

MARJA MÄENSIVU

Auktoriteettisuhteen vankina?

Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista



Kun opettajalla on suorituksen sisältöön kontrollioikeus, auktoriteettisuhte korostuu opiskelijassa opettajan miellyttämisenä ja oikeanlaisen suorituksen tarjoamisena oppimisen kustannuksella – näin myös yhä koulumaisemmaksi muuttuneessa yliopistossa. Kirjoittajan tutkimuksen kohteena oli opettajankoulutuksen integraatiokoulutus, jossa opiskelijoille annetaan paljon tilaa vaikuttaa omiin opintoihinsa.

YLIOPISTOSSA OPISKELIJALLA on iso vastuu niin opiskelusta kuin oppimisestakin, ja opiskelijaa pidetään aikuisena, joka kykenee tällaiseen vastuuseen. Ensinnäkin opiskelijalla on vapaus tehdä opiskeluaan koskevia päätöksiä ja tällaisen vapauden kääntöpuolelta on aina vastuu (Ahola & Olin 2000). Toiseksi aikuista opiskelijaa pidetään itseohjautuvana, jolloin hän kantaa vastuun tavoitteidensa saavuttamisesta (Zimmerman 2002). Kolmanneksi dialogisessa ohjaussuhteessa ohjaajat eivät enää ole tiedonkaatajia vaan oppiminen rakentuu yhteistyössä, jolloin opiskelijan ajatellaan kykenevän yhteisvastuuseen ohjaajien kanssa (Huttunen 1999).

Opiskelijan vastuullinen aikuisuus on kuitenkin vain eräänlainen koulutuksen ideaalitalanne, jossa helposti unohdetaan ohjaajan vaikutus opiskelijaan ja tämän vastuullisuuteen. Erityisesti ideaalissa ohitetaan ohjaajan auktoriteettiasema, sillä se sotii dialogisuuden, itseohjautuvuuden ja opiskelijan vapauden periaatteita vastaan. Auktoriteetin läsnäolo on kuitenkin kulttuurinen vakio ainakin opetuksen alkuvaiheessa (Huttunen 1999, 57) ja ohjaajan auktoriteettiasema

on otettava huomioon, jos opiskelijan vastuullisuutta halutaan ymmärtää muuna kuin pelkkänä ideaalina.

Tarkastelen tässä artikkelissa, miten ohjaajan auktoriteettiasema liittyy opiskelijan kokemukseen ja erityisesti vastuullisuuteen yliopisto-opinnoissa. Tutkimukseni kohteena ovat yhden opiskelijaryhmän kokemukset heidän aloittaessaan opiskelunsa luokanopettajakoulutuksessa. Artikkelissa nojaudun Erving Goffmanin (1986) sosiaalisista kehyksistä ja kokemuksen organisoinnista kertovaan teoriaan, jonka pohjalta pyrin hahmottamaan opettajaopiskelijoiden vastuunoton rakentumista yliopistokontekstissa.

MITÄ OPISKELUTILANTEESSA ON TEKEILLÄ?

Goffmanin (1986) mukaan kokemuksen organisoinnissa on yleisiä lainalaisuuksia: kokemukset organisoituvat kehysten avulla, jotka ovat eräänlaisia valmiita tilanteenmäärittelyjä. Yksilö ei itse luo määritelmää sosiaaliselle tilanteelle, vaan määritelmä on jo valmiina ennen kuin yksilö astuu tilanteeseen. Yksilön tehtävänä on vain löytää sopiva määritelmä, ja se löytyy hakemalla vastausta kysymykseen ”mitä täällä on tekeillä?”. Kun

yksilö pystyy vastaamaan kysymykseen, hän on löytänyt kehyksen. (Goffman 1986, 1–2, 8, 11, 27.)

Kehykset eivät ole yksilökohtaisia vaan ennemminkin yhteisiä, kulttuurin keskeisiä elementtejä (Goffman 1986, 27). Sosiaalistuessamme yhteisöön meille kehitty repertuaari kehyksiä ja tästä kehysrepertuaarista opiskelija pyrkii aikaisemman kokemuksensa avulla löytämään sopivia määritelmiä opiskelutilanteelle. Opiskelijan määritelmä voi olla erilainen kuin ohjaajalla, sillä tilannetta tulkitaan eri tavoin esimerkiksi opiskelun tai opettamisen näkökulmista (ks. Goffman 1986, 8–9). Opiskelija pystyy helposti toimimaan kehyksen ohjaamassa tilanteessa, vaikka ei kykene kuvailemaan kehystä eikä ylipäätään ole tietoinen sen olemassaolosta. Toiminnasta ilmenee, miten olemme vastanneet kysymykseen ”mitä täällä on tekeillä?”. (ks. Goffman 1986, 8, 21.)

Goffmanin teoriaa voidaan hyödyntää muun muassa käsitteellistämällä tutkimuksessa havaittuja ilmiöitä ja tilanteita kehysten avulla. Esimerkiksi Kiviniemi (1997) on etsinyt luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelukehyksen kerrostumia opiskelijoiden näkökulmasta ja Puroilalle (2002) teoria on tarjonnut sekä käsitteellisen jäsenyksen että metodologisen välineen, jonka avulla hän hahmottanut päiväkodissa toimivien varhaiskasvatustajien työtä jäsentäviä erilaisia tulkintakehyksiä. Tässä artikkelissa valotetaan yhtä niistä kehyksistä, jotka organisoivat luokanopettajaopiskelijoiden kokemusta opiskelukontekstissa.

