

# IHANAA YHTEISÖLLISYYTTÄ VAI KYRÄILEVIÄ KUPPIKUNTIA

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajakoulutusyksikkönsä

yhteisöllisyydestä

Heini Mäkinen

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Pro gradu -tutkielma  
Maaliskuu 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajakoulutus

MÄKINEN, HEINI: Ihanaa yhteisöllisyyttä vai kyräileviä kuppikuntia. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajakoulutusyksikkönsä yhteisöllisyydestä

Pro gradu -tutkielma, 66 s.

Maaliskuu 2015

---

## Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ja kuvailla Hämeenlinnan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia yksikkönsä yhteisöllisyydestä. Tutkimuksen avulla pyrittiin ymmärtämään, mistä kokemuksista yhteisöllisyyden tunne rakentuu tai mitkä sitä rikkovat.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2013 Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden yksikössä pidetyllä tutkimusmetodologia -kurssilla. Tutkimuksen primääriaineisto koostuu kuuden luokanopettajaopiskelijan muistelukirjoituksesta yliopisto-opintojensa alkuvaiheista.

Tutkimuskohteena olivat opiskelijoiden kokemukset, joten tutkimuksen taustateoria sekä metodologia tukeutuu fenomenologiaan. Aineisto on analysoitu Amadeo Giordin kehittämää ja Juha Perttulan tarkentamaa fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää mukaillen.

Tutkimuksen tulokset muodostavat kuusi yksilökohtaista merkitysverkostoa sekä neljä yleistä merkitysverkostoa, jotka sisältävät kaiken yhteisöllisyyttä koskettavan tiedon. Viimeisen osan fenomenologisen tutkimuksen tuloksista muodostaa dialogi empiirisen tutkimuksen tuloksien ja aiemman tutkimustiedon kanssa.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset yksikkönsä yhteisöllisyydestä erosivat osin merkittävästi toisistaan. Vaikka kokemukset intiimiksi ja viihtyisäksi kuvaillun yksikön yhteisöllisyydestä olivat pääosin positiivisia, osa opiskelijoista kertoi myös yhteisöllisyyttä horjuttavista kokemuksista. Osa opiskelijoista nautti täysin yksikkönsä hyvästä hengestä toisten kokiessa yksikön toimintakulttuurin ahdistavana kuppikuntineen ja kirjoittamattomine sääntöineen. Yhteisiä kokemuksia olivat opintojen aloitusvaiheiden paineet löytää oma paikka yhteisöstä sekä välittöminä ja läheisinä koetut välit yksikön henkilökunnan kanssa. Tämän tutkimuksen mukaan yhteisöllisyyden kannalta merkityksellisinä tekijöinä koettiin sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset yhteisön vuorovaikutuksesta ja normeista sekä opiskelijan oma suhde yhteisöön. Opiskelijoiden kokemukset opettajakoulutusyhteisön yhteisöllisyydestä näyttäisivät olevan sidoksissa siihen, miten hyvin opiskelijat sosialisoituivat yhteisönsä jäseneksi.

Asiasanat: luokanopettajakoulutus, yhteisö, yhteisöllisyys, normit, kokemus, fenomenologia.

# Sisällysluettelo

1	JOHDANTO .....	1
2	LUOKANOPETTAJAKOULUTUS JA KOULUTUKSEN KENTÄLLÄ VALLITSEVAT KULTTUURIT .....	3
	2.1 Opettajaseminaarista yliopistoon.....	3
	2.2 Seminaarien perintö ja opettajaksi opiskeleminen 2000-luvulla.....	5
	2.3 Koulutus- ja kasvatusyhteisöissä vallitsevat kulttuurit.....	7
3	YHTEISÖ, YHTEISÖLLISYYS JA YKSILÖN INTEGROITUMINEN YHTEISÖÖN .....	11
	3.1 Yhteisön ja yhteisöllisyyden määrittelyä.....	11
	3.2 Opettajakoulutuksen käytäntöyhteisöt.....	14
	3.3 Yksilön suhde sosiaalisiin normeihin .....	15
	3.4 Uusien opiskelijoiden integroituminen opettajakoulutusyhteisöön.....	16
	3.5 Yhteisön jäsenyyden sosiaaliset luonteet .....	19
4	FENOMENOLOGINEN KOKEMUKSEN TUTKIMUS .....	21
	4.1 Holistinen ihmiskäsitys ja kokemuksen luonne .....	21
	4.2 Fenomenologia ja eksistentiaalinen fenomenologia.....	22
	4.3 Fenomenologinen tutkimuskohde ja tutkimusaineisto .....	24
	4.4 Fenomenologisen tutkimuksen analyysimenetelmä .....	24
5	TUTKIMUSPROSESSI YHTEISÖLLISYYDEN KOKEMUKSISTA .....	29
	5.1 Tutkimuskysymykset.....	29
	5.2 Tutkimuksen aineisto.....	30
	5.3 Tutkimusaineiston analysointi.....	31
	5.3.1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.....	31
	5.3.2 Yleisten merkitysverkostojen luominen .....	39
6	OPETTAJAKOULUTUSYHTEISÖN YHTEISÖLLISYYDEN TARKASTELUA .....	48
	6.1 Opettajakoulutusyhteisön normit.....	48
	6.2 Yhteisön vuorovaikutus .....	52
	6.3 Opiskelijan suhde opettajakoulutusyhteisöön .....	55
7	POHDINTA.....	60
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	64
	LÄHTEET .....	67

# 1 JOHDANTO

Yliopistot elävät jälleen muutoksen aikaa. Suomessa on käynnissä useita merkittäviä yliopistojen rakenteellisen kehittämisen prosesseja sekä korkeakoululainsäädännön uudistus, joiden seurauksena koko korkeakoulujärjestelmän rakenteet ja dynamiikka muuttuvat.

Luokanopettajakoulutus on saanut osansa näistä muutoksista ja tuloksena on ollut Kaajanin yksikön lakkauttaminen ja Hämeenlinnan yksikön siirtäminen Tampereelle. Pienten opettajankoulutuslaitosten lakkauttamista ja siirtämistä suuriin yliopistokampunkeihin vastustetaan paitsi sen seurauksena syntyvän alueellisen epätasa-arvon, myös pienissä koulutuslaitoksissa vallitsevien yhteisöllisten arvojen menettämisen pelosta (ks. Pekonen 2011; Sippola 2011).

Tampereella yliopiston kasvatustieteellinen yksikkö on muuttunut niin rakenteellisesti kuin fyysisestikin. Luokanopettajaopiskelijat muuttivat Hämeenlinnasta, lastentarhanopettajat Pyynikiltä ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijat siirtyivät Atalpan tiloista kasvatustieteiden yhteiseen EDU-yksikköön ja Virta-rakennukseen vuosien 2010–2012 aikana. Uusimpana kehityshankkeena kaavaillaan Tampereen yliopiston rehtorin Kaija Hollin johdolla Tampereen korkeakoulujen eli Tampereen yliopiston, Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun yhdistämistä.

Tampereen yliopistossa jo tapahtuneet ja vasta suunnitteilla olevat muutokset kuvaavat osuvasti ajan henkeä, jossa pyritään suurempiin yksikköihin, laajempaan verkostoon, tehokkuuden maksimointiin ja siten kilpailukyvyn lisäämiseen. Tämä käy yksiselitteisesti ilmi myös Hollin Tampereen yliopiston 2013 avajaispuheesta, jossa Holli visio Tampereen uuden yhdistyneen korkeakoulun ”päihittävän” Aalto-yliopiston monella eri mittarilla. (Hollin, 2013.) Sama ilmiö on nähtävissä paitsi yliopistossa myös muissa kouluissa, firmoissa ja organisaatioissa. Keskustelua pienten ja suurten yliopistojen ja koulujen välisistä eroista ja eduista käydään kahvipöydistä ja yleisönosastokirjoituksista eduskuntatasolla asti. Usein pienten yksiköiden ja yhteisöjen eduiksi katsotaan sen kyky tuntea ja huomioida jäsenensä, kun taas suurten yksiköiden katsotaan olevan monipuolisempia, tehokkaampia ja kilpailukykyisempiä.

Yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä on tutkittu runsaasti yliopistoissa ja korkeakouluissa 1990-luvulta alkaen. Useimmiten tarkastelun kohteena ovat oppimiseen ja opettamiseen liittyvä muutos yksilöllisestä tiedon omaksumisesta yhteisölliseen tiedon rakentumiseen. (Repo, S. 2010, 1.) Myös koulujen ja muiden organisaatioiden yhteisöllisyyden tunteen rakentumista on tutkittu. Kuitenkin yliopisto-opiskelijoiden kokemukset yhteisöstä ja yhteisöllisyydestä ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Pienissä opettajakoulutuslaitoksissa opiskelevien opiskelijoiden kokemukset yhteisönsä yhteisöllisyydestä ovat arvokkaita etenkin nyt, kun ne ovat jäämässä vähiin.

Yliopistossa yhteisöllisyyden tunnetta pyritään usein rakentamaan heti opintojen alussa tutoreiden järjestämissä info- ja tutustumisilloissa. Näillä kokoontumisilla on toki tärkeä rooli käytännön asioiden tiedottamisessa, mutta myös uusien opiskelijoiden tutustuttamisessa toisiinsa. Opintojen alkuvaiheen jälkeen yhteisöllisyyttä rakentavissa tekijöissä ja yhteisöllisyyden tunteen kokemisessa voi olla suuria eroja niin opintosuuntauksien kuin yksikkökohtaistenkin erojen johdosta. Luokanopettajakoulutus on aina erottunut muista yliopistojen koulutusohjelmista niin opetussuunnitelmissa kuin käytänteissäkin muun muassa sen suoraan ammattiin valmistavuuden seurauksena. Opettajakoulutus on perinteisesti käytännönläheistä ja tarkasti strukturoitua. 2000-luvulla luokanopettajaksi opiskeleminen on myös hyvin yhteistoiminnallista ja vahvasti yhteistyöhön ohjaavaa, jolloin opiskelijoiden välinen sosiaalinen kanssakäyminen jatkuu aktiivisena opintojen edetessä.

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään, millaisia kokemuksia opiskelijoilla on muusta yliopistosta erillään olevan opettajakoulutusyksikön yhteisöllisyydestä. Tavoitteena ei ole saavuttaa yleistettävissä olevaa tietoa vaan tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottujen ainutlaatuisten kokemusten kuvaus. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen opettajaopiskelijoiden kokemuksia yksikkönsä yhteisöllisyydestä sellaisena kuin he sen kokivat.

