelut muodostivat analysointini selkärangan ja eri aineistolajeja analysoitiin rinnakkain, mikä on tyypillistä etnografisille tutkimuksille (ks. Huttunen 2010, 43). Tarkoitukseni ei kuitenkaan ollut etnografialle tyypillinen yhteisön jokapäiväisen elämän tapahtumien episodimainen ja tarkka kuvaaminen. Merkittävää ei niinkään ollut se, mitä tilanteissa tapahtui vaan ennen kaikkea se, mikä oli opiskelijoiden tulkinta eri tilanteissa ja miksi jotain tapahtui tietyllä tavalla.

⁸⁸ Haastatteluaineiston analyysi kohdistetaan kahteen asiaan: sekä puheen sisällön merkitykseen että kontekstiin, jossa aineisto on tuotettu (Puroila 2002a, 155–156). Kontekstin analysointi on tässä tapauksessa tarkoittanut lähinnä sitä, että olen miettinyt, miten haastattelutilanne on vaikuttanut siihen, mitä haastateltavat ovat haastattelussa kertoneet (ks. luku 4.3.3).

jäsentäviä yleisempiä kehyksiä. Sen vuoksi en aluksi lukiessa kiinnittänyt huomiota erityisesti siihen, mitä tapahtumia haastatteluissa kuvattiin, vaan keskityin siihen, millaisia laajempia teemoja niistä välittyi.

Yksi ensimmäisen vuoden haastatteluissa toistuvasti esille noussut aihe oli koulutuksen ohjaajat. Haastatteluissa toki kysyin suoraan opiskelijoiden suhteesta integraatiokoulutuksen ohjaajiin, mutta haastateltavat kertoivat myös muuten ohjaajistaan. Haastatteluissa integraatiokoulutuksen eri ohjaajat kuvattiin hyvin erilaisiksi ja eri opiskelijoilla saattoi myös olla erilaisia näkökulmia suhteessaan ohjaajiin. Olin kiinnostunut tästä opiskelijan ja ohjaajan välisestä suhteesta koko tutkimusprosessin ajan, sillä olin kiinnittänyt siihen huomioni myös aikaisemmassa tutkimuksessani (ks. Mäensivu 2007) ja siksi se varmasti kiinnitti huomioni sekä aineistoa kerätessä että haastatteluaineistoa lukiessa. Ohjaajan ja opiskelijan välisen suhteen analysointi- ja tulkintaprosessi ei kuitenkaan auttanut ymmärtämään kaikkea sitä, mikä oli jäänyt minua aineistossa kiinnostamaan, vaan monet kysymykset ja aihepiirit jäivät tämän suhteen ulkopuolelle. Siksi tämä yksi näkökulma ei riittänyt vaan aineistoon piti syventyä uudelleen ja etsiä myös muille kiinnostaville näkökulmille sopivaa yläteemaa. Toinen selkeä ensimmäisen lukuvuoden haastatteluissa esiin tullut aihe oli opiskelijoiden suhde toisiin opiskelijoihin ja myös tätä suhdetta kuvattiin eri tavoin.

Valikoin nämä kaksi suhdetta, opiskelijan suhteen ohjaajiin ja toisiin opiskelijoihin, eräänlaisiksi yläteemoiksi, joiden viitoittamana lähdin induktiivisessa prosessissa analysoimaan haastatteluja tarkemmin. Suhde ohjaajiin hahmotui aineistosta huomattavasti aikaisemmassa prosessin vaiheessa kuin opiskelijan suhde toisiin opiskelijoihin. Näiden suhteiden analysointi- ja tulkintaprosessin vaiheet tapahtuivat käytännössä siis suurimmaksi osaksi toisista erillään siten, että opiskelijan suhde ohjaajiin käsiteltiin ensin. Lukijaa helpottaakseni esitän nämä prosessit tässä kuitenkin rinnakkain, koska ne sisältävät suurin piirtein samankaltaiset vaiheet.

Kun olin haastatteluaineistoa lukemalla valinnut laajemmat yläteemat, aloin teemoittelemaan eri suhteisiin liittyvää haastatteluaineistoa tarkemmiksi alateemoiksi. Tämän teemoitteluvaiheen tarkoituksena ei ollut tyhjentävästi teemoitella kaikkea haastatteluiden sisältöä vaan etsiä yhtenäisiä ja toistuvia teemakokonaisuuksia, joita opiskelijat haastatteluissaan kuvasivat nimenomaan liittyen ohjaajiin tai toisiin opiskelijoihin. Teemoittelun tehtävänä oli lähinnä siis koostaa haastatteluaineistoa selkeämmin hahmottuviksi teemoiksi eri suhteiden näkökulmasta.

Käytännössä teemoittelu tapahtui siten, että luin haastattelulitteraatteja läpi ja kirjoitin ylös huomioitani kohdista, joissa näistä suhteista puhuttiin. Sen jälkeen yhdistelin huomiot laajemmiksi suhdetta kuvaaviksi alateemoiksi. Näiden selvien suhdetta kuvaavien kohtien lisäksi etsin haastatteluaineistosta myös kohtia, joissa ei suoraan puhuttu suhteesta ohjaajiin tai suhteesta toisiin opiskelijoihin, mutta jotka jollain tavalla mielestäni kuvasivat näitä suhteita. Suhteessa toisiin opiskelijoihin liittyi alateemoja, jotka jollakin tavoin kuvasivat opiskelijoiden keskinäistä työtä, sen organisointia ja sen haasteita. Suhteessa

ohjaajiin teemat puolestaan liittyivät siihen, millaiseksi suhde oli muodostunut ja miten ohjaajat vaikuttavat opiskelijoiden työskentelyyn. Koska teemoittelu ei ollut tarkoitus olla analyysi- ja tulkintaprosessin päätepiste, ei minusta ollut prosessin siinä vaiheessa tärkeää esimerkiksi se, olivatko kaikki alateemat saman tasoisia tai oliko tässä vaiheessa saatu kaikki alateemoihin liittyvät aineistositaatit kasattua yhteen. Tärkeää sen sijaan oli, että kronologisten tapahtumakuvausten sijaan minulla oli käsitys, millaisista teemoista opiskelijat haastattelussa puhuivat suhteessaan ohjaajiin ja toisiin opiskelijoihin.

Kun olin muodostanut haastatteluaineistosta eri suhteita kuvaavia alateemoja, induktiivisen analyysin seuraavassa vaiheessa tarkastelin haastatteluaineistosta suhteisiin liittyviä puhetapoja (ks. Moilanen & Rähkä 2010, 51, 64). Etsin haastatteluista, millä tavoin ja mitä terminologiaa käyttäen näistä alateemoista tai suhteen toisista osapuolista puhuttiin. Esimerkiksi ohjaajista puhuttaessa käytettiin termiä ”*opettaja*” ja toisista opiskelijoista termiä ”*opiskelijakaveri*”. Puhetapojen lisäksi etsin haastatteluaineistosta myös erilaisia ristiriitoja ja epä johdonmukaisuuksia, jotka esimerkiksi Niikko (2010) ja Alasuutari (2011, 217) nostavat piiloisia merkityksiä etsivän analyysiprosessin keskiöön. Etsin haastatteluista myös erilaisia vastinpareja eli dikotomioita (ks. Moilanen & Rähkä 2010, 59). Näitä ristiriitoja, epä johdonmukaisuuksia ja dikotomioita etsin kiinnittämällä huomioni haastatteluissa siihen, missä kohtaa opiskelijoiden kokemukset tilanteista olivat yhteneväisiä tai eriäviä, millaisia mahdollisia ristiriitaisuuksia oli opiskelijoiden puheen ja toiminnan välillä sekä millaisia ristiriitaisuuksia ja vastakkainasetteluja löytyi kunkin opiskelijan omista puheista (ks. myös Puroila 2002b, 56). Haastatteluista paljastui esimerkiksi sellainen ristiriita, että haastatteluissa saatettiin kuvata opiskelijaryhmän jäsenet tasavertaisiksi, mutta toisaalta kerrottiin, että joillain ryhmäläisillä oli enemmän valtaa kuin toisilla. Aineiston ristiriitojen löytymistä saattoi helpottaa se, että uudenlainen koulutus teki opiskelijat tietoisemmiksi vanhasta kehyksestä. Kehys kenties paljastuu helpommin, kun sen soveltaminen uudessa ympäristössä ei enää välttämättä tuotakaan validia toimintatapaa.

Tätä analyysi- ja tulkintaprosessin ensimmäistä, induktiivista vaihetta havainnollistan tarkemmin Taulukossa 3. Taulukossa 3 on kuvattu yksinkertaistettuihin, millaisiin asioihin kiinnitin haastatteluaineistossa huomioni, kun opiskelijat kuvasivat suhdetta ohjaajiin ja toisiin opiskelijoihin. Olen kerännyt Taulukon 3 esimerkit molempien lukuvuosien haastatteluista ja ne ovat joko itse nimemiäni aihepiirejä tai suorasanaisia lainauksia opiskelijoiden haastatteluista.

TAULUKKO 3 Induktiivisen aineistoanalyysin havainnollistus

	SUHTEESSA OHJAA- JIIN	SUHTEESSA OPISKELIJOI- HIN
Millaisia alateemoja suhteeseen liittyi?	Ohjaajien odotukset Koulutuksen työaika Ohjaajien vaikutus työhön Pelko Ulkopuolinen pakko Erilainen suhde eri ohjaajiin Suhteen muutos	Ryhmän työ Ryhmän päätöksenteko Ryhmän työaika Puheenjohtajuus Keskinäiset ristiriidat Sitoutuminen Valta
Millä tavoin näiden teemojen yhteydessä toisista osapuolista puhuttiin? (puheta-pa)	Auktoriteetti Opettaja Suuri herra Nallekarhu Yli-ihminen	Opiskelijatoveri Opiskelijakaverit Tasavertaisia ryhmäläisiä Ryhmäpoliisi
Millä tavoin näistä teemoista puhuttiin ylipäätään? (puheta-pa)	Yläpuolelta annettu tehtävä/Ohjaaja 7:n tehtävä 'Tuo menee läpi, tuo ei mee läpi' -tilaisuus Ohjaaja 2 -pelko	'Hyvä kaveri' -tunnelma, 'Hyvä veli vahtii' -meininki Valtava yhteishenki
Millaisia ristiriitoja ja dikotomioita teemoihin liittyi?	Pidetään ohjaajia auktoriteettina/pidetään ohjaajia tasavertaisina	Ollaan tasevertaisia/toisilla on enemmän valtaa Kaveruus ei vaikuttanut/kaveruus vaikutti

4.4.3 Toinen vaihe: abduktiivinen päättely

Abduktiivisen päättelyn johtolangat. Tarkoitukseni ei ollut esitellä haastatteluaineistosta löytyneitä teemoja vaan etsiä aineistosta opiskelutilanteen kehyksiä eli opiskelijoiden vastausta kysymykseen "Mitä täällä on tekeillä?". Opiskelutilanteen kehyksiä etsittäessä ei riittänyt, että olisin tukeutunut siihen, mitä opiskelijat kertoivat suoraan opiskelustaan tai miltä opiskelutilanteet päällisin puolin näyttivät. Tyypillistä nimittäin on, että tilanteenmäärittely on tiedostamatonta eikä kehyksiä osata kuvata (Goffman 1986, 21). Haastatteluaineiston teemoittelu auttoi jäsentämään ensimmäisen lukuvuoden näkökulmasta keskeisiä asioita, mutta se ei sinällään vielä riittänyt vastauksen löytymiseen, sillä koin, että pelkästään teemoittelemalla ei päässyt tarpeeksi syvälle aineistoon.

Kun olin ensin löytänyt haastatteluaineistosta tietynlaisia toistuvia alateemoja sekä niihin liittyviä puhetapoja, ristiriitaisuuksia, epä johdonmukaisuuksia ja dikotomioita, analyysi- ja tulkintaprosessin toisessa vaiheessa yritin löytää toistuvia merkitysrakenteita läpi eri teemojen ilman, että yritin pitää kiinni ensimmäisestä alateemojen luokittelusta (ks. Kuvio 2 s. 75). Pidin mielessäni, että en pyrkinyt löytämään erilaisia näkökulmia ja erilaisia teemoja suhteessa ohjaajiin ja opiskelijoihin vaan sitä, mikä yleisemmin liitettiin kaikkiin ohjaajiin tai opiskelijoihin heidän eroistaan huolimatta tai mikä pintaa syvem-

mältä selittäisi havaintoja erilaisista teemoista. Induktiivisen vaiheen jälkeen analyysi- ja tulkintaprosessin toisessa vaiheessa lähestyin aineistoa siis abduktiivisen päättelyn näkökulmasta: oletin havaittujen asioiden taustalla olevan jonkin yleisemmän selityksen ja yritin löytää sen.

Abduktiivisessa päättelyssä yritetään selvittää, mikä mahdollisesti voisi selittää havaintoja tutkitusta ilmiöstä, ja edetään yhteen tällaiseen mahdolliseen selitykseen (Salonen 2008, 11; Tieteen termipankki: Filosofia: abduktio; Åsvoll 2014, 291).⁸⁹ Abduktiivisessa päättelyketjussa päätellään siis taaksepäin, sillä jo havaituille yllättäville asioille yritetään löytää selittäviä hypoteeseja aivan kuin rikospaikkatutkija yrittää päätellä, mikä olisi voinut aiheuttaa rikospaikalta löytyvät jäljet (Paavola & Hakkarainen 2006, 271). Tutkimukseni deduktiivinen lähtökohta loi ajatuksen taustalla valitsevasta yleisemmästä selityksestä, kehkyksistä, mutta tämä oletamus ei pelkästään riittänyt, vaan varsinaisen arvoituksen ratkaisemiseen tarvittiin erityisesti tutkimusaineistoani selittäviä oletuksia.

Piercen (1960) mukaan abduktiivisen päättelyn prosessi ei ole täysin tietoisista tai kontrolloitavissa, vaan mahdolliset selitykset tulevat enemmän ahaa-oivallusten kaltaisina. Elementit selityksen muodostamiselle ovat meillä mielessä, mutta vasta elementtien uudenlainen yhteenliittäminen synnyttää näitä oivalluksia. (Pierce 1960, 113.) Kun emme suoraan pysty selittämään tai ymmärtämään ilmiötä, tarvitsemme jotain uutta, joka voisi auttaa meitä saavuttamaan ymmärryksen (Åsvoll 2014, 291). Abduktiivisessa päättelyssä käytetään hyväksi jonkinlaista johtoajatusta, johtolankaa, jonka avulla voidaan edetä päättelyssä eteenpäin ja keskittää huomio ilmiössä sellaisiin asioihin, jotka voisivat tuottaa uusia ideoita ja teoriaa (Grönfors 1982, 33; Tuomi & Sarajärvi 2003, 97).

Grönfors (1982) toteaa, että abduktiossa tutkijan kiinnostus kohdistuu seikkoihin, joita hän syystä tai toisesta olettaa tärkeiksi. Tällaisena johtolankana voi toimia mikä tahansa. Johtolanka voidaan saada esimerkiksi induktiivisen prosessin tuloksena aineistosta, mutta sen lähtökohtana voivat olla myös esimerkiksi aikaisemmat teoriat ja tutkimustulokset tai vain epämääräinen intuitio jonkin asian merkittävyydestä. Tutkimusprosessin aikana näitä päättelyä ohjaavia johtolankoja voidaan vaihtaa tai muuttaa milloin tahansa. (Grönfors 1982, 33–37.) Tässä tapauksessa johtolangoiksi muodostuivat induktiivisen analyysin tuloksena syntyneet huomiot haastatteluaineistosta, kuten havaitut puhutavat ja aineistossa esiintyneet ristiriidat, mutta johtolankoina toimivat myös intuitioni joidenkin aineistokeräysvaiheessa tekemiäni havaintojen merkittävyydestä.

Jo aineistokeräysvaiheessa olin kiinnittänyt huomion tiettyihin asioihin, esimerkiksi ryhmän työajan epämääräisyyteen, päätöksenteon haastavuuteen ja

⁸⁹ Douvenin (2017) mukaan abduktiivista päättelyä voidaan lähestyä kahdesta toisiinsa liittyvästä, mutta erilaisesta merkityksestä. Historiallinen merkitys liittyy Charles Sanders Piercen ajatteluun, jossa selittävä päättely nähdään hypoteesien muodostamisena. Abduktiivisen päättelyn moderni merkitys liittyy sen sijaan hypoteesien perustelemiseen. Abduktiivista päättelyä kutsutaankin nykyään usein päättelyksi parhaaseen selitykseen. (Douven 2017.) Tässä tutkimuksessa kyse on kuitenkin enemmän tuosta historiallisesta merkityksestä, sillä abduktion tavoitteena oli löytää hypoteesi, joka potentiaalisesti selittäisi aineistosta tehtyjä havaintoja.

työskentelyn etenemättömyyteen ilman ulkoista pakkoa. Nämä kaikki intuitiivisesti huomioni kiinnittäneet asiat olivat sellaisia, että niihin oli tutkitun ryhmän opiskelutilanteissa liittynyt jonkinlaisia konflikteja, ristiriitoja ja normaalisista poikkeavia tapahtumaketjuja, joita kuvattiin myös haastatteluissa. Tällaiset yllättävät, epätyypilliset, odottamattomat ja ristiriitaiset asiat tai pienet yksityiskohdat voivat johtaa abduktiivisen päättelyn vaatiman johtolangan jäljille ja siksi niitä ei kannata tutkimusprosessissa ohittaa merkityksettöminä (Grönfors 1982, 37, 148; Paavola & Hakkarainen 2006, 271; Åsvoll 2014, 291). Toki yleisesti tapaustutkimuksessa aivan tavallinen tapahtuma voi olla tutkijan näkökulmasta kiinnostava ja kuvaamisen arvoinen, mutta tavallinen tapahtuma ei välttämättä auta abduktiivisessa päättelyssä, kun kyseessä on tuttu kulttuuri, kuten minulle opiskelukulttuuri. Tutusta opiskelukulttuurista oli helpompi löytää yllättäviä asioita erityisesti normaalista poikkeavista tilanteista. Erilaiset ristiriidat ja konfliktit toivat mielestäni myös paremmin näkyviin sen, millaiset tekijät opiskelijoiden näkökulmasta olivat keskeisiä heidän suhteessaan ohjaajiin ja toisiin opiskelijoihin, sillä ristiriitatilanteissa nämä tekijät joutuivat usein kyseenalaistetuiksi.

Tutkimuksessani olen käyttänyt paljon esimerkkejä juuri erilaisista kehykseen liittyvistä konflikti- ja ristiriitatilanteista, sillä ne toimivat tutkimuksessani minua yllättäneinä ilmiöinä ja sitä kautta myös vihjeinä, jotka auttoivat muodostamaan opiskelutilanteen kehykset. Esimerkiksi minua oli kenttätyövaiheen aikana jäänyt vaivaamaan se, että päätöksenteko ryhmässä vaikutti jotenkin epämääräiseltä. Tulkitsin, että jossain tilanteissa ryhmäläisten välille syntyi jännitteitä, kun tehtyä päätöstä tulkittiin eritavoin. Halusin ymmärtää tätä intuitiivisesti merkittävältä tuntunutta asia paremmin, ja haastatteluissa kysyin suoraan opiskelijoilta, miten he tekevät päätökset ryhmässä. Induktiivisessa analyysivaiheessa koostin haastatteluaineistosta päätöksenteon yhdeksi opiskelijoiden välisen suhteen alateemaksi, mutta se ei vielä sinänsä auttanut ymmärtämään, miksi päätöksenteko vaikutti epämääräiseltä. Havainto päätöksenteon epämääräisyydestä toimi kuitenkin yhtenä vihjeenä, jonka avulla pääsin käsiksi eri johtolongoille selityksen antavaan olettamukseen.

Latenttien merkityksien etsiminen johtolangoista. Sekä tutkimuksen kenttävaiheessa intuitiivisesti merkittävilta tuntuneet ilmiöt että induktiivisen analyysin esiin tuomat havainnot vaativat taakseen jonkinlaisia selityksiä, joihin yritin päästä käsiksi havaintojen piiloisia merkityksiä etsimällä. Kun aineistosta pyritään tulkitsemaan merkityksiä, ei tarkastella vain näkyviä piirteitä vaan myös sellaista, mitä tekstissä ei lausuta suoraan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137). Jotta oli mahdollista paljastaa toimintaa ohjaavia piiloisia merkitysstruktuureja, oli tarpeellista yrittää nähdä aineiston semanttista pintaa syvemmälle, opiskelutilanteiden piiloiisiin rakenteisiin ja latentteihin merkityksiin (ks. Braun & Clarke 2006, 84–86; Moilanen & Räihä 2010, 44, 64; Newby 2010, 459).

Latenttien merkityksien etsintään ja pintaa syvemmälle pääsemiseen ei ole annettu erityisen tarkkoja ohjeita, eikä niiden antaminen ole luultavasti mahdollistakaan. Keskeistä kuitenkin vaikuttaisi olevan erilaisten kysymysten esittäminen aineistolle. Esimerkiksi Alasuutari (2011, 217) korostaa analyysiproses-

sisä kaikkien hyvien miksi-kysymysten merkitystä. Braun ja Clarke (2006, 94) puolestaan ovat listanneet analyysin loppuvaihetta silmällä pitäen kysymyksiä, joita myös minä kysyin aineistoltani: mitä tämä teema merkitsee, mille oletukselle teema perustuu, mitä ovat johtopäätökset tästä temasta, millaisista olosuhteista teema on seurausta ja mitä eri teemojen kokonaiskuva paljastaa aiheesta? Latenttien merkitysten etsimisen vaiheessa lähestyin siis sekä intuitiivisesti merkittäviltä vaikuttavia ilmiöitä että induktiivisen analyysin kautta syn-tyneitä havaintoja erilaisten kysymysten avulla (ks. Liite 4).

Ensinnäkin kun analyysi- ja tulkintaprosessin ensimmäisessä induktiivisessa vaiheessa olin koostanut erilaisia suhteisiin liittyviä puhetapoja, abduktiivisen päättelyn vaiheessa otin puhettavat tarkempaan tarkasteluun pohtimalla, miksi asioista puhuttiin juuri näillä tietyillä tavoilla. Moilanen ja Rähän (2010, 51, 64) mukaan puheet ovat vihjeitä pinnan alla olevista merkitysrakenteista, ja siksi he nostavat puhetapojen tarkastelun keskiöön merkitysrakenteiden tulkinnan analyysissä. Myös Braun ja Clarke (2006, 94) näkevät analyysin loppuvaiheessa tärkeäksi puhetapojen merkityksen pohtimisen. Kehysanalyysiä soveltaneen Peräkylän (1997, 21) tutkimuksessa puhetapa oli keskeisessä asemassa tulkintakehysten etsimisessä ja hän kuvailee tapaansa etsiä tulkintakehyksiä dokumentaarisen tulkinnan metodiksi: yksittäiset ilmaukset johdattavat tutkijan oletuksiin piilossa olevan mallin eli tulkintakehyksen luonteesta ja näin tulkintakehyksen täsmentyminen johtaa edelleen yksittäisten ilmiöiden selkeämpään tulkintaan. Käytännössä omassa prosessissani esimerkiksi pohdin, miksi opiskelijat käyttivät juuri tiettyjä sanamuotoja kuten *"opettaja"* ja *"yläpuolelta annettu tehtävä"* tai *"opiskelijakaveri"* ja *"valtava yhteishenki"* (ks. Taulukko 3 s. 79), mitä nämä valitut sanamuodot kertoivat heidän suhtautumisestaan suhteen toisiin osapuoliin ja miksi ohjaajista ja toisista opiskelijoista puhuttiin erilaisin termein.

Toiseksi kysyin kysymyksiä liittyen aineistosta löydettyihin dikotomioihin ja ristiriitaisuuksiin, sillä piiloisten merkityksien jäljille voi päästä aineistosta löytyvien dikotomioiden ja ristiriitaisuuksien merkityksien pohtimisen avulla (ks. Moilanen & Rähä 2010, 59). Abduktiivisessa vaiheessa pohdin esimerkiksi sitä, miksi osa opiskelijoista kuvasi suhdettaan ohjaajiin tasavertaiseksi ja osa ei, tai miksi ohjaajat tasavertaiseksi kokevat kuvasivat ristiriitaisesti jossain kohtaa haastatteluja myös ohjaajien aiheuttamaa pelkoa. Niikko (2010) ja Alasuutari (2011, 223) korostavat, että tärkeää on lisäksi se, mitä on jätetty sanomatta ja miksi on jätetty sanomatta, vaikka samaan kulttuuriin kuuluvalla tutkijalle tällaisen *"hiljaisuuden"* löytäminen ei ollut helppo tehtävä. Tällaisia hiljaisuuksia oli aineistossani esimerkiksi opiskelijan oma valta-asema opiskelijaryhmässä, sillä sitä ei oikeastaan juuri kukaan tuonut esiin haastatteluissa.

Kolmanneksi esitin itselleni miksi-kysymyksiä intuitiivisesti merkittäviltä vaikuttaviin ilmiöihin liittyen. Analyysi- ja tulkintaprosessin edetessä kysyin esimerkiksi, miksi päätöksenteko vaikutti olevan opiskelijaryhmälle vaikeaa, miksi opiskelijoiden oli vaikeaa hyväksyä 8-16 työaikaa ja miksi opiskelijat suuttuivat tai pahoittivat mielensä, kun ohjaajat kysyivät kysymyksiä opiskeli-

joiden tekemästä työstä. Nämä erilaiset kysymykset toimivat vihjeinä kohti niitä selittäviä oletuksia.

Johtolangoista kohti kehysten määrittelemistä. Erilaisten kysymysten avulla pääsin käsiksi siihen, millaisia yhteisiä nimittäjiä eri alateemoilla, puhe-tavoilla ja intuitiivisesti merkittävillä ilmiöillä oli ja näin pystyin yhdistelemään havaintojen sisältöä toisiinsa ja järjestämään ne uusiksi kokonaisuuksiksi. Pohdin siis laajemmin esimerkiksi sitä, millaisista olosuhteista erilaiset havainnot olivat seurausta ja mitä eri havaintojen kokonaiskuva paljasti aiheesta (ks. Braun & Clarke 2006, 94).

Ohjaajan ja opiskelijan välisessä suhteessa näytti läpi teemojen ja puheta-pojen korostuvan auktoriteettisuhde ja ohjaajien yläpuolella oleminen. Esimerkiksi ohjaajien aiheuttama pelko, ohjaajien odotusten täyttäminen ja ulkopuoli-nen pakko liittyivät kaikki samaan eli ohjaajan näkemiseen tilanteen auktoriteettina. Päätelin, että juuri ohjaajan auktoriteettistatus määritti sen, mitä opis-kelijoiden näkökulmasta oli tekeillä opiskelutilanteissa, joissa ohjaajat olivat paikalla.⁹⁰ Aineisto vaikutti tukevan aikaisempia tulkintojani siitä, että opiske-lutilanteessa vallitsee epäsymmetria ohjaajan ja opiskelijan välillä, joka saa opiskelijan esimerkiksi pelaamaan aikuisuuspelejä (ks. Mäensivu 2007). Nämä aikaisemmat tulkintani toimivat päättelyn johtolankana ja niiden perusteella nimesin ensimmäisen opiskelutilanteisiin liittyvän kehysten hierarkkiseksi opiskelukehykseksi ja määrittelin sille kaksi alateemaa: opiskelijoiden alamai-suuden ja vastuuttomuuden.⁹¹ Alamaisuutta kuvasivat esimerkiksi opiskelijoi-den puhetavat ”suuri herra” ja ”yläpuolelta annettu tehtävä” ja vastuuttomuutta puolestaan esimerkiksi teema ”ulkopuolinen pakko” (ks. Taulukko 3 s. 79).

Myöhemmässä prosessin vaiheessa tajusin näiden hierarkiaan liittyvien alateemojen olevan eritasoisia. Alamaisuus oli opiskelijan asema ohjaajan ja opiskelijan välisessä suhteessa ja vastuuttomuus puolestaan hierarkiaa seuraava oletustila. Tämän havainnon perusteella erottelin aineistosta vielä toisen hie-rarkkisen kehysten oletustilan, kuuliaisuuden, joka sekin oli seurausta alamai-sen positioista. Tähän oletustilaan liittyi esimerkiksi induktiivisen analyysivai-heessa esille tullut teema ”ohjaajien odotukset” (ks. Taulukko 3 s. 79). Auktoriteettisuhdetta ja opiskelijan alamaisuutta korostava hierarkkinen opiskelukehy-s tarjosi yhden mahdollisen selityksen siis esimerkiksi sille, miksi opiskelijat poh-tivat sitä, millaisia odotuksia ohjaajille oli ja miten he täyttäsivät nuo odotukset.

Tein havainnon, että aineistossani ei ollut kyse vain opiskelijan suhteesta toisiin osapuoliin vaan kahtiajako tehtiin myös opiskelutilanteiden välille: opis-kelijat tuntuivat käytännössä erottelevan toisistaan tilanteet, joissa ohjaajat oli-vat läsnä ja joissa opiskelijat olivat vain keskenään. Tämä havainto johti siihen

⁹⁰ Opiskelutilanteen toista osapuolta eli ohjaajia tarkastellaan lähinnä opiskelijoiden kokemusten kautta. Ohjaajien näkemys opiskelutilanteesta saattoi olla hyvin erilai-nen, mutta heidän näkemyksensä ei ollut tämän tutkimuksen kohteena.

⁹¹ Aikaisempi tutkimus auttoi tavoittamaan tässä tutkimuksessa ilmenneen auktoriteet-tisuhteen ja sen vaikutukset. Olen tutkimusprosessin aikana joutunut kuitenkin ole-maan erittäin tarkkana, että en yritä pakottaa uutta aineistoa samaan muottiin aikai-semman tutkimuksen havaintojen kanssa. Olen siis pyrkinyt aina pohtimaan vaihto-ehtoja eli voiko kyse olla myös jostain muusta kuin vain auktoriteettisuhteesta.

ajatukseen, että opiskelutilanteessa nimenomaan läsnäolijat vaikuttivat siihen, miten tilanne kehystettiin. Tätä voi kuvata esimerkiksi sillä, että haastatteluaineistossa esiintyi molempiin suhteisiin liittyen teema ”*työaika*”, mutta riippuen kummasta suhteesta puhuttiin, teema sai opiskelutilanteessa erilaisia merkityksiä. Ohjaajien kanssa työskennellessä työaika merkitsi kiistatonta läsnäolopakkoa, kun taas opiskelijoiden keskinäisessä työskentelyssä suhde työaikaan oli ristiriitaisempi. Näin ollen saattoi tulkita, että opiskelutilanteen kehyksiä ei ollut vain yksi vaan oletettavasti useampia.

Kun keskityin opiskelijoiden keskinäisestä suhdetta kuvaavaan aineistoon ja tarkastelin eri teemoja, puhetapoja, dikotomioita, ristiriitaisuuksia ja intuitiivisesti merkittäviltä tuntuneita ilmiöitä yhdessä, niissä kaikissa vaikutti nousevan keskeiseksi se, että opiskelijat kokivat toisensa vertaisiksi. Vertaisuuden merkitys paljastui esimerkiksi puheenjohtajuuden välttelystä opiskelijaryhmässä tai opiskelijoiden puhetavoista ”*opiskelijatoveri*” ja ”*tasavertainen ryhmäläinen*” (ks. Taulukko 3 s. 79). Näillä perusteilla päätelin, että vertaisuus ohjasi konkreettisesti opiskelijoiden keskinäisiä opiskelutilanteita ja käsitystä siitä, mitä noissa tilanteissa oli tekeillä.

Opiskelijaryhmän työajan ja päätöksenteon haasteet, jotka olivat aineistonkeräysvaiheessa vaikuttaneet minusta intuitiivisesti merkittäviltä ilmiöiltä ja joita induktiivisen analyysin vaiheessa olin teemoitellut haastatteluaineistosta, näyttivät olevan vain pintapuolisesti erilaisia ilmentymiä samasta asiasta. Syvemmälle katsottaessa molemmissa oli kysymys vertaisuuden merkityksestä opiskelijaryhmässä. Sekä päätöksenteon epämääräisyydestä johtuvat ristiriidat että työaikaan liittyvät konfliktit toivat esiin vertaisuuden merkityksellisyyden, sillä tällaisissa normaalista poikkeavissa tilanteissa jokin opiskelijoiden keskinäiselle vertaisuudelle oleellinen ilmiö asetettiin kyseenalaiseksi tai toimittiin ainakin joidenkin näkökulmasta katsottuna vertaisuutta vastaan. Opiskelutilanteiden ristiriidat ja konfliktit toimivat abduktiivisessa päättelyprosessissa vihejinä ja auttoivat näin paljastamaan sen, miten opiskelijaryhmän keskinäiset opiskelutilanteet tulkittiin myös niin sanotusti normaalitilassa.

Kun lähdin tarkemmin etsimään vertaisryhmätilanteita määrittävää kehystä, syntyi ensin ajatus tämän kehyksen alateemoista. Opiskelijat korostivat puheissaan ryhmäläisten tasavertaisuutta, mutta tasavertaisuus ei mielestäni pelkästään selittänyt kaikkia opiskelijoiden haastattelussa käyttämiä puhetapoja kuten ”*valtava yhteishenki*” tai ”*hyvä veli vahtii -meininki*” (ks. Taulukko 3 s. 79). Tarkastellessani erilaisia haastatteluaineistoesimerkkejä vertaisuuteen liittyen tuli mieleeni Ranskan vallankumouksen tunnuslause: vapaus, veljeys, tasa-arvo. Nämä tunnuslauseen termit auttoivat ymmärtämään vertaisuuden erilaisia ilmentymiä aineistossa, sillä esimerkiksi veljeyttä kuvasi mielestäni puhetapa ”*valtava yhteishenki*” ja vapauden tärkeyttä puhetapa ”*hyvä veli vahtii -meininki*”. Näin aloin hahmottaa opiskelijoiden keskinäiseen suhteeseen liittyvää aineistoa näiden kolmen alateeman ympärille. Prosessin myöhemmässä vaiheessa tajusin alateemojen olevan eritasoisia. Tasavertaisuus tarkoitti opiskelijoiden asemaa suhteessa toisiinsa ja vapaus sekä veljeys olivat puolestaan tuosta tasavertaisuudesta seuraavia oletustiloja.

Ensin ajattelin opiskelijoiden keskinäisten opiskelutilanteiden kehyyksen tärkeimmäksi määritteeksi vertaisryhmän konsensuksen eli sen, että opiskelijat pyrkivät työskentelyssään yksimielisyyteen. Myöhemmin tajusin, että konsensushakuisuus oli vain yksi ilmentymä vertaisryhmän kehyyksessä. Aloin myös hahmottaa, että opiskelijoiden keskinäisiin opiskelutilanteisiin liittyvä kehys oli eräänlainen vastinpari hierarkkiselle kehyykselle: vertaisryhmän kehyyksessä kaikki oli juuri päinvastoin kuin hierarkkisessa kehyyksessä.⁹² Näin päädyin lopulta nimeämään vertaistilanteisiin liittyvän kehyyksen demokraattiseksi opiskelukehykseksi, jonka alateemat olivat opiskelijoiden tasavertaisuus, vapaus ja veljeys. Tämä tasavertaisuutta korostava demokraattinen opiskelukehys tarjosi yhden mahdollisen selityksen esimerkiksi sille, miksi opiskelijaryhmän oli haastavaa tehdä yhdessä päätöksiä tai miksi työaika synnytti ryhmässä ristiriitoja.

4.4.4 Kolmas vaihe: muodostettujen kehysten peilaaminen

Abduktiivisen päättelyn keinoin tein olettamuksen siitä, että opiskelutilanteita jäseni hierarkkinen ja demokraattinen opiskelukehys. Nämä kehyykset tuntuivat tuottavan ymmärrystä aineistossa havaittuihin ilmiöihin ja siihen, mitä opiskelijoiden näkökulmasta opiskelutilanteessa oli ehkä tekeillä. Paavolan ja Hakkaraisen (2006, 272) mukaan ”[a]bduktio on vasta ensimmäinen vaihe tutkimusprosessissa, koska sen avulla saatuja hypoteeseja täytyy vielä erikseen testata ja todentaa”. Kun olin muodostanut haastatteluaineistosta oletukset opiskelutilanteita jäsentävistä kehyyksistä ja niihin liittyvistä alateemoista, analyysi- ja tulkintaprosessin kolmannessa vaiheessa peilasoin näitä olettamuksia kaikkeen aineistooni ja koettelin sitä myös erilaisten teorioiden ja tutkimusten avulla (ks. Kuvio 2 s. 75). Vaikka tätä vaihetta ei voi perinteisessä mielessä pitää hypoteesin testaamisena, sen pyrkimyksenä oli kuitenkin jollakin tasolla toimia tekemieni olettamusten tarkentajana ja puntarina. Tavallaan testasin, toimivatko abduktiivisessa päättelyssä tekemäni olettamukset aineistooni yleisesti ja saavatko ne tukea teorioista ja tutkimuksista, joten tätä kolmatta vaihetta voi kutsua tietystä mielessä deduktiiviseksi vaiheeksi.

Kolmannessa vaiheessa peilasoin ensimmäisen lukuvuoden haastatteluaineistosta muodostamiani kehyyksiä laajempaan, kahden lukuvuoden aineistoon: haastatteluihin, havainnointeihin, audiotaltiointeihin ja kyselyihin. Muuta aineistoa ei analysoitu erillisinä omina kokonaisuuksinaan, vaan niiden tehtävänä oli täydentää kuvaa ja ymmärrystä jo muodostetuista kehyyksistä. Käytännössä tässä prosessin vaiheessa valikoin ja siirtelin eri kehyyksiä kuvaavia aineistokatkelmia näiden muodostamieni kehysten alle ja sitten jäsentelin aineistokatkelmia tarkemmin kehysten alateemojen mukaan. Aineistokatkelmat saattoivat olla esimerkiksi lyhyitä tai pitkiä puheenvuoroja, vuoropuheluita ja kirjoitetun kuvauksen pätkiä.

⁹² Myös Kiviniemi löysi eräänlaiset vastinparikehyykset, jotka muodostuvat saman tilanteen eri osapuolten perspektiiveistä: opetusharjoittelukehys sekä harjoittelijan näkökulmasta (Kiviniemi 1997; 2003) että harjoittelunohjaajan näkökulmasta (Kiviniemi 2005). Tässä tutkimuksessa vastinpari ei tarkoita eri osapuolten kehyyksiä vaan erilaisien opiskelutilanteiden vastakkaisia kehyyksiä.

Etsin sekä ensimmäisen että toisen lukuvuoden haastatteluista kuvauksia kokemuksista, heränneistä tunteista, ajatelumalleista ja tilanne-esimerkeistä, jotka voisivat selittyä tekemälläni olettamuksella kehyksistä. Havaintoaineistoa puolestaan hyödynsin etsimällä, millaisissa tilanteissa ja puheenvuoroissa kehykset ilmenivät ja oliko opiskelijoiden haastattelupuheen sekä havainnoimani toiminnan välillä mahdollisia ristiriitaisuuksia. Haastattelu- ja havaintoaineiston analyysien merkitys oli erilainen, sillä Grönforsin (1982, 90) mukaan ”haastatteluilla pyritään yleensä saamaan tietoa ihannormistosta ja käyttäytymisen ihannemuodoista ja havainnoinnilla hankitaan tietoa ihannormiston noudattamisesta käytännössä”. Pyrin siis ensin selvittämään tätä normistoa haastattelupuheesta, jonka jälkeen vertasin, miten se näkyi käytännössä havaintoaineistossa. Peilasin myös toisen lukuvuoden audiotaltioituja tilanteita siihen, miten opiskelijat kuvasivat kyseisiä tilanteita haastatteluissa ja yritin etsiä taltioinneista kohtia, joissa kehykset paljastuisivat. Huomasin esimerkiksi, että eräs toisen lukuvuoden ohjaustilanne kuvattiin haastatteluissa eri tavalla, jopa ristiriitaisesti kuin miltä se vaikutti audiotallenteelta kuunneltuna. Havaittu ristiriita tuli ymmärrettäväksi mielestäni ohjaussuhteen hierarkkisuuudesta ja tämä havainto antoi näin lisävalaistusta siihen, miten hierarkkinen opiskelukehys jäseni käytännön tilanteita. Kyselyaineisto toimi lähinnä tukevana aineistona, josta etsin hierarkialla ja demokratialla selittyviä kuvauksia.

Koko aineistoon peilaamisen vaiheessa analysoinnin periaatteena oli, että etsin katkelmia, joissa kehykset mielestäni näyttäytyivät. Aikaisemmissa analyysi- ja tulkintaprosessin vaiheissa en pyrkinyt vielä kokoamaan kaikkia oleellisia aineistokatkelmien yhteen, mutta prosessin kolmannessa vaiheessa pyrin poimimaan aineistosta kaikki mahdolliset asiaa kuvaavat katkelmat. Analyysiprosessissa ulkopuolelle jäi kuitenkin paljon aineistomateriaalia, joka ei kuvannut kehyksiä vaan jotain muuta. Esimerkiksi toisen lukuvuoden haastatteluissa kuvattiin paljon opiskelijoiden harjoittelukokemuksia ja sitä, mitä opiskelijat kokivat saaneensa kahden vuoden koulutuksesta. Analyysivaiheessa toki luin nämäkin kohdat haastatteluaineistosta, mutta koska niillä ei ollut erityistä merkitystä muodostamieni kehysten tai ohjaajiin ja toisiin opiskelijoihin liittyvien suhteiden näkökulmasta, poimin niistä vain kehyksiin liittyvät sitaattipätkät. Yritin kuitenkin pysyä siinä mielessä valppaana, että en ohittanut aineistossa sellaista, joka herätti kiinnostukseni tai joka mielestäni vaati lisäselvitystä.

Analysointi- ja tulkintaprosessin kolmannessa vaiheessa peilasin aineistosta tekemiäni tulkintoja Goffmanin (1986) kehys-teoriassaan esittelemiini termeihin, jotka toimivat analyysissä käsitteellisinä välineinä. Kehys-teoria toimi siis tutkimuksen deduktiivisena lähtökohtana mutta myös ohjasi kolmannessa vaiheessa aineiston analysointia käytännössä. Katsoin aineistosta esimerkiksi sitä, millaisiin tulkintoihin *konteksti* tilanteessa johti, millaisia *perspektiivejä* opiskelijoilla näytti tilanteissa olevan, millaisia *rooleja* he näkivät opiskelutilanteisiin liittyvän, millaisia *ristiriitoja* kehyksiin sisältyi, miten kehykset *selkiytyivät* ja miten kehykset *kerrostuivat*. Näiden kehysanalyysiin liittyvien käsitteiden avulla pyrin tarkentamaan kuvaa löydetyistä opiskelutilanteen kehyksistä. Löysin aineistosta esimerkiksi hierarkkiseen kehykseen liittyvän tilanne-esimerkin,

joka mielestäni kuvasi sitä, että opiskelijoilla ja ohjaajalla saattoi olla erilainen tulkinta siitä, mitä tilanteessa oli tekeillä. Tämä johdatti minut ajattelemaan, miten tilanteet saattoivat näyttää erilaisilta opiskelijan ja ohjaajan näkökulmista ja miten kehys-teoriassa kuvattu perspektiivien vaikutus tilanteen tulkintaan voisi selittää tätä näkökulmien eroa. Kehysten kerroksellisuus puolestaan johdatti minut pohtimaan, miten nämä eri kehykset, demokraattinen ja hierarkkinen, eivät toimi vain erillisinä vaan myös limittyvät toisiinsa käytännön opiskelutilanteissa. Tämän ajatuksen johdattamana etsin aineistosta tilanneesimerkkejä, joissa kehysten limittymisen voisi huomata konkreettisesti.

Halusin tuoda tutkimukseeni myös sellaisia näkökulmia, jotka eivät suoraan tulleet esille Goffmanin kehys-teoriassa, mutta joita itse pidin kiinnostavina ja tärkeinä kehysten ymmärtämisen kannalta. Ensinnäkin halusin tarkastella löytämäni kehysten mahdollista muuttumista lukuvuosien aikana. Analyysi- ja tulkintaprosessin kolmannessa vaiheessa poimin siis haastatteluista kohdat, joissa opiskelijat kuvasivat muutosta suhteessaan ohjaajiin tai opiskelijaryhmän keskinäisessä työskentelyssä. Tämän jälkeen täydensin kuvaa muutoksesta havainnointiaineiston avulla. Toiseksi hierarkkisen ja demokraattisen kehyksen löytämisen jälkeen heräsi kysymys siitä, mistä nämä löydetyt kehykset voivat olla seurausta. Goffman ei kehys-teoriassaan osoittanut erityistä huomiota tai kiinnostusta kehysten muodostumiseen, mutta koin kehyksiä ymmärtääkseni tärkeäksi pyrkiä myös problematisoimaan niiden syntyä. Vaikka tässä tutkimuksessa ei saatu aineiston pohjalta selkeää vastausta tähän kysymykseen, esitän kuitenkin yhden aineiston tukeman näkemyksen siitä, miten aineistosta löytyneet opiskelutilanteen kehykset ovat voineet muodostua. Kehys-teoria tarjosi ajatuksen siitä, että kehyksiin on sosiaalistuttu, joten tuntui luontevalta tarkastella opiskelutilanteen kehysten syntymistä nimenomaan koulutusinstituutioiden näkökulmasta. Toisen näkökulman kehysten muodostumiseen tarjosi osallistumiseni luennolle, jossa vieraileva luennoitsija Alper Sahin käsitteli koulua sekä oppilaan ja opettajan välistä suhdetta psykoanalyttisistä perspektiivistä. Osallistuminen tälle luennolle toimi inspiraationa tarkastella kehysten syntymistä myös varhaisempien perhesuhteiden näkökulmasta.

Analyysi- ja tulkintaprosessin kolmannessa vaiheessa täydensin kuvaa kehyksistä myös muilla, Goffmanin kehys-teoriaan liittymättömillä teorioilla ja tutkimuksilla. Kun olin tehnyt oletuksen hierarkkisesta ja demokraattisesta kehyksestä, etsin ja luin tutkimuksia, joissa käsiteltiin tulkitsemieni kehysten kannalta olennaisia asioita: auktoriteetti- ja vertaissuhteita. Etsin sopivia käsitteitä ja niiden määritelmiä sekä tutkimuksia, jotka tietyllä tapaa syventäisivät tulkintaani ja auttaisivat ymmärtämään aineistosta tehtyjä havaintoja paremmin. Täydensin ymmärrystäni demokraattisesta kehyksestä esimerkiksi Deutchin (1977) käsitteellä *"piiloinen konflikti"* tai hierarkkisesta kehyksestä Ingramin (1979) käsitteellä *"uskottavuuden hierarkia"*. Teoriat ja tutkimukset toimivat lisäksi olettamusteni puntarina, sillä aikaisempien tutkimuksien havaintojen avulla pyrin selvittämään, voisivatko olettamukseni olla paikkansapitäviä ja jos voisivat, niin millaisilla ehdoilla. Katsoin aikaisempia tutkimuksia ja teorioita myös

siltä kannalta, että jos ne olivat minun olettamusteni kanssa ristiriidassa, oliko ristiriita jotenkin selitettävissä vai kumoaisiko se minun olettamukseni.

Haasteena oli, että en voinut tukeutua etukäteen päätettyihin tutkimuksiin, sillä vasta aineiston induktiivisen analysoinnin ja abduktiivisen päättelyn kautta muodostetut kehykset nostivat esille tutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet tai sen, mistä suunnasta käsitteitä tuli lähteä hakemaan. Kehysten muodostamisen jälkeen peilattavia tutkimuksia täytyi etsiä, eikä täysin sopivia tai samaa asiaa kuvaavia tutkimuksia suoraan ollut. Teoreettinen viitekehys muodostui tältä osin siis kokoelmaksi toisistaan irrallaan olevia havaintoja, käsitteenmäärittelyitä, teoreettisia näkökulmia ja tutkimustuloksia, jotka kytkin omiin tulkintoihini. Kehysten sisällöllisiin piirteisiin liittyvä teoreettinen viitekehys ei lähtökohtaisesti ohjannut analyysi- ja tulkintaprosessia kuin vasta aivan prosessin loppuvaiheessa, eräänlaisena peilauspintana omille tulkinnoille. Esimerkiksi demokraattisen kehyksen olettamustilaksi määrittelemäni ”*kuuliaisuus*” oli käsite, joka löytyi aiheeseen liittyvään teoriaan perehtymisen myötä, mutta varsinainen ilmiö oli löytynyt jo aiemmin aineiston analyysi- ja tulkintaprosessissa. Teorian kautta löysin vain sopivan termin kuvaamaan ilmiötä. Toisaalta esimerkiksi Luceyn ja Rogersin (2007) kuvaus siitä, miten ohjaussuhteessa konkreettisesti sanottu asia saattaa vääristyä, kun toinen osapuoli tekee sanotusta tulkinnan, auttoi minua ymmärtämään ja tekemään tulkintaa aineistostani. Kuvaus auttoi tulkitsemaan audiotaltioinnista ja haastatteluista tekemääni havaintoa siitä, että tilanteessa varsinaisesti sanottu ja siitä opiskelijoiden tekemä tulkinta olivat sisällöltään ristiriitaisia.

Palasin aineistooni useita kertoja tässä prosessin kolmannessa vaiheessa, sillä uudet teoreettiset näkökulmat saattoivat vaatia aineiston uudelleentarkastelua. Toisaalta osa tämän tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä ei ole suoraan sidoksissa aineiston analyysi- ja tulkintaprosessiin. Esimerkiksi en lähtökohtaisesti lähtenyt tutkimaan valtasuhteita, mutta tutkimusprosessin loppuvaiheessa tajusin kummankin kehyksen liittyvän vahvasti näkökulmiin vallasta. Koin tärkeäksi tuoda tämän teoreettisen näkökulman esiin, mutta en enää peilannut näkökulmaa aineistooni vaan tarkoitukseni oli tarkastella tekemääni tulkintaa yleisemmällä ja laajemmalla tasolla.

Taulukossa 4 on kuvattu vielä tiivistetysti, mihin tutkimuskysymykseen mikäkin tutkimusaineiston osa vastasi. Koko aineistoketju oli toki vaikuttamassa analyysi- ja tulkintaprosessin myötä syntyneen tulkinnan muodostumiseen, mutta tietyt aineiston osat olivat merkittävämpiä tiettyjen kysymysten ratkaisemisessa.

TAULUKKO 4 Tutkimuskysymyksiin vastaaminen aineiston avulla

TUTKIMUSKYSYMYKSET	PÄÄASIALLISESTI KÄYTETTY AINEISTO KYSYMYKSEEN VASTAAMISESSA
<p>Millaisia kehyksiä opiskelijat liittivät erilaisiin opiskelutilanteisiin?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Millaisiin tilannetulkintoihin kehykset ohjasivat? - Millaiseen toimintaan kehykset ohjasivat? 	<p>1. ja 2. lukuvuoden haastattelut</p> <p>1. ja 2. lukuvuoden havainnointi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hierarkkinen kehys: erityisesti opetuspäivä 9.10. (lv 1), opiskelijoiden organisoituminen 11.12. (lv 1), ryhmäistunto 5.2. (lv 1) ja harjoittelusuunnitelmien tarkastelu 1.12. (lv 2) sekä siihen liittyvä ryhmäistunto 2.12. (lv 2) - Demokraattinen kehys: erityisesti ryhmäistunto 1.4. (lv 1) sekä harjoitteluparien muodostus 16.9. (lv 2) ja siihen liittyvä ryhmäistunto 23.9. (lv 2) <p>2. lukuvuoden audiotallenne harjoittelusuunnitelmien tarkastelukerralta 1.12.</p>
<p>Miten opiskelutilanteen kehykset muuttuivat kahden lukuvuoden aikana?</p>	<p>1. ja 2. lukuvuoden haastattelut: erityisesti haastattelukysymykset suhteesta ohjaajiin ja suhteen muutoksesta (lv 1 ja lv 2) sekä opiskelijaryhmän muuttumisesta kahden lukuvuoden aikana (lv 2)</p> <p>1. ja 2. lukuvuoden havainnointi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hierarkkinen kehys: erityisesti ryhmän organisoitumiseen liittyvä tapaaminen 11.12. (lv 1) - Demokraattinen kehys: erityisesti Opiskelija X:n poistumiseen liittyvät tapahtumat (lv 2)
<p>Miten opiskelutilanteen kehykset olivat rakentuneet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miten eri kehykset olivat suhteessa toisiinsa? - Millaisia sosialisointiprosesseja kehysten taustalla oli? 	<p>Limittyminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1. ja 2. lukuvuoden haastattelut - 1. ja 2. lukuvuoden havainnointi: erityisesti opiskelijoiden oma lukupiiri 1. lukuvuoden keväällä sekä koulupäivätehtävä 29.9. (lv 2), induktiivinen opettaminen 20.10. (lv 2) ja harjoittelusuunnitelmien tarkastelu 1.12. (lv 2) sekä siihen liittyvä ryhmäistunto 2.12. (lv 2) <p>Sosiaalistuminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ja 2. lukuvuoden haastattelut

5 HIERARKKINEN OPISKELUKEHYS

5.1 Kehystä määrittävä tekijä: ohjaajan auktoriteettiasema ja hierarkia

Ensimmäisenä lukuvuonna tapahtui tutkitun ryhmän opiskelutilanteissa episodi, jossa kaksi integraatiokoulutuksen ohjaajaa tuli paikalle opiskelijoiden keskenään sopimaan tapaamiseen, johon opiskelijat eivät etukäteen ajatelleet ohjaajien tulevan (5.2. lukuvuosi 1, opetus). Sen saman iltapäivän ryhmäistunnossa opiskelijat sitten kuvasivat paniikkia ja virheestä kiinni jäämisen pelkoa, jota ohjaajien yllättävä ilmaantuminen oli tilanteessa aiheuttanut. Samalla he kuvasivat omia näkökulmiaan suhteessa ohjaajiin:

Mulla on semmonen auktoriteetin pelko tai ehkä semmonen vaan semmonen vääräsäölemisen pelko. (Opiskelija 6, 5.2. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

Mä ajattelen Ohjaaja 2:sta ja Ohjaaja 1:stä, että ne on sellasia opettajia, jotka niin sanotusti antaa numerot. (Opiskelija 8, 5.2. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

Vaikka tietää, ettei saa numeroa, niin silti tuntuu, että arvioidaan koko ajan, että onko sopiva opettajaks. (Opiskelija 4, 5.2. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

Aineiston perusteella näytti siltä, että opiskelijan ja ohjaajan väliseen suhteeseen liitettiin opiskelijoiden näkökulmasta se, että ohjaaja oli ylempänä ja suhde ei ollut tasavertainen:

Se on kuitenkin suuri herra sillä tavalla. Mutta ei sillä tavalla oo semmosta Ohjaaja O -pelkoa, mistä ihmiset [toiset opiskelijat] on puhunut. Mutta silti huomaa just alussa, että ne oli enemmän just sellasia opettajia ja semmosia, että "no en mä voi toille sanoa tollai" tai jotakin. Että on se muuttunut, vaikka ei se oo välttämättä kokonaan muuttunut, että en mä välttämättä pysty samalla tavalla olemaan, kun jollekin muulle noista opiskelijakavereista kuitenkin. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 1)

- - vapisee sitä niiden edessä yhä, joilla valtaa on. Aina on takana kysymys: "Mitähän nuo ajattelevat tavastani esittää asioita?" (Opiskelija 6, kysely 3, lukuvuosi 1)

Opiskelijat yhdistivät ohjaajiin tietyn valta-aseman ja eristyneisyyden opiskelijoista. Näiden havaintojen perusteella päädyin nimeämään opiskelijoiden näkökulmasta ohjaajan opetustilanteen auktoriteetiksi.

Auktoriteetti määritellään arvo- ja vaikutusvallaksi tai henkilöksi, jolla tällaista valtaa on (Nykysuomen sanakirja 2002). Käsitteeseen liittyy myös tuon vallan epäsymmetrisyys (Poggi 2006a, 28). Esimerkiksi Eväsoja ja Keskinen (2005, 16) pitävät auktoriteettia valta-asemana: muut ovat alemmassa suhteessa ylempänä olevaan auktoriteettiin ja valta on epäsymmetrisesti jakautunut.⁹³

⁹³ Vaikka auktoriteetti määritellään yleensä valtasuhteeksi, poikkeuksen tästä tekee pedagogisen auktoriteetin määritelmä (esim. Vikainen 1984; Harjunen 2002). Pedagogisen auktoriteetin määritelmässä kuitenkin myös tunnustetaan oppilaan ja opet-

Auktoriteetti on suhdekäsité eli henkilöllä on auktoriteettia aina suhteessa johonkin toiseen (Nuutinen 2000, 177). Puolimatka (2010, 255) liittää tähän suhdekäsitteeseen vielä auktoriteetin alueen. Hän näkee auktoriteetin kolmipaikkaisena suhteena, johon kuuluu auktoriteetin haltija, auktoriteetille alistettu henkilö ja auktoriteetin ala.

Erityisesti aikuisilla opiskelijoilla auktoriteettisuhteen ajatellaan perustuvan ohjaajan tiedolliseen yliveraisuuteen eikä niinkään aseman tai iän mukanaan tuomaan statukseen (ks. Front 2004, 139–143).⁹⁴ Tutkimani opiskelijat kuvasivat haastatteluissa ryhmän ohjaajia karismaattisiksi ja heidän asiantuntevasta arvostettiin:

Arvostaa hirveesti, kun ne avaa suunsa ja kertoo jotain. Niin se on yleensä semmoinen, että ne tietää, niillä on suurempi tietämys, ne on tutkinut. Et se ehkä tuo niille semmosta auktoriteettia tietynlaista. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 1)

Ohjaajien ominaisuudet eivät kuitenkaan aineistoni pohjalta yksin riittäneet selittämään ohjaajien auktoriteettiasemaa. Toki ohjaajat olivat tiedollisilla ansioilla auktoriteettiasemansa ansainneet, mutta alun perin käsitys ohjaajien tiedollisesta ylivallassa perustui enemmänkin opiskelijoiden oletukseen asiantilasta:

Opiskelija 2: Kyllä ne muut on sellasia, että ne on semmosia ylempänä olevia semmosia tiedon lähteitä tai just semmosia opettajia, mut kuitenkin henkilöinä aika kaukasia kuitenkin.

Tutkija 1: Mistä sä luulet, et se johtuu, et se on niin?

Opiskelija 2: No yks on ainakin se, että on aina tottunut, että opettajat on aina opettajia, semmosia vanhempia ja ne on ne, jotka määrää. Niillä on auktoriteetti. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 1)

Shorin (1996, 15–16) mukaan ohjaajan valta-asema on opiskelijoiden mielissä jo ennen kuin he ovat edes tavanneet kyseistä ohjaajaa, joten auktoriteetin voi ajatella johtuvan ohjaajan roolista enemmän kuin henkilöstä. Vaikka en kiistä ohjaajan karisman ja asiantuntijuuden vaikutusta saavutettuun asemaan, näen ohjaajan auktoriteetissa jotain sellaista, joka ei selity pelkästään persoonakohtaisilla eroilla vaan myös traditiolla (ks. Pace & Hemmings 2006, 3).⁹⁵ Opettajan

tajan välinen epäsymmetria sekä vallan käytön mahdollisuus silloin, kun auktoriteetti pitää sitä pedagogisesti tarpeellisena (Harjunen 2002, 117–118).

⁹⁴ Tiedollinen auktoriteetti tarkoittaa, että ihmisellä on pätevyyttä jollain alalla ja tämä pätevyys antaa hänelle auktoriteettia kyseisessä asiassa niiden yli, joilla samanlaista pätevyyttä ei ole (ks. Puolimatka 2010, 257).

⁹⁵ Henkilön auktoriteetin oikeutuksen katsotaan voivan perustua neljään asiaan: traditioon, laillisuuteen, karismaattisuuteen ja professionaalisuuteen (Pace & Hemmings 2007, 6–7). Traditionaalinen ja laillinen auktoriteetti edustavat virallista auktoriteettia, kun taas karismaattinen ja asiantuntemusauktoriteetti ovat henkilöiden ominaisuuksista riippuvaisia (Vikainen 1984, 43). Henkilön auktoriteetti ei perustu välttämättä vain yhteen oikeutukseen, sillä esimerkiksi opettajan auktoriteetti voidaan oikeuttaa sekä ammatin traditiolla että kyseisen henkilön ammattitaidolla ja karismalla. Opettajan auktoriteetin on kuvattu siirtyneen traditionaalisesta kohti ammatillista auktoriteettia (Pace & Hemmings 2007, 8–9, ks. myös Blomberg 2008, 15–22). Esimerkiksi Laine (1997, 111–115) havaitsi tutkimuksissaan, että yläkouluikäisten nuorten keskuudessa auktoriteettiasema ei ole enää opettajan ammatissa toimivalle mikään automaatio. Toisaalta Laine (2001, 155–157) näkee, että oppilaat kyllä tunnistavat opet-

korkeampi arvoasema johtuu ammatillisen osaamisen ja eksperttiyden lisäksi myös opettajan virallisesta toimesta instituutiossa (Ingram 1979, 808; Nummenmaa 2003, 48).

Ohjaajan tulkitseminen traditionaaliseksi auktoriteetiksi herättää kysymyksen, täytyykö auktoriteettiasema ansaita. Eväsojan ja Keskinen (2005, 16) mukaan suurin osa tutkimuksista perustuu ajatukselle, että auktoriteettiasema ansaitaan alemmilta. Toisaalta käsitys ohjaajien auktoriteettiasemasta oli opiskelijoiden mielessä ennen kuin ohjaajilla oli edes mahdollisuus sitä asemaa ansaita, joten arvovallan ei tarvitse olla pelkästään ansaittua, vaan se voi olla osittain myös instituutiossa periytyvää. Toki arvovallan ansaitsemisella on iso merkitystä ohjaajan ja opiskelijan välisessä suhteessa, mutta lähtökohtaisesti ohjaajan traditionaalisen aseman tunnustaminen ei ole sidoksissa aseman ansaitsemiseen (ks. Eväsoja & Keskinen 2005, 18–19). Tässä tutkimuksessa keskitytään vain tuon ansaitsemattoman aseman tarkasteluun.

Ohjaajan auktoriteetilla tarkoitan siis ohjaajan ammattiroolin mukanaan tuomaa valta-asemaa, joka ei ole ansaittua vaan traditioon perustuvaa ja instituutiossa periytyvää.⁹⁶ Sen sijaan, että sanoisi ohjaajien ansainneen auktoriteetin, voi ennemminkin sanoa, että opiskelijat kokivat ohjaajan auktoriteetin oikeutetuksi ja siksi oli oikein noudattaa ohjaajan määräyksiä.⁹⁷ Auktoriteettisuhteella puolestaan kuvaan ohjaajan ja opiskelijan välistä epätasavertaista ja epäsymmetristä suhdetta, joka on samanlainen olettamussuhde kuin opettajan ja oppilaan välinen suhde koulussa. Ohjaussuhteessa epäsymmetria voi viitata esimerkiksi siihen, että ohjaajalla on enemmän tietoa ohjauksen kohteena olevista prosesseista ja nimenomaan ohjattavan kokemus ja tilanne ovat prosessissa työstämisen kohteena, ei ohjaajan (Vehviläinen 2014, 59; ks. myös Nummenmaa 2003, 48).

Tulkintani mukaan opiskelijoiden merkityksenantoa ja osallistumista opiskelutilanteissa ohjasi se, että he eivät suhtautuneet ohjaajiin tasavertaisina vaan auktoriteetteina. Tällä perusteella nimesin opiskelijan ja ohjaajan välisiä opiskelutilanteita määrittelevän kehyksen *hierarkkiseksi kehykseksi*.⁹⁸ Tilannetta

tajan institutionaalisen vallan mahdin ja tietävät sen ulottuvan heidän ylitseen. Nähdäkseni oppilaat ovat sisäistäneet oppilaan ja opettaja välisen auktoriteettisuhteen olemassaolon, koska he pyrkivät tekemään sitä "vaarattomaksi" omalla toiminnallaan. Opettajalla on siis nykypäivänäkin tradition mukanaan tuoma auktoriteettiasema, vaikka oppilaat saattavat kyseenalaistaa sen omalla toiminnallaan, eikä se asema ole samanlainen kuin esimerkiksi sata vuotta takaperin. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on vain virallinen osa auktoriteettia, joka tulee ammattinimikkeen myötä. Käytännössä rajautuminen virallisen auktoriteetin tarkasteluun on haastavaa, sillä henkilökohtaiset ominaisuudet limittyvät viralliseen asemaan.

⁹⁶ Opettajan ja ohjaajan auktoriteetti ilmenee koulutusympäristössä työskentelevällä, vaikka henkilöllä itsellään voi toki olla muunkinlaista auktoriteettia.

⁹⁷ McMahanin (1994) mukaan auktoriteetti tarkoittaa oikeutta "määrätä" toisten ihmisten toimintaa myös ilman, että yksilöiden oma harkinta vaatisi toimimaan määrättyllä tavalla. De facto -auktoriteetti tarkoittaa, että määräyksen alla olevat ihmiset kokevat, että on oikein noudattaa tämän henkilön määräyksiä. De jure -auktoriteetti puolestaan tarkoittaa, että ihmisellä todella on oikeus, tietystä näkökulmasta katsottuna, määrätä toisten yksilöiden toimia. (McMahon 1994, 26–27.)

⁹⁸ Olen aiemmin raportoinut hierarkkisesta kehyksestä artikkelissa "Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista" (Mäensivu 2012). Osa tämän

voi kutsua hierarkkiseksi silloin, kun siihen liittyy sosiaalinen arvojärjestys- ja riippuvuussuhde (ks. Myllyniemi 1990, 31; Nykysuomen sanakirja 2002). Arvojärjestys tarkoittaa, että opiskelija ja ohjaaja eivät ole tasavertaisessa suhteessa, vaan ohjaaja on suhteessa ylempi eli auktoriteetti. Riippuvuussuhde taas tarkoittaa, että suhteessa alempana oleva opiskelija on joidenkin resurssien suhteen riippuvainen ylemmästään (ks. esim. Nikkola 2006, 54). Tämä riippuvuus on seurausta epäsymmetrisestä suhteesta, jossa toisella osapuolella on kontrollioikeus. Ingramin (1979, 808) mukaan Becker⁹⁹ viittaa tähän arvojärjestys- ja riippuvuussuhteeseen termillä uskottavuuden hierarkia (hierarchy of credibility). Se tarkoittaa, että ylempänä arvoasemassa olevilla on oikeus määritellä, miten asiat todellisuudessa ovat. Ingramin näkee, että yliopiston luokkahuoneessa on kaksi helposti tunnistettavaa statusta: opettajan ja opiskelijan. Opettaja on arvoasteikolla korkeammalla, jolloin hänellä on oikeus määritellä niin kurssin sisältö kuin se, miten se toteutetaan tai miten se arvioidaan. (Ingram 1979, 808.)

Opiskelutilanteessa hierarkia ei ohjaa vain käytännön toimintaa vaan myös syvemmin opiskelijan tapaan kokea tilanne, sillä kehys ei organisoi pelkästään tilanteeseen osallistumista vaan myös merkityksenantoa (ks. Goffman 1986, 345). Hierarkkisessa opiskelukehyksessä opiskelijaa ohjaa tutkintani mukaan kolme elementtiä: alamaisen positio sekä kuuliaisuuden ja vastuuttomuuden oletukset.

5.2 Mihin hierarkkinen kehys opiskelijan johtaa?

5.2.1 Alamaisuus

Hierarkkisessa kehyksessä opiskelija toimii tutkintani mukaan alamaisen positiossa. Alamaisuussuhteessa oleminen tarkoittaa McMahonin (1994) mukaan sitä, että yksilön toiminta on toisen yksilön kontrollin alaisuudessa. Alamaisuus edellyttää, että oma tahto ja arvio tilanteesta toimimiseen vaadituista syistä tietyssä mielessä syrjäytyy. Oma tahto korvautuu ylempään tahdolla toiminnan määräävänä tekijänä. (McMahon 1994, 29–32.)¹⁰⁰ Tässä tapauksessa alamaisuus viittaa siihen, että opiskelija tulkitsee hierarkkisen kehyksen mukaan oman positionsa opiskelutilanteesta siten, että hän tietyssä mielessä korvaa omat perusteensa toimia auktoriteetin määräyksillä.

tutkimusraportin hierarkkista kehystä koskevasta tekstistä perustuu tähän aiemmin julkaistuun artikkeliin, mutta sitä on muokattu ja laajennettu huomattavasti.

⁹⁹ Becker, H. S. 1967. Whose Side Are We On? *Social Problems* 14 (3), 239–247.

¹⁰⁰ Auktoriteettisuhteessa alamaisuutta on kahta eri tyyppiä: pakotettu ja vapaaehtoinen. De facto -auktoriteetti ei käytä pakottamista, sillä silloin se ei olisi alamaisten kannalta oikeutettu auktoriteetti. (McMahon 1994, 30.) Jos kyseessä on de facto -auktoriteetti, alamainen uskoo, että on olemassa riittävää syy sekä poissulkea muut syyt että myös korvata oma arviointi toisen antamalla määräyksellä. Jos kyseessä on legitiimi auktoriteetti, näille kummallekin eli syiden poissulkemiselle ja korvaamiselle on riittävä peruste. (McMahon 1994, 32.)

Vaikka opiskelutilanteissa ohjaajien tahtoon alistuttaisiin omasta halusta eikä vain pakosta, se ei mielestäni poista valta-asetelman olemassaoloa: auktoriteettiin sisältyy vallankäytön mahdollisuus ja oikeutus riippumatta siitä, käytetäänkö valtaa vai ei ja mihin tarkoitukseen. Kun ohjaaja katsotaan opiskelutilanteen auktoriteetiksi ja hänellä on korkeampi status, se antaa hänelle mahdollisuuden kontrolloida opiskelijaa. Esimerkiksi Opiskelija 12 (haastattelu lukuvuosi 1) toteaa, että *"syksyllä – – tuntu, että ne on niin opettajia. Just, että ne arvioi aivan hirveesti ja niiden valvottavana ja saa numeroita ja kaikkia"*. Käytännössä kontrollointi tarkoittaa sitä, että ohjaaja saa esimerkiksi sanella opetuksen sisällöt, antaa arvosanat ja palautteet sekä määrätä tarvittaessa sanktiot poissaoloista (ks. Ingram 1979, 808). Tutkitut opiskelijat eivät kuitenkaan pitäneet kontrollointia pelkästään ohjaajien tuottamana vaan seurauksena tilanteesta:

Tutkija 2: Tuntuuks teistä, et ne ohjaajat sitten ne paineet luo?

Opiskelija 4: Ei en usko tai oikeesti ne ei sitä luo, vaan itehän me se luodaan, mut jotenkin. Onks se just sitä, että oottaa opettajilta kehuja ja oottaa opettajilta, että ne sanoo virhe tai muuta vastaavaa. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 1)

Kyse oli siis enemmän instituutiossa auktoriteetille periytyvästä kontrollioikeudesta kuin vain ohjaajien pyrkimyksestä kontrolloida.

Auktoriteetin kontrollioikeus opiskelutilanteissa johtaa siihen, että opiskelijan on sopeuduttava ohjaajan valtaan (ks. Nikkola 2006, 54). Alamaisten sopeutuminen näkyi aineistossa tietynlaisena pohdintana siitä, mitä ohjaajat haluavat:

Mun mielestä se oli syksyllä ehkä enemmänki sitä, että justiin usein mietittiin sitä, että mitähän ne nyt haluaa tällä tehtävän, että mitä meidän odotettas tekevän – –. Mut kylähän ne [ohjaajat] mainitaan siis keskustelussa usein, että "ku se sano sillä lailla ja muistatteko, ku se sano sillä lailla". Että kyllähän ne tavallaan ohjaa sitte niitäki [keskusteluja] vaikkei oo paikallakaan. Että aika jännästi ne niiden sanomiset jää kumminki mieleen ihmisillä, vaikuttaa siltä. (Opiskelija 9, haastattelu lukuvuosi 1)

Ensimmäisenä, kun miettii tehtävää, alkaa miettiä "Mitä meiltä odotetaan tehtävän kannalta?" Vaikea suunnitella opetustehtävää paljon "enemmän" tietäville. (Opiskelija 6, kysely 1, lukuvuosi 1)

Ohjaajien odotusten täyttämisestä hyvänä esimerkkinä oli ensimmäisen lukuvuoden puolivälissä ennen joululomaa tapahtunut, opiskelijoille merkittäväksi muodostunut episodi (11.12., opetus), jossa ohjaajat nostivat keskusteluun opiskelijaryhmän organisoitumisen ja puheenjohtajan tarpeellisuuden¹⁰¹:

Mä näen sen niin, et me otettiin se [puheenjohtaja] silloin ekan vuoden joulun jälkeen, kun ohjaajat sano silloin, että "ootteko miettiny, et voisitte ottaa puheenjohtajankin ja harjotella tällä ryhmällä". Ja sit me heti silloin keväällä aateltiin, että no nyt tehdään lista asioita, mitä ruvetaan tekemää, iskettiin kaikkiin puheenjohtajat. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

No se [puheenjohtaja] tuli siinä, ku sanottiin, että ottakaa puheenjohtaja ja me otettiin. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 2)

¹⁰¹ Ohjaajat olivat lähettäneet opiskelijoille etukäteen luettavaksi pro gradu -tutkielman, jossa käsiteltiin ryhmän organisoitumista ja siihen liittyviä haasteita ryhmäteoreettisesta näkökulmasta.

Kiinnostavasti näissä sitaateissa näkyy muistikuvien erovaisuus suhteessa ohjaajien kontrollointiin: toinen opiskelija muisti, että ohjaajat kysyivät tai ehdottivat puheenjohtajan käyttämistä, kun taas toisen muistikuvissa ohjaajat antoivat suoran käskyn käyttää puheenjohtajaa. Kuitenkin huolimatta siitä, oliko ohjaajien sanoma kysymys, ehdotus tai käsky, sitä ei tulkittu vapaaehtoiseksi, sillä tämän opiskelijoiden ja ohjaajien välisen keskustelutilaisuuden jälkeen opiskelijat ottivat puheenjohtajan jopa sellaisiin tehtäviin, joihin puheenjohtajaa ei olisi tarvittu:

Must tuntu, et se oli enemmän se, et ehkä semmosta tunnepuolen toimintaa. – – Ja sit meillä alko tavallaan heti semmonen, et ku oli tullu haava, ni semmonen ensiapu. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1).