TUTKIMUSKOHDJE JA -TEHTÄVÄT

Tutkimukseni kohteena ollut Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiokoulutus on kehittänyt vaihtoehtoisen tavan järjestää luokanopettajakoulutusta. Integraatiokoulutus pyrki lisäämään tulevien opettajien kykyä kohdata opettajantyön ongelmat ja ymmärtää koulun todellisuutta hallinnan sijaan. Tavoitteena on luoda luokanopettajaopiskelijoista ja ohjaajista koostuva oppimisyhteisö, jossa tuetaan tiedollisen uteliaisuuden ylläpitämistä, oivaltamista ja tutkimista. Opiskeltavista asioista on luotu oppiainejakoa laajempia kokonaisuuksia. Oppiaineiden sijaan opiskelijat keskittyvät kolmeen tiedonprosessiin, joissa tutkitaan sekä itseä että maailmaa jossa

eletään. Työskentely tapahtuu vaihtuvien ryhmien sijasta pitkäkestoisesti pysyvässä ryhmässä. (Nikkola 2011; Nikkola, Räihä, Moilanen, Rautiainen & Saukkonen 2008.)

Tutkittavana olevassa integraatiokoulutuksen ryhmässä oli mukana kolmetoista opintojaan aloittavaa luokanopettajaopiskelijaa ja seitsemän opettajankouluttajaa. Ryhmän työskentely kesti opiskelijoiden opintojen kaksi ensimmäistä lukuvuotta (2007–2009), ja viikoittaisia työskentelypäiviä olivat maanantait ja tiistait. Opiskelu koostui ennalta sovituista tapaamisista, joissa paikalla saattoi olla yksi tai useampi ohjaaja tai jopa koko kouluttajaryhmä. Ollessaan paikalla ohjaajat olivat yleensä vetovastuussa. Osa opiskelusta koostui opiskelijoiden keskinäisistä tapaamisista, jolloin työskentelyn organisoiminen oli heidän vastuullaan. Opiskelijoiden kokoontumiset olivat omaehtoisia, eivätkä ohjaajat päättäneet niiden ajankohdista tai määristä. Opiskelijat työstivät yhdessä ohjaajien antamia yksilö- ja ryhmätehtäviä, mutta he käyttivät työskentelypäiviä myös ryhmän oppimistarpeiden mukaan.

Tutkimukseni tavoitteena oli ymmärtää ryhmässä vallitsevaa kulttuuria ja yhteisön sosiaalista todellisuutta opiskelijoiden näkökulmasta. Tarkoitukseni oli saada näkyviin rakenteita, jotka ovat opiskelussa yleisesti vallitsevia mutta samanaikaisesti piiloisia. Pyrin siis kouluetnograafikoiden tapaan pääsemään sisälle yhteisöön, tekemään itselleni tutusta opiskeluympäristöstä vierasta ja ymmärtämään sitä osallisten näkökulmasta (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007). Tarkemmin tarkoitukseni oli selvittää, miten opiskelijat kehystävät opiskeluaan ja miten vastuu oppimisesta rakentuu uudella tapaa järjestetysissä koulutuksessa. En tässä artikkelissa pyri etnografialle tyypilliseen tutkittavan ilmiön tiheään ja episodimaiseen kuvaukseen, vaan keskityn arjen kuvaamisen sijaan esittelemään yhden kehyksen, joka vaikuttaa opiskelijoiden vastuuseen opiskelukontekstissa.

TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimukseni ei kaikilta osin noudata etnografisia perinteitä, mutta on siinä piirteitä etnografiasta: ymmärtävä tutkimusote ja osallisten näkökulma, monipuolinen ja pitkäkestoinen aineistonkeruu kentällä sekä eri aineistojen yhdistäminen analyysissä (Gor-

don ym. 2007; Huttunen 2010). Ymmärtävä ote, osallisten näkökulma ja monipuolinen tutkimusaineisto ovat perusteltuja myös kehysten etsimisen näkökulmasta (ks. Kiviniemi 1997; Puroila 2002).

Kenttätyövaiheessa seurasin opiskelijaryhmän työskentelyä kaksi vuotta, jotta pääsin sisälle yhteisön sosiaaliseen todellisuuteen. En ollut ryhmässä opiskelija enkä ohjaaja, mutta en myöskään ulkopuolinen. Enimmäkseen tein havaintoja tarkkailijan roolissa, jotta en vaikuttaisi ryhmän dynamiikkaan. Osallistuin kuitenkin joihinkin ohjaajajohtoisin tilanteisiin ja juttelin opiskelijoiden kanssa tauoilla, jotta pääsin paremmin sisälle yhteisöön. Havainnoistani pidin päiväkirjaa, johon kirjasin tapahtumia, osallistujien puheenvuoroja sekä omia ajatuksiani. Kenttätyövaiheessa havaintoaineistoa kertyi noin viisi käsinkirjoitettua vihkoa.

Havainnoinnin lisäksi haastattelin ryhmän opiskelijoita (n = 13) molempien lukuvuosien päätteeksi. Avoimissa yksilöhaastatteluissa opiskelijat kuvasivat kokemaansa lukuvuotta. Haastatteluaineistoa kerääntyi noin 225 puhtaaksikirjoitettua sivua. Lisäksi keräsin opiskelijoilta aineistoa kyselyiden muodossa. Kahden vuoden aikana opiskelijat vastasivat viiteen sähköpostikyselyyn, joissa tiedusteltiin heidän senhetkisiä ajatuksiaan ja tuntojaan opinnoista. Kyselyaineistoa kertyi noin 35 sivua.