## **2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS JA KOULUTUKSEN KENTÄLLÄ VALLITSEVAT KULTTUURIT**

Suomalaisella opettajakoulutuksella on noin 150 vuotta vanha historia, ja tähän ajanjaksoon mahtuu useita koulua ja koulutusta mullistavia muutoksia. Opettajien koulutuksella on suora vaikutus siihen, miten opettajat työtään kentällä tekevät ja millaiseksi koulujen kulttuurit muodostuvat. Tässä luvussa esittelen aluksi lyhyesti opettajakoulutuksen historiaa, jonka jälkeen kiinnitän huomioni siihen, miten opettajaseminaarien vaikutus on edelleen havaittavissa luokanopettajakoulutuksessa. Lopuksi tarkastelen kouluissa vallitsevia opetus- ja opettajakulttuureja.

### **2.1 Opettajaseminaarista yliopistoon**

Pitkälle 1800-luvulle asti Suomen eliitin ja kansanopetuksen toteuttaminen oli pääosin kirkon tehtävä. Kansanopetus tähtäsi peruslukutaitoon, mutta päävastuu lasten opetuksesta oli vanhemmilla. Maamme harvat oppikoulut tähtäsivät yliopisto-opinnoissa edellytettävien perustietojen välittämiseen sekä virkamiesten ja pappien tarvitsemien valmiuksien tuottamiseen. (Väljærvi 2006, 12). Teollisuuden, elinkeinoelämän ja liikenneyhteyksien lisäksi Keisari Aleksanteri II valtakaudella suunniteltiin myös systemaattista kansanopetusta, jonka seurauksena ensimmäinen kansakouluseminaari aloitti toimintansa Uno Sygnaeuksen johdolla Jyväskylässä vuonna 1863. Kansakoululaki vahvisti Suomeen rinnakkaiskoulujärjestelmän, jolloin opettajakoulutus määriteltiin kahdeksi päälinjaksi: kansakoulunopettajat valmistuivat seminaareissa ja oppikoulujen opettajat koulutettiin yliopistossa. (Luukkainen 2000, 39.) Kansakoulujen oppilasmäärät lisääntyivät nopeasti taloudellisella nousukaudella 1880-luvulla, jonka seurauksena perustettiin Sortavalan, Rauman, Raahen, Kajaanin ja Heinolan opettajaseminaarit (Kuikka 2010, 7–9).

Maamme itsenäistyminen joulukuussa 1917 laukaisi uuden vaiheen myös koululaitoksen kehittämisessä. Koululaitos koettiin yhtenä keskeisenä tekijänä itsenäisen maan ja suomalaisen kulttuurin kehittäjänä. Eduskunta piti tärkeimpänä tasa-arvoista kansanopetusta, jota varten säädettiin oppivelvollisuuslaki 1921. Laki lisäsi luonnollisesti oppilaiden määrää ja loi paineita opettajakoulutukselle. Lisäksi uuden oppivelvollisuuslain mukaan kansakoulu jakautui kahteen osaan, 7–8 -vuotiaiden alakansakouluun sekä sitä

vanhempien oppilaiden yläkansakouluun. Tähän jakoon vaikutti ajan lapsipsykologia ja -pedagogiikka. Tämän seurauksena yläkansakouluseminaarien lisäksi perustettiin alakansakouluseminaareja Suistamoon, Vaasaan, Tornioon sekä Hämeenlinnaan. (Kuikka 1992, 86–89; Kuikka 2010, 10–12)

Toisen maailmansodan ja sitä seuranneiden sotien jälkeisinä vuosina koululaitoksen uudistukset edistyivät hitaasti poliittisten ja taloudellisten haasteiden vuoksi. Oman aikansa kesti myös palauttaa kaikkien opettajaseminaarien toiminta entiselleen. Opettajakoulutuksen kannalta aika oli pirstaleista. Osa seminaareista vaihtoi paikkakuntaa ja osa alakouluseminaareista muutettiin yläkouluseminaareiksi tarjolla olevien virkojen vuoksi. Perustettiin myös uusia yläkansakouluseminaareja, joissa oli useita koulutussuuntia. Opettajakouluseminaarien lisäksi opettajapulaa pyrittiin helpottamaan Helsingin (1947), Turun (1949) ja Oulun (1953) opettajakorkeakouluilla. (Kuikka 2010, 13–14.)

1960-luvulla Suomessa oli käynnissä valtava yhteiskunnallinen muutosprosessi, josta osansa sai myös koululaitos. Perinteinen rinnakkaiskoulujärjestelmä ei enää vastannut yhteiskunnan vaatimuksiin. Julkisessa keskustelussa vaadittiin yhä useammin koulutuksellista ja alueellista tasa-arvoa. Alkoi peruskoulukeskustelu, jossa vastakkain olivat rinnakkaiskoulujärjestelmän (kansakoulut – oppikoulut) ja uuden yhtenäiskoulujärjestelmän (peruskoulu) kannattajat. Peruskoulukeskustelun alkaessa alkoi myös keskustelu opettajakoulutuksen kehittämisestä. Koulu-uudistuksen ei uskottu onnistuvan ilman uudistuvia opettajia. (Vuorenää 2003, 52, 85) Vuonna 1963 eduskunta ratkaisi Suomen koulutusjärjestelmän kehittymisen hyväksymällä ponnin, joka johti yhtenäiskoulujärjestelmän valmisteluun ja siihen siirtymiseen. Opettajakoulutuksen kannalta tämä tarkoitti historiansa suurinta muutosta 1860-luvun kansakoululain jälkeen, se merkitsi 110 vuotta kestäneen opettajakoulutusseminaarien perinteen loppumista opettajakoulutuksen siirtyessä yliopistoihin. Vuoden 1971 opettajankoulutuslaki vahvisti suuntaviivat ja kansakoulunopettajien koulutus muuttui peruskoulun luokanopettajakoulutukseksi. (Kuikka 2010, 14.) Opettajakoulutus akatemisoitui vuosina 1973 – 1975, jolloin peruskoulun ja lukion opettajien koulutus siirrettiin yliopistojen yhteyteen. Opettajakorkeakouluista ja neljästä seminaarista, Hämeenlinna mukaan luettuna, muodostettiin opettajankoulutuslaitoksia ja normaalilyseoista ja seminaarien harjoituskouluista muodostettiin normaali-kouluja. (Vuorenää 2003, 94.)

Luokanopettajakoulutuksen siirtyessä yliopiston yhteyteen 1970-luvulla, syntyi myös tavoite opettajakoulutuksen tiedepohjaisuudesta (Niemi 2010, 30). Opettajien pätevyys oli kuitenkin pitkään varsin alhainen yliopiston vaatimuksiin nähden. Opettajakoulutuksen akatemisoituminen kiihtyi 1990-luvulla tutkintouudistuksen myötä. Opettajakoulutuslaitosten rekrytointikriteereitä kiristettiin ja henkilökuntaa rohkaistiin ja kannustettiin pätevoitymään, jonka seurauksena yhä useampi henkilökunnan lehtoreista ja assistenteista väitteli tohtoriksi. (Rantala, Salminen & Sääntti 2000, 66–67.) 1990-luvulta lähtien luokanopettajakoulutuksessa on tapahtunut myös muutamia opetussuunnitelman rakennuudistuksia. Nämä rakenteelliset muutokset opetussuunnitelmassa ovat tähdänneet seminaariperinteen mukanaan tuoman pirstaleisuuden ja vaikeaselkoisuuden, sekä täysin ylhäältäpäin säännelystä ja jäykästä opetussuunnitelmasta johtuvan opiskelijoiden passivoitumisen vähentämiseen. Haettujen muutosten voidaan katsoa noudattelevan curriculum-traditiota, jossa opetussuunnitelmaa tarkastellaan opiskelijan kokemuksesta käsin. Opiskelijoille on haluttu tarjota mahdollisuus itse löytää ja kokea omien opintojen merkityksellisyys ja mielekkyys, ja oppimisprosessiin on toivottu lisää opiskelijan omaa panosta ja aktiivisuutta. Näihin tavoitteisiin on pyritty soveltamalla opetussuunnitelmassa ongelmalähtöistä, tutkivaa ja yhteistoiminnallista oppimista. (Lindén 2006, 208–209.)

Opetussuunnitelmauudistukset ovat pääsääntöisesti myös onnistuneet tavoitteessaan kehittää opiskelijoiden aktiivisuutta ja selkeyttää opetussuunnitelman rakennetta. Tämän voidaan katsoa olevan hieno saavutus, etenkin kun kehitys on tapahtunut taloudellisen taantuman aiheuttamien kovien taloudellisten suorituspainoiden alla. Vaikka luokanopettajakoulutuksen asema yliopistossa kyseenalaistettiin 1990-luvulla, onnistui se kuitenkin perustelemaan akateemisen olemassaolonsa tehokkuutensa ja opettajan ammatin merkityksellisyyden vuoksi. (Lindén 2006, 207–208.)

## **2.2 Seminaarien perintö ja opettajaksi opiskeleminen 2000-luvulla**

Valtion ohjauksessa olevan ja tarkasti säädellyn opettajien seminaariopetuksen yhdistyminen 1970-luvulla tieteelliseen vapauteen pohjautuvaan opetukseen synnytti yliopistollisen opettajakoulutuksen. Tämän rakenteellisen muutoksen seuraukset ovat yhä näkyvissä opettajakoulutuksen käytännöissä 2010-luvulla. (Lindén 2006, 205)



Opettajakoulutuksen seminaariajan opetussuunnitelmaa leimasi vahva didaktispainotteisuus. Koulutuksen tavoitteenasettelu oli äärimmäisen tarkkaa, ja opetus koostui oppiaineittain jaetuista pienistä mitattavissa olevista osista. Opetus oli seminaariaikana suuntautunut käytännönläheisesti ja harjoittelupainotteisesti. (Lindén 2006, 205–206.) Rantalan ym. (2000) mukaan seminaariperinne näkyi erityisen vahvasti 1970–1980-luvuilla luokanopettajakoulutuksessa sekä opinto-ohjelmassa että opetuksen toteutustavoissa. Opiskelua leimasivat tuolloin pakolliset läsnäolot, tarkat kurssi- ja lukujärjestykset, pyysyvät opetusryhmät sekä opettajien tieteellisesti alhainen pätevyys ja siitä seurannut tutkimusten vähäisyys. (mts. 61.) Vaikka luokanopettajien koulutus on vahvasti tieteellistynyt sen yliopistohistorian alkuajoista, on seminaariaikojen toimintamallit ja -tavat osittain vielä hyvinkin vahvasti näkyvissä opettajakoulutuksessa. Luokanopettajakoulutus on edelleen pääosin tarkkaan strukturoitua ja aikataulutettua; opinnot etenevät tiettyssä järjestyksessä ja tiettyyn aikaan. Opiskelu tapahtuu kiinteissä opetusryhmissä ja erityisesti opettajaopiskelijoiden perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen opiskelumuodot ovat toiminnallisia ja keskustelevia, jolloin ne vaativat aktiivista läsnäoloa. Perinteisiä luentoja tai kirjatenttejä vähän, ja erilaiset työpajat, ryhmätyöt ja lukupiirit ohjaavat yhteisölliseen tekemiseen.