Tuntuu, että ihan joka paikkaan ängetään niitä puheenjohtajia. – – Et mä muistan siis, kun ne [ohjaajat] sano, et "pitäiskö teidän oikeesti ruveta miettiin, että". Sitte sen jälkeen se on ollu just se termipankki juttu, et sieläki pitää olla se puheenjohtaja. Ja onhan sitte, nyt on pakko sanoa, ku eilenki "kuka varaa Amarillon [ravintolan] pöydän, no ni sä oot Amarillon puheenjohtaja" (naurua). (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 1)

Sillon tuli enemmän semmonen, että nyt okei sitten organisoidaan. Musta tuntu, et oli hirveesti kaikkee, että kaiken maailman juttuja keksittiin ja täytettiin kalenteria. Ja sit jotenki tuli vaan semmonen olo, et olikse se vaan sitä, että haluttiin täyttää vaan sitä kalenteria ja näyttää jollekin, et "hei nyt me tehään yhdessä". Vai olikse se oikeesti yhdessä tekemistä jotenki? En oikein tiedä, mitkä ne motiivit siinä sit periaattessa oli. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 1)

Voiko olla niin, että meillä oli power-nappi päällä, että kauheella vimmallä saatiin aikaseks sillon ekalla kerralla [8.1. lukuvuosi 1], mutta se johtu siitä, että aikasemmin käskettiin organisoitumaan. (Opiskelija 5, 22.1. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

Opiskelijat pelästyivät toiminnastaan tai oikeastaan toimimattomuudestaan saamaansa kritiikkiä ja yrittivät paikata tilannetta toimimalla ohjaajia miellyttävällä tavalla: kehittämällä ryhmälle tekemistä ja ottamalla puheenjohtaja kaikkiin työstön alla oleviin aiheisiin ja tehtäviin. Tilanteessa ohjaajien yritys auttaa opiskelijaryhmää tulkittiin siis hierarkiassa ylempänä olevan kontrolloinniksi. Vaikka puheenjohtajuus ja organisoituminen olivat tärkeitä opiskelijaryhmän toimivuuden kannalta, ei niitä tehty pelkästään siksi, että siitä oli hyötyä, vaan puheenjohtajan ottaminen toimi, ainakin aluksi, ohjaajien odotusten ja toiveiden täyttäjänä. Puheenjohtajuus otettiin käyttöön ylempää annettuna ja siksi sen käyttöön ei osattu alussa suhtautua kriittisesti. Tapahtumaketju konkretisoi, miten alamaisuudessa katoavat helposti omat syyt opiskelutilanteessa toimimiselle.

Yliopiston piilevään rakenteeseen kuuluu, että opiskelija ei saa näyttää omaa ymmärtämättömyyttään (Kumpula 1994, 57), mutta toisaalta oma ymmärtämättömyys on kuitenkin samalla syy sille, miksi ohjaajia pidetään korkeampi-arvoisina:

Et se on joku, mitä ihmettä, että "vetää koko hanketta" -tyyliin, kirjottaa jotain kirjoja ja sillee, että "apua ei tuo voi työskennellä mun kanssa". Ni periaatteessa "miks tuo haluais työskennellä mun kanssa ja ei tuo halua". Ni se oli jotenki se sen asema niin paljo korkeempi tai sillee. Sen takia sitte sitä pelkäs. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 1)

Koska ohjaajan korkeampi asema voi saada opiskelijan kokemaan alamaisuutta, opiskelija voi sen seurauksena myös joutua peittelemään asioita ohjaajilta. Tutkimassani ryhmässä ohjaajien tietoon ei esimerkiksi tuotu, että osa opiskelijoista kaipasi lisää tehtäviä ja alkoi sen vuoksi täyttää kalenteriaan ylimääräisillä kursseilla. Heitä kenties pelotti paljastaa, etteivät oikeastaan tienneet, mitä ryhmässä pitäisi tehdä.

5.2.2 Kuuliaisuus

Kuusela (2010) on koostanut eri tutkijoiden termejä vallankäyttäjän tahdon mukaan toimimiselle. Neutraalein termi on seuraaminen, joka kuvaa hänen mukaansa henkilön velvollisuutta toimia vallankäyttäjän ohjeiden mukaisesti. Suostumiseen sisältyy jo ajatus omasta tahdosta luopumisesta ja kuuliaisuudessa yksilön oman tahdon ja ajattelun merkitys vähenee entisestään. Tottelevuudessa vallankäyttäjän tahtoon suostutaan kyseenalaistamatta. (Kuusela 2010, 37, 54–55.) Hierarkkisen kehyksen näkökulmasta tarkasteltuna opiskelija voi toimia opiskelutilanteessa eri tavoin riippuen auktoriteettisuhteen laadusta tai yksilöllisestä persoonastaan: joskus opiskelija tottelee ohjaajaa kyseenalaistamatta ja joskus taas kyse on enemmänkin seuraamisesta. Päädyin kuitenkin nimeämään alamaisuuden positiosta seuraavan oletuksen kuuliaisuuden oletukseksi, millä tarkoitan, että alamaisuussuhteessa opiskelija pyrkii kuuliaisesti toimimaan auktoriteetin toiveiden ja määräysten mukaisesti.

Kontrolloivassa auktoriteettisuhteessa työntekoon ei välttämättä yhdistetä oppimista, vaan siinä korostuu enemmän oikeanlaisen suorituksen tarjoaminen (Tynjälä 1999, 109). Esimerkiksi opintotehtäviä tehtäessä pyritään tekemään opettajaa miellyttävä suoritus ja kirjoitetaan teksti jollekin ulkopuoliselle sen sijaan, että pyrkimys olisi oppia kirjoittamalla (Mononen 2013). Jos opiskelijat ovat oppineet suoriutumiseen tarvittavan logiikan, he usein olettavat auktoriteetin myötäilemisen olevan ohjaajan vaatimuksena (Karjalainen & Kumpula 1998, 162):

Mun mielestä Ohjaaja 1 ja ne vähän ilmas, et ne oli oottanut meiltä, tai en tiää oliko ne oottanut, mutta tuli semmonen olo, että me ei oltu tehty ihan niinkun ne olis toivonu, et me oltas tehty. Ja sit ne lähti käveleen tästä. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 1)

Opiskelija 2: Onko vähän semmonen, että meidän täytyy varmistella, että tehdään asia oikein ennen kuin edes sitä yritetään.

Opiskelija 3: Sama tulee kouluelämästä, että odotetaan jonkun antavan palautetta ennen kuin luotetaan siihen omaan tekemiseen. (19.2. havaintopäiväkirja lukuvuosi 1, opetus)

Hierarkiassa kuuliaisuuden oletus saa opiskelijan toimimaan suorituskeskeisesti. Koska alamainen on riippuvainen ylemmästään, hän yrittää toteuttaa auktoriteetin tahtoa ja toimia auktoriteettia miellyttävällä tavalla. Ylemmältä taholta halutaan myös saada varmistus, että se mitä on tehty, on oikein. Opiskelijoissa voi herätä ärsytys, jos ohjaaja ei kerro riittävän tarkasti, mitä heiltä odotetaan.

Tutkittujen opiskelijoiden toimintaa näytti osittain ohjanneen pelko auktoriteetteja kohtaan. Pelko kumpuaa auktoriteetin valta-asemasta ja sen muka-

naan tuomasta kontrollointioikeudesta.¹⁰² Oppilaan näkökulmasta opettaja on koulumaailmassa portinvartija työn tyydyttävyyteen (Laine 2001, 59):

Me ruvettiin [ensimmäisen tehtävän jälkeen] miettimään sitä, et tuli semmone aluks, että "apua nyt ne [ohjaajat] sanoo, että olisk se niitten mielestä hyvä vai huono". Mutta sit sitä jotenki vielä odotti hirveesti arviointia niiltä, että ei oikein tajunnu sitä, että me opitaan, että ne ei niinku arvioi meitä, ne vaan yrittää auttaa meitä oppimaan tästä ryhmästä ja ryhmän toiminnasta. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 1)

Hierarkiassa ylemmällä on oikeus sanella ehtoja sekä toimia opiskelijan työn arvostelijana ja suoritusten hyväksyjänä. Kuuliaisuuden näkökulmasta arviointi on erityisen tärkeää, koska se tekee näkyväksi, onko alamainen toiminut oikein. Jos ehtoja ei täytetä eikä kuuliaisuus toteudu, ylempänä oleva ohjaaja voi määrätä rangaistuksia. Virheiden pelko ja kritiikin välttely voi saada opiskelijat peittelemään asioita ja tarjoamaan ohjaajia miellyttäviä suorituksia. Myös työn välttelyn taustalla voi vaikuttaa pelko virheistä ja ohjaajien kritiikistä (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 82).¹⁰³

Tutkimassani ryhmässä ohjaajan kontrollointioikeus näkyi esimerkiksi työaikakeskustelussa. Kun ohjaaja sanoi, että maanantaisin ja tiistaisin on oltava paikalla, opiskelijat yrittivät toteuttaa tätä kuuliaisesti:

Ohjaaja 1 oli hirveen pelottava aluks. Voi että se oli ihan kauheeta, ku tultiin sillon ekan kerran tänne [opiskelutilaan]. Sit se "kukaan ei oo täältä pois, täältä ei voi olla pois". Sit se niinku "tänne ei ole tultu nauramaan, täällä tehdään töitä" [naurua]. Sit mä olin sillee, että "oikeesti nyt mä itken". Ihan hirveetä, aivan kamalaa [naurua]. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 1)

Tutkitut opiskelijat eivät aluksi tulleet paikalle siksi, että kokivat sen itselleen ja oppimiselleen tärkeäksi. He tulivat paikalle ohjaajan käskystä ja varmaan myös osittain poissaoloon liittyvien sanktioiden pelosta. Tutkimassani ryhmässä sanktio poissaolosta muodostui opiskelijoiden perspektiivistä ehkä jopa pahemmaksi kuin yleensä opinnoissa: korvaustehtävien sijaan poissaoloista keskusteltiin yhteisesti koko ryhmän kanssa. Vaikka tällaisten keskustelujen tarkoi-

¹⁰² Puukkan (2005) mukaan suostuminen auktoriteetin tahdonmukaiseen toimintaan voi olla seurausta erilaisista tekijöistä, esimerkiksi pakottamisesta tai palkitsemisesta. Pakottaminen perustuu uhkaukseen käyttää voimakeinoja kuten esimerkiksi rangaistuksia. Palkitsemisessa puolestaan tehdään toiset vaihtoehdot houkuttelevimmiksi tarjoamalla lupauksia tulevista palkinnoista. (Puukka 2005, 116–118.) McMahon (1994) ei puolestaan näe palkkioiden liittymistä auktoriteettisuhteeseen. Jos yksilö odottaa palkkiota siitä, että toimii määräysten mukaan, alamaisuussuhteen määritelmä ei täyty, sillä se edellyttää auktoritatiivisten määräysten noudattamista (McMahon 1994, 29). Määräysvaltaa on kuitenkin myös auktoriteettisuhteen ulkopuolella. McMahonin (1994) mukaan määräysvalta tarkoittaa kykyä saada ihmiset tekemään asioita käskemällä heitä tekemään niitä. Ihmisellä voi olla halu noudattaa määräyksiä ja tämä halu voidaan myös luoda esimerkiksi manipuloinnilla. Määräysten noudattamiseen ja noudattamatta jättämiseen voidaan lisäksi liittää seurauksia kuten palkkioita ja rangaistuksia, jolloin tulee järkeväksi noudattaa määräyksiä. (McMahon 1994, 26.) Vaikka olen nimennyt tässä tutkimuksessa ohjaajat auktoriteetiksi ja tietystä mielessä heillä on oikeus määrätä opiskelijoita tietystä institutionaalisesta perspektiivistä katsoen, tähän auktoriteettiasemaan sekoittuu varmasti myös muunkaltaista määräysvaltaa.

¹⁰³ Vallankäyttö saa lähes poikkeuksetta aikaan tunnereaktioita kohteessa (Rainio 1969, 153).

tuksena ei mielestä ollut toimia sanktiona vaan auttaa opiskelijoita tarkastelemaan poissaoloja ryhmän työskentelyn kannalta, hierarkkisen kehyksen näkökulmasta poissaolokeskustelu saattoi opiskelijoista tuntua sanktiolta. Kun asiaa tarkastelee hierarkkisen kehyksen näkökulmasta, läsnäolo ja poissaolo liitettiin ohjaajan kontrollioikeuden alle sen sijaan, että läsnäoloa oltaisiin ajateltu omana työaikana.

Integraatiokoulutuksessa tutkitut opiskelijat joutuivat haasteen eteen, sillä selkeitä noudatettavia määräyksiä ei juuri annettu, ainakaan kovin paljon. Vaikka tutkimassani ryhmässä opiskelijat eivät esimerkiksi ensimmäisen ryhmälle annetun tehtävän aikana olleet selvillä siitä, mitä ohjaajat halusivat, kuvitteellinen käsitys ohjaajien toiveista ja tahdosta ohjasi opiskelijoiden toimintaa. Opiskelijat saattoivat hierarkkisen kehyksen mukaan pitää myös implisiittisinä käskyinä joitain ohjaajien antamia kommentteja. Esimerkiksi opiskelijoilla saattoi olla oletuksena, että on joku oikea tapa tai tuotos, joka heidän pitää saada aikaan. Tällöin ohjaajien kommentit otettiin vastaan niin, että ne ohjasivat juuri auktoriteetin haluamaan, oikeaan suuntaan, vaikka ohjaajat mahdollisesti halusivat opiskelijoiden vain miettivän tekemiään valintoja.

Opiskelijan alamaisuudessa siis oma tahto saattaa korvautua ohjaajan tahdolla ja ohjaajien odotukset pyritään täyttämään kuuliaisesti, vaikka ei tiedetä, mikä tämä tahto on tai mitä ohjaajat haluavat. Samantyyllisiä havaintoja kuuliaisuudesta on tehnyt Kiviniemi (1997; 2003) tutkiessaan luokanopettajaopiskelijoiden harjoittelukehyksen kerrostumia. Kiviniemi havaitsi, että opetusharjoittelija saattaa kokea joutuvansa myöntymään harjoittelunohjaajan, hierarkiassa ylempänä olevan toiveisiin, eikä harjoittelijalla ole välttämättä todellista mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä hän harjoitteluluokassa tekee. Tällöin harjoittelija luo esityksen, joka miellyttää ohjaajaa, vaikka harjoittelija ei itse seisoi sen toteutuksen takana. Ohjaajaa harhautetaan tietoisesti, koska ei koeta ohjaajan vastustamisen olevan mahdollista tai koska pyritään selviytymään harjoittelusta kivuttomammin välttämällä avointa ristiriitaa harjoittelunohjaajan kanssa. (Kiviniemi 1997; 2003.)

Myllyniemen (1978, 8) mukaan psykologisesti ajatellen hierarkiassa alistuminen merkitsee sekä pelkoa että turvallisuutta: pelkoa tuottaa tietoisuus omien voimien vähäisyydestä, mutta turvallisuutta voi tuottaa ylemmän kyky suojella alempaansa. Sama ajatus on ollut aikoinaan yhteiskunnallisessa hierarkiassa, jossa itsevaltiaat toisaalta odottivat alamaisuutta, mutta tarjosivat samalla turvaa vihollisilta. Opiskelijan tehtävänä alamaisena on pitää ohjaaja tyytyväisenä, jotta pelkoon ei olisi syytä. Toisaalta opiskelijan näkökulmasta on helppo piiloutua auktoriteetin taakse, kun vastuun voi ajatella olevan valtaapitävällä ohjaajalla.

5.2.3 Vastuuttomuus

Ohjaajan valta ja sitä seuraava kontrollioikeus saattaa tuottaa opiskelijalle pelkoa, mistä seuraa puolestaan suoritusorientaatio ja tarve miellyttää ohjaajaa. Tällaisen kuuliaisuuden oletuksen lisäksi hierarkkisen kehyksen alamaisen positioista seuraa vastuuttomuuden oletus:

Se oli just sitä, et ajatellaan, et mitä meiltä odotetaan. Ja kun ei tiedetä, et mitä meiltä odotetaan ja kun ei sitä suoraan sanota ja kun on semmoseen totuttu, et tulee valmiita tehtäviä, ni sitte seki vaikuttaa tietysti. (Opiskelija 9, haastattelu lukuvuosi 1)

Koska silloin alkuunhan se oli sitä, kun tuli joku tehtävä ylempää, niin sit tultiin tänne ja tehtiin se ja sit lähdettiin pois. Ei tarvinnut tehdä mitään niin kauan et tuli. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 1)

Hierarkia vaikuttaa opiskelijaan niin, ettei hän välttämättä osaa opiskelutilanteessa tehdä mitään, mitä ei ole ylemmältä taholta määrätty. Riippuvainen oppija tarvitsee auktoriteetin sanomaan, mitä ja miten tehdä, ja liukuu läpi koulutussysteemin passiivisesti odottaen (Grow 1991, 129). Opiskelija pyrkii kuuliaisesti tekemään sellaisia suorituksia, jotka tyydyttäisivät ohjaajia, mutta muusta hän ei välttämättä koe olevansa vastuussa, kun kuuliaisuus on täytetty. Alamaisuus tekee opiskelijasta saavan osapuolen: opettajan tehtävä on tarjota oppia ja määrittellä tavoitteet. Opiskelijan tehtävä on vain odottaa, mitä tarjotaan. Weimer (2013) arvioi, että kun vastuu oppimisesta nähdään olevan opettajalla, opiskelija ei hyväksy sitä itselleen. Opettajan tehtäväksi saatetaan nähdä sen varmistaminen, että oppiminen on mukavaa ja kivutonta. (Weimer 2013, 143–144.)

Se, ettei opiskelija osaa toimia koulutustilanteessa vastuullisena osapuolena, on eräänlainen auktoriteettisuhteen käänköpuoli. Vastuuttomuuden oletus viittaa siis siihen, että alamaisen positioista katsottuna opiskelijalla on vastuu vain ylempien määräysten noudattamisesta. Alamaisuudessa omat arvioit auktoriteetin määräyksistä riippumattomista toiminnan syistä ovat korvautuneet, jolloin opiskelija ei koe vahvaa omistajuutta tai toimijuutta suhteessa opintoihinsa tai oppimiseensa.¹⁰⁴ Opiskelusta tulee ulkokohtaista.

Hierarkkinen kehys ja sen luoma vastuuttomuuden oletus ovat tyypillisiä juuri koulutustilanteille. Kumpulan (1994, 47, 57, 68–69) mukaan yliopistossa vallitsee piilevä rakenne, jossa opiskelijat jäävät tiedon passiivisiksi vastaanottajiksi ja siirtävät vastuun jollekin ulkopuoliselle.¹⁰⁵ Opiskelijat eivät välttämättä uskalla ottaa määräysvaltaa omasta opiskelustaan, vaikka aikuisina tekisivät autonomisia päätöksiä muilla elämänalueilla (Knowles 1980, 46; Front 2004, 144). Kyse ei kuitenkaan ole mielestäni pelkästään uskalluksesta, vaan myös siitä, ettei omaa vastuuta ymmärretä osaksi hierarkkista opiskelukehystä.

Hierarkkisen kehyn vastuuttomuuden oletus eli omistajuuden puutos johti tutkimassani ryhmässä siihen, että opiskelijat eivät aluksi ymmärtäneet integraatiokoulutuksen perusajatusta yhdessätyöskentelystä. Koulutuksen alussa opiskelijoille sanottiin, että maanantait ja tiistait varataan integraatiokoulutukselle ja opiskelijaryhmälle on silloin varattu tila aina käyttöön työn tekemiseen. Ensimmäisenä syksynä opiskelijat eivät kuitenkaan tulleet tilaan muuten kuin silloin, kun heillä oli selvästi tehtävänä joku ohjaajien antama yhteinen

¹⁰⁴ Moilanen (2018) näkee ”vastuun omasta oppimisesta ihmisen valmiutena tehdä itsenäisiä päätöksiä oppimisestaan, jotta se olisi järkevää.” Opettajankoulutuksessa tämä tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että opiskelija opiskelee siten, että hän varmistaa osaamisensa tulevassa opettajan ammatissaan perustellulla tavalla. (Moilanen 2018, 266.)

¹⁰⁵ Kumpulan (1994) mukaan yliopistoissa myös ohjaajat siirtävät vastuun ulkopuolelle, eivät vain opiskelijat.

tehtävä. Opiskelijoiden oli vaikea tajuta, että heidän pitäisi tulla työskentelemään yhdessä ja että juuri se yhdessätyöskentely on heidän työtänsä, ei niinkään ohjaajien antamien tehtävien suorittaminen:

Mä käytettiin mun mielestä aika paljon näitä maanantaita ja tiistaita siinä aluks ja sitte me saatiin toi [ensimmäinen tehtävä] kokoon. Mut sit sen jälkeen, ku meillä ei oikeen ollu mitään niinsanotusti yläpuolelta annettua tehtävää, ni ei me kyllä sit hirveesti nähtykää sitte. Mitähän me ollaan tehty? [naurua] Ei mitää varmaa, oltii vaa. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 1)

Tuntuu, että ei sillon kukaan tajunnutkaan, tai ite en ainakaan, että oikeesti me voitais tehdä tän ryhmän kanssa. Just sitä luottamust, että itellä on jotakin kykyjä tehdä jotakin. Näin että ei tarvita niitä [ohjaajia]. – Alussa ei just aatellut, että maanantait ja tiistait. Että ne oli vaan, että jos joku kouluttaja sanoo. Että ei tajunnut, että ne on oikeesti käytössä meille, eikä ne oo semmosta, että jos ei sanota jotakin, mitä tehään, niin että ei tullut ees mieleen tehdä mitään. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 1)

No mun mielestä Ohjaaja 1 sano, että "hyvänen aika, tää on teille varattuna ja teidän kannattaa kokoontua tänne näin". "Että voi vitsi, ai me voidaan tehdä jotain vaikka meillä ei oo mitään tekemistä". Täälä [lukuvuoden alussa] me oltiin vaan sillee menty, että mahdollisimman löysästi ja mennä vähä niin läheltä rimaa, ku pääsee. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 1)

Tuntu, et ei oo mitään hajua, et mitä tässä oikeesti pitäis tehdä. Kun jotenkin sillon oli siinä vaiheessa muutenkin aika jotenkin orjuuntunut, et ois selvät tehtävänänot ja aina periaatteessa joku aina sanoo sulle, mitä sun pitää tehdä. Niin se oli hirveen vaikeeta siinä vaiheessa ymmärtää, et tätä vois jotenkin muutenkin hyödyntää. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 1)

Me ei tehty oikeestaan muuta, kun jos tuli ohjaajilta joku juttu, niin tehtiin vain ja ainoastaan se ja yritettiin päästä aika nopeesti kaikesta. Semmonen tietty suorittaminen ja tota ei tullut mieleenkää, et sitä ryhmää vois käyttää muuten. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 1)

Me ei oikeesti ehkä tietty, mitä meidän nyt pitäis tehdä tai ei keksitty. Ei me ehkä ees osattu aatella, et meidän pitäis tehdä jotain. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Ei kukaan hoksannu, et ku ei meillä ollu, me tehtiin vaan niitä, mitä sit ne [ohjaajat] oli määränny. Et me ei oltu sillee tajuttu, et me odotettiin, että ne antaa ne ohjeet. – Kukaan ei oikeen osannu ottaa vastuuta ja meillä jäi jotain hommia rästiin, ku ei me ees muistettu, vaan tahallaan unohdettiin jotain tehtäviä [naurua]. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 1)

Tällainen uudenlainen ajattelutapa yhdessätyöskentelystä sekä yhteisten tavoitteiden ja suunnitelmien tekemisestä ei sopinut hierarkkiseen opiskelukehykseen, jossa vastuu oli ollut vain siitä, että tehdään, mitä ylempää käsketään. Laine (2001, 49) toteaa, että koulussa "*[i]tselähtöisen työskentelyn aloittaminen merkitsisi institutionaalisten roolien, järjestysten ja mallien ylittämistä*". Näyttää siis siltä, että julkilausutut asiat eivät aluksi toteutuneet integraatiokoulutuksessa, jos ne olivat ristiriidassa hierarkkisen opiskelukehyksen kanssa ja sen roolin kanssa, jonka opiskelijat olivat kehyksessä omaksuneet.

Hierarkkiseen kehykseen liittyvä vastuuttomuuden oletukseen sisältyy myös toisenlainen omistajuuden heikkeneminen kuin vain vastuun siirtäminen

ulkopuoliselle. Opiskelijan oman kiinnostuksen mukaan tapahtuva toiminta saattoi opiskeluissa estyä, jos opiskelija ohjautui ulkokohtaisesti:

Opiskelija 13 kertoo siitä, miten oli ensin lukenut kiinnostuneesti yhteistoiminnallisesta oppimisesta kertovaa kirjaa, mutta sitten muisti, että kirja on tenttikirja. Silloin innostus kirjaa kohtaan lopahti, kun tajusi, ettei ollutkaan lukenut niin kuin tenttiin pitäisi. Eli sellaisia [tenttiin vaadittavia] nippeliasioita ei osaisi, vaan enemmän oli ollut kiinnostunut kirjan oppien soveltamisesta käytäntöön. (Havaintopäiväkirja 8.1. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

Perinteinen tenttikäytäntö, joka vaatii enemmän muistia kuin ymmärrystä, synnyttää näennäisosaamista, sillä tiedot unohtuvat yleensä tentin jälkeen (Karjalainen & Kemppainen 1994, 14–15). Vastuu ei ole silloin asian ymmärtämisessä ja oppimisessa vaan sen sopivanmuotoisessa tarjoilussa ohjaajalle, mikä ylläpitää hierarkkisen opiskelukehyksen synnyttämää ulkokohtaisuutta.

5.3 Roolit ja perspektiivit hierarkkisessa kehyksessä

5.3.1 Opiskelijan ja ohjaajan eriytyneet roolit

Kun etsitään opiskelijoiden tapaa kehystää opiskelutilanteita, huomio kiinnittyy ulkoiseen toimintaan eli siihen, miten yksilö osallistuu kehyksen ohjaamaan toimintaan. Ohjaaja toimii opiskelutilanteessa hyvin eri tavalla kuin opiskelija. Yleensä ohjaaja menee luokan eteen ja hoitaa puhumisen; opiskelijat puolestaan istuvat, kuuntelevat ja tekevät, mitä on käsketty (ks. Shor 1996, 10–11, 16, 67; Törmä 2003, 113; Meri 2008, 144). Ohjaajat ovat siis auktoriteetteina vastuussa tilanteen kulusta ja opiskelijan tehtävänä on toimia auktoriteetin määrittelemällä tavalla. Laine (2001, 42) tulkitsee oppituntia opettajan esitykseksi:

Opettaja on instituution edustaja ja merkki, joka virittää oppituntidellisuuden. Opettajan saapuminen luokkaan on avaintilanne, jolloin siirrytään oppituntikehykseen, tiettyyn toiminnalliseen jaksoon. Oppituntiesitykseen kuuluvat puhe- ja merkitysavaruuDET kytkeytyvät päälle, ja niihin liittyviä rooleja ja identiteettejä omaksumaan.

Tilanteen tulkitseminen hierarkkisen opiskelukehyksen mukaan ohjaa opiskelijat ja ohjaajat erilaisiin rooleihin. Parhaiten tällainen kehyksen ohjaama toimintatapa tuli esille tilanteessa, jossa tutkitun ryhmän ohjaajien ja opiskelijoiden roolit käännettiin pääläelleen: opiskelijasta tuli ohjaaja ja ohjaajasta opiskelija.

Opiskelijaryhmän ensimmäisenä yhteisenä tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa integraatiokoulutuksen ohjaajille hyödyllinen opetuskokonaisuus. Opetuksen toteuttamista varten oli etukäteen varattu tietty päivä lukujärjestyksestä (9.10. lukuvuosi 1), mutta muuten opiskelijoilla oli toteutuksessa täysin vapaat kädet. Opiskelijat valmistautuivat opetuspäivään huolellisesti ja tapasivat monta kertaa sen suunnittelun tiimoilta. Kun opetuspäivä koitti, he tulivat hyvissä ajoin paikalle ja aloitusvastuussa olevat opiskelijat asettautuivat luokan eteen antamaan ohjeita. Ohjaajat puolestaan odottivat opiskelijoiden ohjeita ja toimi-

vat näiden annettujen ohjeiden mukaisesti. Kun opiskelijoiden järjestämän opetuspäivän jälkeen pidettiin purkutilanne, roolit ja toiminta sen mukana muutettiin takaisin normaaleihin uomiin. Opiskelijat eivät menneet luokan eteen, vaan kaikki siirtyivät istumaan sen takaosaan. He eivät myöskään olleet valmistautuneet purkutilanteeseen, eivätkä toimineet tilanteessa aloitteentekijöinä, vaan juttelivat keskenään, kunnes ohjaajat antoivat aloitusmerkin.

Kun opiskelijan ja ohjaajan roolit käännettiin päiväksi pääläelleen, molemmat osapuolet osasivat toimia opiskelutilanteen vaatimissa erilaisissa toimijanrooleissa. Rooleihin liittyvä toiminta oli automatisoitunut siten, että ohjaajan roolina oli olla vastuussa tilanteen etenemisestä ja opiskelijan roolina taas oli toimia sen mukaan, mitä ohjaaja määrää. Laineen (2001, 34) mukaan opettajan teko, ele tai olemus kertovat oppilaalle oppitunnin alkamisesta ja sosiaalisen tilan muodostumisesta, jossa opettajan tehtävänä on opettaa ja oppilaan kuunnella. Opetuspäivä oli kuin esitys, jossa kaikki tiesivät etukäteen, miten eri rooleissa tulee toimia. Opiskelijat osasivat ohjaajina toimia roolin mukaisesti ja osoittivat olevansa vastuussa tilanteesta, mutta toimijaroolien vaihtaminen toisinpäin ei silti poistanut ohjaajien auktoriteettiasemaa opiskelijoiden mielistä opetuspäivän aikana:

Nyt takaraivossa kummittelee vain ajatus siitä, mitähän opettajat päivästä ajattelevat eli oliko päivämme täysin hyödytön vai saivatko he siitä jotain irti. (Opiskelija 8, kysely 3, lukuvuosi 1)

Vielä olisi tietysti mukava kuulla opettajien mielipiteitä ja varmasti tehtävän purkupäivänä niitäkin selviää. (Opiskelija 5, kysely 3, lukuvuosi 1)

Roolien vaihto loi opiskelutilanteeseen kiinnostavan kontrastin: harvoin ohjaajat odottavat kommentteja opiskelijoilta opetuksensa jälkeen, mutta opiskelijoiden toimiessa opettajina niin sanottujen oppilaiden mielipiteitä kuitenkin odotettiin itsestään selvästi. Opiskelijat tavallaan esittivät auktoriteettia omalla vuorollaan, mutta he eivät saaneet itselleen valta-asemaa vaan valta siirtyi vain näennäisesti. Esitys ei muuttanut sitä tosiasiaa, että kyseessä oli hierarkkinen opiskelutilanne: opiskelija vain esitti ohjaajaa, mutta ymmärsi, ettei hänellä ole samanlaista ohjaajan valtaa muuten kuin siinä hetkessä. Opiskelijalla ei ollut opetuspäivään liittyen valtaa arvioida ohjaajien suoritusta vaan valta oli edelleen opiskelijoiden näkökulmasta ohjaajilla roolin vaihdosta huolimatta. Opiskelutilanteen merkitys ei opiskelijoiden kokemuksissa siis pohjimmiltaan muuttunut erilaiseksi, vaikka roolit vaihdettiin.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Vaikka tässä tutkimuksessa ei erityisesti tarkasteltu kehysten muunnoksia, yksi selkeä esimerkki muunnoksista on juuri tämä episodi, jossa hierarkkinen kehys *käännettiin* toisin päin; opiskelijat olivat opettajia ja opettajat opiskelijoita. Tällöin hierarkkisen kehysten opetustilanne muuttui tietyllä tapaa *esitykseksi*. Goffmanin (1986, 124) mukaan esityksessä yksilöstä tulee esiintyvä objekti, jota yleisön roolissa olevat henkilöt voivat tarkastella ilman, että se loukkaisi tarkastelun kohdetta. Episodissa sekä opiskelijat että ohjaajat toimivat annetuissa rooleissa, mutta käänös ei muuttanut pohjalla olevaa tilannetta. Sulkeet osoittivat esityksen loppumisen eli opiskelijoiden tekemän aikataulun mukaisesti opetus päättyi. Tämän jälkeen roolit kääntyivät jälleen samalaisiksi kuin ne olivat olleet ennen esityksen alkua ja esitystä alettiin arvioida yhdessä. Myös Kiviniemi (1997, 147–151) löysi opetusharjoittelua tutkiessaan

Samantyyliä havaintoja on tehnyt Ingram (1979) tulkitessaan yliopisto-opiskelijoiden antamaa opiskelijapalautetta kehyksen rikkoutumisena ja alamaisten ja hallitsijan roolien ylösalaisin vaihtumisena. Ingramin (1979, 808) mukaan opiskelijan arvioidessa ohjaajan suoritusta hierarkia kääntyy toisin päin: opiskelija saa sanoa, miten kurssi pitäisi järjestää ja kuinka ohjaajan pitäisi työssä hoitaa. Opiskelijoiden voi kuitenkin olla vaikeaa antaa palautetta omasta alemmasta statuksestaan ja ohjaajista taas hierarkian kääntymisen voi tuntua uhalta. Kumpikaan osapuoli ei välttämättä pidä opiskelijaa pätevänä arvioimaan ohjaajan ammatillisuutta. Ingram (1979, 810) toteaa seuraavaa:

In reversing the hierarchy of credibility, student evaluation does not create a revolutionary upheaval, but only a temporary suspension of the devaluation of student opinion. All parties recognize that the original superordinate-subordinate relation between teacher and student will be quickly reinstated. Some students become uneasy over the prospect that negative evaluation of instructors may bring some sort of retribution.

Roolit siis muuttuvat palautteenantotilanteessa vain hetkellisesti ja ohjaajan auktoriteettiasema saattaa silti vaikuttaa opiskelijan tekemään opetuksen arviointiin roolien vaihtumisesta huolimatta. Opiskelijoista voi tuntua, että heidän arvioinnillaan ei ole muuta merkitystä kuin ehkä se, että arviointeja voidaan käyttää oikeutuksena toisten tekemiin päätöksiin. (Ingram 1979, 810.)

5.3.2 Opiskelijan ja ohjaajan eriytyneet perspektiivit

Hierarkkisen opiskelukehyksen näkökulmasta opiskelijan ja ohjaajan perspektiivit voivat olla ohjaustilanteissa hyvin erilaiset: erilaiset toimijaroolit tilanteessa voivat johtaa erilaisiin tulkintoihin siitä, mitä on tekeillä (ks. s. 25-26). Opiskelijan ja ohjaajan keskenään erilaisiin perspektiiveihin liittyvä kiinnostava episodi tapahtui toisen lukuvuoden syksyllä, kun ohjaajat ja opiskelijat tapasivat harjoittelusuunnitelmiin liittyen (1.12. lukuvuosi 2, opetus). Opiskelijat olivat tehneet itsekseen suunnitelmia opetusharjoittelua varten vajaan kaksi kuukautta ja ne oli ennen tapaamista lähetetty kaikille ryhmän ohjaajille ja opiskelijoille luettaviksi. Tapaamisessa ohjaajat antoivat ensi kertaa kommentteja näihin harjoittelusuunnitelmiin liittyen. Keskeiset kommentit liittyivät ennen kaikkea integraatiokoulutuksessa toteutettavaan tiedon kolmijakoon (ks. s. 57), jota oli tarkoitus soveltaa opetusharjoittelussa; ohjaajat kommentoivat, miten jotkut suunnitelmista näyttivät lähtevät tiedon kolmijaon, sisällön ja perusidean sijaan tietyistä oppiaineista tai opetusmenetelmistä.

Ohjaajien perspektiivistä harjoittelusuunnitelmien tarkastelutilanteessa he oletettavasti yrittivät kysymyksillään, kommentteillaan, huomioillaan ja keskustelulla auttaa opiskelijoita kehittämään suunnitelmia eteenpäin. Monet opiskelijoista kokivat tilanteen kuitenkin eri tavalla:

esityksen ja näytteillepanon tulkintakehyksen: opetusharjoittelijat eivät vain pitäneet tuntia vaan myös pyrkivät tarjoamaan hyvin suunnitellun esityksen tuntia seuraaville ohjaajille ja muille harjoittelijoille. Laine (2001, 42) sen sijaan tulkitsee kouluopetusta aina opettajan esitykseksi.

Jotenkin avuton olo, vieras tilanne, jotenkin ehkä hyökkäävä, että ei miellyttävä. (Opiskelija 13, 2.12. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Ryhmä oli tosi sille ahdistunu ja ehkä vähän puolustuskannallakin niistä kommentteista tai niistä, et niitä suunnitelmia ikäänkuin kritisoitiin – tai ei ehkä kritisoitu, mutta kyseenalaistettiin vielä niitä, et ”ootteks te nyt oikeesti miettiny, onks tää fik-sua ja miten te perustelette tän”. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 2)

Ohjaajat oli rivissä ja ne otti yhen työn ja sit ne rupes sieltä latelee ja sitte oikeen rupes pelkään, et millon se tulee se oma työ sieltä, että joutuu istuu siihen piinapenkkiin –. Ekana tais olla Opiskelija Z:n ja Opiskelija Q:n työ ja niiltä ku hirveesti kysyttiin, että ”että mikä tää on tää pointti, mikä tää on tää pointti”. Ja Opiskelija Q itkee ja Opiskelija Z yrittää vaan selittää sitä samaa, mut silti ne [ohjaajat] vaan hakee, että ”mikä tää on tää pointti”. Ja se yrittää taas selittää ja tuntu, et ei ite halua semmoiseen tilanteeseen, et se oli tosi ahistavan näköistä. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Must tuntu, et ne murskas kouluttajat sen kokonaan koko jutun. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Seuraavan päivän ryhmäistunnossa (2.12. lukuvuosi 2) ja toisen lukuvuoden haastatteluissa opiskelijat kommentoivat harjoittelusuunnitelmien tarkastelutapaamista ja siihen liittyviä tunnekokemuksiaan laajasti. Osa tunteista liittyi opiskelijoiden omiin reaktioihin: tunne, ettei osaa ja ymmärrä; tunne, että on epäonnistunut näytönpaikassa; viha siitä, että moitittiin, mutta ei autettu eteenpäin. Osa tunnekokemuksista taas liittyi pahaan mieleen toisten opiskelijoiden puolesta: ohjaajat olivat kohdelleet heidän mielestään toisia opiskelijoita tilanteessa jotenkin kaltoin, mitätöiden ja piinaten kommentoidessaan heidän suunnitelmiaan. Opiskelijat kokivat, että saman asian olisi voinut ilmaista toisella tapaa. Tunnekokemusten moninaisuudesta päätellen tilanteessa oli tapahtunut jotain merkittävää.¹⁰⁷

Vehviläisen (2014) mukaan palautteen vastaanottamiseen liittyy usein voimakkaita tunteita erityisesti silloin, kun palaute on korjaavaa eikä kehuva. Ohjattava voi esimerkiksi suuttua, nolostua, mennä lukkoon tai alkaa selitellä tekemisiään, jolloin hän ei välttämättä ole tilanteessa kykenevä käsittelemään varsinaista palautteen sisältöä. (Vehviläinen 2014, 173–174.) Palautteen sisällön käsitteleminen haaste tuli ilmi siinä, miten opiskelijat tulkitsivat tilanteessa yhden ohjaajan puheenvuoroa. Harjoittelusuunnitelmien tarkastelukerran loppuksi Ohjaaja 2 sanoi vielä lyhyesti jotain kaikkien suunnitelmista:

Opiskelija 5:n ja Opiskelija 10:n suunnitelma, **siinä oli jotakin tolkkua**. Opiskelija 11:sta **oli enemmänki tolkkua** ja Opiskelija 1:llä oli. Opiskelija 8:lla ja Opiskelija 3:lla oli semmosta, ehkä liian sidottu vielä tässä vaiheessa siihen oppiaineeseen jollakin tavalla. – – [Välillä käydään lyhyt keskustelu Opiskelija 11 ja Ohjaaja 1 välillä] – – Opiskelija 12:kin **oli kans tolkkua**. Sitte nää loput, mitkä sitten on tässä, niissä oli jotakin semmosta, mistä vielä ei saatu oikeen kiinni ja niissä varmaan pitää enemmän-

¹⁰⁷ Tehtävänäni ei ole ottaa kantaa, olisiko ohjaajien pitänyt harjoittelusuunnitelmien tarkastelutapaamisessa ilmaista asiat opiskelijoille jotenkin toisin, ”*nätimmin*” kuten Opiskelija 8 asian haastattelussa ilmaisi, ja olivatko opiskelijoiden reaktiot tilanteessa perusteltuja. Tarkastelen asiaa vain siitä näkökulmasta, että tulkintani mukaan kyseessä näyttää olevan ohjaajien ja opiskelijoiden erilaiset perspektiivit kyseisessä ohjaustilanteessa.

kin miettiä sitten, että mikä se suhde sitten on siihen integraation perusajatuksiin. (Ohjaaja 2, audiotallenne 1.12. lukuvuosi 2, opetus)

Tapaamisen jälkeen tämä edellä oleva ohjaajan puheenvuoro kääntyi opiskelijoiden puheessa kuitenkin niin päin, että Ohjaaja 2 olisi sanonut joidenkin töistä, että "ei mitään tolkkua", vaikka näin ei tilanteessa sanottu. Kahdestatoista opiskelijasta kahdeksan viittasi toisen lukuvuoden haastatteluissa siihen, että ohjaaja olisi sanonut "ei mitään tolkkua":

Laitto meidän suunnitelmat tollai noin pinoon ja missä oli tolkkua ja ei ollu tolkkua, ja se oli niin mustavalkosesti ja yksoikosesti, että "näis on tolkkua, näis ei oo mitään tolkkua". Se oli ensinnäkin mun mielest tosi tarpeetonta ja sitte motivaatiolle kävi niinku "viuh" näin. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Ku Ohjaaja 2 sano, että et näissä ei oo mitään tolkkua, niin siinä kohtaa mä olin menetty tapaus. Et en mä enää päässy sieltä, et vaikka mä kuinka yritin, niin ei mulla ollu enää mitään intoo, et mä vaan odotin, et se [harjoittelu] alkaa. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 2)

Ohjaaja 2 vielä sano siihen loppun, että "tää oli ihan hyvä, tää oli ihan hyvä, tässä ei ollu mitään tolkkua". Ja mejän työ oli siinä, että "ei oo mitään tolkkua". Niin tuli niin kamalat agressiot siitä. Aluks mua kyllä nauratti, mua nauratti se koko tilanne tässä, ku täällä on kaikki ihan naamat valkosina. Ja sit ku mä menin Opiskelija W:n luokse sen jälkeen ja se oli ihan, että niin että "mites nyt" ja mua rupes naurattaan. Sit ku mä menin illalla kotiin ja mä vaan muistan, et mä olin tosi vihanen, ihan tosi vihanen siitä just, että tuntu, että jos sanotaan, että ei oo mitään tolkkua, niin mitä mä sille teen sille työlle. Sitä on kaks kuukautta tehty, että teenks mä sen uudestaan vai mitä? Koska ei saanu sitä henkilökohtasta palautetta. Mut siinä vaiheessa ei ehkä kyenny näkeen sitä, että tottakai voi poimia siitä, mitä ne on antanu muille tavallaan tottakai itelleen. Mut sit otti vaan sen, että minun työstä sanottiin tällä tavalla. Et se oli shokki, se oli tosi ahistava. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Se asennoituminen vaan siihen uudestaan tekemiseen sen jälkeen, ku oli sanottu, että ei täs oo tolkkua. Ni oli vaikee erottaa sitä sieltä, että miten mun pitäis tätä ruveta muuttamaan. (Opiskelija 6, haastattelu lukuvuosi 2)

Opiskelijaryhmälle syntyi kollektiivinen konsensus siitä, että joidenkin töistä olisi sanottu "ei mitään tolkkua", vaikka sen sijaan joistain suunnitelmista sanottiin, että niissä on tolkkua. Ohjaajan puheenvuoron sisällön muuttuminen erilaiseksi opiskelijoiden mielissä kuvaa tulkintani mukaan sitä, millaisen merkityksen opiskelijat tilanteelle antoivat.

Lucey ja Rogers (2007) tulkitsevat, ettei ulkoisten ja sisäisten maailmoiden välillä ole suoraviivaista vastaavuutta; esimerkiksi mitä opiskelijan ja ohjaajan välillä on varsinaisesti sanottu ja mitä kukin on ymmärtänyt, että on sanottu. Opiskelija-ohjaaja-suhteessa se, mitä on sanottu tai tarkoitettu, voi vääristyä esimerkiksi pelkojen, halujen ja fantasioiden vaikutuksesta. Tietoiset tavoitteet ja rationaaliset aikomukset voivat tällöin hämärtyä ja jopa estyä. (Lucey & Rogers 2007, 20.) Tutkitussa ryhmässä ohjaajat yrittivät oletettavasti kommentailla ja palautteella saada opiskelijat ymmärtämään, mitä suunnitelmille pitäisi vielä tehdä ja mihin suuntaan niitä voisi olla hyvä viedä. Tilanteessa oli kuitenkin perspektiiveistä johtuva ristiriita. Ohjaajien mahdollinen auttamisen aikomus hämärtyi hierarkkisessa opiskelukehyksessä, sillä opiskelijoiden perspektiivistä

kyse ei tilanteessa ollut vain suunnitelmien tarkastelusta ja palautteesta. Harjoittelusuunnitelma oli jonkinlainen osoitus opiskelijan arvosta ja tarkastelutilanteessa oli kyse myös ylempään tekemästä alamaisten arvioinnista:

Muutama kommentoi, että ei uskaltanut sanoa mitään, kun ajatteli, että ohjaajien sanoma on tärkeämpää. (Havaintopäiväkirja 2.12. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Turhauttaa. Että ku koin sen [työtavan] ite tärkeäksi, mutta en saanu sitä teille [ohjaajille] myytyä. – – Mut tässä on se, ku toi oli semmonen arviointitilanne. (Opiskelija Z, havaintopäiväkirja 2.12. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Ohjaajien kysymykset ja kommentit otettiin opiskelijoiden perspektiivistä ylempään arvioinniksi siitä, onko opiskelija tehnyt oikein vai väärin (ks. Carless 2006; Engle & Faux 2006). Kun ohjaaja kysyi jotain, opiskelija koki sen kritiikkinä, jota vastaa piti puolustautua.¹⁰⁸ ”Ei mitään tolkkua” viittasi siis opiskelijoiden näkökulmasta sellaiseen tilannetulkintaa, jossa ohjaajat olisivat sanoneet tällaisia suoria, kielteisiä arviointeja suunnitelmista. Suunnitelmista saatava arvostus olisi ollut erittäin tärkeää, mutta tätä arvostusta ei tilanteessa suoraan monellekaan annettu. Kun suoria kehuja ei tullut, opiskelija koki epäonnistuneensa:

Mulla taas se, että koin sen epäonnistumisena, että haluais näyttää isolle porukalle, että onnistuu ja osaa, ni sit se, että ei onnistukkaan. (Opiskelija 6, havaintopäiväkirja 2.12. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Jotenki mä ihan täysin sulkeuduin siinä, että mun ei tehny mieli ees puhua. – – Tuli niin jotenki semmonen huonommuuden tunne ja semmonen, et nyt mä oon epäonnistunu. Et me ollaan väsäTTY kaks kuukautta tätä juttua ja tää ei kelpaa mihinkään ja semmonen olo, että ei musta oikeesti oo tähä. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Eilinen oli tunteita herättävä. Luuli, että oma suunnitelma oli valmiimpi ja sitten tuli tunne, että ei osaakaan. (Opiskelija 12, havaintopäiväkirja 2.12. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Arviointi kohdistui johonkin sellaiseen, josta oli tullut osalle opiskelijoista hyvin henkilökohtaista:

Otti sen työn niin henkilökohtaseks ja sit ku siitä sanottiin, että ei näin. Ja sit sen otti niin itseensä ja sit sitä oli vielä vaikeempi jatkaa sitä työtä, kun tuntu, että se on jo valmiiks ihan huono ja ei tiiä, mitä tekee. Se oli aika semmosta sillee stressaavaa. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Niistä suunnitelmista tuli aika henkilökohtasia, kun niitä tehtiin aika kauan ja niitä oli mietitty hirveesti ja kaikki oli tehny niihin aika paljon töitä. Niin sitte toisaalta ymmärtää sen, että jos niitä aletaan ikäänkuin sörkkiin, ni tuntuu siltä, että ooks mä ollu ihan tyhmä tässä viimeset kaks kuukautta. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 2)

¹⁰⁸ Tutkimuksissa on havaittu, että palautteenantotilanteissa opiskelija orientoituu siihen, että palautteessa osoitetaan ensin ongelma ja sitten ratkaisu tähän ongelmaan. Tällöin palautteenantajan aidot kysymykset saatetaan tulkita myös osoitukseksi ongelmasta, vaikka kysyjän tarkoitus ei olisikaan peitellysti osoittaa mitään ongelmaa. (Svinhufvud 2008, 451-453.)

Mä vaan muistan siitä, että tosi monilla oli aika puolustusreaktiot päällä siellä. Että huomaa, että piti vähän niinku puolustaa niitä niitten suunnitelmia, vaikka ite koko ajan piti sitä suunnitelmaa erillisenä jotenki itestään, että se ei ollu mulle niin henkilökohtanen juttu. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Tuntu vähä, et me oltiin ehkä liian tunteella kiinni niissä meidän töissä, eikä sillee osattu ajatella niitä vaan suunnitelmina, vaan se oli mun suunnitelma, että "apua, että nää ei kelpaa" tai sillee. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 2)

Huomas, että omaan työhön oli muodostunut tunneside. Että nyt pysty vähän päästään irti, kun huomaa sen. (Opiskelija 4, havaintopäiväkirja 9.12. lukuvuosi 2, opetus)

Kun tämä pieteetillä synnytetty työ asetettiin hierarkkisessa kehyksessä ohjaajien arvioitavaksi, sen tietynlainen torjuminen, kuten opiskelijat tilanteen ilmeisesti tulkitsivat, aiheutti voimakkaan reaktion osassa opiskelijoista.

Harjoittelusuunnitelmien tekemiseen liittyvä ohjaajien interventio on kiinnostava, kun sitä vertaa ohjaajien tekemään interventioon opiskelijaryhmän organisoitumiseen ensimmäisen lukuvuoden syksyllä. Opiskelijat kokivat jälkikäteen ryhmän organisoitumiseen puuttumisen erittäin tärkeänä ryhmänsä toiminnalle, mutta interventio harjoittelusuunnitelmiin herätti pitkään voimakkaita kielteisiä reaktioita. Tätä interventioiden vaikutusten erilaisuutta voi selittää se, että interventio ryhmän organisoitumiseen ei ollut henkilökohtainen. Interventio koski kaikkia opiskelijoita yhdessä ryhmänä ("*me ei tajuttu*", "*me ei tehty*") ja sen lähtökohtana oli pro gradu -tutkielma, jossa käsiteltiin aiemman integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmän organisoitumisen ongelmia, mikä osoitti ryhmien samankaltaisuutta. Harjoittelusuunnitelmien tarkastelussa puolestaan puututtiin johonkin, joka tulkittiin hyvin henkilökohtaiseksi ja osoitukseksi jokaisen yksilön omista kyvyistä. Sen sijaan ohjaajien perspektiivistä näillä eri interventioilla ei välttämättä ollut eroa.

5.3.3 Opiskelijoiden erilaiset persoona-rooli-jatkumot

Yliopisto-opettajana Shor (1996) havaitsi samankaltaista auktoriteettiriippuvuutta omista opiskelijoistaan, kuin mitä minä tutkimassani opiskelijaryhmässä. Shorin (1996) tulkin mukaan opettajan auktoriteetin yksipuolisuutta selittää hänen havainnoissaan opiskelijoiden alempi yhteiskunnallinen asema, sillä samaa ilmiötä ei hänen mielestään ole havaittavissa korkeamman statuksen yliopistoissa. Bruffeen (1999) mukaan taas opiskelijat parhaissakin kouluissa ovat auktoriteettiriippuvaisia, passiivisia ja vastuuttomia. Tätä näkemysten eroavaisuutta voi selittää se, että vaikka hierarkkinen kehys olisi opiskelutilanteessa kaikille sama, alamaisuus ei kaikilla opiskelijoilla näyttäyty samalla tavalla.

Tutkimusaineistostani oli esimerkiksi nähtävillä, että jotkut opiskelijat kokivat ohjaajat tasavertaisempina kuin toiset:

Ei mul oo ollu mitenkää, et ne olis auktoriteetteja periaatteessa. Se on mun mielestä tosi hassua, et ei oo sillee ajatellu, et ne mitenkään arvostelis meitä. Mut toisaalta niitten kaa on ollu tosi huippu tehä, koska sillee arvostaa niitä, koska niil on niin hirveesti tietoo jotenki, nii sitte niitten kans on huippu vaihtaa ajatuksia. Ja ku on huo-

mannu sen, et niitäki oikeesti kiinnostaa, mitä me ajatellaan. Et se ei oo vaan semmosta yksipuolista, et joku auktoriteetti kertoo sulle ajatuksiaan, mutta et meki voidaan vaikuttaa niitten ajatusmaailmaan jotenki. (Opiskelija C, haastattelu lukuvuosi 1)

Et mä tuun kaikkien ihmisten kans tosi helposti toimeen ja just niinku osaan olla helposti jonkun yliopiston rehtorinki kanssa ja tämmöstä, että se auktoriteetti tai semmonen ei oo mulle mitenkään semmonen, et se tois jotain pelkoo tai muuta semmosta. (Opiskelija C, haastattelu lukuvuosi 2)

Mä koen enemmän tasavertasena ne ainaki kaiken kaikkiaan kuin minään auktoriteettina tavallaan. – – Mutta siis tiedollisestihan jokainen kouluttaja on hyvin taitava, että sillä tavalla kunnioitan, mutta se, että en koe, että he olis ylempänä tässä mejän ryhmässä. Että ei ollenkaan oo semmosta oloa, että eikö vois mennä juttusille ja moikata tai muuta. Et jos mietitään jotain opettaja-asetelmaa, mihinkä hyvin paljon aina törmää sitte, että opettaja on opettaja, ei ainakaan vapaa-ajalla, jos tulee vastaan niin varovasti moikataan ja mennään ohitte. (Opiskelija D, haastattelu lukuvuosi 2)

Tasavertainen suhtautuminen ohjaajiin kumpusi tutkituilla opiskelijoilla esimerkiksi omasta iästä, joka oli lähempänä ohjaajien kuin nuorempien opiskelijoiden ikää, tai ylipäätään suhtautumisesta kaikkiin, myös ylempässä asemassa oleviin ihmisiin tasavertaisina. Aikuinen opiskelija ei välttämättä näe ohjaajaa ylempänä olevana ihmisenä vaan hänen kanssaan voi olla tietystä mielessä normaalissa tasavertaisessa kanssakäymisessä. Mentorointisuhteita tutkineet Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara (2006) näkevät kyseessä olevan eksistentiaalisen vertaisuuden: yleisinhimillisellä tasolla ohjaaja ja ohjattava ovat symmetrisessä suhteessa, sillä ihmisenä yksilöt ovat tasavertaisia riippumatta taidoistaan ja tiedoistaan.

Kiinnostavaa on, että tasavertaisuutta korostavien Opiskelija C:n ja Opiskelija D:n puheessa tasavertaisuuden ohella nousi myös käsitys ohjaajien kontrollioikeudesta ja jopa pelosta ohjaajia kohtaan ensimmäisen lukuvuoden alussa:

Ohjaaja U:ta mä pelästyin silloin syksyllä, hassua. Mutta se johtu ihan siitä, et ku mä olin niin paniikissa siitä, et mulla oli lentoliput [matkakohteeseen] ja sitte et "vitsi, en mä tiä mitä tapahtuu, kun jos mun pitääkin olla täälä ja pakko olla täällä ja sit tulee sanktioita ja aa kauheeta, pelottava [ihminen]". (Opiskelija C, haastattelu lukuvuosi 1)

Mä yritän miettiä sitä ensimmäistä Ohjaaja U:n lausetta. Elikä tavallaan silloin mulla oli se, – – ku se kerto, että täältä ei voi olla pois, ni silloin mulla tuli sellanen olo, et se on vahvasti siis auktoriteetti. Et hän tavallaan laskee poissaolot ja mahdollistaa sen, että pääsenkö mä tän integraation läpi tai en. (Opiskelija D, haastattelu lukuvuosi 2)

Päällisin puolin näytti siis siltä, etteivät kaikki opiskelijat kehystäneet tilanteita hierarkkisen opiskelukehyksen mukaan kieltäessään ohjaajien auktoriteetti-aseman ja kokiessaan ohjaajat tasavertaisiksi. Pinnan alla he vaikuttivat kuitenkin tunnistavan opiskelutilanteeseen liittyvän hierarkkisen kehyksen ja osasivat tarvittaessa toimia sen mukaisesti. Alamaisen positio kytkeytyi päälle, jos ohjaajien tulkittiin antavan jonkinlaisen signaalin ammatilliseen statukseen mukanaan tuomasta valta-asemasta ja hierarkiasta. Esimerkkitapauksissa oletukset poissa-

olojen kieltämisestä ja rangaistuksen uhasta toimivat Opiskelija C:lle ja Opiskelija D:lle signaalina voimakkaalle hierarkiakokemukselle.¹⁰⁹

Hierarkkinen kehys on kulttuurisesti jaettu, mutta tilanteissa subjekti tekee aina yksilöllisen tulkinnan omista lähtökohdistaan. Yksilöt eivät ole opiskelijaroolissa samanlaisia, koska he ovat persoonina erilaisia (ks. s. 25–26). Toiset opiskelijat voivat toimia selvemmin kuuliaisina ja vastuuttomina alamaaisina, toiset taas kokevat ohjaussuhteessa enemmän tasavertaisuutta ja omaa toimijuutta. Opiskelijat voivat myös tulkita eri tavoin ja erilaisella herkkyydellä ohjaajien tietoisesti ja tiedostamattaan tarjoamia hierarkiasignaaleja. Toisaalta yksilön omat kokemukset voivat vaihdella eri ohjaussuhteissa ja erilaisten vuorovaikutustilanteiden välillä. Vaikka siis tulkitsen hierarkkisen kehyksen ohjaavan opiskelijan kokemuksia ja toimintaa opiskelutilanteissa, käytännössä kokemukset ja toiminta ovat tilanteissa hyvin moniulotteisia ja riippuvaisia läsnäolevista yksilöistä.

5.4 Hierarkkisen suhteen muutos

Opiskelutilanteiden tulkitseminen hierarkkisen kehyksen mukaan aiheutti haasteita integraatiokoulutuksen näkökulmasta, sillä opiskelijoiden tulkintakehys ei välttämättä ollut kaikilta osin validi ja uuteen opiskelutilanteeseen sopiva. Tarkastelen seuraavaksi sitä, tapahtuiko hierarkkisen kehyksen jäsentämissä opiskelutilanteissa muutoksia kahden lukuvuoden aikana ja muuttuiko kehys jotenkin. Hierarkkisen suhteen muuttuminen tarkoittaisi, että opiskelija alkaisi nähdä oman roolinsa lähtökohtaisesti erilaisena, ei enää vastuuttomana ja kuuliaisena alamaaisena. Goffman (1986) ei teoksessaan käsittele tällaista kehyksen muuttumisen näkökulmaa, sillä hän ei tarkastele sitä, miten kehykset syntyvät vaan miten ne ilmenevät.¹¹⁰

¹⁰⁹ Alasuutari (2011, 223–224) esittää, että laadullisen aineiston tulkintaprosessissa merkityksellisiä ovat aineiston sisäiset ristiriitaisuudet. Tässä tapauksessa aineiston sisäisenä ristiriitaisuutena näyttäytyivät niiden opiskelijoiden kokemukset, jotka haastattelussa kuvasivat kokevansa ohjaajat tasavertaisina, mutta toisaalta liittivät joissain tilanteissa heihin hyvin vanhasti yläpuolista auktoriteettiasemaa. Tämä aineiston ristiriita nosti esiin sen, ettei hierarkkinen kehys tuota jokaiselle yksilölle samanlaista kokemusta, mutta se silti vaikuttaa kokemuksen jäsentäjänä.

¹¹⁰ Goffman (1981, 63) toteaa, että kehykset ovat historiassa muuttuvia, mutta hän ei juuri käsittele tätä näkökulmaa, koska kehysten historiallisen muuttuminen näkökulma ei kiinnosta häntä. Muuttumisen sijaan Kehysanalyysi-teoksessa käsitellään kehyksen murtumista, joka eroaa kehyksen historiallisesta muuttumisesta. Goffmanin (1986) mukaan ihminen on hyvin joustava vaihtaessaan kehyksiä. Goffman (1986, 345–377) kuvaa termillä kehyksen murtuminen (breaking frame) sitä, miten vuorovaikutustilanteessa jokin yllättävä tapahtuma saattaa muuttaa tilanteen toiseksi. Esimerkiksi kesken opetuksen opetustilaan juosten saapuva henkilö murtaa totutun opetustilanteen: taululle piirtävä opettaja keskeyttää puheensa ja taulun suuntaan katsoneet, kenties ikävystyneet opiskelijat kääntyvä kiinnostuneena katsomaan ovele. Opetustilanne keskeytyy ja joudutaan tekemään uusi tulkinta ja löytämään uusi kehys sille, mitä on tekeillä. Onko kyseessä kenties joku hätätilanne vai onko joku tullut väärään paikkaan? Jos kyse on jälkimmäisestä, murtunut kehys palautuu hetken kuluttua luultavasti samaksi, mitä se oli ennen keskeytystä eli opetustilanteeksi.

Tutkimukseni perusteella näytti siltä, että opiskelijoiden suhde ohjaajiin muuttui osittain kahden vuoden aikana:

Viime vuonna se oli oikeestaan enemmän sillee, et kouluttajat saatto tuoda jotaki paineita, mutta ei se tänä vuonna oo ehkä ollu sitä. Tai ei ne oo enää niin semmosia auktoriteetteja, et nyt ne on enemmän osa ryhmää tai jotenki mä ite koen sen sillee, et se on ollu helpompaa. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Alussa oli sellasta, että odotettiin aina tehtävänantoo ja yritettiin täyttää ohjaajien odotuksia, mutta samalla ei uskallettu kysyä. Nyt suhde ohjaajiin on erilainen. (Opiskelija 4, havaintopäiväkirja 12.5. lukuvuosi 1, opetus)

Ehkä se yleinen ilmapiiri, siis ylipäättänsä suhtautuminen kouluttajiin on ehkä muuttunu sillai, että ne ei oo enää semmosia niin jotenki semmosia niinku jossain tuolla ketkä, -- ne on ehkä enemmän tässä ryhmässä kuitenkin, vaikka ne ei fyysisesti oo niin paljon kuitenkaan meidän kanssa, vaikka silti ne on jotenki enemmän sillee osa ehkä kuin viime vuonna --. Se on jotenki semmonen erilainen se suhtautuminen kuitenkin. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 2)

Haastatteluissa opiskelijat kuvasivat eri tavoin tätä suhteen muuttumista. Ensimmäkin, kun ohjaajista tuli tutumpia opiskelijoille, se liennytti pahimpia pelkoja ja teki suhteesta opiskelijoiden näkökulmasta tasavertaisemman. Kyse oli tietynlaisesta ohjaajan inhimillistymisestä:

Auktoriteetti on aika vahva, et uskotaan, mitä ne [ohjaajat] sanoo. Mut nyt, kun on tullu tutummaksi, niin tasa-arvoistunut. (Opiskelija 11, havaintopäiväkirja 21.4. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

Mutta ehkä on myös enemmän, että on alkanu pitämään niitä ihmisinä tai semmosina. Että ku viime vuonna oli kuitenkin aika semmonen perus koulumaailman malli niistä, että ne arvioi meitä koko ajan ja millon ne todistukset tulee. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Mun mielestä se, että niiden kanssa tekee töitä, niin se lähentää. -- Semmonen lähempi, en mä sitä oikeen äkkiseltään muulla sanalla osaa kuvata, mutta et niiden kans on helpompi olla sitte, eikä sillä lailla tarvi jännittää. (Opiskelija 9, haastattelu lukuvuosi 1)

Sit Ohjaaja 1 taas, ni joskus viime vuonna se tuntu joltain ihan yli-ihmiseltä, joltain niinku avaruusoliolta, joka ei oo mitenkään inhimillinen. Ja sitte nytte taas must tuntuu, et se on kauheesti ni kans relannu ja siit on tullu jotenki, en mä tiä, jotenki et se ei oo enää niin tiukki tai sillee. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Se on ainakin muuttunut viime vuodesta, että kun viime vuonna puhuttiin välillä sellasistakin asioista kuin Ohjaaja 2 -pelko, että jotenki jännitettiin, että kun Ohjaaja 2 tulee paikalle, että se kattoo meitä ja ollaanko me tyhmiä ja sanotaanko me tyhmästi. -- Ei niitä katota enää sillä tavalla tai että ei jännitä sanoo mitään omia ajatuksia. Ja sitte joku Ohjaaja 3:kin on ollu meidän kanssa tekemässä yllinprojektia, niin jotenkin on ihan tavallista, että juttelee tuolla kampuksella, että ne on ihan tosi semmosia tuttuja, no en mä tiä, voiko sanoo läheisiä, mutta jollain tavalla, että ne ei oo sellasia korkeita opettajia vaan enemmän ollu, vaikka hirveesti arvostaa niiden mielipiteitä, niin silti ei oo sellasta pelon pelonsekaista kunnioitusta. Et viime vuonna hirveesti jo-

Koska tässä tutkimuksessa tarkasteltavat kehykset ovat kuitenkin syvempiä ja laajempia kuin vain hetkittäisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyviä, kehyksen murtumisen tilalla käytän tässä yhteydessä siis termiä kehyksen muuttuminen tai selkiytyminen.

tenkin, voi olla, että tuntu, että voi tulla semmonenkin olo, että nyt vastasin väärin, et jos joku kouluttaja sano, että "no mä oon kyllä sittenkin toista mieltä tai mä oon toista mieltä". – Ei nyt oo enää sillä tavalla, että jännittäis, että vastaako nyt hyvin tai yhtään miettiä. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 2)

Erityisesti integraatiokoulutuksen suurimpien auktoriteettien, Ohjaaja 1:n ja Ohjaaja 2:n, kuvattiin joko muuttuneen tai että suhde heihin oli muuttunut.¹¹¹ Aineistostani ei voi päätellä, muuttuivatko ohjaajat todella erilaisiksi kuten esimerkiksi rennommiksi vai oliko se vain opiskelijoiden oman suhtautumisen muuttumista, joka aiheutti kokemuksen ohjaajan muuttumisesta. Esimerkiksi Opiskelija 8 totesi haastattelussa (lukuvuosi 2), että "en mä tiedä, onks se tullu siitä, että me ollaan totuttu siihen [Ohjaaja 1:seen] vai onks se vapautunu, kun mekin ollaan vapautuneempia tai mikä on vaikuttanu, en tiiä". Joka tapauksessa ohjaajien tullessa opiskelijan kokemuksissa inhimillisemmäksi, hierarkia lieveni ja opiskelijan suojautumisen tarve väheni.

Sen lisäksi, että ohjaajat nähtiin inhimillisempinä ja heidän koettiin muuttuneen rennommiksi ja läheisemmiksi, suhde ohjaajiin oli muuttunut myös sen myötä, että ohjaajat olivat osoittaneet arvostavansa opiskelijoita:

Ne tilanteet, jossa oikeesti se asetelma, että "tekin ootte mejän kanssa kehittämässä ja sekin on hirveen tärkeä, mitä te sanotte, että me voidaan oppia teiltä". Niin se on kuitenkin tuonut niitä vähän, et se ero [ohjaajiin] ei oo niin suuri, kun jossain koulussa, lukiossa, yläasteella, missä se on ollut aina, että se on opettaja näin. Se ei oo niin, et me ainoastaan opitaan niiltä ja se on näin, et ei se oo kuitenkaan sama, mut on ne silti semmosia. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 1)

Se ylivertaisuus, auktoriteettiasema oli niillä ehdottomasti, et tuntu, että ne on niin oppineita ja opiskelleita. Mut nyt ehkä seki se niitten palaute, mitä ne on antanu meille, että ne on kiinnostuneita, mitä me ajatellaan, tavallaan. Että viime vuonna ehkä oli sitä, et me oltiin siinä kuuntelijan asemassa, et se vuoropuhelu oli enemmän semmosta. Että kyllähän mekin puhuttiin, mutta tavallaan huomaa selvästi, että meillä sitä tietämystä ja kokemusta näistä asioista vielä ollu selvästikkää, et heillä oli. Ja sit jotenki nyt huomaa sen niin, että ku ne pyytää meiltä apua, niinku taas on pyytäne näissä asioissa. Enkä mä usko, että se on semmosta, että "tehdään hyvä mieli noille ja pyydetään ne auttamaan", vaan kyllä mä ihan uskon, että kyllä meistä onkin apua olu ja tosi paljon. Et nekin tavallaan, et jos me ollaan kysytty niiltä apua, että se on semmosta vastavuorosta ja semmosta tasavertasempaa, mitä tossa puhuttiin päiväläki, että semmonen paljo tasavertasempi olo. (Opiskelija11, haastattelu lukuvuosi 2)

Jotenki tuntuu, et ne enemmän niinku, että "kiitos, että olitte tosi paljon avuks", mitä ne muistan tosi harvoin viime vuonna on sanonu ja että "te ootte kyllä, teidän ryhmä on kyllä toiminut siinä suhteessa hyvin" ja saattanu siis sanoo ihan kaikista asioista sillee. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 2)

Kun ohjaajat osoittivat arvostavansa opiskelijoita ja pitävänsä näiltä saamaansa apua tärkeänä ja hyödyllisenä, hierarkiaa ei koettu enää niin voimakkaana. Ohjaajien osoittama arvostus teki tilanteesta tasavertaisemmän kuin yleensä hie-

¹¹¹ Kaikkiin ohjaajiin ei suhtauduttu samalla tavoin. Esimerkiksi Ohjaaja 3:sta kuvattiin haastatteluissa sanoilla "lutunen" ja "lupsukka", eikä kukaan yhdistänyt häneen erityisiä pelkoja. Kaikki ohjaajat eivät siis muuttuneet, vaan jotkut olivat jo alusta lähtien opiskelijoiden näkökulmasta "inhimillisempiä". Toisaalta ne ohjaajat, joihin liittyi pelkoja, liittyi myös tiedollista arvostusta.

rarkkisessa opiskelukehyksessä: myös auktoriteetti voi saada jotain opiskelijalta eikä vain toisin päin (ks. Nupponen 2009, 71–73).

Hierarkkisen opiskelukehyksen mukaisesti ohjaajat nähtiin aluksi yläpuolelta arvioijiksi, mutta käsitys tästä ohjaajien roolista muuttui osittain lukuvuosien aikana:

Ne ei oo ehkä reagoinu meihin sillä tavalla, ku jotku lukion opettajat tai aiemmat opettajat olis niinku reagoinu, et ne on tehny just sillä tavalla, et ne on ohjannu meitä eikä opettanu. – – Ehkä ne herättelee meitä, että ne ei sano, että "teidän kuuluu tehdä näin", mihinkä on tottunu, et kaikki opettajat sanoo. Vaan ne yrittää just helpottaa sitä työntekijää jotenki. Eikä ne oo tuominnu meitä kertaakaan, et "te ootte tehny tyhmästi" tai "ompas huonosti tehty työ" vaan neki on sillee kiinnostuneita siitä, että "jaaha teidän ryhmä nyt teki tällä tavalla". Ni sitä itekki tullu ryhmään semmonen suhde, et osaa myös tarkkailla ulkopuolelta sitä ryhmää, vaikka kuuluuki siihen. Et sen on huomannu, et ei ne arvioi meitä, ni ehkä se on sit sen takia [käsitys ohjaajista on muuttunut]. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 1)

Sitte ku huomasi oikeesti, et me oltiin jostain asioista ajateltu eri lailla, ei ajateltu ehkä niinku ne [ohjaajat] ja sitte ne oli ihan sillee, et "ajaa, että näinki voi niinku ajatella". Et ei ollu just sitä, että "ei noin, ajatelkaa näin". (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 1)

Tutkija 2: No osaat sä yhtään selittää, mitkä siihen on vaikuttanut tai mitkä on ollut ne syyt, että sun ajattelussa on tapahtunut muutos?