Tämä artikkeli perustuu ensimmäisen vuoden aineistoon, josta pyrin etsimään opiskelutilanteen sosiaalisia kehyksiä eli opiskelijoiden näkökulmasta vastausta kysymykseen ”mitä opiskelutilanteessa on tekeillä?”. Goffmanin (1986) teoria tarjosi keinon käsitteellistää opiskelijoiden kokemuksia, mutta se ei antanut noiden kokemusten valmiita luokitteluja, vaan luokittelut syntyivät aineistolähtöisessä analyysissä. Analysoinnissa käytin induktiivista temaattista analyysiä, jossa aineistoa ei pyritä sovittamaan ennalta päätettyihin luokituksiin (Braun & Clarke 2006, 83). Etnografoille tyypillisesti analysoin eri aineistolajeja rinnakkain, mutta haastattelut muodostivat analysoinnin selkärangan (Huttunen 2010, 43). Analysoidessani huomioni kiinnittyi erityisesti koulutuksen ohjaajiin ja heidän auktoriteettiasemaansa, sillä tuo asema vaikutti aineistoni perusteella ohjaavan sekä opiskelijoiden toimintaa että tapaa kokea opiskelutilanteet.

Kehyksiä etsittäessä ei riittänyt, että olisin tukeutunut vain siihen, mitä opiskelijat kertoivat suoraan tai miltä opiskelutilanteet päällisin puolin näyttivät. Koska tilanteenmäärittely on yleensä tiedostamatonta, tavoitteenani oli nähdä aineiston pintaa syvemmälle, opiskelutodellisuuden piiloihin rakenteisiin ja latentteihin merkityksiin (Braun & Clarke 2006, 84–86; Moilanen & Räihä 2001, 44). Haastatteluista ja kyselyistä pyrin tavoittamaan ohjaajiin liittyviä latentteja merkityksiä ensinnäkin pohtimalla, millaisia merkityksiä ohjaajiin liitettiin ja miksi heihin suhtauduttiin tietyllä tavalla. Toiseksi kiinnitin huomioni siihen, missä kohtaa opiskelijoiden kokemukset ohjaajista olivat yhteneviä ja missä eriäviä. Kolmanneksi etsin haastatteluista ja kyselyistä kohtia, jotka eivät suoraan liittyneet ohjaajiin, mutta kuvasivat muulla tavoin ohjaussuhdetta. Havaintoaineistoa hyödynsin erityisesti etsimällä opiskelijoiden puheen ja havainnoimani toiminnan mahdollisia ristiriitaisuuksia. Latenttien merkitysten tavoittamiseksi yritin myös katsoa havainnoimiani opiskelutilanteita uusin silmin: miksi opiskelijat ja ohjaajat toimivat opiskelutilanteissa tietyillä tavoin ja millaiset roolit heillä oli.

OHJAAJAN AUKTORITEETTIASEMA

Tarkoitukseni oli selvittää, mistä opiskelutilanteessa on kyse opettajaopiskelijoiden näkökulmasta katsottuna. Opiskelijoilla yksi opiskelutilanteeseen liittyvä ennako-odotus oli, että opiskelija ja ohjaaja eivät ole tilanteessa tasavertaisia:

Huomas alussa, että ne oli enemmän just sellasia opettajia ja semmosia, että ”no en mää voi tolle sanoo tollai”. -- Että en mää välttis pysty samalla tavalla olemaan, kun jollekin muulle noista opiskelijakavereista kuitenkaan. (Opiskelija 1, haastattelu 2008)

Et se on joku, -- että ”vetää koko hanketta” -tyyliin, kirjottaa jotain kirjoja ja sille, 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. (Opiskelija 8, haastattelu 2008)

Koska valta on jakautunut opiskelutilanteessa epäsymmetrisesti ja ohjaaja on suhteessa ylempänä,

ohjaajaa voidaan kutsua opiskelutilanteen auktoriteetiksi (Eväsoja & Keskinen 2005, 16). Aikuisilla opiskelijoilla auktoriteettisuhteen ajatellaan perustuvan ohjaajan tiedolliseen ylivertaisuuteen eikä niinkään aseman tai iän mukanaan tuomaan statukseen (Front 2004, 139–143). Tutkimani opiskelijat kuvasivatkin ryhmän ohjaajia karismaattisiksi ja heidän asiantuntemustaan arvostettiin, sillä

”ne tietää, niillä on suurempi tietämys, ne on tutkinut, et se ehkä tuo niille semmosta auktoriteettia tietynlaista” (Opiskelija 2, haastattelu 2008).

Ohjaajien ominaisuudet eivät kuitenkaan aineistoni pohjalta yksin riittäneet selittämään auktoriteettiasemaa. Toki ohjaajat olivat tiedollisilla ansioilla auktoriteettiasemansa ansainneet, mutta alun perin käsitys ohjaajien tiedollisesta ylivallassa perustui enemmänkin opiskelijoiden oletukseen asiantilasta. Ohjaajien valta-asema oli opiskelijoiden mielissä ennen kuin he olivat edes tavanneet ohjaajia (Shor 1996, 15–16). Eräs opiskelija (2) kuvasikin, että

”on aina tottunut, että opettajat on aina opettajia, semmosia vanhempia ja ne on ne, jotka määrää, niillä on auktoriteetti.”