Opetusharjoittelu on ollut yksi opettajakoulutuksen leimallisimmista opintojaksoista kautta opettajakoulutuksen historian (Niemi 2010, 63). Ensimmäiset opetusharjoittelut suoritettiin syksyllä 1866 mallikoulussa, jossa opiskelijat opettivat itse sekä seurasivat toistensa tunteja (Nurmi 1995, 39). Edelleen toisten opiskelijoiden ja opettajien tuntien observoiminen on tärkeä osa opetusharjoittelua. Nykyään osa harjoitteleista suoritetaan myös pareittain, jolloin opiskelijat pystyvät reflektoimaan opintojaksoon liittyviä kokemuksia toisen opiskelijan kanssa. Tuntisuunnitelmien ja harjoittelun loppuraporttien laatiminen lehtorin tarkasteltavaksi on myös säilynyt työskentelymuotona seminaariajoilta (ks. Nurmi 1995, 39). Opetusharjoittelu vakiinnutti pian asemansa opettajakoulutuksessa, ja se on edelleen oleellinen osa koulutusta, vaikka sen laajuus on asteittain vähentynyt 1980-luvulta lähtien. Rantalan ym. (2000, 63.) mukaan tämä voidaan tulkita tieteellistymisprojektin yhtenä ilmenemismuotona.

Luokanopettajakoulutuksen seminaarien aikaan, koulutuksen tavoitteet perustuivat idealle ”mallikansalaisesta”, joka toteuttaa yhteiskunnan kouluille asettamaa sivistys- ja sosialisaatiotehtävää. (Lindén 2006, 206; Rinne 1986, 7–9). Koulutuksen sisäänpääsyaatimuksiin kuului muun muassa ”nuhteeton käyttäytyminen”, ”selvälukuinen

käsiala” ja ”hyvä korva” sekä lisäksi pääsykokeessa arvioitiin laulutaito ja soittotaito. Seminaareissa pyrittiin pitämään yllä opiskelijoiden tervettä ja hyväksi katsottua harrastustoimintaa. Esimerkiksi Hämeenlinnan seminaarissa oli 1962 luvulle mennessä tarjolla ollut muun muassa voimistelu- ja urheilukerho Kipinä, raittiusyhdistys, partiolippukunta, erilaisia kuoroja, piirustus- ja lausuntakerho sekä kristillinen Cristikka-kerho. 1970-luvun alussa oppilaskunnan muuttuessa ylioppilaskunnaksi syntyi yhteiskunnallinen kerho Juntta sekä näytelmä- ja kamerakerho. (Nurmi 1995, 32, 323.)

Nykyään luokanopettajaopiskelijoiden aktiivista vapaa-ajantoimintaa ja sen mahdollisuuksia pitää yllä ainejärjestö OKA. Seminaariaikojen harrastusmahdollisuuksista on edelleen toiminnassa Cristikka sekä erityisen aktiivisesti toimiva Kipinä, joka on laajentanut toimintaansa myös kulttuurin ja vapaa-ajan sisältöihin. Vaikka opettajaopiskelijoiden stereotyyppi on ”mallikansalaisajoista” hieman liehtynyt, on ihmisillä edelleen omat vahvat mielikuvansa siitä, millaisia luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat ovat, tai millaisia heidän ainakin tulisi olla. Siksi opettajaopiskelijoiden opintomatkaa varten varainkeruumielessä tehty hieman paljasta pintaa näyttävä vuoden 2014 vuosikalenteri saattoi herättää ympärillään monenlaisia mielipiteitä ja tunteita.

### **2.3 Koulutus- ja kasvatusyhteisöissä vallitsevat kulttuurit**

Koulu on Suomessa ollut pitkään hyvin muusta maailmasta ja elämästä erottuva ja irrallaan oleva instituutio. Nykyään ympäröivä maailma on yhä enenevässä määrin irrottamaton osa koulun kulttuuria. Lasten ja nuorten oma kulttuuri, mediamuutokset sekä perheiden sosiaaliset ongelmat heijastuvat välittömästi koulun ja luokahuoneiden arkeen. (Väljærvi 2006, 22.) Kiviniemen (2000) opettajien työtodellisuutta selvittäneen tutkimuksen tuloksissa opettajat painottivat koulun yhteistyön merkitystä oman työn ja oppilaiden kasvatuksen kannalta. Opettajat kokivat kollegoiden välisen tukemisen ja yhteistyön erityisen tärkeinä yhä haastavammiksi tulevien tilanteiden hoitamisessa. (Kiviniemi 2000, 176.) Koulu ei pysty enää irtaantumaan lapsia ja nuoria ympäröivästä maailmasta. Tämä pakottaa opettajat arvioimaan ja jäsentämään uudelleen ammatillista osaamistaan opettajan työssä. Kouluilla on siksi huutava tarve uudistua aiempaa avoimempaan ja vuorovaikutteisempaan suuntaan sekä koulun sisällä että sen ulkopuolella. (Väljærvi 2006, 22—23.)

Kouluissa vallitsevista kulttuureista on tehty erilaisia luokituksia. Niemi ja Tirri (1997) jakavat opettajakulttuurit yksilökeskeiseen, rajattuun ja yhteisökeskeiseen kulttuuriin. Hargreaves (1994) taas jakaa opetuskulttuurit individualistiseen, kollaboratiivisen yhteistyön, teennäisen kollegiaalisuuden, balkanisaation ja liikkuvan mosaiikin kulttuureihin.

Suomalaisissa kouluissa ja opettajissa on pitkään elänyt vahva autonomisuuden ja yksin selviämisen kulttuuri (esim. Niemi & Tirri 1997, 11, 43–45; Välijärvi 2006, 23). Suomen koulun historia selittää yksilökeskeisen opettajakulttuurin muodostumisen. Suurin osa Suomen väestöstä asui pitkään maaseudulla ja opettajien tehtävänä oli viedä sivistystä ympäri Suomea pienimpiinkin pirtteihin. Opettajat koulutettiin tuolloin ajan vaatimusten mukaan moniosaajiksi ja yksin selviytyjiksi, ilman opettajakollegoiden, hallinnon tai monipuolisen oppimateriaalin tuomaa tukea. (Välijärvi 2006, 15.) Vaikka ajat ovat muuttuneet, on yksilökeskeinen opettajakulttuuri yhä vahvasti läsnä kouluissa. Vaikka opettajat ovat päivittäin tekemisissä kymmenien ihmisten kanssa ja opettajien päivät täyttyvät lukemattomista vuorovaikutustilanteista, toteaa Sahlberg (1997, 130) opettajien olevan työssään eristäytyneitä ja ammatillisesti yksinäisiä. Monista opettajien puheenvuoroista käy ilmi, että omien kollegoiden avoin kohtaaminen opetustyön ydinkysymysten ja niissä kohdattavien vaikeuksien kanssa on ylivoimainen haaste (Kiviniemi 2000). Ulkopuolisen, esimerkiksi kollegan, vierailu tai läsnäolo luokassa voidaan myös helposti ymmärtää negatiivisena arvosteluna tai omaan opettajuuteen sekaantumisenä, ja siksi opettajat mieluummin eristäytyvät omiin luokkiinsa. (Luukkainen 2004, 104).

Rajatussa opettajakulttuurissa opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaidensa lisäksi myös joidenkin opettajien kanssa. Tämä vuoropuhelu kuitenkin rajoittuu usein samaa ainetta tai luokkatasoa opettaviin kollegoihin. Opettajat voivat kokea tämän vuorovaikutuksen riittäväksi, mutta oppilaiden tarpeet ja etu jäävät helposti huomioimatta opetussuunnitelmatyön ja opetuksen integraation vähäisyytenä. Yhteisökeskeisessä kulttuurissa yhteistyö ja ammatillinen kommunikointi ovat laaja-alaisempia. Yhteistyö on aine- ja luokka-asterajoja rikkovaa ja tässä kulttuurissa uskalletaan jakaa myös epäonnistumisia ja epävarmuuksia. Tällainen yhteisökeskeinen kulttuuri kestää erimielisyyksiä, mutta edellyttää kuitenkin yksimielisyyttä tärkeimmissä kasvatuksellisista päämääristä. (Luukkainen 2004, 104.) Parhaimmillaan vuorovaikutus kuitenkin ulottuu myös koulun seinien ulkopuolelle tukien näin monipuolisen opetussuunnitelman toteutumista ja siten

erilaisten oppilaiden persoonallisuuden kehittymistä ja oppimista. Jotta opettaja pystyy näkemään ja hyödyntämään koulun ulkopuoliset voimavarat, tulee hänen kyetä luopumaan ehdottomasta auktoriteetistaan ja näkemään uudet vuorovaikutustahot omaa amatillista kehittymistä tukevinä tekijöinä. (Luukkainen 2004, 104–105)