Opiskelija 5: No ainakin se, että opettajat [integraatiokoulutuksessa] on niin erilaisia. Niillä on erilainen lähtökohta tohon. Ne ei oo, et enää ei kerrotakaan silleen, et "teet näin ja sit luen tän ja teet tän". Vaan et antaa oikeesti tilaa sille omalle semmoselle pohdinnalle, itellä on mahdollisuuksia jotain selvittää. Toisaalta nää on sellasia, mihin kellään ei ehkä oo oikeeta vastausta, yhtä oikeeta vastausta, niin omalla tavallaan, miks semmosta pitäis jakaa. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 1)

Opiskelijan ja ohjaajan välisen hierarkkisen suhteen muutoksen ilmentymänä voi pitää myös sitä, että ohjauksen myötä opiskelijat kokivat oppineensa erilaisista, aikaisemmasta poikkeavaa opiskelijan roolia. Tähän aikaisemmasta poikkeavaan rooliin liittyi suorittamismentaliteetista irtautuminen:

Varmaan semmonen kyseenalaistaminen yleensäkin ja semmonen oman pään käyttäminen ja mulla on ainaki henkilökohtasesti se suorittamisesta poisjääminen ollu ne suurimmat. – – On hoksannu niin hyvin sen, et koko kouluhistoriansa suorittanu sitä koulua ja yrittäny päästä helpolla ja yrittäny vaan saada niitä hyviä numeroita tietyillä keinoilla. Se, et on täällä päässy siitä pois, et ei tuu tänne ryhmään esim. miellyttämään ketään Ohjaaja 1:stä tai Ohjaaja 2:sta. Ja sitte suhtautumistapa muihin OKL:n opintoihin kans muuttunu sitä kautta. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Kyllä sellaset ajattelun taidot, että ei oo enää niin semmonen uusavuton, että tarvis aina jotain, jos on joku teksti, niin pitäis aina vaan, että "monta sivua ja mitä tässä", vaan et on semmonen, että mä teen sen verta sivuja, kun mä nään oleelliseks. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 2)

On oikeesti tullu semmonen sisäinen motivaatio tähän koulutukseen ja miten ottaa kaikki jutut, että "hei no mitä mä voin saada tästä irti", eikä oikeesti tee niitä ketään muuta varten ku itseä. Että tuo on sellanen isoin juttu. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Uudenlaiseen opiskelijan rooliin liittyi myös käsitys siitä, että kaikki ei voi tulla annettuna vaan oli ajateltava itse:

Ehkä sitä ite aina on niin hukassa, että sit aina toivoo, että miksei nyt joku voi sanoo mulle, että "noin ja noin ja noin". Mut se on, että itehän se pitää tajuta ja niinku tavaltaan. Mut siinä hetkessä on semmonen olo, että ku on tottunu siihen, että joku on sillee, että "no tossa on oikee vastaus" niinku, mutta eihän se mee niin. (Opiskelija 13, haastattelu lukuvuosi 2)"

Aluks oli enemmän niitä, vaikka viime vuonna, että "no voiko nyt joku kertoa, että miten ne vanhemmat pitää kohdata tai miten tää asia nyt pitää opettaa". Et ne oli hirveen konkreettisia, kun nyt taas enemmän mun ongelma on se, että "hei oppiiko tuo lapsi". Ja sit toisaalta on tullu semmonenki tila itelle, että okei, mulla on paljon kysymyksiä päässä ja mä en tiä tähän vastauksia, mut se ei haittaa. Että se ei oo enää niin iso juttu, että tietää, että sitä asiaa voi selvittää ja se voi tulla vasta sitte käytännön kokemuksen myötä siellä. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Ehkä jotain vastauksia ois voinu meille antaa, mut tietysti toisaalta ni pakkohan sitä on ite ajatella, ettei tää oo mikään semmonen koulu, missä opettaja kertoo, että asia on näin. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Usein huomaa, et ku mennään jonnekin luennolle, ni sitte sielä saattaa kirjottaa ja kuunnella rauhassa, kun sielä se yksi viisas kertoo teille nytten, että näin ovat asiat. Että oppi niitäki suodattaa ja kyseenalaistaa, mitä ne sanoo. Ja tota sit myös kyseenalaistaa niitä toimintatapoja, miten täälä tehään asioita. Ja sitte se, että onko se järkevää, että haljotaan kolme tuntia jotain hernetä ja katotaan, mitä sielä on sisällä ja sielä on mun ympärillä viis ihmistä, jotka sanoo, et "vitsi miten kiva nyt halkoo tätä hernetä". Ja ite vaan miettii koko sen kolme tuntia, että mitä mä teen tällä mun opettajuuden kannalta, et mä haljon tätä hernetä. Et sillee on ruvennu miettimään, että mikä järkevää ja mikä ei oo järkevää. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Mun mielestä Ohjaaja 1 ja Ohjaaja 2 on just aluks ollu aika semmosia, että opiskelijat ei välttämättä uskaltaneet kyseenalaistaa sitä, mitä sanotaan. Ite teen sitä nykyään tosi paljon, kyseenalaistan siis, itekseni. Ja joittenki entisten integraatio-opiskelijoitte kanssa. Ja no tietyllä lailla se varmaan kuuluuki siihen, että niinku opiskeluun yleensäkin, että ensin ei kauheesti kyseenalaisteta, mutta sitte myöhemmin voi ehkä jo vähän miettiä. (Opiskelija 6, haastattelu lukuvuosi 2)

Suhteen muutos näkyi siinä, että opiskelijat olivat ainakin jollain tasolla oppineet ajattelemaan itse, mutta myös kyseenalaistamaan auktoriteetteja ja heidän sanomisiaan.

Vaikka ongelmakohtia ja kyseenalaistamisia kerrottiin edelleen harvoin suoraan ohjaajille, vaan ne useimmiten jäivät vain opiskelijoiden keskinäisiksi pohdinnoiksi, jonkin verran asioita tuotiin rohkeammin ohjaajien tietoon koulutuksen edetessä.¹¹² Esimerkiksi yksi opiskelijoista nosti opiskelijoiden ja ohjaajien yhteisessä tapaamisessa (12.5. lukuvuosi 1, opetus) esille sen, että monet aluksi pelkäsivät Ohjaaja 2:sta. Harjoitteluun liittyvässä ensimmäisessä ohjaajien ja opiskelijoiden tapaamisessa (10.11. lukuvuosi 2, opetus) puolestaan eräs ohjaajista pohti, että olisi kiinnostavaa miettiä, minkälaisia sääntöjä tässä ryh-

¹¹² Esimerkiksi toisen vuoden harjoittelusuunnitelmien tarkastelutilanne aiheutti opiskelijoissa paljon kielteisiä tunteita ja niitä purettiin seuraavan päivän ryhmäistunnossa Ohjaajan E:n kanssa. Tunteita ei tuotu koskaan Ohjaaja 2:n tietoisuuteen, joka niitä oli eniten synnyttänyt. Toisen ohjaajan tietoisuuteen siis kokemukset ohjaajien epäreilusta käytöksestä tuotiin, mutta niiden tuominen esiin toiselle olisi opiskelijoiden näkökulmasta saattanut olla liian riskialtista. Tämä on yhteneväistä Hannulan (2012, 39–41) havaintojen kanssa siitä, että luokanopettajaopiskelijat ilmaisevat tyytymättömyyttään kaikkein eniten opiskelijakavereille esimerkiksi kahvipöytäkeskusteluissa, joissa se ei koskaan saavuta palautteen todellista kohdetta.

mässä on. Tällöin yksi opiskelijoista nosti esiin, että ohjaajille ja opiskelijoille oli eri säännöt, sillä ohjaaja sai esimerkiksi olla poissa paikalta ja opiskelija taas ei. Harjoittelun jälkeen (24.2. lukuvuosi 2, vertaisryhmä) opiskelijat myös pohtivat, että he voisivat ottaa ohjaajien kanssa puheeksi sen, miten he kokivat harjoittelun ohjauksen eriarvoiseksi.

Aineiston valossa näyttää siltä, että hierarkkisen kehyksen vastuuttomuus vähentyi jollain tasolla samaan aikaan, kun opiskelijan ja ohjaajien välisissä suhteissa tapahtui muutosta. Opiskelijat kokivat auktoriteettisuhteen lievempänä ja toisaalta kokivat omaan opiskeluunsa ja oppimiseensa suurempaa omistajuutta. Myös Juutilainen ym. (2018), jotka tutkivat ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden toimijuuden edistäviä ja estäviä tekijöitä, tekivät samansuuntaisen havainnon, että hierarkkisen suhteen muutos edisti opiskelijan toimijuutta ja vastuuta omasta oppimisesta. Tutkimukseni tapauksessa hierarkkinen opiskelukehys ei kahden vuoden aikana kuitenkaan vaihtunut toiseksi tai muuttunut täysin erilaiseksi. Tasavertaistuminen ihmisenä ei poistanut opiskelijoiden opiskelutilanteen tulkinnasta kokonaan ohjaajan auktoriteettia ja kontrollioikeutta, vaikka tasavertaistuminen teki kanssakäymisestä tietyllä tavalla miellyttävämpää, jos opiskelija ei kokenut opiskelutilanteissa enää esimerkiksi voimakasta pelkoa. Enemmän voi kuvata, että integraatiokoulutukseen ja yliopisto-opiskeluun sopivampi versio hierarkkisesta opiskelukehyksestä selkiytyi opiskelijoille, mikä näkyi esimerkiksi erilaisen opiskelijaroolin omaksumisena.

Goffman (1986, 338) kuvaa tilanteen selkeyttämistä siten, että ihminen voi etsiä tai pyytää uutta informaatiota, kun hän huomaa tehneensä tilanteessa virhetulkinnan. Opiskelijoille tämä virhetulkinta ei kuitenkaan ollut selvillä, eivätkä he siksi osanneet pyytää selkeyttävää informaatiota. Sen sijaan ohjaajat sekä tiedostetusti että myös osin tiedostamattaan tarjosivat opiskelijoille informaatiota, joka selkeytti kehystä. Uuden, selkeyttävän informaation tarjoaminen tapahtui ohjaajien sitä tiedostamatta, kun he osoittivat arvostavansa opiskelijoiden mielipiteitä ja pyysivät heidän apuaan, mikä sai opiskelijat näkemään ohjaajat joltain osin tasavertaisemmiksi. Samoin toisen lukuvuoden opetusharjoittelussa ohjaaja-opiskelija-asetelma saattoi muuttua, kun kontakti ohjaajien ja opiskelijoiden välillä oli tiiviimpi ja henkilökohtaisempi. Toisaalta ohjaajat pyrkivät myös tietoisesti tarjoamaan selkeyttävää informaatiota. Heti integraatiokoulutuksen alettua opiskelijoille sanottiin, että he voivat käyttää koulutukselle varattuja päiviä sellaiselle ryhmän yhteiselle työlle, mitä he itse pitävät tärkeänä. Vaikka tämä tieto sanottiin opiskelijoille selkeästi, sitä ei kuitenkaan ymmärretty, koska tieto ei luultavasti sopinut opiskelijoiden hierarkkisen opiskelukehyksen mukaiseen tulkintaan opiskelutilanteen luonteesta, jossa tehdään vain se, mitä on käsketty.¹¹³ Ymmärrys syntyi vasta, kun ohjaajat tekivät ensimmäisenä lukuvuonna intervention opiskelijaryhmän organisoitumiseen ja työskentelyyn antamalla opiskelijoille luettavaksi ryhmän organisoitumiseen liittyvän pro gradu -tutkielman ja keskustelemalla ryhmän kanssa aiheesta:

¹¹³ Ihminen mieluummin vahvistaa ja hakee havainnoillaan tukea niille käsityksille, joita hänellä jo on, kuin etsii omien käsitystensä vastaisia signaaleja (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 27, 38–39).

Ennen joulua tuli sille "ahaa", että tuli niiltä tota vähän niinku palautette ohjaajilta ja se, että "voitaiskohan me tehdä jotaki ja voitaskohan me organisoitua". Tuli semmonen jännä semmonen "ahaa okei". (Opiskelija 13, haastattelu lukuvuosi 1)

Se oli se syksyn koonti, missä oli kaikki kouluttajat ja kaikki paikalla. Ja sitten tota mun mielestä Ohjaaja 1 ja ne vähän ilmas, et ne oli oottanut meiltä tai en tiä oliko ne oottanut, mutta tuli semmonen olo, että me ei oltu tehty ihan niinkun ne olis toivonu, et me oltas tehty ja sit ne lähti käveleen tästä. "Nytten teette sitä loppuajan ryhmän kanssa" ja kun oli just lukenut sen gradun, niin tuli heti mieleen, et nyt se on se merkkitaapahtuma [naurua]. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 1)

Tutkija 1: Mikä tossa oli sellanen taitekohta sun mielestä?

Opiskelija 3: Kyllä se varmaan oli se jouluaika ja oli se yhteinen juttu, jossa puhuttiin siitä [työnteosta ja organisoitumisesta]. Ja silloin mä varmaan sanoin aika selkeesti, että musta on tuntunut, että kukaan ei saa alkuun sitä työnteoa ja tavallaan odotetaan, että joku ulkoa päin sanois, että nyt on pakko. Sitten jotenkin mun mielestä joulumalla ihmiset tajus, että hei. (Opiskelija 3, haastattelu lukuvuosi 1)

Ohjaajien intervention tarkoituksena oli oletettavasti selkiyttää opiskelijoiden vertaisryhmän toimintaa ja ohjata sitä organisoidumpaan suuntaan. Suurin osa opiskelijoista piti haastattelujen perusteella tätä ohjaajien tekemää interventioita erittäin tärkeänä kokemuksena ja se toimi eräänlaisena herätyksenä ryhmän työteon aloittamiselle. Interventio ei kuitenkaan muuttanut hierarkkista kehystä, sillä esimerkiksi puheenjohtajuus ryhmän organisoitumismuotona otettiin opiskelijaryhmässä aluksi käyttöön siksi, että hierarkiassa ylemmät käskivät.¹¹⁴ Myös työnteko saatettiin mieltää edelleen jonkinlaiseksi suoritukseksi, vaikka se ei tullutkaan suoraan yläpuolelta annettuna:

Kun syksyllä se oli semmosta lorvailua, et me ei oikein tajuttu, että tätä ryhmää vois jotenkin hyödyntääkin. – – Mut nyt yritetään ottaa kaikki takasin, et en mä tiä ehkä niitä pitäis vähän enemmän suunnitella. Tai en mä tiä, ehkä musta tuntuu, et se on vielä vähän enemmän semmonen suorittamista kuitenkin. – – Keksitään, tehään näin ja näin, mut sit niitä ei ehkä mietitä loppuun asti. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 1)

Vaikka interventio ei poistanut hierarkkista kehystä, se sai opiskelijat tajuaan, että he eivät työskentele oikealla tavalla suhteessa integraatiokoulutuksen perusajatukseen: heidän itse pitäisi miettiä omia oppimistarpeitaan ja työskennellä niiden suunnassa ryhmänä eikä vain odottaa ohjaajien antamia käskyjä. Ohjaajat myös sanallistivat myöhemmin tätä opiskelijoiden vastuuta esimerkiksi opetusharjoitteluun liittyvässä tapaamisessa:

Ensin opiskelijat heittävät ilmaan ja pohtivat vuorollaan muutamia kysymyksiä. Yksi kysymys on se, että mitä luokanopettajien kanssa on sovittu etukäteen koulupäivästä

¹¹⁴ Itseohjautuvuuden estäviä ja edistäviä tekijöitä integraatiokoulutuksessa tutkinut Nupponen (2009) havaitsi, että ohjaajien toiminta sai tutkituissa opiskelijoissa aikaan muutosta. Nupponen (2009, 60) mukaan esimerkiksi integraatio-ohjaajien tekemä interventio tutkitun opiskelijaryhmän organisoitumiseen ja työskentelyyn ei kuitenkaan muuttanut opiskelijoiden toimintaa itseohjautuvaksi, koska toiminnan muutokseen vaikutti tällöin ulkopuolinen. Kun tätä tarkastelee löytämäni hierarkkisen opiskelukehityksen näkökulmasta, on ymmärrettävää, että opiskelijoiden tekemä muutos toiminnassaan oli aluksi enemmän vain auktoriteetin miellyttämiseen pyrkivää kuin itseohjautuvaa toimintaa.

esim. kellonajoista. Tässä vaiheessa ohjaajat tulevat mukaan keskusteluun. Ohjaaja 2 puuttuu kysymyksiin sanomalla, että muuta ei ole sovittu kuin tapaamispäivä ja opiskelijoiden pitää itse kantaa vastuu lopusta. Yleensä odotetaan, että asioilla on joku järjestäjä joka kantaa huolta, mutta nyt tätä harjoittelua ei ole, jos opiskelijat eivät sitä itse tee. (Havaintopäiväkirja, 29.9. lukuvuosi 2)

Hierarkkinen opiskelukehys ei poistunut kahden lukuvuoden aikana kokonaan tai muuttunut täysin erilaiseksi, vaan opiskelijat jäsensivät opiskelutilanteita edelleen sen kautta. Näytti kuitenkin siltä, että kehys sai uusia muotoja: opiskelijat eivät nähneet omaa rooliaan enää vain vastuuttomana ja kuuliaisena alamaisena vaan rooli oli asteen verran lähempänä tasavertaisen toimijan roolia. Tämä ei tarkoita, että opiskelijat jokaisessa tilanteessa olisivat toimineet tällaisessa uudessa roolissa, vaan opiskelijat näkivät myös tällaisen roolin mahdolliseksi toimiessaan ohjaajien kanssa hierarkkisessa opiskelukehyksessä.

6 DEMOKRAATTINEN OPISKELUKEHYS

6.1 Kehystä määrittävä tekijä: opiskelijoiden vertaisuus ja demokratia

Osa tutkitun ryhmän opiskelusta muodostui ohjaus- ja opetustilanteista, joissa ohjaajat olivat paikalla. Opiskeluun kuului kuitenkin myös tilanteita, joissa opiskelijoiden tuli työskennellä ja opiskella yhdessä ryhmänä ilman ohjaajia. Opiskelijaryhmän keskinäisten opiskelutilanteiden kehystä määriteltäessä ohjaajien poissaolo toimi opiskelijoille eräänlaisina sulkeina (ks. Goffman 1986, 251–252): vaikka kyse oli edelleen opiskelutilanteista, niiden merkitys opiskelijoille muuttui toiseksi, koska ohjaajat eivät olleet tilanteissa läsnä. Opiskelijoiden kokemukset, jotka liittyivät heidän omaan opiskelijaryhmäänsä, näyttäytyivät hierarkkisiin opiskelutilanteisiin liittyvien kokemusten vastakohtina:

Ottaako enemmän ”jumalan” sanana, kun joku opettaja sanoo (sillä statusarvoa), kuin että joku opiskelija olis sanonu saman asian. (Opiskelija 5, havaintopäiväkirja 5.2. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

Jos on opettaja, sanat otetaan voimakkaammin, kuin jos olis vertainen oppilas. (Opiskelija 4, havaintopäiväkirja 2.12. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

On se kuitenkin eri juttu, kattoo kalenteria, että meillä on vain ryhmän välinen juttu. Että ei se vaikuta siihen, tuunko mä vai enkö tuu, mutta se vaikuttaa enemmänkin semmoseen, että kuin tärkeenä sitä pitää ehkä. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 1)

Ohjaajien läsnä ollessa opiskelutilanteita määritti auktoriteettisuhde, mutta opiskelijoiden keskinäisiä opiskelutilanteita puolestaan määritti vertaissuhde. Boud (2001, 4) määrittelee vertaisuuden opiskelukontekstissa näin: *“Peers are other people in a similar situation to each other who do not have a role in that situation as teacher or expert practitioner”*. Vertainen on siis sellainen, jolla ei ole ylempänä olevan roolia vaan asemat ovat samankaltaiset ja asiantuntemus samantasoista (ks. Kuusisaari 2014, 47; Laine 2005, 195). Koska kehystä määrittelevä suhde oli vertaisuuden vuoksi luonteeltaan toisenlainen kuin hierarkkinen suhde, vertaisryhmän opiskelutilanteet kehystyivät hyvin eri tavoin kuin hierarkkiset opiskelutilanteet.

Koska tulkintani mukaan opiskelijoiden merkityksenantoa ja osallistumista ohjasi opiskelijoiden suhtautuminen toisiinsa vertaisina, päädyin nimeämään opiskelutilanteen kehyyksen demokraattiseksi kehyykseksi. Demokratia viittaa tyypillisesti poliittisiin systeemeihin (Held 1998) tai hallintomuotoon (Tomperi & Piattoeva 2005, 247; Volpi 2006, 126). Tässä tutkimuksessa se oli kuitenkin enemmän vastakohta hierarkkisille opiskelutilanteille; koska vertaisten välillä ei ollut ilmeistä hierarkiaa, opiskelijat tulkitsivat opiskelutilanteet demokraattisiksi ilman ylempänä olevia auktoriteetteja. Gastilin (1992, 280; 1993, 5) mukaan demokratia kuvaa yhtenäisen yhteisön ideaalia ja riippuen etäisyydestä ideaa-

liin, ryhmää voidaan kutsua enemmän tai vähemmän demokraattiseksi, mutta se ei voi koskaan olla täysin demokraattinen. Kehyksiä etsittäessä ei ollut merkityksellistä, kuinka demokraattisia opiskelijoiden keskinäiset opiskelutilanteet olivat käytännössä, vaan merkitys oli sillä, mitä nuo demokraattiset ideaalit olivat, jotka organisoivat opiskelijoiden kokemusta vertaisryhmän opiskelutilanteissa.

Aineiston analysointi- ja tulkittaprosessissa nostin vertaisryhmän jäsentäjiksi kolme teemaa, jotka esittävät vertaisryhmän opiskelutilanteisiin liittyvän kehyksen perusulottuvuuksia. Näiden ulottuvuuksien nimeämisessä käytin metaforana Ranskan vallankumouksen tunnuslausetta: opiskelijat näyttivät korostavan tasavertaisuutta, vapautta ja veljeyttä vertaissuhteissaan (ks. s. 84). Näihin kolmeen ideaaliin demokratia ruumiillistui tutkimassani ryhmässä ja nämä ideaalit vaikuttivat opiskelijoiden kokemuksiin ja toimintaan opiskelutilanteissa.

6.2 Mihin demokraattinen kehys opiskelijan johtaa?

6.2.1 Tasavertaisuus

Tutkitussa opiskelijaryhmässä korostettiin ryhmäläisten tasavertaisuutta, joka viittasi yksilöiden positioihin suhteessa toisiinsa:

Kaikki on samalla viivalla periaatteessa. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 1)

Kaikki oli tasavertaisia, ei mitään johtajajuttuja. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 1)

Aluksi tuntui tyhmältä ajatukselta joku puheenjohtaja. Ajattelin, että eihän me sitten olla kaikki tasavertaisia ryhmäläisiä. (Opiskelija 4, kysely 5, 22.1. lukuvuosi 1)

Ollaan jääty siihen, että yritetään saada kaikkien työ tasaisesti, että kaikki saa työtä yhtä paljon. (Opiskelija 1, havaintopäiväkirja 15.4. lukuvuosi 1, vertaisryhmä)

Vertaisilla ei ole valtaa tai auktoriteettitilasta toistensa yli asemansa tai velvollisuuksiensa takia (Boud 2001, 4). Suhteen symmetria ja sitä seuraava tasavertaisuuden positio näyttivät olevan tutkitussa opiskelijaryhmässä kaiken toiminnan perusta niissä opiskelutilanteissa, joissa opiskelijat toimivat keskenään ilman ohjaajia. Opiskelijan ja ohjaajan välisessä suhteessa sen sijaan tasavertaisuutta ei odotettu, sillä suhde oli epäsymmetrinen.

Tasavertaisuus näyttäytyi kiinnostavasti esimerkiksi erään opiskelijan kokemuksissa, kun hän koki ohjaajan huomionkohteena olostaan suurta ahdistusta:

Mää en vaan jotenkin pystynyt istumaan Ohjaaja 1:n vieressä, kun se oli joskus aikaisemmalla kerralla sanonut, että se tykkää mun äänestä. Mää jotenkin rupesin siitä ajattelemaan, että voi ei, että tää on jotenkin nostamista muitten ryhmäläisten yläpuolelle tai mun mielestä se näyttäyty siltä. (Opiskelija Ä, haastattelu lukuvuosi 1)

Ahdistus tilanteessa johtui mahdollisesti juuri demokraattisesta kehyksestä: vertaisista ketään ei saa tuoda erityisesti esiin, jotta tasavertaisuus säilyisi. Yläpuolella olevan auktoriteetin esiinnostamaksi joutuminen oli uhka tasavertaisuudelle, sillä se vaaransi opiskelijan aseman vertaisyhteisössä.

Kun opiskelu toteutetaan opiskelijoiden keskinäisenä ryhmätyönä ja yhteistoiminnallisena oppimisena, opiskelutilanteet sisältävät ryhmän yhteistä päätöksentekoa kuten aikataulukon, toteutustavan ja vastuunjaon sopimista. Uuden ryhmän tulisi kohdata ja ratkaista kysymys auktoriteetista ja riippuvuudesta: kuka johtaa ja kuka on riippuvainen kenestä (Schein 1988, 164). Vaikka tutkitut opiskelijat työskentelivät opinnoissaan yhdessä ryhmänä, ryhmä ei käynyt aluksi tällaista keskustelua auktoriteetista ja riippuvuudesta, sillä tasavertaisuus sai opiskelijat välttämään ryhmässään johtajarooleja:

Et ku me luultiin, että tässä ei missään tapauksessa saa olla mitään johtajaa. Me taisiteltiin ihan kirjaimellisesti, että "ei, ollaan kaikki, kaikki puhuu, kaikki ihan, ketään ei oteta missään ylitse muiden". (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 1)

Mä ite koen, että on tehty niitä [päätöksiä] aika pitkälti yhdessä ja ainaki sitte, jos itte on vieny läpi jotaki ajatusta, ni on yrittäny niin kovasti kysyä ja kattoa ihmisiä, et onks tää nyt ok. Koska mä en ikinä haluis olla semmonen, että mä sanoisin, että "nyt tehdään tällä lailla ja muut totelkaa vaan", vaan että se ois todellaki sen ryhmän yhteinen päätös. (Opiskelija 9, haastattelu lukuvuosi 1)

En halunnut, että tulis sellasta tyranniaa, mitä joissain muissa ryhmissä. (Opiskelija 10, havaintopäiväkirja 15.10. lukuvuosi 1, opetus)

Kun ohjaajat puuttuivat ensimmäisen syyslukukauden lopuksi ryhmän organisoitumiseen, opiskelijat ottivat ohjaajien neuvosta vaihtuvan puheenjohtajan joka tehtävään (ks. s. 94–95). Opiskelijat eivät kuitenkaan antaneet opiskelutilanteissa puheenjohtajalle juuri minkäänlaista valtaa ja rooli pysyi melko merkityksettömänä. Puheenjohtajan epäselvää roolia opiskelijat kuvasivat myös haastatteluissa:

Sit must tuntuu, että usein se puheenjohtaja on vaan ollu se, joka katsoo kelloa ja sanoo aina, että vartin päästä sit pitää lopettaa tai ollu kirjuri tai jotain muuta vastaavaa. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Ku mietittiin, et miten puheenjohtaja on valittu, ku se vaan on sillee, että ku joku on alkanu kirjoittaa, ni sitte muut on ollu sillai, että "joo sä oot puheenjohtaja". (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Mä olin siinä sitte puheenjohtaja ja sillonhan tavallaan tuntu, että mä otin sellasen ehkä semmosen isomman vastuun ehkä ensimmäistä kertaa, koska kirjottelin puhtaaks. Mä en ollu kuitenkaan ennen viime vuonna tehny semmosta ollenkaan, että se oli sitte mulle semmonen aika iso juttu. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

Esimerkiksi Opiskelija 11 koki puheenjohtajan vastuullisuuden liittyvän muistiinpanojen kirjoittamiseen eikä keskustelun tai päätöksenteon johtamiseen. Puheenjohtajan tehtävä muistutti ryhmässä sihteerin tehtävää.

Toki tasavertainen asenne on toivottavaa, kun opiskelua toteutetaan ryhmätyöskentelynä, mutta tutkitussa ryhmässä tuo asenne johti siihen, että opis-

kelijat olivat epävarmoja esimerkiksi päätöksenteosta. Päätöksenteko näyttäytyi opiskelijaryhmän toiminnassa erittäin sekavana:

Alkavat puhua siitä, miten voisivat päästä tavoitteisiin suorittamalla esim. kirjoja. Joku heittää ehdotuksen lukupiiristä. Tulee keskustelua lukupiirin suorittamisesta ja opiskelijat alkavat puhua vierustovereilleen. Lukupiiriehtotukseen tartutaan sen enempää pohtimatta tai päätöstä suorittamatta. (Havaintopäiväkirja 8.1. lukuvuosi 1, vertaisryhmä)

Ku sen tietäis, miten se [päätöksenteko] oikeesti tapahtuu tän ryhmän kans. Kyl siihen aina liittyy jonkinlaista keskustelua. Puolin ja toisin koitetaan hakea jotain järkevää ratkasua ja muuta. Joskus se menee vähä nopeemmin, et ehkä ei joissaki tilanteissa sit, en mä tiedä, ku sekun on hirveen semmonen edelleen ehkä ryhmällä semmonen, et se ei oo kauheen organisoitu, et miten se päätös aina syntyy. Tai et ehkä pikemminkin siihen on koitettu kiinnittää huomiota, että kaikki olis sitte kartalla, ku jotain on ikäänkuin päätetty tai sovittu. Koska jotenki tuntu, että seki varsinki oli ekana vuonna semmonen, että puolet ryhmästä oli vielä sillee ihan pihalla siinä vaiheessa, ku puolet oli ikäänkuin päättäny jotain. Et sitä ehkä pyritään ainaki välttään, mut se, et onks se nyt sitte kauheen demokraattista välttämättä. Et ketkä niinku oikeesti sanoo sen mielipiteensä tai on sanomatta. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 2)

Must tuntuu, että se [päätöksenteko] on aika vaihtelevaa. Et me ei olla määritelty ketään niihin tilanteisiin ketään puheenjohtajaa, joka tavallaan sanois, että nyt asia on päätetty näin tai mitenkään mitään äänestysvaalia siitä, että miten voitais tehdä. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

Se [päätöksenteko] on ainakin mulle epäselvä. Se on aina vähän, et pitää päättää jostain, niin sit vähä aikaa huudetaan yhteen ääneen, ja sit joku sanoo, et "tehäänkö näin". Ja sitte, ku kolme ihmistä sanoo siihen, et "tehään näin", niin sit tehään niin ja sitte se on siinä. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Useinkaan kaikille ei ollut selvää, mitä oli päätetty, eivätkä opiskelijat kysyttäessä oikein osanneet kuvata päätöksentekorutiinejaan.¹¹⁵ Päätöksenteko vaatii ainakin jonkinasteista yhteisymmärrystä (Baron, Kerr & Miller 1992, 93), mutta tutkimuksessa ryhmässä yhteisymmärrykseen ei aina päästy, koska päätöksentekoprosessi jäi epäselväksi.

Esimerkkinä epäselvästä päätöksenteosta oli ensimmäisenä lukuvuonna järjestetty ideariihä (31.3. lukuvuosi 1, vertaisryhmä), jossa opiskelijat listasivat ryhmän tavoitteita ja tietynlaista toimintasuunnitelmaa opiskeluaan varten. Tapamisessa eräs opiskelijoista teki ehdotuksen luonnontieteellisten aiheiden käsittelemisestä, mikä kirjattiin ylös taululle. Tämän opiskelijan näkökulmasta oli päätetty, että hänen ehdotuksensa toteutetaan, mutta kaikki eivät ilmeisesti tulkinneet ehdotuksen kirjaamista päätökseksi. Kun opiskelija myöhemmin keväällä (15.4. lukuvuosi 1) nosti esiin saman aiheen ja ehdotti, että ryhmä tapaisi sen äärellä, kaikki eivät pitäneet aihetta tarpeellisena ja eivätkä halunneet osallistua sen käsittelyyn. Syntyi väittely aiheen työstämisestä:

Tässä ryhmässä tulee sellanen olo, että sovitusta ei pidetä kiinni. (Opiskelija V, havaintopäiväkirja 22.4. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

¹¹⁵ Jo ensimmäisen tehtävän jälkeen (15.10. lukuvuosi 1, opetus) ohjaajat kiinnittävät huomiota ryhmän päätöksentekoon ja esimerkiksi Ohjaaja 1 kysyi ryhmältä "Teittekö päätöksen, miten päätetään?".

Ite tuli tosi syytetty olo siitä, kun muiden olis pitäny sitte tehdä sen luonnontieteen tilalla jotain. (Opiskelija 8, havaintopäiväkirja 29.4. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

Ehkä aika epäselvästikki toisaalta kyllä ollaan välillä tehty niitä päätöksiä, jos miettii vaikka sitä luonnonmallit ja pedagogiikka juttua, sitä fysiikkaa esimerkiksi. Et sehän tavallaan sitä pidettiin, silloin mä muistan, pidettiin se aivoriihi, ni se oli semmoinen "joo hyvä idea" ja kaikki kannatti sitä silloin. Ja sit sitä yhtäkkiä oliki sit sillee, että Opiskelija V ois halunnu sen, – – mutta sitte tavallaan siitä tuliki vapaaehtonen juttu. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Epäselvä päätöksenteko aiheutti ristiriitaa ryhmässä. Aihetta ehdottanut opiskelija koki loukkaavaksi sen, etteivät kaikki osallistuneet hänen näkökannaltaan yhdessä sovittuun aiheeseen käsittelytapaamiseen. Toiset taas kokivat ahdistavaksi, että heitä olisi pakotettu osallistumaan tai syyllistetty tekemään samaan aikaan jotain muuta, jos tämän aiheen käsittelyyn ei halunnut osallistua, eikä sen toteuttamisesta ollut heidän mielestään tehty päätöstä:

Kaikki ei loppupeleissä ees ollu siellä siinä tapaamisessa. Koska sitte ne, ketkä kokee sen tarpeelliseksi, ni ne on siellä ja mä en nyt kuitenkaan sit kokenu sitä tarpeelliseksi. Mut siinäki oli aikamoinen taistelu sitte. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Päätöksenteon epäselvyys johtui tulkintani mukaan osittain siitä, että päätöksentekoon liittyi valta-asetelma, jota tasavertaiset yrittivät välttää:

Kyllähän se sitte tietysti toi sillee toisaalta jännitteitä, et ku joku opiskelijatoveri vaatii sulta jotain tai on sillee niinku eri tasolla. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 1)

Kuka sitten joustaa ja kuka saa päättää tavallaan, että se ei ole helppoo. (Opiskelija 9, haastattelu lukuvuosi 1)

Oikeesti siis kenellä on valta päättää, mitä tää ryhmä tekee. – – Kellä on oikeesti valta kutsua tää ryhmä koolle ja millon. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 1)

Mikä olis edelleen semmoinen juttu, mistä vois edelleen tulla vähän semmosta tunteiden kuohuntaa tai muuta, niin vois olla just jotku tämmöset valta ryhmän sisällä, et kenellä on valtaa ja kenellä ei oo ja miltä se tuntuu. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 2)

Sit just se oli vähä semmosta, että kukaan ei uskaltanu siinä tilanteessa ottaa sitä valtaa päättää. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

Musta tuntu jotenki pahalta, ku ehdotin Opiskelija 8:saa [puheenjohtajaksi], ku se oli jotenki hyvin koonnu sen asian, ni sitte tuli semmoinen syyllisyys, että olisin niinku määränny, vaikka vaan ehdotin. (Opiskelija 12, havaintopäiväkirja 1.12. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

Päätöksenteko oli rituaalinen osoitus ylemmyydestä, sillä ylemmillä on aina ensisijainen oikeus tehdä päätöksiä. Ohjaajilla oli oikeus tehdä yksipuolisia päätöksiä, mutta vertainen ei voinut nousta johtajan asemaan päätöksenteossa. Kun saman statuksen omaavat opiskelijat yrittivät ryhmässä tehdä päätöksiä, ongelmaksu muodostui se, kuka saa ylemmän statuksen päätäntävällän:

Opiskelija 3: Ei ehkä olla annettu puheenjohtajan päättää, miten tehdään vaan mennään aina sen mukaan, mitä ryhmäläiset alkaa ehdotella. Että enemmän pitäis antaa

valtaa johtajalle.

Opiskelija 8: Mulla tulee se, että ei halua nousta muiden yläpuolelle. (Havaintopäiväkirja 1.12. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

Mulla on ehkä ylipäättään semmonen, että mä en haluais ottaa hirveesti semmosta jotenki erottuvaa roolia. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 2)

Tämä sama valta-asetelman välttely liittyi myös puheenjohtajuuteen ryhmässä: puheenjohtajuus ei saanut synnyttää minkäänlaista epäsymmetrisyyttä vertaisten välisissä suhteissa. Puheenjohtajuus ja päätöksenteko olivat kenties vaikeata kysymyksiä ryhmälle siksi, että yksilöille ei voitu antaa rituaalinmukaista valtaa eikä sitä myöskään haluttu ottaa. Koska opiskelijoilla ei ollut selvillä keinoja, miten päätöksiä voisi tehdä ilman tuota valtaa, päätöksenteko jäi usein hämäräksi.¹¹⁶

Toisin kuin ylempänä olevalla ohjaajalla, tasavertaisella ryhmäläisellä ei ole oikeutta määrätä vertaisiaan. Opiskelijoiden välillä syntyi eripuraa, jos jonkun opiskelijan ajateltiin ylentävän itsensä ohjaajan asemaan päätöksentekijänä. Esimerkiksi kun osa opiskelijoista piti tärkeänä, että opiskelijoiden työaika olisi maanantaisin ja tiistaisin kahdeksasta neljään, tämä mahdollisesti tulkittiin muiden opiskelijoiden taholta vaatimukseksi, johon vertaisopiskelijalla ei ollut päätäntävaltaa.

Toisaalta opiskelijoista tuntui, että joillain opiskelijoilla oli vertaisryhmässä enemmän valtaa kuin toisilla:

Meidän ryhmässä mun mielestä tavallaan ehkä on semmonen, että jonkun päätöksiä tai näkemyksiä arvostetaan enemmän kuin toisten. (Opiskelija 6, haastattelu lukuvuosi 1)

Ne, jotka pystyy tai haluaa sanoa tai joilla on semmonen asema, että niitä kuunnellaan, niin niitten ajatuksiin mun mielestä myös yleensä tartutaan. (Opiskelija 6, haastattelu lukuvuosi 2)

Nyt sitte keväällä huomannu just sen, että kenen sana painaa esimerkiks aikatauluja sovittaessa tai muussa. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 2)

Et tietyllä ihmisillä on tosiaan valtaa enemmän tässä ryhmässä. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

No silloin kun Opiskelija X oli, Opiskelija X:llä oli mun mielestä paljon valtaa, mut nyt kun Opiskelija X ei oo niin Opiskelija 13 ja Opiskelija 10 on kyllä aika tai et niillä on mun mielestä paljon valtaa. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Sehän on tosi vaikeeta, et kellä on sitten valta periaatteessa siihen. – – Ei nyt ketään diktaattorin asemassa olevaa ihmistä, joka sitten aina päättäis. Tietenkin ehkä omalla tavallaan ne, jotka kantaa aika usein vastuuta, niin ehkä niitä niiden ideoita ja semmosia otetaan enemmän tosissaan. – – Että omalla tavallaan kyllä ne roolitkin vaikuttaa siihen aika paljon. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 1)

¹¹⁶ Ohjaajat pyrkivät auttamaan opiskelijaryhmää organisointikysymyksessä koko kahden vuoden ajan, mutta ryhmässä ei lopullisesti koskaan ratkaistu päätöksentekokuviota.

Opiskelija 5: Kyllä mä nyt ainakin jollain tavalla ehkä näkisin, että tääl ois semmoset jonkinlaiset semmoset myötäilijät ja sitte semmoset, mitkä sitte nostaa äänensä ja sitte sanoo että...

Tutkija 1: Ketkä ne niinku on sun mielestä?

Opiskelija 5: Mmm. No en mä tiä, se ehkä vähän vaihtelee...

Tutkija 1: Taikka että sanoo enemmän vaikka?

Opiskelija 5: No, en mä tiä. Eikä sitä oo mitenkää sillee, se ei oo semmonen negatiivissävyytteinen, mut ehkä siis aika usein saattaa olla, että Opiskelija 10 tai joku Opiskelija 12 tai Opiskelija X ehkä aikoinaan oli. Ketäs muita nyt vielä, Opiskelija 4:kin saattaa olla. – – Ja niihin ehkä sitte jotkut saattaa kohdistaa semmosta tietynlaista niinku, että "otaks sä taas sun pomon roolin" tai sillai. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 2)

Opiskelijoiden ryhmässään kokema valta oli enimmäkseen epäsuoraa, eikä sillä ollut juuri tekemistä virallisen puheenjohtajan aseman kanssa. Opiskelijoilla oli hyvin erilaisia näkökulmia siihen, miksi jollain oli ryhmässä valtaa: jotkut puhuivat ja tekivät enemmän ehdotuksia; jollain oli vallankäyttöön vaadittavaa tietoa ja ymmärrystä; joku otti enemmän johtavaa roolia; jonkun oma elämä ohjasi koko ryhmän aikataulutusta. Pyrkimys valtaan liitettiin toisinaan oman edun tavoitteluun:

Mä luulen, et se on vaan vähä semmosta, et jokainen hakee vähä paikkaansa ja taistelee sen ryhmän versus oman etunsa kanssa. Et semmosta monesti huomaa, että ihmiset haluais sen tietyn päivän, millon niille ois hyvä tulla ja sitte, ku toiselle on vähä eri, niin siinä voi tulla semmosta pientä valtataistelua. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Ihmiset ei pysty olemaan siinä tilanteessa [aikataulujen sopimisessa] rauhallisia, että rupee ärsyttämään ja omaa etua yritetään ajaa ja muuta, ni onhan se semmosta. Kyllä se on etujen ajamista. – – Et se on vähä semmosta politiikkaa, kenen menot on etusijalla. (Opiskelija 6, haastattelu lukuvuosi 2)

Vaikka valta-asetelmia tunnistettiin, vertaisryhmän valta-asetelmista ei juuri käyty suoraa keskustelua ryhmän kesken. Kukaan ei myöskään haastatteluissa sanonut, että itsellä olisi ollut valtaa. Toisaalta joku kommentoi, että itsellä ei nimenomaan ollut valtaa. Oma valta-asema ei kenties ollut demokraattiseen opiskelukehykseen sopiva keskustelunaihe, koska kehyksessä toimintaa ohjasi tasavertaisuuden positio.

Lahti, Eteläpelto ja Siitari (2004) havaitsivat opettajaopiskelijoiden pitkäkestoista ryhmäprosessia tutkiessaan samankaltaista tasavertaisuuden korostamista, sillä heidän tutkimassaan ryhmässä oli keskeistä tasavertainen vastuu ja sitoutuminen. Tasavertaiseen vastuuseen liittyvien konfliktien jälkeen heidän tutkimansa ryhmä synnytti sääntöjä esimerkiksi poissaolojen korvaamiseen niin, että tapaamiset tallennettiin ja poissaolijan piti kuunnella tallennus sekä tuottaa siitä lyhyt teksti kompensoidakseen poissaolonsa. Vaikka tutkimani ryhmä pyrki myös samankaltaiseen tasavertaiseen vastuuseen, se ei luonut sääntöjä esimerkiksi poissaolojen kompensointiin. Tällaiset säännöt olisivat kenties voineet rajoittaa yksilöiden vapautta, joka myös oli keskeistä demokraattisessa opiskelukehyksessä.

6.2.2 Vapaus

Hierarkkisissa opiskelutilanteissa auktoriteetilla on oikeus rajoittaa opiskelijoiden vapautta, sillä ohjaaja saa esimerkiksi määrätä tehtäviä ja vaatia läsnäoloa tapaamisissa. Tutkitussa opiskelijaryhmässä vaikutti voimakkaasti ajatus, että tasavertaisina heillä ei ollut tällaista samanlaista määräysoikeutta kuin ohjaajilla:

Toisaalta vertaisilta ei oteta käskyjä niinkuin äidiltä tai opettajilta vaan vertaisten käskyt saa veren kiehumään. (Opiskelija 4, havaintopäiväkirja 1.4. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

Jos itse olisin vaatinut vaikka ruotsin työpajaa, niin mä en ois kokenu sitä, että mulla ois ollu valtuuksia kutsua ruotsityöpajaan kokoontumaan ja ilmoittamaan, että sinne on osallistuttava. Niin se aiheutti semmosia ihan niinku epäuskontunteita ja sellaisia ärtymyksiä. Että miten tää nyt voi olla mahdollista, että joku sanoo, et meidän täytyy nyt tulla jotain ihmeellistä tänne tekemään. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 1)

Me oltiin varovaisia toistemme suhteen. Ehkä ei osattu vaatiakaan sitä, että täällä pitäis tehdä tavallaan, toisilta vaatia sitä tavallaan jollain tasolla. Et sit se ois koettu semmoseks, et meillä ei oo sitä auktoriteettiä määrätä toisia. Ja toisaalta mä ehkä ite voin allekirjottaa sen, että mäki ajattelin vielä tossa, että ei muilla oo oikeutta puuttua mun elämään, henk. koht. juttuihin tavallaan. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Demokraattisen opiskelukehyksen vapauden oletus tarkoittaa, ettei opiskelijoilla ole opiskelutilanteissa oikeutta määrätä toisiaan, vaan opiskelijaryhmässä vallitsee vertaisten välillä yksilöiden vapaus. Demokraattiseen kehykseen liittyvä vapaus on negatiivista vapautta eli vapautta ulkopuolelta tulevista rajoituksista ja pakotteista (Berlin 1958; McMahon 1994, 34–35). Vapaudessa ei ole niinkään kyse siitä, mitä opiskelijat haluaisivat tehdä tai saavuttaa, vaan mistä he katsovat olevansa oikeutettuja kieltäytymään (ks. McMahon 1994, 34–35).¹¹⁷ Tutkitut opiskelijat olivat kenties tottuneet siihen, että kun auktoriteetit eivät olleet paikalla, he saivat vapaina yksilöinä ja tasavertaisina ryhmäläisinä tehdä, mitä halusivat. Esimerkiksi toisten opiskelijoiden kutsuminen yhteisen työn ääreen saatettiin aluksi kokea toisten ”*vaivaamiseksi*”, kuten Opiskelija 12 (haastattelu lukuvuosi 1) asian ilmaisi. Tällaiseen vaivaamiseen opiskelijoilla ei ollut oikeutta.

Ihmiset haluavat olla osa ryhmää, mutta samaan aikaan he myös haluavat suojella yksilöllisyyttään (Barge & Frey 1997, 42–43; Miller 2000, 10). Tämä aiheuttaa vertaisryhmässä ongelman: ollaanko vapaita vai sitoudutaanko (ks. Iso-somppi ym. 2013, 80)? Opiskelijoiden odotettiin työskentelevän yhdessä opinnoissaan, joten vapaudesta jouduttiin tietyllä tapaa osittain luopumaan. Esimerkiksi Opiskelija 11 (haastattelu lukuvuosi 2) koki, että ”*ensimmäinen syksy oli raskas, että tuntu, että tää ryhmä rajottaa niin kovasti sitä, mitä ite saa tehdä tai semmosta omaa autonomiaa*”.

Yksilöiden vapaus konkretisoitui tutkitussa ryhmässä erityisesti työaika-keskustelussa. Ensimmäisen lukuvuoden alussa työaika- ja poissaolokysymykset liittyivät vahvemmin hierarkkiseen kehykseen ja ohjaajan kontrollioikeuteen

¹¹⁷ Positiivinen vapaus viittaa siihen, että yksilöllä on mahdollisuus saavuttaa päämääriä (Berlin 1958; McMahon 1994, 34–35).

(ks. s. 97–98), mutta opiskelijaryhmän alkaessa työskennellä enemmän keskenään ryhmässä, ne siirtyivät myös demokraattisen kehyksen kysymyksiksi: mikä on tämän ryhmän työaika, kuka sen päättää ja saako vertaisryhmästä olla pois? Työaika vaikutti olevan ryhmässä hyvin epämääräinen käsite. Osa opiskelijoista halusi pitää kiinni siitä, että maanantaisin ja tiistaisin työaika olisi aina kahdeksasta neljään, koska tämä aika oli varattu integraatiokoulutuksen opintoihin. Osa taas halusi työaikoihin enemmän joustoa. Kukaan ei kiistänyt maanantaita ja tiistaita työpäivinä, mutta opiskelijoilla oli näkemuseroja siitä, miten työaika tulkittiin.

Työajasta tarkkaan kiinnipitäminen tulkittiin yksilöiden vapauden rajoittamisena, mikä aiheutti osassa ärtymystä:

Se on eri asia, millä tavalla sen ilmasee, mut jos joku oikeesti tosi sillee hyökkävällä aggressiivisella tavalla sanoo mulle, että miten mun pitää tehdä asiat tai vaikka, miten mun pitää vaikka olla. Et "sun pitää olla kahdeksasta neljään joka päivä täällä", vaikka mulla ei olis mitään tietoa, et mitä, onko meillä mitään oikeesti semmosta tarpeellista täällä. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Joku tunsu sillee uhatuks, et joku kääsee sun tulla tänne kahdeksasta neljään niinku vaan olemaan. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 1)

Tuntuu jotenki, että on ihan liikaa sitä aihetta [työaika] ottanu varmaan esille. Tai liikaa ja liikaa, siis tietysti sillä lailla en mä ota esille muuta ku sellaisia asioita, mitä mä ite pidän tärkeenä. Mutta sitte jos se vastaanotto on tavallaan sellanen, että huomaa, ettei se kannata, niin siinä sitte jotenki satuttaa vaan itteensä kerta toisensa jälkeen, jos rupee niinku tökkimään tikulla semmosta arkaa paikkaa. (Opiskelija W, haastattelu lukuvuosi 1)

Poissaolot saatettiin myös kokea yksityisasiaksi. Esimerkiksi eräs opiskelija koki loukkaavana sen, että kun hän oli ollut poissa ryhmän tapaamisesta, paikallaolijat olivat keskustelleet hänen poissaolostaan:

Mutta ehkä tosta aikataulusta vielä se, että mitä pitää omalta kohalta sanoo, ni tietysti ehkä sekin nostatti mulla tunteita siinä aikataulukeskustelussa pintaan, koska mä olin jonkun yhen päivän pois ja siitä sitten nousi keskustelu. Ja mä en kertonu sitä syytä siis sen tarkemmin, – – mut mulla on semmonen, että ei mun tarvi kertoa sitä tietkö silläi. (Opiskelija B, haastattelu lukuvuosi 1)

Yksilöiden poissaoloista ei saanut keskustella opiskelutilanteissa, koska se nähtiin yksilöiden vapauten kajoamiseksi.

Ryhmän työaika konkretisoi sen, että vertaisryhmässä, jossa vallitsi yksilöiden vapaus, ei voitu kuitenkaan olla täysin vapaita, koska ryhmän piti työskennellä yhdessä. Erityisesti ensimmäisenä lukuvuonna yksilön vapaus ja sen rajoittaminen aiheuttivat tutkitussa ryhmässä työaikaan liittyviä konflikteja. Opiskelijoiden tunteita kuohutti esimerkiksi tilanne, jossa osa opiskelijoista oli ilmoittautunut elämäntiedon kurssille, jonka yksi tapaaminen sijoittui maanantaille, ja osa oli puolestaan päättänyt jättää ilmoittautumatta, koska maanantai oli varattu juuri integraatiokoulutuksen työajaksi. Tässä työaikaan liittyvässä ristiriitatilanteessa konkretisoitui se, miten eri opiskelijat näkivät työajan ja yksilöiden vapauden eri tavoilla:

Ku joillaki oli se elämäkatsomustieto tai mulle tuli jotenki hirmu semmonen olo, että ku siinä ei ollu mitään, ni miks ne ei voinu sitte sinne mennä, ku taas toiset rupes, että "ei, että ku sinne ei saa sinne kurseille osallistua". Ja sit siitä ehkä nous tavallaan se, että vähä tuntu epäinhimilliseltä niitten muitten puolesta, että "hei, että oisko ihan sama olla sitte kotona tai niinku muuten, jos siinä ei oo oikeesti mitään toimintaa". (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Jotkut oli valinnut jonkin kurssin ja sitten se veis yhestä maanantaista kaks tuntia ja jotkut oli sitä mieltä, että mekin oltas voitu ottaa se, mutt ei otetu sitä varten, että aateltiin, että tää on tärkeempää, ja ette te voi mennä. Ja toiset oli sitä mieltä, että – – miks ette voi joustaa. – – Aluks siinä tilanteessa tuntu tosi kohtuuttomalta, että joku sanoo, kun on ollut niin paljon sellasta, että "nyt on matka ja nyt on sitä ja voitasko, kun mä en jaksa herätä", et joku pyytää et "saanko tän, kun tähän ei oo merkitty mitään, niin haittaako, jos mulla on tässä nyt tämä ja voitasko se laittaa seuraavalle". Niin mulle tuli heti, että voi kuinka kohtuutonta niitä kohtaan, et sanotaan, että ei koska meidän työaika on. Mutta toisaalta, kun me alettiin siitä enemmän puhumaan, niin mä voin hirveen hyvin ymmärtämään, et jos joku ei oo valinnut sitä kurssia sen takia, niin totta kai sitä ärsyttää, että joku toinen on valinnut ja pyytää sitä. Ja onhan se totta, että jos sää oot töissä, niin et sää tee niin. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 1)

Mä halusin mennä elämäkatsomustietoon ja jotkut halus, että pidetään kahdeksasta neljään sitä. Se oli hirveen semmosta, et kaikilla kauhee tarve jotenkin sitten, vaikka omalla tavallaan mä ymmärrän sen. – – Että totta kai pitää pitää mielessä, että meillä on maanantait ja tiistait varattu niille, eikä pitäis ottaa niitä pois. Mutta siinä vaiheessa must tuntu, et se enää pelkästään ollut sen integraatiohankkeen puolesta puhumista vaan jotenkin semmosta, et tuntu, et toikin saa sillon olla pois, et mäkin haluan tuoda sen oman ääneni kuuluville, tiiättekö silleen jännästi. (Opiskelija R, haastattelu lukuvuosi 1)

Opiskelija R: Itellä tulee sellainen epäoikeudenmukaisuuden tunne, ku ite yleensä joustaa ja sitten kun kerran olis itellä jotain muuta menoa, ni sitte siihen tartutaan.

Opiskelija 12 ja 4: Epäoikeudenmukaisuuden tunne siitä, että jos toiset ottaa jonkun kurssin, minkä iteki olis halunnu, mutta ryhmän takia jättänyt ottamatta. (Havaintopäiväkirja 1.4. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

Yksilöiden vapauden korostuminen vertaisryhmässä johti siihen, että opiskelijoiden piti olla varuillaan, ettei vapautta rajoitettaisi opiskelutilanteissa. Koska työaikakeskustelu aiheutti ärtymystä ja jännitteisyyttä ryhmään, keskustelua siitä haluttiin yleensä välttää:

Työajoista ei ole uskallettu keskustella, koska niitä ollaan pidetty yksityisasioina, joihin ei pidä mennä sorkkimaan. (Opiskelija 4, havaintopäiväkirja 1.4. lukuvuosi 1, ryhmäistunto).

Et toisaalta pitää tärkeenä sitä työaika, mut toisaalta ei tiedä oikeen, että miten sitä voi lähestyä, ku ei sitä oikeen voi eikä uskalla puhua ja sitte toisaalta taas voi tulla tilanne, jollon siitä pitäs puhua, ni mitäs sitte tekee. (Opiskelija 9, haastattelu lukuvuosi 1)

Et alussa oli sellasta, että ei tajuttu vaikka maanantaita ja tiistaita ollenkaan. Se oli sellasta, et nyt nähään ryhmän kaa, et "moi, tiedätkö miten meni saunailta" ja tämmöstä. – – Ja sitten sehän koko ajan ennakoi, että tulee tommonen tiedostamisjuttu, että ryhmä meni eteenpäin ja sitten tulee semmonen, että varoo kaikkee. Tähän tekis melkein mieli kirjoittaa se varominen. Että just pelotti ehottaa vaikka jotakin, "no tulotasko vaikka 8, 9 vai 10", kun se oli niin vaikeeta. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 1)

Tutkiessaan luokanopettajien aikuiskoulutuksen kontekstissa rakentuneita pienryhmäoppimisen merkityksiä ja käytänteitä Isosomppi, Leivo ja Rauhala (2013, 78) havaitsivat, miten ajasta ja paikasta neuvottelu aiheutti tutkituissa ryhmissä ristiriitoja. Ratkaisuna tällöin usein oli, että ristiriitoja ei käsitelty vaan opiskelijat jakoivat perinteisesti oppimistehtävän osiin, jotta yhteisistä ajoista ei tarvinnut sopia. Tutkimani opiskelijaryhmä ei pystynyt tällä perinteisellä tavalla pakenemaan ryhmässä tehtävää työtä ja työaikakysymystä, sillä integraatiokoulutuksessa tehtävä työ edellytti koko ryhmän yhteistoimintaa.

Opiskelijat epäilivät työaikaan liittyvissä konflikteissa toisen osapuolen motiiveja. Työaikaan löysemmin suhtautuvien epäiltiin esimerkiksi haluavan saada vain enemmän vapaa-aikaa ja epäiltiin heidän haluaan sitoutua koulutukseen:

Eilen oli se fysiikka juttu, tulee ne ketkä tulee ja ei tuu ne ketkä ei tuu. Sit musta tuntu silti, et jotkut ihmiset varmaan aatteli jotenkin, et miks ne ei tullut, että mitäköhän parempaa tekemistä niillä oli. Tai ainakin ite ihan vähäsen.. Ihan tän verta vaan. Tuli semmonen olo, että eiks tästä ois hyötyä oikeestaan kaikille. -- Niin sitten mä mietin sitä vähän, että haluuko jotkut vaan vapaapäivän ja ei vaan huvittanut tulla. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 1)

Toi työaikajuttu mun mielest liittyy hirveen paljo yhteen ton sitoutumisen kanssa, koska just sitä, et ollaanko ihmiset eri lailla sitoutuneita tähän juttuun. Et osa on valmistunu oleen täälä kauemmin ku toiset. En mä tiä, oon mä miettiny sitäki, että onko oikeesti olemassa semmosta ryhmää, mihin kaikki olis sitoutuneina ihan samalla lailla. Että ei varmaan. -- Ni musta tuntuu, et ehkä siksi toi sitoutuminen ja työajat voi aiheuttaa, no mikä voi aiheuttaa siis ristiriitaa ja sillee. Että ku ei olla sitouduttu ehkä, ku ei olla kaikki tai kaikki on sitoutunu, mut ei ehkä yhtä vahvasti, ni sitte ton työajan kanssa jotenki oppiminen. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 1)

Toisaalta työajasta tarkkaan kiinnipitäviä epäiltiin esimerkiksi yksinäisiksi, heidän arvioitiin siirtävän ryhmän ulkopuolella syntyneitä omia ahdistuksiin ryhmään tai epäiltiin tekevän tarkoituksella työajasta ongelman saadakseen oman äänensä kuuluviin:

Mua vähä rupes ehkä ärsyttämään, että jotkut henkilöt tai niinku nimenomaan, että odotukset ei kohtaa. -- Toisilla oli niin toisenlaisia odotuksia tai kaikilla oli erilaiset erilaiset odotukset ryhmän toiminnasta. Ja sitte ehkä semmonenki on aina välillä sit, et jotenki mä oon aatellu, että tää on opiskelua. Mulla on niin hirveesti muitakin elämässä tärkeitä asioita niin sitte, että toiset taas otti sen niin henkeen ja vereen, et tää on nyt tää elämä ja tää on tärkein juttu elämässä tavallaan. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Kiinnostavaa on, tulkitsivatko opiskelijat työaikakysymyksen esillenostamisen vallankäyttöksi, sillä työaikakeskustelu lähti alun perin liikkeelle ohjaajien taholta. Tulkitsivatko he toisen opiskelijan tavoittelevan ohjaajan valtaroolia, jos hän toi esille työaikakysymystä samalla tavalla kuin ohjaajat olivat tuoneet? Ohjaajan valtaa päättää työajasta ei voitu kyseenalaistaa ainakaan suoraan, mutta vertaisella tuollaista valtaa ei ollut.

Työaikaan liittyviä konflikteja voi pitää niin sanottuina korvaavina konflikteina (displaced conflict), joissa osapuolet kiistelivät ilmeisestä, työaikaan liittyvästä ongelmasta, mutta piiloinen konflikti eli yksilön vapauden rajoitus

vertaisryhmässä jäi käsittelemättä (ks. Deutsch 1977, 13). Epäsuora symbolinen konfliktin muoto saattoi olla turvallisempi (Deutsch 1977, 13) tai sitten opiskelijat eivät vain tunnistanee syvempää, tiedostamatonta kysymystä työajan takana: onko vertaisella oikeutta puuttua toisten vapauteen?

Kun opiskelu toteutetaan opiskelijoiden välisenä ryhmätyöskentelynä, opiskelijoiden täytyy tehdä ryhmänä päätöksiä työskentelynsä liittyen. Tutkitujen opiskelijoiden oli kuitenkin vaikeaa tehdä vertaisryhmässään päätöksiä esimerkiksi työajasta, koska he ilmeisesti kokivat, ettei heillä ollut oikeutta määrätä toisia tai edes pyytää sitoutumista, joka rajoittaisi toisten vapautta. Opiskelijaryhmä joutui kipuilemaan sen kanssa, ovatko kaikki aina ryhmätyössä mukana vai vaan ne, jotka kokevat aiheen tarpeelliseksi. Onko kenelläkään valtaa määrittellä, mikä on kaikille opiskelijoille kuuluvaa? Vapauden oletuksen näkökulmasta kaikki opiskeluun liittyvät päätökset olivat lähtökohtaisesti yksilöiden omia, joten oletus toimi hyvin silloin, kun opiskelu hierarkkisten ohjaus-tilanteiden ulkopuolella oli itsenäistä työskentelyä. Kun vapauden oletusta sovellettiin puolestaan sellaiseen opiskeluun, jossa työskentely tapahtui ryhmässä, demokraattinen opiskelukehys synnytti ristiriitoja opiskelijoiden välille. Esimerkiksi sitoutuminen ryhmän työskentelyyn nähtiin jokaisen henkilökohtaisena valintana, eikä siihen tietyllä tapaa voitu ulkopuolelta pakottaa, mutta toisaalta integraatiokoulutus nimenomaan velvoitti opiskelijat tekemään opiskeluun ryhmätyömuotoisesti.¹¹⁸ Tutkitussa ryhmässä osa opiskelijoista oli halukkaampia sitoutumaan ryhmään ja rajoittamaan vapauttaan, mutta samalla rajoittamisen tuli tapahtua tasavertaisesti niin, että kaikki rajoittivat vapauttaan yhtä paljon.

Tutkimassani ryhmässä työaikakysymys nousi keskeiseksi yksilön vapauden ilmaisumuodoksi, mutta demokraattisessa opiskelukehyksessä vapauden oletus voi näkyä myös toisilla tavoilla. Esimerkiksi pitkäkestoista intensiivistä ryhmäprosessia opettajankoulutuksessa tutkineet Lahti ym. (2004, 155) tekivät samankaltaisen havainnon vapauden korostamisesta. Heidän tutkimassaan opettajaopiskelijoiden ryhmässä tärkein arvo oli vapaus, joka konkretisoitui ryhmän toiminnassa yksilöiden ilmaisun vapautena, johon ei saanut asettaa minkäänlaisia sääntöjä. Ilmaisun vapaus ja osallistumisen vapaus ovat erilaisia ilmentymiä vapauden oletuksesta ryhmätyötilanteissa vertaisryhmässä.

6.2.3 Veljeys

Demokraattisen opiskelukehymyksen kolmas ilmenemismuoto on veljeys. Veljeyden oletus tarkoittaa, että ryhmän jäsenten tulisi työskennellessään olla samalla puolella, yksimielisiä ja tavoitella yhteistä hyvää. Tutkitun ryhmän sisäistä veljeyttä pyrittiin rakentamaan luomalla erillisyyttä sekä hierarkiassa ylempänä oleviin integraatiokoulutuksen ohjaajiin että toisiin opettajankoulutuslaitoksen (OKL) opiskelijoihin:

¹¹⁸ Opiskelijat tiesivät etukäteen ennen integraatiokoulutukseen hakeutumistaan, että opiskelu oli hyvin pitkälti ryhmässä tapahtuvaa työskentelyä ja osa haki koulutuksen nimenomaan halusta työskennellä enemmän ryhmässä.

Ehkä siinä on se, että näkee ohjaajat ja opiskelijat eri puolilla. (Opiskelija 12, havaintopäiväkirja 2.12. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Tutkija 1: Minkä takia se on tärkeää, että on muita integraatiolaisia?

Opiskelija 4: Kun ne ymmärtää tiedätkö, että niitten kanssa voi sitte puhua sielä, ku noitten muitten kanssa ei sitte aina voi, tai siis voi puhua, mut sitten niillä on ihan erilainen kuitenkin katsomus moniin asioihin ku meillä. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Oon mä miettiny, että vähä miten niille käy, jotka käy sen normi OKL:n. – – Ku niille ei siis tavallaan oo tietoo tästä, miten vois oikeesti asioita miettiä. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Välillä oikeesti mietin, että mitä noi muut [OKL:n opiskelijat] tuolla tekee ees. Tai sillee, et ne käy vaan demoilla ja sitte se on siinä. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 1)

Kun kuuntelee muita [OKL:n] ryhmiä, niin ne aikoo mennä joku ilta, ostaa kaljaa ja laittaa nyt äkkiä jotain ylös ja näin, niin sit ite myöskin pyrkii saamaan niistä, että yrittää saada hyötyäki. Että sitte meki ku me tehtiin integraatioryhmän, niinkun jaettiin ryhmä puoliks ja tehtiin näissä, et me ihan oikeesti mietittiin ja nähtiin sen ryhmän kanssa. Että pyrkii sit saamaan irti muualtaki, eikä vaan pyri suorittaan. Yrittää saada itelleen sen hyödyn, mitä varmaan ei tekis, jos ei olis täällä [integraatiokoulutuksessa] ollu. Se ois muuten sitä samaa suorittamista mitä aikasemmin. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Opiskelijoiden keskinäinen vertaisuuden sidos vahvistui erottelemalla jotkut tuon sidoksen ulkopuolelle.¹¹⁹

Lisäksi veljeyden ylläpitäminen näkyi esimerkiksi ryhmän yhteishengen vahvistamisena sekä erimielisyyden pelkona ja välttelynä.

Täällä alussa oli se ”ihanaa, ihanaa, ihana ryhmä, kivaa tehään kaikkee yhdessä”, mikä se ois semmonen ryhmähengen kohottaminen. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 1)

Sitte kaikki oli sillee oikein innostuneita ja se yhteishenki kasvoi ja siit haluttiin tehdä oikeen hyvä. – – Jotenki ei oikeen ehkä sallittukaan sitä, että ois sanottu poikkeavaa sanaa, että oli sellanen valtava yhteishenki. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 1)

Juuri erimielisyystilanteet on sellasia, että tunteita nousee ja halutaan päästä äkkiä takas siihen ”hyvä kaveri”-tunnelmaan. (Opiskelija 3, havaintopäiväkirja 8.4. lukuvuosi 1, ryhmäistunto)

Koskaan päätös ei voi olla yksimielinen, ni ehkä myös näitä päätöksiä vähän toisaalta pelätään. Koska sit siinä tulee niitä ristiriitoja, koska kaikki ei voi olla samaa mieltä kaikesta. (Opiskelija 13, haastattelu lukuvuosi 1)

Tuli sellanen olo, että eriäviä mielipiteitä torjuttiin hyvin aggressiivisesti. (Opiskelija 11, havaintopäiväkirja 15.10. lukuvuosi 1, opetus)

Ku pidetään ryhmää koossa ja semmonen, ni sit haluttiin pitää se tavallaan positiivinen asenne. Vältettiin konflikteja. Tavallaan semmonen, että ”kaikki sujuvaa, hienosti menee”. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

¹¹⁹ Tarkoitus ei ole kiistää, etteikö integraatiokoulutus ollut tutkituille opiskelijoille kokemus, jota muut opiskelijat eivät saaneet. Tässä tarkastellaan asiaa kuitenkin vain siitä näkökulmasta, miten erillisyys muihin rakensi samuutta vertaisten kesken.

Tasasta alkua ja alkaa näkyä erilaisuus niiden persoonien välillä. No sit vaikka alko näkyä ne erilaisuudet, ni mun mielest sitä pyrittiin pitämään semmosena hirveen tasasena siitä huolimatta, et sit ehkä jatkuis semmonen vähä niinku tällänen vaihe, että näennäisen tasanen tavallaan, mutta kumminki, että siellä pinnan alla kuohu. (Opiskelija 9, haastattelu lukuvuosi 1)

Scheinin (1988, 162) mukaan ryhmä voi kieltää jäsentensä sisäiset erovaisuudet ja pitää yllä illuusiota, että kaikki pitävät toisistaan. Tahtomatta nämä erovaisuudet alkoivat paljastua tutkitussa opiskelijaryhmässä, kun työtä alettiin oikeasti tehdä yhdessä:

Automaattisesti tulee tavallaan erimielisyyttä. Kun täällä [ensimmäisen lukuvuoden syksyllä] ei tehty mitään, nii ei siellä ollut mitään asioita, mistä tavallaan tulla sellasia, että miten tehään, kun se oli vähän sellasta näennäistä. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 1)

Vaikka useat opiskelijat kertoivat haastatteluissa, että he ovat oppineet ensimmäisenä vuonna ryhmässä työskennellessään ihmisten erilaisuudesta ja sen hyväksymisestä (ks. Eteläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen 2005, 198), käytännössä erilaisuus yritettiin pitää pitkälti piilossa. Sitä ei haluttu kohdata kuin pakosta, sillä paljastuminen aiheutti ristiriitoja, jotka eivät sopineet kuvaan veljellisestä yhteisöstä. Esimerkiksi ryhmän työskentelyssä päätöksenteko toi näkyviin yksilöiden erilaisuuden ja erimielisyyden, joita opiskelijat yrittivät peittää hakemalla vahvaa konsensusta. Kun ristiriitoja pääsi syntymään, opiskelijat saattoivat kokea hankalaksi sen, että he olivat veljellisessä yhteydessä riidan kummankin osapuolen kanssa:

Kun kuitenkin Opiskelija Y kanssa on aika paljon tekemisissä. – – Opiskelija Ö kanssa oon ollut aika paljon tekemisissä. Ja sitten sillon, kun ne ihmiset on erimieltä, Opiskelija Ö ja Opiskelija Y, niin musta tuntuu, et jään siinä välissä jotenkin, et en tiä, mitä sanoisin tai tekisin. – – Mutta sitten mä yleensä jään vaan siihen, et en mä haluais ottaa sitä puolta. (Opiskelija H, haastattelu lukuvuosi 1)

Vaikka demokraattisen opiskelukehityksen ohjaamiin tilanteisiin liittyi taavertaisen välinen veljeys, jotkut opiskelijat kokivat, että ryhmässä oli esimerkiksi klikkejä eli toiset vertaiset olivat keskenään enemmän veljellisiä:

Mun mielestä tänne on tullut sellasia klikkejä, että ihmiset keskustelee keskenään asioista ja sitten niitä ei välttämättä tuoda ryhmän tietoisuuteen. Et voi olla, et liikkuu juoruja ja muita, siis pikkuryhmissä, mutta sitten, et mun mielestä on vähän sellasia asioita, mistä ei puhuta täällä tai ei uskalleta puhua. Vähän semmosia... tabuja tai jotain sinne päin. En mä tiä, mun mielestä se siis, et ne jotka pyörii enemmän vapaa-ajalla keskenään ja tykkää toisistaan, niin ne ehkä käyttäytyy näissä tai täällä ryhmässä vähän erilailla toisiaan kohtaan kuin muita kohtaan. Mikä on silleen ihan ymmärrettävää, silleen vähän ikävää tai silleen, että joillekin osoitetaan tosi suurta suosiota ja joillekin ei. (Opiskelija A, haastattelu lukuvuosi 1)

Mua esimerkiks ihmetyttää se, että "joo eihän nää kuppikunnat oo mitenkään vaikuttanu tähän työskentelyyn". Et mun mielestä ne kyllä on vaikuttanu ja just siihen, että miten mennään ryhmiin tai muuten. Kyllä mun mielestä on se, että joku on jonku kanssa, ni se on paljo vaikuttanu siihen, että miten täällä ryhmässä jakaudutaan. Tai sillä on, no en mä tiä, että oisinko mä hirveesti kaivannu sitä, että mä oisin niitten kanssa, joiden kanssa mulla on kaikkein vaikein olla. (Opiskelija E, haastattelu lukuvuosi 2)

Ku mä en sit tiä, jos se ois taas joku muu oikeesti ehottanu, ni oisko se menny läpi paremmin. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 1)

Tällaisia ryhmässä olevia klikkejä ei käsitelty kovin avoimesti, sillä ne olivat ehkä tietynlainen tabu, joka ei sopinut ideaaliin veljellisestä yhteisöstä. Aivan koulutuksen loppuvaiheessa, toisen lukuvuoden lopussa käydyssä keskustelussa (21.4. lukuvuosi 2, vertaisryhmä) kuppikunnat nousivat puheenaiheeksi, mutta silloinkaan niihin ei pureuduttu kovin syvällisesti. Keskustelussa tuli ilmi lähinnä joidenkin opiskelijoiden kokemus ulkopuolisuudesta ja toisten kokemus kuppikunnista luonnollisena seurauksena vapaa-ajan ryhmistä.

Veljeyden ristiriitaisuus näyttäytyi toisena lukuvuonna tilanteessa, jossa opiskelijat tekivät päätöstä harjoittelupareista (16.9. lukuvuosi 2, vertaisryhmä). Ohjaajat eivät ohjanneet parinmuodostusta, vaan opiskelijat saivat itse päättää, ketkä opiskelijat menivät samalle luokalle opetusharjoitteluun. Tilanteessa esimerkiksi Opiskelija Z tunsi jäävänsä yksin harjoittelupareja sovittaessa, kun opiskelijoille tuli kiire saada itselleen pari. Opetusharjoitteluparin valinta näytettyikin hyvin sekavana päätöksentekotilanteena:

Muistan senkin keskustelun, et miten kaikilla oli erilaiset näkemykset, et mitä siinä tapahtu, taas vaihteeks. (Opiskelija 13, haastattelu lukuvuosi 2)

Vaikka päällisin puolin harjoitteluparin valinnan perusteeksi sanottiin opetusaiheiden samankaltaisuus, näytti siltä, että toisten opiskelijoiden tulkinnan mukaan valintaa ohjasi myös jossain tapauksissa jokin muu kuin pelkkä aihe:

Alettiin valita pareja ehkä oman mieltymyksen mukaan. (Opiskelija 3, havaintopäiväkirja 23.9. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Selkeesti siellä oli sitä semmosta, että ihmiset tietää, että kenen kanssa pystyy tekemään hyvin ja ihmiset tietää kenen kanssa ei pysty tekemään niin hyvin töitä tai ei oo saman olosia, niin heti tuli sitä hakeutumista mun mielestä selkeesti siinä, et kuka haluais mieluummin tehdä. – Mut tommonen pitkä jakso, niin varmasti jokainen yritti hakeutua vähän semmoseen, että ois sitten se pari, jonka kanssa tekee, niin tota semmonen samalla aaltopituudella. (Opiskelija 3, haastattelu lukuvuosi 2)

Kyllä siinä silti huomaa sellasessa tilanteessa, tääkin on vaan mun tulkinta, et huomaa sen, et kun on tiettyjä ihmisiä, jotka viettää enemmän aikaa vapaa-aikana, niin sit, ku ne pyrkii tavallaan vaan, jos on etukäteen valittu aihe, niin ne oikeen yritetään saada niistä aiheista samanlaisia, "että mitäs jos me kuitenkin". (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Mun mielestä se meni sillä lailla, että hirveen monet, jotka just tykkäs tehdä toistensa kanssa töitä, ni sitte vähä "joo no meillä on vähä niinku tämmönen samanlainen aihe", vaikka välttämättä aiheista ei ollu ihan sillee tarkkaa ees tietoo. (Opiskelija 6, haastattelu lukuvuosi 2)

Mä muistan vaan sen, että Opiskelija F istu tossa noin ja sitte se oli jotenki semmonen, että et se yritti Opiskelija G:lle, että "hei eikös meillä oo tää ihminen". Niin siinä vaiheessa mulle tuli ehkä semmonen, että "ai siis mitä?". "Ai teilläkö niinku sama aihe sun mielestä?". Siitä mä en ihan saanu kiinni. Siit ehkä tuli semmonen, – että meki mentiin aiheen mukaan, et eiks kaikki voi mennä aiheen mukaan. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Ulkopuolisen näkökulmasta näytti, että esimerkiksi Opiskelija F:n ja Opiskelija G:n aiheet eivät olleet samanlaiset. Kuitenkin kun jokaisen valitsemat harjoittelun aiheet oli kirjattu taululle, Opiskelija F nosti heti heidän aiheidensa yhtäläisyytensä esiin ja he muodostivat parin. Nämä opiskelijat kielsivät hyvin vahvasti, että valinta olisi ollut riippuvainen parista henkilönä:

Mut jotenki tuntu, että kaikki oli niin sillee täpinöissään siitä, et sit se vaan tehtiin jotenki. Et ei sitä ollu tarkoitus tehdä mitenkään vaikeeta tai et olis just menny jonku kaverin kaa tai mitää muuta. Enkä mä usko, et se niin menikään. (Opiskelija F, haastattelu lukuvuosi 2)

Esimerkiksi Opiskelija G ja Opiskelija F kokivat, että he valitsivat parin puhtaasti aiheen perusteella. (Havaintopäiväkirja 23.9. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Veljellisessä yhteisössä ei olisi ollut suotavaa, että pari valitaan omien mieltymysten mukaan. On kuitenkin mahdollista, että valitsemalla äkkiä itselleen mieleisensä parin, Opiskelija F pyrki välttämään kiistaa, joka hänellä oli ensimmäisenä lukuvuonna ollut harjoittelussa yhden vertaisryhmän jäsenen kanssa:

Ku sitte taas [tuleva harjoittelu] vois mennä sillee kivuttomammin ja vois sit keskittyä siihen ns. ihan siihen opettamiseen ja sen ongelmiin ja semmisiin, ettei tarvis niin paljon miettiä – – niitä henkilökemioita. Ni se ainaki nousi semmosena, että ”vitsi, että sais jonku semmosen [harjoitteluparin], jonka kanssa vois tehdä töitä”. (Opiskelija F, haastattelu lukuvuosi 1)

Opiskelutilanteissa, joissa opiskelijoiden piti työskennellä yhdessä ryhmänä, päätöksenteko oli pitkälti konsensukseen pyrkimistä. Vaikka ihmiset eivät ole samanlaisia ja samanmielisiä vertaisryhmässä, tutkittu ryhmä pyrki välttämään tämän todellisuuden paljastumista erityisesti alussa, kun ryhmä alkoi työskennellä keskenään. Tyypillisesti ryhmän muodostusvaiheessa voidaan jättää huomiotta tai aktiivisesti kieltää kaikki merkit konfliktista tai harmonian puutteesta (Schein 1988, 198). Tätä voi selittää myös vertaisten veljeys: harmonia ja yhteenkuuluvuudentunne ovat piirteitä, joiden oletetaan kuuluvan demokraattisen opiskelukehityksen ohjaamiin tilanteisiin. Ohjaajien kanssa samantyyppistä veljeyttä ei oleteta olevan, sillä samalla puolella oleminen ei kuulu hierarkkisiin tilanteisiin. Ohjaajan kanssa saa vapaasti olla erimieltä, kunhan sitä ei tuo ohjaajan tietoon.