Tällöin auktoriteettiaseman voi tulkita johtuvan enemmänkin instituutiossa periytyvästä roolista kuin henkilön ansaitsemasta arvovallasta (vrt. Eväsoja & Keskinen 2005, 16–19). Auktoriteettiasema ei toki ole opettajallekaan enää automaatio (Laine 1997, 111–115), mutta toisaalta oppilaat ovat sisäistäneet oppilaan ja opettajan välisen auktoriteettisuhteen olemassaolon, koska pyrkivät toiminnallaan tekemään auktoriteettia ”vaarattomaksi”. Vaikka en kiistä ohjaajan karisman ja ammattitaidon vaikutusta aseman ansaitsemiseen, näen ohjaajan auktoriteetissa jotain sellaista, joka ei selity persoonakohtaisilla eroilla. Auktoriteetilla tarkoitani siis ohjaajan ammattiroolin mukanaan tuomaa valta-asemaa, joka ei ole ansaittua vaan traditioon perustuvaa ja instituutiossa periytyvää.

MITEN AUKTORITEETTIASEMA ILMENEÉ OPISKELUTILANTEESSA?

Opiskelutilanteen kehystä etsittäessä huomio kiinnittyy ensimmäiseksi ulkoiseen toimintaan, sillä Goffma-

nin (1986) mukaan toiminnasta voi päätellä yksilön vastauksen kysymykseen ”mitä täällä on tekeillä?”. Auktoriteetti toimii opiskelutilanteessa hyvin eri tavalla kuin opiskelija. Yleensä ohjaaja menee luokan eteen ja hoitaa puhumisen; opiskelijat puolestaan istuvat, kuuntelevat ja tekevät, mitä on käsketty (Shor 1996, 10–11; Törmä 2003, 113). Ohjaajat ovat auktoriteetteina vastuussa tilanteen kulusta, mikä tuli esille tutkimassani ryhmässä, kun ohjaajien ja opiskelijoiden roolit käännettiin pääläelleen.

Koulutuksen ensimmäisessä tehtävässä opiskelijoiden tuli toteuttaa ohjaajille hyödyllistä opetusta. Opiskelijat valmistautuivat opetuspäivään huolellisesti, tulivat ajoissa paikalle ja asettautuivat luokan eteen antamaan ohjeita. Ohjaajat puolestaan odottivat opiskelijoiden ohjeita ja toimivat annettujen ohjeiden mukaisesti. Kun opiskelijoiden järjestämän opetuspäivän jälkeen pidettiin purkutilanne, roolit ja toiminta sen mukana muuttuivat takaisin normaaleihin uumiin. Opiskelijat eivät olleet valmistautuneet purkutilanteeseen eivätkä enää menneet luokan eteen. He eivät myöskään toimineet aloitteentekijöinä, vaan juttelivat keskenään, kunnes ohjaajat antoivat aloitusmerkin.

Kun opiskelijan ja ohjaajan roolit käännettiin päiksi pääläelleen, molemmat osapuolet osasivat toimia sopivalla tavalla erilaisissa toimijaroleissa. Toimijaroolien vaihtaminen ei silti muuttanut opiskelijoiden kokemuksissa auktoriteettisuhdetta toisinpäin vaan valta-asema siirtyi opiskelijoille vain näennäisesti:

Nyt takaraivossa kummittelee vain ajatus siitä, mitä tähän opettajat päivästä ajattelevat eli oliko päivämme täysin hyödytön vai saivatko he siitä jotain irti. (Opiskelija 8, kysely 3 11.10.07)

Roolien vaihtaminen kuitenkin paljasti, miten auktoriteetin ja opiskelijan ajatellaan opiskelutilanteessa toimivan. Opiskelutilanteen kehyksen piirteinä ovat siis auktoriteetin vastuu tapahtumien kulusta ja opiskelijan toimiminen auktoriteetin ohjeiden mukaan.

Kehystä etsittäessä täytyy ulkoisen toiminnan ohella kiinnittää huomio myös siihen, miten ohjaajan auktoriteettiasema ohjaa opiskelijan merkityksenantoa ja kokemistapaa (ks. Goffman 1986, 345). Opiskelijoiden kokemuksia opiskelutilanteesta näytti ohjaavan auktoriteetin kontrollointioikeus:

Syksyllä tuntu, että ne on niin opettajia. Just että ne arvioi aivan hirveesti ja on niiden valvottavana ja saa numeroita. (Opiskelija 12, haastattelu 2008)

"Johtajakin" oli hirveen pelottava aluks. Voi että se oli ihan kauheeta, ku tultiin sillon ekan kerran tänne --. Sit se "kukaan ei oo täältä pois, täältä ei voi olla pois". Sit se niinku "tänne ei ole tultu nauramaan, täälä tehdään töitä". Sit mä olin sillee, että oikeesti nyt mää itken. Ihan hirveetä, aivan kamalaa (nauraa/MM). (Opiskelija 8, haastattelu 2008)

Ohjaajalla on oikeus toimia opiskelijan työn arvostelijana ja suoritusten hyväksyjänä sekä aikataulun laatijana ja rangaistusten määrääjänä. Ohjaajan kontrollioikeus johtaa siihen, että opiskelijan on sopeuttava auktoriteetin valtaan, jolloin oppimisen sijaan korostuu oikeanlaisen suorituksen tarjoaminen (Nikkola 2011, 69). Kyse ei ole niinkään siitä, pyrkiikö ohjaaja todella kontrolloimaan opiskelijaa. Enemmänkin on kyse siitä, että auktoriteetilla on oikeus kontrolloida, ja tämä oikeus ohjaa opiskelijoiden kokemuksia opiskelutilanteessa riippumatta ohjaajan pyrkimyksistä. Tätä eräs opiskelija (4) kuvaa seuraavasti:

"Oikeesti ne (ohjaajat/MM) ei sitä (painetta/MM) luo vaan itehän me se luodaan, mut onks se just sitä, että oottaa opettajilta kehuja ja oottaa opettajilta, että ne sanoo virhe tai muuta vastaavaa."