Hargreavesin (1994) opetuskulttuurien jaottelussa yksilökeskeisen ja *individualistisen* sekä yhteisökeskeisen ja *kollaboratiivisen opetuskulttuurin* voisi katsoa vastaavan toisi-aan. Kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuri on edellytys koulun tehokkaalle ja tulokselliselle toiminnalle. Todellisessa kollaboratiivisessa opetuskulttuurissa opettajien välinen yhteistyö on spontaania, vapaaehtoista ja kehittämisorientoitunutta. Juuri näissä tekijöissä todellinen yhteistyö eroaa Hargreavesin mukaan *teennäisen kollegiaalisuuden opetuskulttuurista*, joka on pinnallista ja ulkoa ohjattua vaikka opetuskulttuuri voi ulkoa tarkasteltuna näyttää hyvinkin kollaboratiiviselta. Teennäinen kollegiaalisuus on ylhäältä ohjattua, pakollista ja muodollista, ja se rajoittuu usein tiettyyn aikaan ja paikkaan. Hargreavesin neljäs opetuskulttuuri, *balkanisaatio*, jakaa opettajat erilaisiin ryhmiin. Esimerkiksi usein kouluissa saman oppiaineen opettajat tai muuten samanmieliset opettajat eristäytyvät omiksi ryhmiksi ja muodostavat siten pieniä kuppikuntia. Nämä ryhmät ovat usein luonteeltaan pysyviä ja koulun kehittymisen kannalta tämän kaltaiset klikkiytymiset voivat olla haitallisia. Toisin kuin balkanisaatiossa, Hargreavesin viidennessä opetuskulttuurissa muodostuvat ryhmät ovat dynaamisia ja vaihtuvia. *Liikkuvan mosaiikin* opetuskulttuurissa on ainerajoja ylittäviä ryhmiä, ja ryhmien välillä tapahtuu liikettä. Hargreavesin mukaan tällaiset ryhmät muodostavat dynaamisia ja monimuotoisia kollegiaalisia yhteistyön verkostoja, joissa syntyy koko koulua ja opetustyötä kehittäviä ideoita. (Hargreaves 1994, 167, 186, 192, 195, 213–214, 237; ks. myös Tynjälä 2006, 113–114)

Väljärvi (2006, 24) toteaa koulun kulttuurin ja yhteisöllisyyden mallin olevan myös pedagogisen vaikuttavuuden keskeinen edellytys. Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat kommunikaatiotaitoja ja yhteisöllisyyden teemoja. Valtakunnallinen opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jossa ”*oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus*”. Voimassa olevassa opetussuunnitelmassa oppimisen katsotaan toteutuvan tavoitteellisen opiskelun tuloksena erilaisissa oppimistilanteissa itsenäisesti sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. (OPS 2004, 14, 18.)

2016-vuonna voimaan tulevan uuden opetussuunnitelman luonnoksessa oppimiskäsitys ei ole juurikaan muuttunut. Kuitenkin luonnoksessa painotetaan oppimisen tapahtuvan nimenomaan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. (OPS luonnos 2014, 11.) Mikäli opetussuunnitelman tavoitteena on avoin, kysyvä, rohkeasti asioita kyseenalaistava ja yhteistyökykyinen oppilas, on tarpeellista kysyä, millaista on se opetus, joka mahdollistaa tämän tavoitteen toteutumisen. Opettaja ei voi odottaa oppilailtaan olennaisesti kehittyneempää osaamista, kuin mistä hän ja kouluyhteisö omalla toiminnallaan tarjoavat malleja. Välijärven mukaan esimerkiksi on suuri voima uusien toimintamallien omaksumisessa ja siksi opettajien toiminta ja opettajakoulutus ovat avainasemassa koulujen ja siten myös yhteisöllisten valmiuksien rakentumisessa. (Välijärvi 2006, 24.)

Kuten jo todettua, opettajan työn perinne on ollut yksin puurtamista. Kollegiaalinen pohdinta, keskustelu ja työn arvioiminen ei ole kuulunut opettajien työkuulttuuriin. Opettajan työstä on puuttunut sitoutuminen ryhmänä työstä keskustelemiseen ja sen kehittämiseen. (Luukkainen 2000, 89–93; Luukkainen 2004, 102.) Tähän ollaan hakemassa muutosta. Välijärvi (2006) näkee opettajan profession tulevaisuudessa vahvana yhteisönä. Hänen mukaan koulun kehittäminen perustuu avoimeen ja tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen, jossa hyödynnetään erilaisia asiantuntijuuden alueita edustavien opettajia. Opettajien oletetaan ottavan yhteisönä enenevässä määrin vastuuta koulujen kehitystyön suunnittelemisesta, toteuttamisesta ja sen arvioinnista. Tulevaisuuden opettajuudelta vaaditaan siis kykyä työskennellä kehittyvän yhteisön aktiivisena jäsenenä, vaikuttajana sekä päätöksentekijänä. (mts. 24–26.)

### **3 YHTEISÖ, YHTEISÖLLISYYS JA YKSILÖN INTEGROITUMINEN YHTEISÖÖN**

Yhteisö on valtavan moniselitteinen ja monisyinen käsite, jota on pohdittu ja tutkittu 1800-luvulta lähtien. Yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat ajankohtaisia käsitteitä, joihin liitetään paljon positiivisia mielikuvia (Siitonen & Valo 2007). Lehtikirjoituksissa yhteisöllisyyden puute nähdään usein syynä ihmisten kasvavaan pahoinvointiin ja yhteisöllisyys nähdään lääkkeenä niin koulukiusaamiseen kuin nuorten syrjäytymiseenkin. Tässä luvussa keskityn tutkimuksen kannalta oleellisten käsitteiden, yhteisön ja yhteisöllisyyden, määrittelemiseen. Lisäksi tarkastelen yhteisön muodostumista ja yksilön integroitumista yhteisön jäseneksi

#### **3.1 Yhteisön ja yhteisöllisyyden määrittelyä**

Heikki Lehtosen (1990) tutkimuksessa yhteisö osoittautui alati muuttuvaksi ilmiöksi, jolle ei voinut asettaa täsmällistä ja realistista määritettä. Yksi yhteisöihin liittyvän tutkimuksen ongelmista on se, että yhteisöjen tutkimus voi liikkua laajalla yhteiskuntatieteellisen keskustelun alueella. Yhteisö-käsitteellä voidaan siis tarkoittaa joko muutaman henkilön muodostamaa pienryhmää tai kokonaisten kansakuntienkin yhteenliittymää (mts. 1990, 9–15.) Käytännössä tämä tarkoittaa ihmistieteissä sitä, että jokainen tutkija joutuu määrittelemään käsitteen uudestaan omassa tutkimuksessaan. Seuraavaksi esittelen muutamia aikaisempia yhteisö- ja yhteisöllisyyskäsitteiden määritelmiä.

Yhteisöt ja yhteisöllisyys voidaan katsoa olevan ihmisenä olemisen perusedellytyksiä. Sosiologi Emile Durkheimille yhteisö edustikin elämän tärkeintä voimanlähdetä, jota ilman yksilö on voimaton ja eksyksissä, kun taas osana yhteisöä hän on voimakas ja kykenee toiminaan myös yksilönä mielekkäästi. Durkheimin mukaan yhteisyydentunne on yhteiskuntaa ylläpitävä tunne. Tätä yhteenkuuluvuuden tunnetta loi aiemmin kirkko ja yhtenäinen uskonnollinen arvomaailma, mutta modernissa yhteiskunnassa yhteisyyttä luovien moraalisten ideoiden ja käytäntöjen välittämisen tehtävä on siirtynyt pääasiassa kasvatukselle. (Antikainen, Rinne & Koski 2003, 13.)

Yhteisöteoreetikko Tönnies (1887) taas on jakanut yhteisön käsitteen kahteen pääluokkaan, jotka ovat ”gemeinschaft”, jonka voi kääntää yhteisöksi, sekä ”gesellschaft”, jonka voidaan katsoa tarkoittavan yhteiskuntaa. Tönniesin yhteisöä luonnehtii yksilöiden ja ryhmien välinen suhde, jossa oleellisia tekijöitä ovat pyrkimys ymmärtää toista, sitoutuminen ja pyyteetön solidaarisuus. Tönniesin määrittämässä yhteiskunnassa taas solidaarisuus korvautuu rationaalisuudella, laskelmallisuudella ja yhteiselämää säätelevillä laeilla. Yhteisössä omalle panokselle halutaan vähintäänkin yhtä mittava hyöty itselle. (mts. 47–48, 50, 65. ks. myös Repo, 2010, 3; Antikainen ym. 2003, 14.)

Koska tarkkaa määritelmää yhteisölle on vaikeaa antaa, voidaan käsitettä lähestyä myös sille ominaisten piirteiden kautta. Yhteisölle oleellisiin ominaisuuksiin voidaan katsoa kuuluvan sen jäsenten mahdollisuus säännölliseen ja henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Yhteisön jäsenten voidaan myös olettaa tuntevan toisensa ja jäsenet ovat suhteellisen yksimielisiä siitä, ketkä yhteisöön kuuluvat. Lisäksi jäsenten yhteisöön kuulumisessa voi olla eroja ja perustehtävän kannalta jäsenet ovat riittävän yksimielisiä. (Huusko 1999, 17.) Sosiologisessa yhteisötutkimuksessa päädyttiin 1950-luvulla empirisen yhteisötutkimuksen kolmijakoon. Tämän kolmijaon mukaan yhteisö voidaan käsittää alueellisesti rajattavissa olevana yksikkönä, sosiaalisen vuorovaikutuksen yksikkönä sekä yhteenkuuluvuuden tunteen yksikkönä. (Lehtonen 1990, 17)

Elina Nivalan (2008) tutkimuksen mukaan yhteisöt voidaan jakaa alueelliseen yhteisöön, muodolliseen yhteisöön, toiminnalliseen yhteisöön ja symbolisen yhteisöön. Näistä kahteen viimeiseen sisältyy ihmisten välillä ilmenevä yhteisyys. Symbolisessa yhteisössä yhteenkuuluvuuden tunne perustuu yhteisön jäsenten ajattelutapojen yhteisyyteen ja jaettuun kulttuuriperintöön tai ideologiaan. Toiminnallisessa yhteisössä taas yhteisöllisyyden tunne koostuu yhdessä olemisesta ja tekemisestä, vuorovaikutuksesta, henkilökohtaisesti merkittävistä suhteista, luottamuksesta ja yhteenkuuluvuuden tunteesta. (mts. 50–51.) Matti Rautiaisen (2008) aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä koulu-kulttuurin yhteisöllisyydestä tutkineen tutkimuksen mukaan yhteisöllisyys koostui pitkälti samoista tekijöistä. Opiskelijoiden käsitysten mukaan koulun yhteisöllisyyttä loivat yhteinen päämäärä ja säännöt, opettajat, keskusteleva ja avoin työympäristö, yhteisölliset arvot, kuten tasa-arvo, avoimuus ja toisen kunnioittaminen, sekä me-henki ja yhteenkuuluvuuden tunne. (mts. 81–94.)