6.3 Demokratian ideaali

Demokraattinen opiskelukehitys linkittyy ennen kaikkea sellaiseen opiskeluun, jossa työskentely tapahtuu opettajajohtaisen- ja itsenäisen työskentelyn sijaan opiskelijoiden muodostamassa ryhmässä. Tällaisia ryhmätyömuotoisia opiskelutapoja ovat esimerkiksi erilaiset projektityöt, tutkivan oppimisen tiimit ja lukupiirit, joissa opiskelijoilla on jokin yhteinen tehtävä ja ainakin jonkinasteinen yhteinen päätösvalta tehtävän toteuttamisen suhteen. Kun ryhmätyömuotoi-

sessä opiskelussa ohjaututaan demokraattisen opiskelukehyksen mukaan, muodostuu opiskelijoiden toiminta opiskelutilanteissa erilaiseksi verrattuna hierarkkisiin opiskelutilanteisiin. Ryhmätyömuotoisessa opiskelussa voi korostua jokaisen opiskelijan tasavertainen valta, vastuu, osallistuminen ja sitoutuminen ryhmän työhön ja yhteisen tehtävän edistämiseen sekä veljellinen konsensuskseen pyrkiminen ryhmän tehtävään liittyvässä päätöksenteossa. Lisäksi työskentelyssä voi korostua opiskelijoiden vapaus tehdä omaa opiskeluaan koskevia päätöksiä itsenäisesti ja ilmaista mielipiteensä vapaasti niissä opiskelutilanteissa, joissa ohjaaja ei auktoriteettina ole määrittämässä päätöksien tai mielipiteiden suuntaa.

Opiskelutilanteen demokraattista kehystä voi kutsua myös demokraattisen ideaalin kehykseksi. Tutkituilla opiskelijoilla oli tietynlainen ideaalikuva demokratiasta, jota he sovelsivat opiskelussaan ryhmätyötilanteisiin. Tasavertaisuus, vapaus ja veljeys olivat tietyllä tapaa illuusio. Demokratian ideaali ei tarkoita, että ryhmä olisi ollut epädemokraattinen vaan se tarkoittaa, että opiskelijoilla oli vaikeuksia tasapainoilla idealistisen kuvan ja realistisen demokraattisen käytännön välillä. Demokraattinen toiminta on eriävien tavoitteiden ja mielipiteiden välillä tapahtuvaa sovittelua ja neuvottelua (Männistö & Fornaciari 2017, 39). Sovittelun ja neuvottelun sijaan opiskelijat yrittivät ensisijaisesti välttää erimielisyyden näkymistä ja avointa puuttumista toisten vapauteen, sillä ne eivät sopineet ideaaliin demokraattisen ryhmän harmonisesta veljeydestä. Kun ideaalikuva kohtasi todellisuuden, eriävät mielipiteet ja vapauden rajoittamisen yritykset saattoivat johtaa opiskelijat konfliktitilanteisiin, eivät sovitteluun ja kompromisseihin.

Gastilin (1992, 279) mukaan ihmiset usein odottavat päätöksentekoryhmien toimivan demokraattisesti, jolloin demokraattinen prosessi otetaan itsestään selvyytenä. Tutkittu opiskelijaryhmä vältteli johtajastatusta ja piti yllä käsitystä vallan tasavertaisesta jakautumisesta, mutta samaan aikaan he tunsivat, että toisilla opiskelijoilla oli enemmän valtaa kuin toisilla. Vallan epätasapainoa ei voitu ilmaista tai käsitellä demokraattisessa opiskelukehyksessä, jolloin valta jäi piiloiseksi ja päätöksentekokäytäntö epäselväksi. Opiskelijat pyrkivät demokraattisen opiskelukehyksen ohjaamina veljelliseen yksimielisyyteen, vaikkei se käytännössä ollut mahdollista ryhmätyössä.

Vallan tasainen jakautuminen pitäisi näkyä tasapuolisena vastuunjakona (Tiuraniemi 1993, 52), mutta demokratian ideaali teki epäselväksi, kuka itseasiassa oli vastuussa:

Ryhmä on ehkä vähä varovainenki, että välillä oli semmosta, että melkeen kuiskailtiin täällä - -. Et kukaan ei oikeen tienny, et kuka ottaa vastuuta ja kuka saa sanoo ja kuka päättää ja mitä tehdään. Ja sitte tuota tehtiin vaan ne hommat, mitä kouluttajat on määränny, että neki vaan mahdollisimman nopeesti pois alta. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 1)

Meillä oli jotain projekteja, mutta ne ei meinannu ruveta edistymään, koska kukaan meistä ei tienny, kuka on vastuussa ja sitte ne unohdettiin. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 1)

Muuten tuon vastuunottaminen on jäänyt ihmisiltä vähän silleen, et luottaa, et kyl joku aina homman hoitaa. (Opiskelija 4, kysely 5, lukuvuosi 1)

Just siinä [ensimmäisen lukuvuoden] alussa tavallaan on helppo tulla ryhmään, kun aattelee, että jos muut on tehnyt, on helppo tukeutua sen ryhmän mukana. Jos et oo ihan kerennyt tehdä, niin on ainakin joku tehnyt. Että on sillä tavalla helppoa, että eri asia, jos joutus ite näyttämään, niin ei pystys sillä asenteella tulemaan. (Opiskelija 3, haastattelu lukuvuosi 1)

Jos siellä [tapaamisessa] on joku kouluttaja, sitten se on enemmän semmosta, että se kouluttaja on miettinyt jotain, mitä siellä tehdään ja se on selvää, että siellä työskennellään. Mutta sitten, jos se on sellanen meidän ryhmän välinen, tulee sellanen, että "no saapa nähdä, että mitähän siitä tulee". (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 1)

Kukaan ei tuntunut ottavan vastuuta, sillä jaettu vastuu ei kuulunut kenellekään. Vaikka ryhmän päätöksentekosäännöt voivat olla epämuodollisia, jonkinlainen työnjohtaja tarvitaan yleensä tulkitsemaan sovun syntymistä (ks. Baron ym. 1992, 93). Demokraattiseen ideaaliin kuitenkin liittyi, että tasavertaisten ryhmässä ei ollut johtajaa, joka olisi huolehtinut siitä, että vastuu kannettiin (vrt. Paulus, Bichelmeyer, Malopinsky, Pereira & Rastogi 2005):

Onko niin, että kukaan ei uskalla ottaa vastuuta asioiden hoitamisesta, koska sillan määrittelee itsensä puheenjohtajaks ja sitä roolia ei halua. (Opiskelija 8, havaintopäiväkirja 1.12. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

Jos alkaa puheenjohtajaks, niin saa vetää muita kuin kivirekeä. (Opiskelija 3, havaintopäiväkirja 11.12. lukuvuosi 1, opetus)

Vertaisryhmässä kukaan ei siis halunnut lähtökohtaisesti ottaa vastuuta tai vastuu saatettiin yhdessä siirtää ylemmille. Puheenjohtajuuden käyttöönotto auttoi opiskelijoiden mielestä ainakin osittain ryhmän vastuunkantamista, mutta toisaalta vastuunkantajan roolia ei mielellään otettu:

Kyllä mun mielestä se on hyvä, että on joku aina vastuussa. Sillon tavallaan just se, kun ryhmässä ollaan, se ajatus, että jos kukaan ei oo vastuussa, et kyllä joku toinen tekee. Sit huomataan, että kukaan ei teekään, että vaan se luottamus, että joku sen tekee. Se [työn organisointi] on toiminut ihan hyvin ja musta tuntuu, että jokainen vuorollaan on sitä vastuuta ottanut, että ei semmosta ongelmaa oo. (Opiskelija 3, haastattelu lukuvuosi 1)

Jos kysytään, vaikka että "kuka tekis, kuka lähetti, kuka on kokooja, kuka kokoo tän Ohjaaja 3:n tehtävän", ni tulee ihan vähä semmonen jännä fiilis aina, että kukaan ei kuitenkaan halua ottaa sitä vastuuta. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Demokraattiseen opiskelukehykseen liittyi siis osittain samankaltainen vastuun siirto kuin hierarkkiseen kehykseenkin.

6.4 Demokraattisen kehyksen muutos

En löytänyt opiskelijaryhmän keskinäisiin opiskelutilanteisiin liittyvää demokraattista kehystä samankaltaisena toisen lukuvuoden aineistosta kuin miten se

ensimmäisen vuoden aineistossa näyttäytyi. Yksi selitys tähän on, että toinen opiskeluvuosi integraatiokoulutuksen opinnoissa oli paljon yksilökeskeisempi. Toki opiskelijat tekivät jonkin verran yhdessä töitä ja ryhmällä oli yhteisiä tehtäviä, mutta työskentelyn pääpaino oli opetusharjoittelussa:

Siinä se syksy oikeestaan meni. Ei me varmaan nähty siis ryhmän kanssa tai nähtiin todella vähän. Ainakaan nyt ei muistu ees mitään yksittäisiä tapaamisia mieleen. Kaikki vaan puhu koko ajan, että ei kerree mitään, että liikaa asioita, pitää keskittyä tähän [harjoitteluun]. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Se [harjoittelu] oli se tän vuoden aika semmonen, mihin tähdättiin, mitä odotettiin ja mitä stressattiin. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

Syksypuolella opiskelijat tekivät henkilökohtaisia tai parin kanssa yhteisiä harjoittelusuunnitelmia ja keväällä ne toteutettiin opetusharjoittelussa. Suunnitelmia toki työstettiin myös yhdessä ryhmänä, mutta työskentely oli tällöin hyvin erilaista; keskiössä oli yksilön työn edistäminen, ei työ, jossa piti saada aikaan ryhmän konsensus. Samoin toisena lukuvuonna toteutettu havaintotiedonprosessi tehtiin pienemmissä ryhmissä.¹²⁰ On siis loogista, ettei demokraattinen opiskelukehys, joka perustuu ryhmän konsensusuhakuiseen yhteistyöhön, ollut enää niin hallitseva, kun töitä ei tehty samalla tavoin yhdessä. Toinen selitys sille, että demokraattinen kehys ei näyttäydy samanlaisena tai niin vahvasti toisen vuoden aineistossa, voi olla se, että opiskelukehys oli jotenkin muuttunut. Tässä luvussa jäljitän sitä, miten vertaisryhmän kehys toisena lukuvuonna näyttäytyy: oliko se muuttunut ja jos oli, niin miksi?

Joitain muutoksia ryhmän organisoitumiseen oli työskentelyn edetessä tehty ja opiskelijoista ryhmän toiminta tuntui sujuvan paremmin. Opiskelijat ottivat jonkin verran aiempaa enemmän itsenäisesti vastuuta ryhmän töistä. Esimerkiksi koulutuksen viimeisessä, opiskelijoiden ryhmänä tekemässä tehtävässä ryhmä ei edellisessä tapaamisessaan sopinut, miten tehtävää tullaan yhdessä tekemään tai kuka toimisi tehtävässä puheenjohtajana. Ennen tapaamista kaksi opiskelijaa lähettivät oma-aloitteisesti sähköpostitse yksinkertaisen ehdotuksen työskentelypäivän rakenteesta ja siitä, miten tehtävän kanssa edettäisiin. He ottivat itsenäisesti vastuun tilanteesta, vaikka heitä ei oltu määritelty puheenjohtajiksi.

Toisaalta isoja kysymyksiä oli toisena lukuvuonna edelleen ratkaisematta. Puheenjohtajan rooli ei juuri muuttunut edellisestä vuodesta, vaan rooli säilyi sekä melko merkityksettömänä että epäselvänä:

Kaikilla on varmaan erilaisia käsityksiä siitä puheenjohtajan roolista. Että siinä gradussa [jonka ryhmä luki] ne [toinen opiskelijaryhmä] oli tosi pitkään pohtinu sitä johtajan valtaa jne. Ja olin tyytyväinen, että me alettiin vaan tekeen, mutta olis niitä jossain vaiheessa pitänyt pohtia. (Opiskelija 12, havaintopäiväkirja 1.12. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

¹²⁰ Toisen lukuvuoden syksyllä oli joitain ryhmän yhteisiä tehtäviä, mutta niitä ei tuotu haastatteluissa juuri esille, ellei niihin haastateltavalla itsellään liittynyt jotain erityistä kokemusta.

Usein se puheenjohtaja on vaan ollu se, joka katsoo kelloa ja sanoo aina, että vartin päästä sit pitää lopettaa tai ollu kirjuri tai jotain muuta vastaavaa. – – Et mun mielestä sitä ei käytetty hyväks niin paljo, kun ois voitu käyttää sitä puheenjohtajuutta. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Puheenjohtajuuden epäselvyys kävi selkeästi ilmi eräessä opiskelijoiden keskinäisessä tapaamisessa (25.11. lukuvuosi 2, vertaisryhmä). Tapaamisen aluksi puheenjohtajaksi päätyneet Opiskelija R sanoi, että *”ei mulla oo mitään tarkempaa suunnitelmaa, mutta jos lähdettais keskusteleen”*. Kun tapaamiseen varattu alkoi olla lopussa, Opiskelija R sanoi, että *”pitäiskö lopetella”*. Kun toiset ryhmäläiset ehdottavat, että keskustelua pitäisi jotenkin koota, Opiskelija R totesi, että ei pystynyt ja poistui paikalta suruissaan. Ilmeisesti hän koki epäonnistuneensa puheenjohtajana, mutta koki myös, että muut opiskelijat olisivat kyseenalaistaneet häntä enemmän kuin mitä yleensä puheenjohtajaa oltiin kyseenalaistettu:

Ehkä mä jotenki koen sen hirveen semmosena hyökkävänä. (Opiskelija R, haastattelu lukuvuosi 2)

Puheenjohtaja ei ollut joka kerta automaattisesti koonnut keskustelua, joten se ei itsestään selvästi kuulunut puheenjohtajan rooliin eikä Opiskelija R ollut ajatellut, että hänen pitäisi tehdä sellaista. Puheenjohtajuutta yritettiin kyllä selvittää ja sopia ryhmässä (1.12. lukuvuosi 2, vertaisryhmä), mutta mitään päätöstä, miten se jatkossa hoidetaan, ei tehty. Myös päätöksenteon osalta toinen lukuvuosi näyttäytyi opiskelijoille yhtä epäselvänä kuin ensimmäinen:

Nimenomaan siis tätähän se on edelleen. Sitä mä sanoin, maanantainako se oli, ku meidän piti jatkaa sitä Ohjaaja 3:n tehtävää, niin tota sen asiankin ois voinu päättää jo edellisellä kerralla, mut nyt me tultiin tänne säätään tunniks ja sit me ei tehty mitään. Siis se on se sama mun mielestä se ongelma, mikä on ollu viime vuonnaki, että se päätöksenteko on niinku. (Opiskelija 13, haastattelu lukuvuosi 2)

Joka on aina yhtä epäselvää, päätöksen teko, niin. No ehkä nyt ei kuitenkaan tehdä niin nopeasti niitä päätöksiä, ettei oo niinku hätää, että rykästään se. Et siinä mielessä voi ajatella, että ehkä enemmän kuunnellaan ja ollaan, mut se on mun mielestä ollu epäselvää loppuun asti se päätöksenteon ja se, että kuka sen esimerkiksi esittää. No en mä tiä tuleeko enää niin vahvasti, mut voi olla, et jos joku sanoo ja sit joku toinen sanoo, sit se voi olla enemmän se päätös kun jonkun toisen esittämänä. (Opiskelija 3, haastattelu lukuvuosi 2)

Tunnelma on hiukan kireä [Tutkija 1:n oma huomio]. Opiskelija 12 kommentoi, että nyt olis hyvä tietää, miten meidän ryhmä tekee päätöksiä, kun tuntuu niin vaikeelta tää eteneminen. (Havaintopäiväkirja 10.11. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

Vaikka opiskelijoilla oli edelleen haasteita vertaisryhmänä työskentelyssä, haastatteluista välittyi kuva, että toinen lukuvuosi näyttäytyi opiskelijoille tunnelmaltaan hyvin erilaisena kuin ensimmäinen. Ensimmäisenä lukuvuonna ryhmässä oli paljon konflikteja: poissaolot, aikataulut ja työaika aiheuttivat ryhmään ristiriitoja. Toisena vuonna tällaisia ristiriitoja ei ollut läheskään niin paljon. Esimerkiksi ensimmäisen lukuvuoden kevätpuolella ryhmässä kiistaa aiheuttanut, työajan kanssa päällekkäin mennyt elämäkatsomustiedonkurssi, ei aiheuttanut enää toisena vuonna polemiikkia vaan kaikki halukkaat saivat

ottaa kurssin niin sanottuun työaikaan sijoittumisesta huolimatta (ks. s. 125-126). Näytti siltä, että suhde työaikaan oli ryhmässä muuttunut:

Et me vähän niinku lasketellaan tässä ryhmän kanssa kohti kevättä. Apua. – – Mennään vähä vaihde vapaalla tai jotenki sillä tavalla. Että verrattuna viime vuoden siihen, kaheksasta neljään -tyyppiseen aikatauluttamiseen, niin nyt me mennään sillee, et siellä on väljää. Siellä on ihmisillä poissaoloja, sielä on herkemmin vähä semmosta niinku "ollaan, kaikki on hyvin". – – Vähän löysemppää tai semmosta rennompaa. Että tota, ku kaikki tietää, et tää kohta loppuu, tulee semmonen olo, että jos joku on päivän pois niin "joo". Jos viime vuonna oli tunnin pois, niin kyllä oli kauhee tilitys siitä asiasta. – – Et tottakai niin, vähän haettiin viime vuonna, että mikä tää on ja mikä on nää rajat ja sillee. Mut kyllä sen huomaa, et jos yks on pois ja toinen, vähän löysemmin, et ei enää kysellä perään. (Opiskelija 13, haastattelu lukuvuosi 2)

Tutkija 1: Osaisit sä jotenki tarkemmin kuvailla tota [kohta piirrettyssä kuvaajassa], sä oot laittanu ton "rauha", että mitä sä sillä tarkotat?

Opiskelija 10: No siis ei nyt oo todellakaan tullu mitään pahempia konflikteja. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 2)

Tietyllä tapaa tää ryhmä on muuttunu. Sen huomaa siinä, että mun on niin helppo tulla tänne nykyään ja sitte se, että tosiaan ei tuu tikaria keskelle ottaa, jos tuut vähän myöhässä. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

Mun mielestä sen eron huomaa tavallaan, ku vertaa sitte eka vuoteen, niin siinä just aika hyvin, et ku meillä oli se lukupiiri, niin se oli semmonen, että kuka menee siihen tenttiin ja kokee sen tarpeelliseksi, että tulee tänne ja täällä oli se kymmenen henkee. Tosiaan ku vuos sitte, ku oli samanlainen, vaikka joku ei tullut siihen tenttiin, niin sen oli tultava tänne, koska me tehään ryhmän kanssa. Jotenki se mun mielestä kertoo aika paljon siitä, että se henki täällä oli aika erilainen. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Tänä vuonna ei oo ollu niin paljo mitään aikataulu kiistoja tai et työskentely on ollu jotenki jollain tavalla helpompaa. – – Jotenki osattu ehkä erottaa paremmin se, että millon voi puhua elämismaailmasta ja millon oikeesti tehään töitä. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Opiskelijat antoivat haastatteluissa erilaisia selityksiä sille, miksei työaikaan ja poissaoloihin enää puututtu. Ensinnäkin opiskelijat mainitsivat, että he luottavat enemmän toisiinsa: muita ei tarvitse vahtia ja miettiä, ovatko he tosisaan ryhmässä opiskelun suhteen, vaan luotetaan haluun opiskella:

Ollaan opittu ja ollaan tehty yhdessä ja ollaan paljon koettu, että tavallaan se luo sitä semmosta yhteishenkeä ja semmosta hyvää mieltä tänne mun mielestä nytte. Että oikeestaan kukaan ei oo poikkimielinen tai että tulis tänne nyt, että "vitsit ei tästä oo nyt tullu mitään tästä kahesta vuodesta". Kaikki tämmösellä hyvin positiivisella asenteella on nyt liikkeellä, että kevät päivät viimeset päivät vetästään. (Opiskelija 3, haastattelu lukuvuosi 2)

Nyt poissaoloista ei enää tuu niin iso asia, että luotetaan siihen, että tää on prioriteeteissa kaikilla korkeella. Että ei enää niin syyllistetä niinku viime vuonna. (Opiskelija 10, havaintopäiväkirja 25.11. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

Toiseksi selitykseksi opiskelijat antoivat sen, että ensimmäisenä lukuvuonna oli ollut niin sanottu "*likaisen työn vaihe*": vaikeat asiat oli jo käsitelty ryhmässä, joten ne eivät aiheuttaneet enää niin paljon konflikteja. Kolmas opiskelijoiden antama selitys oli, että toiminta oli ylipäättään vakiintunut ja järkevöitynyt. Nel-

jäs selitys liittyi integraatiokoulutuksen loppumiseen: koska koulutus oli heidän ryhmänsä osalta kohta ohi, ei oltu enää niin tarkkoja työajoista ja poissaoloista, vaan pystyttiin olemaan joustavampia. Esimerkiksi Opiskelija 3 totesi toisen lukuvuoden haastattelussa, että *"oikeestaan se suurin työ ollaan tehty nyt tässä jo ja jokainen nää loppupanosensa pistää mitä pistää"*. Viides selitys oli, että ryhmän yhteistä työskentelyä ei toisena vuonna ollut niin paljon, jolloin ongelmiakaan ei välttämättä syntynyt samalla tavalla kuin ensimmäisenä lukuvuonna. Joka tapauksessa suurin osa opiskelijoista koki ilmapiirin muuttuneen kevyemmäksi:

Opiskelija 4: Tuntuu, että ryhmä on keventynyt. – –

Opiskelija 11: Samanlainen fiilis, että tunnelma on keventynyt. Ja nykyään haluan olla täällä. (Havaintopäiväkirja 24.3. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Voisi siis tulkita, että ensimmäisenä vuonna demokraattisessa kehyksessä joudutaan enemmän tasapainoilemaan vapauden, veljeyden ja tasavertaisuuden kanssa. Myöhemmin, kun totutaan ryhmäläisiin ja yhdessätyöskentelyyn ja kun ryhmän ongelmia on päästy käsittelemään ryhmäistunnoissa,¹²¹ ristiriitoja ei synny niin paljon ja uskalletaan olla joustavampia. Tällöin myös ilmapiiri muuttuu paremmaksi, *"kevyemmäksi"*, vaikkakin tietyllä tapaa demokraattisen kehyksen tasavertaisuuden positio sekä vapauden ja veljeyden oletukset pysyvät muuttumattomina.

Toisaalta tilannetta, jossa poissaoloihin ei puututtu ja oltiin joustavampia, voi tulkita myös niin, että ristiriitoja pelättiin entistä enemmän:

Jos jollain on omia menoja, ettei uskalleta puuttua niihin sit kauheen vahvasti, että mitä mieltä on, jos joku ilmottaa, että ei oo täällä. Ja nyt tietysti tänä keväänä on ollu näitä, että nyt mietin, että kun ite olin pois sen ihan sen [tietyn syyn takia] viikon ja pääsiäisviikolla oli osa, mut kuitenkin se, et periaatteessa maanantai ja tiistai, niin ei mulle kyllä kukaan tullu sanomaan, – – että "et sä voi olla pois". Et tää työskentelyki niin paljon vapaammaks, ett ei pakoteta sitten siihen, mut se, et minkälaisen olon se ihmisiin toi. – – Ei kukaan enää puutu tai jaksaa puuttua siihen, että pitääkö olla täällä vai ei. (Opiskelija S, haastattelu lukuvuosi 2)

Ilmapiirin keventyminen toisen vuoden keväällä saattoi osittain johtua tietynlaisesta varovaisuudesta: kukaan ei ehkä enää uskaltanut nostaa asioita esille tai puuttua niihin. Varovaisuus sitten naamioitiin keskinäiseksi luottamukseksi ja oppimiseksi tai tietynlaiseksi välinpitämättömyydeksi. Esimerkiksi Opiskelija T kuvasi ilmapiirin keventymistä hyvin eri tavalla kuin moni muu:

Opiskelija T: On kyllästynyt kuitenkin siihen, että yrittää käsitellä syvällisiä asioita, jos toiset ei sitä halua. Tai mä koen, et tää ryhmä ei välttämättä halua sitä, niinku senkään keskustelun perusteella. Että mä ehkä käsittelen asioita vähä eri tavalla kuin muut. Vaikka ei se mua oo haitannu sekään, että täällä on tunnelma keventynyt, et se on mun olo tietyllä tavalla myös helpottanu.

Tutkija 1: Nii joo, oot sä iteki kokenu sen, että tunnelma on keventynyt?

Opiskelija T: On. Tai että ei mennä niin syvällisissä asioissa, vaikka mua ihan kiinnostaa niitäki käsitellä. (Opiskelija T, haastattelu lukuvuosi 2)

¹²¹ Tutkitulla opiskelijaryhmällä oli integraatiokoulutuksen ryhmäistunnoissa mahdollisuus ohjatusti purkaa tuntejaan ryhmässä työskentelystä.

Vaikeita asioita ei välttämättä uskallettu nostaa esille, koska ne torjuttiin. Keskelle oli mukavampaa olla keventyneessä ilmapiirissä.

Keventyneeseen ilmapiiriin liittyi tulkintani mukaan ryhmän kannalta tärkeä episodi toisen lukuvuoden syksyllä. Tällöin Opiskelija X ilmoitti sähköpostitse (23.10. lukuvuosi 2), ettei hän enää jatka integraatiokoulutuksen ryhmässä. Opiskelija X tuli poisjänti-ilmoituksensa jälkeen vielä yhteen ryhmäistuntoon (4.11. lukuvuosi 2) keskustelemaan ryhmäläisten kanssa poisjäännistään. Alkujärkytyksen jälkeen monet opiskelijoista kokivat, että Opiskelija X:n lähdöllä oli ollut vaikutusta siihen, että ilmapiiri ryhmässä oli muuttunut kevyemmäksi:

Mulla oli hyvinki semmonen erilainen tai siis semmonen ollu hyvinki erilainen olo tulla tänne, kun tää yks ryhmän jäsen poistu, että ryhmä on muuttunu tietyllä tapaa. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

Että jännitettiin meki sitte jotenki häntä tai mää ainaki, tai voi olla vaan, että mä en tiä, onks se ryhmässä sattunu ja täälläkin [osoittaa piirrosta] tapahtunu aikasemmin. – – Tai sit jotenki ne muistot kantaa vielä sieltä viime vuodeltakin niin pitkälle tavallaan, että sitä aatteelee, että silloin kun Opiskelija X lähti, niin jotenki tuli parempi olo. Vaikka toisaalta, kun mä nyt rupesin miettimään, niin syksylläki oli jo ihan ok. – – Kyllä mä sanoisin, et Opiskelija X päästi ehkä jollain tavalla sellasen otteen irti meidän ryhmästä, niinku hellitti, niin sitte on ollu erilaista. Et kyllä se on ollu erilaista tavallaan tää aika. Ja totta kai se on siis ollu, koska yks ryhmän jäsenen puuttuminen kyllä se vaikuttaa. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

Olihan se semmonen shokki [Opiskelija X:n lähtö]. Mut sit mä ootin, et sen jälkeen tapahtuis jotain, ku puhuttiin, että käydään surutyö ja kaikkee, niin mä vaan en ehkä sitte nähny sitä. Tai se ei sitte mennä siitä pahemmaks, ku se lähti. Ku se lähti, ni se oli shokki, mutta se ei tavallaan siitä Opiskelija X:n lähdön syystä, mun mielestä joku vähän helpottuki jotku asiat. En tie sitte. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Opiskelija Å: – – Just miettiin, et viime vuonna, niin jotenki siis semmosta raskaampaaki.

Tutkija 1: Osaat sä sanoo, mistä se johtuis?

Opiskelija Å: No kyllä se ainaki siis mulla itellä niin kyl se vaikutti, että Opiskelija X esimerkiksi lähti pois, koska mä sain kyllä varoo sen kans aika paljon. (Opiskelija Å, haastattelu lukuvuosi 2)

Opiskelija 1: En mä tiä, mä en oo vielä ihan päättäny ite, että onks se ollu hyvä vai huono juttu, mut melkein mä kallistuisin, et se oli hyvä juttu, että Opiskelija X lähti.

Tutkija 1: Joo, millä tavalla?

Opiskelija 1: – – En mä tiä sitte, eikö me nyt huomata niitä ongelmia tai huomaako joku, eikä puhu niistä ongelmista ryhmissä, mutta monesti tuli semmosia ongelmia ryhmästä esille, mitä ite ei tiedostanu yhtään. Että tuli monesti semmosta, että "hei mikä tää juttu on nyt taas" ja "ai että onko tuo noin iso juttu". Että oli paljon ahdistavampi ilmapiiri silloin, ku Opiskelija X oli. – – En mä tiedä vaikuttaaks se sitte, onks se se Opiskelija X vai onks joku ryhmän muodostumisvaihe ja tommonen, mutta silti. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

No keventyny, kauheesti on keventyny kaikki. Tai siis joskun on semmonen olo, että tehääks me täällä nyt tarpeeks töitä tai sillee. Koska viime vuosi oli niin rankkaa, mä en tiä. No mut seki, et ku Opiskelija X:kin katto aina niin tosi syvästi tai niinku syväle niitä asioita, niin must tuntuu, et nyt tää homma on hirveesti keventyny. Täällä ei oo ollu yhtään niin paljon draamaa ja pystyy oleen vähän rennommin, et ku se oli just sillee, et joskus ku oli hauskaa, niin Opiskelija X oli sillee, et "joo että pelkkää lätinää". (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Ryhmän alkaessa työskennellä opiskelijat joutuivat ristiriitoihin vapauden, veljeyden ja tasavertaisuuden suhteen. Tällöin Opiskelija X:stä saattoi muodostua ryhmään tietynlainen syntipukki (ks. syntipukki-ilmiöstä tarkemmin Nikkola 2011). Esimerkiksi ensimmäisen lukuvuoden haastatteluissa Opiskelija 8 kuvasi Opiskelija X:n roolia ”syntipukiksi” ja Opiskelija 4 ”sosiaalisesti ajetuksi”. Opiskelija X oli se, joka usein nosti vaikeita asioita esille, jolloin konfliktit ja ristiriidat kärjistyivät häneen:

Itse koin viime vuonna, että kun toin asioita esiin, niin se oli todella raskasta. Että päätin, että en enää nosta esille. Että siitä tulee sellanen olo, että olis taakkana muille, että pitäis vaan olla helppoa ja kivaa. (Opiskelija X, havaintopäiväkirja 7.10. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Opiskelija X oli usein siinä roolissa, että se toi tosi semmosia syvällisiä asioita ja sitte, ku sitä ei ollu, niin se muuttu semmoseks kevyemmäks. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Tällön oli Opiskelija X vielä mukana ja silloin muistan just, että oli ryhmäistunnossa paljon semmosia vakavampia asioita. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Monessa tilanteessa on ollu puhetta, että minkälaisia asioita Opiskelija X käsitteli ja otti esille. Ja sitten ihmistyyppinä Opiskelija X sitten myös sai joitain mukaan sen olosia, jotka ei yksin sanois, vaan että sitten, kun hän uskalsi sanoo, niin muutki uskalsi sanoo tai tietyt ihmiset. (Opiskelija 3, haastattelu lukuvuosi 2)

Mä ja Opiskelija X viime keväänä aina nostettiin ryhmäistunnoissa asioita esiin. – – Mut ahdisti, että sit aina hyökättiin, jos nosti esille vaikka myöhästelyjä. (Opiskelija O, havaintopäiväkirja 21.4. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

Ku Opiskelija X oli kuitenkin aika paljo tai se uskalsi tuoda niitä erilaisia mielipiteitä ja muita esille ja semmosta, mitä se on oikeesti mieltä. Ehkä mä oon monesti saatoin olla aika paljon myös samaa mieltä asioista, mitä Opiskelija X:llä oli. Ni sitte, ku mä en välttämättä ite tuonu niitä niin paljo esille, niin silloin, kun Opiskelija X oli vielä täällä, niin oli vielä helpompi olla erilainen. Että nyt sitte just ei välttämättä jaksa aina ees kommentoida tai sitte tekee sen hirveen paljo varovaisemmin. Sillee, ettei siitä nousis kauheita mitään kupruja tai ryppyjä. (Opiskelija U, haastattelu lukuvuosi 2)

Kaikki opiskelijat eivät toki nähneet Opiskelija X:n poistumista syyksi keventyneeseen ilmapiiriin:

Et mikä se esimerkiks oli loppujen lopuks sit vaikka se Opiskelija X:n vaikutus siihen, kun Opiskelija K esimerkiks puhu sitä silloin jossain meidän tapaamisessa, että Opiskelija X:hän aina hirveesti nosti aina niitä esille. Mut mä en jaksa usko, että se on pelkästään siitä, että nyt Opiskelija X lähti pois, että meillä ois helpompaa. Mä en usko siihen tai jotenki mä vaan ajattelen enemmän niin, että ryhmä on jollain tavalla kehittynyt. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Suurelta osin Opiskelija X:n poistuminen koettiin ryhmässä kuitenkin helpottavana.

Opiskelija X oli ehkä tietyllä tapaa toiminut toisinajattelijoiden äänitorvena ja hänen poistumisesta myötä myös tuki tiettyjen asioiden sanomiseen ryhmässä oli kadonnut. Tällöin ne, jotka olivat aikaisemmin puuttuneet niinsanottuihin epäkohtiin ja nostaneet esiin ryhmätyön haasteita, eivät enää sitä tehneet. Ilmapiirin keventyminen saattoi näin ollen olla vain välillisesti seurausta Opis-

kelija X:n lähdöstä; ilmapiiri muuttui kevyemmäksi, kun hankaliin asioihin ei enää puututtu. Tämä näkyy esimerkiksi Opiskelija O:n kokemuksessa:

Mut kyl musta tuntu viime vuonna, et me oltiin tosi usein Opiskelija X:n kanssa sillee samalla aaltopituudella, että otettiin aika paljon vastuuta ja just niitä puheenvuoron aloituksia ja vähä syntipukkeja välillä ja tollasta. Must tuntuu, että mulla on itelläki ihan muuttunu kaikki sitte täälä ehkä parempaan ja helpompaan ja paljon rennompaan suuntaan. (Opiskelija O, haastattelu lukuvuosi 2)

Kukaan ei halunnut joutua samanlaiseen rooliin Opiskelija X:n jälkeen, sillä risiriitaisten ja peiteltyjen asioiden esiinnostajan rooli koettiin ahdistavaksi.

Toisaalta Opiskelija X:n poistuminen saattoi aiheuttaa myös toisenlaisen pelkotilan kuin vain pelon sanoa asioita ääneen. Moni tiesi, että Opiskelija X:llä oli ollut ryhmässä vaikeaa, joten ryhmässä syntyi syyllisyyttä siitä, että opiskelija oli kokenut tarpeelliseksi lähteä pois ryhmästä:

Mietti, että onko iteki syyllinen. (Opiskelija 1, havaintopäiväkirja 24.3. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Opiskelija X on monta kertaa sanonu noissa ryhmäistunnoissa ja muissa, että hän ei tiä, et haluuks hän ees jatkaa tässä ryhmässä. Niin ne on ollu tavallaan vähä semmosia pysäyttäviäki. Mut tuntuu, että on tää aika sillee haastavaa sitte tosiaan, että ku ihmisille tulee oikeesti tommosia mietteitä ihan tätä kohtaan. – – Kyllähän mä oon sen kokenu, että jos on jossain ollu jotain tilanteita, että on saanu koko ryhmän vaikka sillai omaan mielipidettä vastaan, ni ei se hirveen kivalta tunnu. Et kyllähän sen tietää varsinkin, kun täälä on aika semmosia vahvoja persooniaki tai semmosia just niitä, jotka on saanu päänsä läpi aina ja määki oon vähä ehkä semmonen, niin sitte kun ne laittaa yhteen, ni se on aika tietysti semmosta aika ikävää sitä kohtaan, joka yrittää sieltä jotain muuta toisenlaista ehottaa. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Vaikka Opiskelija X sanoi poislähtönsä syiden olevan henkilökohtaisessa elämässä, silti hänen vaikea asemansa ryhmässä ei voinut olla herättämättä pohdintaa myös muista poislähdön syistä. Yhden opiskelijan poistuminen aiheutti syyllisyyden lisäksi sen, että ryhmään syntyi ajatuksia, että ryhmän arvo oli jotenkin laskenut ja että joku muukin kenties haluaisi lähteä:

Tuntu, että tää laski ryhmän arvoa, että kun itse pitää tärkeenä sitä, mitä on saanu ryhmästä, niin Opiskelija X ei sitten pidäkään. (Opiskelija 12, havaintopäiväkirja 4.11. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Jotenki tuli semmonen, että tää ei oo tärkeetä tai et joku olis sanonu, tai se tuntu siltä, että joku olis sanonu tästä hankkeesta, että tää asia ei oo tärkeetä, mitä me tehään, ku se [Opiskelija X] ei halua kuulua tähän. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 2)

Mulle tulee sellanen olo, että niinku ois heitetty hukkaan tän ryhmän arvo. (Opiskelija 11, havaintopäiväkirja 4.11. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Oon aatellu heti, että kuka lähtee seuraavaks. (Opiskelija 10, havaintopäiväkirja 4.11. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Pohdin, että vaikuttaaks se työmoraaliin ja ryhmässä pysymiseen. (Opiskelija 13, havaintopäiväkirja 4.11. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Mut sit mä kyllä ootin, että joku muukin lähtee tai jotenki pelkäs yhes vaihees, et Opiskelija K lähtee, ku sil oli syksyllä se tosi vaikee vaihe, ni koko ajan "ryhmä vaan hajoaa". Mut se onki ehkä kuitenkin ryhmää yhdistävä tekijä. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Yhden opiskelijan irtaantuminen ryhmästä synnytti mahdollisesti pelkotilan, että ryhmä hajoaisi, jos konfliktit jatkuisivat. Ryhmän hajoamista ei haluttu, joten ilmapiiri pyrittiin mahdollisesti siksi pitämään kevyenä.

Opiskelija X:n lähtöä saatettiin jopa pitää epäsolidaarisuutena: ei saa lähteä, jos muutkaan eivät saa. Veljellisessä ryhmässä pitäisi jaksaa, vaikka on vaikeaa:

Mä olin jotenki pettynyt, kun tuntui, että sä [Opiskelija X] oot taistellu tähän asti. Että et sä pettäny mua tai ryhmää, mutta tuntuu pettyneeltä. (Opiskelija 3, havaintopäiväkirja 4.11. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Mulleki tuli semmonen olo, että mä vaan voin varata [matkan], koska haluan olla välittämättä ryhmästä. (Opiskelija 7, havaintopäiväkirja 4.11. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Et mä olin vaan sillee, et "haloo, sä oot meistä vahvin", tai sillee, että "et sä voi olla noin hassu, et sä lähet täs kohtaa pois". Mä aattelin itteki, että mitä jos mä vaan lähtisin, - - et mäkin lähden sitte, et "oikei kevään keikat odottaa" tai sillee. Tietenkään mä en sitä suunnitellu oikeesti, mut tuli vaan, et jos nyt noin helppoo. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 2)

Kun itellä on ollu sellanen vangittu olo tässä ryhmässä, ni aatteli, että onko se vaan noin helppoo lähtee tästä. (Opiskelija 5, havaintopäiväkirja 4.11. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Et kun Opiskelija X heittää, et "en mä pysty tälläsessa ryhmässä toimimaan", niin mun mielestä se on aika semmonen, et pistää miettimään itelle, et miks se ei pysty tässä ryhmässä toimimaan. Et ite näkee sen, et kyllä me tällä ryhmällä edetään ja selvitetään yhdessä. Ei voi alkaa luovuttamaan, vaikka olis vähän vaikeeta välillä. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 1)

Varsinkin niille, jotka kokivat voimakkaasti ryhmän rajoittavan heidän vapauttaan, yhden jäsenen lähtö saattoi aiheuttaa kateutta vapaudesta. Opiskelija X:n lähdön seurauksena ryhmä joutui mahdollisesti antamaan kaikille enemmän vapautta, jotta yksikään jäljelle jääneistä jäsenistä ei kokisi ryhmää rajoittavaksi ja lähtisi sen vuoksi.

Rainion (1969, 74–75) mukaan jäsenen merkitystä ryhmälle ei aina huomata ennen kuin hän on jo lähtenyt pois, eikä ryhmällä ole varaa menettää jäseniään, joilla on arvoa työn sujumisessa ja joista ollaan riippuvaisia. Aineistostani ei voi päätellä Opiskelija X:n arvoa ryhmälle, mutta asiaa voi lähestyä kahdesta näkökulmasta. Jos Opiskelija X:llä ei ollut erityistä arvoa ryhmässä, hänen poistumisensa oli melko neutraali asia itsessään. Tämä selittäisi sitä, että Opiskelija X:n lähdöstä ei juuri keskusteltu ryhmässä muuten kuin välittömästi lähdön jälkeen. Toisaalta, jos hänellä oli arvoa ryhmälle, ryhmä joutui hänen poistumisensa jälkeen erikoiseen tilanteeseen, sillä ryhmälle ei annettu mahdollisuutta pyrkiä pitämään jäsen mukana nostamalla hänen statustaan ryhmässä. Ryhmä joutui tällöin reagoimaan toisella tavalla tärkeän jäsenen poistumiseen. Tästä

näkökulmasta reagoiminen vaikenemalla ja korostamalla poistuneen jäsenen negatiivista vaikutusta ryhmän ilmapiiriin olisi loogista.

Joka tapauksessa Opiskelija X:n lähtö tuntui rikkoneen jotain, jota ryhmässä ei välttämättä kunnolla käsitelty:

Mutta sitte siitä ku päästiin eteenpäin niin varmaan, ku oli niin se harjottelun suunnittelu kesken, niin sit päästiin nopeesti siihen. Jos ei olis ollu mitään, niin olis ehkä jääny vellomaan siihen [Opiskelija X:n poistumiseen], mutta meillä oli niin kovat suunnitelmat ja tuntu, että oikeesti meidän täytyy lähtee opettamaan niitä lapsia, et alettiin keskittyä siihen. Ja sit suunniteltiin niitä paljon ja hartaasti. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 2)

Opiskelijat pitivät ryhmän ilmapiirin kevyenä ja itsensä kiireisinä harjoittelusuunnitelmilla. Vaikka ryhmän toiminta osittain muuttui kahden lukuvuoden kuluessa, edellä kuvatun perusteella ei voi siis päätellä, että demokraattinen opiskelukehys olisi oleellisesti muuttunut.

7 KEHYSTEN RAKENTUMINEN

7.1 Hierarkkisen ja demokraattisen kehyksen limittyminen opiskelutilanteessa

Goffmanin ajatus on, että kehykset kerrostuvat (ks. s. 30). Tässä luvussa tarkastelen hierarkkista ja demokraattista kehystä sen kautta, millaiset kehyksen kerrostumat opiskelijan tulkinnan takana saattavat olla ja millaisen suhteen nämä kaksi kehystä, hierarkkinen ja demokraattinen, toisiinsa opiskelutilanteissa muodostavat.

Hierarkkisen ja demokraattisen opiskelukehyksen voi ajatella liittyvän täysin erillisiin opiskelutilanteisiin. Ohjaajien ollessa mukana tilanteet tulkittiin hierarkkisiksi ja kun he eivät olleet paikalla, tilanteet tulkittiin taas vertaisryhmän demokraattisella kehyksellä:

Jos me joittenkin kanssa mennään syömään [opiskelijaravintolaan] ja puhutaan jostain muusta, niin eihän ne [ohjaajat] oo siellä koskaan. Että ne on vaan niissä tilanteissa, kun ollaan ryhmä, kun istutaan tuolla huoneessa [opiskelutilassa]. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 1)

Että jos siellä [opiskelutilanteessa] on joku kouluttaja, sitten se on enemmän semmosta, että se kouluttaja on miettinyt jotain, mitä siellä tehdään, ja se on selvää, että siellä työskennellään. Mutta sitten jos se on sellanen meidän [opiskelija] ryhmän välinen, tulee sellanen, että "no saapa nähdä, että mitähän siitä tulee". (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 1)

Ohjaajan läsnäolo tai poissaolo antoi siis opiskelutilanteelle sopivan määritelmän suhteessa hierarkiaan ja demokratiaan. Aineistosta päätellen kehykset eivät kuitenkaan olleet puhtaasti erillisiä vaan kehykset myös lomittuivat ja vaikuttivat opiskelutilanteissa osittain yhtäaikaaisesti riippumatta ohjaajien läsnäolosta tai poissaolosta (ks. Goffman 1986, 25).

Vaikka opiskelijoiden yhteinen toiminta vertaisryhmätilanteissa jäsenyi demokraattisen opiskelukehyksen mukaan, tilanteiden sisältöä saattoi ohjata hierarkkinen opiskelukehyks: opiskelijat yrittivät vertaisryhmänä saada ohjaajien toiveet ja odotukset täytettyä. Esimerkiksi, kun hierarkiassa ylempänä olevat ohjaajat "käskivät" opiskelijaryhmän ottaa työskentelynsä organisoinnin avuksi puheenjohtajan, opiskelijat ottivat sen, mutta demokraattisessa kehyksessä puheenjohtajalle ei juuri annettu mitään valtaa, eikä puheenjohtaja saanut nousta muiden yläpuolelle. Myös opiskelijaryhmän omaa lukupiiriä voi tarkastella hierarkkisen kehyksen vaikutuspiirin kautta. Lukupiiri järjestettiin ensimmäisen lukuvuoden keväällä ilman integraatiokoulutuksen ohjaajien vaikutusta, mutta lukupiirissä käsiteltiin kirjaa, joka tentittiin integraatiokoulutuksen ulkopuolella. Tentti aiheutti monissa opiskelijoissa jännitystä, koska se oli ensimmäinen tentti ja siitä oli kuulopuheiden mukaan vaikea päästä läpi:

Jos silloin viimeks ei olis ollu tenttiä, ni ei me oltais tehty niitä muistiinpanoja niin tarkasti. (Opiskelija 4, havaintopäiväkirja 25.11. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

Opiskelijoiden demokraattisessa kehyksessä tapahtuva, integraatiokoulutuksen ohjaajista riippumaton lukupiiritoimintakin oli osittain selitettävissä siis hierarkkisen kehyyksen vaikutuspiirillä: tentti edusti ohjaajan kontrollioikeutta ja tämä kontrollointi ohjasi opiskelijaryhmän toimintaa opiskelutilanteissa.

Toisaalta demokraattinen kehys vaikutti tilanteisiin, jotka tulkittiin ensisijaisesti hierarkkisen kehyyksen mukaan. Opiskelijoiden keskinäisen tasavertaisuuden piti toteutua hierarkkisissa opiskelutilanteissa ja tämä näkyi erityisesti suhteessa harjoittelunohjaukseen:

Tuntu jotenki, että ollaaks me eriarvosessa asemassa täällä. Et ku jaetaan ne ohjaajat niin esim. Opiskelija M ja Opiskelija N, mä muistan, et saatto jossain vaiheessa puhua, että ku Ohjaaja 6 ei kans käyny kauheesti kattoon. Ja se, että tietyillä on esim. Ohjaaja 1 ja Ohjaaja 2 tietysti niin oli aika paljon laittanu aikaa siihen. Niin sitte se, että se meni aika epätasa-arvosesti se. Et sithän me ehotettiin, et ku siitä oli aika paljon puhetta meidän kesken, niinku opiskelijoiden kesken täällä. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Et sinänsä tuntu tosi kurjalta, että kaikilla ei ollu sitä mahdollisuutta siinä, että kouluttaja ei käyny sitte niin paljo. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 2)

Tärkeää myös oli, ettei hierarkkisissakaan tilanteissa toista opiskelijaa laitettu noloon asemaan vertaistensa silmissä:

Se oli ehkä mun mielestä aika lyhyesti sanottu palaute siinä vaiheessa ja sitte ehkä semmosella tavalla, mitä mä en ois toivonu. Mä olisin ehkä toivonu, että se ois voitu sanoo sillee meille suoraan semmosessa tilanteessa, jossa ei oo kun ehkä meidän harjoitteluohtaja ja me. (Opiskelija 6, haastattelu lukuvuosi 2)

Opiskelijaa ei myöskään ollut suotavaa nostaa hierarkkisessa tilanteessa esille liian myönteisessä sävyssä, jotta opiskelija ei joutunut vertaisryhmässään epäsuotuisaan asemaan (ks. s. 118–119). Tämä on selitettävissä juuri kehysten limitäisyydellä: vaikka opiskelutilanne jäsenyisi hierarkkisen opiskelukehyyksen mukaan, tasavertaisuus opiskelijoiden välillä ei saisi mielellään rikkoutua näisäkään tilanteissa.

Lisäksi opiskelijoiden veljeys ja solidaarisuus haluttiin säilyttää hierarkkisissa tilanteissa. Tämä näkyi esimerkiksi toisena lukuvuonna harjoittelusuunnitelmien tarkastelukerralla, kun ohjaajien koettiin ajavan jotkut opiskelijat liian ahtaalle kysymyksillään:

Siellä oli semmosta, että alko jo ihmiset [toiset opiskelijat] tai sillai, että "nyt meidän [työtapaa] pilkataan" ja sitten puolustettiin [työtapaa]. Ja sit ku itellä oli semmonen, että näki ne niin sillai, että "apua nyt tolle tuli puolustusreaktio päälle". Ja sitte tuli semmonen, että mun pitää auttaa sitä ja tuli semmosia säälintunteita ja semmosia, että "älkää noin kovasti sanoko". Ja näki sillai objektiivisemmin ehkä sen tilanteen sitte. Että ite oli ehkä vaan semmonen paikkailija, joka yritti siellä sitte sanoo, että "hei onhan [työtapa] ihan hyvä juttu sitä varten". (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Ei ehkä ite tajunnu, että olis voinu sanoo, että joo et just sitä, ku ei nyt kouluttajille tullu mieleen, että sen vois ottaa jotenki henkilökohtasesti jonkun suunnitelman tai

muun. Koska se niille on varmaan aika arkipäivästä se, että joku kyseenalastaa, että mitä ne on tehny, kun sitte taas ehkä meille. Mut olis voinu ite sitte jotenki sanoo, ku huomaa, että Opiskelija Z ja Opiskelija Q meni tosi lukkoon siinä vaiheessa, et ne ei osannu sanoo tai olis osannu perustella, vaikka ne olis sitä miettiny enemmän. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 2)

Opiskelijoilla ilmeni veljellinen halu suojella ja puolustaa toisia opiskelijoita, kun heidän koettiin olevan pulassa. Riippui kuitenkin opiskelijasta ja tilanteesta, jäikö solidaarisuus vain tunteeksi vai ilmenikö se konkreettisen puolustustoimintana hierarkkisesti kehystetyssä tilanteessa. Toisaalta veljellisiä puolustusreaktioita ei välttämättä syntynyt, jos koettiin itse olevan ohjaajien kritiikin maalitauluna. Esimerkiksi muut tätä tiettyä työtapaa harjoittelusuunnitelmiinsa kirjoittaneet eivät juuri puolustaneet sitä, vaan keskustelua käytiin ohjaajien ja vain muutaman opiskelijan kesken. Sama toistui induktiivisen opetuksen kerralla (20.10. lukuvuosi 2), jossa opiskelijat olivat etukäteen suunnitelleet opetuksen tuokion:

Me tuotiin [induktiivisen opettamisen kerralla] niitä kaikkia ruokajuttuja tänne ja jokainen sai valita sitten --, että minkä valitsis sieltä. Ja sit se meni siinä mielessä, että siinä ei tullu siinä opetustilanteessa esille se, että mikä se on, että millä perusteella pitäis valita, terveellisuuden kannalta vai taloudellisuuden, vaan että se valinta tuli, jäi epäselväks se opetettava aihe. Ja ne, jotka sitä sitte esitti, me osahan oltiin hiljaa siinä, niin koki sitten hyvin henkilökohtaisesti sen, vaikka se oli periaatteessa koko meidän tekijäryhmälle. Ja sitte ku oli ite ulkopuolisena ja kuunteli, niin ei kokenu sitä semmosena. Ja ymmärrän varmasti, et jos ite ois ollu siinä, niin sitte taas ois ottanu sen eri tavalla. (Opiskelija 3, haastattelu lukuvuosi 2)

Vaikka kehukset siis lähtökohtaisesti liittyivät erilaisiin opiskelutilanteisiin, ne molemmat saattoivat vaikuttaa myös silloin, kun toinen kehys oli tulkinnassa hallitsevampi. Kehysten limittyminen näkyi lisäksi siinä, että tulkinnassa saattoi syntyä jonkinlaista epäselvyyttä siitä, kummassa kehyksessä oikeastaan oltiin. Kehyksen epäselvyys näkyi toisena lukuvuonna tilanteessa, jossa ensimmäistä kertaa ohjaajien läsnä ollessa yksi opiskelijoista toimi puheenjohtajana (29.9. lukuvuosi 2). Ohjaajat oli pyydetty mukaan tapaamiseen, jossa opiskelijat käsittelivät koulupäivätehtävää eli tehtävää, jossa opiskelijat suunnittelivat, mitä he kertovat integraatiokoulutuksesta harjoitteluluokkiensa opettajille. Alun perin tehtävän tekemiseen liittyvissä tapaamisissa oli puheenjohtajana toiminut toinen opiskelija. Hän halusi kuitenkin pois tämän tehtävän puheenjohtajan paikalta, mahdollisesti siksi, että selvisi, että tehtävää jatketaan myös ohjaajien kanssa:

Opiskelija H:n piti eka olla, mut sitte Opiskelija H ei enää halunnu olla --. Opiskelija H halus, että joku muu ottaa sen puheenjohtajuuden ja kukaan ei halunnu sitä tai ei ollu vapaaehtonen, niin sitte mä taas vaihteeks ni "no okei mä voin tehdä sen sitte, jos kukaan muu ei suostu". (Opiskelija P, haastattelu lukuvuosi 2)

Vaikka Opiskelija P suostui toimimaan puheenjohtajana, hän ei ottanut tilanteessa suurta roolia:

En aio kovinkaan paljon johtaa keskustelua vaan vapaata keskustelua. (Opiskelija P, havaintopäiväkirja 29.9. lukuvuosi 2)

Opiskelija P koki puheenjohtajuuden juuri tuossa tilanteessa erityisen vaikeaksi, koska siellä olivat paikalla myös ohjaajat:

Oli ihan hirveätä, kun oli koulupäiväkeskustelu ohjaajien kanssa. Että tuoko ne ohjaajat omat paineensa. Ja ärsytti, kun joku sano sen jälkeen, että olis pitänyt vähän koota keskustelua, että tunsin epäonnistuneensa. (Opiskelija P, havaintopäiväkirja 1.12. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

Mä en oikeen jotenki omasta mielestäni kauheen hyvin hoitanu sitä tai jotenki, ku en mä oikeen tienny, mitä mun pitää tehdä siinä puheenjohtajana, ku se oli enemmän semmonen. – – Tai mun mielestä se on ihan eri tilanne olla puheenjohtajana silloin, kun on pelkästään opiskelijat, ku silloin ku on myös kouluttajat. – – Sitte joku sano vielä mun mielestä, joku Opiskelija 13 tai joku, sano mulle sitte, että oisit voinu ehkä vähän enemmän koota tai jotain semmosta ja sit mulle tuli siitä semmonen, että ”öö, että en mä osaa koota”. (Opiskelija P, haastattelu lukuvuosi 2)

Opiskelija P joutui ilmeisesti jonkinlaiseen ristiriitaan siitä, että hänen olisi pitänyt toimia puheenjohtajan roolissa tilanteessa, joka ohjaajien läsnäolon takia tulkittiin hierarkkiseksi. Tavallaan kyse oli demokraattisesta vertaistilanteesta, koska se oli opiskelijoiden itsensä järjestämä tapaaminen, mutta toisaalta ohjaajien läsnäolo teki siitä myös hierarkkisen opetustilanteen. Ohjaajien rooli ei ollut sillä tavoin perinteinen, että he olisivat johtaneet tapaamista, mutta toisaalta he toimivat tilanteessa muuten ohjaavassa roolissa eivätkä vertaisina. Puheenjohtajuus oli vaikea asia opiskelijoille jo demokraattisessa kehyksessä, joten on ymmärrettävää, ettei Opiskelija P voinut olla selvillä omasta roolistaan, kun tuo sama rooli siirrettiin vielä epäselvästi kehystettyyn tilanteeseen.¹²²

Demokratian ja hierarkian limittyminen näkyi kiinnostavasti myös integraatiokoulutuksessa toteutetuissa ryhmäistunnoissa. Yhdellä integraatiokouluttajista oli kaksoisrooli ohjaajana ja toisaalta ryhmäistunnon vetäjänä: toisessa tilanteessa hän sai ylempänä arvioida esimerkiksi opiskelijoiden harjoittelusuunnitelmia, mutta ryhmäistunnossa hänen olisikin opiskelijoiden näkökulmasta pitänyt toimia tietyllä tavalla demokraattisessa puolueettomassa roolissa:

Ohjaaja E: Ite koen vaikeaksi tilanteet, kun tavallaan oon ite ollu tilanteessa osallisena. Että koetteko te sen puhumisen vaikeaksi, kun oon osallinen?

Opiskelija 4 ja 6: Joskus kyllä, esim. nyt. (Havaintopäiväkirja 2.12. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Kun oli sit se ryhmäistunto sen jälkeen, missä me sanottiin siitä, että se ei ollu mukavaa ja sitte Ohjaaja E oli vaan sillee ihan, että se ei yhtään ymmärtäny meitä. Et se vaan oli jotenki tosi, en mä tiä, mulla meni siinä tosi pahasti maku siihen koko touhuun. Sitte ku just se, että ei Ohjaaja E kuitenkaan oo siinä niinkun tollasessa tilanteessa niin puolueeton tietenkään, koska se on ite kouluttaja ja silleen. Et sil on sitten ihan erilainen näkemys niistä asioista ehkä ku meillä. Ja must tuntu, et se ei ees yrittäny ymmärtää sitten sitä jotenki. Ja sit se oli just se kerta, ku se ite kysy, että tuntuuko siltä, että se ei pysty hoitaan puolueetonta tehtävää tai jotenki. – – Siis mun mielestä tuntu, mutta en mä sitä halunnu sille sanoo, koska musta tuntu, et se otti tosi henkilökohtasesti sen sillee. Siinä meni pitkään, et mul oli vähän Ohjaaja E:stä semmonen epämiellyttävä olo tai semmonen, ettei täällä ookaan nyt ihan sana vapaa. Tai

¹²² Kehyksen epäselvyys tässä kyseisessä tilanteessa näkyy myös siinä, että en osannut nimetä tilannetta. Olen aina merkinnyt aineistositaattien yhteyteen, oliko havainnoimani tilanne opetus vai vertaisryhmä, mutta tässä tapauksessa en itsekään pystynyt nimeämään tapaamista kummankaan nimikkeen alle.

jos sanoo jotain, ni sitte ei siihen suhtauduta sillee, vaan et siinä tulee puolustusreaktio silläki niinku normaaleilla ihmisillä. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Tottakai siinä on se omaki, että ottaa sen oman työnsä niin henkilökohtaisesti. Mut silti se oli jotenki tosi sellanen, että tuntu, että jotenki se asetelma ja kun ne oli tuossa siinä rivissä ja niillä oli ne paperit ja ne kuiskaili toisilleen ja sit sieltä tuli aina. Se oli jotenki tosi semmonen inhottavan olonen tilanne. Ja kyl mä muistan senki, että sen jälkeinen ryhmäistunto, missä oli vaan Ohjaaja E ja me, puhuttiin siitä aika paljon, niin jotenki musta tuntu sillee, et Ohjaaja E:läkin liitty sit siihen aika paljon tunteita. Siinä ryhmäistunnossa vaan huomas sen. Sen ryhmäistunnon jälkeen se kysyki, että tuntuuks teistä, että hän ei pysty hoitaa tavallaan niitä molempia rooleja. Et se on täällä se, joka antaa, ja sit se on myös siellä se, jonka pitäis tavallaan olla semmonen. Et ku se on molemmissa tilanteissa, mut eri roolissa, et pystyyks se oleen sielä ryhmäistunnossa sit tavallaan tuomatta niitä omia. Mut jotain tällästä se kysy, et must tuntu, mun taas tulkinta vaan, mutta tuntu, et se ehkä iteki huomas, että seki esim. saatto siitä, kun me niin paljon puhuttiin siitä, et miten se meni se palautekerta ja silonki oli kaikilla kyllä niin tunteet vielä siitä päällä, ku se oli niin lähellä se. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Ryhmäistunnossa ei ole kyse tasavertaisesta suhteesta ohjaajan ja opiskelijan välillä, mutta toisaalta ryhmäistunnoissa käydään ohjaajan tukemana läpi demokraattisessa kehityksessä ilmitulleita asioita ja syntyneitä konflikteja, jolloin opiskelijat ovat tietyllä tapaa jopa tilannetta määräävässä tai ohjaavassa asemassa: käsiteltävä asia tulee aina heiltä ja ohjaajan tehtävänä on jäsentää sitä sisältöä, mitä opiskelijat ryhmäistunnossa tuottavat. Ryhmäistunto ei siis tavallaan ehkä kuulunut varsinaisesti kumpaakaan opiskelutilanteen kehityksistä, mutta siinä oli piirteitä molemmista. Ryhmäistunto olikin opiskelutilanteena sellainen, mistä opiskelijoilla ei ollut aikaisempaa kokemusta, jolloin valmiita kehityksiä siihen ei välttämättä ollut.

7.2 Hierarkiaan ja demokratiaan sosiaalistuminen

Vuorovaikutuksen tutkijana Goffmania kiinnosti varsinaiset vuorovaikutustilanteet ja kehysten näkyminen niissä. Tässä tutkimuksessa pyrin kuitenkin pureutumaan myös tutkittujen vuorovaikutustilanteiden taakse ja kysymykseen, mistä opiskelutilanteen kehitykset voisivat olla peräisin. Miksi opiskelijat tulkit-sivat opiskelutilanteita juuri hierarkkisen ja demokraattisen kehityksen kautta? Vaikka kerätyn aineiston perusteella ei voi antaa selkeää tai varmaa vastausta, tietynlaiset tulkinnat ovat aineiston perusteella mahdollisia.

7.2.1 Koulutuskontekstissa

Koska kehyyksiin sosiaalistutaan (ks. s. 23), opiskelutilanteen kehysten rakentumista on peilattava ajassa taaksepäin.¹²³ Yliopistoon ei tulla tyhjiöstä, vaan ai-

¹²³ Siljander (1997, 10) kuvaa sosialisointia tarkoittavan ”yksilön kannalta sellaisten yhteisten ja vallitsevalle kulttuurille ominaisten toiminta- ja käsitystapojen omaksumista tai sisäistämistä, jotka takaavat riittävän toiminta- ja kykyisyyden yhteisessä yhteisössä”. Tämä sisäistämisen prosessi on enemmän tai vähemmän tiedostamatonta ja suunnittele-matonta.

kaisemmat kokemukset opiskeluympäristöissä ovat muokanneet opiskelijan käsitystä siitä, mitä tilanteessa on tekeillä, kun on kyse opiskelusta (ks. Prosser & Trigwell 1999, 66).

Hierarkkisen kehyyksen alamaisuuden position sekä kuuliaisuuden ja vastuuttomuuden oletusten juuret ulottuvat sinne, missä opiskelija on astunut ensi kertaa koulutusinstituutioon. Rinteen ja Kivisen (2005) mukaan kouluun tullessaan lapsi muuttuu oppilaaksi, joka joutuu sopeutumaan uusiin, instituution tarkasti määrittelemiin toimintamuotoihin. Suurin osa koulussa tapahtuvasta oppimisesta on sosiaalistumista oppilaan asemaan, mikä tarkoittaa esimerkiksi tiettyjen käytössääntöjen omaksumista sekä alistumista opettajan käskyvaltaan ja kontrolliin. (Rinne & Kivinen 2005, 459–463; ks. myös Salo 1999.) Oppilas sopeutuu suhteellisen nopeasti tällaiseen alamaisen rooliin (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 52–53). Pedagoginen suhde sisältää erilaisia subjektipositioita: opettajalle ja oppilaalle määrittyy erilaisia ”paikkoja ja asentoja suhteessa luokahuoneen materiaaliin ja diskursiivisiin määrittäisiin” (Hakala 2007b, 64; ks. myös Hakala 2007a). Esimerkiksi Poikajärvi (2007) havaitsi tutkimuksessaan, että kolmasluokkalaisten oppilaiden koulukokemuksissa koulun arki näyttyy opettajajohtoisena: oppilaan rooli on passiivinen ja heillä on alistuva suhtautuminen opettajan vallankäyttöön. Laine (2001, 42) puolestaan yläkoulun oppilaiden koulukokemusta käsittelevässä tutkimuksessaan kuvaa, että ”[l]uokahuonetilaan saapuva opettaja on oppitunnin toiminnan käynnistäjä. Hän on myös oppituntitilan määrittelijä ja sulkija, ajan virittäjä sekä kontrolloija. Opettaja on liikkeelle laittaja, luokahuoneen perpetuum mobile.” Laineen (2001, 34) näkemyksen mukaan opettajalla on määrittelyvalta koulun institutionaalisen sosiaalisen tilan suhteen: oppilaat eivät ole sosiaalisen tilan aktiivisia tai ensisijaisia rakentajia vaan he reagoivat opettajan määritelmään ja hänen käynnistämäänsä toimintaan. Oppilaan vastuulla on toimia annettujen ohjeiden ja käskyjen mukaisesti (Pikkarainen 2018, 27–28).

Institutionaalisen suhteen opettajan ja ohjaajan välinen suhde määrittyy hierarkkisen dynamiikan ja formaalien toimintakoodien kautta (Lucey & Rogers 2007, 20). Tilanteen tulkitseminen koulutuskontekstiksi saa Knowlesin (1980, 46) mukaan itseohjautuvan aikuisenkin toimimaan riippuvaisessa ja passiivisessa oppilaanroolissa, jossa vain istutaan ja odotetaan opetusta:

Et sitä vaan odotti semmosia tehtäviä, että nyt meille annetaan, mitä me tehdään. Semmosia ei ollu tai siis hirveesti ainakaan ollu, niin tota sit ei osannu vaan tehdä yhdessä ilman sitä tehtävänantoo. Kuitenki tietyt rutiinit, että koulus tehdään näin ja näin ja opettaja antaa sulle tehtävän ja sitte tehdään tai kirjoitetaan. (Opiskelija 13, haastattelu lukuvuosi 1)

Tutkitut opiskelijat kuvasivat, että he olivat koulussa tottuneet siihen, että opettaja on auktoriteetti, jonka käskyjä odotetaan. Toisaalta tällainen odottelijan rooli oli helppo. Esimerkiksi toisen lukuvuoden pitkän opetusharjoittelujakson jälkeen yliopistoon palaamista kuvattiin rentouttavana:

Oli tosi kiva päästä just – –, että pääsee valmiin pöydän ääreen. Että ei mun tartte tehdä mitään. Että mä vaan tuun tänne ja ootan, et joku latelee mulle jotain tietoa. Että kyl

se yllättävän rankka kokemus on kuitenkin tuo harjoittelu. (Opiskelija 3, haastattelu lukuvuosi 2)

Saa itse istua oppilaana ja olla vaan. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Verrattuna opetusharjoitteluun, jossa opiskelija oli koulutus kontekstissa opettajan roolissa ja itse siis vastuussa opetuksen suunnittelusta ja järjestämisestä, opiskelu puolestaan koettiin oppilaan tai koululaisen roolissa rentouttavana, koska toisella osapuolella eli ohjaajalla oli aktiivisempi vastuunkantajan rooli oppimisen tarjoamisesta.¹²⁴

Opiskelija 1 (Havaintopäiväkirja, 18.9. lukuvuosi 1) kuvasi eräässä ryhmäistunnossa, että *"jos ope [koulussa] olis sanonu, ette ei oo koetta, niin olis varmaan vaan ollu tekemättä mitään"*. Opiskelijoiden heikko valmius itseohjautuvuuteen voi olla seurausta pitkäaikaisesta altistumisesta ulkoa ohjatulle opiskelulle ja opettajan vastuunkannolle (Koro 1995, 105; Shor 1996, 67). Esimerkiksi Arvaja (2005, 64, 78) havaitsi tutkimuksessaan peruskoulun yhdeksännen luokan kollaboratiivisista oppimisprojekteista, että traditionaalinen koulukulttuuri oli vahvasti läsnä oppilaiden toiminnassa. Tämä näkyi esimerkiksi omien ajatusten väheksymisenä, asiantuntijatiedon arvostamisena ja epäkriittisen tiedon jakamisena, mitkä eivät tukeneet korkeatasoista kollaboratiivista toimintaa. Myöskään lukiokoulutus ei ole kaikilta osin onnistunut toimimaan siltana yliopistoon, sillä lukion koulumainen ja pirstaleinen opintotapa saattaa tukea lyhytjänteistä, *"uusavutonta"* ja passiivista käyttäytymistä (Hautamäki ym. 2012, 81–83; Silvonen 1984, 21). Pajarren (2012) tutkimuksen mukaan ensimmäisen vuoden diplomi-insinööriopiskelijoille muutos lukiosta yliopiston itsenäiseen ja vastuullisempaan opiskeluun tuli yllätyksenä ja opiskelijoiden tuntui olevan vaikea sopeutua esimerkiksi luentojen vapaaehtoisuuteen. Kun opiskelija tulkitsee tilannetta hierarkkisen opiskelukehityksen näkökulmasta, hänelle herää kysymys, miksi mennä paikalle, kun sitä ei kukaan kontrolloi. Toisaalta opiskelija saattaa mennä vapaaehtoisille luennoille, vaikka sitten vain selailemaan internetsivuja puhelimellaan tai juttelemaan kavereilleen, jos koulu on juurruttanut häneen läsnäolopakon. Molemmissa tapauksissa luento nähdään hierarkkisessa kehityksessä alamaisen suorituksena, ei oppimisen paikkana.