Sopeutuakseen auktoriteetin valtaan opiskelijat pyrkivät selvittämään ohjaajien odotukset ja täyttämään ne, koska olettavat auktoriteetin myötäilemisen olevan ohjaajien vaatimuksena (Karjalainen & Kumpula 1998, 162). Esimerkiksi tutkimassani ryhmässä ohjaajien nostettua keskusteluun puheenjohtajan tarpeellisuuden opiskelijat paniikinomaisesti ottivat puheenjohtajan jopa sellaisiin tehtäviin, joihin sitä ei olisi tarvittu. Vaikkakin puheenjohtajuus oli tärkeä opiskelijaryhmän toimivuuden kannalta, ei sitä otettu käyttöön vain hyödyn vuoksi. Opiskelijat pelästyivät saamaansa kritiikkiä ja yrittivät paikata tilanteen toimimalla ohjaajia miellyttävällä tavalla, kuten yksi opiskelija (11) haastattelussa kuvailee:

"Sit meillä alko tavallaan heti semmonen niinku, et ku oli tullu haava ni semmonen ensiapu."

Auktoriteettien odotukset pyrittiin täyttämään myös silloin, kun opiskelijat eivät olleet selvillä näistä odotuksista. Luulot ohjaajien toiveista ohjasivat opiskelijoiden toimintaa esimerkiksi ensimmäisen tehtävän aikana.

Ohjaajan kontrollioikeus saa opiskelijan ohjaajien miellyttämisen lisäksi myös peittelemään asioita ohjaajilta. Tutkimassani ryhmässä ohjaajien tietoon ei esimerkiksi tuotu, että osa opiskelijoista kaipasi lisää tehtäviä ja täytti kalenteriaan ylimääräisillä kursseilla. Toisaalta opiskelijat kokivat suoritusvelvollisuutensa täytetyksi, toisaalta he eivät halunneet paljastaa, etteivät tienneet, mitä ryhmässä pitäisi tehdä. Yliopiston piilevään rakenteeseen kuuluu, että opiskelija ei saa näyttää omaa ymmärtämättömyyttään (Kumpula 1994, 57), vaikka tämä ymmärtämättömyys voi samalla olla syy, miksi ohjaajia pidetään korkeampiarvoisina. Opiskelutilanteen kehyyksen piirteinä on siis auktoriteetin kontrollioikeus, mikä saattaa johtaa esimerkiksi opiskelijassa ohjaajan miellyttämiseen ja asioiden peittelyyn.

HIERARKINEN KEHYS OHJAA OPISKELIJAA

Tutkimukseni mukaan opettajaopiskelijoiden merkityksenantoa ja osallistumista opiskelutilanteissa ohjasi se, että he eivät suhtautuneet ohjaajiin tasavertaisina vaan tulkitsivat tilanteen hierarkkiseksi. Siksi kutsun opiskelutilannetta määrittelevää kehystä hierarkkiseksi kehyyksi. Tilannetta voi kutsua hierarkkiseksi, kun siihen liittyy sosiaalinen arvojärjestys- ja riippuvuusuhde (Myllyniemi 1990, 31; Nykysuomen sanakirja 2002). Arvojärjestyksessä alempi on joidenkin resurssien suhteen riippuvainen ylemmästään eli auktoriteetista, ja tällaiseksi riippuvuusuhdeksi voidaan ohjaajan ja opiskelijan suhdekin tulkita. Ylempi säätelee tässä tapauksessa konkreettisesti opetusta ja siitä saatavia arvosanoja, mutta opiskelija saattaa olla myös riippuvainen ylempään antamasta hyväksynnästä ja arvonnannosta.

Hierarkkisessa opiskelukehyyksessä opiskelijaa ohjaa kaksi asennetta: alamaisen asenne ja vastuutoman asenne. Koska alamainen on riippuvainen ylemmästään, hän yrittää toimia auktoriteettia miellyttävällä tavalla, mikä johtaa suorituskeskisyyteen:

Usein mietittiin, että mitähän ne nyt haluaa tällä tehtävän, että mitä meidän odotettas tekävän --. Kyl-lähän ne (ohjaajat/MM) mainitaan keskustelussa usein, että "muistatteko, ku se sano sillä lailla". Kyl-lähän ne tavallaan ohjaa sitte niitäki (keskusteluja/MM) vaikkei oo paikallakaan. Että aika jännästi ne niiden sanomiset jää kumminki mieleen. (Opis- kelija 9, haastattelu 2008)

Hierarkkisessa kehyksessä vastuuttoman asenne puolestaan tarkoittaa, että opiskelija pyrkii suorituk- siin, jotka tyydyttäisivät ohjaajia, mutta muusta hän ei kannu vastuuta. Esimerkiksi luokkatilanteessa opis- kelija näkee auktoriteetin toimivan vastuunkantajan roolissa ja opiskelija tavallaan ulkoistaa oppimisen ohjaajan vastuulle. Opiskelijan vastuuttomuus on eräänlainen auktoriteettisuhteen kääntöpuoli:

Musta on tuntunut, että kukaan ei saa alkuun sitä työntekoa ja tavallaan odotetaan, että joku ulkoa päin sanois, että nyt on pakko. (Opiskelija 3, haas- tattelu 2008)

Me odotettiin, että ne antaa ohjeet, että "ottakaa pu- heenjohtaja ja tehkää näin ja tehkää näin". Niin ei me tajuttu tehdä mitään sellasta. Sitte kukaan ei oi- keen osannu ottaa vastuuta ja meillä jäi jotain hom- mia rästiin. (Opiskelija 12, haastattelu 2008)

Opiskelijat eivät välttämättä osaa ottaa määräysvaltaa opiskelustaan, vaikka aikuisina tekisivät autonomisia päätöksiä muilla elämänalueilla (Front 2004, 144; Knowles 1980, 46). Opiskelija jääkin yliopistossa hel- posti passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi ja vastuu niin työskentelystä kuin oppimisesta siirretään jollekin ul- kokuoliselle (Kumpula 1994, 68–69).