Antikaisen ym. (2003) mukaan yhteisöllisyys voi olla joko toiminnallista tai symbolista. Toiminnallinen yhteisöllisyys syntyy yhteisten päämäärien tai tavoitteiden tavoittelusta, joihin pyritään pääsemään toimimalla yhdessä. Tällaiselle yhteisölle on tyypillistä säännöllinen vuorovaikutteisuus. Symbolinen yhteisöllisyyden kokeminen ei rajoitu tietyn alueen ihmisiin vaan se ilmenee jaettuina uskomuksina, tunteina ja kokemuksina, eikä yhteisöön kuulumisen edellytä välitöntä vuorovaikutusta. Tällaisia yhteisöjä ovat esimerkiksi uskonnolliset tai tieteelliset yhteisöt, joissa ihmiset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ympäri maailmaa elävien ihmisten kanssa. (mts. 14.)

Vaikka yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä useimmiten puhutaan positiivisissa asiansyhteyksissä, on kuitenkin tärkeää muistaa, että kaikki toiminnalliset ja kokemukselliset yhteisöt eivät välttämättä tuota hyvinvointia. Nivala muistuttaa, että yhteisö voi olla myös yksilölle haitallinen, jos se pyrkii tukahduttamaan tai kontrolloimaan yksilöä. (Nivala 2008, Revon 2010, 4 mukaan). Jokaisen yhteisön jäsenten välisiin suhteisiin liittyy aina valtaa. Yksilön status puolestaan määrittää, millaista ja miten paljon yksilöllä tai ryhmällä on valtaa toisiin yhteisön jäseniin tai ryhmiin nähden. Valta voidaan jakaa kolmeen pääläjiin sen mukaan, mihin sen katsotaan perustuvan. Yksinkertaisin ja alkeellisen vallan muoto on *fyysiseen voimaan* tai uhkaan perustuva pakkovalta. Toinen vallan laji on *aineellisten palkintojen* antamiseen ja pidättämiseen perustuva taloudellinen valta. Kolmatta vallan muotoa voisi sanoa *henkiseksi vallaksi*. Se perustuu ei-aineellisten palkintojen kuten kiintymyksen, siunauksen tai pelastuksen antamiseen tai epäämiseen. Luonnollisesti siunauksen tai pelastuksen sääntelyyn perustuva vallankäyttö edellyttää, että vallankäytön kohde on sisäistänyt joukon yhteisönsä arvoja ja normeja. Kiintymyksellä pelaava vallankäyttö taas edellyttää, että kohde on itse kiintynyt vallankäyttäjään. (Eskola 1984, 111–116.) Yksi esimerkki yhteisön tuottamasta pahoinvoinnista ja negatiivisesta vallankäytöstä löytyy uskonnollisista yhteisöistä (esim. Heino, Lahti & Salonen 1995; Timonen 2013). Timonen (2013) selvittää tutkimuksessaan uskonnollisista yhteisöistä irtautuneiden identiteetin rakentumista. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan uskonnollisessa yhteisössä vallitseva auktoriteettisuhde pyrkii kasvattamaan yhteisön jäsenistä riippuvaisia, omaa ajatteluaan rajoittavia ja ulkoapäin ohjattavissa olevia alistujia. Yhteisössä syntyneet ja kasvaneet irtautujat oppivat omaksumaan yhteisön tavat ja normit, ja heidän kertoman mukaan kasvatuksessa käytetään usein niin fyysisiä kuin henkisiäkin voimakeinoja. Uskonnollisesta yhteisöstään irtautujat kertovat yhteisön auktoriteetin edellyttävän jäseniltään opetuksen kritiikitöntä noudattamista ja sisäis-



tämistä. Irtautujien mukaan auktoriteetin käyttämiä kontrollikeinoja oli tiukka valvonta ja herkkä puuttuminen yksilöiden yksityisasioihin, ja toisten rivijäsenien ”värvääminen” vertaistensa valvojiksi. Sääntöjä rikkoneiden sanktioihin kuului esimerkiksi julkinen nolaaminen ja etujen poistaminen. (mts. 236–240.) Joissain uskonnollisissa yhteisöissä näytettäisiin siis käytettävän ainakin fyysistä ja henkistä valtaa yksilön oikeuksien ja etujen vastaisesti.

### **3.2 Opettajakoulutuksen käytäntöyhteisöt**

Etienne Wenger (1998) on kehittänyt sosiaalisen oppimisen teorian, jonka mukaan oppiminen on pohjimmiltaan luonteeltaan sosiaalinen ilmiö. Wengerin mukaan oppiminen syntyy osallistumisesta erilaisten sosiaalisten yhteisöjen toimintaan ja identiteetin rakentamiseen suhteessa näihin yhteisöihin. Wengerin sosiaalisen oppimisen teorian kehyksenä toimii käsite käytäntöyhteisö (*community of practice*). Käytäntöyhteisöllä Wenger tarkoittaa epävirallisia, dynaamisia yhteisöjä, joihin voi osallistua monella eri sitoutumisasteella ja se voi vaihdella eri aikoina. Käytäntöyhteisöjä on Wengerin mukaan kaikkialla ja me kaikki kuulumme yhtä aikaa useampaan käytäntöyhteisöön. Käytäntöyhteisöjä muodostuu esimerkiksi työpaikalla, harrastuksissa, koulussa ja kotona. (mts. 210–212).

Vaikka Wenger (1998) teoriassaan keskittyy tutkimaan oppimista sosiaalisena ilmiönä voi käytäntöyhteisöä tarkastella myös yhteisön rakentumisen näkökulmasta. Käytäntöyhteisön kriteereiksi Wenger luettelee yhteisön (1) vastavuoroisen toiminnan (mutual engagement), (2) yhteisen hankkeen (joint enterprise) sekä (3) yhteisen jaetun repertuaarin (shared repertoire). Nämä kriteerit ovat sidoksissa toisiinsa. (mts. 73.)

(1) Vastavuoroinen toiminta syntyy ihmisten osallistuessa yhteisön yhteiseen toimintaan. Käytäntöyhteisö ei ole vain ryhmä tai joukko toisiaan tuntevia ihmisiä, jotka nimellisesti toimivat yhdessä. Käytäntöyhteisöön tarvitaan sen jäsenten yhteistä ja aitoa läsnäoloa, osallistumista ja sitoutumista yhteiseen asiaan. (Wenger 1998, 73–74.)

(2) Yhteinen hanke liittyy käytäntöyhteisö tavoitteeseen ja tarkoitukseen. Vaikka käytäntöyhteisö muodostettaisiin ylhäältä käsin, yhteisön jäsenet muodostavat ja määrittävät hankkeen itse. Hankkeella ei siis tarkoiteta esimerkiksi ainoastaan ylemmältä tasolta määrättyjä työtehtäviä, vaan se voi esimerkiksi liittyä siihen, miten yhteisön jäsenet

tekevät työstään miellyttävämpää. Käytäntöyhteisön yhteinen hanke ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkien tulisi olla samaa mieltä kaikesta vaan erimielisyyksistä huolimatta yhteisö löytää tavan tulla toimeen keskenään. (Wenger 1998, 77–79.)

(3) Jaetulla repertuaarilla taas tarkoitetaan niitä käytäntöyhteisön ominaisuuksia ja resursseja, jotka ovat muodostuneet yhteisön toiminnan myötä. Yhteinen hanke tai päämäärä yhdistää repertuaariin kuuluvat erilaiset hajanaiset tekijät. Nämä repertuaariin kuuluvat tekijät saavat yhteisössä merkityksiä, joita niillä ei ilman yhteisön jaettua käytäntöä olisi. Repertuaarit siis kuvastavat jollain tavoin yhteisön käytäntöä. Esimerkiksi paperipinojen korkeus viestii käynnissä olevasta työstä ja istumajärjestelyt taas kuvastavat yhteisön jäsenten välisiä suhteita. Repertuaariin kuuluvat siten mm. välineet, rutiinit, sanat, työkalut, tavat tehdä asioita, eleet ja symbolit, joilla ilmaistaan yhteisön jäsenyyttä. (Wenger 1998, 82–83.)

Yliopiston luokanopettajakoulutuksen kontekstissa (1) opiskelu on yhteistyötä vaativaa ja vastavuoroista, (2) opiskelun tarkoituksena on valmistua luokanopettajaksi, mutta myös nauttia opiskelijaelämästä ja (3) toimintakulttuuri koostuu erilaisista sovitusta ja kirjoittamattomista säännöistä. Luokanopettajakoulutusyhteisö muodostaa siten Wengerin mukaisen käytäntöyhteisön, jota nimitän tässä tutkimuksessa opettajakoulutusyhteisöksi.

### **3.3 Yksilön suhde sosiaalisiin normeihin**

Sosiologiassa normilla yleensä viitataan niihin vuorovaikutuksen muotoihin, joiden välityksellä yhteisö saa yksilön toimimaan tai ajattelemaan jollain tavalla yhdenmukaisesti yhteisön kanssa. Usein yhteisö ohjailee tai jopa painostaa yksilöitä toimimaan normien mukaisesti erilaisin palkinnoin ja rangaistuksin ja normien noudattamista valvotaan. Kuitenkin myös silloin, kun normit sisäistetään eikä niiden noudattamista valvota sanktioiden avulla, on kysymys yhteisön ja sen jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta. Normin käsite kuvaakin nimenomaan koko yhteisön ja sen välistä vuorovaikutusta, jonka tuloksena yhteisön jäsenet toimivat yhdenmukaisesti. Normien sisäistämistä sanotaan *sosiaalistumiseksi* ja niiden sisäistämiseen ohjaamista *sosiaalistamiseksi*. (Sulkunen 1998, 80–81.)

Normit saattavat jakautua samassa yhteisössä virallisiin ja epävirallisiin normeihin. Viralliset normit on selkeitä ja kaikkien tiedossa ja niiden valvoja on yleensä tarkasti määritelty. Epävirallisten normien valvonta sen sijaan harjoittaa juuri se yhteisö, jonka normista on kyse. Tällöin valvonta tapahtuu yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa. (Sulkunen 1998, 82–85.) Esimerkiksi opettajakoulutuksen viralliseen normistoon kuuluu opiskelijoiden keskusteluaktiivisuus tunneilla, mutta opiskelijoiden välinen epävirallinen normisto ei kuitenkaan suosi tätä kaikissa tilanteissa.