Myös demokraattinen opiskelukehitys kertoo siitä, mihin opiskelijat ovat aikaisemmin sosiaalistuneet. Sosiaalistuminen demokratiaan on kuitenkin ollut hyvin erilaista kuin sosiaalistuminen hierarkiaan. Opiskelijat ovat sosiaalistuneet vertaisryhmään liittyviin demokraattisiin arvoihin ja ideaaleihin, mutta eivät ehkä siihen, kuinka laittaa ne käytäntöön ryhmänä työskennellessään. Monet tutkituista opiskelijoista kohtasivat mahdollisesti ensimmäistä kertaa integraatiokoulutuksessa sen, että heidän pitäisi työskennellä vertaisryhmässä ja saada jotain yhdessä aikaan, eikä vain viettää yhdessä vapaa-aikaa:

Oikeesti ku mulle ennen oli ryhmätyö vaan sitä, että tehään postereita. Ni nytte jos joku sanoo sanan ryhmätyö, ni tulee jotenki semmonen, että "vou". Et ei tehä ryhmä-

¹²⁴ Kehyksessä roolit vaihtelevat ja erilaiset roolit johtavat erilaisiin ajattelu- ja toimintamalleihin saman kehityksen sisällä (ks. s. 25–26).

työtä, että mä en kestä niitä kaikkia etappeja, mitä siihen kuuluu. Et mä en halua kokea sitä räjähdystä uudelleen. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 1)

Ylipäätään se ryhmän toiminta. Ne [toiset OKL:n opiskelijat] ei oo oikeesti ikinä tehny semmosta todellista varmaankaan. Siis mun oletus on se, et ne ei ikinä oo tehny semmosta todellista ryhmätyötä, missä tulee niitä konflikteja ja muita. Ja sitte se on aika raju kohtaaminen sit, ku lähtee tonne maailmaan kuitenkin ja varmasti se on meilläki, mut ehkä me toisaalta osataan kattoo sit siinä vaiheessa niitä. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Aina ennen työnteko ryhmässä on ollut mukavaa. Just kaikki postereiden tekeminen ja kaikki semmoset, kivaa mukavaa pientä yhdessätekoa, mitä kuuluu paljon opiskelukavereilta, miten niillä on nytkin täällä [OKL:ssa], että tehään mukavia pieniä ryhmätöitä. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 1)

Et ei oo oikeestaan ite joutunu ikinä työskenteleen just niinkun ns. saman arvosten ihmisten kanssa niin pitkää aikaa. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 1)

Ku on aiemmin tehny lukiossa jotain ryhmätöitä, niin on tuntunu just, että joko ne tekee tai siis ne on vaan niinku tehty sillee, katottu kirjasta kopioitu vastaukset. (Opiskelija 12, haastattelu lukuvuosi 1)

Koulussa tehtävä ryhmätyö ei ole välttämättä tarkoittanut käytännön yhteistoimintaa (ks. esim. Dawes & Sams 2004, 95–96; Löppönen 2011, 30), vaan yksilöt ovat työstäneet vierekkäin omia osuuksiaan jostain opettajan antamasta tehtävästä ja juttelleet samalla toisilleen. Tällaista työskentelyä ei kutsuta yhteistoiminnalliseksi vaan yhteistyöksi, jossa työ jaetaan pienempiin paloihin, jotka kukin työstää yksinään sen sijaan, että sitouduttaisiin yhteiseen tiedonrakentamiseen (Arvaja 2005, 18). Sen lisäksi, että kouluissa työtä tehdään harvoin käytännössä yhdessä, ryhmätyöaika on tyypillisesti lyhyt ja työskentely tapahtuu opettajan tarkassa valvonnassa. Tehtävän loppuunsaattaminen on ehkä tärkeämpää kuin se, että oppii työskentelemään yhteistyössä tai jakamaan vastuuta demokraattisessa ryhmässä. Vaikka jännitteet ovat erottamaton osa sitä, että ihmiset työskentelevät keskenään (Barge & Frey 1997, 39), koulussa tyypillisesti jännitteitä yritetään välttää, peittää tai ratkaista ne oppilaiden puolesta ennen kuin ne ovat edes tapahtuneet. Esimerkiksi Arvajan (2005, 61) tutkimuksessa jotkin yläkouluikäisten yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmät ylläpitivät liiankin positiivista ilmapiiriä ryhmän harmonia säilyttämiseksi kriittisen tiedonjakamisen kustannuksella.

Voi siis todeta, että demokraattinen kehys ei ollut muodostunut kouluhistorian aikana työskentelykehikseksi vaan kehikseksi vertaisuuhteille ylipäätään. Tutkituilla opiskelijoilla oli kenties säilynyt ideaali tasavertaisuudesta, vapaudesta ja veljeydestä, sillä ne eivät olleet aiheuttaneet ongelmia silloin, kun ei tarvinnut saada yhdessä jotain aikaan. Kun tutkitut opiskelijat alkoivat työskennellä demokraattisen kehiksen ohjaamisessa opiskelutilanteissa, heillä ei ollutkaan työskentelyyn vaadittavaa ymmärrystä yhteistoiminnasta.¹²⁵ Opetta-

¹²⁵ Se, että opiskelijoilla olisi realistinen käsitys demokraattisena ryhmänä toimimisesta ja tällaisen toiminnan edellyttämää osaamista ja ymmärrystä, ei tarkoita sitä, että ryhmässä kaikki onnistuisi ja esimerkiksi konflikteja ei syntyisi. Vaikka kokemusta

jankoulutuksen alussa opiskelijoilla voi olla hyvin idealistinen käsitys omista yhteistyötaitoistaan, sillä realistinen ymmärrys ammatillisesta yhteistyöstä ei ole kehittynyt kokemuksen puutteesta (ks. Toom ym. 2017, 127).

Tulkintani mukaan hierarkkinen ja demokraattinen opiskelukehitys on omaksuttu koulutus- ja opiskelukontekstissa jo ennen kuin opiskelija tulee yliopistoon.¹²⁶ Koska konteksti sulkeen ulos väärän tulkinnan ja määrää oikean (Goffman 1986, 440), opiskelukontekstissa tietyt tilanteet kehystetään ja tulkitaan tietynlaisiksi riippumatta siitä, ollaanko koulussa vai yliopistossa. Vaikka yliopistoon tultaessa esimerkiksi termit oppilas ja opettaja ovat muuttuneet opiskelijaksi ja ohjaajaksi tai kouluttajaksi, termin vaihdos ei ole vaihtanut kehystä:

Ehkä vähän se opettaja juttukin liittyy siihen tai kouluttajien ajattelemisen opettajiksi, että vain niitten kaa voi edetä tai jotenkin. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 1)

Toisaalta termejäkään ei kaikilta osin ole vaihdettu vaan opettajaopiskelijoiden puheessa yliopistosta käytetään yleisesti nimitystä koulu (Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006, 144; Kemppinen 2013, 33; Nikkola 2013, 79), mikä näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa:

Toisaalta ihan mukavaa olla Jyväskylässä ja niinku koulussa. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 2)

Tuolla alkaa koulu [aloittaa kuvaajan piirtämisen]. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Ensimmäisenä koulupäivänämme kokoonnuimme lyhyesti integraatioryhmän kanssa. (Opiskelija 2, kysely 1, lukuvuosi 1)

Maanantait ja tiistait on integraatioryhmää. Ja osaa suhtautua sillain, et silloin voi olla väsyneempi kuin muina koulupäivinä. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 1)

Samat säännöt ja rituaalit vallitsevat yhä edelleen yliopistossa, vaikka niitä on toki kouluajoista jonkin verran varioitu. Koulutermin käyttö ylläpitää traditiонаalista käsitystä hierarkkisesta opiskeluympäristöstä. Opiskelijat suorittavat opettajan johdolla koulutehtäviä sen sijaan, että hahmottaisivat olevansa oppimassa jotain (ks. Väisänen 2000, 37; vrt. Laine 2004, 134).

Myös yliopistoympäristö voi tukea kehysten säilymistä ennallaan. Esimerkiksi Kumpulan (1994; ks. myös Korhonen 2008) mukaan opiskelijat opettelevat yliopistoon tullessaan olemaan opiskelijoita: mitä heiltä odotetaan, missä roolissa ja rajoissa heidän kuuluu toimia ja millaiset ovat yhteisön sosiaaliset normit? Opiskelijat oppivat yliopistossa selviytymisstrategioita, kuten suoriutumisen logiikan ja alistumisen auktoriteetin näkemyksiin. (Kumpula 1994, 55–

yhteistoiminnallisuudesta olisi, demokraattiset ideaalit saattavat silti asettaa työskentelylle haasteita.

¹²⁶ Nupponen (2009, 74) tutkiessaan itseohjautuvuuden kehittymistä integraatiokoulutuksessa tulkitsi, että opiskelijoita ohjasi aiemmin muodostuneet merkitysperspektiivit, jotka muovautuivat aiemmista koulukokemuksista ja käsityksistä oppimisesta instituutioissa.

56.) Karjalainen ja Kumpula (1998, 162, 167; ks. myös Karjalainen, Alha & Jutila 2003, 11–12) näkevät opiskelijoiden vastuun katoavan, kun he sosiaalistuvat yliopistoyhteisön piiloiseen toimintaan, jossa tärkeimmäksi muodostuu järjestelmässä selviäminen eikä sen tuottama oppi tai sivistys. Kyse voi myös olla siitä, että yliopistoympäristö on muuttunut koulumaisemmaksi, kuten Aittola (1992, 88) havaitsi opiskelijatutkimuksessaan: erityisesti opettajaprofessioon tähtäävät koulutusohjelmat ovat tyypillisesti koulumaistuneita, jolloin ne ovat muuttuneet ulkoahjautuviksi ja kurssimuotoisiksi. Voi ajatella, että opiskelijan tullessa yliopistoon käytännöt eivät todellisuudessa juuri muutu vaan opiskelun voi nähdä entisen jatkona, samanlaisena kouluna (Peltola 2013, 71).

Tutkituilla opiskelijoilla oli olemassa opiskelukontekstiin sopivat kehykset, joiden kanssa he olivat luultavasti aina pärjänneet tässä kontekstissa. Integraatiokoulutuksessa opiskelu olisi kuitenkin vaatinut erilaista asennetta, kuin mitä nämä kehykset tuottivat. Integraatiokoulutuksessa kuten muussakin yliopisto-opiskelussa konteksti pysyy tietyllä tavalla samana, mutta opiskelijan tulkinta kehyksestä ei enää olekaan kaikilta osin validi tulkinta siitä, mitä pitäisi olla tekeillä. Opiskelijoiden tulkintarepertuaariin ei välttämättä ollut missään vaiheessa syntynyt sellaista käsitystä opiskelusta, joka olisi auttanut opiskelijoita lähtökohtaisesti suunnistamaan integraatiokoulutuksessa sopivalla tavalla: kollegiaalisessa yhteistyössä ohjaajien kanssa ja yhteistoiminnallisesti rakentuvassa opiskelussa vertaisten kanssa. Tällaisen uudenlaisen asenteen ottaminen ei aineiston valossa näyttänyt olevan helppoa:

Ainakin mä oon siihen tulokseen tullut, et mä en oikeesti vaan ymmärtänyt – -. Mä en ymmärtänyt, mistä on kyse periaatteessa. – – Ja omalla tavallaan poisoppimisen tuska jostain semmosesta, jota oppinut aikasemmin. Tuska se on jotenkin hirveen tommonen. Poisoppimisen vaikeus tai oppiminen tosi erilaiseen työskentelytapaan periaatteessa. No tää oli semmosta sekamelskaa, ettei tiennyt. Oikeesti oli vaan jossain ryhmässä, jossain integraatioryhmässä mukana. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 1)

Täytyy ottaa myös huomioon, että muu ympäröivä opiskelukulttuuri ei välttämättä tukenut tutkimani ryhmän opiskelijoiden uusia integraatiokoulutuksen mukaisia kehyksiä, sillä muualla opiskelija luultavasti selviytyi paremmin vanhojen, hierarkkisen ja demokraattisen opiskelukehyksen turvin. Esimerkiksi Öystilän (2001, 32) mukaan ryhmätöillä ei yliopistossa ole useinkaan tekemistä ryhmän hyödyntämisen ja työryhmänä toimimisen kanssa. Muualla opettajakoulutuksen opinnoissa ryhmätöitä tehdessä ei tutkittujen opiskelijoiden ollut välttämättä suotavaa tehdä niitä todella yhdessä vaan oletuksena ehkä oli, että kukin tekee oman palasensa. Ryhmän vaatiminen kokoontumaan yhteisen tehtävän äärelle saattoi olla kyseenalaista, jopa riskialtista toisten vapautteen kaajoamista.

7.2.2 Perhesuhteissa

On loogista tulkita, että opiskelukehyksiin sosiaalistutaan jollain tavoin institutionaalisissa opiskelukonteksteissa. Toisaalta hierarkian ja demokratian muoutumista voi tarkastella vielä aikaisemmasta kontekstista kuin koulusta. Kou-

lutuskontekstin ohella hierarkkisen ja demokraattisen kehyyksen muotoutumiseen on voinut vaikuttaa myös perhesuhteet. Aineistoni ei sinänsä anna olettaa kehysten olevan puhtaasti syntyneitä jo perhesuhteisiin sosiaalistuessa. Tietynlaiset piirteet aineistossa kuitenkin tukevat tulkintaa siitä, että kehysten muotoa ei välttämättä voi perustella pelkästään koulutuskontekstiin sosiaalistumisella, vaan myös perhesuhteisiin sosiaalistumisella tai jopa tietynlaisena perheissä syntyneiden tunnekokemusten transferenssina¹²⁷ opiskelutilanteissa.

Jo Freud esitti ajatuksen, että me käytämme lapsuudessa kokemaamme perhesuhdetta mallina sille, miten reagoimme toisiin ihmisiin uusissa ryhmissä. Kanssakäymisen säännöt on opittu omien vanhempien ja sisarusten kanssa ja ne säännöt tarjoavat mallin uusien tilanteiden auktoriteetti- ja vertaissuhteisiin. (Schein 1988, 75; Conolly 2008, 29.) Lucey ja Rogers (2007, 20) näkevät menneiden kokemusten vaikuttavan henkilösuhteisiimme nykyisyydessä:

Furthermore, interpersonal relationships are never as free from the past as we might like. The echoes and vibrations of past experience, particularly those with our childhood carers, have tendency to resonate in the present and thereby help give shape to our understanding of the here and now, of ourselves and other.

Yksilöiden perhesuhteet ovat hyvin erilaisia ja toisistaan poikkeavia, sillä perheet eivät ole samanlaisia. Yksilöillä on oletettavasti myös keskenään hyvin erilaisia malleja siitä, miten vanhempi- ja sisarussuhteissa toimitaan. Nämä mallien erovaisuudet voivat johtaa uusien ihmisten kanssa toimittaessa konflikteihin, koska jokaisella on oma ”oikea” toimintatapa, jonka alkulähteenä ovat omat perhesuhteet (Schein 1988, 75). En kuitenkaan pyrkinyt jäljittämään jokaisen opiskelijan omia malleja vaan tarkastelin perhekontekstia enemmän siitä näkökulmasta, miten perhesuhteille tyypilliset piirteet olivat näkyvissä aineistossa.¹²⁸ Näen, että opiskelija-ohjaaja-suhteessa asetelma on tietyllä tapaa analoginen perhedynamiikan vanhempi-lapsi-suhteeseen ja vertaissuhde taas sisarussuhteeseen.

7.2.2.1 Ohjaajat vanhempana

Opiskelijan riippuvuus ohjaajasta on varmasti todellista, koska ohjaajilla on opiskelutilanteissa tietystä mielessä ylivaltaa opiskelijaan nähden.¹²⁹ Opiskelija on riippuvainen esimerkiksi ohjaajan antamista suoritusmerkinnöistä. Kaikki tutkimuksessa tapauksessa esiintyvä riippuvuus ei kuitenkaan vaikuttanut perustuvan vain opiskelun mukanaan tuomiin reunaehtoihin, vaan se muistutti osittain myös lapsen riippuvuussuhdetta vanhempaan.

¹²⁷ Transferenssi tarkoittaa, että ihminen tiedostamattaan siirtää tunteitaan toisesta ihmisestä toiseen, joka jollain tavalla muistuttaa häntä tästä ensimmäisestä. Opiskelija voi esimerkiksi siirtää aikaisemmat koulutilanteissa syntyneet kielteiset tunnekokemuksensa uusiin aikuiskoulutusilanteisiin ja ohjaajiinsa. (Connolly 2008, 30.)

¹²⁸ Tarkoituksenani ei ole analysoida yksilöiden lapsuuden perhesuhteita. En esimerkiksi tiedä, ovatko tutkittavat asuneet yhden vai useamman vanhemman talouksissa, onko heillä sisarusia tai miten he asemoituvat sisarusten joukkoon iältään.

¹²⁹ Kaikki ylempiin kohdistuva riippuvuus ei ole regressiivistä eikä heijastele ulkoisen todellisuuden vääristymistä, vaan se voi olla myös todellisuutta myötäilevää ja sen mukaista (Keski-Luopa 2000, 90).

Epäsymmetriset suhteet, joissa toisella on ainakin symbolista ylivaltaa toiseen, muistuttavat sisäiseltä rakenteeltaan vanhemman asemaa suhteessa lapseen. Vaikka molemmat suhteen osapuolet olisivat aikuisia, vuorovaikutussuhteessa toinen edustaa tällöin alisteisemmassa asemassa olevaa lasta. (Keski-Luopa 2000, 87; ks. myös Kaski & Kiander 2005, 128–130.) Asetelma ohjaajan ja opiskelijan välillä muistuttaa epäsymmetrisyydessään vanhempi-lapsisuhdetta ja ohjaajien auktoriteettitilasta voi pitää samankaltaisena, kuin mitä vanhemmilla on. Keski-Luopa (2000, 87) arvio, että tämänkaltainen vuorovaikutussuhteen epäsymmetrisyys on *"omiaan aktivoimaan lasta edustavassa osapuolella hänen varhaiset kokemuksensa vanhempisuhteestaan ja siihen liittyvät odotukset ja pelot"*. Opiskelija voi tiedostamattaan siirtää vanhempiin liittyvät lapsuuden riippuvuuden tunnekokemukset jopa sellaisenaan uuteen kohteeseen, ohjaajaan (ks. Keski-Luopa 200, 87–89). Esimerkiksi Opiskelija 7 tuntui yhdistäneen Ohjaaja O:n omaan isäänsä:

Ohjaaja O on eri kastissa. Että tää on nyt vähä jännä juttu, ku mä olin sielä pääsykokeessa, ni mä näin, että ompa kiva, että tuommonen niinku tavallaan oman iskän tyyppinen, tosi auktoriteetti ja vähän siistiä ja kivaa. – – Oli hirveen kivaa, et tommonen auktoriteetti tulee ja hirvee varmaan hyvä opettaja ja mietti, että "tänne mä tuun". (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 1)

Jotenkin mun isä on samantyyppinen, että se on itkettäny. Että nyt vetäytyy tollasesa tilanteessa, kun Ohjaaja O on tollanen. (Opiskelija 7, havaintopäiväkirja 2.12. lukuvuosi 2, ryhmäistunto)

Ohjaaja O vaikutti aiheuttaneen Opiskelija 7:ssä tunteensiirtoa, mikä näkyi samankaltaisena ihailuna ja kunnioituksena, mutta myös vetäytymisenä uhkaaviksi koetuissa tilanteissa. Tutkitussa opiskelijaryhmässä riippuvuutta vanhempaan edustivat tulkintani mukaan turvan ja hyväksynnän hakeminen, pelot ja tahdonmukaan toimiminen, hylkäyskokemukset sekä aggressioiden tukahduttaminen ja kapinointi.

Riippuvuussuhteessa ohjaaja ei ole vain ylempänä oleva määräysten antaja ja asiantuntija vaan myös jonkinlainen kannattelijä, johon "lapsi" saattaa tukeutua ja joka kantaa vastuun. Lapset katsovat vanhempaansa ylöspäin ja uskovat, että vanhempi tietää kaiken. Haastatteluissa ohjaajiin liitettiin samanlaisia turvan sekä tuen antamista kuin vanhempiin:

Ohjaaja U:stakin tuli tietyllä tapaa semmonen niinku äitihahmo. No ei nyt ihan äitihahmo, mut semmonen, joka oikeesti autto harjottelun aikana tosi paljon mua ja sillee, jos oli joku ongelma, niin sen puoleen pysty kääntymään tavallaan sillee. Semmonen tuki ja turva. (Opiskelija J, haastattelu lukuvuosi 2)

Ohjaaja Y on kuitenkin ollu vähä semmonen ryhmän isä ehkä. – – Ohjaaja Y on ollu enempi semmonen, et se on hiljaa ja se kuuntelee ja sille voi suoltaa niitä tuskiaan. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Ohjaaja 1:n kokee tosi semmoseks merkityksekkääksi ja hirveen asiantuntijaksi tässä. – – Olo et varmoissa käsissä. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 1)

[Ohjaaja 1] on ollu tässä sillai läsnä eniten, koska on myös sillee ehkä vähän sillai vastuussa tästä mejän ryhmässä muutenkin. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Sen lisäksi, että ohjaajiin liitettiin turva, heihin liitettiin myös pelko:

Aluks se [Ohjaaja O] oli kans tosi pelottava. Se oli hyvä silloin, kun oli se ensimmäinen luento ja se oli ensimmäinen, mitä se sano, et "kaikki muut onnittelee teitä, kun te ootte päässyt opettajankoulutukseen, mutta minä säälin teitä". -- Sit jotenkin syksyllä mä olin aivan kauhuissani, että mä joudun opettaan harjottelussa ja Ohjaaja O tulee kattoo. Mä pelkäsin sitä kun kuolemaa suurin piirtein (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 1)

Pelot ohjaajia kohtaan eivät tietysti mielessä olleet kovin realistisia, sillä ohjaajat eivät oletettavasti olleet erityisen vaarallisia tai uhkaavia. Pelko on kuitenkin selitettävissä riippuvuussuhteen näkökulmasta: lapsi on selvästi heikommissa ja alisteisemmassa asemassa suhteessa vanhempaan ja tämän armoilla (ks. Keski-Luopa 2000, 88). Ylemmässä asemassa olevaa kohtaan oli siis loogista tuntea pelkoa hierarkkisessa opiskelukehyksessä, jos ohjaajan tulkittiin edustavan vanhempaa, jonka armoilla opiskelija oli.

Eri ohjaajat koettiin eri tavoin suhteessa pelkoon ja turvaan:¹³⁰

Ohjaaja O on taas se, joka oikeesti kommentoi ja sanoo ja se oikeesti jotenki on sen tiedollisen puolen semmonen tärkein kyllä varmasti. Ja sitte Ohjaaja U on ehkä sen mukana siinä ja näin, mutta jotenki Ohjaaja O on kuitenkin siinä se kingi. Ohjaaja Y on vaa joku semmonen sympatian kehto siinä ryhmän keskellä, joka keinuu siinä jollain riippumatolla [naurua]. (Opiskelija1, haastattelu lukuvuosi 2)

Minkä takia Ohjaaja Y on niin lutunen ja semmonen ihana, semmonen nallekarhu, ja sitte taas Ohjaaja O on niinku sitte "äää". -- Mustaki tuntuu siltä, että Ohjaaja O oottaa multa niin paljo enemmän. Et se on, että "no Opiskelija 11 pääsee OKL:n sisään ja nyt sen pitäis täyttää ja niinku näyttää, et se on superihminen". Mut sit siis loppupeleissä nii nytte mun mielestä se on jo tosi hyvä. Kyllähän mua jännitti tosi paljo, ku se tuli sinne harjotteluun mua kattomaan ja sitä meininkiä. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Vaikutti siltä, että Ohjaaja O ja Ohjaaja Y edustivat opiskelijoille erilaisia isähahmoja. Toinen oli turvallinen isä, jota ei pelätty vaan joka tuki ja jolle voitiin kertoa omista murheista. Toista, ankaraa isää taas pelättiin, mutta häntä myös arvostettiin ja pidettiin suurena auktoriteettina, jolloin toisaalta haluttiin kokea tämän ankaran isän arvostusta.

Tulkintani mukaan opiskelijat kaipasivat hierarkkisessa kehyksessä ohjaajien taholta samankaltaista hyväksyntää kuin lapsi kaipaa vanhemmiltaan (ks. Mäki & Ristiniemi 2007, 64–65).

Kyllähän sitä hakee hyväksyntää niiltä. Just niille et ollaan nyt tehty nää tavoitteet tälleen, niin "kommentoikaa jotain". Ja sit, kun ei kuulu mitään, niin sitten ollaan silllee "miks te ette sano mitään näistä tavoitteista". (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 1)

Mulla oli [opetusharjoittelussa] vaan vähä semmonen olo, et nyt täytyy päteä, nyt täytyy olla tosi hyvä [kun Ohjaaja 2 oli paikalla]. -- Mut vähän pelkäsin ja sitte oli kiva, että vähän niinku onnistu siinä [harjoittelutunnilla] toisaalta. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 1)

¹³⁰ Kaikki tutkitut opiskelijat eivät kokeneet ohjaajia samalla tavoin.

Hyväksynnän hakeminen ”vanhemmilta” näkyi esimerkiksi siinä, että opiskelijat kokivat hyvin tärkeäksi ohjaajilta saadun myönteisen huomion. Tärkeinä pidettiin kokemuksia, joissa ohjaajat olivat pyytäneet opiskelijoilta apua, joissa opiskelijat saivat positiivista palautetta tai joissa ohjaajat muuten osoittivat opiskelijoille heidän olevan tärkeitä tai arvossapidettyjä:

Vaikka joku Ohjaaja 2, et se pyytää meitä siihen [menetelmätestaukseen], niin kyllä mun mielestä tommoset on semmosia kivoja juttuja. Et vähän semmosia luottamuksenosoituksia, että se oikeesti uskaltaa ottaa meidät tommoseen, että me ei lähetä lörpöttelemään tonne. Että en mä usko, et se ihan mitä sattuu ryhmää siihen uskaltaista ottaa. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Mulla jotenki erityisen ollu ehkä se, et ku tietysti on saanu, mä oon saanu myös palautetta noilta meidän kouluttajilta esimerkiksi harjottelun suhteen, niin se oli tosi kannustavaa ja positiivista, mitä mä en oo hirveesti kuullu oikeestaan yhtään ennen sitä, kovinkaan positiivista palautetta siis meille. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

Seki on mun mielestä ihan huippua, ku se [Ohjaaja 1] eilen tuli sinne Amarilloon [jossa opiskelijat kävivät yhdessä syömässä kesän aloittajaisiksi]. Et mun mielestä se osotti sillä sen, et tää ryhmä on sille tärkeä, me ollaan tärkeitä. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Lapsella ilmenevä läheisyyden kaipuu muuttaa aikuistuessaa muotoa ja sitä symboloi esimerkiksi arvostuksen tarve (Berne 1967, 12–14). Ohjaajan ja opiskelijan välisessä suhteessa myönteinen palaute ei ole tärkeää vain oppimisen ja oman kehittymisen kannalta vaan se on tärkeää myös siksi, että myönteinen palaute edustaa tietyllä tavalla ”vanhemman” osoittamaa rakkautta ja hyväksyntää.

”Vanhemman” hyväksyntää haettiin toimimalla ohjaajien tahdon mukaan. Lapsuudessa ihmisarvo sidotaan usein lapsen toimintaan, jolloin lapseen kasvaa uskomus siitä, että on huono ihminen, ellei toimi vallanhaltijan toivomalla tavalla (Varila 1999, 97). Ohjaajien tahdon mukaan toimiminen ei ollut järkevää vain suoritusmerkintöjen vuoksi vaan se oli perusteltua myös ”vanhemman” hyväksynnän saamisen näkökulmasta.

Aina opiskelijat eivät kuitenkaan kokeneet ohjaajien hyväksyntää, vaan välillä jopa tietynlaista ”vanhemman” rakkauden eväämistä. Keski-Luopa (2000, 88) toteaa, että lapselle rakkauden evääminen on vanhemman taholta tullut psykologinen hylkääminen. Opiskelijoiden hierarkkisessa opiskelukehyksessä kokemat hylkäyskokemukset eivät toki olleet sama asia kuin hylkäys omien vanhempien taholta, mutta niissä oli rakenteellista samankaltaisuutta. Hierarkkisessa kehyksessä hylkäyskokemus saattoi liittyä tilanteisiin, joissa ohjaajat eivät opiskelijoiden mielestä osoittaneet kiinnostusta ryhmää kohtaan:

Mut sitte taas joku Ohjaaja 4, ni mun mielestä se on niin semmonen petturi tai semmonen. Et se on käyny horiseen jotaki ihan mitä sattuu ja sitte se ei tuu mihinkään tapaamiseen ja semmonen, että huomaa, että ei sitä ihan hirveesti kiinnosta, niin semmonen, että "joo miks mä otin sua tosissaan". (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Tuntuu et Ohjaaja O:lla ei oo oikeen semmosta kiinnostusta olla meidän kanssa ja jotenki tuntuu, ettei millään tavalla sano mitää koskaan. Ollaanki puhuttu, että kattoo kelloa ja jotenki tullu ittelle semmonen olo, et aluks pelkäs sitä, että se on sielä, että kauhee tuska, että uskaltaa sanoa yhtään mitään. Mut nyt on enemmänki tullu semmonen olo, et mitä hän oikeen tekee täällä, jos ei sitä oikeesti kiinnosta, ku se kattoo kelloo. – – Tuli vaan semmonen olo, et ei sitä ehkä kiinnosta yhtään. Tosi outoo, tiedä oonko mä sitte ainut, joka aattelee näin, mut must sitä ei oikeesti kiinnosta yhtään. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 1)

Keski-Luopan (2000, 89) mukaan ylempänä oleva johtaja voi muodostua idealisoiduksi hahmoksi, johon liitetään kaikkivoipaisuuden odotuksia, mutta jos odotukset eivät täyty, johtajaa aletaan kritisoida. Esimerkiksi Opiskelija 7, joka lähtökohtaisesti ihanoi Ohjaaja O:ta, koki voimakkaasti sen, ettei kyseinen ohjaaja osoittanutkaan hänen mielestään ”vastarakkautta” ja osoittautunut ihailun arvoiseksi.¹³¹ Tutkitussa ryhmässä hylkäyskokemuksia liittyä myös tilanteisiin, joissa opiskelijat olisivat halunneet saada arvostusta, mutta joissa ohjaajat sen sijaan esittivät heille kysymyksiä ja kyseenalaistivat asioita, kuten kävi esimerkiksi harjoittelusuunnitelmien tarkastelukerralla (ks. luku 5.3.2). Jos ohjaajan toimintaa kyseisessä tilanteessa tulkittiin lapsen asemasta, ohjaajan koettiin ehkä kritisoidulla ja kyseenalaistamalla kieltävän arvostuksensa, ”rakkautensa”.

Scheinin (1988, 192) mukaan perheessä on voitu oppia, että auktoriteetin kanssa toimittaessa aggressiot tukehdutetaan. Useimmiten opiskelijat eivät tuoneet ohjaajien aiheuttamia tunnekokemuksia kuten ärsytyksen tunteita ja väärinymmärtämisen kokemuksiaan ohjaajien tietoon. Yksi opiskelijoista kertoi kuitenkin haastatteluissa kapinastaan ohjaajaa kohtaan, joka työskenteli heidän kanssaan eniten:

Mulla ehkä ollu vähä ristiriitanen aluks, että sillo ehkä oli se mun kapinointi vaihe ja mä koin, että se [Ohjaaja 1] yritti jotenki riistää mun vapauden (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Kyllä määki vähän pelkäsin sitä [Ohjaaja 1:stä] aluks, sen takia varmaan vähä kapinoin ki sitä vastaan [naurua]. Mulla oli taas semmonen asenne sitä, että mä reagoin sillä tavalla. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 1)

Mä en Ohjaaja 1:n kanssa tullu aina hirveen hyvin toimeen, että mää niinku vänkäsin sille vastaan ja musta tuntu, että sekin vänkäs mulle välillä vastaan. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

Aineistostani ei pysty päättelemään, huomasiko kapinan kohteena ollut ohjaaja kapinaa, vai toimiko se enemmän opiskelijan päänsisäisenä taisteluna. Kiinnostavaa on, että opiskelija kuitenkin käyttää juuri termiä *kapina*, joka liitetään usein teini-ikäisten suhteeseen omiin vanhempiinsa; lapsi pyrkii pääsemään eroon riippuvuudesta ja kapinoi vanhempaa vastaa, joka yrittää esimerkiksi rajoittaa häntä. Myös toinen opiskelija kuvasi haastatteluissa omaa tunnetilaansa termillä *kapina*:

¹³¹ Keski-Luopan (2000, 96) mukaan ”[v]ihamielinen reaktio, ellei sille ole osoitettavissa adekvaattia selitystä, osoittaa vääristynyttä käsitystä ulkoisesta todellisuudesta” ja että ”[a]sianosainen elää menneisyytensä objektsuhteissa”.

Kun mulla on semmosta vähän niinku kapinaa tässä, että ku en mä usko kaikkiin näihin juttuihin. – – Mä halusin vaan tavata [yhden ohjaajista], et en mä lähde tästä asenteesta, että mulla on kauhee kapina, "mä en tee enää mitään". (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 2)

Hänen kapinansa alkusysäys liittyi nimenomaan ohjaajien kohtaamiseen harjoittelusuunnitelmien tarkastelukerralla. Tämä vuorovaikutustilanne ja jotkin aikaisemmat vuorovaikutustilanteet hänen ja ohjaajien välillä olivat olleet hänestä epäinhimillisiä, joten hänellä syntyi kapina koulutusta kohtaan eikä hän esimerkiksi halunnut työstää harjoittelusuunnitelmaansa eteenpäin. Tätäkin kapinaa voi tietyllä tavalla tulkita vanhempien vastustamisena; kapinoimalla integraatiokoulutuksen perusajattelutapaa vastaan hän vastusti siinä toimivia ohjaajia.

Vielä eräs tapa katsoa vanhempi-lapsi-suhdetta analogiana opiskelijan ja ohjaajan väliseen suhteeseen, on verrata sitä Bernen (1967, 23–24, 28–30) esittämään ajatukseen ristiintyvistä transaktiosta: kanssakäyminen katkeaa silloin, jos vuorovaikutukset ristiintyvät eli toinen osapuoli ilmaisee toiselle jotain Aikuisena Aikuiselle, mutta toinen osapuoli vastaa Lapsena Vanhemmalle. Tällainen ristiintyminen oli näkyvässä hierarkkisessa kehyksessä esimerkiksi ryhmän puheenjohtajakysymyksessä (ks. s. 94–95). Tilanteessa herätteenä (stimulus) toimi se, että ohjaajat sanoivat opiskelijaryhmälle, että he voisivat organisoida työtänsä esimerkiksi käyttämällä puheenjohtajaa. Ohjaajat yrittivät tällä tavalla auttaa opiskelijoiden organisoitumista, mutta ohjaajien kommenttia ei kuitenkaan otettu vastaan aikuisina vaan kuin lapsina. Opiskelijoiden vastaus (response) oli toiminnassa se, että he ottivat puheenjohtajan aluksi kaikkiin tehtäviin, vaikka tehtävä ei olisi puheenjohtajaa vaatinutkaan. Tässä vuorovaikutus ristiintyi, sillä vaikka ohjaajat sanoivat kommentin aikuinen aikuiselle, opiskelijoiden vastaus siihen oli kuin vastaus lapselta vanhemmalle.

7.2.2.2 Opiskelijat sisaruksina

Vertaisuus ei rakennu vasta koulutusinstituutiossa vaan sitä voi tarkastella myös sisarussuhteiden kautta. Sisarukset tarjoavat toisenlaisia sosialisaatiokokemuksia kuin vanhemmat, sillä vaikka ikäero sisarusten välillä muodostaa vanhemmille sisaruksille usein ohjaavan ja auttavan roolin, sisarussuhteissa roolit ovat myös vastavuoroisempia ja tasapainoisempia kuin vanhempi-lapsisuhteessa (Tucker & Updegraff 2009, 14–17). Sisarussuhteet ohjaavat siihen, miten tulla toimeen toisten ihmisten kanssa eri tavoin kuin vanhempien kanssa (Coles 2003, 2–3). Sisarussuhteessa opitaan muun muassa konfliktinratkaisua, neuvottelua ja yhteistoimintaa (Whiteman, Becerra & Killoren 2009, 30). Sisarussuhteen dynamiikka on ambivalentti, sillä toisaalta siihen sisältyy paljon positiivisia tunteita, rakkautta ja tukemista, mutta toisaalta myös negatiivisia tunteita, vihamielisyyttä ja riitoja (Dunn & Kendrick 1982, 96; Pike, Kretschmer & Dunn 2009):

Esimerkiks kerran siis Opiskelija E ja Opiskelija I otti kunnolla yhteen ja molemmat alko itkee ja sit me selviteltiin vessassa sitä. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Sit ku Opiskelija Q oli heti, se otti sen sillee, että kukaan ei halua olla hänen parinsa ja leikkiä hänen kanssaan ja kaikkee tällästä. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

En mä silleen koe, mun mielestä yhteisesti sovitut ajat on ok, mutta – – tässä hirveen paljon tuli tätä "hyvä veli vahtii"-meininkiä, että kuka on poissa ja minkä takia on poissa. (Opiskelija 3, haastattelu lukuvuosi 1)

Sisarussuhteisiin liitetään yleensä alkukantainen viha sisaruksia kohtaan ja sisarukset voivat tuntea kateutta siitä, että heidät korvataan toisella (Coles 2003, 2, 6). Sisarussuhteisiin liitetään myös kilpailu vanhemman huomiosta (Dunn & Kendrick 1982, 1). Vaikka tällaista kilpailua ei ollut suoraan aineistossa nähtävillä, tietynlainen kateus "vanhemmalta" saatuun huomioon tuli esillä. Esimerkiksi opetusharjoittelussa kateutta liittyi ohjaajien valikoitumiseen sekä ohjauksen laatuun ja määrään:

Sillon tuli semmonen fiilis, että kouluttajatki jakautu sillee, että esimerkiks joku Ohjaaja 1 ajatteli, että Opiskelija L:sta ja noilla on tosi hyvä suunnitelma, että hän menee sitte heidän kanssa. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 2)

Puheeseen nousivat harjoittelu ja sen ohjaus. Miettivät, pitäisikö nostaa keskusteluun se, että monet ovat kokeneet ohjauksen eriarvoiseksi. (Havaintopäiväkirja 24.2. lukuvuosi 2, vertaisryhmä)

Sisarussuhteissa rakentuu ymmärrys tasavertaisuudesta, jota erityisesti vanhempien pitäisi osoittaa: jokaista lasta pitäisi kohdella samalla tavoin. Ryhmäläisten tasavertaisuuden ylläpitämiseksi kateutta "vanhemman" osoittamasta "rakkaudesta" myös pelättiin ja haluttiin välttää. Esimerkiksi eräs opiskelija pelkäsi, miten muut suhtautuvat siihen, kun ohjaaja mainitsi ohjaustilanteessa erityisesti hänet nimeltä ja myönteisessä valossa (ks. s. 118-119). Myös omat onnistumisenkokemukset saatettiin peittää kateuden pelossa:

Mut sitten toisaalta oli semmonen olo, ettei halunnu hirveesti hehkuttaa sitä, että on mennyt hyvin ja on tykännyt ja on onnistunut ja myös epäonnistunut, mutta silti kokonaisuutena onnistunut harjoittelu. – – No ehkä se juttu, että jos toiset rypee siinä jutussa, että "paska paska paska, meni päin persettä", ni sitte yks tulee sieltä, että "mulla meni ainakin tosi hyvin". Ni musta tuntuu, että sillä tulee vielä pahempi olo siitä, että enemmänki yrittää vaikka kuunnella sitä toista ihmistä. Ja ehkä semmostaki, ettei tuu semmosta kateellisuutta sitte, seki saattaa olla yks juttu, että ei tuu semmosta, että "nonnii ja sitte tolla meni hyvin". En mä tiiä mut semmonen oli kuitenkin, että halus jotenki enemmänki olla niille toisille semmonen, että "hei kyllä se siitä". (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Opetusharjoittelussa onnistuminen edusti yhtä tärkeintä opiskelussa onnistumisen muotoa, sillä harjoittelussa opiskelija toimi tulevassa työssään. Tällöin tähänkin liittyvän kateuden voi yhdistää "vanhemmilta" saatuun arvonantoon: opiskelijat halusivat olla ohjaajien silmissä hyviä opettajia.

Tasavertaisuuden tulee toteutua sisarussuhteissa myös sisarusten keskinäisessä toiminnassa, ei vain vanhempien toiminnassa. Tutkitussa ryhmässä tämä näkyi tasavertaisuuden särkymiseen liittyvinä ärsyyntymisen ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksina:

Mä olin ainoa, joka oli sen kirjottanu puhtaaks ja muut ei ollu kirjottanu. Ja sit mä olin jo palauttanu tai lähettäny sen kaikille, että kaikki saa lukea ja sitte ruvettiinki vaan päättämään tai muut rupes sanomaan, että ei ne haluakkaan tehdä sitä sillä tavalla ja musta se oli aika epäoikeudenmukasta sillon. (Opiskelija A, haastattelu lukuvuosi 1)

Sillon mua ärsytti tosi paljon, kun Opiskelija 8 ja Opiskelija 10 jotain supatti keskenään, niin mun teki mieli vaan sanoo, et voitteko sanoo koko ryhmälle. Et tosi ärsyttävää, törkeätä tommonen supatteleminen. (Opiskelija 4, haastattelu lukuvuosi 1)

Olen valmis kyllä varaamaan aikaa kaheksasta neljään, mutta sitte, jos huomaa, että ei siihen sitouduta koko porukalla tavallaan, niin en mä tiedä, mun mielestä mun-kaan tarvi sitte. (Opiskelija 9, haastattelu lukuvuosi 1)

Näissä edellä kuvatuissa kokemuksissa tasavertaisuus ei liittynyt vertaisryhmän institutionaalisten valtapositioiden symmetrisyyteen vaan enemmän sisarusuhteeseen liittyvään näkökulmaan tilanteen tasapuolisuudesta ja reiluudesta.

Sisarussuhteen kaksijakoiseen luonteeseen kuuluu riitaa-aiheuttavien teki-
joiden lisäksi myös suhteen vastavuoroisuus. Sisarukset voivat olla toisilleen tukena yhdessä kohdatuissa tilanteissa, mikä näkyi tutkitussa ryhmässä toisten opiskelijoiden tarjoamana turvana:

Et haki siitä toisesta sellasta, et sit ku on se pari niin luottaa, et ei tää voi ihan mennä perseelleen ja se pitää huolen. (Opiskelija 2, haastattelu lukuvuosi 2)

Saa sen harjotteluparinsa tietoon ja koulun, koska se jotenki oli semmonen iso tai se tuntu semmoselta merkittävältä, että ikään kuin saisit jostain tyypistä semmosen turvan tai jonku semmosen, että tiesi ees jotai, koska jotenki tuntu, että ei tienny mitään. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 2)

No vähän sillee, et "hei pidetäänkö lukupiirejä", "no hei vois olla hyvä", että kaikkia vähän niinkun pelotti. Omalla tavallaan semmosia asioita, joista tuntuu, et ei selviydy ite. Aika paljon haetaan semmosta turvaa omalla tavallaan, varsinkin ne lukupiirit. Et jos mä en ymmärrä siitä englanninkielisestä kirjasta yhtään mitään, niin voidaan-ko käsitellä niitä. (Opiskelija 5, haastattelu lukuvuosi 1)

Myös vanhemmilta suojeleminen liittyy sisarusuhteiden ristiriitaiseen luonteeseen. Esimerkiksi ohjaajien toiminta harjoitteluun liittyvissä tapaamisissa herätti suojelunhalua osassa opiskelijoista (ks. luku 5.3.2):

Tuli semmonen, että mun pitää auttaa sitä, ja tuli semmosia säälintunteita ja semmosia, että älkää [ohjaajat] noin kovasti sanoko. (Opiskelija 1, haastattelu lukuvuosi 2)

Mut olis voinu ite sitte jotenki sanoo [kouluttajille jotain], et ku huomaa, että Opiskelija Z ja Opiskelija Q meni tosi lukkoon siinä vaiheessa. (Opiskelija 10, haastattelu lukuvuosi 2)

Jos Opiskelija 3 ei ois ollu siinä sillee rohkasemassa ja sillee sanomassa, että "oikeesti Opiskelija 8, on tässä pointtiakin, että ne [ohjaajat] nyt vaan vähän kärjistää", niin mä olisin varmaan jääny johonkin sinne kaivonpohjalle, mut se sai kyllä nostettua mut sit sieltä. (Opiskelija 8, haastattelu lukuvuosi 2)

Me sisarukset suhteessa *heihin* vanhempiin voi olla tapa tunnistaa ja tunnustaa samuutta (ks. Miller 2000, 11). Samuutta ja yhteenkuuluvuutta rakennettiin tutkimassani ryhmässä sitä kautta, että ohjaajien nähtiin olevan eri puolella, *ei-meitä*.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu

8.1.1 Kehysten suhde integraatiokoulutuksessa tehtyyn ryhmäteoreettiseen tutkimukseen

Alasuutari (2011, 216) toteaa, että *”kun tutkimuksessa sovelletaan vain yhtä näkökulmaa, on muun muassa tulosten validiteetin arvioinnin vuoksi aina hyödyllistä tarkastella aineistoa myös muista mahdollisista näkökulmista”*. Pidin tärkeänä peilata tutkimustuloksiani erityisesti muihin integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmiä tehtyihin tutkimuksiin.

Integraatiokoulutuksen keskeinen lähtökohta on tutkiva yhteisö, jossa tarkoituksena on kiinnostua ja omaksua tutkiva asenne opettajan työhön. Tutkimusta tekevät ohjaajien lisäksi ryhmässä siis myös eri vaiheissa olevat opiskelijat: sekä koulutuksessa oleva ryhmä että kandidaatti-, maisteri- ja väitöstutkimusvaiheessa olevat, koulutuksen jo läpikäyneet opiskelijat. Integraatiokoulutuksessa tutkimusaiheet kumpuavat pääosin opetuksessa ja opiskelussa heränneistä kysymyksistä. (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 11–12.)

Integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmistä on tehty runsaasti tutkimuksia, joissa aineistoa on tarkasteltu psykodynaamisesta ryhmäteoreettisesta perspektiivistä. Integraatioryhmien tiedostamattomia puolia tutkineet tutkijat ovat tehneet havaintoja ja tulkintoja esimerkiksi ryhmän suojautuvasta työskentelykulttuurista (Mäki & Ristiniemi 2007), ryhmän minäkeskeisestä perusolettamuksesta (Löppönen 2011), syntipukki-ilmiöstä ryhmässä (Nikkola 2011), ryhmän tais- telu-pako-perusolettamuksesta (Hokkanen 2012) sekä ryhmäajattelusta (Hautala & Tikkanen 2015).¹³² Vaikka en lähestynyt omaa tutkimusaineistoani ryhmäteoreettisesti, vaan pyrin selvittämään yleisempiä opiskelutilanteen kehyksiä, tutkimuskohteenani on jollain tasolla ollut opiskelijaryhmä. Sen vuoksi haluan selkiyttää, miksi olen nimennyt opiskelijaryhmästä löytämäni asiat kehyksiksi enkä ryhmäilmiöiksi.¹³³

Psykodynaamisella ryhmäteoreettisella tutkimuksella pyritään tavoittamaan ryhmää tiedostamattomasti ohjaavat tekijät. Näiden tiedostamattomien ohjaavien tekijöiden tavoittaminen oli myös tämän tutkimuksen lähtökohtana mutta kehysanalyttisestä näkökulmasta. Lähtökohtien samankaltaisuus näkyy

¹³² Integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmiä tutkineet ovat tulkinnoissaan hyödyntäneet muun muassa Bionin (1979) työ- ja perusolettamusryhmä-teoriaa, Scheinin (1988) organisaatiokulttuuriteoriaa, Argyriksen (1990) organisaatioteoriaa yhteisön defensiivisestä kulttuurista sekä Janisin (1982) ryhmäajattelu-teoriaa.

¹³³ Ryhmädynaaminen tarkastelu kääntää katseen yksilöistä kohti ryhmän dynamiikkaa kokonaisuutena (Cartney & Rouse 2006). Myös kehysanalyysissä katse siirtyy yksilöstä kokonaisuuteen, mutta vuorovaikutusta ei tarkastella ryhmäilmiöiden kautta vaan sosiaalistumisena tiettyyn kulttuuriin. Vaikka näkökulmani on eri, olen jonkin verran hyödyntänyt tutkimuksessani ryhmiin liittyvää teoriaa, sillä esimerkiksi vertaisuutta käsitellään teorioissa juuri ryhmien kautta.

esimerkiksi samankaltaisten kysymysten asettamisena. Lähtökohtien samankaltaisuuden ohella tekemistäni havainnoista löytyy paljon yhtymäkohtia ryhmäteoreettisesti aineistoon tarkastelevien integraatiotutkijoiden havaintojen kanssa. Esimerkiksi havainnot ohjaajien miellyttämisestä, työaika- ja poissaoloaiheiden arkaluontoisuudesta, puheenjohtajuuden haasteista sekä erilaisuuden välttelystä toistuvat useissa opiskelijaryhmiä ryhmäteoreettisesti tarkastelevissa tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa tulkitsin nämä havainnot kehysten ilmentymiksi, mutta muissa tutkimuksissa ne on tulkittu ryhmäilmiöiksi. Samantyyppisellä integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmästä kerätyllä aineistolla ja samankaltaisilla havainnoilla voidaan tehdä siis erilaisia tulkintoja, kun teoreettinen perspektiivi vaihtuu. Donmoyerin (2000) mukaan kilpailevat tulkinnat heijastavat vaihtoehtoisten teoreettisten kielten käyttöä, eivätkä nämä kielet ole tosia tai vääriä vaan vain enemmän tai vähemmän sopivia. Sopivuutta voidaan arvioida vain nimenomaisen tarkoituksen suhteen. (Donmoyer 2000, 62.) Tässä on tarkoitukseni arvioida näiden erilaisten teoreettisten tulokulmien suhdetta toisiinsa.

Kehysanalyttisesti tarkasteltuna ryhmään tullessaan opiskelijalla on jo tietyt valmiit tiedostamattomat tulokulmat siihen, mitä tilanteessa on tekeillä. Tutkimuksessani tulkitsin, että opiskelija tulee opiskelutilanteisiin valmiin hierarkkisen ja demokraattisen opiskelukehyksen kanssa, jotka ohjaavat niin opiskelijan toimintaa kuin tapaa kokea opiskelutilanteet. Ryhmäteoreettisesti tarkasteltuna taas opiskelijaryhmä voi toimia opiskelutilanteissa erilaisin tavoin riippuen ryhmään syntyneistä ilmiöistä, sillä jokaisessa ryhmässä syntyy omanlaisensa kulttuuri, erilaisia tiedostamattoman toiminnan tapoja sekä vaihtelevia ryhmäilmiötä ja perusolettamustiloja¹³⁴. Ryhmäteoreettinen ja kehysanalyttinen tulkinta voivat kuitenkin olla olemassa yhtäaikaisesti, enemmän toisiaan täydentävinä ja risteävinä kuin poissulkevinä. Ensinnäkin hierarkkisesta ja demokraattisesta opiskelukehyksestä tulevat perusulottuvuudet eli hierarkian alamaisuus, kuuliaisuus ja vastuuttomuus sekä demokratian tasavertaisuus, vapaus ja veljeys voivat synnyttää ryhmäilmiöitä. Nämä perusulottuvuudet voivat nostaa esiin tunteita, joiden ohjaamassa suunnassa opiskelijaryhmä alkaa toimia. Toiseksi ryhmä voi omassa muovautuvassa kulttuurissaan ja perusolettamustiloissaan hyödyntää resurssina kehysistä tulleita perusulottuvuuksia.¹³⁵

¹³⁴ Perusolettamustila tarkoittaa Bionille (1979) työryhmän vastakohtaa. Työryhmä toimii perustehtävänsä mukaisesti ja tuntee vastuuta toiminnastaan, kun taas perusolettamustilassa toimiva ryhmä tiedostamattaan toimii muun kuin perustehtävänsä mukaan ja kaikkea kehittymistä vastaan. Ryhmässä voi vallita erilaisia perusolettamustiloja: johtajariippuvainen ryhmä, parinmuodostus ryhmä ja taistelu-pakoryhmä. (Bion 1979, 108–122; ks. myös Nikkola 2013, 66–70). Nikkolan (2013, 60–61) mukaan ryhmän jäsenten energia alkaa kohdistua muuhun kuin työntekoon, kun ryhmän työntekelyssä ilmenee ongelmia. Ongelmat synnyttävät tunteita kuten syyllisyyttä ja näihin vaikeiden tilanteiden herättämiin tunteisiin voidaan opiskeluryhmässä reagoida välttelyllä tai käyttäytymällä ristiriitaisesti (Nikkola 2011, 199). Ryhmän työnteoissa voi paljastuu asioita, joita ryhmä ei ole valmis kohtaamaan ja pyrkii defensiivisellä toiminnalla estämään todellisuuden paljastumisen. Työnteon sijaan ryhmä alkaa siis toimia perusolettamustilansa mukaan ja suojautua perusolettamustilaansa uhkaavilta tekijöiltä.

¹³⁵ Tutkimassani ryhmässä oli oletettavasti erilaisia tiedostamattomia ryhmäilmiöitä ja perusolettamustiloja, jotka ovat saattaneet vaikuttaa siihen, että tietyt asiat korostui-

Kehykset ikään kuin tarjoavat ryhmälle repertuaarin, josta ryhmä voi johtaa omaan perusolettamustilaansa sopivia elementtejä. Tämä tulkinta ryhmäilmiöiden ja kehysten risteytymisestä selittää mielestäni havaintojeni yhteneväisyyttä muiden integraatiotutkijoiden kanssa (ks. Mäki & Ristiniemi 2007; Löppönen 2011; Nikkola 2011; Hokkanen 2012; Hautala & Tikkanen 2015). Seuraavaksi avaan tätä risteävää suhdetta kuvaamalla integraatiokoulutuksen tutkimuksissa havaittuja ryhmäilmiöitä kehysten eri perusolottuvuuksien kautta.

Alamaisuus ja kuuliaisuus. Hierarkkisen kehyksen perusolottuvuus, opiskelijan alamaisuus, on tilanteen mukanaan tuoma opiskelijayksilön asema suhteessa ohjaajaan. Ryhmäilmiötasolla alamaisuus voi puolestaan ilmentyä opiskelijaryhmän johtajariippuvuutena, jossa ohjaaja tulkitaan ryhmän johtajaksi (ks. Mäki ja Ristiniemi 2007). Alamaisuus voi näkyä ryhmäilmiötasolla myös ryhmän defensiivisenä toimintana ja puolustautumismekanismena,¹³⁶ jos ylempänä olevien ohjaajien tulkitaan uhkaavan jollain tavalla ryhmässä vallitsevaa perusolettamustilaa esimerkiksi kritisoidulla ryhmää tai hylkäämällä ryhmän. Mäen ja Ristiniemen (2007, 68–70) tutkimuksessa opiskelijaryhmään syntyi suojautumisen mekanismeja, kun johtajariippuvainen ryhmä koki johtajan eli ryhmän ohjaajan ”hylkäävän” heidät. Ryhmän suojautumismekanismiksi muodostui esimerkiksi myönteisen palautteen anelu ja pyrkimys tehdä ohjaajaa miellyttäviä toimintoja (Mäki & Ristiniemi 2007, 72–74). Alamaisen positiossa puolustautumismekanismina toimii ryhmätasolla myös ohjaajien harhauttaminen. Tutkituissa integraatioryhmissä opiskelijapuheenjohtajan tehtävänä ei ole useinkaan ollut toimia työn edistäjänä vaan puheenjohtajan tehtävänä on ollut synnyttää ohjaajille kuva, että ryhmä työskentelee tavoitteiden mukaan, vaikka näin ei välttämättä ole tapahtunut (Mäki & Ristiniemi 2007, 75–83; Hokkanen 2012, 44; Hautala & Tikkanen 2015, 65). Puheenjohtajan tehtävänä on siis ollut harhauttaa ylempiä, jotta ryhmä pystyisi pitämään kiinni vallitsevasta perusolettamustilastaan, eivätkä ohjaajat pystyisi sitä uhkaamaan.

Ohjaajien miellyttämispyrkimykset ja harhauttaminen ovat ryhmässä alamaisuudesta ja kuuliaisuudesta johdettuja suoria defensejä. Alamaisuudesta voidaan kuitenkin johtaa myös käänteinen defensi: alamaisuuden kieltäminen. Esimerkiksi Hautala ja Tikkanen (2015, 51–54) havaitsivat, että ohjaajien nostaessa esiin sen, että opiskelijat vaikuttivat olevan riippuvaisia ohjaajistaan,

vat aineistossani. Aineistosta ei välttämättä pysty erottelemaan selkeästi, mikä osa on kehystä ja mikä ryhmän perusolettamustilaa. Esimerkiksi luvussa 6.4 kuvattu tilanne, jossa Opiskelija X lähti ryhmästä, voi kuvata molempia. Yhden ryhmän jäsenen lähtö synnytti ryhmään pelkotilan ryhmän hajoamisesta, ja koska hajoamista ei haluttu, ilmapiiri pyrittiin pitämään kevyenä. Ryhmän pelko ja sitä seurannut ilmapiirin kevyenä pitäminen eivät sinällään kerro kehyksestä vaan ovat enemmän ryhmäilmiötason toimintaa. Kehyksen kannalta tämän tapauksen tulkinta oli kuitenkin merkittävää. Tapaus avaa sitä, muuttuiko demokraattisen kehyksen ohjaamat tilanteet toisena lukuvuonna todella niin kuin opiskelijoiden haastatteluista voisi päätellä vai oliko tapauksen valossa kyse jostain muusta kuin kehyksen muutoksesta.

136

Defensi on minän puolustuskeino, jonka avulla pyritään palauttamaan psyykkinen tasapaino sisäisten ja ulkoisten uhkien edessä. Puolustuskeinona voi olla esimerkiksi asian kieltäminen tai tiedostamaton torjuminen, selittely ja älyllistäminen. (Kallio-puska 2005, 35.) Kun ryhmän perusolettamustilaa uhkaa jokin, ryhmä voi kokea tarpeelliseksi puolustautua samoilla defensiivisillä keinoilla kuin yksilötkin.

ryhmä alkoi toimia ikään kuin tätä riippuvuutta ei olisi. Tämä näkyi ryhmän toiminnassa siten, että ryhmä ei tehnyt pöytäkirjamerkintöjä tapaamisista, joissa ohjaajat olivat paikalla, sillä se olisi voinut paljastaa ryhmän riippuvuuden ohjaajista. Hokkasen (2012, 50) tutkimuksessa puolestaan näennäisestä kasvusta kiinnipitävä opiskelijaryhmä vakuutti itselleen, että on kehittynyt niin paljon, etteivät ohjaajat ole heille enää suuria auktoriteetteja eikä heitä enää tarvita. Alamaisuuden kieltäminen ei siis tarkoita, etteikö hierarkkinen opiskelukehys olisi enää validi, vaan kieltäminen voi myös kuvata ryhmässä vallitsevaa perusolettamustilaa.

Tein aikaisemmassa tutkimuksessani (Mäensivu 2007) havainnon, että integraatiokoulutuksen opiskelijat pelasivat aikuisuuspelejä; he ikään kuin esittivät aikuisia korostamalla itseohjautuvuuttaan ja autonomisuuttaan, jotka tulkittiin integraatiokoulutuksen ihanteiksi. Opiskelijat eivät välttämättä siis olleet autonomisia ja itseohjautuvia vaan aikuisen esittämisen syynä oli pohjimmiltaan halu miellyttää ohjaajia. Havainnot alamaisuuden kieltämisestä voivat siis viitata auktoriteetin miellyttämiseen, mutta toisaalta alamaisuuden kieltäminen voi viitata myös siihen, että ylempänä olevat koetaan muodostuvan uhaksi ryhmän perusolettamustilalle ja tätä auktoriteetin uhkaa vastaan aletaan taistella. Puolustusmekanismina alamaisuuden kieltävissä ryhmissä on toiminut usein ohjaajien kritisointi. Mäki ja Ristiniemi (2007, 71) tulkitsivat, että ohjaajan ”hylkäämisen” kokenut opiskelijaryhmä alkoi protestoida ohjaajia vastaan, sillä se tuotti ryhmään voimaantumista: ilman ohjaajia tapahtuvaa toimintaa pidettiin tärkeänä, sillä sen avulla voitiin irtautua ohjaajista ja näin suojautua uusilta hylkäyksiltä. Hautala ja Tikkanen (2015, 48–49, 63) puolestaan havaitsivat, että tapaamiset ohjaajien kanssa muodostuivat uhaksi opiskelijaryhmän yhtenäisyydelle; ohjaajien kritisointi toimi ryhmän keinona projisoida syyllisyys ulkopuolella ja näin estää ryhmää toimimasta perustehtävänsä suunnassa. Hokkanen (2012, 52–53) taas tulkitsee, että ohjaajien kritiikki opiskelijaryhmän työntekoa kohtaan uhkasi ryhmän eheyden ylläpitämistä ja ryhmään syntyneitä näennäisen kasvun myyttiä, jolloin opiskelijat reagoivat tähän riippuvaisesta roolistaan; sen sijaan, että olisivat alkaneet työskennellä ohjaajien kanssa, he kritisoivat ja syyttivät ohjaajiaan, jotta ryhmän näennäisen kasvun myytti ei särkyisi.

Vastuuttomuus. Hierarkkisen opiskelukehyksen alamaisten positiosta seuraava vastuuttomuuden oletus. Jos kehys kuitenkin saadaan selkiytymään ja vastuuttomuuden oletus opiskelutilanteessa todetaan ohjauksen kautta vääräksi, vastuuttomuus voi siirtyä ryhmäilmiötasolle. Esimerkiksi Mäen ja Ristiniemen (2007, 77) tutkimuksessa johtajariippuvainen opiskelijaryhmä koki, että ohjaaja ”hylkäsi” ryhmän, jolloin ryhmä pyrki siirtämään vastuun opiskelijapuheenjohtajalle ja luotti tämän kykyyn kantaa vastuu. Tutkitut opiskelijat olivat ilmeisesti sisäistäneet vastuunsa, mutta eivät olleet valmiita kantamaan sitä. Nikkolan (2011, 199) mukaan opiskelijaryhmän työnteon ongelmat synnyttävät tunteita, ja jos näiden tunteiden kohtaamista vältellään, se voi johtaa saamattomu-

den tunteeseen ja vastuun pakoiluun.¹³⁷ Vastuuttomuuden oletusta voidaan ryhmän defensiivisellä tasolla ylläpitää eri keinoin: esimerkiksi ymmärtämättömäksi heittäytymällä (Mäki & Ristiniemi 2007, 71) tai älyllistämällä asioita, mikä ei johda konkreettisiin oppimistuloksiin (Nikkola 2011, 199).

Tasavertaisuus. Demokraattisessa opiskelukehyksessä toimitaan tasavertaisen positiossa, mistä esimerkkinä on tutkimuksessani havaittu puheenjohtajan haastava asema opiskelijaryhmässä. Myös muissa integraatiokoulutuksen ryhmistä tehdyissä tutkimuksissa puheenjohtajuusilmiö on noussut keskiöön. Mäen ja Ristiniemen (2007) tutkimassa opiskelijaryhmässä puheenjohtajan tuli toimia niin, ettei kukaan kokenut tulevana johdetuksi, ja toisaalta kukaan ei myöskään halunnut ottaa johtavaa asemaa. Myös Löppönen (2011, 35) havaitsi tutkimuksessaan, että puheenjohtajan rooli jäi ryhmässä epämääräiseksi, sillä ketään ei saanut nostaa muiden yläpuolelle.

Kehyksen näkökulmasta puheenjohtajuudessa on kysymys opiskelijaryhmän sisäisestä vallasta ja sen jakamisen haasteesta, sillä demokraattinen opiskelukehys positioi ryhmäläiset tasavertaisiksi. Ryhmäilmiötasolla puheenjohtajan asema on kuitenkin moniulotteisempi kysymys. Mäki ja Ristiniemi (2007, 75–83) tulkitsivat puheenjohtajuuden nousseen kiistakapulaksi ryhmään muodostuneen suojautuvan kulttuurin vuoksi, sillä puheenjohtajakysymyksen jatkuva vatvominen ryhmän tapaamisissa ei edesauttanut työtä vaan suojeli ryhmää. Löppönen (2011, 43) puolestaan tulkitsi, että tutkimassaan opiskelijaryhmässä puheenjohtajuutta vastustettiin, koska vallan jakaminen ja auktoriteetin antaminen puheenjohtajalle olisi voinut auttaa ryhmää kehittymään, mitä ei haluttu minäkeskeisessä ryhmässä.¹³⁸ Samalla tavoin Hautala ja Tikkanen (2015, 44–46) havaitsivat, että heidän tutkimansa ryhmä halusi antaa vastuun päätöksistä opiskelijapuheenjohtajalle, mutta ei kuitenkaan antanut, koska puheenjohtaja vastuunkantajana olisi saattanut edistää ryhmän toimintaa. Tutkittu ryhmä ei tiedostamattaan halunnut työn etenemistä, koska se olisi paljastanut ryhmässä piilevän erilaisuuden, mitä defensiivisellä tasolla yritettiin peittää. Näiden tutkimusten suunnassa voidaan tulkita, että kehyksestä tuleva tasavertaisuus saattaa toimia ryhmäilmiötasolla myös defenssinä, jonka avulla pystytään estämään ryhmän kehittyminen: tasavertaisuuden nimissä estetään ryhmää toimimasta.

Ryhmäilmiötasolla puheenjohtajan tehtävänä ei siis ole nousta ohjaajan asemaan vaan auttaa ryhmää pitämään kiinni perusolettamuksestaan. Jos opiskelijapuheenjohtajan ajatellaan nousevan ohjaaja asemaan, opiskelijaryhmä alkaa vastustaa johtajaansa. Ohjaajan asemaan nousemiseksi tulkittiin integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmistä tehtyjen tutkimusten mukaan tilanteita, joissa opiskelijapuheenjohtaja pyrki edistämään työntekoa, mikä ei sopinut ryhmän

¹³⁷ Nikkolan (2011, 186–187) mukaan, kun opiskelija alkaa ymmärtää vastuunsa, siihen liittyy luonnollisia syyllisyyden tunteita, jotka johtuvat tulevan ammatin luonteen syvällisemmästä ymmärtämisestä. Tätä syyllisyyttä ei kuitenkaan välttämättä käsitellä vaan sitä vältellään tai se kohdataan ristiriitaisesti.

¹³⁸ Voisi mahdollisesti tulkita, että tutkimassani ryhmässä puheenjohtajuus jätettiin käsittelemättä, koska perusolettamustilana oli yhtenäisyyden olettaus, jota ei haluttu rikkoa.

vallitsevaan perusolettamustilaan. (Mäki & Ristiniemi 2007, 79; Hokkanen 2012, 44; ks. myös Nikkola 2011, 141, 194.)

Veljeys. Demokraattiseen kehykseen liittyy veljeyden oletus, jossa korostuu ryhmäläisten samanmielisyyttä ja samankaltaisuutta. Ryhmäilmiötasolla veljeys voi näkyä ensinnäkin aloittelevan ryhmän toiminnassa hyvänä yhteishenkenä, jonka avulla luodaan ryhmään sen vaatimaa kiinteyttä. Koheesion hakeminen on tyypillistä ryhmänmuodostumisen alkuvaiheessa ja tietyn tason kiinteys on myös välttämätöntä hyvin toimivalle ryhmälle, eikä sinänsä mikään ongelmatila (Pennington 2005, 83–85; ks. myös Laine 2005, 190–194; Mäki & Ristiniemi 2007, 54).

Toisaalta veljeys voi näkyä ryhmässä ylikorostettuna yhteishenkenä, jolloin se ei ole pelkästään ryhmän muodostamisvaiheeseen liittyvää toimintaa vaan myös ryhmän defensiivisen tason toimintaa. Veljeyden liiallinen korostaminen voidaan tulkita defensiiviseksi toiminnaksi, jos ryhmän myönteisen tunnelman ylläpitäminen ja ristiriitaisten aiheiden käsittelyn estäminen muodostuvat keinoksi välttää työntekemistä ja syyllisyyden kohtaamista (ks. Nikkola 2011, 183–184; Nikkola 2013, 76). Integraatiokoulutuksessa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että defensiivistä yhteishenkeä luodaan opiskelijaryhmissä muun muassa häivyttämällä erilaisuus, välttelemällä ristiriitoja, näkemällä ryhmä vain myönteisessä valossa ja estämällä ryhmän kritisointi esimerkiksi vaikenemalla ja vaienemalla kriittiset äänet (esim. Mäki & Ristiniemi 2007, 52–55; Löppönen 2011, 47–48; Hokkanen 2012, 39, 46, 63; Koponen & Ristiniemi 2013, 98–101; Hautala & Tikkanen 2015, 33, 58). Hyvä tunnelma ryhmässä ei siis välttämättä kerro työn sujumisesta vaan näennäinen yhteishenki voi olla seurausta työnteon aiheuttamien tunteiden ristiriitaisesta kohtaamisesta (Nikkola 2011, 199–200). Esimerkiksi Hautala ja Tikkanen (2015, 35, 65–68) tulkitsevat, että tutkimansa opiskelijaryhmän tapaamisista kirjoitettu pöytäkirja toimi ryhmän näennäisen yhtenäisyyden ylläpitäjänä: pöytäkirjaan ei juuri kirjattu tapaamisissa esiin tulleita ristiriitoja tai erimielisyyksiä vaan kirjoituksissa korostui ryhmän aktiivisuus. Tämä aktiivisuus oli vain näennäistä, koska perustehtävän mukaisia tehtäviä välteltiin ja aikaa käytettiin sen sijaan tehtävien raportoinnin muotojen miettimiseen ja kevyempiin, ryhmän itsekeksiimiin tehtäviin.¹³⁹

Kolmanneksi veljeys voi näkyä ryhmäilmiötasolla myös käänteisenä defensiivisenä toimintana; ryhmän defensiivisen toiminnan tasolla demokraattisen kehyksen veljeys voidaan tarvittaessa rikkoa. Tällaisesta veljeyden rikkomisesta on esimerkkinä Koposen ja Ristiniemen (2013, 96) havaitsema keskustelukulttuuri, jossa korostui me-hengen sijasta syyttely ja riitely, jonka tarkoituksena oli luoda ryhmään illuusio työn edistymisestä (ks. myös Nikkola 2011, 200). Illuusio työn edistymisestä voi syntyä riitelyn kautta kenties juuri siksi, että kehyksessä oletuksena oleva veljeyden konsensusluonne murretaan. Veljeyden rikkomisesta esimerkkinä toimii myös Nikkolan (2011) tutkimuksessaan tulkitsema syntipukki-ilmiö. Ryhmä tarvitsee syntipukkia, jotta kielteisinä koetut

¹³⁹ Tutkimassani ryhmässä veljeys on saattanut tulla korostetusti esiin, jos heidän perusolettamustilakseen tulkitsee yhtenäisyyden oletuksen.

asiat kuten syyllisyys, ahdistus ja stressi saadaan itsen ulkopuolelle, jonkun toisen kannettavaksi. Syyllistä ryhmän pahaan oloon etsitään yleensä ryhmän ulkopuolelta, mutta tarpeen vaatiessa veljeys voidaan kuitenkin rikkoa ja syntipukkina voi toimia ryhmän jäsen, jos mahdollisuus siirtää syyllisyys ryhmän ulkopuolelle estetään. (Nikkola 2011, 156, 183, 191.) Nikkola (2011) havaitsi tutkimassaan opiskelijaryhmässä muodostuneen syyllisyyden johtaneen syntipukin etsintään, jolloin syntipukiksi joutui ryhmän oma jäsen. Tutkitussa tapauksessa syntipukiksi valikoitunut saattoi esimerkiksi näyttäytyä ryhmälle liian tavoitteellisena oman opiskelunsa suhteen, mikä aiheutti muissa kateutta. Syntipukiksi joutunut opiskelija kenties myös tuki liian näkyvästi ohjaajan pyrkimystä edistää ryhmän oppimista ja asettui ristiriitatilanteessa tukemaan ohjaajaa nousemalla tällöin toisten opiskelijoiden näkemyksiä vastaan, mikä mahdollisesti rikkoi piiloisen opiskelukulttuurin sääntöjä ja oletusta opiskelijoiden ja ohjaajien eripuolella olemisesta. Opiskelija halusi lisäksi nostaa aktiivisesti käsitteilyyn ryhmäläisten omaa toimintaa, mikä oli yhtenäisyyden oletuksen vastaista. (Nikkola 2011, 157, 176, 178, 190–191). Tässä tapauksessa voi ajatella, että toisten opiskelijoiden näkökulmasta syntipukiksi joutunut ensin omalla toiminnallaan rikkoi demokraattisen kehyksen veljeyden osoittamalla oman ”paremmuutensa” opiskelijana asettumalla hierarkiassa ylemmän puolelle ja haluamalla tarkastella kriittisesti ryhmän toimintaa. Tällöin veljeyden rikkomisen asettamalla vertaisen syntipukiksi oli loogista, tosin vain defensiivisen käyttäytymisen näkökulmasta.¹⁴⁰

Vapaus. Myös muut integraatioryhmiä tutkineet ovat tehneet kanssani samansuuntaisia havaintoja siitä, että poissaolot voidaan nähdä opiskelijaryhmässä yksityisasiana, johon muiden ryhmäläisten ei pidä puuttua (ks. Löppönen 2011, 36–39; Koponen & Ristiniemi 2013, 99–100). Demokraattiseen kehykseen liittyvä oletus yksilöiden vapaudesta tasavertaisessa ryhmässä selittää mielestäni näitä havaintoja, mutta ryhmäilmiötasolla nämä havainnot voivat saada kuitenkin toisenlaisia, hienosävyisempiä tulkintaulottuvuuksia. Vapaus ei ole vain tasavertaisuuden mukanaan tuoma oletus asiantilasta vaan vapaus tarjoaa myös mahdollisuuden paeta ikäviä tunteita ryhmässä. Ryhmäteoreettisesti tarkasteltuna se, että ryhmän jäsenet alkavat kyseenalaistaa läsnäolon merkitystä ja myöhästellä tapaamisista, kertoo mahdollisesti siitä, että ryhmän työskentelyssä on ilmennyt ongelmia ja energia kohdistuu muuhun kuin työntekoon (Nikkola 2013, 60–61).

Ryhmäilmiötasolla selitys poissaolojen käsittelemättä jättämiseen riippuu ryhmän perusolettamustilasta. Minäkeskeisessä ryhmässä ei voi vaatia yksilöiden sitoutumista ja läsnäoloa, ja siksi poissaolot ovat tällaisessa ryhmässä kielletty puheenaihe (Löppönen 2011, 44). Toisaalta ryhmä, joka haluaa pitää kiinni

¹⁴⁰ Vaikka ilmaisun, että syntipukiksi valikoitunut opiskelija osoitti omaa paremmuuttaan, en tarkoita, että hän olisi jotenkin tietoisesti nostanut itseään ylemmäs, vaan tietyt opiskelijan ilmaisut ovat voineet toisten näkökulmasta aiheuttaa tuntemusta omasta huonommuudesta. Nikkola (2011, 192) toteaa, että syntipukki on syntipukki-ilmion seuraus, ei sen syy. Tärkeää on myös selvittää, ettei syntipukin valikoituminen ole toisille opiskelijoille mikään tietoinen prosessi, eikä kerro niinkään yksilöistä vaan ryhmän tilasta.

yhtenäisyydestään, voi kokea poissaolot uhaksi, jolloin keskustelua poissaoloista vältellään (Hautala & Tikkanen 2015, 41–43). Hautalan ja Tikkasen (2015, 62–63) tutkimuksessa poissaoloista ei keskusteltu vaan sen sijaa poissaolot pyrittiin suitsimaan pelotteella. Opiskelijaryhmän tapaamisissa poissaolijat merkittiin pöytäkirjaan, jolla Hautalan ja Tikkasen (2015) tulkinnan mukaan haluttiin varmistaa, että seuraavalla tapaamiskerralla poissaolleet eivät esitä eriäviä mielipiteitä, koska heidät on kesytetty pelotteella.