Hierarkiassa alistuminen tuottaa sekä pelkoa että turvallisuutta. Pelkoa tuottaa tietoisuus omien voimi- en vähäisyydestä, sillä valta antaa auktoriteetille oikeu- den sanella ehtoja ja antaa rangaistuksia. Turvallisuutta puolestaan tuottaa ylemmän kyky suojella alempaansa. (Myllyniemi 1978, 8.) Opiskelijoiden on helppo piilou- tua auktoriteetin taakse, kun vastuu on valtaapitävällä ohjaajalla. Alamaisten tehtävä on vain pitää ohjaaja tyy- tyväisenä, ettei pelkoon olisi syytä. Ilmiö on sama kuin yhteiskunnallisissa hierarkiassa; itsevaltiaat odottivat alamaisuutta, mutta tarjosivat myös turvaa vihollisilta.

Shorin (1996) havaitsema yliopisto-opiskelijoi- den auktoriteettiriippuvuus selittyy hänen mukaansa opiskelijoiden alemmalla yhteiskunnallisella asemal- la, sillä samaa ilmiötä ei hänen mielestään ole havait- tavissa korkeamman statuksen yliopistoissa. Bruffeen (1999) mukaan taas opiskelijat parhaisinkin yliopis- toissa ovat auktoriteettiriippuvaisia, passiivisia ja vas- tuuttomia. Näkemysten eroavaisuutta voi selittää se, että hierarkkinen kehys ei näyttäydä opiskelijoilla samalla tavalla. Osa opiskelijoista voi kokea ohjaajat huomattavasti tasavertaisempina, mutta toisaalta he- kin yleensä tunnustavat auktoriteetin valta-aseman opiskelutilanteen kontrolloijana eli esimerkiksi ran- gaistusten määrääjänä:

"Johtajaahan" mä pelästyin sillon syksyllä, hassua. Mutta se johtu ihan siitä, et ku mä olin niin paniikissa siitä, et mulla oli lentoliput – ja sitte et "vitsi, en mä tiä mitä tapahtuu, jos mun pitääkin olla täällä ja pakko olla täällä ja sit tulee sanktioita ja aa kauheeta, pelot- tava nainen". Mutta ei mul oo ollu mitenkää, et ne olis auktoriteetteja periaatteessa. Se on mun mielestä tosi hassua, et ei oo sillee ajatellu, et ne mitenkään arvoste- lis meitä tai mitenkään. Mut toisaalta niitten kaa on ollu tosi huippu tehdä, koska sillee arvostaa niitä, koska niil on niin hirveesti tietoo jotenki. Sitte niitten kans on huippu vaihtaa ajatuksia ja ku on huomannu sen, et niitäki oikeesti kiinnostaa, mitä me ajatellaan. (Opis- kelija 10, haastattelu 2008)

Hierarkkinen kehys siis määrittelee opiskelijan roo- liksi vastuuttoman alamaisuuden, mutta yksilöstä riippuu, miten hän asemoi itsensä tuohon rooliin.

VASTUUTON ALAMAISUUS RAKENTUU OPISKELUKONTEKSTISSA

Opettajaopiskelijan vastuutonta alamaisuutta voi sel- littää yliopistoympäristöllä. Karjalainen ja Kumpula (1998, 162, 167) näkevät opiskelijoiden vastuun ka- toavan, kun he sosiaalistuvat yliopistoyhteisön piiloi- seen toimintaan, jossa tärkeimmäksi muodostuu jär- jestelmässä selviäminen eikä sen tuottama oppi tai sivistys. Kyse voi olla myös siitä, että yliopistoympäris- tö on muuttunut entistä koulumaisemmaksi eli ulko- aohjautuvaksi ja kurssimuotoiseksi. Koulumaistumi- nen näkyy erityisesti opettajaprofessioon tähtäävissä

koulutusohjelmissa, jollaisessa tutkimani opiskelijat opiskelivat. (Aittola 1992, 88.) Koulumainen yliopistoympäristö ja sen piiloiseen toimintaan sosiaalistuminen ei kuitenkaan yksin riitä selittämään opiskelijoiden suhtautumista ohjaajiin hierarkkisen kehyksen auktoriteetteina, sillä tutkimani opiskelijat olivat integraatiokoulutuksessa, jossa opiskelijoille annettiin paljon tilaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa omiin opintoihin. Suoritusorientaation ja vastuuttomuuden juuria täytyy hakea siis kauempana.