Yksilö voi suhtautua yhteisön normeihin eri tavoin. Eskolan (1982) mukaan yksilön suhdetta yhteisön normeihin ja arvomaailman voi kuvata ainakin kolmella eri tavalla. Näistä ehkä tavallisin on ”ylisosiaalistunut” eli oletus, jonka mukaan ihminen pyrkii luonnostaan mukautumaan normeihin sekä omaksumaan ryhmän yhteisiä tapoja ja käsitteitä saavuttaakseen näin ryhmän hyväksynnän. Tässä yksilön suhteessa normeihin oleelliseksi vaikuttimeksi nousee sosiaalistaminen eli normien siirtäminen yksilöltä seuraavalle. (mts. 51)

Mukautuvasti ja ylisosiaalistuneesti sosiaalsiin normeihin suhteutumisen vastakohtana on epäluuloinen ja omaa vapauttaan varjeleva suhtautuminen kaikkea sellaista kohtaan, jonka koetaan uhkaavan omaa itsenäisyyttä. Tällainen yksilön suhde normeihin pitää sisällään mahdollisuuden muutoksesta. Jos yksilö onnistuu horjuttamaan yhteisön normeja ja saamaan toisia yksilöitä puolelleen, ovat muutokset mahdollisia. (Eskola 1982, 52.)

Kolmannen yksilön suhdetta normeihin määrittävän perusnäkökuvan mukaan ihminen on perusluonteeltaan erittäin epäsosiaalinen, jolloin sosiaalsiin normeihin alistutaan vain pakon edessä. (Eskola 1982, 52.)

### **3.4 Uusien opiskelijoiden integroituminen opettajakoulutusyhteisöön**

Vasta opintojaan aloittavilla opiskelijoilla on edessään paljon uuta. Opiskelukäytäntöjen ja opiskelupaikan toimintakulttuurin omaksuminen varsinainen opiskelun alkuunsaamisen lisäksi on valtava tehtävä. Ylijoki (1998) tarkastelee väitöskirjassaan yliopisto-opiskelijoiden sosiaalistumista omaan tieteenalaansa ja tiedeyhteisöönsä. Ylijoki näkee tieteenalat akateemisina heimoina ja opiskelijat taas näiden heimojen noviiseina. Tar kastelun kohteena ovat sosiaalitieteen, julkishallinnon, tietojenkäsittelyopin sekä kirjas-

totieteen ja informatiikan heimot ja niiden noviisit. Ylijoen mukaan noviisien on sisäistettävä akateemisen alansa piilotietämys virallisen opetusohjelman lisäksi päästäkseen heimonsa täysivaltaisiksi jäseniksi. Noviisien tulee siis sisäistää heimonsa toimintatavat, tavoitteet, arvot, epävirallinen perinnetietous ja akateeminen identiteetti sosiaalistuakseen yhteisöön. (mts. 72–75, 130.) Tämä yhteisöön sosiaalistuminen ei tapahdu hetkessä.

Raina (2012), Salovaara ja Honkanen (2013) sekä Himberg (1996) kirjoittavat työyhteisön kehitysvaiheista, joskin vaiheiden nimeämisessä on pieniä eroja. Salovaara & Honkanen (2012, 74–79) mukaan nämä ovat aloitusvaihe, kuohuntavaihe, vakiintumisen vaihe, kypsän toiminnan vaihe, sekä lopettamisen vaihe. Samojen vaiheiden avulla voi kuvata myös opettajakoulutusyhteisön kehittymistä.

Uusien yhteisön jäsenten määrän ollessa suuri kaikki yksilöt ovat samanarvoisessa asemassa yhteisön muodostumisen *aloitusvaiheessa*. Kymmenet opiskelijat aloittavat opintonsa yhtä aikaa opettajakoulutuksessa, jolloin he ovat samassa tilanteessa toisiinsa nähden. Aloitusvaiheeseen liittyy paljon odotuksia ja opiskelijat ovat samalla sekä kiinnostuneita että epävarmoja toisistaan. (Salovaara & Honkanen 2013, 74.) Tähän vaiheeseen liittyy innostusta, joustavuutta ja sopeutuvuutta, ja kaikenlaisia erimielisyyksiä ja negatiivisia asioita pyritään välttämään (Raina 2012, 90).

*Kuohuntavaiheessa* opiskelijat ovat tutustuneet toisiinsa ja turvallisuuden tunne on saavutettu siinä määrin, että nyt uskalletaan myös kyseenalaistaa ja esittää jyrkkiäkin mielipiteitä, mistä voi seurata konflikteja. Kuohuntavaiheessa ajatusten ja arvojen eroavuudet tulevat ilmi ja tullaan tietoisiksi henkilökemioista. Samanhenkiset ja -mieliset haikautuvat toistensa seuraan ja alkaa syntyä pieniä kuppikuntia. Toisaalta tälle vaiheelle on ominaista myös aloitusvaihetta aidompi vuorovaikutus. (Salovaara & Honkanen 2013, 75–76.)

*Vakiintumisen vaiheessa* yhteisön normit ja toimintakulttuuri ovat muodostuneet ja kaikki ovat niistä tietoisia. Kyseessä on vahva me-hengen vaihe, jossa sen jäsenet tuntevat yhteenkuuluvuutta. (Salovaara & Honkanen 2013, 77) Tällä innostavalla ja yhteisöllisellä yhteisön vaiheella on Rainan (2012) mukaan kuitenkin myös haittapuolensa. Uusien yhteisön jäsenten voi olla vaikea päästä yhteisöön sisälle, vaikka heidät näennäisesti otettaisiin hyvin ja ystävällisesti vastaan. Tästä johtuen uusien opiskelijoiden voi olla vaikea löytää paikkaansa yhteisössä, jonka toimintakulttuuri on toisten toimesta jo

valmiiksi muotoutunut. Yhteisöllisyyden hämärtyminen ja yhteisyyden korostuminen voi siis mennä liian pitkälle. (mts. 94–95.)

Neljännessä *kypsan toiminnan vaiheessa* tavoitteet ja roolit yhteisössä ovat selkeitä. Tässä vaiheessa yhteisöstä on tullut kokonaisuus ja vuorovaikutus on ongelmanratkaisuväline. Yhteisössä vallitsee yhteisymmärrys ja kunnioitus. Tässä vaiheessa opiskelijat ovat tyytyväisiä yhteisön toimintaan, ja energia voidaan suunnata itse opiskeluun. (Salovaara & Honkanen 2013, 78–79.)

Viimeinen *lopetusvaihe* koskettaa tämän tutkimuksen opiskelijoita opettajakoulutusyksikön siirtämisen muodossa toiselle paikkakunnalle. Lopetusvaiheessa opiskelijat tiedostavat tulevan muutoksen ja sen, että toiminta sellaisena kuin he sen tunsivat, on loppumassa. Lopetusvaiheessa tunteet tulevasta muutoksesta voivat vaihdella surun, vihan, haikkeuden ja helpotuksen välillä. (Salovaara & Honkanen 2013, 79.)

Tiilikainen (2000) selvitti tutkimuksessaan uusien opiskelijoiden integroitumista ja sosiaalistumista laitokseen kolmella tieteenalalla. Tutkimuksen kohteena olivat Helsingin ja Oulun yliopistojen luonnontieteelliset, humanistiset ja kasvatustieteelliset laitokset ja tutkimukseen osallistui 600 uutta vuoden 1998 opiskelijaa. Tutkimuksessa tarkasteltiin sosiaalistumista ja integroitumista yliopistoyhteisöön, millä Tiilikainen tarkoitti mahdollisuutta päästä sisälle yliopistoyhteisön toimintaan sekä mahdollisuutta osallistua vuorovaikutukseen laitoksen henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että suurin osa opiskelijoista koki laitoksen henkilökunnan ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa olevan puutteita, mikä heikensi opiskelijan sosiaalistumisprosessia yliopistoon. Kuitenkin kasvatustieteellisten tiedekuntien opiskelijat olivat muiden tiedekuntien opiskelijoita tyytyväisempiä saamaansa ohjaukseen. (mts. 84, 102.) Mistä tämä ero johtui, ei käynyt ilmi tutkimuksessa; olisiko kasvatustieteenlaitoksen pitkälti vuorovaikutukseen perustuvalla opiskelu- ja opetusmuodolla ollut vaikutusta tuloksiin?

Lähteenoja (2010) selvitti omassa tutkimuksessaan uusien opiskelijoiden integroitumista yliopistoon sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. Tutkimuksessa selvisi, että sekä yliopistoon integroituminen että siihen samaistuminen oli vahvempaa niillä opiskelijoilla, joilla oli eniten keskustelukontakteja opettajien ja toisten opiskelijoiden kanssa. (mts. 186–191)

### 3.5 Yhteisön jäsenyyden sosiaaliset luonteet

Kansalaisuuden sosiaalista luonnetta käsittelevässä tutkimuksessa Nivala (2008) jäsenteää kansalaisuuden sosiaalisen luonteen (1) muodollisen, (2) toiminnallisen ja (3) kokemuksellisen yhteisön jäsenyytenä. Vahvasti muodollisiin suhteisiin perustuvassa yhteisössä sen sosiaalinen luonne on heikko. Vuorovaikutuksellisiin suhteisiin perustuvassa yhteisössä puolestaan sosiaalinen luonne on vahva, välitön ja vuorovaikutuksellinen ja kansalaisuus toteutuu yhteisön jäsenten konkreettisenä osallistumisena yhteisön yhteiseen toimintaan. Kokemukselliseen suhteeseen perustuvassa yhteisössä kansalaisuus toteutuu koettuna yhteenkuuluvuuden tunteena ja on sosiaaliselta luonteeltaan ainakin potentiaalisesti vahva. (mts. 123–124.)

Nivala (2008) kuitenkin muistuttaa ettei kansalaisuus, tämän tutkimuksen tapauksessa opettajakoulutusyksikön yhteisöllisyys, toteudu erikseen muodollisena, toiminnallisena ja kokemuksellisena vaan nämä eri puolet yhdistyvät. Siksi on mielekkäämpää tarkastella niitä kolmena näkökulmana, joista katsottuna yhteisöllisyyden sosiaalinen luonne on erilainen. (mts. 125.)

Muodollisesta näkökulmasta yhteisön jäsenyys toteutuu muodollisten ja ulkoa määriteltyjen kriteereiden perusteella. Tällöin yhteisön jäsenyys toteutuu yksilölle annettuna asemana yhteisössä eli yksilö kuuluu yhteisöön tämän muodollisen aseman perusteella. Muodollinen asema voidaan antaa ja ottaa pois eikä jäsenyyden ole millään tavalla riippuvainen yksilön omasta kokemuksesta. (Nivala 2008, 125, 127–128.) Opettajakoulutuksen kontekstissa muodollisen asema voidaan katsoa olevan opiskelijastatus. Asema saavutetaan, kun henkilö hyväksytään koulutusohjelmaan.