Kehysten ja ryhmäilmiöiden risteytyminen. Kehysten ja ryhmäilmiöiden risteytyminen näkyy tulkintani mukaan siten, että kehyksiin liittyvät positiot ja oletukset voivat jollain tasolla synnyttää ryhmäilmiöitä. Hierarkkisen kehysten alamaisen positio voi aiheuttaa ryhmässä perusturvallisuuden rikkovia pelon tunteita, joilta pyritään suojautumaan ryhmänä. Tämä voi näkyä esimerkiksi johtajariippuvaisena ryhmänä, joka joutuu suojautumaan ylemmän kritiikiltä. Demokraattisen kehysten veljeyden oletus puolestaan synnyttää ryhmään kuvan samanlaisuudesta ja saman mielisyydestä, jolloin erilaisuus ja ristiriidat aiheuttavat ryhmässä tunteita, joita ei haluta kohdata vaan joita vastaa pyritään suojautumaan. Tämä suojautuminen voi näkyä hyvin erilaisina, jopa päinvastaisina ryhmäilmiöinä: minäkeskeinen ryhmä pystyy välttämään erilaisuuden kohtaamisen vetäytymällä ryhmän työnteosta (Löppönen 2011) ja ryhmäajattelun mukaan toimiva ryhmä taas välttelee erilaisuutta korostamalla näennäistä yhtenäisyyttä (Hautala & Tikkanen 2015).

Vaikka opiskelukehykset voivat joltain osin aiheuttaa ryhmäilmiöitä, ryhmäilmiöt voivat syntyä myös monien muiden kuin vain suoraan kehyksistä nousseiden ilmiöiden kautta, esimerkiksi työntekemisen vaikeuden aiheuttaman syyllisyyden tai perusturvallisuuden rikkoutumisen seurauksena.¹⁴¹ Toisella tasolla opiskelukehysten ja ryhmäilmiöiden risteytyminen näkyy kehysten tarjoamana aineksena ryhmäilmiöille. Ryhmä voi toimia esimerkiksi minäkeskeisessä perusolettamuksessa, jolloin toiminnassa korostuu demokraattisen kehysten vapauden oletus (ks. Löppönen 2011). Demokraattinen kehys ei varsinaisesti aiheuta ryhmässä minäkeskeisyyden perusolettamustilaa vapauden oletuksen kautta, vaan ryhmän minäkeskeisessä perusolettamuksessa vain korostuvat tietyt piirteet, jotka kehys tuo mukanaan vertaisryhmän tilanteisiin. Kun minäkeskeistä ryhmää vertaa ryhmäajattelun mukaan toimivaan ryhmään, vapaudesta välittyy hyvin erilainen kuva. Ryhmäajattelussa vapauden oletus enemminkin kielletään (Hautala & Tikkanen 2015) ja juuri kieltäminen tekee siitä nähdäkseni defensiivistä toimintaa. Demokraattinen kehys tuo siis mukanaan vertaisryhmätilanteisiin vapauden oletuksen, jota ryhmäilmiötasolla voidaan joko defensiivisesti korostaa tai kiistää. Vapaus ei kuitenkaan sinänsä synnytä kyseisiä ryhmäilmiöitä. Tämä mielestäni selittää osaltaan, miksi ryhmässä voi syntyä hyvin erilaisia ryhmäilmiöitä, vaikka tilanteen kehys pysyisi samana. Kehysten eri puolet vain korostuvat erilaisissa ryhmän perusolettamustiloissa.

¹⁴¹ Nikkolan (2011, 199–200) mukaan, kun ryhmä suojautuu ongelmien aiheuttamilta tunteilta, ristiriitainen ja tunteita paisutteleva strategia voi johtaa riitelyyn, syytelyyn ja syntipukki-ilmiöön, mutta myös näennäiseen yhteishenkeen.

8.1.2 Vallan ulottuvuudet kehyksissä

Tutkimukseni paljastamat piiloiset rakenteet, hierarkkinen ja demokraattinen opiskelukehys, tarjoavat välineen, jonka avulla voi tarkastella kriittisesti opiskelijan ja ohjaajan valtaa opiskelutilanteissa. Lähtökohtaisesti hierarkkia näyttäisi valta-asetelmana epäsymmetriseltä ja demokratia taas symmetriseltä tai jopa valtatyhjiöltä. Valta kehyksissä on kuitenkin monisävyisempää kuin päällisin puolin tarkasteltuna näyttää. Seuraavaksi tarkastelen valtaa lähinnä erilaisina positioina opiskelutilanteiden auktoriteetti- ja vertaissuhteissa ja sitä, miten nämä positiot mahdollistavat erilaisia vallankäytön muotoja.¹⁴²

Weber (1978, 53) määrittelee vallan tarkoittavan sosiaalisissa suhteissa ihmisen asemaa, jossa hän todennäköisesti voi toteuttaa omaa tahtoaan toisten vastustuksesta huolimatta.¹⁴³ Perusolemukseltaan valta liittyy siis ihmisten välisiin suhteisiin (Poggi 2006b, 464; Kuusela 2010, 18, 27–28).¹⁴⁴ Valta on sosiaalisen suhteen piirre, ei niinkään yksilön tai ryhmän ominaisuus (Rainio 1969, 20). Ylikosken (2000, 28) mukaan "[v]alta on aseman, ei sen haltijan, ominaisuus", mutta aseman haltija on se, joka valtaa käyttää.¹⁴⁵ Valta on voimakkaimmillaan silloin, kun sen kohteet toimivat vallan alaisesti ilman, että valtaa varsinaisesti käytetään. Tällöin valta on symbolinen representaatio, jossa vallan alaiseen subjektiin vaikuttaa aikaisempien kokemusten muistijäljet tai tulevien tapahtumien kuvitelmat. (Poggi 2006b, 464–465.) Esimerkiksi tutkitussa ryhmässä ohjaajien valta-asema oli opiskelijoiden mielessä oleva kuva, joka vaikutti heihin myös tavoin, jota auktoriteetiksi koetut ohjaajat eivät pystyneet säätelemään.

Giddens (1984, 145–146) viittaa hallintaan sosiaalisten järjestelmien rakenteellisena ominaisuutena ja valtaan puolestaan muunnoksia aikaansaavana

¹⁴² Vallan käsitteestä ei ole yksimielisyyttä ja esimerkiksi Hyvärinen (2003) problematisoi käsitteen historiaa erityisesti suomalaisesta perspektiivistä. Koska tarkastelen tässä valtaa vain kehyksiin liittyvien positioiden näkökulmasta, en käsittele esimerkiksi tilanteellista vallan tuottamista tai hallinnan tekniikoita. Siksi olen rajannut muun muassa Foucault'in laajat hallinnan teoretisoinnit tutkimukseni ulkopuolelle, vaikka hän on yksi keskeisiä vallan teoreetikoista. Hallinnan ulottuvuuksia Foucault'laisittain on tutkinut esimerkiksi Siippainen (2018). Hänen etnografinen tutkimuksensa vuorohoitopäiväkodista tarkastelee, miten lapsia hallitaan erilaisin hallinnan tekniikoin ja mihin ajattelu- ja järjelytapoihin nämä lasten ja aikuisten välisiä suhteita ohjaavat tekniikat perustuvat.

¹⁴³ Weber ei määritelmässään tarkoita, että valta vaatisi vastarintaa tai avointa konfliktia osapuolten välille, vaan valtaa on olemassa myös ilman vastarintaa (Ylikoski 2000; Puukka 2005, 110). Weber (1978, 53) käyttää vallan sijasta enemmän termiä herruus (domination), joka viittaa todennäköisyyteen, että tietty ihmisryhmä tottelee annettuja sisällöllisiä käskyjä. Ylikoski (2000, 14) näkee, että herruus-sana viittaa asemaan ja sitä kautta valtaan suhteena eikä kykynä.

¹⁴⁴ Englanninkieleessä valtakäsitteitä voidaan erotella sanoilla *power over* ja *power to: power over* viittaa suhteeseen, jossa toinen osapuoli voi kontrolloida ja käskä toista ja *power to* puolestaan viittaa kykyyn tai resurssiin saada jokin asiantila aikaan (Niiniluoto 2000, 8; Ylikoski 2000, 14; Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 14–15). Tässä tutkimuksessa valtaa tarkastellaan nimenomaan positioihin liittyvänä suhteena.

¹⁴⁵ Vallan käyttö ja sosiaalinen vaikuttaminen ovat termeinä hyvin lähellä toisiaan, mutta ne eivät ole sama asia, sillä esimerkiksi vallankäytöstä luopuminen ei tarkoita vetäytymistä kaikesta sosiaalisesta vaikuttamisesta (Rainio 1969, 142; Kuusela 2010, 26). Peräkylä (1996, 89) arvioi, että "[v]alta toteutuu puheessa ja vuorovaikutuksessa yhtäältä toiminnan rajoitteina ja toisaalta eroina siinä, mitä osanottajien oletetaan tietävän".

toimijan kykynä, jolloin valta liittyy siis toimintaan ja hallinta rakenteisiin. Vanttisen (2011, 46–47) mukaan Giddensille hallinta on vuorovaikutuksen taustalla oleva ja sitä jäsentävä resurssijoukko, kun taas valta puolestaan on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa strategista käyttäytymistä, jonka tarkoituksena on tuottaa vaikutuksia. Giddens (1986, 14) näkee, ettei toimija ole enää toimija, jos hän ei kykene vaikuttamaan asioihin eli harjoittamaan jonkinlaista valtaa. Tässä yhteydessä käytän sekä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta toiminnasta että sen rakenteellisesta mahdollistajasta termiä valta.

Valta on dispositionaalinen käsite, sillä mahdollisuus käyttää valtaa ei tarkoita, että sitä käytettäisiin (Rainio 1969, 166, 24; Lukes 2008, 72; Kuusela 2010, 20). Giddens (1984, 149) näkee vallan myös erillään etujen ajamisesta. Hänen mukaansa ei ole syytä rajoittaa vallan tarkastelua vain tilanteeseen, jossa valta-asemassa oleva vaikuttaa toisiin näiden etujen vastaisesti vaan vaikutus voi olla myös toisten etujen mukainen tai yhdentekevä (vrt. Lukes 2008, 46). Hierarkiasa ohjaaja voi pyrkiä vallallaan edesauttamaan opiskelijan oppimista määräämällä hänelle tehtäviä ja demokratiassa opiskelijaryhmä voi puolestaan käyttää valtaa ryhmän yhteiseksi eduksi. Giddens (1984) näkee valtasuhteen myös kaksisuuntaisena ja vastavuoroisena. Vaikka valta on jakautunut epäsymmetrisesti, pelkkä sitoutuminen suhteeseen antaa alistetummallekin osapuolelle tietyn määrän valtaa (Giddens 1984, 26, 153, 232; Giddens 1986, 16; ks. myös Rainio 1969, 23).

Pysyvälouonteisiin sosiaalisiin systeemeihin liittyvä valta edellyttää toimijoiden välisiä säännönmukaisia autonomia- ja riippuvuussuhteita (Giddens 1986, 16). Koulutusjärjestelmää voi pitää tällaisena pysyvälouonteisena systeeminä, joka määrittää siihen osallistuvien suhteita. Hierarkkisessa suhteessa vallan osapuolina ovat ohjaaja ja opiskelija. Demokraattisessa suhteessa osapuolina voidaan pitää joko ryhmän eri opiskelijajaksiloita tai ryhmää ja yksilöä.

Kenellä opiskelutilanteessa on sitten valtaa ja miten tuota valtaa käytetään? Taulukossa 5 on kuvattu erilaisia vallan ulottuvuuksia opiskelutilanteessa. Taulukko 5 on tähän tutkimukseen sovellettu mukaelma Kuneliuksen, Nopparin ja Reunasen (2009, 29) median ja vallan suhdetta käsittelevästä teoksesta. Taulukon nelikentässä valtaa voidaan tarkkailla joko institutionaalisten rakenteiden puitteissa tai konkreettisesti toiminnassa tapahtuvana. Sen lisäksi valtaa voidaan tarkkailla joko ilmiselvänä ja tiedostettuna tai piiloisena ja tiedostamattomana. Taulukossa 5 esitetään erikseen sekä demokraattisen että hierarkkisen opiskelukehyksen vallan ulottuvuudet.

TAULUKKO 5 Vallan ulottuvuuksia hierarkkisessa ja demokraattisessa opiskelukehyksessä

	VALTA RAKENTEISSA		VALTA TOIMINNASSA	
	Hierarkia	Demokratia	Hierarkia	Demokratia
ILMISEL- VÄ VALTA	Ohjaajalla kulttuurisen instituution symbolinen valta/johtajuus.	Opiskelijaryhmän tasavalta.	Ohjaajalla ylempi valta esimerkiksi päätöksenteossa.	Opiskelijoiden jaettu valta esimerkiksi päätöksenteossa.
PIILOINEN VALTA	Opiskelijalla valta antaa palautetta ohjaajalle.	Yksilöillä itsemääräisvalta.	Opiskelijalla on valta vastustaa ohjaajan valtaa omalla toiminnallaan.	Joillain opiskelijoilla on enemmän päätösvaltaa kuin toisilla. Opiskelijoilla on valta vastustaa ryhmän valtaa omalla toiminnallaan.

Valta hierarkkisessa kehyksessä. Kun valtaa tarkastelee hierarkkisen opiskelukehyksen näkökulmasta, ohjaajalla on ilmiselvää rakenteellista valtaa.¹⁴⁶ Integraatiokoulutuksen tapauksessa ohjaajien ryhmän voi tulkita muodostaneen valta-asetelmassa myös oligarkian eli harvainvallan (ks. Pakulski 2006, 442), sillä opiskelijat eivät olleet alamaisuussuhteessa vain yhteen ohjaajaan vaan myös koko ohjaajaryhmään. Määrittelin aiemmin tämän tutkimuksen näkökulmasta auktoriteetin ohjaajan ammattiroolin mukanaan tuomaksi valta-asemaksi, joka on traditioon perustuvaa ja instituutiossa periytyvää (ks. s. 92). Vallan muotona tämä määritelmä viittaa lähinnä legitiimiin auktoriteettiin. Ylikosken (2000) mukaan legitiimi auktoriteetti tarkoittaa vallan muotoa, jossa auktoriteetilla on oikeus antaa käskyjä, joita muut ovat velvollisia noudattamaan. Legitiimiksi käskyn tekee käskyn lähde, ei sen sisältö. Legitiimin auktoriteetin valta perustuu vallankäytön kohteiden hyväksyntään ja suostumiseen. (Ylikoski 2000, 20–21; ks. myös Haslam 2004, 140; Puukka 2005, 118.) Legitiimin vallan näkökulmasta voi tarkastella esimerkiksi opiskelutilanteisiin liittyvää vertaisarviointia. Opiskelijan kokevat vertaisarvioinnin usein ongelmalliseksi (esim. Carvalho 2013), mitä voi osaltaan selittää se, että auktoriteetin arviointivalta nähdään hierarkkisissa opiskelutilanteissa legitiimiksi, mutta demokraattisessa suhteessa tasavertainen opiskelija ei välttämättä voi omassa roolissaan toimia legitiimisti toisen työn arvioijan asemassa.

Vaikka ohjaajalla on näkyvä ja tiedostettu valta-asema, myös opiskelijalla voi olla rakenteellista valtaa hierarkkisessa kehyksessä. Korkeakoulutasolla institutionaalinen rakenne tarjoaa opiskelijoille esimerkiksi mahdollisuuden arvi-

¹⁴⁶ Ohjaajalla ei ole rakenteissa tai toiminnassa ylintä valtaa, vaan myös hänen yläpuolellaan on taho, esimerkiksi instituutio, laitosjohtaja tai opetussuunnitelma. Tätä asetelmaa ei kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa käsitellä.

oida ja antaa palautetta opetuksesta, jolloin opiskelijalla on, ainakin teoreettisella tasolla valtaa hierarkkisessa rakenteessa. Näen palautteenanto-oikeuden opiskelijalle tarjotuksi rakenteelliseksi vallaksi enemmän kuin vallaksi toiminnassa, sillä palaute annetaan yleensä vasta opetustilanteiden jälkeen eikä konkreettisen toiminnan aikana. Palautteenantoon liittyvä valta on myös mielestäni enemmän piiloista kuin ilmiselvää valtaa, koska palautteen antamista ei välttämättä mielletä valta-asemaksi ja koska palaute annetaan yleensä nimettömästi. Tämä opiskelijan rakenteellinen palautteenantovalta ei nähdäkseni ole niin voimakas kuin ohjaajan rakenteellinen valta. Opiskelijalla ei ole vaikutusmahdollisuuksia siihen, miten palautetta käytetään tai käytetäänkö sitä lainkaan, eikä jälkikäteen annettu palaute useinkaan palvele sen antanutta opiskelijaa (ks. Ingram 1979; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 121–132; Moilanen, Nikkola & Rähä 2008; Hannula 2012).

Hierarkkisessa kehyksessä ohjaajalla on toiminnassa ilmiselvä valta päätöksentekijänä: ohjaaja esimerkiksi päättää, mitä tehdään ja miten opiskelijaa arvioidaan. Ohjaaja on tilanteenmäärittelijä ja sitä kautta valta opiskelutilanteissa on hänellä (Laine 2001, 42–43). Ohjaaja saa valtansa valtuutuksen koko järjestäytyneeltä yhteiskunnalta, mutta tuo valta ulottuu vain niihin asioihin, jotka koskevat hänen rooliaan ohjaajana (ks. Rainio 1969, 65–66). Ohjaajalla on toiminnan tasolla valta määrätä siis esimerkiksi opintotehtävät ja läsnäolopakko, muttei sitä, että opiskelija tekisi annetut tehtävät mielellään.

Myös opiskelijalla on tietynlaista liikkumavaraa omassa roolissaan ja piiloinen valta vastustaa ohjaajan kontrollioikeutta toiminnan tasolla. Auktoriteetin vastustaminen on monimutkainen kysymys, sillä ainoa valta joka alemmalla saattaa hierarkkisessa suhteessa olla, on valta vastustaa valtaa (Boler 1999, 4). Kuuselan (2010, 35) mukaan ”[v]allankäyttö, joka johtaa seuraamiseen, kuuliaisuu-teen tai tottelemiseen vaihtoehtoisesti johtaa myös vastarinnan heräämiseen”. Näe vastarinnan vallan piiloiseksi ulottuvuudeksi siksi, että vastarintaa ei pidetä yleensä suotavana tai oikeutettuna (ks. Kuusela 2010, 36). Toiminnan tasolla vastarinta kuitenkin mahdollistaa sen, ettei opiskelija ole vain tahdoton auktoriteetin valtaan alistuja vaan myös vallan käyttäjä.

Vastarinta syntyy vastauksena koettuun vallankäyttöön ja avoimen konfliktin lisäksi se voi rakentua myös erilaisista vuorovaikutuksen keinoista (Kuusela 2010, 37). Shorin (1996, 32) mukaan hierarkkisessa ympäristössä opiskelijat voivat kertoa ohjaajalle, mistä he pitävät tai eivät pidä, mutta se tapahtuu yleensä välillisesti: häiritsemällä, osallistumattomuudella, rikkomalla sääntöjä, manipuloimalla ohjaajaa tai protestoimalla ulosmarssilla. Myös niin sanotussa istumajärjestyksen ”siperiassa” oleminen on tapa välttää auktoriteettia: edessä oleville ohjaaja puhuu ja kohdistaa kysymykset, takana voi halutessaan ottaa torkut (Shor 1996). Lisäksi Kiviniemen (1997) tutkimuksessa ilmennyt opetusharjoittelijan tekemää harhautusta voi tulkita eräänlaisena opiskelijan yrityksenä vastustaa auktoriteetin valtaa. Jos harjoittelija osoittaa ohjaajalle opetusharjoittelun olevan vain esitystä ohjaajaa varten, ohjaaja ei voi puuttua siihen, koska opiskelija tekee tällöin kuitenkin sen, mitä hänen on käsketty tehdä.

Tässä tutkimuksessa ei suoranaisesti etsitty opiskelijoiden käyttämiä tavallan keinoja, mutta piiloiseksi vallankäytöksi toiminnassa voisi kuitenkin tulkita esimerkiksi töiden tekemättömyyttä, tahallista ymmärtämättömyyttä tai opiskelijan päätöstä, ettei hän ota tosissaan ohjaajaa tai puhu hänelle. Näihin kaikkiin edellä mainittuihin kontrollioikeuden vastustamisen esimerkkeihin liittyy se, että tilanne lähtökohtaisesti tunnustetaan hierarkkiseksi: pyritään vastustamaan sitä, jolla on valtaa. Tällöin opiskelija ei voi välttämättä käyttää roolissaan valtaansa suoraan vaan se tapahtuu välillisesti siten, ettei se vaaranna alamaisen asemaa ja synnytä uhkaa. Ohjaajan vallan vastustaminen voi nimittäin synnyttää lisääntyvää ja tiukentuvaa vallankäyttöä, jos ohjaaja kokee velvollisuudekseen vastata auktoriteettinsa haastamiseen vallankäyttöä lisäämällä (Weimer 2013, 93).

Jos valtasuhde aiheuttaa alisteisemmassa asemassa olevalle kustannuksia kuten ahdistusta, häpeää tai piinaa, alisteinen voi pyrkiä irtautumaan valtasuhteesta myös sisäisesti: ihminen tekee ulkonaisesti, mitä käsketään, mutta ei ole sisäisesti siinä mukana (Rainio 1969, 36–39).¹⁴⁷ Opiskelutilanteen hierarkkisessa suhteessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelija käy luennoilla ja tekee annetut tehtävät, mutta valittaa ohjaajan selän takana, miten huonona pitää saamaansa opetusta (ks. esim. Kallioinen 2011, Hannula 2012; Puustinen 2012). Tällaista valitusta voi tulkita valtasuhteeseen liittyvänä sisäisenä irtautumisena, jonka tarkoituksena on lievittää suhteen epäsymmetrisyyden mukanaan tuomaa ahdistuneisuutta, ei korjata epäsymmetrisyyttä.

Hierarkkiseen kehykseen liittyvää valtaa voi tarkastella vielä siitä näkökulmasta, että opiskelijat käyttävät valtaa ylläpitämällä hierarkkia. Jos kaikki opiskelijat lopettaisivat alamaisuuden, voisivatko ohjaajat tehdä asialle jotain? Ohjaajan valta-asema voi palvella myös opiskelijaa.

Valta demokraattisessa kehyksessä. Demokraattisessa kehyksessä valtaa voidaan tarkastella sekä ryhmän että siinä toimivien yksilöiden kautta. Rainio (1969, 202) esittää, että demokratia on utopia, jos sillä tarkoitetaan täydellistä valtasapainotilaa yhteisön jäsenten keskuudessa, sillä todellisuudessa valtasapaino häiriintyy alituisesti. Tutkitussa ryhmässä demokratia näyttäytyi juuri tällaisena utopiana, ideaalina vallan tasavertaisesta jakautumisesta. Rainion (1969, 202) mukaan todellisuudessa demokratia on säätelymekanismi, joka ehkäisee ja korjaa liian suuret valtasapainotilan horjahdukset.

Kun demokraattiseen kehykseen liittyvää valtaa tarkastelee rakenteellisenä valtana, näkyvä valta on ryhmällä yhteisesti, opiskelijaryhmän tasavaltana. Rainion (1969, 195) mukaan *”valtarakenteeltaan yhtenäisessä ryhmässä ryhmällä on*

¹⁴⁷ Rainion (1969) mukaan vallanalaisuus ei tuota kaikille samanlaista ahdistusta. Toiset vallankäytön kohteeksi jouduttuaan tulkitsevat suppeasti vallan koskettavan vain kyseisen kaltaisia tilanteita, kun taas toiset jäävät vallankäyttöä kohdatessaan epävarmoiksi siitä, millaisia tilanteita vallankäyttö koskee. Epävarmoiksi jäävät kokevat enemmän ahdistusta, koska he eivät tiedä, milloin vallankäyttö heihin kohdistuu. (Rainio 1969, 155–156.) Tutkitut integraatiokoulutuksen opiskelijat epäilivät aluksi, että hierarkiassa ylempänä olevat ohjaajat salasivat odotuksiaan, mikä aiheutti opiskelijoissa epävarmuutta. Koska opiskelijat odottivat vallankäytön kohdistuvan heihin, vallankäytön suora puuttuminen saattoi aiheuttaa heille jatkuvan epäilyksen siitä, että vallankäyttöä saattaa ilmetä milloin tahansa.

ilmeisesti suuri valta yksilöön, mutta yksilöillä on pieni valta toisiinsa".¹⁴⁸ Yhtenäisessä ryhmässä yksilöille muodostuu riippuvuus ryhmästä ja ryhmän valta muodostuu legitimiiksi (Rainio 1969, 195–196). Yksilöt joko suostuvat ryhmän valtaan tai tekevät vastarintaa riippuen siitä, kuinka yhtenäinen ryhmä on ja kuinka legitimiiksi he ryhmän vallan kokevat.¹⁴⁹ Ryhmän vallankäytön keinona on sosiaalinen paine, joka kohdistuu ryhmän yksilöihin (Kuusela 2010, 30). Nähdäkseni myös yksilöillä on rakenteissa valtaa, mutta tämä on enemmän piiloista. Tätä piiloista yksilön itsemääräämisvaltaa ei välttämättä käytetä, jos ryhmän valta koetaan legitimiiksi ja yksilöt myöntyvät sosiaaliseen paineeseen. Tutkitussa ryhmässä syntyi esimerkiksi sosiaalinen paine siihen, että ryhmän työaika olisi kahdeksasta neljään. Toisaalta yksilöt pitivät tätä työaikaa ryhmän oikeutettuna vaatimuksena, mutta samalla jotkut yksilöt vastustivat sitä vedoten esimerkiksi sen järjettömyyteen. Työaika aiheutti tutkitussa ryhmässä yksilöiden välille konflikteja, koska toiset kenties katsoivat ryhmän vallan tässä asiassa legitimiiksi ja toiset taas eivät (ks. luku 6.2.3).

Demokraattisessa kehyksessä ilmenevää rakenteellisen vallan ilmiselvää ja näkyvää puolta vasten voi peilata esimerkiksi ryhmässä esiintyvää vapaamatkustusilmiötä, jota pidetään yhtenä ryhmätyöskentelyn suurimmista ongelmista (esim. Bourner, Hughes & Bourner 2001; Hall & Buzwell 2013). Vapaamatkustajat eivät anna yhdenvertaista panostaan ryhmässä tehtävään työhön, mutta osallistuvat työstä saatavaan hyötyyn, esimerkiksi ottavat vastaan ryhmätyöstä saatavat opintopisteet. Koska rakenteellinen valta jakautuu demokraattisessa ryhmässä tasaisesti ja samaan aikaan jokaisella yksilöllä on valta päättää itsestään, vertaisilla ei välttämättä ole valtaa määrätä toisia osallistumaan yhteiseen työhön. Tasaista panosta työhön voidaan olettaa ja odottaa, jos yksilöt hyväksyvät ryhmän vallan. Sen sijaan, jos ryhmän valtaa yli yksilöiden ei pidetä legitimiinä, ryhmässä olevien yksilöiden hallinta ei ylety itsen ulkopuolelle, eivätkä yksilöt pysty määräämään toisia yksilöitä osallistumaan yhteiseen työhön. Näin ollen vapaamatkustusta on vaikea poistaa ryhmätyöskentelystä, jos työskentelyssä korostuu ryhmän rakenteellisen vallan sijaan yksilöiden rakenteellinen valta eli itsemääräämisoikeus.

Demokraattisessa kehyksessä ilmiselvä toiminnallinen valta näyttäytyy opiskelijoiden jaettuna valtana esimerkiksi päätöksenteossa. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkitussa ryhmässä jokainen opiskelija sai vaikuttaa siihen, mitä ryhmä päätti tehdä. Toiminnallisella vallalla on kuitenkin myös piiloisempi puoli, jossa demokraattisen yhteisön valta ei jakaudu tasaisesti. Esimerkiksi tutkitussa ryhmässä joillain opiskelijoilla oli enemmän päätösvaltaa, mutta se oli piiloisempaa ja epävirallisempaa eikä sitä juuri sanoitettu opiskelijoiden kesken. Valta-asemaa yritettiin toiminnan tasolla vältellä ja piilotella tai jopa

¹⁴⁸ Valtarakenteeltaan yhtenäisen, kohesiivisen ryhmän yhteistoiminta ei välttämättä ole tehokkaampaa kuin epäyhtenäisen ryhmän (Rainio 1969, 196).

¹⁴⁹ Mitä tärkeämpien päämäärien saavuttamista ryhmä edesauttaa ja mitä vaikeampaa jäsenten on korvata ryhmä jollain toisella näiden päämäärien saavuttamiseksi, sitä suurempi on ryhmän kontrolli jäseniinsä (Rainio 1969, 61). Tutkitussa tapauksessa jäsenet eivät voineet valita toista ryhmää eikä ryhmän jäsenillä välttämässä ollut, ainakaan aluksi, tietoista päämäärää, johon ryhmällä olisi ollut merkitystä.

kokonaan kieltää, mutta konkreettisissa päätöstilanteissa sitä kuitenkin käytettiin (ks. luku 6.2.1). Osittain tämä piiloisempi valta oli tiedostettua, koska opiskelijat tunnistivat sen haastatteluissa, mutta mahdollisesti se jäi joltain osin tiedostamattomaksi sen käyttäjille. Piiloinen valta toiminnassa saattaa liittyä esimerkiksi opiskelijoiden erilaisiin akateemisiin statuksiin: yksilön oletettu akateeminen kyky ja korkea tietomäärä antavat hänelle korkeamman statuksen, joka puolestaan ohjaa näkemään kyseisen opiskelijan johtajan asemassa ja ryhmän dominoijan roolissa (ks. Cohen 1994, 23; Arvaja 2005, 33). Piiloinen valta toiminnassa voi näkyä demokraattisessa ympäristössä myös siten, että yksilöt voivat tehdä vastarintaan demokraattisen ryhmän valtaa vastaan. Tutkitussa ryhmässä tämä saattoi näkyä esimerkiksi sovituista tapaamisajoista myöhästymisinä ja poissaoloina.

Tutkimassani ryhmässä opiskelijat käyttivät puheenjohtajaa, mutta hänelle ei annettu johtajan valta-asemaa rakenteessa eikä myöskään toiminnassa. Tulkintani mukaan opiskelijat kokivat johtajastatuksen olevan jollain tavoin ristiriidassa demokratian tasavertaisuuden kanssa. Esimerkiksi Rainiolle (1969, 203–204) demokratia ei kuitenkaan tarkoita johtajatonta tilaa vaan tilaa, jossa johtajat eivät käytä valtaa oman valtansa vahvistamiseen vaan lisätäkseen yhteisön jäsenten valtaa. Demokraattisessa yhteiskunnassa johtaja toimii ryhmän antamin valtuuksin ja ryhmä koalition eli jäsenten liittoumana kontrolloi johtajan toimintaa (Rainio 1969, 71). Tällainen näkemys johtajuudesta tuntui olevan vieras opiskelu-ympäristössä, vaikka se olisi voinut esimerkiksi helpottaa aika-tiloihin liittyviä päätöksiä, joihin tutkitussa ryhmässä käytettiin paljon aikaa ja joihin vaikutettiin enemmän piiloisesti ja epäsuorasti.

8.1.3 Kehysten muutoksen mahdollisuus ja mahdottomuus

8.1.3.1 Millaisia opiskelutilanteen kehysten tulisi olla?

Sosiaaliset kehykset ovat välttämättömiä, koska ne tekevät tilanteissa asiat ymmärrettäviksi. Toisaalta kehysten luonne ymmärrystä rakentavina ja ohjaavina elementteinä voi toimia opiskelutilanteessa myös kehittymisen jarruttajana. Jos ymmärrys tilanteesta rakentuu vahvasti vain yhdenlaiseksi, miten voi luoda erilaista toimintaa samassa kehyksessä? Kun löydettyjä kehyksiä tarkastelee yliopisto-opiskelun ydintavoitteita vasten, hierarkkinen ja demokraattinen opiskelukehys muodostuvat voimakkaimmillaan uhaksi yliopiston oppimisen ydintavoitteelle, kriittisen ajattelun kehittymiselle.

Demokraattisen kehyksen esteet. Demokraattinen kehys ei ole valmistanut opiskelijoita yhteistoiminnalliseen oppimiseen vertaisryhmässä. Tietyt pelisäännöt, joita ei tarvita kaveruussuhteissa, tarvitaan silloin, kun työskennellään yhdessä. Esimerkiksi yhteistoiminnallisessa työskentelyssä päätöksentekoprosessi pitäisi olla siltä osin selkeä, jotta kaikki tietävät, mitä on päätetty. Toisaalta kaveruussuhteiden pelisäännöt voivat jopa haitata työryhmänä toimimista.

Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu asetetaan usein vastakkain kompromissihakuisuuden kanssa. Kompromissihakuisuudella halutaan säilyttää ryhmän harmonia, kun taas yhteistoiminnallisessa ongelmanratkaisussa oleellisia ovat myös ristiriidat ja eri näkemysten vastakkainasettelu. (Johanson & Jo-

hanson 2002, 119–122.) Vaikka yhdenmukaisuus ja samanmielisyys voivat vaikuttaa hyviltä lähtökohdilta ryhmätyöhön, todellisuudessa yhdenmukaisuus voi joskus rajoittaa ryhmän tuotteliaisuutta ja erimielisyydellä on puolestaan produktiivinen rooli ryhmän vuorovaikutuksessa (Barge & Frey 1997, 43; Riese, Samara & Lillejord 2012). Demokraattisen kehityksen näkökulmasta kriittisen ajattelun kehittyminen estyy, jos opiskelijat eivät ole valmiita ilmaisemaan omia ajatuksiaan erimielisyyden pelosta vaan piilottavat ne ryhmän harmonian säilyttämiseksi.

Koska ideaalinen demokraattinen kehys on haitallinen ryhmän työskentelylle, se pitäisi muuttaa enemmän realistisen demokratian kehykseksi (ks. luku 6.3). Realistinen demokraattinen opiskelukehys tarkoittaa, että opiskelijat eivät vain ylläpitäisi idealistista kuvaa tasavertaisesta, vapaasta ja veljellisestä yhteisöstä, vaan ymmärtäisivät, millaiset tekijät toimintaa todellisuudessa ohjaavat tasavertaisten muodostamassa ryhmässä. Realistinen demokraattinen opiskelukehys ei tarkoita, ettei työskentelyssä ilmenisi ongelmia. Työskentely demokraattisessa yhteisössä ei ole helppoa, vaikka sitä ohjaisi realistinen ymmärrys yhteistoiminnan haasteista.

Hierarkkisen kehityksen esteet. Deweyn (1913, 55) mukaan toiminnasta ei tule kasvattavaa, jos toiminnalle nähdään vain ulkoiset päämäärät ja sitä tehdään ulkopuolisesta pakosta. Hierarkkinen kehys ohjaa miellyttämään ohjaajaa, mutta suhtautumaan opiskeluun ulkokohtaisesti. Jos yliopisto-opintojen oppimisen tavoitteena olisi tehdä opintoja itselleen eikä suorituksia ulkopuolisille, hierarkkisen kehityksen alamaisen positio johtaa herkästi päinvastaiseen: ohjaajan miellyttämiseen ja vastuun kantamiseen jonkun ulkopuolisen kuten ohjaajan vuoksi.¹⁵⁰ Omistajuuden ja toimijuuden heikentymisen myötä myös kyky kantaa vastuuta heikkenee. Lisäksi hierarkkinen kehys estää osaltaan kollektiivista yhteistyötä opiskelijoiden ja ohjaajien välillä, joiden ei tulkita olevan samalla puolella. Tällöin kriittinen ajattelu yhteistyössä ohjaajien kanssa estyy.

Hierarkkisen kehityksen luoma alamaisen positio ja sitä seuraavat kuuliaisuuden ja vastuuttomuuden oletukset toimivat toisaalta jopa opiskelijan eduksi, jos tähtäimessä on päästä mahdollisimman nopeasti tulevaan ammattiin. Ammattiin pätevoittävissä koulutuksissa opiskelija saattaa olla kiinnostunut lähinnä suoriutumaan opinnoista mahdollisimman tehokkaasti (Mikkonen 2012, 34; Jonas 2011, 118) ja nopein tie opintojen suorittamiseen on tehdä juuri niin kuin käsketään eikä mitään ylimääräistä. Jos päämääränä ei ole kehittyminen vaan valmistuminen, yliopisto-opintojen tavoite kriittisestä ajattelusta jää saavuttamatta. Esimerkiksi opettajankoulutukselle on tuhoisaa, jos opiskelijalle ei synny opintojen aikana henkilökohtaista kiinnostusta, jonka työstämiseen hän olisi valmis näkemään vaivaa (Rautiainen, Mäensivu & Nikkola 2018; Peltola 2013). Kiinnostumisen kautta opettajan työhön voi saada kriittisen otteen.

¹⁵⁰ Jos opiskelija ei toimi omien määräyksistä riippumattomien syiden arvioinnin pohjalta vaan pelkästään siksi, että auktoriteetin määräys poistaa tarpeen muille syyille, omistajuus oppimiseen katoaa eikä opiskelija arvioi syitä sille, miksi opinnoissa tehdään tiettyjä asioita tietyillä tavoilla (ks. luku 5.2).

Miten opiskelukehykset voisivat sitten muuttua siten, että vanha tulkinta opiskelutilanteesta ei olisi enää validi? Miten sosiaalistuttuamme tiettyihin kehyksiin pystyisimme muuttamaan näitä kehyksiä? Millainen uuden ympäristön tulisi olla, jotta vanhoihin opiskelukehyksiin tulisi särö? Seuraavaksi pohdin sitä, millaista kehysten muutosta tai selkiytymistä ohjaaja voi pyrkiä tuottamaan ja millaisin rajoittein.

8.1.3.2 Ohjaajan auktoriteettiaseman muuttaminen

Hierarkkisen kehyksen näkökulmasta keskeiseksi muutoksen kohteeksi nousee suhteen epäsymmetria: ohjaajan auktoriteettiasema ja opiskelijan alamaisten asema. Kumpalan (1994, 36–38) mukaan kriittisyys ei juuri pääse kehittymään autoritatiivisessa opiskelukulttuurissa vaan lähinnä opiskelun sivutuotteena. Hänen mukaansa kriittisyys sisältyy opiskelun ideaalitasoon ja sen sijaan toiminnassa korostuu suoriutumisen ja auktoriteettien myötäily. Niin kauan kuin valta, auktoriteetti ja kontrolli ovat yksinomaan ohjaajan käsissä, opetus säilyy opettajakeskeisenä ja opiskelijan oma yhteys oppimiseen hämärtyy (Weimer 2013, 113). Yritykset muuttaa oppilaan alamaista roolikäyttäytymistä ovat osoittautuneet vaikeiksi etenkin, jos muutosta on pyritty saamaan aikaan vasta koulunkäynnin loppuvaiheessa (Kääriäinen ym. 1997, 53) saati sitten, kun muutosta yritetään vasta korkeakouluvaiheessa. Vaikka tutkimassani ryhmässä opiskelijoille pyrittiin antamaan tilaa toimia itseohjautuvasti ja dialogissa ohjaajien kanssa, ei uudenlainen koulutus silti muuttanut opiskelijoita autonomisempaan suuntaan ainakaan heti aluksi.

Opiskelijoiden hidasta siirtymistä autonomisempaan suuntaan voi selittää se, että opettajakeskeinen toimintatapa saattaa olla opiskelijoille helpompaa kuin vastuunotto omasta opiskelusta (ks. Shor 1996, 18; Weimer 2013, 70–71). Toisaalta kyse ei välttämättä ole vain helppoudesta vaan siitä, että sosiaalistuessaan instituution toimintamuotoihin opiskelija on oppinut, että näitä institutionaalisia säännönmukaisuuksia on vaikea murtaa (Rinne & Kivinen 2005, 459–463). Tutkitut opiskelijat eivät ehkä kokeneet, että heillä olisi ollut mahdollista toimia hierarkkisessa kehyksessä toisin, vaikka siihen tarjoutui tilaisuus. Opiskelijoiden siirtymistä autonomisempaan suuntaan voi myös estää se, että käsilyvaltaiset hierarkiasuhteet ovat muodostuneet osaksi yksilöllistä persoonallisuuden rakennetta, jolloin yritykset muuttaa näitä suhteita koetaan turvattomiksi ja yksilö vastustaa muutosta (Kaipio 1999, 239–240; ks myös Rainio 1969, 37). Kyse ei siis ole pelkästään helpoimman tien valitsemisesta tai muunlaisten ratkaisujen näkemisen haasteesta vaan myös muutoksen ahdistavuudesta.

Auktoriteettisuhteen muutos ei ole yksiselitteistä ohjaajankaan näkökulmasta. Ohjaajan kontrollia voidaan pitää itsestään selvyytenä, rooliin kuuluvana (Weimer 2013, 92). Toisaalta McNay (2004) havaitsi, että esimerkiksi opettajakoulutusympäristössä vallan käsite saattaa olla haastava, eivätkä harjoitteluja ohjaavat opettajat halua nähdä rooliaan hierarkkisena auktoriteettina, jolla on valta kontrolloida opettajaopiskelijoita. Tärkeää on kuitenkin ymmärtää, että vallan kieltäminen ei tarkoita sen katoamista (McNay 2004, 79). Esimerkiksi Shor (1996, 18) kuvaa tajunneensa, että hän ei voi karistaa tai kieltää sitä auktoriteettia, jonka hän tuo mukanaan myös aikuisten opetustilanteisiin. Opetusti-

lanteessa opiskelijat eivät vain odota yksipuolista auktoriteettia vaan myös suosivat ja haluavat sitä. Kieltämällä auktoriteetin professionaaliset merkit ohjaaja vaikuttaa sekä kykenemättömältä että välinpitämättömältä (Shor 1996, 20). Pyrkimys toimia ilman avointa auktoriteettia yhdessäoppimisen ympäristöissä johtaa helposti peiteltympiin ja manipuloivampiin auktoriteetin muotoihin (Puolimatka 2010, 283). Ohjaaja ei siis voi kieltää omaa auktoriteettiaan ja vaikka kieltäisikin, se ei välttämättä poista sitä opiskelijoiden mielestä. Toisaalta voi kysyä, haluaako ohjaaja edes muuttaa kehystä vai palveleeko opiskelijan alamaisuus jollain tavoin ohjaajaa? Traditioiden mukanaan tuomat alamaisuuden rutiinit ovat usein helpoin tie toimia myös ohjaajan näkökulmasta (ks. Weimer 2013, 69–70).

Jotta auktoriteettisuhde muuttuisi toisenlaiseksi, hierarkkiseen kehykseen voidaan tarjota ratkaisuksi opiskelijalähtöisiä oppimisympäristöjä, joissa korostuu aktiivinen oppiminen. Aktiivisen oppimisen ytimenä on opiskelijan oma aktiivisuus ja sitoutuminen, mikä nähdään vastakkaisena traditionaalisille luento-ympäristöille, joissa opiskelijat passiivisesti vastaanottavat ohjaajan tarjoamaan informaatiota (Prince 2004; ks. myös Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy 2010). Opiskelijalähtöisessä oppimisympäristössä ohjaajan tehtävänä on toimia ikään kuin kättilönä, joka ei synnytä oppimista vaan toimii resurssina tuoden mukanaan muun muassa kokemuksensa, taitonsa, tietonsa ja kannustuksensa (Weimer 2013, 59–64). Trigwell, Prosser ja Waterhouse (1999) toteavat, että kun opetus tapahtuu opiskelijalähtöisesti, opiskelijat omaksuvat todennäköisemmin syväsuuntautuneen orientaation, kun taas tiedonsiirto ja opettajakeskeisyys ovat yhteydessä pintasuuntautuneeseen oppimisorientaatioon. Opetuksen muuttaminen opiskelijalähtöisemmäksi voi siis auttaa opiskelijaa syvempään oppimisorientaatioon ja kriittiseen ajatteluun.

Opiskelijan vastuun hyväksyminen voi alkaa, kun ohjaaja ensin tunnistaa ne opetuskäytännöt, jotka tekevät opiskelijoista riippuvaisia oppijoita (Weimer 2013, 144). Ohjaajan näkökulmasta tämä tarkoittaa auktoriteettisuhteen muutosta. Esimerkiksi Shor (1996, 56; ks. myös Weimer 2013, 94–98) näkee, että auktoriteettiaseman kieltämisen sijaan auktoriteettia tulee käyttää organisoidakseen auktoriteetin muutoksen; ei niinkään laatimalla yksipuolisia sääntöjä ja luennoimalla etukäteen päätettyjä sisältöjä vaan esimerkiksi neuvotellen opetusohjelmasta ja kyseenalaistamalla status quon. Ohjaajan tulisi pyrkiä häivyttämään auktoriteettiasemansa opetuksen kuluessa, saada opiskelijat osallistumaan päätöksentekoon ja luoda keskusteluun pohjaavaa dialogista oppimista (ks. Shor 1996, 32; Huttunen 1999, 57; Lipponen & Kumpulainen 2011). Myös Engle ja Conant (2002) toteavat, että opiskelijalle pitäisi antaa auktoriteetti, jos heidän halutaan kiinnittyvän omaan tieteenalaansa. Tämä auktoriteetti ei kuitenkaan tarkoita valta-asetelman kääntämistä vaan sitä, että opiskelijoilla tulisi olla aktiivinen rooli kysymysten ratkaisijana sekä tiedon kehittäjinä ja omistajina enemmän kuin vain tiedon kuluttajina.¹⁵¹

¹⁵¹ Weimer (2013, 150–153) peräänkuuluttaa opettajalta johdonmukaisuutta ja kiinnipitämistä siitä, että opiskelijoiden toiminnalla on loogisia seurauksia. Esimerkiksi, jos

Ohjaajan tehtävä on johdattaa opiskelija vähitellen akateemiseen orientaatioon kohti autonomiaa ja itseohjautuvuutta (Prosser & Trigwell 1999, 27; Front 2004, 144–145; Weimer 2013, 94–98; Mikkilä-Erdmann 2016, 221). Voi kuitenkin kysyä, saako vähitellen johdattaminen opiskelijan ollenkaan tajuamaan riippuvaista rooliaan. Nupponen (2009), joka tutki opiskelijoiden itseohjautuvuuden kehittymistä integraatiokoulutuksessa, kiinnitti myös huomionsa opiskelijoiden auktoriteetti-riippuvaiseen rooliin. Nupponen (2009, 46–47) heittää ilmoille kysymyksen, miten opiskelijan itseohjautuvuus kehittyy, kun integraatiokoulutuksen opiskelija toimii riippuvaisen roolissa, mutta integraatio-ohjaajat eivät toimikaan sitä vastaavassa auktoriteettiopettajaroolissa vaan työn delegoijina. Tällöin ohjaus ei välttämättä tue opiskelijan sen hetkistä itseohjautuvuuden tasoa (ks. Grow 1991, 136). Toisaalta opiskelijan oppimisstrategiat ja ohjaajan opettamisstrategiat voivat olla myös hyvällä tavalla yhteensopimattomat, sillä ohjaajan jättäessä tilaa enemmän opiskelijalle, opiskelija saattaa hyödyntää sellaisia strategioita, joita hän ei ole aikaisemmin käyttänyt (Vermunt & Vermetten 2004, 363).

Kehyksen näkökulmasta oppimisympäristön muutos opiskelijälähtöiseksi ja opiskelijan aktiivisuutta tukevaksi ei ole yksinkertainen ratkaisu, sillä ympäristön muutos ei automaattisesti poista hierarkiaa tai esimerkiksi muuta opiskelijaa itseohjautuvammaksi. Jos opiskelija ohjautuu kuuliaisen ja vastuuttoman alamaisen position mukaan, hän saattaa muodostaa opiskeluun pintasuuntautuneen orientaation opetustavasta riippumatta.¹⁵² Tutkitussa integraatiokoulutuksessa oppimisympäristö oli hyvin opiskelijälähtöinen, mutta opiskelijoiden aiemmin omaksuttu kehys ohjasi heidät siitä huolimatta tulkitsemaan opiskelutilanteita hierarkkiseksi. Koska sosiaalisesti opittu kehys on vahva, ohjaajan toiminnan muuttaminen tai toimijanroolien kääntäminen ei välttämättä muuta hierarkkista kehystä, sillä kaikki ohjaajan tarjoama informaatio saatetaan tulkita ylemmästä roolista annettuna (ks. luku 5.3.1).

Hierarkkisen kehyksen kohdalla muutoksessa on mielestäni kyse kehyksen selkiyttämisestä, ei hierarkian poistamisesta. Hierarkkisuuden täydellinen poistaminen edellyttäisi nimenomaan ohjauselementin poistamista, jolloin se ei olisi käytännössä enää ohjauselementti (ks. Karjalainen ym. 2006, 102). Sen sijaa kehyksen tulisi muuttua tai selkiytyä siten, että opiskelijalla voisi olla tuossa kehyksessä toisenlainen rooli kuin kuuliaisen ja vastuuttoman alamaisen rooli. Professionaalisiin suhteisiin liittyy olennaisena osana jännitteitä ja epäsymmetrioita, joista ei ole mahdollista tai edes tarkoituksenmukaista päästä eroon, vaan noita jännitteitä pitäisi käsitellä osana suhdetta (Gerlander & Isotalus 2010, 11, ks. myös Laine 2001, 61–62; Vehviläinen 2014, 18–19). Yksi keino tähän voi

¹⁵² opiskelijat tulevat tilanteeseen valmistautumattomana tai jättävät pyydettyjä asioita tekemättä, opettajan tulee huolehtia ja vaatia, että sovituista asioista pidetään kiinni. Traditionaalinen hierarkia ohjaa pintasuuntautuneisuuteen, mutta opiskelijat ovat kuitenkin yksilöitä, jotka eivät ohjaudu toiminnassaan vain yhdestä, kehyksen määrittämästä suunnasta. Esimerkiksi opiskelijoiden ikä, persoonallisuus ja aiemmat kokemukset oppimisesta vaikuttavat siihen, miten he omaksuvat syväsuuntautunutta oppimisorientaatiota (Balasooriya, Hughes & Toohey 2009, 299; Baeten ym. 2010, 253).

olla, että ohjaaja tekee omaa toimintaansa läpinäkyväksi. Läpinäkyvyys tarkoittaa, että opiskelijoille tulee ymmärrettäväksi, mitä ohjaaja tekee ja miksi (McNay 2004, 78). Esimerkiksi kommentoidessaan opiskelijoiden puhetta tai toimintaa ohjaaja tekee selväksi, milloin kommentoinnissa on kyse vaihtoehtoisten näkökulmien esille tuomisesta ja milloin taas arvioinnista. Ohjaajan olisi myös hyvä tarkkailla opiskelijoita havaitakseen heidän reaktioitansa ja toimintaansa hierarkkisen kehyksen suunnassa, jolloin ohjaaja voi nostaa esiin havaintojensa epäsymmetrian näkymisestä. Hierarkkisen opiskelukehyksen selkiyttäminen ohjaajan auktoriteettiaseman suhteen ei joka tapauksessa ole ohjaajalle helppo tehtävä.

8.1.3.3 Opiskelukehysten selkiyttäminen interventioilla

Ohjaaja voi selkiyttää omaan rooliinsa eri tavoin, mutta kehyksiä voi pyrkiä selkiyttämään myös erilaisilla interventioilla opiskelijoiden työhön. Esimerkiksi demokraattisen opiskelukehyksen selkiyttämisessä interventiot voivat olla oleellisia, koska niiden kautta opiskelijat joutuvat tarkastelemaan omaa työskentelyprosessiaan myös ryhmän näkökulmasta. Ohjaaja voi pyrkiä auttamaan opiskelijoita nostamalla esiin havaintojaan ja tekemällä asioita näkyviksi. Tutkitussa ryhmässä ohjaajat pyrkivät kiinnittämään opiskelijoiden huomiota esimerkiksi ryhmän organisoitumiseen, sillä jo ensimmäisen tehtävän jälkeen opiskelijoille esitettiin kysymys ryhmän päätöksenteosta. Ohjaajat myös antoivat useita kertoja ryhmälle tehtäväksi miettiä organisoitumistansa; ensimmäisen syyslukukauden lopuksi luetuttamalla pro gradu -tutkielman organisoitumiseen liittyen ja toisen lukuvuoden alussa antamalla tehtäväksi laatia malli ryhmän organisoitumisesta. Näissä interventioissa oli mahdollisesti pyrkimyksenä tarjota opiskelijoille realistisempi ymmärrys demokraattisista käytännöistä ja selkiyttää ryhmän keskinäistä työskentelyä.

Opiskelijoiden toiminnan käytännöllisen tason ohella ohjaaja voi tehdä näkyväksi myös toiminnan piiloisia piirteitä. Connolly (2008, 85) näkee, että aikuiskouluttajan ehkä tärkein tehtävä oppimisryhmien muotoutumisessa on auttaa opiskelijoita paljastamaan ryhmän piiloisia puolia (ks. myös Lahti ym. 2004, 153; Cartney & Rouse 2006). Jos opiskelijat eivät esimerkiksi ymmärrä, että kysymyksessä ei ole vain työaikakiista sinänsä vaan demokraattisen yhteisön haasteet ylipäätään, saatetaan hoitaa oiretta eikä syytä (ks. s. 128). Ohjaaja voi siis pyrkiä tuomaan esiin kehyksiä tai ylipäätään havaintojansa ryhmästä. Kehysten esiintuominen ei ole helppo tai yksinkertainen tehtävä, sillä kehykset voivat olla sokea piste myös ohjaajalle. Lisäksi ohjaaja on aina sen tiedon varassa, mitä opiskelijat suostuvat antamaan, jolloin voi olla haastavaa tavoittaa työskentelyn piiloisia puolia.¹⁵³

Ohjaajien tekemillä interventioilla opiskelijoiden työskentelyyn on kaksinaimainen luonne. Toisaalta interventiot ryhmän työskentelyyn ovat tarpeellisia,

¹⁵³ Integraatiokoulutuksessa ryhmän toimintaa pyritään ohjaamaan ryhmäistunnoissa, joiden tarkoituksena on antaa opiskelijoille mahdollisuus tuoda esiin ajatuksiaan ja tuntemuksiaan opiskeluun ja ryhmään liittyen, mutta myös ohjata opiskelijoita havaitsemaan omien ajatustensa ja tuntemustensa taustalla vaikuttavia piiloisia tekijöitä.

koska opiskelijat eivät välttämättä itse huomaa ongelmakohtia tai osaa niitä ratkaista. Ohjaajat voivat tukea opiskelijoita ryhmän muodostumisen aikana ja ohjata ryhmää valitsemaan esimerkiksi tiettyjä päätöksenteon käytäntöjä. Tutkitussa ryhmässä nämä interventiot veivät ryhmän organisoitumista eteenpäin ja selkiyttivät opiskelijoille omaa vastuullisempaa rooliaan. Toisaalta ohjaajalta tullut informaatio ja interventiot ovat ohjauksen näkökulmasta haastavia, sillä opiskelijat ottavat nämä helposti vastaan alamaisen positiossa. Esimerkiksi tutkitut opiskelijat ottivat vaihtuvan puheenjohtajan käyttöön lähinnä siksi, että ohjaajat ehdottivat sitä, mutta puheenjohtajan rooli jäi merkityksettömäksi, koska opiskelijat eivät välttämättä aluksi ymmärtäneet ohjaajien neuvon ydintä (ks. luku 5.2.1 ja 6.2.1).

Ohjaajien tekemien interventioiden ristiriitainen luonne näkyi eräässä integraatiokoulutuksessa toteutetussa opetuskokeilussa, jossa ohjaajat, itseni mukaan lukien, pyrimme tietoisesti luomaan säröä hierarkkiseen opiskelukehykseen ja tekemään tehtävänannon sellaiseksi, että se selkeyttäisi opiskelijoille, millaisessa kehyksessä toimitaan (Mäensivu, Nikkola & Moilanen 2013). Kokeilu vaikutti onnistuneen, sillä esimerkiksi ohjaustilanteissa oli opiskelijoiden omasta aloitteesta käytössä opiskelijapuheenjohtaja ja opiskelijat olivat itse valmistautuneet siihen, mitä kysymyksiä ohjaustilanteissa käsiteltäisiin. Tilanteen tulkinta palautui kuitenkin hetkessä takaisin kuuliaiseksi ja vastuuttomaksi alamaiseksi, kun ohjaaja tarjosi aktiivisesti apuaan ja lähetti opiskelijaryhmälle materiaalia. Vaikka kehystä ja ohjaajan roolia oli kokeilussa yritetty selkiyttää, siinä ei lopullisesti onnistuttu, sillä ohjaajan apu ja aktiivinen toiminta tilanteessa muistutti kenties alkuperäistä hierarkkisen opiskelukehyksen toimintatapaa. (Mäensivu, Nikkola & Moilanen 2013.)¹⁵⁴ Ohjaajan roolin julkituominen ei siis yksiselitteisesti selkiytä kehystä, mutta systemaattisesti esiintuotuna voi kenties saada opiskelijat tajuamaan ohjaajan roolia paremmin.

Interventioiden haasteena on myös ohjaajan ylyrittäminen, sillä ohjaajan innokkuus auttaa ryhmää ja viedä sen toimintaa eteenpäin voi Nikkolan (2011, 158, 197) mukaan toimia jopa itseään vastaan, jos ryhmä ei ole valmis eteneeseen. Siksi hänestä ohjausinterventioiden hyödyllisyyttä tulisi harkita tarkkaan. Myös Weimer (2013) arvioi, että ohjaajan puuttuminen opiskelijoiden toimintaan opiskelijalähtöisessä oppimisympäristössä ei ole yksinkertainen kysymys, vaan puuttumisen ajankohta ja toimintatapa riippuvat tilanteesta. Hänen mukaansa ohjaajan tulisi mieluummin kysyä kysymyksiä kuin puuttua suoraan. (Weimer 2013, 85–87.)

Kiinnostava näkökulma syntyy siitä, voisiko hierarkkista kehystä kiertää hyödyntäen aikaisemman vuosikurssin opiskelijoita siten, että he työskentelisivät yhdessä ensimmäisen vuosikurssin kanssa. Esimerkiksi integraatiokoulutuksessa ylempään vuosikurssin opiskelijoilla ei ole samanlaista auktoriteetti-

¹⁵⁴ Kiinnostavan ristiriidan tähän tulkintaan tuo Hautalan ja Tikkasen (2015) tutkimus, jossa he tarkastelivat tätä samaa opetuskokeilua opiskelijoiden näkökulmasta. Hautala ja Tikkanen tulkitsevat, että opiskelijapuheenjohtajan merkityksellisin tehtävä ei niinkään ollut toimia tasavertaisen ryhmän tapaamisten puheenjohtajana, vaan opiskelijapuheenjohtajan tehtävänä oli ilmaista ohjaajien ja opiskelijoiden kokoontumisissa opiskelijoiden yhteinen, etukäteen päätetty tahto ohjaajille.

asemaa kuin ohjaajilla, mutta he ovat jo työskennelleet ryhmänä ja näkevät myös siihen liittyvät haasteet. Tällainen työskentely olisi eräänlainen välimalli hierarkkisen ja demokraattisen opiskelukehityksen välillä.

8.1.3.4 Muutoksen vaativa prosessi

Peräkylä (1997, 109–114) päätteli vanginvartijantyötä koskevassa tutkimuksessaan, että kehityksen muutos voi olla haastavaa ja muutoksessa on lähdettävä liikkeelle olemassa olevasta todellisuudesta: sitä on kunnioitettava ja sen loogikkaa ymmärrettävä ennen kuin muutokseen voi edes pyrkiä. Myös Karjalainen (1992, 23) arvioi, että "*[a]rkipäivän rutinoituneiden käytäntöjen valaiseminen – niiden taustalla olevien sääntöjen tai myyttien jäljittäminen – on edellytys niiden tietoiselle muuttamiselle*". Kehittäminen pitäisi pystyä ankkuroimaan siihen, mikä opiskelijoita ohjaa ja mihin he ovat sosiaalistuneet. Esimerkiksi McNayn (2004, 79) mukaan opettajat ja opettajankouluttajat tarvitsevat suurempaa tietoisuutta sosiaalisten ja professionaalisten suhteiden vallasta sekä kykyä tunnistaa vallan muotoja ja ilmentymiä erilaisissa opetussuhteissa. Tutkimuksessani pyrin tekemään näkyväksi juuri sitä, millaisiin kehysiin opiskelijat olivat sosiaalistuneet, miten hierarkkinen ja demokraattinen kehys ohjasivat niin opiskelijan toiminta- kuin ajattelumalleja opiskelutilanteissa ja miten valta linkittyi eri kehysiin.

Vaikka aikaisemmin omaksutut kehukset saattavat estää yleisesti esimerkiksi korkeakouluopiskelussa tavoitteena olevaa kriittistä ajattelua ja yhteistoimintakykyä, erityisen uhan ne luovat nimenomaan opettajankoulutukselle. Opettajankoulutuksen näkökulmasta ei ole kyse vain opintojen aikana tapahtuvista kehysten ohjaamista opiskelutilanteista vaan myös omaksuttujen kehysten eteenpäin välittämisestä tulevana opettajina. Esimerkiksi Kiviniemi (1997, 203–204; 2005, 147) näkee opettajankoulutuksessa ohjaajan tehtäväksi sen, ettei hän omalla toiminnallaan tue vääristävien tulkintojen syntymistä vaan yrittää ohjauksella murtaa tai selkiyttää vääristäviä kehyskäsitteitä. Jos tulevien opettajien kehyskäsitteitä ei pystytä koulutuksen aikana muuttamaan, selkiyttämään tai edes tekemään niitä näkyväksi, on mahdollista, että tulevat opettajat eivät myöskään pysty omille oppilailleen tuottamaan uusia opiskelutilanteiden kehystämisen tapoja, vaan siirtävät vanhoja kehyskäsitteitä eteenpäin. Esimerkiksi alamaisuuttaan tunnistamaton opiskelija saattaa opettajana luoda opetukseensa rakenteita, jotka tuottavat alamaisuutta oppilaisissa (ks. Heikkilä ym. 2012, 468).

Aikaisemmin omaksutut kehukset voivat myös siirtyä opettajayhteisön työskentelyyn. Opettajan työssä korostetaan nykyään yhteistyötä sekä opettajien kesken että yli ammatillisten rajojen (Lipponen & Kumpulainen 2011), mutta demokraattisen ideaalin kehys saattaa vaikeuttaa tulevaa yhteistoimintaa siirtyessään opettajayhteisöön. Asioita ei pystytä kehittämään, jos yhteistyössä yritetään pitää erilaisuus piilossa sekä ylläpitää ideaalista kuvaa tasavertaisuudesta ja vapaudesta. Opettajankoulutuksen näkökulmasta kehysten kriittinen tarkastelu ja selkiyttäminen on siis ratkaisevaa, jotta koulutus ei vain välitä omaksuttuja kehyskäsitteitä eteenpäin vaan pystyy myös purkamaan niitä (ks. Nikkola 2011, 202; Karjalainen 1992, 4).

Vanhan kehyksen muuttuminen, selkiytyminen tai uuden kehyksen luonti on hidas prosessi, sillä irrottautuminen vanhoista konventioista ei ole yksinkertaista. Jos opiskelija ei ole koskaan kouluhistoriansa aikana ollut tasavertaisessa suhteessa ohjaajan kanssa, ei se onnistu vain joitain pieniä asioita muuttamalla eikä ainakaan hetkessä. Käskyvaltaisten perinteiden murtaminen vaatii, että yksilölle annetaan aikaa ja tilaa kehittyä (Kaipio 1999, 239–240). Opiskelija ei esimerkiksi lyhyillä interventioilla muuta oppimisorientaatiotaan pintasuuntuneesta syväsuuntuneeksi (Herington & Weaven 2008). Myöskään vertaisryhmän kokoontumiset eivät automaattisesti muutu kollaboratiiviseksi toiminnaksi, jos ryhmätyö ei ole aikaisemmin sellaista vaatinut. Aidon kollaboraation synnyttäminen vaatii aikaa (Lahti ym. 2004, 155–156).¹⁵⁵ Opettajankoulutuksessa tulisikin vaihtuvien ryhmien ja lyhyiden kurssien sijaan keskittyä luomaan pidempikestoisia oppimisprosesseja ja -yhteisöjä (Nikkola 2011, 222; Rautiainen, Nikkola, Lyhty & Matikainen 2016; Toom ym. 2017, 133).

Onko hierarkkisen ja demokraattisen kehyksen muuttaminen sitten ylipäätään mahdollista? Tutkimukseni osoittaa, että ainakaan se ei ole helppoa eikä nopeaa, vaikka ympäristökin olisi suotuisa. Integraatiokoulutus mahdollisti sen, että tutkitut opiskelijat olivat laajemmin yhdessä ryhmänä vastuussa tekemästään työstä ilman, että ohjaajat kontrolloivat kaikkea opiskelijoiden toimintaa. Koulutus tarjosi myös apua ryhmässä esille tulleiden vaikeiden asioiden käsittelyyn esimerkiksi ryhmäistuntojen muodossa (ks. s. 58) ja ohjaajat pyrkivät ohjaamaan opiskelijaryhmän työskentelyä enemmän työryhmän suuntaan. Opiskelijat saivat tukea työhönsä mahdollisesti enemmän kuin monet muut opiskelijat, mutta hierarkkisen ja demokraattisen opiskelukehyksen muuttaminen ei ollut silti mikään yksinkertainen tehtävä, vaikka joitain merkkejä muutoksesta toki oli tutkimukseni perusteella löydettävissä (ks. luvut 5.4 ja 6.4).

Koulutuksen rakenteiden tulisi muuttua, jotta voimme edistää itseohjautuvuuden ja dialogisuuden kehittymistä ohjaussuhteessa. Sen sijaan, että opiskelijoille tarjotaan valmiita kurssipaketteja, tulisi enemmän mahdollistaa opiskelijoiden omia vaikutusmahdollisuuksia ja tilaa toimia. Täytyy luoda kokonaan uusi kulttuurinen toimintamuoto, joka on opiskelijalle ja varmaan myös ohjaajallekin vieras. Esimerkiksi omaa opiskeluaan luokanopettajakoulutuksessa ja opiskelujen sivupolkujen merkitystä opiskelijuudelleen tutkinut Peltola (2013, 65) toteaa, että ”[k]un emansipatoriselle projektille osataan ja uskalletaan antaa tilaa, opiskelijan oma agenda saa suuremman sijan opiskelussa. Opiskelijalle annetaan mahdollisuus olla subjekti, joka tarttuu vastuuseen.” Ajatus liittyy vahvasti Rancièren (1991) näkemykseen emansipatorisesta kehästä, jossa opettajan tulisi olla tietoinen opiskelijoiden älyn voimasta ja opiskelijat puolestaan velvoitettuja käyttämään omaa älyään. Älyllisen tasa-arvon tulisi siis olla koulutuksen lähtö-

¹⁵⁵ Nikkola (2011) arvioi, että opiskelijaryhmässä ristiriitojen ja epävarmuuksien nopea ratkaisupyrkimys ei välttämättä tuota haluttua tulosta vaan johtaa ennemmin esimerkiksi ryhmän sosiaaliseen suojautumiseen ja konsensushakuisuuteen. Sen sijaan sosiaalisen kanssakäymisen luonteen ymmärtämiseen pyrkivä asenne vaatii aikaa ja tilaa. Lisäksi se vaatii asennetta, jossa epävarmuuteen suostutaan ja opitaan sietämään, ilman pyrkimystä sen nopeaan ratkaisemiseen. (Nikkola 2011, 218.)

kohtana, ei sen tavoite (Rancière 1991). Peltolan (2013) ajatus opiskelijan emancipatorisesta projektista liittyy myös Freiren (2005) ideaan siitä, että alistettujen tulisi tiedostaa oma tilanteensa, sillä sortaja ei voi vapauttaa sorrettavaa. Vain sorretti voi vapauttaa itsensä ja myös sortajansa. Ilman tuota valtautumisen vaatimaa aikaa, tilaa ja älyllistä tasavertaisuutta vanhat kehykset säilyvät muuttumattomina.

Onko sitten niin, että muutosta ei tapahdu, elleivät opiskelijoiden vanhat kehykset muutu käyttökelvottomiksi? Radikaaleimmillaan esimerkiksi Illich (1972) näkee, että kouluja muuttamalla ei luoda uudistumista vaan vanha konteksti on ensin poistettava, jotta saadaan aikaan jotain uutta. Koska kontekstilla on määräävä asema kehysten tulkinnassa (ks. s. 31), opiskelukonteksti tulee asettamaan haasteen opiskelukehysten muutokselle. Toisaalta, jos opiskelukehysten muutosta tai selkiytymistä ei yritetä lainkaan vanhassa kontekstissa, muutosta ei tapahdu ainakaan itsestään.

8.2 Tutkimusprosessin tarkastelu

8.2.1 Kehysanalyysin soveltaminen

Tutkimukseni on sovellus Goffmanin kehysanalyysistä. Sovellus muokkautui tutkimusprosessin aikana, mikä ilmeni tietynlaisina kehys-teorian piirteiden painoituksina. Kehysanalyysiksi tutkimusta voi kutsua sillä perusteella, että erittelin aineistostani tilanteita jäsentäviä kehyksiä. Toisaalta jotkin tulkintani suunnat taas erottautuivat alkuperäisestä kehysanalyysistä. Goffman ei teoriasaan esimerkiksi käsittele kysymyksiä siitä, miten kehyksiin sosiaalistutaan tai voivatko kehykset muuttua ajan myötä. Tulkinnallisen lähtökohdan vuoksi halusin kuitenkin tarkastella näitä kysymyksiä nojautuen aineistooni. Esimerkiksi kehyksiin sosiaalistumisessa toin esiin sekä sosiologisen että psykodynaamisen tulkintanäkökulman. Kaikilta osin sovellukseni ei siis vastaa Goffmanin alkuperäistä ajatusta kehysanalyysistä.

Vuorovaikutuksellinen lähestymistapa. Selkein ero Goffmanin alkuperäisen kehysanalyysin ja oman tutkimukseni välillä on näkökulma vuorovaikutukseen. Goffmanin tieteellisen työn ytimessä oli vuorovaikutusjärjestyksen tarkastelu (esim. Drew & Wootton 1988, 4; Heiskala 1991, 97; Peräkylä 2001; Puroila 2002a, 109). Kehykset jäsentävät vuorovaikutusta, mutta näen löytämäni kehykset vuorovaikutuksen jäsentäjinä hiukan eri tavoin kuin Goffman alkuperäisessä kehysanalyysissään.

Goffmanin (1986, 345–377) käsitys kehyksistä on, että vuorovaikutustilanteen määritelmä voi muuttua hetkessä, tilanteen tulkinta on haavoittuvaista ja kehykset ovat koko ajan vaihtuvia. Alasuutari (2011, 181–182) käyttää Goffmanin kehysteoriaa kuvatessaan seuraavaa vuorovaikutustilannetta esimerkkinä kehyksen vaihtumisesta: *"Kun esimerkiksi 'luento' muuttuu 'keskusteluksi', tulee 'luennoitsijasta' tai 'opettajasta' muun joukon tasavertainen jäsen, 'keskustelija'."* Alasuutari kuvaa esimerkissään opiskelutilanteen vuorovaikutuksen kehystä-

mistä luennon ja keskustelun kehyksillä, joissa opiskelijalla voi olla erilaisia rooleja kuten luennon kuuntelija ja tasavertainen keskustelija.¹⁵⁶ Tämä esimerkki konkretisoi alkuperäisen kehysanalyysin ja tämän sovelluksen eron. Tässä tutkimuksessa ei katsottu opiskelutilanteiden vuorovaikutuksen hetkittäistä pintaa vaan opiskelutilanteen yleisempää ja syvempää määrittelijää. Näen, että vaikka vuorovaikutustilanteessa opiskelijan toiminta saattaa olla moninaista ja muuttua pintakerrokseltaan, silti syvemmistä kerroksista opiskelukehys ei muutu. Luennolla keskusteleminen voi ohjaajan perspektiivistä olla tilanteessa hyvin tasavertaista, mutta se ei tarkoita, että opiskelija välttämättä kokisi sen tasavertaiseksi. Toisaalta vaikka opiskelija kokisi keskustelun tasavertaiseksi, taustalla voi silti vaikuttaa ymmärrys siitä, ettei tilanne todellisuudessa ole tasavertainen. Ohjaaja voi koska tahansa keskeyttää keskustelun ja siirtyä luennointiin tai muuttaa luennon keskusteluksi, mutta opiskelijalla tällaista oikeutta ei välttämättä ole. Hierarkkinen kehys ohjaa opiskelijan kokemusta opiskelutilanteen taustalla, vaikka opiskelija toimisi erilaisissa kuuntelijan ja keskustelijan rooleissa.

Lipponen ja Kumpulainen (20011, 813) näkevät, että traditionaalisia opettaja-opiskelija-suhteita ja -positioita ei voi tarkastella pysyvinä vaan positiot ovat seurausta jokaisesta tilanteesta, joita rakennetaan ja uudelleenrakennetaan paikallisesti. Jos yksilö tulkitsee opiskelutilanteen hierarkkiseksi, on hänellä erilaisia vaihtoehtoja toimia siinä: esimerkiksi voi osallistua aktiivisesti tai vetäytyä passiivisesti salin perälle, opetustilan ”siperiaan” (ks. s. 174). Yksilöiden erilaiset toimintatavat samassa tilanteessa eivät silti mielestäni tarkoita, ettei toiminta tapahtuisi hierarkkisen opiskelukehyn ohjaamana ja jonkinlaisena reaktiona kehykseen. Se, kuinka paljon erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia kehys tarjoaa, riippuu siitä, miten säännönmukaiseksi ja järjestäytyneeksi kehys on muotoutunut. Esimerkiksi 100 vuotta takaperin hierarkkinen opiskelukehys ei juuri tarjonnut erilaisia toimintamahdollisuuksia: opiskelija istui hiljaa paikallaan ja vastasi, kun kysyttiin. Nykyään opiskelijalla on laajempi repertuaari sopivia toimintatapoja hierarkkisen opiskelukehyn sisällä. Tilanteen tulkitseminen hierarkkiseksi ei tarkoita sitä, ettei tilanteeseen osallistujilla olisi merkitystä tilanteen muodostumisessa, mutta tässä tutkimuksessa se ei ollut tarkastelunäkökulmana.