Yliopistoon ei tulla tyhjiöstä, vaan aikaisemmat kokemukset ovat muokanneet opiskelijan käsitystä siitä, mitä tilanteessa on tekeillä, kun on kyse opiskelusta (Prosser & Trigwell 1999, 66). Knowlesin (1980, 46) mukaan koulukokemukset ovat saaneet aikuisen sisäistämään käsityksen opiskelijasta melko passiivisena ja riippuvaisena tiedon vastaanottajana. Koulussa on sosiaalistuttu oppilaan asemaan ja sopeuduttu instituution tarkasti määrittelemiin toimintamuotoihin, mikä on tarkoittanut alistumista opettajan käskyvaltaan ja kontrolliin (Rinne & Kivinen 2005, 459–463). Esimerkiksi opiskelijoiden heikko valmius itseohjautuvuuteen voi olla seurausta pitkäaikaisesta altistumisesta ulkoa ohjatulle opiskelulle ja opettajan vastuunkannolle (Koro 1995, 105; Shor 1996, 67). Myöskään lukiokoulutus ei kaikilta osin ole onnistunut toimimaan siltana yliopistoon, sillä lukion koulumainen ja pirstaleinen opintotapa saattaa tukea lyhytjänteistä, ”uusavutonta” ja passiivista käyttäytymistä (Hautamäki, Säkkinen, Tenhunen, Ursin, Vuorinen, Kamppi & Knubb-Manninen 2012, 81–83; Silvonen 1984, 21).

Tilanteen tulkitseminen opiskelukontekstiksi saa itseohjautuvan aikuisenkin toimimaan riippuvaisessa oppilaanroolissa, jossa vain istutaan ja odotetaan opetusta (Knowles 1980, 46). Konteksti sulkeen ulos väärän tulkinnan ja määrää oikean (Goffman 1986, 440), joten opiskelukontekstissa tilanne kehystetään hierarkkiseksi riippumatta siitä, ollaanko koulussa vai yliopistossa. Vaikka termit oppilas ja opettaja on vaihdettu opiskelijaksi ja ohjaajaksi, terminvaihdos ei ole vaihtanut kehystä:

Ei sillon kukaan tajunnutkaan tai ite en ainakaan, että oikeesti me voitais tehdä tän ryhmän kanssa. Just sitä luottamusta, että itellä on kykyjä tehdä jotakin, että ei tarvita niitä (ohjaajia/MM). Ehkä

vähän se opettaja juttukin liittyy siihen tai koulutajien ajatteleminen opettajiksi, että vain niitten kaa voi edetä. Että just tää syksy, että ei tehty mitään, että ihan vaan räppäsyjä. (Opiskelija 1, haastattelu 2008)

Opettajaopiskelijan repertuaarissa ei välttämättä ole hierarkkisen kehyksen rinnalla muita tapoja kehystää opiskelutilanteita, eikä uusi kehys synny vain termellä muuttamalla. Opiskelijat valitsevat siis automaattisesti hierarkkisen kehyksen, jossa opiskelija toimii vastuuttomana alamaaisena.

POHDINTAA

Yliopistossa aikuisilta opiskelijoilta odotetaan vastuunkantoa omasta oppimisesta, itseohjautuvuutta ja kykyä dialogiseen ohjaussuhteeseen. Koulussa he ovat kuitenkin oppineet toisenlaisen tavan toimia: vastuuttoman alamaisuuden. Siksi opettajaopiskelijat saattavat edelleen yliopistossakin toimia hierarkkisessa kehyksessä, jossa ohjaajaa pidetään vastuuta kantavana auktoriteettina. Yritykset muuttaa oppilaan alamaista roolikäyttäytymistä ovat osoittautuneet vaikeiksi etenkin, jos muutosta on pyritty saamaan aikaan vasta koulunkäynnin loppuvaiheessa. Tehtävä voikin tuntua mahdottomalta, kun tilannetta yritetään korjata koulutuksen viimeisillä portailla.

Onko hierarkkisen kehyksen murtaminen sitten ylipäätään mahdollista? Tutkimukseni osoittaa, että ainakaan se ei ole helppoa eikä nopeaa, vaikka ympäristökin olisi suotuisa. Professionaalisiiin suhteisiin liittyy olennaisena osana jännitteitä ja epäsymmetrioita, joista ei ole mahdollista eikä edes tarkoituksenmukaista päästä eroon, vaan noita jännitteitä pitäisi käsitellä osana suhdetta (Gerlander & Isotalus 2010, 11). Jonkinasteinen hierarkia kuuluu siis väistämättä opiskelijan ja ohjaajan väliseen suhteeseen, joten kehyksen murtamisessa ei ole kysymys niinkään hierarkian täydellisestä poistamisesta vaan hierarkia seurauksen, vastuuttoman alamaisuuden, tunnistamisesta sekä siihen liittyvien perinteisten toimintatapojen kyseenalaistamisesta ja käyttökeltottomaksi tekemisestä.

Jos hierarkkinen kehys halutaan yrittää murtaa, opiskelijoiden itsenäistymistä täytyy aktiivisesti tukea. Ohjaajien tehtävä on johdattaa opiskelija akateemi-

seen orientaatioon ja kohti autonomiaa (Prosser & Trigwell 1999, 27; Front 2004, 144–145). Ohjaajien tulisi myös pyrkiä häivyttämään auktoriteettiase- maansa opetuksen kuluessa ja saada opiskelijat osal- listumaan päätöksentekoon (Huttunen 1999, 57; Shor 1996, 32). Myös koulutuksen rakenteiden tulisi muuttua, jotta voimme edistää itseohjautuvuuden ja dialogisuuden kehittymistä ohjaussuhteessa; valmi- den kurssipakettien sijaan tulisi mahdollistaa opis- kelijoiden omia vaikutusmahdollisuuksia. Tärkeintä kuitenkin on, ettei vastuullisuutta pidetä itsestäänsel- vyytenä. Vaikka esimerkiksi Aittolan (1992, 75) tut- kimuksessa juuri aloittelevat opiskelijat olivat aukto- riteettihoitoisia, ei vastuullisuuden lisääntyminen ole mikään automaatio siirryttäessä ylemmille vuosikurs- seille. Käskyvaltaiset perinteiden murtaminen vaatii, että yksilölle annetaan tilaa ja aikaa kehittyä (Kaipio 1999, 239–240).