Kokemuksellisesta näkökulmasta jäsenyys yhteisössä toteutuu sen sijaan nimenomaan yksilön oman kokemuksen pohjalta. Jäsenyyden määrittelyperusteena on siis yksilön subjektiivinen kokemus kuulumisestaan yhteisöön. (Nivala 2008, 125, 151–152.) Subjektiivisuuden takia kokemuksellinen jäsenyys on haastavampi hahmottaa ja määrittää, koska sen kriteereitä ei voi ulkopuolelta asettaa. Opettajakoulutusyhteisössä siis kokemuksellinen jäsenyys toteutuu, kun opiskelija tuntee kuuluvansa yksikön muodostamaan yhteisöön.

Yhteisön jäsenyyden toiminnallisessa näkökulmassa yksilön jäsenyys yhteisössä toteutuu ensisijaisesti toiminnallisesti, jolloin yksilö määrittyy yhteisön jäseneksi osallistamalla sen toimintaan. Tuolloin yksilö voi omalla toiminnallaan joko päästä yhteisön jäseneksi tai sulkea itsensä sen ulkopuolelle. Toiminnallisella määrittelyllä ei ole virallisia tai muuttumattomia kriteereitä vaan ne muodostuvat toiminnan kautta; toimintaan osallistuminen vahvistaa jäsenyyttä ja osallistumatta jättäminen heikentää sitä. (Nivala 2008, 125, 138–139.) Opettajakoulutuksessa toiminnallinen jäsenyys toteutuu tiettyyn pisteeseen asti automaattisesti opintojen yhteistoiminnallisuuden seurauksena. Kuitenkin on pitkälle opiskelijasta itsestään kiinni, miten syvällistä toiminnallinen yhteisön jäsenyys on. Eri näkökulmista katsottuna yhteisöllisyys siis toteutuu ensisijaisesti joko muodollisesti, toiminnallisesti tai kokemuksellisesti, toisin sanoen annettuna, osallistuvana tai koettuna yhteisön jäsenyytenä.

Eri näkökulmat yhdistyvät ja painottuvat eri ihmisillä ja eri aikoina. Muodollisen jäsenyyden voisi kuvitella olevan merkitykseltään vaatimaton, mutta siitä voi seurata vahva kokemuksellinen jäsenyys. Esimerkiksi muodollinen ja annettu asema opettajaopiskelijayhteisössä voidaan kokea hyvinkin merkityksellisenä ja vahvana yhteisöllisyyttä luovana tekijänä. Eräänlainen ”ammattiylpeys” voi jo opiskeluvaiheessa luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettajaopiskelijayhteisön toiminnallinen jäsenyys taas edellyttää muodollista jäsenyyttä ja aktiivinen toimintaan osallistuminen vahvistaa taas kokemuksellista jäsenyyttä. Siten yhteisöllisyyden eri näkökulmat nivoutuvat yhteen, mutta painotuseroja on myös mahdollista löytää.

## 4 FENOMENOLOGINEN KOKEMUKSEN TUTKIMUS

Koska olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut tutkittavien kokemuksista, oli luonnollista ottaa fenomenologia tutkimusotteeksi. Fenomenologisen tutkijan tulee pohtia suhdettaan tutkittavaan ilmiöön ja sen luonteeseen. Oleellisia kysymyksiä fenomenologisessa tutkimuksessa on, millaisena ymmärrämme tutkimuksen kohteen sekä kokemuksen luonteen ja millaista tietoa kokemuksesta on tutkimuksen avulla mahdollista saavuttaa. Tässä luvussa selvennän aluksi, millaiseen ihmiskäsitykseen fenomenologinen tutkimus perustuu ja mitä kokemuksella tarkoitetaan. Seuraavaksi esittelen fenomenologisen tutkimuksen luonteen ja sen taustoja. Lopuksi esittelen Amadeo Giorgin kehittämän ja Juha Perttulan tarkentaman fenomenologisen analyysimenetelmän.

### 4.1 Holistinen ihmiskäsitys ja kokemuksen luonne

Tutkija tekee tutkimuksensa alussa suuria valintoja tutkimuksensa luonteen perusteella. Empiirisessä tutkimuksessa sitoudutaan väistämättä johonkin ontologiseen ratkaisuun sillä metodologisia valintoja tehdessään tutkija sitoutuu aina johonkin ihmiskäsitykseen. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan niitä edellytyksiä ja olettamuksia, joita tutkijalla on tutkimuskohteestaan tutkimusta aloittaessa, ja jotka ohjaavat tutkimuksen kannalta asianmukaisten tutkimusmenetelmien valinnassa. Tutkija siis osoittaa tutkimuksessaan oman ihmiskäsityksensä tietämättäänkin tutkimusmetodisilla valinnoillaan. (Rauhala 1990, 32–33; Rauhala 2005, 20–2)

Rauhalan (1990) esittämä fenomenologisen tutkimuksen ihmiskäsitys on holistinen. Sen mukaan ihminen todellistuu, eli tulee olemassa olevaksi, kolmessa olemisen perusmuodossa. Nämä muodot ovat kehollisuus (olemassaolon orgaaninen tapahtuma), tajunnallisuus (olemassaolo kokemisen erilaisina laatuina ja asteina) sekä situationaalisuus (olemassaolo suhteituneisuutena omaan elämäntilanteeseen). (Perttula 1995, 16; Rauhala 1990, 35) Kaikki kolme olemuspuolta ovat kietoutuneita toisiinsa ja ovat yhtä välttämättömiä ja ensisijaisia, mutta kukin olemismuoto voi toimia vain oman perusrakenteensa mahdollistamalla tavalla. (Rauhala 1990, 43, 17.)



Ihmiskäsityksen lisäksi kokemuksista kiinnostuneessa fenomenologiassa tutkijan tulee myös pysähtyä miettimään, mitä kokemuksella tarkoitetaan; mitä kokemus on ja miten se rakentuu. Ensin on hyvä muistaa, että fenomenologiassa ihmisen tajunta ymmärretään *intentionaalisenä*. Intentionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin, jolloin myös kaikki havainnot ympäröivästä todellisuudesta näyttäytyvät jokaiselle havaitsijalle eri tavalla tämän omien pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. (Laine 2010, 28–29.) Intentionaalisuus siis tarkoittaa tajunnan tapaa suuntautua ulkopuolisiin kohteisiin.

Ihmisen kokemus syntyy, kun tajunta on valinnut kohteensa. Elämyksessä taas tämä tajunnan kohde ilmenee ihmiselle jonakin, eli todellisuus saa jonkin merkityksen. Fenomenologiassa kokemus nähdään tajuavan subjektin, tajunnallisen toiminnan sekä toiminnan kohteen väliseksi suhteeksi, *merkityssuhteeksi*. (Perttula 2008, 116–117.) Kokemus voidaan käsittää ihmisen omana kokemuksellisuutena suhteessa hänen omaan todellisuuteensa ja maailmaan jossa hän elää. Kokemusten katsotaan siis syntyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tästä syystä fenomenologiassa ihmistä ei voi erottaa siitä todellisuudesta ja kontekstista jossa hän elää, koska siinä tutkitaan henkilön ja hänen elämäntodellisuutensa välistä suhdetta. (Laine 2007, 29.)

## 4.2 Fenomenologia ja eksistentiaalinen fenomenologia

Fenomenologia on 1900-luvun alkupuolella syntynyt filosofinen ja teoreettinen suuntaus, jonka menetelmästä, käsitteistä ja kohdealueesta ei ole selkeää yksimielisyyttä. Vaikka fenomenologiasta ei ole muodostunut vakiintunutta oppijärjestelmää voidaan kuitenkin sanoa, että fenomenologista tutkimusperinnettä määrittää kiinnostus elettyyn todellisuuteen, inhimilliseen elämismaailmaan ja sen rakenteisiin. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9.) Vaikka yleisesti fenomenologisen tutkimuksen tavoite on nähdä ilmiöt sellaisena kuin ne ovat, on Perttulan (2000, 428) mukaan tarpeen puhua fenomenologiasta yksikön sijaan monikossa.

Husserlin luoma puhdas fenomenologia pyrkii ilmiön yleisiä sekä ainutkertaisia sisältöjä etsimällä aineistosta nousseiden merkityksien ymmärtämiseen. Husserlin lauseesta ”Paluu asioihin itseensä” on muodostunut fenomenologian perusteesi, jolla viitataan fenomenologian tavoitteeseen kuvata asioita ilman teoreettisia ja metafysisiä käsitteitä. Jotta tämä paluu asioihin itseensä olisi mahdollinen, kehitti Husserl *fenomenologisen*

*reduktion* menetelmän, jonka avulla aineiston epäolennaisuudet pyritään siirtämään syrjään ja keskittämään huomio analyysin kannalta olennaisiin asioihin. Tätä kutsutaan fenomenologisessa tutkimuksessa *sulkeistamiseksi*. (Perttula 1995, 8–10.) Sulkeistamisen vaiheen jälkeen fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään rekonstruoimaan tietoisista kokemuksesta. Tämä tarkoittaa käytännössä tekstimuotoisen tutkimusaineiston selvittämisen, jäsentämisen ja tiivistämisen avulla merkityssisältöjen muuttamista selkeämmälle teoreettiselle kielelle. (Latomaa 2008, 35–37.) Giorgin (1985) luoma ja Perttulan (1995) edelleen kehittämä fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä perustuu juuri näihin periaatteisiin.

Hermeneuttisia piirteitä sisältävä fenomenologinen psykologia ei usko kykenevänsä toisen ihmisen tajunnalla olevien merkitysten puhtaaseen deskriptioon, vaikka se pitääkin tutkimusta sitä onnistuneempana mitä deskriptiivisempi se on (Perttula 1995, 55). Husserlin seuraaja Heidegger kritisoi myös edeltäjänsä absoluuttisen tiedon tavoittelua (Niskanen 2008, 103–104). Heidegger ei pitänyt Husserlin tavoitetta täydellisestä reduktiosta mahdollisena, sillä siinä sivuutettiin ilmiöön väistämättömästi liittyvä tilannekohtaisuus, eli *situaatio*. Heidegger koki myös, etteivät fenomenologiset menetelmät voi perustua pelkästään reduktiolle vaan situaation ja ihmisen maailmassa olemisen ensisijaisuudesta johtuen niihin liittyy aina myös tulkintaa. (Backman 2010, 68–69, 71.) Perttulan (1995) mukaan tutkija ei kykene sulkeistamaan kaikkia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä, eikä tutkittavan ole mahdollista irrottautua omasta todellisuudestaan. Näin ollen siis tulkinnan tarpeen myötä myös deskriptiivisyyteen pyrkivässä fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneutiikalla on tärkeä rooli. (mts. 55–56.)