Kehyksien pysyvyyttä perustelee tässä tapauksessa se, että löytämäni kehukset eivät ole vain vuorovaikutustilanteen kehyksiä. Ne eivät ohjaa opiskelijan toimintaa ainoastaan silloin, kun ollaan kyseisissä vuorovaikutustilanteissa ohjaajien tai vertaisryhmän kanssa, vaan kehukset ohjaavat myös opiskelijan vuorovaikutuksen ulkopuolista toimintaa. Hierarkkinen opiskelukehys vaikuttaa vuorovaikutuksen ulkopuolella esimerkiksi siihen, lukeeko opiskelija kirjaa ohjaajan toiveesta tai miettiikö hän kotona tehtävää tehdessään, mitä ohjaaja

¹⁵⁶ Penttinen (2005), joka tutki opiskelijoiden ja ohjaajan diskurssia pro gradu -seminaarissa, havaitsi ohjaajien tuottavan monenlaista puhetta. Seminaarin vetäjä voi hänen mukaansa käyttää esimerkiksi opettajapuhetta, jossa korostuu tiedonjakajan ja toimintaa kontrolloivan auktoriteetin rooli; toisaalta hän voi käyttää ohjaajapuhetta, jossa opiskelija näyttää melko itsenäisenä keskustelukumppanina, jolla on tilaa omien ratkaisujen tekemiseen ja vastuun ottamiseen. (Penttinen 2005.)

haluaisi hänen esseeseen kirjoittavan. Demokraattinen opiskelukehys puolestaan näyttäytyy vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi tasavertaisuudesta, vapaudesta ja veljeydestä seuraavina päätöksenteon haasteina, kun taas vuorovaikutustilanteen ulkopuolella kehys näyttäytyy esimerkiksi vertaisryhmän tapaamisiin valmistautumattomuutena tai ilmoittamattomina poissaoloina.

Vaikka tässä tutkimuksessa kehykset nähdään vuorovaikutustilanteen jäsentäjinä, ne ovat samalla myös laajempia perspektiivejä, jotka vaikuttavat ja jopa määrittävät laajemminkin opiskelijoiden toimintaan sekä jäsentävät ymmärrystä opiskelusta. Voisi sanoa, että näen Goffmanin kehykset laajempina kuin hän omassa teoriassaan esittää. En pidä omaa laajempaa tulkintaani kuitenkaan ristiriitaisena Goffmanin esittämään vaan näen sen eräänlaiseksi jatkoksi.¹⁵⁷ Ajattelen, että olen siirtynyt Goffmanin edustamasta mikrososiologisesta kehysanalyytisestä tarkastelusta etämmäs. En esimerkiksi hyödynnä tutkimuksessani puheen kehysanalyysiä, vaikka se on tärkeä osa Goffmanin teoriaa, enkä myöskään havainnoi esimerkiksi vuorovaikutustilanteen murtumista. Kehysanalyttinen tarkasteluni on jossain mikro- ja makrososiologisen tarkastelun välimaastossa.

Tutkimukseni tarkoitus oli juuri päinvastainen kuin Penttisellä (2005, 31-32), joka halusi pro gradu -tutkielmaseminaaria tutkiessaan välttää ”*deterministisiä oletuksia seminaarin institutionaalista piirteistä ja lähestymään seminaaria toimijoiden tilannesidonnaisesti tuottamana instituutiona*”. Vaikka en näe, että asiat olisivat täysin etukäteen kehysten mukaan määräytyneitä, kiinnostukseni kohteena oli juuri se, mikä on tietyllä tapaa ennakkoon institutionaalisesti määräytynyttä ja mihin se opiskelijan omassa roolissaan johtaa. Peräkylän (1996, 99) mukaan instituutioissa tapahtuva vuorovaikutus kantaa joltain osin aina mukanaan laajempia sosiaalisia suhteita ja vakiintuneita käytäntöjä, jolloin ”*paikallisesti tuotettu valta on myös yhteydessä laajempiin institutionaalisiin prosesseihin*”. Institutionaaliset puitteet vaikuttavat esimerkiksi siihen, millaisia puhetahtumia voi kehyksessä tapahtua, sillä esimerkiksi hierarkia vaikuttaa siihen, kuka voi aloittaa keskustelun (Collins 1988, 53).¹⁵⁸

Vaikka tutkimukseni lähtökohtana ei ollut sosiaalisen todellisuuden moniulotteisuus, olen toisaalta halunnut jollain tavoin tuoda tulkinnassani esiin kehysten pysyvyyden ohella myös niihin alkuperäisessä kehysanalyysissä liitetyn monitulkintaisuuden. Monitulkintaisuus näkyi tutkimuksessani esimerkiksi siinä, että hierarkkinen ja demokraattinen opiskelukehys toimivat vuorovaikutustilanteissa osittain limittäin kerrostuneena ja välillä opiskelijoille saattoi olla

¹⁵⁷ Goffman itse haastattelussaan kannustaa, että kirjoitettuun ei pidä jäädä jumittamaan ohjenuoramaisesti vaan kehittää ajatuksia eteenpäin: ”*I think all these people that write provide us with leads and are interesting to read and worth reading, but to establish these books as canons of some kind, as things we should be returning to and not be parting from, is extremely misguided. It changes the nature of Sociology into some sort of ritualistic, cabalistic, literary undertaking.*” (Verhoeven 1993, 343.)

¹⁵⁸ Tässä tutkimuksessa ei ole esimerkiksi tuotu vahvasti esille tutkitun opiskelijaryhmän ohjaajien toimintaan, vaikka ohjaajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus on varmasti tietyltä osin rakentanut tilanteen tulkintaa. Ohjaajien toiminta ei kuitenkaan nähdäkseni selitä hierarkkista kehystä, sillä ohjaajat eivät toimineen erityisen kontrolloivasti tai autoritatiivisesti. Enemmänkin hierarkkinen kehys tuli näkyväksi, koska ohjaajat kyseenalaistivat sitä omalla toiminnallaan.

epäselvyyttä siitä, kummassa kehyksessä olisi tietyssä tilanteessa pitänyt toimia (ks. luku 7.1). Lisäksi olen aineistoni kautta tuonut esiin sen, että opiskelijoilla voi olla monitasoisista suhtautumista ohjaajiin tai toisiin opiskelijoihin riippuen erilaisista tulokulmista ja yksilökohtaisista eroista. Yksilökohtaiset suhtautumistavan erot hierarkkisissa tilanteissa voivat selittyä esimerkiksi sillä, kuinka vahvana yksilöt kokevat hierarkian mukanaan tuoman epäsymmetrisyyden (ks. luku 5.3.3). Demokraattisissa tilanteissa taas yksilöt voivat suhtautua eri tavoin ryhmän valtaa yli yksilöiden (ks. s. 176).

Löydettyjen kehysten primääriys. Goffman ei luokitellut primäärejä sosiaalisia kehyksiä (ks. s. 27–28), jolloin epäselväksi jää, voivatko löytämäni hierarkkinen ja demokraattinen opiskelukehys olla primäärejä kehyksiä. Tämän tutkimuksen pohjalta en voi antaa varmaa vastausta, joten olen päätenyt siihen, etten ole nimennyt löytämiäni kehyksiä primääreiksi kehyksiksi. Voin kuitenkin esittää pohdintoja löytämiäni kehysten primääriydestä.

Kehysten primääriyden tarkastelussa on löydettävissä ainakin kolme vaihtoehtoa. Ensinnäkin voi kysyä, onko olemassa vielä jokin alkuperäisempi opiskelukehys kuin hierarkkinen ja demokraattinen opiskelukehys? Tämä tarkoittaisi sitä, että löytämäni hierarkia ja demokratia olisivat vain muunnoksia tästä alkuperäisestä opiskelukehyksestä. Toiseksi voi miettiä, olisiko nimenomaan hierarkkinen kehys opiskelutilanteen primääri kehys, mutta demokraattinen opiskelukehys ei. Hierarkkinen opiskelukehys oli selvästi opiskelutilanteisiin soveltuva ja esimerkiksi sekä luennointi että keskustelu luennolla voisivat olla muunnoksia tästä hierarkkisesta kehuksestä. Sen sijaan demokraattista kehystä ei tulkintani mukaan oltu opittu käyttämään opiskelussa, vaikka sitä sovellettiin näissä tilanteissa. Tällä perusteella voisi ajatella, että demokraattinen opiskelukehys ei olisi opiskelutilanteen primäärikehys. Kolmannesta näkökulmasta voi kysyä, ovatko demokratia ja hierarkia itsessään primäärejä kehyksiä, jotka muunnetaan juuri opiskelutilanteeseen sopiviksi kehyksiksi. Tällöin esimerkiksi hierarkkinen kehys muuntuu opiskelutilanteessa erilaiseksi, kuin jossain toisessa hierarkkisessa tilanteessa. Tätä perustelee se, että ymmärrys tilanteen hierarkkisuudesta ja demokraattisuudesta ohjaa meitä myös muissa kuin opiskelutilanteissa. Tulkintani mukaan demokratian ja hierarkian juuret ovat syvät, jo perhesuhteista lähtöisin, mikä myös vahvistaisi näkemystä niiden primääriydestä. Ne eivät ole vain tapoja ymmärtää opiskelutilanteita, vaan myös muuta sosiaalista kanssakäymistä.

8.2.2 Tutkimuksen luotettavuus

Käsittelen tässä luvussa, millaisten tekijöiden voidaan ajatella vahvistavan tai heikentävän tämän laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Perinteisen, kvantitatiivisen tutkimuksen lähtökohdista kumpuavan luotettavuuden tarkastelun sijaan laadulliselle tutkimukselle on tarjottu omia, erilaisia kriteereitä.¹⁵⁹ En kui-

¹⁵⁹ Perinteisessä luotettavuuden tarkastelussa on keskitytty neljään kriteeriin: sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin, reliabiliteettiin sekä objektiivisuuteen (Lincoln & Guba 1985, 290). Osa laadullista tutkimusta tekevistä soveltaa mahdollisuuksien mukaan näitä perinteisiä kriteereitä, osa on kehittänyt vanhoille termeille uusia sisältöjä ja osa

tenkaan seuraa tiettyä kriteeristöä, vaan avaan erilaisia näkökulmia luotettavuuteen. Cresswell ja Miller (2000) näkevät, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkkailla kolmesta perspektiivistä: tutkijan, tutkimukseen osallistujien ja ulkopuolisten. Näihin erilaisiin perspektiiveihin liittyvät erilaiset luotettavuuden varmistamisen keinot. Pyrin ottamaan kantaa kaikkiin kolmeen perspektiiviin eli siihen, miten tutkimuksen luotettavuutta on pyritty varmistamaan niin tutkijan, tutkittavien kuin tutkimusta lukevienkin kannalta.

Tapauksen uniikkius. Valitun tapauksen uniikkiuden vuoksi on syytä arvioida tapauksen ominaispiirteitä, jotka ovat voineet vaikuttaa tekemääni tulokintaan. Ensimmäisenä tapauksen ominaispiirteenä oli, että vain osalla tutkituista opiskelijoista oli kokemusta lukion jälkeisestä opiskelusta esimerkiksi ammattikorkeakoulussa tai avoimessa yliopistossa. Sillä, että tutkitut opiskelijat vasta aloittivat opintojaan korkeakoulussa, on saattanut olla vaikutusta löydettyihin opiskelutilanteen kehyksiin. Puustisen (2012, 74–76) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin, että opintojen alussa elämässä oli paljon muita muuttuvia tekijöitä, jolloin opinnot eivät olleet päällimmäisenä mielessä. Esimerkiksi aloittaville yliopisto-opiskelijoille on erityisen tärkeää sosiaalinen integroituminen ja sopivien ystävien löytäminen yliopistoympäristöstä (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld 2005, ks. myös Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 447). Tutkituilla opiskelijoilla oli oletettavasti tarve löytää ryhmästään ystäviä ja kokea kuuluvuudentunnetta, jolloin on hyvin mahdollista, että opiskelujen aloitus vahvisti veljeyden näkymistä tutkitussa ryhmässä. Toisaalta yhteenkuuluvuuden tarve on tyypillistä missä tahansa ryhmässä, joten löytämäni veljeys ei mielestäni ole selitettävissä vain opintojen alkuvaiheen ilmiönä, vaikka alkuvaiheella on voinut olla vaikutusta ilmiön näkymisen voimakkuuteen.¹⁶⁰

Myös hierarkkisen kehyksen alamaisuus, kuuliaisuus ja vastuuttomuus saatetaan nähdä aloittelevan yliopisto-opiskelijan ongelmana, sillä esimerkiksi Aittolan (1992, 75) tutkimuksessa juuri ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat olivat auktoriteettijohtoisia, joiden täytyi muuttaa kouluoppimiseen liittyviä tottumuksiaan. Uusille opiskelijoille voi tulla yllätyksenä millaista aikaisemmasta poikkeavaa opiskelua yliopisto vaatii (Cook & Leckey 1999; Brinkworth,

puolestaan on kehittänyt kokonaan uudet termit (Eskola & Suoranta 1998, 212; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2011, 136–139). Esimerkiksi Lincoln ja Guba (1985, 294–301) eivät pidä perinteisiä kriteereitä sopivina luotettavuuden tarkastelun kriteereinä naturalistisessa paradigmassa vaan he tarjoavat sen sijaan neljä muuta korvaavaa kriteeriä: totuudellisuus, sovellettavuus, yhtäpitävyys ja neutraalisuus. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) tarjoavat neljä kriteeriä: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistavuus. Cresswell ja Miller (2000) näkevät, että laadullisessa tutkimuksessa käytettävät luotettavuuden keinot ovat suhteessa tutkijan edustamaan paradigmaan; postpositivistisesta, konstruktivistisesta tai kriittisestä paradigmasta katsottuna luotettavuuteen vaikuttaa erilaiset keinot. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta ei arvioida niinkään erilaisten paradigmojen kannalta, koska en noudata selkeästi johonkin tiettyyn paradigmaan soveltuvia keinoja.

¹⁶⁰ Tutkitun opiskelijaryhmän koko oli 12–13 jäsentä, millä on voinut olla vaikutusta esimerkiksi ryhmän päätöksentekoon. Ihanteellinen ryhmäkoko päätöksenteon ja toimintaan ryhtymisen kannalta on viisi–seitsemän jäsentä. Suuremmille ryhmille puolestaan ominaista on ristiriidat, yksimielisyyteen pyrkiminen ja ryhmän hajoaminen pienemmiksi osaryhmiksi. (Pennington 2005, 79–80.) Ryhmän koko on siis voinut vaikuttaa demokraattisen kehyksen selkeään näkymiseen tutkitussa ryhmässä.

McCann, Matthews & Nordström 2009; Crisp ym. 2009). Vastuullisuus ja itseohjautuvuus eivät kuitenkaan ole mitään automaatioita, joihin opiskelija yhtäkkiä oppisi ylemmälle vuosikurssille siirtyessään. Opiskelujen alkuvaihe mahdollisti hierarkkisen kehityksen näkymisen kenties paremmin, mutta toisaalta hierarkia ei ole mikään yksilöiden piirre vaan tapa hahmottaa opiskelutilanteita. Tämä hahmotustapa saattaa säilyä läpi koko yliopistokoulutuksen, vaikka opiskelijan toiminta ei enää näyttäytyisi niin ohjaajista riippuvaisena.

Opiskelun aloitusvaiheen lisäksi löydöksiin on voinut vaikuttaa se, että tutkitut olivat opettajaopiskelijoita. Ensinnäkin erilaisiin tieteenaloihin liittyvät erilaiset akateemiset kulttuurit vaikuttavat siihen, ettei luokanopettajakoulutuksen piiristä valittu tapaus voi sinällään edustaa yleistä kuvaa korkeakoulutuksesta (ks. Aittola 1992; Ahola & Olin 2000; Ylijoki 2000).¹⁶¹ Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijakulttuuri voi tietyiltä osin vahvistaa demokraattista kehystä, sillä opettajaopiskelijoiden kulttuuriin liittyy vahva yhteisöllisyys ja pääosassa ei välttämättä ole opiskelu vaan sosiaalinen kanssakäyminen (Hannula 2012, 27–30; Puustinen 2012, 43). Demokraattisen kehityksen veljeys saattaa voimistua tällaisessa ympäristössä, jossa tärkeintä ei välttämättä ole tehdä töitä yhdessä vaan tulla hyvin toimeen kaikkien kanssa.

On myös havaittu, että opiskelijat suhtautuvat opettajakoulutukseen enemmän suoritettavana kouluna kuin akateemisena oppimis- ja tutkimisympäristönä (Aittola 1992, 88; ks. myös Kiviniemi 1997; Ylijoki 2000) tai tulevat sinne hallitakseen muiden oppimista enemmän kuin oppimaan itse. Tämä voi osaltaan selittää hierarkkisen kehityksen voimakasta näkymistä tutkimuksessa opiskelijaryhmässä. Useissa Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksella tehdyissä opiskelijakulttuuria käsittelevissä pro gradu -tutkielmissä havaintona on ollut, että opiskelijat toimivat tietynlaisessa koululaisen roolissa: opiskelijat tekevät tunnollisesti annetut tehtävät; opiskelijat alisuorittavat; opiskelijat odottavat ohjaajien kantavan vastuun luentojen kiinnostavuudesta ja sitä kautta myös oppimisesta; opiskelijat odottavat koulutuksen siirtävän heihin valmiin tiedon ja opettajuuden; opiskelijat valittavat keskenään, mutta eivät tuo epäkohtia useinkaan ohjaajien tietoon (ks. esim. Svala & Ylinen 2010; Kallioinen 2011, Hannula 2012; Puustinen 2012; Martikkala & Matikainen 2015). Nämä havainnot ovat samansuuntaisia Heikkilän ym. (2012) tutkimuksen kanssa, jossa havaittiin, että jopa kahdella kolmasosalla opintojensa alussa olevista opettajaopiskelijoista oli esimerkiksi vaikeuksia säädellä omaa opiskeluaan sekä taipumusta vältellä haastavia päämääriä ja suosia varmaa tietoa. Heikkilä ym. (2012) kuvasivat tätä eräänlaiseksi opiskelijan avuttomuudeksi.

Opiskelijoiden koululaisen roolin lisäksi opettajakoulutuslaitoksen opetuskulttuuri koetaan koulumaiseksi, mikä tukee rakenteillaan opiskelijoiden koululaismaisuutta. Opiskelijat kokevat opetuksen opettajalähtöisenä, opettajien nähdään aliarvioivan opiskelijoiden kykyjä ja opiskelijoiden mielestä ohjaajat eivät pidä opiskelijoita vastuullisina aikuisina (Svala & Ylinen 2010, 61–62;

¹⁶¹ Olen ollut opiskelijana luokanopettajakoulutuksessa, joten tähän koulutusalaan liittyvä opiskelukulttuuri on minulle tuttu, millä voi olla vaikutusta tilanteessa tekemieni tulkintoihin.

68–69). Itseohjautuvuudelle ei anneta tilaa, vaan sen sijaan annetaan paljon valmiina (Puustinen 2012, 60–62). Opettajankoulutuslaitoksessa vallitsevan kulttuurin voi siis opiskelijoiden näkökulmasta nähdä joltain osin vahvistavan hierarkkista kehystä enemmän kuin muuttavan sitä. Toisaalta esimerkiksi Kumpula (1994) tulkitsee vastuuttomuuden ja suorittamisen olevan tyypillistä yliopisto-opiskelijoille yleensä, eikä hänen tutkimusjoukossaan ollut lainkaan opettajaopiskelijoita vaan tutkitut olivat muilta tieteenaloilta. Tällä perusteella voi arvioida, että pelkästään opettajankoulutuslaitoksen ympäristö ei selitä havaintojani alamaisuudesta, kuuliaisuudesta ja vastuuttomuudesta, vaikkakin vallitseva kulttuuri voi voimistaa niitä.

Koska tutkitut valikoituivat opettajankoulutuslaitoksen ympäristöstä, on tapausta syytä tarkastella myös opettajuuden eetoksen näkökulmasta. Opettajuuden eetoksella voi olla vaikutusta siihen, millaisia opiskelijoita koulutukseen on valikoitunut. Fullanin ja Hargreavesin (1996, 38–40) mukaan opettajan työn yksi piirre on individualismi, johon liittyy ammatillinen eristäytyneisyys enemmän kuin kollegiaalisuus ja yhteistyö. Myös Karjalainen (1992, 29–30) havaitsi opettajan ammattitaidon myyttejä tutkiessaan, että kollegan työhön ei saa puuttua, sillä opetustyö mielletään opettajien yksityisasiaksi. Yhteistyössä toimiminen ei ole opettajuuden eetoksessa tyypillistä, joten tällaista taustaa vasten tarkasteltuna opettajaopiskelijat eivät välttämättä miellä opiskeluakaan yhteistoiminnaksi, vaan yksilöllisten kykyjen osoituksen paikaksi ja yksityisasiaksi. Opettajuuden eetos voi selittää myös tutkitun ryhmän voimakasta reaktiota tilanteeseen, jossa ohjaajat puuttuivat harjoittelusuunnitelmiin (ks. luku 5.3.2). Opettajuuteen on liitetty myytti opettajuuden synnynnäisyydestä eli luontaisesta taipumuksesta kyseiseen ammattiin (Britzman 1986; Karjalainen 1992, 29–30). Opiskeluaikana juuri opetusharjoittelu tekee synnynnäiset taipumukset näkyväksi, sillä harjoittelussa toimitaan tulevassa opettajan ammatissa konkreettisesti, ei vain puheen tasolla. Ohjaajien puuttuminen harjoittelusuunnitelmiin saatiin kokea tulevien opettajien synnynnäisyyttä kyseenalaistavaksi teoksi, mikä voi osaltaan selittää opiskelijoiden reaktioiden voimakkuutta.

Tutkitussa ryhmässä oli opiskelijoiden aloitusvaiheen ja opettajankoulutuksen ympäristön lisäksi erityispiirteitä se, että he opiskelivat tietyllä tapaa epätyypillisessä opiskeluympäristössä, integraatiokoulutuksessa. Näen integraatiokoulutuksen vaikutuksen tutkimukseeni siten, että eri tavoin järjestetty koulutus toi näkyvämmäksi näitä piiloisia rakenteita, kehyksiä. Esimerkiksi tavallisissa ryhmätöissä erimielisyys ja sen tuomat ongelmat eivät välttämättä pääse esiin, sillä ryhmät toimivat vain lyhyen aikaa ja yleensä tehtävä on paloiteltu yksilöille, jotka vastaavat omasta osuudestaan ilman, että vaadittaisiin jonkinlaista ryhmän yhteistä kokonaisnäkemystä asiasta (ks. esim. Svala & Ylinen 2010, 57–58). Integraatiokoulutuksen pidempikestoisessa ryhmässä opiskelijoiden täytyi kohdata ongelmat, joita työskentely demokraattisessa yhteisössä nosti esiin. Lyhyenaikaa toimivissa ryhmässä demokraattisen ideaalin kehys olisi saattanut jäädä piiloisemmaksi ja kenties myös tutkijan tavoittamattomiin, koska ongelmat ja konfliktit eivät olisi välttämättä ehtineet syntyä. Hierarkkinen kehys puolestaan paljastui paremmin, koska integraatiokoulutuksessa kyseen-

alaistettiin itsestään selvinä pidetyt roolit ja toimintatavat. Esimerkiksi ohjaajat eivät antaneet koko ajan uusia tehtäviä, jolloin opiskelijoilla todella oli mahdollisuus edetä opinnoissaan myös oman kiinnostuksensa suunnassa. Tällöin opiskelijat joutuivat kehittelemään muita kuin vain perinteisiä tapoja ohjaajia miellyttääkseen, mutta myös kohtaamaan sen, ettei työskentely edennyt.

Aineistonkeräys. Kentällä ollessani keräsin aineistoa useilla menetelmillä. Metodologisen triangulaation tarkoituksena oli, että eri menetelmillä kerätty aineisto täydentää kuvaa samasta ilmiöstä (ks. Merriam 2009, 216; Tuomi & Sarajärvi 2011, 145). Toisaalta useiden menetelmien käytön tarkoituksena oli mahdollistaa kehysten löytyminen. Kehysanalyysiä hyödyntävissä tutkimuksissa aineistonkeräystavat ovat vaihdelleet riippuen siitä, mitä kehysanalyysin avulla on tutkimuksessa etsitty. Etukäteen ei ollut selvää, miten kehukset, kuten ne tässä tutkimuksessa ymmärretään, parhaiten löytyvät. Siksi päädyin keräämään aineistoa erilaisin menetelmin. Erilaiset aineistot toimivat toisiaan täydentävänä kokonaisuutena, jossa opiskelutilanteita tarkasteltiin eri näkökulmista.

Aineistonkeräysvaiheessa pyrin luotettavien löydösten tuottamiseen (Lincoln & Guba 1985, 301–307). Havainnointi tapahtui pitkällä aikavälillä, jotta pystyin hahmottamaan opiskelutilanteet toisiaan seuravana jatkumona.¹⁶² Pyrin rajoittamaan osallistumiseni pitkälti sekundaariseksi osallistumiseksi, jolloin se häiritsi mahdollisimman vähän tutkitun ryhmän tavallista toimintaa (Grönfors 1982, 91–92; ks. myös luku 4.3.1). Havainnoinnin suurin heikkous olivat omat kykyni. En esimerkiksi havaitse herkästi seuraamassani ryhmässä vallitsevaa tunnetilaa, jonka toiset tutkijat taas havaitsevat helpommin. Tätä heikkoutta pystyin kompensoimaan muulla aineistolla. Haastatteluissa tutkittavat saivat kuvata omin sanoin kokemaansa lukuvuotta ilman suurempaa johdattelua.¹⁶³ Myös kyselyt perustuivat pitkälti avoimille kysymyksille, joissa opiskelijoiden oli mahdollisuus kuvata omia ajatuksiaan ja tunteuksiaan opintojen aikana. Näin sain paremman käsityksen siitä, miten opiskelijat olivat itse kokeneet havainnoimani tilanteet.

Etukäteen ei ollut varmaa, miten paljon aineistoa tarvittaisiin kehysten esiin saamiseen. Tämän tutkimuksen aineiston voi arvella riittäväksi, sillä jo ensimmäisen lukuvuoden aineisto paljasti opiskelutilanteen kehukset. Toisen vuoden aineisto toimi lähinnä tulkintaa tukevana ja rikastuttavana.

Tulkintojen tarkastaminen tutkittavilla. Luotettavuutta voi parantaa se, että löydöksiä testataan niillä ihmisillä, joilta aineisto on tullut (Lincoln & Guba 1985, 314–316; Merriam 2009 217).¹⁶⁴ Löydöksiä testaamista tutkittavilla ei pidetä kuitenkaan itsestään selvänä luotettavuuden kriteerinä. Esimerkiksi Ala-

¹⁶² Lincolnin ja Guban (1985, 301–307) mukaan sitoutuminen kentälle pitkäksi aikaa auttaa hahmottamaan tutkittavaan ilmiöön liittyvän alan, kun taas yhtämittaisen observoinnin tarkoituksena on hahmottaa ilmiön syvyys eli millaiset piirteet ja elementit ovat relevanteimpia ja keskittyä sitten niihin. Tässä tutkimuksessa pitkällinen sitoutuminen ja yhtämittäinen observointi liittyivät siihen, että tarkoitukseni oli saada käsitys opiskelutilanteista toisiaan seuraavana jatkumona.

¹⁶³ Haastatteluissa johdatellaan jollain tasolla aina, sillä vaikka haastattelu olisikin avoin, tutkija voi kysyä tarkennuksia niistä asioista, joista hän itse on kiinnostunut.

¹⁶⁴ Eskola ja Suoranta (1998, 212) käyttävät tästä luotettavuuden kriteeristä termiä uskottavuus.

suutari (2011, 153) sekä Eskola ja Suoranta (1998, 212) näkevät, ettei ole varmaa, lisääntykö tutkimuksen uskottavuus viemällä tulkinnat tutkittavien arvioitavaksi, sillä tutkittavat saattavat olla sokeita kokemuksilleen ja hyväksyvät kenties helpommin mairittelevia kuin osuvia tulkintoja. Tutkitun opiskelijaryhmän tapauksessa koen, että tulkinnan mairittelevuus ei ollut oleellista. Ensinnäkin tutkitut olivat integraatiokoulutuksessa tottuneet katsomaan asioita kriittisin silmin, sillä integraatiokoulutuksen aikana tutkitut opiskelijat käsittelivät ohjaajien johdolla omaa toimintaansa kriittisesti. Tutkitut olivat myös lukeneet integraatiokoulutuksen ryhmistä tehtyjä tutkimuksia ja osa itsekin tutkinut myöhemmin integraatiokoulutuksen opiskelijoita, joten uskon, että tekemäni tulkinnan kyseenalaistava suunta ei tullut tutkittaville yllätyksenä. Pidän tutkittaviani varsin vastaanottokykyisinä tekemilleni tulkinnoille, vaikka ne eivät lähtökohtaisesti olleet imartelevia.

Halusin tarjota tutkittavilleni mahdollisuutta lukea tekemäni tulkinnan ennen väitöstutkimuksen julkaisua. Lähetin tutkituille sähköpostia, jossa kerroin mahdollisuudesta lukea tutkimukseni ”tulososion” ja kommentoida sitä. Kyse ei ollut siitä, että olisin antanut tutkittavien tulkita aineistoa itse tai muuttanut tehtyä tulkintaa tutkittavien mielipiteiden mukaan. Tarkoituksenani oli sen sijaan tavoittaa mahdolliset tulkintavirheet, kun tutkittavat saivat kommentoida tulkintojeni pätevyyttä. Kolmestatoista tutkitusta kaksitoista halusi saada tekstin luettavakseen. Lähetin halukkaille suurin piirtein valmiina olevat, tekemääni tulkintaa käsittelevät luvut viisi, kuusi ja seitsemän.¹⁶⁵ Tekstiä pyytäneiden ei ollut pakollista lähettää kommentteja, mutta halukkaille oli tarjolla kaksi kommentointiväylää. Tutkituilla oli mahdollisuus joko lähettää minulle suoraan sähköpostia tai laittaa kommentit tekemääni Google Docs -taulukon. Taulukon etuna oli, että tutkituille tarjoutui mahdollisuus nähdä, mitä muut olivat kommentoineet ja kommentoida myös toistensa ajatuksia. Taulukko tarjosi lisäksi mahdollisuuden kommentoida nimettömästi, mikä ei ollut sähköpostitse mahdollista.

Kahdestatoista tekstin pyytäneestä kaksi kommentoi sitä laittamalla kommentit taulukkoon omalla nimellään. Kumpikin kommentoija piti tekemääni tulkintaa uskottavana:

Löytämäsi kehykset tuntuvat järkevilta ja jäsentävät hyvin ryhmän toimintaa. Hävettää suorastaan, että miten en osannut yksinkertaisesti kysyä tai tuoda esiin, etten oikein ymmärtänyt ensimmäisen vuoden aikana, että mitä voisi tehdä. Yllätyin tutkimuksessa siitä, ettei asia ollut tullut esiin ja olimme piiloutuneet ja passivoituneet. – – Tunnistan hyvin ryhmän päättämättömyyden ja vapaus, veljeys, tasa-arvo kuvaa ilmiötä hyvin. (Kommenttoija 1)

Aluksi oli haastavaa päästä muistoissa aivan ryhmän alkuaikoihin. Itselle on jäänyt parhaiten mieleen ryhmän loppuvaiheiden toiminta ja tunne siitä, että homma sujui. Mikään teksteissä ei kuitenkaan tuntunut vieraalta. – – Olen samaa mieltä Kommenttoija 1:n kanssa, että näin jälkikäteen ajateltuna suorastaan harmittaa, miten annoimme mahdollisuuden ikään kuin lipua ohi. Ryhmässä työskentelyllä olisi voinut päästä vielä syvemmällekin. (Kommenttoija 2)

¹⁶⁵ Olen tehnyt tutkimukseni tulos-osioon pieniä muutoksia tekstin lähettämisen jälkeen, mutta tulkinta ei ole sinällään muuttunut.

Kommentoijat eivät havainneet tulkintavirheitä vaan vahvistivat tekemieni tulkintojen paikkansapitävyyttä omilla kommenteillaan ja huomioillaan. Aivan aukottomana tätä tutkittavien vahvistavaa näkemystä ei voi pitää, sillä tutkittavat voivat suostua monenlaisiin tulkintoihin niiden uutuuden viehätysten vuoksi (Sulkunen 1990, 275). Kommentoijat pystyivät kuitenkin esittämään joi-tain jatkopohdintoja tulkinnoistani ja liittämään tulkintani myöhempiin opiskelokokemuksiinsa, mikä mielestäni vahvistaa tulkinnan uskottavuutta:

Mietin, oliko kyse myös siitä, ettei johtajuutta haluttu oikeasti antaa? Roolia ei määritelty, kun haluttiin pitää yllä vallan tasavertaisuuden illuusiota. Kun roolia ei määritelty yhdessä siihen ehkä liitettiin itselle epämieluisia mielikuvia kuten vallankäyttöä ja suurta vastuuta. – – Veljeyttä kuvaa mielestäni myös ryhmän puhe meistä ja muista OKL-opiskelijoista. Tuliko tämä esiin aineistossa? (Kommentoija 1)¹⁶⁶

On helppo allekirjoittaa tulkinta ohjaajien auktoriteettiasemasta. Huomasin, etten esimerkiksi graduvaiheessakaan päässyt tuosta asetelmasta eroon. Kuitenkin kaikki aiemmat koulukokemukset ovat perustuneet tällaiseen hierarkiaan, samoin mielestäni myös suuri osa OKL:n opiskelusta. (Kommentoija 2)

Tutkimusprosessin läpinäkyvyys ja tulkintojen ymmärrettävyys lukijalle. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pohditaan, voivatko ulkopuoliset pitää tutkimusprosessia laadukkaana sekä voivatko ulkopuoliset pitää löydöksiä ja tehtyjä tulkintoja ymmärrettävinä ja johdonmukaisina keräytystä aineistosta. Tulkintaa voidaan pitää hyväksyttävänä vain, jos se antaa loogisen selityksen aineistolle ja tekee sen ymmärrettäväksi (Alasuutarin 2011, 153). Tämän arvioi viime kädessä lukija, mutta tutkijana pyrin mahdollistamaan tämän arvioinnin raportoidessani tutkimusta. Jotta lukijan on mahdollista arvioida tutkimusprosessin laadukkuutta, kuvasin tarkasti tutkimusprosessin eri vaiheet: aineiston keräyksen, aineiston analysoinnin ja tulkintaprosessin. Tämä kuvaus avaa sitä, miten tässä tutkimuksessa etsittiin kehyksiä. Lisäksi pyrin tekemään tulkintaprosessia ymmärrettäväksi kuvaamalla päättelypolkuani ja tekemällä lukijalle näkyväksi, miten kehykset ovat perusteltavissa aineistostani. Käytin runsaasti aineistositaatteja sekä havainnollistamaan että perustelemaan tekemiäni tulkintoja. Myös väitöstyöni ohjaajat kommentoivat kirjoitusvaiheessa löydösteni johdonmukaisuutta.

Vaikka lukija pitäisi löydöksiäni ymmärrettävinä ja loogisina, löydökseni tavoittavat vain yhden näkökulman eivätkä kuvaa tapaukseen liittyviä opiskelutilanteita kokonaisuudessaan. Toki tutkimus ei koskaan kuvaa koko todellisuutta, mutta löydökset tavoittavat tietyn kapean osan tutkitun ryhmän opiskelusta, koska tein valinnan tutkia nimenomaan kehyksiä. Esimerkiksi ryhmän muodostumisen vaiheet olisi luultavasti olleet löydettävissä aineistosta, mutta ne eivät olleet tämän tutkimuksen keskiössä. Alasuutari (2011, 216) toteaa, että "[m]etodin soveltamisen tarkoituksena ei ole esittää totalisoivia tulkintoja aineiston 'ominaisluonteesta'". Tutkimusaineistostani olisi voinut löytää kehysten sijasta jotain aivan muuta, jos aineistoa olisi katsonut erilaisesta teoreettisesta näkö-

¹⁶⁶ Lisäsin lukuun 6.2.3 tämän Kommentoija 1:n esittämän idean siitä, miten veljeyttä rakennetaan myös puheena muista, integraatiokoulutuksen ulkopuolista opiskelijoista.

kulmasta. Toisaalta olisi voinut löytää myös samoja asioita, mutta nimetä ja tulkita niitä eri tavoin erilaisesta teoreettisesta perspektiivistä johtuen. Jos en ole osannut kuvata tarpeeksi selkeästi työn tarkoitusta ja lukija olettaa löydösten kuvaavan tutkittua tapausta jotenkin kokonaisvaltaisemmin, tutkimukseni luotettavuus ja ymmärrettävyys on kärsinyt.

Tutkijan subjektiivisuus. Laadulliseen tutkimukseen liittyy olennaisesti tutkijan subjektiivisuus, sillä tutkija nähdään keskeisenä tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tutkijan subjektiivisuus rajoittaa esimerkiksi tuloksien toistettavuutta, minkä vuoksi tuloksien toistettavuutta ei pidetä merkityksellisenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Jotta lukija pystyy arvioimaan tutkijan subjektiivisuuden asteen, omat tulokset täytyy tehdä näkyväksi tutkimuksen raportoinnissa.

Aineistonkeruun kuvauksessa pyrin rehellisesti avaamaan sitä, millainen osallistumiseni aste oli havainnoimissani tilanteissa ja millainen suhde minulla oli tutkittaviin (ks. luku 4.3.1). Omaa positiotani tuon esiin myös tutkimuksen etiikkaa pohtivassa luvussa (ks. luku 8.2.3). Aineistonkeruuvaiheessa otin subjektiivisuuden huomioon keräämällä erilaisia aineistoja. Aineistoa analysoidessa vertasin omaa kokemustani ulkopuolisena observoijana siihen, mitä tutkittavani tilanteista kertoivat, ja vertasin eri kertojien subjektiivisia kokemuksia tilanteista toisiinsa.

Aineiston analysointi- ja tulkintavaiheeseen vaikutin tutkijana usealla tavalla. Valitsin etukäteen teoreettiseksi viitekehyyksi kehysanalyysin, vaikka aineistoani olisi voinut tulkita esimerkiksi ryhmäteoreettisesti ja tällöin aineistosta rakennettu ymmärrys olisi muotoutunut toisenlaiseksi. Olisin siis saattanut löytää samoja merkityksiä, mutta tulkinnut niitä eri tavoin. Tutkijan subjektiivisuuden vaikutus on näkynyt myös teemoittelussa. Aineistoa lukiessani assosioin esimerkiksi tiettyyn metaforaan, Ranskan vallankumoukseen, ja tämä vaikutti siihen, miten jäsenin aineistoa. Teemoittelu olisi voinut tapahtua toisinkin. Lisäksi se, mitä olin jo löytänyt, vaikutti siihen, mitä tulin löytämään myöhemmin: hierarkkinen kehys johdatti demokraattiseen kehykseen. Toiset tutkijat eivät olisi tehneet löydöksiä juuri samanmuotoisina kuin minä, mutta se ei tarkoita, ettei olisi voinut löytyä jotain hyvin samankaltaista.

Tutkijana rajasin myös tiettyjä näkökulmia pois kuten sukupuoliroolit. Esimerkiksi Isosomppi (2008) on tutkinut sukupuolittuneita käytäntöjä sekä nais- ja miesroolistoja luokanopettajaopiskelijoiden pienryhmän työskentelyä kuvaavissa tarinoissa. Tässä tutkimuksessa en halunnut erotella merkityksiä sen mukaan, että opiskelijaryhmä koostui pelkästään naisista. En kiistä, etteikö sukupuolella ole voinut olla merkitystä, mutta tämän tutkimuksen kohdalle sitä olisi myös ollut mahdotonta tutkia ilman toista sukupuolta.

Yleistettävyys. Yleistettävyyden kysymys on nostettu tapaustutkimuksessa melko keskeiselle sijalle ristiriitaisuutensa vuoksi: miten yksi tapaus voi kertoa jotain yleisestä? Staken (2005, 448) mukaan yleistämiseen pyrkiminen voi olla jopa haitallista, jos tutkija tavoittelee sitä tapauksen ymmärtämisen kustannuksella. Toisaalta Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, 194) toteavat, että "[v]aikka julkilausuttuna toiveena olisi yhden, erityisen, ainutlaatuisenkin ilmiön kuvaaminen,

taustalla on toive ymmärtää inhimillistä tai ihmisyhteisöihin liittyvää toimintaa yleisemminkin”.

Klassinen näkemys ulkoisesta validiteetista ei välttämättä auta laadullista tutkijaa, joka haluaisi jossain määrin nähdä tutkimuksensa yleistettäväksi kyseisen tapauksen ulkopuolelle (Schofield 2000, 74).¹⁶⁷ Yleistettävyys kuten muutkin tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät termit on haluttu vaihtaa laadulliseen tutkimukseen sopivammaksi. Esimerkiksi Alasuutari (2011, 250) näkee, että laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei pitäisi puhua yleistämisestä, vaan hän tarjoaa tilalle termiä suhteuttaminen: miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muustakin kuin vain kerätystä aineistosta.¹⁶⁸ Vaikka en itsekään pidä yleistämistä erityisen hyvänä terminä sen historiallisen painolastin vuoksi, olen päätenyt käyttämään sitä sen yleisyyden vuoksi. Yleistettävyys universaalien lakien luontina ei toki ole käyttökelpoinen standardi laadulliselle tutkimukselle, mutta se ei tarkoita, ettei yhdessä tilanteessa tehtyjä tutkimuksia voisi käyttää toisessa tilanteessa keskustelun tai arvioinnin pohjalla (Schofield 2000, 75-76).

Yleistettävyydellä tarkoitan sitä, voivatko tutkimuksessani tehdyt löydökset päteä muualla ja millä tavalla ne voivat päteä. Kyse on siis siitä, miten tutkijana arvioin löydösten mahdollisuuden kertoa jostain muustakin kuin vain valitusta tapauksesta. Yleistettävyttä voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta ja tässä käsittelen tulosteni yleistettävyttä seuraavista näkökulmista:

- tapauksen edustavuus: edustava otos perusjoukosta, jolloin tulokset voidaan yleistää tiettyyn populaatioon
- yleistettävä konteksti: tutkitun tapauksen kontekstin yhtäläisyys tutkimuksen lukijan omaan kontekstiin
- tapauksen avulla tutkitun ilmiön yleisyys itsessään
- tapauksen tulkinta yleistettävän teoreettisen kehys-käsitteen avulla

Tarkoitukseni oli tutkia opiskelutilanteita opiskelijoiden perspektiivissä yliopisto kontekstissa. Koska tutkimukseen valikoitunut tapaus on tietyllä ta-

¹⁶⁷ Kvantitatiivisen tutkimuksen yleistettävyttä pohdittaessa mietitään, missä tilanteissa, asetelmissa tai populaatioissa tutkimuksessa saatu tulos voitaisiin yleistää. Lähele tällaista perinteisen yleistämisen näkökulmaa tapaustutkimuksessa asettuvat tietyllä tapaa esimerkiksi Gomm, Hammersley ja Foster (2000). Gommin ym. (2000, 111) mukaan kysymystä yleistettävydestä ei voida tapaustutkimukseenkaan kohdalla ohittaa asiaankuulumattomana. Vaikkakin joissain tutkimuksissa tapaus on itsessään kyllin merkittävä ymmärtämisen kohde, suurimmassa osassa tapaustutkimuksia näin ei kuitenkaan ole (Gomm ym. 2000, 102). He näkevät, että tutkijan tehtävänä olisi käyttää mahdollisimman paljon saatavilla olevaa informaatiota sekä itse tapauksesta että siihen liittyvästä laajemmasta populaatiosta. Tällaisen informaation avulla tutkija voisi tehdä päätelmiä siitä, onko tapaustutkimuksesta saatu tieto sovellettavissa laajempaan joukkoon. Gommin ym. (2000) mukaan tapaustutkijoiden tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota vaatimuksiin, joita tällaiseen empiiriseen yleistämiseen liittyy, sillä monet tutkijat tekevät sitä heidän mukaansa perusteettomasti.

¹⁶⁸ Lincoln ja Guba (1985, 122-124; 2000, 40) ovat korvanneet yleistettävyys termin siirrettävyydellä ja Stake (2000, 23) puolestaan käyttää termiä naturalistinen yleistäminen.

paa uniikki (ks. s. 190–193), ei voi ajatella, että se sinänsä ilmentäisi jotain yleistä kuvaa korkeakouluopiskelijoista tai -opiskelusta. Tutkitut opiskelijat eivät esimerkiksi sukupuolensa, ikänsä tai muun taustansa suhteen olleet edustava otos korkeakouluopiskelijoista. Vaikka tutkittava tapaus asettaa tietynlaisia rajoituksia yleistykselle, tapauksen valinnassa ei pyritty mahdollisuuteen yleistää löydöksiä koskemaan jotain tiettyä laajempaa joukkoa (ks. Gomm ym. 2000). Toisaalta tapaustutkimuksessa on yleistyksen lähtökohdaksi otettu usein kontekstien samankaltaisuus. Tällöin kontekstin tiheää kuvausta pidetään välttämättömänä, jotta lukija voi päätellä, ovatko tutkimuksen löydökset siirrettävissä toiseen kontekstiin (Schofield 2000, 76).¹⁶⁹ Samankaltaista kontekstia kuin integraatiokoulutus ei korkeakouluissa juuri ole tai ainakaan se ei ole tyypillinen konteksti. Kontekstien samankaltaisuuden perusteella lukija ei siis oletettavasti voi siirtää löydöksiäni toiseen kontekstiin, jos kontekstia ajatellaan tässä yhteydessä tarkempana kuin vain korkeakoulukontekstina (ks. Lincoln & Guba 1985, 124; 2000). Kontekstin kuvaamisessa en pyrkinyt siihen, että kontekstia voisi verrata ja sitä kautta siirtää tulkintojani toiseen kontekstiin, vaan pyrin siihen, että lukija voisi ymmärtää tekemääni tulkintaa kontekstin valossa.

Tapaustutkimusta voidaan katsoa myös hyvin erilaisesta perspektiivistä kuin perinteinen yleistäminen. Tapaustutkimuksen tehtävänä voi olla laajentaa lukijan ymmärrystä ja kokemuksia tutkitusta aiheesta, tuoda esille uusia merkityksiä tai vahvistaa jo tiedettyä (Merriam 2009, 44).¹⁷⁰ Näen, että tämän tutkimuksen tietynlainen yleistettävyyys voi tapahtua lähinnä *käsitteellistettyjen löydösten*, kehysten, kautta.¹⁷¹ Alasuutarin (2011, 237) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on usein ilmiö, jonka olemassaolon paljas-

¹⁶⁹ Vaikka tutkijan tulee arvioida löydösten yleistettävyyttä, monet laadullisen tutkimuksen edustajat ovat myös nähneet, että lukija tekee lopulta arvion löydösten sopivuudesta. Jotta lukija voi arvioida sopivatko tapauksen löydökset yhteen jonkin toisen tapauksen kanssa, tutkijan tehtävänä on tarjota mahdollisimman kattava kuva kontekstista tiheän kuvauksen keinoin. Kontekstin kuvaamisen tärkeys on peruja Lincolnin ja Guban (1985, 122–124; 2000, 40) näkemyksestä niin kutsutun työhypoteesin siirrettävyydestä, jolla he ovat korvanneet yleistettävyyden käsitteen. Työhypoteesit eivät ole niin vahvoja kuin perinteinen yleistäminen. Työhypoteesin siirrettävyys riippuu sopivuuden asteesta eli eri kontekstien samankaltaisuudesta. Tutkimuksen lukija tekee arvion, voiko työhypoteesia siirtää kontekstista toiseen. (Lincoln & Guba 1985, 124.) En ole halunnut korvata yleistettävyyksitermiä siirrettävyydellä, sillä termi nojaa vahvasti juuri tuohon näkökulmaan kontekstin samankaltaisuudesta.

¹⁷⁰ Esimerkiksi Donmoyerin (2000) mukaan tapaustutkimusten tarkoituksena on laajentaa lukijan kognitiivista rakennetta. Vaikka tapaus olisi kuinka erityinen, se voi kasvattaa lukijan ymmärrystä tutkimuksen kohteesta. Tapaus tarjoaa välillisen kokemuksen ja tällöin tapauksen etuna on nimenomaan sen erityislaatuisuus, koska sen kautta lukija pääsee välillisesti kokemaan jotain, mitä hän ei muuten kokisi. (Donmoyer 2000.) Tämä yleistettävyyden näkökulma ei mielestäni sovi suoraan tähän tutkimukseen, sillä vaikka valittu konteksti oli jollain tasolla erityinen, tutkimukseni tarkoituksena ei ollut kuvata kontekstin erityisyyttä.

¹⁷¹ Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007, 30) mukaan yleistämisen mahdollisuudet voidaan varmistaa tapaustutkimuksessa kahdella tavalla: joko käytetään teoreettisia ideoita ja tapauksesta valmiina olevaa tietoa tai sitten valitaan tapaus noiden ideoiden ja olemassa olevan tiedon perusteella. Näiden kahden tosiaan täydentävän tavan avulla voidaan pohtia tapauksen tyypillisiä ja ei-tyypillisiä piirteitä sekä niiden seurausyleistämiseksi (Laine ym. 2007, 30). Tässä tapauksessa voi ajatella, että tutkimuksessani on käytetty teoreettista ideaa kehyksistä, joka vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen.

taminen ei ole tarpeen, sillä se on tuttu ja yleisesti tiedossa. Se, että opiskelijat tekevät kuuliaisesti ohjaajien antamia tehtäviä tai että ryhmässä halutaan olla tasavertaisia, ovat hyvin tunnistettavia ilmiöitä. Tällä perusteella voin ajatella, että tutkimani ilmiöt ovat tuttuudessaan itsessään yleistettäviä, mutta tästä lähökohdasta katsottuna ei riitä, että tutkimuksessa vain kuvailisi tutun ilmiön vaan se on ennen kaikkea selitettävä ja tehtävä ymmärrettäväksi (ks. Alasuutarin 2011, 237; Laine 2015, 34). Alasuutari (2011, 240) toteaa, että *"sosiologiseen selittämiseen on sisäänrakennettuna eräänlainen yleistävä operaatio. Selittäminen perustuu siihen, että ilmiö tehdään ymmärrettäväksi eksplikoimalla ne yhteiskunnalliset tai kulttuuriset reunaehdot, joiden alaisina ihmiset toimivat käytännön tilanteissa ja jotka tekevät nuo tilanteet ja toimintamallit ymmärrettäviksi."* Tässä tutkimuksessa pyrin tekemään ilmiötä ymmärrettäväksi juuri kehysten kautta.

Kehyksiin liittyy lisäksi sisäänrakennettuna idea yleistettävyydestä, sillä kehykset ovat tietyn yhteisön tai yhteiskunnan jakamia tilanteenmäärittelytapoja. Kehyksiin sisältyy oletus siitä, että yhdestä tapauksesta löydetty kehykset voivat olla laajemmin jaettuja eivätkä vain yksilökohtaisia.¹⁷² Yksilöiden kokemuksen tutkimus voi paljastaa jotain yleistä, mutta kyse on kuitenkin paikallisesta selittämisestä: yhteisön jäsenenä meillä on yhteisesti jaettuja merkityksiä, jotka ovat kulttuurisesti kuin historiallisestikin sidoksia (Alasuutari 2011, 55; Laine 2015, 31–32). Goffman näkee, että yhteiskunnat eroavat toisistaan suuresti, jolloin yhdessä yhteiskunnassa tehtyjä havaintoja ei pidä yleistää koskemaan kaikkia (Verhoeven 1993, 324). Kehysten yleistettävyyteen liittyy siis kulttuurillinen ja ajallinen ehto, mutta näiden ehtojen täytyttyä voi ajatella, että tutkitun tapauksen ulkopuolisilla yksilöillä on myös tilanteenmäärittelyssä resurssina hierarkkinen ja demokraattinen opiskelukehys.

Mahdollisuus tutkimuslöydösten yleistettävyyteen on sidoksissa siihen, voidaanko tässä tutkimuksessa tehtyjä käsitteellistyksiä pitää kulttuurisina kehyksinä. Esimerkiksi onko demokraattisessa opiskelukehyksessä kyse vain tämän tietyn opiskelijaryhmän kulttuurista vai onko siinä jotain meidän kulttuurillemme yleisestikin pätevää? Yleisemmiksi kehyksiksi tutkimuksessa löydetty kehykset voi perustella sosiaalistumisella: tutkimani yksilöt eivät sosiaalistuneet opiskelutilanteen kehyksiin vasta tässä tutkitussa tapauksessa vaan opiskellessaan eri koulutusinstituutiossa tai jopa aiemmin perheyhteisöissään. Vaikka tutkitut yksilöt olivat sosiaalistuneet opiskelutilanteisiin kukin tahoillaan, heillä tuntui silti olevan keskenään samankaltaisia tilanteisiin sitoutuvia merkityksiä persoonaa- ja taustaeroista huolimatta. Löydettyjen kehysten voi siis ajatella olleen jo aikaisemmin sisäistettyjä, kulttuurisesti jaettuja kehyksiä. Näin

¹⁷² Goffman kuvaa Verhoenenin (1993) haastattelussa sitä mysteeriä, joka liittyy yhden tapauksen löydösten pätemisessä muihin tapauksiin. Goffman kertoo huomanneensa, että hänen päätelmänsä yhdestä tutkimastaan mielisairaalaista olivat melko yleisiä ja muihin laitoksiin soveltuvia. Toisaalta taas, jos hän olisi tehnyt päätelmiä vain yhdestä perheestä, hän ei olisi otaksunut oletustensa olevan sovellettavissa toisiin perheisiin. Jotkut tapaukset ovat siis edustavampia ja tyypillisempiä, jolloin löydökset pätevät muualle, vaikkei tutkija tätä voikaan etukäteen todistaa. Jos tutkitussa tapauksessa on Goffmanin mukaan järjestyksenmukainen rakenne, voidaan sen ehkä olettaa olevan samalla tavalla organisoitunutta myös muissa kohteissa. (Verhoeven 1993, 340–341.)

ollen voi tulkita, että kyseessä ei ollut vain tämän tapauksen löydös vaan jotain, joka voi tulla ilmi myös muissa koulutus konteksteissa.

Vaikka olettaisi, että hierarkian ja demokratian perusrakenteet ja niiden vaikutukset eri tilanteissa voidaan tunnistaa yleisemminkin, kehyksiä ei toisaalta pidä ajatella yksiulotteisesti. Kehykseen liittyvät kokemukset eivät ole mitenkään yhdenmukaisia eikä jokainen yksilö reagoi kehykseen täysin samalla tavalla. Se, että löydetty kehykset voidaan tietyllä tapaa nähdä yhteiseksi, ei merkitse, että kaikki tässä tutkimusraportissa esitetty voitaisiin yleistää koskemaan ketä tahansa opiskelijan asemassa olevaa. Yleistä voi olla vain käsitteellinen rakennelma: hierarkia ja demokratia.

8.2.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksentekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä käsitellään jo aineistonkeräystä kuvaavassa luvussa (ks. luku 4.3). Siellä on käsitelty esimerkiksi tutkimuslupaa, tutkittavien anonymiteettiä sekä tutkijanpositiotani aineistonkeräysvaiheessa. Tässä luvussa puolestaan pohdin tarkemmin eettisiä kysymyksiä sitoutuneen asemani ja tutkittavien henkilökohtaisen tuntemisen näkökulmasta sekä tutkittavien suostumuksen, aineiston luottamuksellisuuden, tutkittavien tunnistettavuuden ja haitanaiheuttamisen kannalta.¹⁷³

Sitoutunut asema. Tapaustutkimuksessa tutkijan tulisi tiedostaa ja tuoda esiin arvonsa, jotka vaikuttavat tutkijan näkemyksen muodostumiseen tutkittavasta ilmiöstä (Syrjälä & Numminen 1988, 11). Tutkimukseni kannalta on tärkeää tehdä näkyväksi erityisesti oma suhteeni integraatiokoulutukseen. En ole itse ollut opiskelijana integraatiokoulutuksessa vaan tulin alun perin integraatiokoulutukseen tekemään pro gradu -tutkielmaani. Kun aloin kerätä väitöskirjääni varten tutkimusaineistoa integraatiokoulutuksen ryhmästä, olin ulkopuolinen tutkija, enkä ollut taloudellisesti sitoutunut integraatiokoulutukseen tai ylipäätään Opettajankoulutuslaitokseen. Oma asemani on kuitenkin tutkimuksen edetessä muuttunut. Aineistonkeruun jälkeen olen siirtynyt Opettajankoulutuslaitokselle työntekijäksi ja toiminut ohjaajana uusissa, aineistonkeräykseni jälkeisissä integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmissä. Tämä vaikuttaa siihen, että olen sitoutunut niihin opettajankoulutuksen ja opettajuuden arvoihin ja päämääriin, joita integraatiokoulutus edustaa.

En näe tätä sitoutunutta asemaani erityisen ongelmallisena, sillä uudesta asemastani huolimatta en koe tutkijana toimineeni puolueellisesti. Ensinnäkin tutkimuksessani ei arvioida integraatiokoulutuksen toimivuutta tai merkityksellisyyttä, enkä tutkimuksellani ota sinänsä kantaa tämän koulutuksen puoles-

¹⁷³ Tutkimusetiikalla viitataan Pietarisen ja Launin (2002, 46) määritelmään: ”*Tieteen etiikalla tarkoitetaan tavallisesti niiden eettisten kysymysten tarkastelua, jotka nousevat esille tutkimuksen suorittamisen eri vaiheissa*”. Kyseessä on siis tutkijan ammattieettinen tarkastelu (Kuula 2006, 23–25), joka tässä tutkimuksessa rajataan koskemaan erityisesti aineiston hankintaa ja käyttöä sekä tutkijan asemaa koskeviksi tarkasteluksi. Tämä määritelmä ei toki kata kaikkea tieteen eettistä pohdintaa, mutta rajaudun tarkastelussa tämän tutkimuksen eri vaiheiden eettisiin kysymyksiin, en niinkään esimerkiksi tieteen ja yhteiskunnan välisiin suhteisiin.

ta.¹⁷⁴ Toiseksi, vaikka minulla oli tietysti mahdollisuus valita aineistostani se, mitä haluan tuoda esiin, pyrin tuomaan esille aineiston kiinnostavat kohdat. En esimerkiksi esittele vain integraatiokoulutuksen kannalta suotuisia löydöksiä. Pidän tutkimuseettisenä ohjenuorana totuudellisuutta (ks. Bogdan & Biklen 2003, 45) eli pyrin kuvaamaan totuudenmukaisesti sitä, mikä tutkimuksessa oli tarkoitus kuvata. Se, että pidän integraatiokoulutusta hyvänä koulutusmallina, ei tarkoita, että ongelmilta suljettaisiin silmät. Tyypillisesti integraatiokoulutuksesta tehty tutkimus nostaa päivänvaloon haasteellisia ja piileviä kysymyksiä, joihin sitten käytännön koulutustyössä tartutaan. Sitoutuneesta asemasta uskalsin kenties kohdella tutkimuskontekstia kriittisesti, koska minun ei tarvinnut pelätä loukkaavani jotain ulkopuolista tahoa.

Tutkittavien henkilökohtainen tunteminen. Tunnen henkilökohtaisesti niin tutkimuksessa tutkittavana olleet opiskelijat kuin heidän ohjaajansakin, mikä asettaa suhteemme eettisen tarkastelun alle (ks. Häikiö & Niemenmaa 2007, 55). Uusi asemani opettajankouluttajana aiheuttaa sen, että opiskelijat kertovat keräämässäni aineistossa minun nykyisistä kollegoistani. Aineistonkeräyksen vaiheessa pääsin kurkistamaan jotain sellaista, johon en enää ohjaajan asemassa oletettavasti pääsisi käsiksi ja johon juuri tietynlaisen hierarkian takia ei olisi soveliastakaan kurkistaa. Haastatteluihinkin luottamuksellisesti kerrotut asiat työtovereistani voivat olla jopa kiusallista luettavaa. Koska tutkimukseni tarkoituksena ei ole kuvata opiskelijoiden kokemuksia tietyistä ohjaajista, esitän raportissa ohjaajiin liittyvät asiat melko yleisellä tasolla. Kiinnitin raporttia kirjoittaessa huomioni myös siihen, että ohjaajiin liittyvät kuvaukset eivät ole yhdistettävissä johonkin tiettyyn opiskelijaan. Näin pyrin suojelemaan niin opiskelijoita kuin ohjaajiakin.

Olen kantanut huolta siitä, millaisen kuvan työni lukija saa tutkittavistani, sillä tämän tutkimuksen perusteella tutkittavasta ryhmästä muodostuu hyvin yksipuolinen kuva. Erityisesti pelkonani on ollut, että tarttuessani tutkimuksessani sellaisiin asioihin, jotka eivät välttämättä ole kovin mairittelevia, ulkopuolinen lukija voi yleistää tutkitut opiskelijat tietynlaisiksi. Haluan tehdä selväksi, että tutkimukseni tarkoituksena ei ole esitellä tutkittua opiskelijaryhmää ja heidän opiskeluaan sinänsä vaan erityisesti opiskelutilanteen kehyksiä ja niihin liittyviä ongelmakohtia ja haasteita. Opiskelijat onnistuivat monessa asiassa ja he oppivat paljon tuon kahden lukuvuoden aikana, mutta nuo asiat eivät olleet tämän tutkimuksen kohteena, joten niitä ei myöskään raportoitu. Tärkeää on myös tarkentaa, että en pidä löydöksiäni vain näiden tutkittujen opiskelijoiden ominaispiirteinä tai kyseisen ryhmän ongelmina. Tutkimustulokset kuvaavat sosiaalisia rakenteita, jotka eivät ole yksilötason ongelma (ks. Karjalainen 1992, 42).

Toisaalta olen joutunut miettimään, yritinkö suojella tutkittuja opiskelijoita liikaa, koska koen tuntevani heidät henkilökohtaisesti aineistonkeräystavan

¹⁷⁴ Joissain tutkimuksissa tutkijan kannanotto kuuluu asiaan. Esimerkiksi toimintatutkimuksessa otetaan usein kantaa tiettyjen käytänteiden puolesta, joita tutkimuksen avulla on kehitetty. Tässä tutkimuksessa tällainen näkökulma ei ole kuitenkaan oleellinen, sillä en pyrkinyt tutkimaan itse koulutusta vaan opiskelutilanteen kehyksiä.

vuoksi. En esimerkiksi kirjoittanut raporttiin, että opiskelija itkee, vaikka sitä tapahtui ryhmässä melko usein. Ehkä minulla on ollut pelko, että opiskelijat nähtäisiin itkua tuhartavana naislaumana. En itse nähnyt opiskelijaryhmään sellaisena, mutta tunnistan tällaisen itkemiseen liittyvän stereotypian ja ehkä tiettyjen asioiden välttely kertoo enemmän minusta kuin oletetuista lukijoista. Olen tietoisesti ja myös osin varmaan tiedostamattani suojellut opiskelijoita, jotta lukijat eivät näkisi heitä tietynlaisina. Lukija voi itse päätellä, teenkö opiskelijoille ja heidän kokemukselleen oikeutta, jos esimerkiksi kirjoitin ”*poistui paikalta suruissaan*” sen sijaan, että olisin kirjoittanut ”*poistui paikalta itku silmissä*”. Koska en juuri kirjoittanut havaintopäiväkirjaan tämän tyyppistä tunteiden osoitusta tai nonverbaalia viestintää, itkun kirjoittaminen tutkimusraporttiin tuntui minusta antavan sille ison painoarvon.

Tutkittavien suostumus. Tutkimuksen etiikkaan liittyy, että tutkittavilla on oikeus peruuttaa suostumuksensa (Aineistonhallinnan käsikirja: Tutkittavien informointi). Alussa pyysin tutkittavilta suostumusta osallistua tutkimukseen (ks. s. 60), mutta tietystä näkökulmasta katsottuna opiskelijoilla ei ollut mahdollisuutta kieltäytyä tutkittavana olost, sillä tutkimus liittyi itsestään selvästi ja sisäänrakennettuna integraatiokoulutuksen arjen toimintaan. Vaikka tutkimusta ei tehty ilman suostumusta, ei opiskelijoita voida pitää täysin vapaaehtoisina. Koulutuksen normaalin arjen ulkopuolella tapahtuvista haastattelusta ja sähköpostikyselyihin vastaamisesta oli mahdollisuus kieltäytyä, mutta tätä mahdollisuutta ei joka kerta erikseen ilmaistu, joten voi olla, ettei se ollut opiskelijoiden tiedossa. Toisaalta kaikki opiskelijat eivät aina vastanneet kyselyihin, joten jonkinlainen ymmärrys niiden vapaaehtoisuudesta oli ainakin osalla.

Suostumuksessa ei ole kyse vain konkreettisesta tutkimusluvasta vaan myös siitä, tajusivatko opiskelijat aineistoa antaessaan minun tekevän heistä tutkimusta, joka voidaan jonain päivänä lukea. Ainakin yksi opiskelija haastattelun perusteella tuntui tämän tajunneen:

En mä kadu yhtään siis mitään, mitä mä oon vaikka tehny tai sanonu [integraatiokoulutuksessa]. Ehkä sit, ku luen sitä sun väikkäriä, niin sitte on toiset ajatukset. (Opiskelija 11, haastattelu lukuvuosi 2)

Vaikka uskon kaikkien opiskelijoiden ymmärtäneen, että tutkimus raportoidaan, se ei varmaan ollut heillä joka hetki mielessään, kun he osallistuivat koulutukseen. Tutkimukseen suostuminen tapahtui heti koulutuksen alussa ja pitkä prosessi saattoi hämärtää muistikuvia. Esimerkiksi yksi opiskelija muisti allekirjoittaneensa jotain aivan muuta kuin tutkimusluvan:

Sit mä olin sillee, että ”ei tästä saa lähteä, tästä ei saa lähteä, me ollaan allekirjotettu sopimus alussa, että tästä ei saa lähteä”. Mä luulin ihan oikeesti, että me ollaan allekirjotettu sellanen, mut se olikin vaitiolosopimus. (Opiskelija 7, haastattelu lukuvuosi 2)

Koulutuksessa ei allekirjoitettu mitään vaitiolosopimusta, vaan luultavasti opiskelija sekoitti sen tutkimusluvan allekirjoitukseen.

Luottamuksellisuus. Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu luottamuksellisuus eli tutkittavien kanssa tehdyt sopimukset ja lupaukset aineistonkäyttöön liittyen (Kuula 2006, 88–90; ks. myös Mäkinen 2006, 115–116). Tutkimuksessani varsinainen sopimus liittyi siihen, että tutkimushenkilöt eivät ole tunnistettavissa, mutta emme suoranaisesti sopineet aineistonkäytön luottamuksellisuudesta. Käytännössä noudatin sellaista periaatetta, että en antanut raaka-aineistoa muiden tarkasteltavaksi. Ulkopuolisille kuten myös väitöstyöni ohjaajille en esimerkiksi näyttänyt yksittäisen opiskelijan litteroitua haastattelua kokonaisuudessaan vaan vain osia haastatteluista, joista tunnistetiedot oli poistettu. Tämä periaate liittyy vahvasti omaan tutkijanrooliini tutkimuksessa yhteisössä. Koen, että tietyt aineistot annettiin juuri minulle: täysin ulkopuoliselle opiskelijat eivät luultavasti olisi kuvanneet kokemuksiaan samalla tavoin.

Luottamuksellisuus ei välttämättä tarkoittanut samaa tutkimilleni opiskelijoille kuin minulle. Ajattelivatko tutkittavani esimerkiksi, että tutkijan luottamuksellisuus on samanlaista kuin lääkärin tai lakimiesten luottamuksellisuus?:

Yksi asia, en tiedä miksi kerron sen teille, mutta kerronpa nyt vaan, tähän olette vai-
tiolovelvollisia :) (Opiskelija 1, kysely 2, lukuvuosi 1)

En voi olla varma, tajusivatko tutkittavat myöskään täysin, että olin hanketta kehittävä tutkija, joka saattoi välillä keskustella ohjaajien kanssa ryhmästä yleisesti.¹⁷⁵ Rajanveto sen suhteen, mitä kerroin ja mitä en, ei ollut aivan yksinkertaista. Esimerkiksi heti tutkimuksenteon alussa osallistuin ohjaajien keskinäiseen suunnittelutapaamiseen, jonka jälkeen jouduin pohtimaan luottamuksellisuutta tutkimussuhteessa:

Minua alkoi ahdistaa se, että kerroin ohjaajille, mitä olin opiskelijoilta kuullut tai mitä he olivat minulle kirjoittaneet. Minusta alkoi tuntua, että olin jollain tavoin pettänyt heidän luottamuksensa. Kuitenkin kerroin asioista sen takia, että tuntui hullulta pantata jotain tietoa, joka vaikuttaisi opettajien tuleviin suunnitelmiin. En oikeastaan osannut olla hiljaa, kun ohjaajat pohtivat sellaisia asioita, joista minulla oli tietoa. Olinko kuitenkin saanut tutkijana jotain salaista tietoa, jota opiskelijat eivät tahtoneet opettajien korviin? Miten opiskelijat suhtautuisivat, jos he tietäisivät minun kertovan ohjaajille, mitä olen heidän työskentelyään seurattessani huomannut? Olinko eräänlainen ohjaajien vakoilija, joka väärinkäyttää opiskelijoiden luottamusta? Minua alkoi siis arveluttaa, olinko tehnyt väärin, kun paljastin opiskelijoista asioita ohjaajille. Olotilaani varmaan vaikutti sen tiedon sisältö, josta ohjaajille kerroin. Jos antamani tieto olisi ollut jollain tavoin opiskelijoita kehuva ja kiittävä, en olisi tuntenut minkäänlaista syyllisyyttä siitä, että kerroin. Nyt kun kommenttini kenties paljastivat eräänlaisia opiskelijoiden suunnitteluprosessin heikkouksia, syntyi minulla syyllisyys. (Havaintopäiväkirja 9.10. lukuvuosi 1)

¹⁷⁵ Aineistonkeräysvaiheessa yksi integraatiokoulutuksen ohjaajista toimi myös minun tutkimustyöni ohjaajana. Hänen kanssaan olen keskustellut tutkitusta ryhmästä, mutta tämä on tapahtunut enemmän sen jälkeen, kun ryhmän koulutus oli jo ohi. Myöhemmin myös toinen integraatiokoulutuksen ohjaaja on tullut mukaan tutkimustyöni ohjaajaksi.

Tämä heti aineistonkeräyksen alussa tapahtunut tilanne sai itseni tarkentamaan luottamuksellisuutta.¹⁷⁶ Käytännössä pyrin noiden kahden vuoden aikana siihen, että en raportoinut ohjaajille opiskelijoiden työskentelyä säännöllisesti vaan lähinnä sellaisissa kohdissa, joissa ohjaajat puntaroivat jotain tiettyä kysymystä. Tällaisia kohtia ei loppujen lopuksi kahden lukuvuoden aikana tullut kovin montaa. Ohjaajat eivät myöskään koskaan kysyneet minulta mitään opiskelijoista, eivätkä olettaneet minun jakavan havaintojani heidän kanssaan. Tärkeänä linjanvetonani oli, että en koskaan kertonut, mitä joku tietty opiskelija sanoi tai teki. Pidin myös omana tietonani asiat, jotka kerrottiin sillä tavoin, että niitä ei oltu tarkoitettu ulkopuolisten korville. En esimerkiksi koskaan kertonut eteenpäin opiskelijoiden kommentteja ohjaajista.

Tunnistettavuus. Minulle haastatteluissa ja muussa aineistossa kerrotut asiat tulevat ilmi tässä raportissa, mutta ne on muokattu sellaiseen muotoon, että tutkitut eivät kokisi luottamuksellisuuden kärsivän. Häivyttin raportista henkilöt käyttämällä aineistositaateissa nimien sijasta numeroita ja aakkosia (ks. luku 4.3.4). Tällä tavoin pyrin säilyttämään tutkimusaineistossa luottamuksellisesti kerrotut asiat siten, etteivät yksilöt pysty tunnistamaan toisiaan tutkitun ryhmän sisällä. Tarjosin tutkittaville myös mahdollisuutta tutustua etukäteen siihen raporttini osioon, jossa kerättyä aineistoa kuvataan ja esitetään aineisto-esimerkein (ks. s. 193–195). Etukäteen tekstin luettavakseen pyytäneistä kaksi lähetti kommenttejaan ja he molemmat pitivät tekemääni tutkittavien anonyymisointia onnistuneena.

Henkilöiden häivyttäminen palveli tunnistettavuuden estämisen lisäksi myös tutkimuksen tarkoitusta. Tutkittavien häivyttämisen tarkoituksena oli, ettei huomio kiinnity liiaksi yksilöiden polkuun. Tutkimuksessa analyysin kohteena ei ollut yksittäiset opiskelijat ja heidän näkökulmansa vaan se, miten yksilöiden tuottama kuvaus kokemistaan tapahtumista valotti yleisempää kehystä. Siksi en ottanut tutkimuksessani kantaa esimerkiksi opiskelijoiden oppimiseen ja kehittymiseen, vaikka sitäkin kahden vuoden aikana tapahtui. En myöskään tuonut erityisesti esille yksilöllisiä eroja, vaan erot toimivat lähinnä esimerkinomaisesti. Yksilöiden eroavaisuuksien avulla kuvasin esimerkiksi opiskelijoiden keskenään erilaisia persoona-rooli-jatkumoa (ks. luku 5.3.3).

Tutkimuksen aiheuttamat haitat tutkittaville. Tutkimuksenteon eettisiin periaatteisiin kuuluu, että tutkittaville ei saa aiheutua haittaa (Bogdan & Biklen 2003, 43). Tutkimusaineiston keruu sinällään ei aiheuttanut haittaa tutkittaville, sillä aineisto kerättiin lähestulkoon kokonaan osana normaalia opiskelutoimintaa. Aineistonkeruu ei siis juuri kuluttanut yksittäisen opiskelijan aikaresurssia tai vaikuttanut opiskelijaryhmän toimintaan. Kysymykseksi kuitenkin nousee, onko tutkimuksen raportoinnista jotain haittaa tutkittaville. Jos tutkittavat itse perehtyvät tutkimukseeni, se voi aiheuttaa heille haittaa, jos tutkimuksessa käsiteltävät tilanteet herättävät esimerkiksi ikäviä muistoja tai pettymyksiä omaan toimintaan. Toisaalta tutkimuksen lukeminen voi olla myös emansipoiva ko-

¹⁷⁶ Oma pohdintani kuvaa kiinnostavasti myös opiskelutilanteen hierarkkista kehystä: opiskelijat ja ohjaajat ovat eri puolilla, eikä tutkija saa paljastaa vastapuolelle, mitä toisella puolella tapahtuu.

kemus, jos tutkimus auttaa ymmärtämään omia opiskelukokemuksia. Tällöin aikaisemmat, mahdollisesti ikäviltä tuntuneet opiskelutilanteet voivat tulla ymmärrettäviksi yleisemmästä näkökulmasta kuin vain yksilöiden luonteenpiirteinä tai ryhmän ominaisuutena. Tutkimuksen tuloslukujen tarjoaminen etukäteen luettavaksi mahdollisti keskustelun lukemisen aiheuttamista tunteista, jos tutkituilla olisi ollut sellaiseen tarvetta.