Vaikka herää kysymys, palveleeko opiskelijan ala- maisuus jollain tavoin ohjaajiakin ja haluavatko oh- jaajat edes murtaa hierarkkista kehystä, ei kehyksen murtamisessa ole kyse vain ohjaajien tahdosta. Tut- kimassani ryhmässä opiskelijoille pyrittiin antamaan tilaa itseohjautuvuudelle ja dialogille, mutta uuden- lainen koulutus ei muuttanut opettajaopiskelijoita autonomisempaan suuntaan ainakaan heti. Vastuun hidasta siirtymistä voi selittää ainakin kolmella ta- valla. Ensinnäkin opettajakeskeinen toimintatapa voi olla opiskelijoille helpompaa kuin vastuunotto omasta opiskelusta (Shor 1996, 18) ja auktoriteetti- asemalla on tärkeä syntipukin rooli, kun opiskelussa ilmenneistä vaikeuksista voi syyttää ohjaajia (Nik- kola 2011, 104). Toisaalta kyse voi olla siitä, että käskyvaltaiset hierarkiasuhteet ovat muodostuneet osaksi persoonallisuuden rakennetta, jolloin yrityk- set muuttaa näitä suhteita koetaan turvattomiksi ja yksilö vastustaa muutosta (Kaipio 1999, 239–240). Kolmanneksi opiskelijoiden hidasta siirtymistä au- tonomisempaan suuntaan voi selittää se, että sosiaa- listuessaan instituution toimintamuotoihin opiske- lija on oppinut, että näitä institutionaalisia säännön- mukaisuuksia on vaikea murtaa (Rinne & Kivinen 2005, 459–463). Opiskelija ei välttämättä koe, että hän pystyisi murtamaan hierarkkista kehystä, vaikka siihen tarjoutuisikin tilaisuus.

Löytämäni kehys avaa uudenlaisen näkökulman ohjaussuhteeseen. Vaikka tutkimukseni perustuu vain yhdestä opettajaksi opiskelevien ryhmästä kerättyyn aineistoon, tutkimukseni paljastama piiloinen raken- ne, hierarkkinen kehys, tarjoaa välineen, jonka avulla yliopisto-opiskelijan vastuuta ohjaussuhteessa voi tarkastella kriittisesti. Kehys käsitteellistää havaittuja kokemuksia ja tämän käsitteellistämisen avulla tuo ne myös laajempaan tarkasteluun, vaikka varsinaiseen yleistyksen ei pyritäkään. Toisaalta hierarkkinen ke- hys ei selitä opiskelijan vastuuttomuutta kaikissa opis- kelutilanteissa. Opiskelijat toimivat oletettavasti erilai- sessa kehyksessä työskennellessään vertaisryhmässä, joten tässä suhteessa vastuullisuutta ja vastuuttomuut- ta olisi hyvä tutkia lisää.



Marja Mäensivu
KM, tohtorikoulutettava
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän
yliopisto

LÄHTEET

- Aittola, T. (1992). *Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91. Jyväskylän yliopisto.
- Ahola, S. & Olin, N. (2000). *Yliopiston piilo- opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Lontoo: The Johns Hopkins University Press.
- Eväsoja, H. & Keskinen, S. (2005). *Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä*. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Helsinki: OKKA, 12–65.
- 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.
- Gerlander, M. & Isotalus, P. (2010). Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriviivoja. *Puhe ja kieli* 30 (1), 13–19.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- 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.
- 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.
- Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Huttunen, R. (1999). *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 153. Jyväskylän yliopisto.
- Kaipio, K. (1999). *Kasvattava yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.
- 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.
- Kiviniemi, K. (1997). *Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132. Jyväskylän yliopisto.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follet Publishing Company.
- Koro, J. (1995). Korkeakouluopiskelija – aikuinen myös oppijana. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus: korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Porvoo: WSOY, 98–117.
- Kumpula, H. (1994). *JOKU vastaa kaikesta? – yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä*. Oulun yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 6.
- Laine, K. (1997). *Ameba pulpetissa: koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylän yliopisto. SoPhi Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Moilanen, P. & Rähä, P. (2001). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Myllyniemi, R. (1978). *Sosiaalisuuden perusinstituutiot ja niiden persoonallisuudenpsykologinen toteuttaminen – teoreettinen hahmotelma ja empirinen kokeilu*. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 3.
- Myllyniemi, R. (1990). Keskustelusta ja tieteellisestä keskustelusta. *Tiedepolitiikka* 15 (3), 25–34.
- Nikkola, T. (2011). *Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 422. Jyväskylän yliopisto.
- Nikkola, T., Rähä, 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*, 251–263.
- Nykysuomen sanakirja (2002). Porvoo: WSOY.
- Prosser M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Puroila, A.-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Acta Universitatis Ouluensis E51. Oulun yliopisto.
- Rinne, R. & Kivinen, O. (2005). Koulu toimintaympäristönä. Toimintaympäristö ja yksilön dispositiot. *Psykologia* 40 (4), 459–456.
- Shor, I. (1996). *When students have power. Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Silvonen, J. (1984). Opiskelijan pulmat. Teoksessa T. Ikonen, J. Jussila & K.E. Nurmi (toim.) *Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Opetusministeriö, 18–26.
- Törmä, S. (2003). Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice* 41 (2), 64–70.

Artikkeli saapui toimitukseen 15.9.2011. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 26.3.2012.