8.2.4 Jatkotutkimuslinjoja

Tutkimuksessa pyrin ymmärtämään, millaiset yhteisesti jaetut kehykset ohjaavat piiloisesti opiskelijoiden kokemusta ja toimintaa opiskelutilanteissa. Löydetty kehykset avaavat uudenlaisen tarkastelunäkökulman opiskeluun, mutta jättävät samalla kysymyksiä avoimeksi.

Ensinnäkin olisi kiinnostava tarkastella ryhmäistuntoja kehystämisen näkökulmasta. Ryhmäistunto on integraatiokoulutuksen työnohjauksellinen toimintamuoto, jossa opiskelijoilla on ohjaajan tukemana ja ohjaamana mahdollisuus purkaa ja käsitellä opiskeluun liittyviä tunteita niin yksilöiden kuin ryhmän näkökulmasta. Tutkituilla opiskelijoilla ei ollut aikaisempaa kokemusta tällaisesta opiskelumuodosta. Tutkimukseni jätti avoimeksi kysymyksen, miten opiskelijat muodostavat ymmärryksen siitä, mitä ryhmäistunnossa on tekeillä, kun valmiita kehyksiä ei suoraan ole. Miten opiskelijat kehystävät ryhmäistuntotilanteet ja miten kehys muotoutuu opintojen aikana?

Koska en tarkastellut tutkimuksessani tilanteita vuorovaikutuksen rakentumisen näkökulmasta, en analysoinut yksittäisiä vuorovaikutustilanteita löydettyjen kehysten näkökulmasta. Tulevana haasteena voisi olla lähestyä opiskelutilanteen kehyksiä siitä näkökulmasta, miten nämä kehykset konkretisoituvat yksittäisessä vuorovaikutustilanteessa. Esimerkiksi millaisia kehysten kerrostumia opiskelutilanteet sisältävät? Ilmiötä voisi lähestyä myös laajemmin Goffmanin vuorovaikutuksen teoretisointien tarjoamista näkökulmista kuten vaikkapa kasvotyön käsitteen kautta (ks. Goffman 1972).

Kehysanalyysin perspektiivistä johtuen tarkasteluni kohteena eivät olleet yksilöiden elämänhistoria ja erilaiset polut. Eri opiskelijoilla on kuitenkin hyvin erilaiset valmiudet ja kyvyt esimerkiksi kantaa vastuuta sekä toimia itseohjautuvasti ja yhteistyössä toisten kanssa. Tästä näkökulmasta katsottuna olisi kiinnostavaa tutkia, mistä toiset opiskelijat ovat saaneet muita suuremmat valmiudet. Miten henkilöhistoria voi selittää erilaisia suhtautumistapoja ja kykyjä kehysten sisällä?

Koska lähestyin tässä tutkimuksessa opiskelutilannetta vain opiskelijoiden näkökulmasta, voisi olla kiinnostava tutkia kehyksiä myös ohjaajan näkökulmasta. Millaisena hierarkkinen kehys näyttäytyy ohjaajan perspektiivistä? Miten ohjaaja näkee opiskelijoiden keskinäisen työnteon ja miten hän voi päästä siihen käsiksi? Tässä tutkimuksessa pohdittiin esimerkiksi ohjaajien tekemien interventioiden mahdollisia vaikutuksia, mutta ohjauksen kannalta olisi tärkeä tutkia sitä, miten interventiot konkreettisesti vaikuttavat sekä opiskelijaryhmän keskinäiseen toimintaan että ymmärrykseen hierarkkisesta tilanteesta. Miten ohjaajan tekemät interventiot toimivat tai eivät toimi hierarkkisen ja demokraat-

tisenopiskelu kehyksen näkökulmasta? Vaikka näitä kysymyksiä voi lähestyä ulkopuolisen perspektiivistä tarkastellen toisten ohjaajien työtä, erityisen kiinnostavana pidän nimenomaan oman ohjaustyön tutkimista. Kehysten analysointia voisi viedä siis autoetnografiseen suuntaan.

Tutkimukseni päätelmänä on, että opiskelutilanteisiin liittyviä kehyksiä on haasteellista muuttaa, sillä ne ovat muodostuneet itsestään selvyyksiksi. Olisiko kuitenkin joitain tapoja tuottaa muutosta kehyksissä? Millaista toimintaa se vaatisi yksilöiltä ja yhteisöiltä? Toisaalta hierarkian ja demokratian poistaminen sinänsä ei ole tarpeellistakaan, sillä ne ovat olennainen osa sosiaalisen elämän järjestäytymisen tapoja. Sen sijaan tärkeämpää olisi tunnistaa kehyksiä ja ymmärtää niiden logiikkaa, sillä kehykset saattavat estää yhteistoimintaa, vastuunottoa, itseohjautuvuutta ja opiskelijoiden kykyä hyödyntää yliopisto-opinnoissaan koko potentiaaliaan.

SUMMARY

The aim of the present qualitative case study was to explore student teachers' experiences in study situations using Goffman's (1986) concept of social frames. According to microsociologist Erving Goffman (1986), individuals do not define a social situation themselves, because the definition already exists as a kind of frame. Frames are shared central elements of a particular culture (Goffman 1986, 27), and during socialization, we come to adopt a repertoire of such frames. Using this repertoire, we attempt, generally unconsciously, to find appropriate definitions for situations by answering the question 'What is it that's going on here?' (Goffman 1986, 8). Using prior experiences, students identify and differentiate between study situations and other potential situations.

When individuals understand what is happening, this understanding then organises their experiences of a given situation, and they choose actions that are appropriate based on this understanding (Goffman 1986, 2, 247). A person can easily function within a situation while guided by the frame, even if he or she is not able to describe the frame and is even unaware of its existence (Goffman 1986, 21). For example, students' behaviours during lectures differ from their behaviours during breaks, even if they do not actively think about the correct way to behave.

Students' experiences in the higher education context are organised through the frames into which they have been socialised through their earlier experiences. Students have ready-made frames that direct their experiences, behaviour and relationships in study situations. Within these frames, there might be some obstacles that hinder, for example, collaboration and self-direction and thus prevent students from working to their full potential. This is why the goal of this case study was to reveal these unconscious frames, which are ubiquitous but also latent and thus difficult to capture

Research questions. This qualitative case study examined student teachers' experiences in various study situations to determine how students defined and framed these situations. The research questions were as follows:

- What kind of frames organised students' experiences in various study situations?
 - How did these frames shape students' interpretations of study situations?
 - How did these frames shape students' activities in study situations?
- In what way did the frames of the study situations change during the two academic years?
- How were the frames of the study situations constructed?
 - How were the various frames interrelated?
 - What were the underlying socialisation processes of the frames?

The case. Data were collected from the two-year Critical Integrative Teacher Education (CITE) programme for students in primary school teacher education, developed at the University of Jyväskylä's Department of Teacher Education, Finland (see Nikkola et al. 2008). At the beginning of their Master's degree studies, one group of student teachers (n=13) had the opportunity to join this self-selected non-traditional programme. Then, for the first two years of their program, most of their studies took place in CITE (about 80 credits). In practice, one of the CITE programme's core elements was collaborative group work, which was carried out in a sustained long-term group. The group work consisted of two types of meetings: prearranged meetings with one or more of the programme's seven instructors in charge and the student group's own meetings. Students scheduled and organised their group work themselves and had a teaching space at their disposal during office hours. Students worked on individual and group tasks provided by instructors, but they also devoted work time to tasks determined by the students themselves. In the CITE group being studied, thirteen student teachers participated in the first academic year. One student withdrew during the second academic year, leaving twelve students in the group.

Data collection. In this qualitative case study, the goal of the fieldwork was to understand students' experiences in learning environments from their own perspectives. The data were collected using fieldwork methods and include various kinds of material. The data came from observations, interviews, email enquiries and some audio recordings of study situations.

The fieldwork lasted two academic years, during which I spent 63 days observing CITE group meetings. The observation data consisted of four handwritten notebooks containing field notes, in which I described episodes and discussions from the observed meetings. The goal of this observation was to create an understanding of the social reality of the group and, most of all, to create a foundation for the interviews. I also audio recorded three meetings between the student group and instructors during the second academic year.

Each student teacher (first year n=13; second year n=12) was interviewed individually and in depth after both academic years. The aim of the interviews was to gain an understanding of student experiences in the CITE group. At the beginning of the interview, students drew a diagram of what had happened in CITE studies during that academic year, and the diagram was used as a starting point for the conversation. The interviews were transcribed verbatim and resulted in 312.5 pages of transcripts.

During the fieldwork, the student teachers also answered four qualitative email enquiries in the first academic year and one in the second. The enquiries gave students an opportunity to express their ideas, thoughts and feelings regarding the CITE group privately. Students' answers consisted of 36 transcribed pages describing their own thoughts and deliberations.

Data analysis. The goal of the data analysis was to identify the frames and students' answers to the question 'What is it that's going on here?' Goffman (1986, 11) calls this examination frame analysis, and it offers a means of concep-

tualising student experiences, but it does not provide ready-made classifications or the content of those experiences. Therefore, qualitative inductive thematic analysis was used to analyse across the data and thus find repeated patterns of meaning, without attempting to fit them into a pre-existing frame (Braun & Clarke 2006). Because people are typically incapable of describing frames and even unaware of their existence (Goffman 1986, 21), it was also necessary to look beyond the semantic level of the data and attempt to find latent themes and hidden meanings (Braun & Clarke 2006; Newby 2010, 459).

Results. The results revealed two kinds of study frames: hierarchical and democratic. A hierarchical frame was applied in situations in which educators were present. In a hierarchical frame, educators were assumed to be authorities. They had a higher status in study situations and were entitled to control these situations. Accordingly, the students assumed the position of subordinates, which led them to be obedient and attempt to please supervisors. In the studied group, students attempted to fulfil educators' wishes, even when they did not know what those wishes were, partly because of fear of the educators' power. As a consequence of this asymmetrical situation, students did not assume responsibility for and ownership of their own learning. Instead, they were detached from their own learning, waiting passively for educators to guide them. In the data, this was especially visible at the beginning of the study period, when students could not comprehend that they continue learning, even if educators do not provide direct instructions regarding how to do so.

Based on the results of this study, during the two-year programme, there were some changes in the situations, which were governed by the hierarchical frame. Over the course of time, educators came to be seen as more humane and relaxed, and students also experienced their own roles as more active and empowered. However, the hierarchical frame did not change completely.

A democratic frame was applied in the peer group situation. Democracy typically refers to a political system (Held 1998), but in this context, it can be viewed as antithetic to the hierarchical frame. The data indicated that in their peer relationships, the students seemed to emphasise equality, liberty and fraternity. The first characteristic of the democratic frame, equality, means that everybody should be taken into account equally within the student group. This made difficult to obtain leader status in the peer group. The second characteristic of the democratic frame was student liberty, which refers to individuals' freedom from restrictions. In a hierarchical frame, authorities had the right to restrict students' freedom; for example, instructors can dictate study tasks and require students' presence in the class, but equal peers do not have the right to interfere with the freedom of other group members. In the data, the individual's freedom in a peer relationship culminated especially in the debate about the group's working time. Working time seemed to be a rather vague concept for students, and they had difficulty making decision about it because of the freedom of the individuals in the group. The third characteristic of the democratic frame was students' fraternity: group members should be on the same side, striving for the common good with everyone united and cohesive. Decision-

making brought out the differences between individuals in the studied group, which students then attempted to conceal, for example, by strongly seeking consensus and avoiding disagreements.

The democratic frame can be called the frame of the democratic ideal. Students had an ideal picture of democracy that they thought they should apply to their group, though equality, liberty and fraternity were, in some ways, an illusion. In this case, the student group was not undemocratic, but that students had problems balancing their idealistic picture of democracy with the realistic practice of democracy. Although democracy is an important part of peer group work, students' ideal picture of democracy hampered the group's productivity, for example, by making decision-making vague.

The frames of the study situations described above are absorbed within previous institutional study contexts. On the other hand, early family relationships may also shape our understandings of authority and peer relationships.

Conclusions. Attempting to change these study frames is difficult and perhaps even unnecessary because hierarchy and democracy are integral parts of social life. It is more important to recognise them and understand their logic because these adopted study frames may prevent students from making the most of their studies. University educators should consider these latent frames in their instruction and when facilitating peer group work.

LÄHTEET

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Aineistonhallinnan käsikirja: Tunnisteellisuus ja anonymisointi. <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi.html> (luettu 2.1.2018)
- Aineistonhallinnan käsikirja: Tutkittavien informointi. <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tutkittavien-informointi.html> (luettu 2.1.2018)
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteen-alaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana: kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Jyväskylä: Atena, 190–212.
- Aittola, T. & Raiskila, V. 2009. Jälkisanat. Teoksessa P. L. Berger & T. Luckmann, *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentaja V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus, 213–231.
- Alanen, P. 2014. *Hermeneuttinen kehä ja kokeellinen tutkimus*. Loimaa: Kustannus HD.
- Alasuutari, P. 1990. *Desire and Creaving. Studies in a Cultural Theory of Alcoholism*. University of Tampere. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 288.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Angrosino, M. 2007. *Doing Ethnographic and Observational Research*. London: Sage Publications.
- Anis, M. 2006. Lastensuojelun ammattilasten tulkintoja maahanmuuttaja-sosiaalityöstä. *Janus* 14 (2), 109–126.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2010. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Argyris, C. 1990. *Overcoming organisational defenses. Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research Reports 14. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3227-5> (luettu 1.12.2017)
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. 2010. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review* 5 (3), 243–260.
- Balasoorya, C. D., Hughes, C. & Toohey, S. 2009. Impact of a new integrated medicine program on students' approaches to learning. *Higher Education Research & Development* 28 (3), 289–302.

- Barge, J. K. & Frey, L. R. 1997. Life in a Task Group. Teoksessa L. R. Frey ja J. K. Barge (toim.) *Managing Group Life: Communicating in Decision-making Groups*. Boston: Houghton Mifflin Company, 29–51.
- Baron, R. S., Kerr, N. L., & Miller, N. 1992. *Group process, group decision, group action*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Bassey, M. 1999. *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2009. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentaja V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus (Alkuteos julk. 1966).
- Berlin, I. 1958. Two Concepts of Liberty. Teoksessa I. Berlin (1969) *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press. http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/wiso_vwl/johannes/Ankuendigungen/Berlin_twoconceptsofliberty.pdf (luettu 27.2.2014)
- Berne, E. 1967. *Kanssakäymisen kuviot. Ihmissuhteiden psykologia*. Suomentaja E. Puranen. Jyväskylä: Gummerus.
- Bilimoria, D. & Wheeler, J. V. 1995. Learning centered education: A guide to resources and implementation. *Journal of Management Education* 19 (3), 409–428.
- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. *Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Suomentaja L. Syrjälä. Helsinki: Weilin-Göös.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittavien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteellaitoksen tutkimuksia 291. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3868-629-1> (luettu 25.4.2018)
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2003. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boler, M. 1999. *Feeling power. Emotions and education*. New York: Routledge.
- Boud, D. 2001. Introduction: Making the Move to Peer Learning. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & J. Sampson (toim.) *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other*. London: Kogan Page, 1–17.
- Bourner, J., Hughes, M. & Bourner, T. 2001. First-Year Undergraduate Experiences of Group Project Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26 (1), 19–39.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101.
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C. & Nordström, K. 2009. First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. *Higher Education* 58 (2), 157–173.
- Britzman, D. 1986. Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review* 56 (4), 442–457.
- Britzman, D. 2003. *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Revised edition. Albany: State University of New York Press.

- Bruffee, K. A. 1999. Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. London: The Johns Hopkins University Press.
- Brydon-Miller, M., Maguire, P. & Kelchtermans, G. 2017. Learning Teacher Agency in Teacher Education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Los Angeles: SAGE, 247-252.
- Burns, T. 1992. Erving Goffman. London: Routledge.
- Carless, D. 2006. Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education* 31 (2), 219-233.
- Cartney, P. & Rouse, A. 2006. The Emotional Impact of Learning in Small Groups: Highlighting the Impact on Student Progression and Retention. *Teaching in Higher Education* 11 (1), 79-91.
- Carvalho, A. 2013. Students' Perceptions of Fairness in Peer Assessment: Evidence from a Problem-Based Learning Course. *Teaching in Higher Education* 18 (5), 491-505.
- Cassidy, S. 2011. Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education* 36 (8), 989-1000.
- Chayko, M. 1993. What is Real in the Age of Virtual Reality? "Retraining" Frame Analysis for a Technological World. *Symbolic Interaction* 16 (2), 171-181.
- Cherrington, S. 2017. Developing Teacher Identity through Situated Cognition Approaches to Teacher Education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Los Angeles: SAGE, 160-176.
- Cohen, E. 1994. Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research* 64 (1), 1-35.
- Coles, P. 2003. The Importance of Sibling Relationships in Psychoanalysis. London: Karnac.
- Collins, R. 1988. Theoretical Continuities in Goffman's Work. Teoksessa P. Drew & A. Wootton (toim.) Erving Goffman: Exploring the Interaction Order. Cambridge: Polity Press, 41-63.
- Connolly, B. 2008. Adult Learning in Groups. Berkshire: Open University Press.
- Cook, A. & Leckey, J. 1999. Do Expectations Meet Reality? A Survey of Changes in First-Year Student Opinion. *Journal of Further and Higher Education* 23 (2), 157 - 171.
- Creed, W. E. D., Langstraat J. A. & Scully, M. A. 2002. A Picture of Frame: Frame Analysis as Technique and as Politics. *Organizational Research Methods* 5 (1), 34-55.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. 2000. Determining validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice* 39 (3), 124-130.
- Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., LeCouteur, A., Sarria, A., Strelan, P. & Schneider, L. 2009. First year student expectations: Results from a university-wide survey. *Journal of University Teaching and Learning Practice* 6 (1), 11-26.

- Crook, S. & Taylor, L. 1980. Goffman's version of reality. Teoksessa J. Ditton (toim.) *The view from Goffman*. London: The Macmillan Press, 233–251.
- D'Angelo, P. 2002. News Framing as a Multi-Paradigmatic Research Program: a Response to Entman. *Journal of Communication* 52 (4), 870–888.
- Dawes, L. & Sams, C. 2004. Developing the capacity to collaborate. Teoksessa K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (toim.) *Learning to collaborate, collaborating to learn*. New York: Nova Science Publishers, 95–109.
- Denzin, N. K. & Keller, C. M. 1981. Frame Analysis Reconsidered. *Contemporary Sociology* 10 (1), 52–60.
- Deutsch, M. 1977. *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. 1913. *Interest and Effort in Education*. Riverside Educational Monographs. Boston: Houghton Mifflin.
- Donmoyer, R. 2000. Generalizability an the Sigle-Case Study. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Method*. London: Sage Publications, 45–68.
- Douven, I. 2017. Abduction. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/abduction/> (luettu 7.2.2019)
- Drake, M. 2009. Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 127. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3714-0> (luettu 3.4.2014)
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer, B. & Steuer, G. 2015. Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education* 40 (3), 454–470.
- Drew, P. & Wootton, A. 1988. Introduction. Teoksessa P. Drew & A. Wootton (toim.) *Erving Goffman: Exploring the Interaction Order*. Cambridge: Polity Press, 1–13.
- Dunn, J. & Kendrick, C. 1982. *Siblings: Love, Envy & Understanding*. London: Grant McIntyre.
- Engle, R. A. & Conant, F. R. 2002. Guiding Principles fo Fostering Productive Dicipinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom. *Cognition and Instruction* 20 (4), 399–483.
- Engle, R. A. & Faux, R. B. 2006. Towards Productive Disciplinary Engagement of Prospective Teachers in Educational Psychology: Comparing Two Methods of Case-based Instruction. *Teaching Educational Psychology* 1 (2), 1–22.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto.

- Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 7–33.
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/JormaE.htm> (luettu 2.1.2018)
- Entman, R. 1993. Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication* 43 (4), 51–58.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 4. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. <http://hdl.handle.net/10138/152279> (luettu 11.10.2017)
- Eräsaari, R. 2007. Konteksti. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 149–170.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 9–30.
- Eteläpelto, A., Littleton, K., Lahti, J. & Wirtanen, S. 2005. Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research* 43 (3), 183–207.
- Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Helsinki: OKKA, 12–65.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2005. The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 695–727.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suomentaja J. Kuortti. Tampere: Vastapaino (Alkuperäinen julk. 1970).
- Front, T. 2004. Itseohjautuvuus ja oppijan autonomia elämänlaajuisen oppimisen haasteena. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 125–151.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1996. *What's Worth Fighting for in Your School*. New York: Teacher Collage Press.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2003. *Educational research: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gastil, J. 1992. A Definition of Small Group Democracy. *Small Group Research* 23 (3), 278–301.
- Gastil, J. 1993. *Democracy in Small Groups: Participation, Decision Making, and Communication*. Philadelphia: New Society Publishers.
- Gerlander, M. & Isotalus, P. 2010. Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriviivoja. *Puhe ja kieli* 30 (1), 3–19.

- Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Suomentajat P. Andersson & I. Heiskanen. Helsinki: Otava.
- Giddens, A. 1986. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1988. Goffman as a Systematic Social Theorist. Teoksessa P. Drew & A. Wootton (toim.) *Erving Goffman: Exploring the Interaction Order*. Cambridge: Polity Press, 250–279.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. London: Academic press.
- Goffman, E. 1972. *Interaction Ritual : Essays on Face-to-Face Behaviour*. London: Allen Lane The Penguin Press.
- Goffman, E. 1981. A Reply to Denzin and Keller. *Contemporary Sociology* 10 (1), 60–68.
- Goffman, E. 1986. *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. 2000. *Case Study and Generalization*. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Method*. London: Sage Publications, 98–115.
- Gonos, G. 1977. "Situation" versus "Frame": The "Interactionist" and the "Structuralist" Analyses of Everyday Life. *American Sociological Review* 42 (6), 854–867.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Grow, G. O. 1991. Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly* 41 (3), 125–149.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1991. *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Hakapaino.
- Hakala, K. 2007a. Paremminkin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hakala, K. 2007b. Saanko puhutella? Paremminkin ja toisin tietämisen tiloissa, paikoissa ja asennoissa. *Naistutkimus* 20 (4), 63–67.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen*. Porvoo: WSOY.
- Hall, D. & Buzwell, S. 2013. The Problem of Free-Riding in Group Projects: Looking Beyond Social Loafing as Reason for Non-Contribution. *Active Learning in Higher Education* 14 (37), 37–49.
- Hallahan, K. 1999. Seven Models of Framing: Implications for Public Relations. *Journal of Public Relations Research* 11 (3), 205–242.

- Halpern, D. F. 2001. Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education* 50 (4), 270–286.
- Hammersley, M. & Gomm, R. 2000. Introduction. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Method*. London: Sage Publications, 1–16.
- Hannula, O. 2012. Valitusta, purnaamista ja kiukuttelua kahvipöydässä. Opiskelijoiden kokemuksia tyytymättömyyden ilmaisusta opettajankoulutuslaitoksella. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201301271124> (luettu 24.11.2017)
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Haslam, S. A. 2004. *Psychology in Organizations. The Social Identity Approach*. SAGE Publications.
- Hautala, J. & Tikkanen, E. 2015. Ryhmäajattelu opiskelijaryhmän tapana vältellä ristiriitoja. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201505201921> (luettu 15.11.2017)
- Hautamäki J., Säkkinen T., Tenhunen M-L., Ursin J., Vuorinen J., Kamppi P. & Knubb-Manninen G. 2012. Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. 2006. Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education* 31 (1), 99–117.
- Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J. & Niemivirta, M. 2012. Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being and study success. *Higher Education* 64, 455–471.
- Heiskala, R. 1991. Goffmanista semioottiseen sosiologiaan. *Sosiologia* 28 (2), 90–107.
- Held, D. 1998. *Models of Democracy*. Cambridge: Policy Press.
- Hellawell, D. 2006. Inside-out: analysis of the insider-outsider concept as a heuristic device to develop reflexivity in students doing qualitative research. *Teaching in Higher Education* 11 (4), 483–494.
- Helle, T. & Ruoho, I. 2003. Kaksiportainen tutkinto ja yliopistopedagogiikka. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 18–26. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5762-5> (luettu 21.12.2017)
- Herington, C. & Weaven, S. 2008. Action research and reflection on student approaches to learning in large first year university classes. *The Australian Educational Researcher* 35 (3), 111–134.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hmelo-Silver, C. E. 2004. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review* 16 (3), 235–266.
- Hokkanen, I. 2012. Näennäinen kasvu ja välttelyn taktiikat määrittelemässä opiskelijaryhmän omatoimista työskentelyä. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jjyu-201301211094> (luettu 10.11.2017)
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 153.
- Hyvärinen, M. 2003. Valta. Teoksessa M. Hyvärinen, J. Kurunmäki, K. Palonen, T. Pulkkinen & H. Stenius (toim.) *Käsitteet liikkeessä*. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino, 63–116.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.
- Illich, I. 1972. *Kouluttomaan yhteiskuntaan*. Suomentaja A. Valpola. Helsinki: Otava.
- Ingram, L. C. 1979. Broken Frame and Emergent Meaning: The Case of Student Evaluation of Teaching. *Human Relations* 32 (9), 803–818.
- Isosomppi, L. 2008. Moralityetteja pienryhmäopiskelusta. Aikuisopiskelijoiden tekstien sukupuolittavia käytänteitä avaamassa. Teoksessa S. Poikela & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 23–36. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011381074> (luettu 2.10.2017)
- Isosomppi, L., Leivo, M. & Rauhala, R. 2013. Aikuisopiskelua pienryhmässä – yhteistoiminnallisesti oppien vai ulkoisesti suorittaen? Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä*. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 73–86. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011381074> (luettu 2.10.2017)
- Jacobsen, M. H. 2010. Introduction. *Goffman Through the Looking Glass: From 'Classical' to Contemporary Goffman*. Teoksessa M. H. Jacobsen (toim.) *The Contemporary Goffman*. New York: Routledge, 1–47.
- Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. 2010. Labelling Goffman: The Presentation and Appropriation of Erving Goffman in Academic Life. Teoksessa M. H. Jacobsen (toim.) *The Contemporary Goffman*. New York: Routledge, 64–97.
- Janis, I. L. 1982. *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jerneck, A. & Olsson, L. 2011. Breaking out of sustainability impasses: How to apply frame analysis, reframing and transition theory to global health challenges. *Environmental Innovations and Societal Transitions* 1 (2), 255–271.

- Jonas, M. E. 2011. Dewey's Conception of Interest and its Significance for Teacher Education. *Educational Philosophy and Theory* 43 (2), 112-129.
- Johanson, D. W. & Johanson, R. T. 2002. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 119-136.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L. & Poikkeus, A.-M. 2018. Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education* 76, 116-125.
- Kaipio, K. 1999. *Kasvattava yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.
- Kallioinen, S. 2011. Luento opiskelijoiden silmin. Tutkimus opettajaopiskelijoiden luentokäsityksistä. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2011062111038> (luettu 24.11.2017)
- Kalliomaa, S. 2009. Sisäinen markkinointi johtamisena: tapaustutkimus konepajateollisuuden projektiorganisaatiosta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 82. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3641-9> (luettu 23.7.2014)
- Kalliopuska, M. 2005. *Psykologian sanasto*. Helsinki: Otava.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö*.
- Karjalainen, A. 2014. Yliopistopedagogiikan nousu Suomessa. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) *Aikuisten kasvu ja aktivointi*. Tampere: Tampere University Press, 188-214.
- Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila S. 2003. Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitusjärjestelmä. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. <http://bcbu.oulu.fi/Syomitja.pdf> (luettu 1.9.2018)
- Karjalainen, A. & Kemppainen, T. 1994. Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Oulun yliopisto. http://www.oulu.fi/koulutuspalvelut/julkaisut_ja_materiaalit/korkeakoulupedagogiikan_perusmateriaali/nro1_vaihtoehtoisia_tenttikaytantaaja_1994.pdf (luettu 27.2.2018)
- Karjalainen, A. & Kumpula, H. 1998. Akateeminen tentti. Ikkuna yliopiston syvärakenteeseen. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 157-174.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 96-103.
- Karvonen, E. 2000. Tulkintakehys (frame) ja kehystäminen. *Tiedotustutkimus* 23 (2), 78-84.
- Kaski, S. & Kiander, T. 2005. *Tunnejohtajuus. Kuuntelua ja vaikuttamista*. Helsinki: Edita.
- Kauppi, A. 1994. Pysyvyyden pakko - muutoksen välttämättömyys. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) *Maailma muuttuu - muuttuuko aikuiskasvatus?* Porvoo: WSOY, 91-111.

- Kemppinen, L. 2013. Seminaarin henki ja sen kohtalo: Rauman tapaus. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Kasvatusalan tutkimuksia 64. Suomen kasvatustieteellinen seura, 32–58.
- Keski-Luopa, L. 2000. Johtajuuden ulkoinen ja sisäinen todellisuus. Teoksessa H. Hyyppä & A. Miettinen (toim.) Johtajuus ja organisaatiodynamiikka. Oulu: Metanoia Instituutti, 76–103.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Kiviniemi, K. 2003. Opetusharjoittelun tulkintakehykset – miten opiskelijat tulkitsevat harjoittelutilanteen? Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja no 1, 61–72. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/index.html> (luettu 5.3.2018)
- Kiviniemi, K. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen tulkintakehykset. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja no 3, 139–152. <http://www.enorssi.fi/tutkimus-kokeilu-ja-kehittamistoiminta/julkaisut/kohtaamisia.pdf> (luettu 5.3.2018)
- Knowles, M. 1980. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follet Publishing Company.
- Koponen, T. & Ristiniemi, E. 2013. Kokemuksia työskentelyn vaikeudesta ryhmässä. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 92–102.
- Korhonen, V. 2008. Pelejä ja polkuja yliopistossa. Teoksessa J. Eskola (toim.) Rakkaudesta pedagogiikkaan. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, 21–34. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65538/978-951-44-7572-6.pdf?sequence=1> (luettu 15.9.2018)
- Koro, J. 1995. Korkeakouluopiskelija – aikuinen myös oppijana. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus: korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY, 98–117.
- Kouvo, A., Lairio, M. & Puukari, S. 2009. Yliopisto-opiskelu osana opiskelijan elämän ja identiteetin rakentumisesta. *Kasvatus* 40 (5), 443–453.
- Kreber, C. 2003. The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: a canadian experience. *Higher Education Research & Development* 22 (1), 57–75.
- Kumpula, H. 1994. JOKU vastaa kaikesta? – yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 6.

- Kunelius, R., Noppari, E., & Reunanen, E. 2009. Media vallan verkoissa. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitoksen julkaisuja. Sarja A 112. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8070-6> (luettu 2.10.2017)
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, S. 2010. Valta ja vuorovaikutus johtamisessa. Tampereen yliopisto. Sosiaalitutkimuksen laitos. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1024. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8297-7> (luettu 25.10.2017)
- Kuusisaari, H. 2014. Teachers at the zone of proximal development – Collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education* 43, 46–57.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- König, T. 2014. Frame Analysis: A Primer. http://www.restore.ac.uk/lboro/resources/links/frames_primer.php (luettu 3.4.2014)
- Lahti, J., Eteläpelto, A. & Siitari, S. 2004. Conflict as a challenge to productive learning during long-term collaboration. Teoksessa K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (toim.) *Learning to collaborate, collaborating to learn*. New York: Nova Science Publishers, 147–162.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa: koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. SoPhi Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, K. 2001. Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, M., Bamberg J. & Jokinen P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 356. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5996-2> (luettu 2.3.2018)
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. 2004. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lepistö-Johansson, P. 2010. Frame Analysis. Teoksessa A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (toim.) *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 405–408. <http://srmo.sagepub.com/view/encyc-of-case-study-research/n150.xml> (luettu 4.8.2014)
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. The Only Generalization is: There is No Generalization. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Method*. London: Sage Publications, 27–44.
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 70–99.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819.
- Lonka, K. & Ketonen, E. 2012. How to make lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society* 2 (2–3), 63–74.
- Lucey, H. & Rogers, C. 2007. Power and the Unconscious in Doctoral Student-Supervisor Relationships. Teoksessa V. Gillies & H. Lucey (toim.) *Power, Knowledge and the Academy*. London: Palgrave Macmillan, 16–35.
- Luhtakallio, E. 2005. Kehysanalyysi mediakuvien sukupuolirepresentaatioiden tutkimuksessa. *Sosiologia* 42 (3), 189–206.
- Lukes, S. 2008. *Maktens ansikten*. Göteborg: Daidalos.
- Löppönen, P. 2011. Minäkeskeisyys opiskeluryhmän suojautumiskeinona. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011051910886> (luettu 13.11.2017)
- Malin, V. 2012. Johtajasta tohtoriksi – osaajasta oppijaksi? Organisaatiossa oppimisen monta todellisuutta goffmanilaisena kehysanalyysinä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 112. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37934> (luettu 20.9.2014)
- Manning, P. 1992. *Erving Goffman and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Manning, P. K. & Hawkins, K. 1990. Legal decisions: A frame analytic perspective. Teoksessa S. H. Riggins (toim.) *Beyond Goffman: Studies on Communication, Institution, and Social Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 203–234.
- Martikainen, A., Nikkola, T. & Lokka, A. 2013. Itseilmaisuus ja taiteellinen työ integraatiokoulutuksessa. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua*. Tampere: Vastapaino, 232–246.
- Martikkala, A. & Matikainen, M. 2015. "Ja niin hyvää opetusta, että meistä tulee kaikista hyviä opettajia!": opiskelua koskevat odotukset ja vaatimukset avaimina oppimiskäsityksiin ja opiskelukulttuuriin luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201504181619> (luettu 27.06.2018)
- Marton, F. & Säljö, R. 1997. *Approaches to learning*. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 39–58.

- Mauthner, N. S. & Doucet, A. 2003. Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology* 37(3), 412–431.
- Maynard, D. W. 2000. Frame Analysis of Plea Bargaining. Teoksessa G. A. Fine & G. W. H. Smith (toim.) *Erving Goffman, Volume 3*. Thousand Oaks: Sage Publications, 56–76.
- McMahon, C. 1994. *Authority and Democracy: a General Theory of Government and Management*. Princeton: Princeton University Press.
- McNay, M. 2004. Power and Authority in Teacher Education. *The Educational Forum* 68 (1), 72–81.
- Meri, M. 2008. Piiloisesta näkyväksi – opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Merriam, S. B. 2009. *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mikkilä-Erdmann, M. 2016. Käsitteellinen muutos ja koulutukselliset haasteet aikuisuudessa. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuutta*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 71, 205–226.
- Mikkonen, J. 2012. Interest in university studies. Its role and relation to other motivational variables. University of Helsinki. Institute of Behavioural Sciences. *Studies in Education Sciences* 243. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6996-3> (luettu 2.5.2014)
- Miller, E. 2000. Riippuvuus, vieraantuminen ja kumppanuus? Yksilön ja yritysten muuttuva suhde. Teoksessa H. Hyyppä & A. Miettinen (toim.) *Johtajuus ja organisaatiodynamiikka*. Oulu: Metanoia Instituutti, 8–25.
- Moilanen, A. 2018. Kasvaminen vastuuseen omasta oppimisesta opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Moilanen & S. Saukkonen (toim.) *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 265–281.
- Moilanen, P., Nikkola T. & Räihä, P. 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 28 (1), 15–24.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Mononen, M. 2013. Suorituksesta osaksi oppimisprosessia: Kirjoittaminen integraatiokoulutuksessa. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 169–182.

- Murtonen, M. 2017. Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 17–39.
- Myllyniemi, R. 1978. Sosiaalisuuden perusinstituutiot ja niiden persoonallisuuden psykologinen toteuttaminen - teoreettinen hahmotelma ja empiirinen kokeilu. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 3.
- Myllyniemi, R. 1990. Keskustelusta ja tieteellisestä keskustelusta. Tiedepolitiikka 15 (3), 25–34.
- Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alamaaisena: opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10621>
- Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. Aikuiskasvatus 32 (2), 107–115.
- Mäensivu, M. 2013. Havaintotiedon prosessin ongelmakohtia. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 183–194.
- Mäensivu, M., Nikkola, T. & Moilanen, P. 2013. Students Constructing the Curriculum - An Experiment to Increase Responsibility. Teoksessa C. Nygaard, N. Courtney & P. Bartholomew (toim.) Quality Enhancement of University Teaching and Learning. Oxfordshire: Libri Publishing, 19–35.
- Mäki, T. & Ristiniemi, E. 2007. "Pitäisikö valita puheenjohtaja?" Etnografinen tutkimus aloittavan ryhmän työskentelykulttuurin muodostumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007740> (luettu 8.11.2017)
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Männistö, P. & Fornaciari, F. 2017. Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hyvän lähteillä - Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 36–55.
- Newby, P. 2010. Research methods for education. Harlow: Pearson Education Limited.
- Niikko, A. 2010. Dekonstruktio kvalitatiivisessa tutkimuksessa: piilomerkitysten ja ristiriitojen etsintää ja tulkintaa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 86–103.
- Niiniluoto, I. 2000. Valta-kollokvion avausanat. Teoksessa J. Räikkä & M. Wennberg (toim.) Mitä on valta? Kuopio: UNIpress, 7–10.
- Nikander, I. 2004. Filosofisesta hermeneutiikasta: suomentajan esipuhe. Teoksessa H.-G. Gadamer. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino, vii–xii.

- Nikkola, T. 2006. Oppimisen edellytykset ja esteet ryhmässä. Bionilainen analyysi syyllisyyden kehittymisestä syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä. Julkaisematon lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 422.
- Nikkola, T. 2013. Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 59–91.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., Moilanen, P., Räihä, P. & Löppönen, P. 2013. Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 145–168.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2013. Johdanto. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 7–15.
- Nikkola, T., Räihä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2008. Towards a deeper understanding of learning in teacher education. Teoksessa C. Nygaard & C. Holtham (toim.) Understanding learning-centered higher education. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 251–263.
- Niu, L., Behar-Horenstein, L. S. & Garvan, C. W. 2013. Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. *Educational Research Review* 9, 114–128.
- Nummenmaa, A. R. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia havaintoja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja no 1, 43–55. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/index.html> (luettu 5.3.2018)
- Nupponen, R. 2009. Koululaisesta opiskelijaksi: etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/21024> (luettu 15.9.2014)
- Nuutinen, P. 2000. Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 177–189. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PirjoN.htm> (luettu 8.4.2011)
- Nykysuomen sanakirja. 2002. Porvoo: WSOY.
- Oravakangas, A. 2009. Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 264–272.
- O'Neill, G. & McMahan, T. 2005. Student-Centered Learning: What Does It Mean for Students and Lecturers? Teoksessa G. O'Neill, S. Moore & B.

- McMullin (toim.) *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, 28–36.
<http://eprints.teachingandlearning.ie/3345/1/O%27Neill%20and%20McMahon%202005.pdf> (luettu 1.9.2018)
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2006. Entäpä jos ...? Ideoiden abduktiivinen kehittäely tutkimusprosessin olennaisena osana. Teoksessa K. Rolin, M.-L. Kakkuri-Knuuttila & E. Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 268–284.
- Pace, J. L. & Hemmings, A. 2006. *Understanding Classroom Authority as a Social Construction*. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom Authority*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1–32.
- Pace, J. L. & Hemmings, A. 2007. *Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research*. *Review of Educational Research* March 77 (1), 4–27.
- Pajarre, E. 2012. *Minä DI-opiskelijana - Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia ja odotuksia yliopisto-opiskelusta*. Tampereen teknillinen yliopisto. Yliopistopalvelut. Raportti 7. <http://dspace.cc.tut.fi/dpub/handle/123456789/21185> (luettu 12.3.2014)
- Pakulski, J. 2006. *Oligarchy*. Teoksessa B. S. Turner (toim.) *The Cambridge Dictionary of Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 422.
- Park, G. 1990. *Making sense of religion by direct observation: An application of frame analysis*. Teoksessa S. H. Riggins (toim.) *Beyond Goffman: Studies on Communication, Institution, and Social Interaction*. Berlin: Moyton de Gruyter, 235–276.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Paulus, T. M., Bichelmeyer, B., Malopinsky, L., Pereira, M. and Rastogi, P. 2005. *Power Distance and Group Dynamics of an International Project Team: a Case Study*. *Teaching in Higher Education* 10 (1), 43–55.
- Peltola, S. 2013. *Hitaan opiskelijan analyysi*. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201309242346> (luettu 17.11.2017)
- Pennington, D. C. 2005. *Pienryhmän sosiaalispykologia*. Suomentaja M. Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.
- Penttinen, L. 2005. *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 269. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13387> (luettu 5.8.2014)
- Perttula, J. 2006. *Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria*. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia.
- Peräkylä, A. 1990. *Kuoleman monet kasvot. Identiteetin tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa*. Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, A. 1996. *Vuorovaikutus, valta ja instituutiot*. *Sosiologia* 33 (2), 89–102.

- Peräkylä, A. 1997. Vartijan näkökulma: tutkimus vanginvartijan työhön liittyvästä tulkintakehyksestä. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu 6/97.
- Peräkylä, A. 2001. Erving Goffman. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 347-364.
- Phipps, M., Phipps, C., Kask, S. & Higgins, S. 2001. University Students' Perceptions of Cooperative Learning: Implications for Administrators and Instructors. *The Journal of Experiential Education* 24 (1), 14-21.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 308-326.
- Pierce, C. S. 1960. *Collected Papers of Charles Sanders Pierce*. Volume V Pragmatism and Pragmaticism and Volume VI Scientific Metaphysics. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University press.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 42-57.
- Piirainen-Marsh, A. 1996. Puhe ja toiminta seminaarinäyttämöllä. Teoksessa L. Laurinen, M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) Seminaaridiskurssi - diskursseja seminaarista. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 85-125.
- Pike, A., Kretschmer, T. & Dunn, J. F. 2009. Siblings - friends or foes? *The Psychologist* 22, 494-497.
- Pikkarainen, E. 2018. Kuinka kasvattaminen vastuullisuuteen voi olla mahdollista? Ontologista ja semioottista analyysia. Teoksessa P. Moilanen & S. Saukkonen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Suomen kasvatustieteellinen seura, 23-44.
- Poggi, G. 2006a. Authority. Teoksessa B. S. Turner (toim.) *The Cambridge Dictionary of Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 27-30.
- Poggi, G. 2006b. Power. Teoksessa B. S. Turner (toim.) *The Cambridge Dictionary of Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 464-469.
- Poikajärvi, E. 2007. Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas - vai toisin päin? Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 153-165. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7166-7> (luettu 3.1.2018)
- Poikela, E. 2003. Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä - oppimisen ja osaamisen arviointi. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 18-26. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5762-5> (luettu 21.12.2017)
- Prince, M. 2004. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education* 93 (3), 223-231.

- Prosser, M. & Trigwell, K. 1999. *Understanding learning and teaching. The experience in higher education.* Buckingham: Open University Press.
- Puolimatka, T. 2010. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia.* Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puroila, A.-M. 2002a. Erwing Goffmanin kehysanalyysi sosiaalisen todellisuuden jäsentäjänä. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 41.
- Puroila, A.-M. 2002b. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis E51. <http://urn.fi/urn:isbn:9514266501> (luettu 2.9.2017)
- Puukka, I. 2005. *Valtapelit hallinnossa. Tapaustutkimus sotilaskulttuurin puolustuksesta puolustushallinnon uudistamisessa.* Helsinki: Kustannus Oy Suomen Mies.
- Puustinen, L. 2012. "Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun". Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201203021331> (luettu 27.11.2017)
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi.* Tampere: Vastapaino, 153-179.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia.* Helsinki: Gaudeamus.
- Rainio, K. 1969. *Valta ja vallan käyttö. Sosiaalipsykologinen tarkastelu.* Helsinki: WSOY
- Rancière, J. 1991. *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation.* Kääntänyt englanniksi K. Ross. Stanford: Stanford University Press.
- Rautiainen, M., Mäensivu, M. & Nikkola, T. 2018. Becoming interested during teacher education. *European Journal of Teacher Education* 41 (4), 418-432.
- Rautiainen, M., Nikkola, T., Lyhty, J. & Matikainen, M. 2016. Suhtaudummeko yliopistokoulutuksen pedagogiseen kehittämiseen riittävän vakavasti? *Kasvatus* 47 (5), 478-481.
- Riese, H., Samara, A. ja Lillejord, S. 2012. Peer Relations in Peer Learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 25 (5), 601-624
- Rinne, R. & Kivinen, O. 2005. Koulu toimintaympäristönä. Toimintaympäristö ja yksilön dispositiot. *Psykologia* 40 (4), 459-456.
- Rosemary, C. A. & Puroila A.-M. 2002. Leadership potential in day care settings: Using dual analytical methods to explore directors' work in Finland and the USA. Teoksessa V. Nivala & E. Hujala (toim.) *Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives.* Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 57, 49-64. <http://urn.fi/urn:isbn:9514268539> (luettu 28.1.2014)
- Ruoho, I. 2003. Itseohjautuvuus tutkimisen opettamisessa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja*

- kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 261–280. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5762-5> (luettu 21.12.2017)
- Ruusuvuori, J. 2010. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 269–299.
- Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiitula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryynänen, T. 2009. Median muotoilema. Muotoilun mediajulkisuus suomalaisessa talouslehdissä. Helsingin yliopisto. Taloustieteen laitos. Kuluttajaekonomia. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/152235> (luettu 6.11.2012)
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS -kustannus, 189–199.
- Salo, U.-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkimus koulun maailmoista ja järjestyksistä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponensis 24.
- Salonen, T. 2008. Filosofian sanat ja konseptit. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Scheff, T. 2006. Goffman Unbound! A New Paradigm for Social Science. Lontoo: Paradigm Publishers.
- Schein, E. H. 1988. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schmitt, R. L. 2000. Negative and Positive Keying in Natural Contexts: Preserving the Transformation Concept from Death through Conflation. Teoksessa G. A. Fine & G. W. H. Smith (toim.) Erving Goffman, Volume 3. Thousand Oaks: Sage Publications, 77–93.
- Schofield, J. W. 2000. Increasing the Generalizability of Qualitative Research. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) Case Study Method. London: Sage Publications, 69–97.
- Shor, I. 1996. When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy. Chicago: The University of Chicago Press.
- Siippainen, A. 2018. Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio. Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 4. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7512-8> (Luettu 10.9.2018)
- Silén, C. & Uhlin, L. 2008. Self-directed learning - a learning issue for students and faculty. Teaching in Higher Education 13 (4), 461–475.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisatio – johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.

- Silvonen, J. 1984. Opiskelijan pulmat. Teoksessa T. Ikonen, J. Jussila & K. E. Nurmi (toim.) Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetusministeriö, 18–26.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2015. What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: theory and practice* 21 (6), 641–659.
- Spradley, J. P. 1980. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. 2000. The Case Study Method in Social Inquiry. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Method*. London: Sage Publications, 19–26.
- Stake, R. E. 2005. Qualitative Case Study. Teoksessa N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 443–466.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- 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. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201006042006> (luettu 22.11.2017)
- Svinhufvud, K. 2008. Palaute ongelmanratkaisuna: opponentin tekstipalaute graduseminaarissa. *Kasvatus* 39 (5), 439–455.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. *Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen loppuraportti 2006*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. 2006. Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–150.
- Tannen, D. 1993a. Introduction. Teoksessa D. Tannen (toim.) *Framing in discourse*. New York: Oxford University Press, 3–13.

- Tannen, D. 1993b. What's in a frame?: surface evidence for underlying expectations. Teoksessa D. Tannen (toim.) Framing in discourse. New York: Oxford University Press, 14-56.
- Tannen, D. & Wallat, C. 1987. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview. *Social Psychology Quarterly* 50 (2), 205-216.
- Taylor, C. 1976. Tulkinta ja ihmistieteet. Suomentaja S. Tuomela. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet 1. Helsinki: Gaudeamus, 214-276.
- Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage publications, 455-486.
- Tieteen termipankki: Filosofia: abduktio. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:abduktio> (luettu 7.2.2019)
- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä, organisaatio: sosiaalipsykologian perusteita. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247-286.
- Tontti, J. 2005a. Johdanto. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen: esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 7-9.
- Tontti, J. 2005b. Olemisen haaste - 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen: esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50-81.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2017. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education* 63, 126-136.
- Torenbeek, M., Jansen, E. & Suhre, C. 2013. Predicting undergraduates' academic achievement: the role of the curriculum, time investment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education* 38 (9), 1393-1406.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37 (1), 57-70.
- Tucker, C. J. & Updegraff, K. 2009. The Relative Contributions of Parents and Siblings to Child and Adolescent Development. Teoksessa L. Kramer & K. J. Conger (toim.) Siblings as Agents of Socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 13-28.
- Tuomela, R. & Patoluoto, I. 1976a. Johdatusta Habermasin kirjoitukseen. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet 1. Helsinki: Gaudeamus, 118-123.
- Tuomela, R. & Patoluoto, I. 1976b. Johdatusta Taylorin kirjoitukseen. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet 1. Helsinki: Gaudeamus, 214-216.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109-130.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veenman, S., van Benthum, N., Bootsma, D., van Dieren, J. & van der Kemp, N. 2002. Cooperative Learning and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 18, 87-103.
- Vehviläinen, S. 1996. Psykodraaman vuorovaikutuksen rakentuminen: etnometodologinen tarkastelu. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 148.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Verhoeven, J. C. 1993. An interview with Erwing Goffman, 1980. *Research on Language and Social Interaction* 26 (3), 317-348.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. 2004. Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review* 16 (4), 359-384.
- Vermunt, J. D., Vrikki, M., Warwick, P. & Mercer, N. 2017. Connecting Teacher Identity Formation to Patterns in Teacher Learning. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. Los Angeles: SAGE, 143-159.
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B 13.
- Virkki, T., Husso, M., Notko, M., Laitila, A., Holma, J. & Mäntysaari, M. 2011. Lähisuhdeväkivallan kehystäminen erikoissairaanhoidossa: puuttumisen ja muutoksen mahdollisuudet. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 48 (4), 280-293.
- Volpi, F. 2006. Democracy. Teoksessa B. S. Turner (toim.) *The Cambridge Dictionary of Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 126-128.
- Väisänen, P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä opettajankoulutusta. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34-60. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PerttiV.htm> (luettu 2.3.2018)
- Väliverronen, E. 1996. Ympäristöuhkan anatomia. Tiede, mediat ja metsän sairaskertomus. Tampere: Vastapaino.
- Vänttinen, M. 2011. Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun. Itä-Suomen yliopisto.

- Dissertations in Education, Humanities, and Theology 17. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0514-7> (luettu 1.11.2017)
- Warren, C. A. B. 2001. Qualitative interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 83–103. <http://methods.sagepub.com/book/handbook-of-interview-research> (luettu 16.1.2014)
- Weber, M. 1978. *Economy and Society. An Outline of Interpretative Sociology*. Roth R. & C. Wittich (toim.). Berkeley: University of California Press (Alkuperäinen julk. 1922).
- Weimer, M. 2013. *Learner-Centered Teaching : Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10653948> (luettu 27.2.2018)
- Whiteman, S. D., Becerra, J. M. & Killoren, S. E. 2009. Mechanisms of Sibling Socialization in Normative Family Development. Teoksessa L. Kramer & K. J. Conger (toim.) *Siblings as Agents of Socialization. New Directions for Child and Adolescent Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 29–43.
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauld, M. 2005. 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education* 30 (6), 707–722.
- Yin, R. K. 2003. *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ylijoki, O.-H. 1992. Opiskelun vapauden ihanuus ja kurjuus. Sosiaalipsykologian opiskelumuodot puntarissa. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Puhetta opetuksesta ja opiskelusta*. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A 23, 29–56.
- Ylijoki, O.-H. 2000. Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education* 39 (3), 339–362.
- Ylikoski, P. 2000. Onko valta kyky-käsite? Teoksessa J. Räikkä & M. Wennberg (toim.) *Mitä on valta?* Kuopio: UNIPress, 13–34.
- Yliopistolaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558#L2> (luettu 28.06.2018)
- Zimmerman, B. J. 2002. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice* 41 (2), 64–70.
- Åsvoll, H. 2014. Abduction, deduction and induction: can these concepts be used for an understanding of methodological processes in interpretative case studies? *International Journal of Qualitative Studies in Education* 27 (3), 289–307.
- Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press, 30–50.

LIITTEET

LIITE 1 Esimerkkejä kehysiä aineistosta erittelevistä tutkimuksista

TUTKI-MUS	KEHYS-TÄMISEN KOHDE	NÄKÖKULMA	KEHYSANALYYSIIN LIITTYVÄ AINEISTO	KEHYKSET	ERITYINEN TARKASTELUNÄKÖKULMA JA/TAI SUHDE GOFFMANIN TEORIAAN
Anis (2006)	Maahanmuuttaja-sosiaalityö	Lastensuojelun ammattilaisten	Sosiaalityöntekijöiden ja perhetyöntekijöiden haastattelut	Eri kehykset: <i>vieraannuttavaa, sopeuttavaa, tasa-arvoistavaa, kulttuuritietoinen, rasismitietoinen ja osallistava</i>	Kehysanalyysiä käytetään apuvälineenä haastatteluaineiston analyysissä ja kehysanalyysi luo tulkintoja jäsentävän teoreettisen rakennelman.
Drake (2009)	Internetin terveysviestintä	Potilaiden, terveydenhuollon ammattilaisten ja viestintäalan ammattilaisten	Potilaiden sekä terveysalan ja viestintäalan ammattilaisten haastattelut	Potilaiden: <i>sairaana olemisen, potilaan ja kansalaisen</i> kehykset Terveydenhuollon ammattilaisten: <i>asian tuntijan</i> kehys Viestintäalan ammattilaisten: <i>palvelijan</i> kehys	Kehysanalyysiä täydentää ja toimii yhtenä osana tutkimusaineiston analyysiä. Kehyksillä hahmotetaan eri osapuolten erilaisia näkökulmia.
Kalliomaa (2009)	Sisäisen suhteen johtaminen yrityksessä	Yrityksen henkilökunnan	Haastattelut, osallistuva havainnointi ja yrityksen asiakirjat	Eri kehykset: <i>esimerkillisyys-, luottamus- ja vastavuoroisuuskehys</i> sekä teatraalinen kehys ja näiden eri primäärikehysten muunnokset	Tutkimus hyödyntää kehysanalyysiä väljänä tulkintaresurssina.
Kiviniemi (1997)	Opetusharjoittelu	Luokanopettajaopiskelijan	Haastattelut ja opintojen havainnointi	Kehyksen päällekkäiset kerrostumat: <i>opetustyö, opettajuuden harjoittelu, esitys ja näytteillepano</i> sekä <i>teatraalinen harhautus</i>	Tarkastellaan kehysten päällekkäistä kerrostumista. Kehysanalyttinen näkökulma tullut mukaan aineistonkeräyksen jälkeen.
Kiviniemi (2005)	Opetusharjoittelun ohjaus	Harjoittelunohjaajan	Opettajankouluttajaryhmien harjoittelua sivuavat keskustelut	Tulkintakehyksen päällekkäiset kerrostumat: <i>oppilasryhmästä huolehtiminen, ohjauksen asiantuntijuus, persoonallisuuksien</i>	Tarkastellaan kehysten päällekkäistä kerrostumista. Tutkimus hyödyntää lähtökohtaisesti kehysanalyysiä.

			den kohdat	<i>kohtaaminen sekä luulemisten kehän ja teat-raalisten harhautusten tiedostaminen</i>	
Luhtakallio (2005)	Aikakauslehtien kansikuvat	-	Neljän aikakauslehden sukupuolten representaatioita sisältävät kansikuvat	Määräävät kehykset: <i>halun, uusintamisen, politiikan ja kulttuurin kehys</i>	Tarkastellaan kehysanalyysin käyttöä kuvantutkimuksen menetelmänä.
Malin (2012)	Oppimisen tohtori-koulutusohjelmassa	Tohtoriopiskelijan	Ryhmäkeskustelut, havainnointi ja opiskelijoiden kirjalliset tekstit sekä tutkijasta riippumattomat koulutusohjelman dokumentit	Eri kehykset: <i>motivaatio, tavoite, muutos ja resurssit</i>	Tutkimus hyödyntää lähtökohtaisesti kehysanalyysiä.
Peräkylä (1990)	Kuolevan potilaan hoito	Sairaalahenkilökunnan	Vuorovaikutustilanteiden havainnointi sekä nauhoitetut keskustelut	Eri kehykset: <i>lääketeellinen, käytännöllinen, maallikko ja psykologinen</i>	Löydetyt kehykset toimivat tutkimuksen lähtökohtana; varsinaisena tehtävänä kuvata kehysten käyttöä ja niiden suhdetta toisiinsa. Kehysanalyttinen näkökulma tullut mukaan kenttätöiden aikana. Tutkimuksessa yhdistyy etnometodologinen näkökulma ja kehysanalyysi, jonka käsitteistöä käytetään heuristisena apukeinona aineiston analysoinnissa.
Puroila (2002b)	Päiväkotityö	Varhaiskasvattajan	Vuorovaikutustilanteiden havainnointi sekä haastattelut	Eri kehykset: <i>opetuksellinen, hoiva, hallinnan, käytännöllinen ja persoonallinen kehys</i>	Tutkimus hyödyntää lähtökohtaisesti kehysanalyysiä.

Ryynänen (2009)	Muotoilun mediakuva	Suomalaisten talouslehtien	Muotoiluun liittyviä talouslehtien artikkeleita	Eri kehykset: <i>yksityinen, ammatinhallinnan, talouden ja markkinoiden, yhteisöllisyyden</i> sekä <i>kulttuurin</i> kehys	Tutkimus hyödyntää lähtökohtaisesti kehysanalyysiä.
Vehviläinen (1996)	Psyko-draama	Psykodraamaturssin osallistujien	Vuorovaikutustilanteiden nauhoitukset ja havainnointi	Eri kehykset: <i>ryhmän, draama-, psykologinen, käytännöllinen</i> ja <i>osallistujakehys</i>	Kehys-näkökulmaa hyödynnetään yhtenä tutkimuksen osana. Tutkimuksessa yhdistyy etnometodologinen näkökulma ja kehysanalyysi.
Virkki ym. (2011)	Lähisuhdeväkivalan kohtaamisen tavat	Erikoissairaanhoidon ammattilaisten	Erikoissairaanhoidon ammattilaisten fokusryhmähaastattelut	Väkivaltaan puuttumattomuutta perustelevat kehykset: <i>medikaalinen, käytännöllinen, individualistinen ja psykologinen</i> Väkivaltaan puuttumista edesauttavat kehykset: <i>terveyden edistäminen, oikeutettu puuttuminen ja prosessin käynnistäminen</i>	Kehysanalyysiä käytetään sekä taustateorianäkökulmana että analyttisenä menetelmänä. Tarkasteltu myös puuttumattomuuden ja puuttumisen kehysten kombinaatiota.

LIITE 2 Koulutuksen tapahtumat lukuvuosittain

ENSIMMÄINEN LUKUVUOSI:

Ryhmän ensimmäinen yhteinen tehtävä: Ensimmäisessä kokoontumisessa (11.9.) ohjaajat antavat opiskelijaryhmälle tehtäväksi suunnitella ja toteuttaa opetusta ohjaajille. Opiskelijat työstävät tehtävää yhdessä. Opetuspäivä toteutetaan 9.10. ja tämän ensimmäisen tehtävän yhteinen purkutilaisuus on 15.10.

Herääminen: Syslukukauden viimeisellä tapaamiskerralla (11.12.) havahdutaan ryhmän käyttämisen mahdollisuuksiin. Ohjaajat ovat lähettäneet tapaamista varten luettavaksi pro gradu -tutkielman, jossa kuvataan, miten aloitteleva ryhmä pohtii puheenjohtajan käyttöä. Ohjaajat kysyvät ryhmän organisoitumisesta ja mahdollisesta ideasta käyttää puheenjohtajaa ryhmässä. Opiskelijaryhmä tajuaa, ettei ole hyödyntänyt maanantaille ja tiistaille varattua työaika.

Työnteko alkaa: Joulun jälkeen opiskelijaryhmä alkaa tehdä työtä (8.1. eteenpäin). Se tekee rästiin jääneitä ohjaajien antamia tehtäviä ja määrää myös itselleen tehtäviä. Opiskelijaryhmä aloittaa lukupiirin (5.2.), jota integraatio-ohjaajat eivät ole heille määränneet. Opiskelijat valitsevat tehtäville puheenjohtajat ja alkavat pitää lyhyitä viikoittaisia ”käytännön kysymykset” tapaamisia, joissa sopivat työskentelyaikatauluista.

Yhteenotto harjoittelussa: Kevään opetusharjoittelussa (10.-20.3.) kahdella samassa harjoitteluluokassa olevalla integraatioryhmän opiskelijalla syntyy sanaharkka. Muut ryhmän opiskelijat kuulevat tästä yhteenotosta kuulopuheita. Tämä aiheuttaa ryhmässä sen, että moni kokee ahdistavaksi palata opetusharjoittelun ja pääsiäisloman jälkeen työskentelemään ryhmään, vaikka sanaharkka on ollut vain kahden opiskelijan välinen.

Organisoitumisen ongelmia: Keväällä ryhmän alkaessa työskennellä nousevat esiin työajat ja sitoutuminen, jotka aiheuttavat ryhmässä ristiriitoja. Kevään aikana ryhmän organisoitumiseen liittyy kaksi isompaa konfliktia:

- 1) Opiskelijat jatkavat edellisenä päivänä aloittamaansa ideariihettä (1.4.). Ideariihessä pohditaan, mitä aiheita voisi yhdessä ryhmänä työstää. Kun opiskelijat alkavat suunnitella, mitä ideoista voisi toteuttaa kevään aikana, nousee esiin, että osa opiskelijoista on valinnut elämäkatsomustiedon kurssin. Kurssin yksi kerta sijoittuu maanantaille, jotka on varattu koko lukuvuoden ajan integraatio-opinnoille. Tämä nostaa ryhmässä esiin ristiriitaisia tunteita: osa on valinnut kurssin ja osa taas integraatiokoulutuksen vuoksi jättänyt valitsematta. Ristiriitaa käsitellään sekä sen iltapäivän ryhmäistunnossa että seuraavan viikon ryhmäistunnossa (8.4.).
- 2) Ideariihessä (31.3.) eräs opiskelijoista on ehdottanut aiheita yhteisesti käsiteltäväksi. Kun tämä opiskelija myöhemmin (15.4.) nostaa jälleen esiin saman aiheen ja sen työstämiseen varattavan ajan, osa opiskelijoista ei koe, että aihe olisi yhteisesti sovittu ja tapaaminen muuttuu vapaaehtoiseksi. Tämä aiheuttaa ryhmässä mielipahaa. Seuraavan viikon ryh-

mäistunnon (22.4.) opiskelijat eivät nosta esiin konfliktia ennen kuin aivan tapaamisen lopussa; varsinaisesti siitä keskustellaan vasta seuraavassa ryhmäistunnossa (29.4.).

Lukuvuosi loppuu: Lukuvuoden viimeinen tapaaminen ohjaajien ja opiskelijoiden kesken on 12.5.

TOINEN LUKUVUOSI

Harjoittelusuunnitelman teko alkaa: Kevään opetusharjoitteluun valmistautuminen alkaa heti lukuvuoden alusta yhteisestä tapaamisesta (2.9.): harjoittelun lähtökohtana on, että siellä kokeillaan kolmen tiedonprosessin viemistä käytäntöön ja pohditaan, mikä on opettamisen arvoista. Opiskelijat alkavat miettiä, mitä opettamisen arvoista aiheita he haluaisivat opettaa harjoittelussa. Opiskelijat jakaantuvat keskenään harjoittelupareihin (16.9.). Parit työskentelevät eri tavoin: osa tekee suunnitelmaa yhdessä ja osa taas erikseen. Opiskelijat valmistautuvat esittelemään integraatiokoulutusta harjoittelua ohjaaville luokanopettajille ja he käyvät koululla kertomassa koulutuksestaan (6.10.). Opiskelijat ja ohjaajat tapaavat suunnitelmien tekoon liittyen (10.11.).

Yksi opiskelija lähtee ryhmästä: Opiskelija X ilmoittaa 23.10. sähköpostitse lähtevänsä ryhmästä. Hän tulee kuitenkin vielä ilmoituksensa jälkeen mukaan seuraavaan ryhmäistuntoon (4.11.), jossa hänen lähtöään käsitellään opiskelijaryhmän kesken.

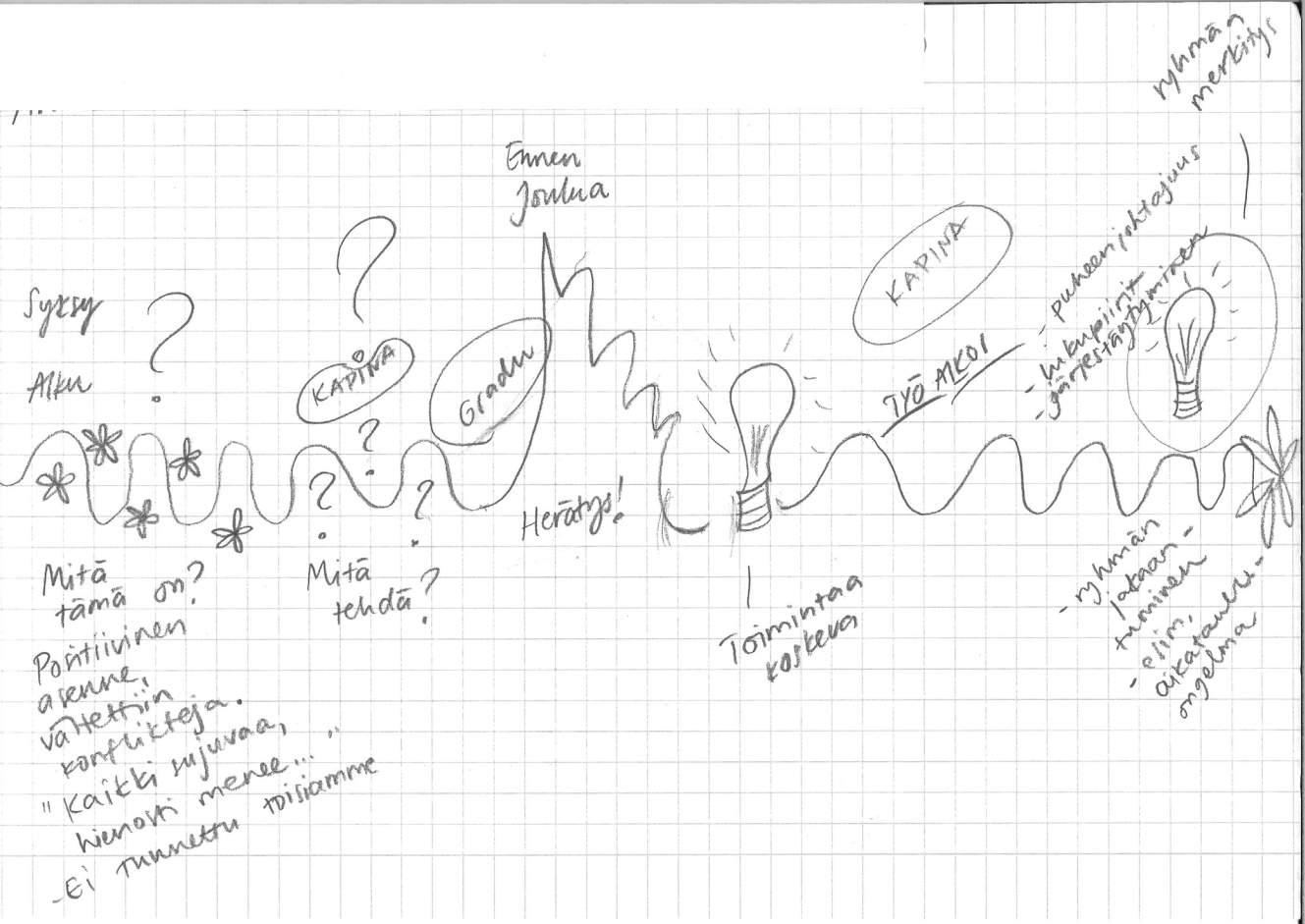
Harjoittelusuunnitelmien tarkastelu: Opiskelijoiden sähköpostilistalle lähettämiä harjoittelusuunnitelmia tarkastellaan ohjaajien ja opiskelijoiden yhteisessä tapaamisessa (1.12.). Seuraavan päivän ryhmäistunnossa (2.12.) käsitellään tätä tapaamista ja siihen liittyvää opiskelijoiden voimakasta tunnekokemusta. Harjoittelusuunnitelmia tarkastellaan vielä ennen harjoittelua yhdessä yhteisessä tapaamisessa ohjaajien ja opiskelijoiden kesken (9.12.). Opiskelijapareille on nimetty tietty ohjaaja vastaamaan heidän harjoittelunsa ohjauksesta.

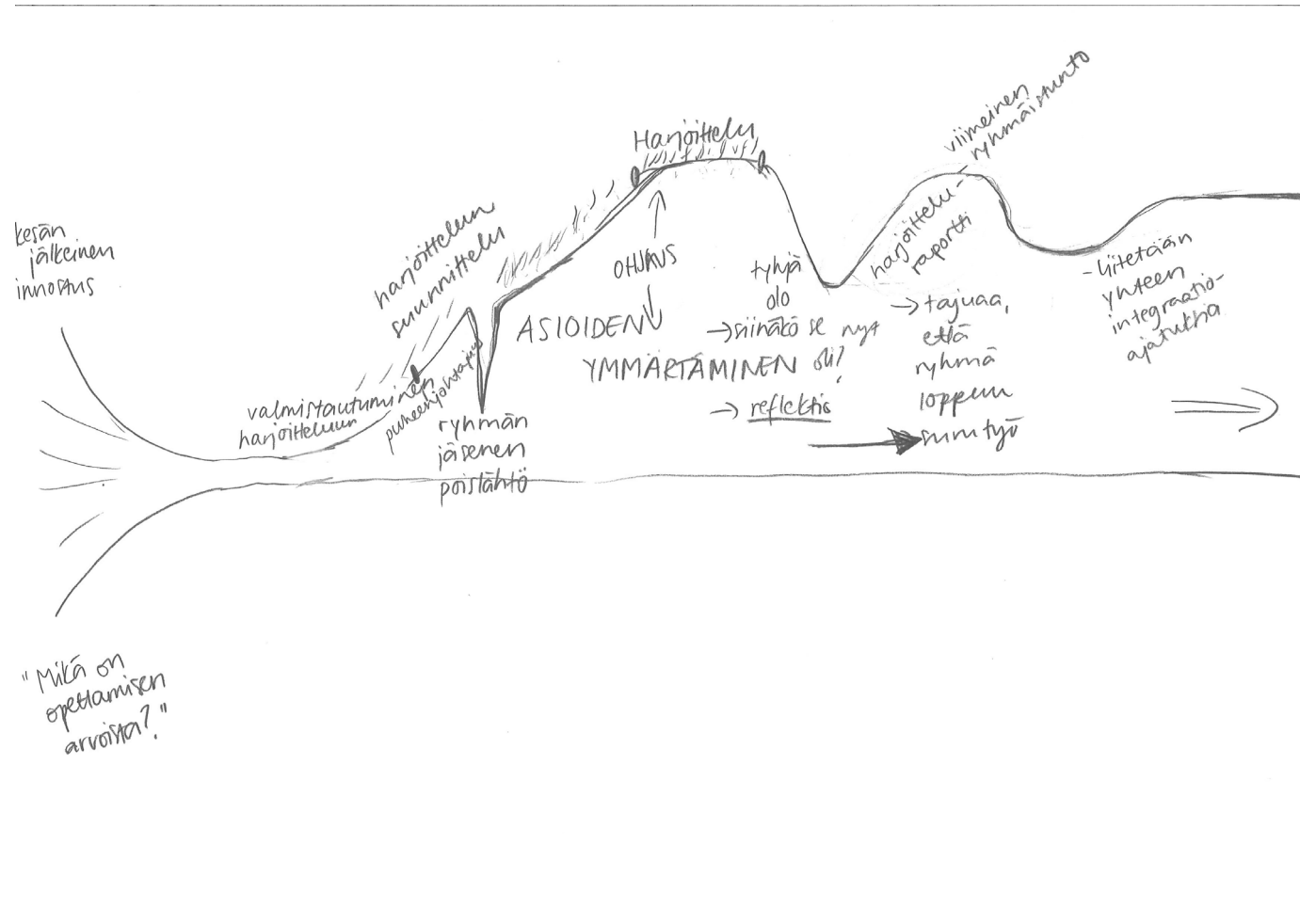
Harjoittelu: Opiskelijat viettävät kuusi viikkoa (12.1.–20.2.) opetusharjoittelussa eri puolilla kaupunkia. Harjoittelun aikana pidetään väliseminaari (26.1.), johon kokoontuvat kaikki ohjaajat ja opiskelijat. Harjoittelun jälkeen harjoittelua puretaan kahden päivän seminaarissa (2.–3.3.) ja sen jälkeen opiskelijat kirjoittavat harjoitteluraportin.

Ryhmän lopetusvaihe: Harjoittelun jälkeen opiskelijaryhmä pohtii, mitä tehdään vielä yhdessä ja mitä ollaan opittu. Ryhmän kanssa on mutkatonta ja helppoa. Tehdään surutyötä ryhmän loppumisesta. Lukuvuoden viimeisessä tapaamisessa (5.5.) opiskelijoiden ja ohjaajien kesken kootaan kokemuksia kuluneesta kahdesta vuodesta integraatiokoulutuksen opinnoissa.

LIITE 3 Esimerkki yhden haastateltavan tekemistä piirroksista

Lukuvuosi 1





LIITE 4 Latentteja merkityksiä etsivät kysymykset

Esitin aineistolle seuraavia kysymyksiä latenttien merkitysten löytymiseksi (ITA = induktiivinen temaattinen analyysi; MT = merkitysrakenteiden tulkinta; DL= dekonstruktiivinen lukeminen; DTM = dokumentaarisen tulkinnan metodi):

- Mille oletukselle teema perustuu? (ITA)
- Mitkä ovat johtopäätökset tästä teemasta? (ITA)
- Millaisista olosuhteista teema on seurausta? (ITA)
- Millaisia puhetapoja teemoihin liittyi? (MT)
- Miksi tästä asiasta puhutaan juuri tällä tietyllä tavalla? (ITA, MT, DTM)
- Millaisia ristiriitaisuuksia aineisto sisältää? (DL)
- Millaisia dikotomioita eli vastinpareja aineisto sisältää? (MT)
- Mitä jätetään sanomatta? (DL)
- Mitä tämä teema merkitsee? (ITA)
- Mitä eri teemojen kokonaiskuva paljastaa aiheesta? (ITA)