Puhtaan deskriptiivisen fenomenologian ja tulkintaa korostavan hermeneutiikan yhdistelmä on eksistentiaalinen fenomenologia. (Perttula 2000, 428–429; Rauhala 2005, 186) Eksistentiaalisen fenomenologian tutkija pyrkii kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä fenomenologisesti, mutta ymmärtää tulkinnan väistämättömyyden. Fenomenologisen metodin avulla tutkija voi kuitenkin tiedostaa ja hallita tulkinnallisuutta. (Perttula 2000, 429.) Tämän fenomenologisen metodin avulla olen tutkimuksessani pyrkinyt hallitsemaan fenomenologiseen tutkimukseen liittyvää tulkinnallisuutta.

### **4.3 Fenomenologinen tutkimuskohde ja tutkimusaineisto**

Ymmärtävän psykologian, siten myös fenomenologian, tutkimuskohteena on symbolisesti rakentunut todellisuus, siis kokemus. Tutkimuksen tavoitteena on symbolisen ilmauksen merkityssisällön selventäminen. Fenomenologinen psykologinen tutkimus pyrkii saamaan esille tutkittavien välittömässä todellisuussuhteessa muodostuvia merkityksiä. Sen vuoksi tutkija ei aineistonhankintatilanteessa kehota tutkittavaa tietoisesti pohtimaan tai refleктоimaan kokemuksiaan, vaan pikemminkin samaan hänet kuvaamaan niitä arkipäiväisen elämän tilanteita, joissa tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittyvät kokemukset ovat muodostuneet. (Perttula 1995, 64; Giorgi 1985.)

Fenomenologisen psykologian tavoite saada esille tutkittavien välitön kokemus asettaa rajoitteita aineistonhankintatavoille. Aineisto tulee kerätä siten, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat tutkimustilanteessa esille. Hyvässä tutkimustilanteessa tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, joita he arkipäiväisessä elämässään liittävät tutkijaa kiinnostavaan asiaan. (Perttula 1995, 65) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kysymyksenasettelut tulisi olla mahdollisimman avoimia ja strukturoimattomia. Perinteisesti tutkimusaineistot on kerätty joko haastattelulla tai pyytämällä ihmisiltä kirjallinen kuvaus. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa tutkijalla on vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa aineiston muodostumiseen niin hyvässä kuin pahassakin. (Perttula 1995, 66) Kirjoituspyynnöllä tutkija ei välttämättä saakaan toivomansa kaltaista aineistoa, mutta tällä menetelmällä tutkija ei vaikuta tutkittavan esille tuomiinsa kokemuksiin.

### **4.4 Fenomenologisen tutkimuksen analyysimenetelmä**

Amadeo Giorgi (1985, 10–21) on kehittänyt vaiheittain etenevän fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän, jonka käytössä hän korostaa jokaisen tutkimuksen tarpeiden mukaista muuntelua. Metodien muokkaaminen oman tutkimuksen kohteen edellyttämällä tavoilla on pikemminkin velvollisuus kuin oikeus. (Perttula 1995, 68; Perttula 2000, 439.) Giorgin kehittämässä fenomenologisen psykologian analyysin metodissa on viisi vaihetta ja Perttulan tarkentamassa metodissa vaiheita on neljätoista. Tässä tutkimuksessa analyysi etenee kymmenen vaiheen kautta. Luvun lopussa esitettävästä taulukosta (Taulukko 1) on nähtävissä metodin eri versioiden erot toisiinsa nähden.

*Ensimmäisessä* vaiheessa tutustutaan huolellisesti tutkimusaineistoon ja pyritään saamaan aineistosta kokonaiskuva (Giorgi 1985, 10–11; Perttula 1995, 69–70). Tutkijan on tarkoitus pyrkiä eläytymään tutkittavan kokemukseen ja pyrkiä unohtamaan omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka Giorgi ei itse juuri analysoi metodinsa ensimmäistä vaihetta, liittyy siihen Perttulan mukaan vahvasti fenomenologian tutkimuksen peruskäsite, sulkeistaminen, jonka avulla tutkija pyrkii irtautumaan omasta asenteestaan eläytyäkseen tutkittavan kokemukseen. Giorgi kuitenkin liittää sulkeistamisen vasta metodinsa kolmanteen vaiheeseen. (Perttula 1995, 69–70.)

*Metodin toisessa vaiheessa* tutkimusaineistosta erotetaan merkityksen sisältäviä yksiköitä tutkijan intuition ohjaamana (Giorgi 1985, 10–17). Giorgin metodissa koko tutkimusaineisto jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin. Tällä tavoin pyritään välttämään fenomenologisen periaatteen mukaisesti etukäteistä tutkittavan kokemusten tärkeyden arvottamista. Vaihe on myös välttämätön laajojen aineistojen systemaattisen analyysin kannalta. (Perttula 1995, 72.)

*Kolmannessa metodin vaiheessa* Giorgi (1985, 10, 17–19) ohjaa kääntämään jokaisen merkityksen sisältävän yksikön tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Tämä on tarkoitus tehdä konkreettisesti kunkin yksikön perään, jotta käännoksen ja alkuperäisen tekstin yhteys on näkyvissä. Käännöstyössä tutkijan on tarkoituksena tavoittaa ja ilmaista yleisellä kielellä tutkittavan ilmaiseman kokemuksen keskeinen sisältö. Tälle fenomenologiselle tasolle pyrkiessään tutkija käyttää tietoisia reflektion ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun prosesseja. Tämä mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu ja ulkoistaminen muodostavat yhdessä fenomenologisen psykologian reduktion, josta olen kertonut edellä. (Perttula 1995, 74.)

*Neljännessä vaiheessa* tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto (Giorgi 1995, 10, 19). Giorgin käyttämä alkuperäinen käsite oli ”*specific situated structure*”, mutta Perttulan käyttöönottama *merkitysverkoston* käsite on yleisesti käytetty suomalaisessa fenomenologisessa tutkimuksessa. Selkeän yksilökohtaisen merkitysverkoston saavuttamiseksi saman merkityksen sisältämät yksiköt asetetaan toistensa yhteyteen. (Perttula 1995, 47, 77–78.)

*Viimeisessä analyysin vaiheessa* yksilökohtaisista merkitysverkostoista siirrytään kaikkien tutkittavien kertomusten muodostamaan yleiseen merkitysverkostoon. Yleisen

merkitysverkoston tulee sisältää tutkittavan ilmiön kannalta kaikki yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esille tuodut merkitykselliset sisällöt. Yleisessä merkitysverkostossa ilmiön merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla. (Giorgi 1985, 20–21; Perttula 1995, 84–85.)

Perttula (1995) on laajentanut ja kehittänyt Giorgin (1985) kehittämää analyysimallia. Perttulan metodi koostuu kahdesta päävaiheesta, joihin molempiin kuuluu seitsemän osavaihetta. Ensimmäisessä päävaiheessa muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto ja toisen päävaiheen tarkoituksena on saavuttaa tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. Kuten aiemmin on esitetty, fenomenologisen analyysimenetelmän muokkaaminen tutkimuksen tarpeita vastaavaksi on välttämätöntä ja siten Perttulakin esittelee erilaisia vaihtoehtoja metodin toisen päävaiheen etenemisestä. Seuraavassa esittelen yhden Perttulan (2000, 433–440) esittämistä analyysivaihekokonaisuuksista (vrt. Perttula 1995, 94–95).

1. Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen
  1. Tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin
  2. Tutkimusaineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostaminen
  3. Merkityssuhteiden erottaminen toisistaan
  4. Merkityssuhteiden muuttaminen tutkijan kielelle
  5. Merkityssuhteiden ja niistä tehtyjen muunnosten sijoittaminen sisältöalueisiin
  6. Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen
  7. Sisältöalueista riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen
  
2. Yleisten merkitysverkoston muodostaminen
  1. Tutkimusasetteen omaksuminen: yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat ehdotelmia yleisestä tiedosta
  2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi
  3. Sisältöalueiden muodostaminen
  4. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin
  5. Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen
  6. Muodostetaan ehdotelmat yleisiksi merkitysverkostoiksi (Yhtä monta kuin tutkimukseen osallistujia)
  7. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Merkittävin ero Giorgan (1985) alkuperäiseen metodiin verrattuna on se, että Perttulan (1995; 2000) metodi on pilkottu pienempiin välivaiheisiin, jolloin sekä tutkimuksen analyysin seuraaminen että sen tekeminen on helpompaa. Perttulan metodi on myös suunniteltu suurien aineistomäärien hallintaan. Pienempiä tutkimusaineistoja käsiteltäessä eivät kaikki osavaiheet ole välttämättömiä, ja jokaisen tutkijan tulee muokata analyysimetodi oman tutkimuksen tarpeita vastaavaksi.

Esitän Giorgan (1985) ja Perttulan (2000) metodin vaiheet samassa taulukossa tässä tutkimuksessa käytettyjen analyysivaiheiden kanssa. Taulukosta vaiheiden yhteneväisyydet ja eroavaisuudet on helposti havaittavissa.

Taulukko1. Fenomenologisen tutkimuksen analyysivaiheet

	GIORGI 1985		PERTTULA 2000		TÄMÄ TUTKIMUS	
YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO	vaihe 1	Aineistoon tutustuminen ja kokonaiskuvan saavuttaminen	vaihe 1	Tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin	vaihe 1	Aineistoon perehtyminen avoimin mielin
	vaihe 2	Tutkimusaineistosta erotetaan merkityksen sisältäviä yksiköitä	vaihe 2	Tutkimusaineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostaminen	vaihe 2	Tutkimusaineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostaminen
	vaihe 3	Merkityksen sisältävät yksiköt muutetaan tutkittavan kieleltä tutkijan yleiselle kielelle	vaihe 3	Merkityssuhteiden erottaminen toisistaan	vaihe 3	Merkityssuhteiden etsiminen ja erottaminen toisistaan
	vaihe 4	Muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto	vaihe 4	Merkityssuhteiden muuttaminen tutkittavan kieleltä tutkijan kielelle	vaihe 4	Merkityssuhteiden sijoittaminen niitä jäsentäviin sisältöalueisiin ja merkityssuhteiden muuttaminen tutkijan kielelle
			vaihe 5	Merkityssuhteiden ja niistä tehtyjen muunnosten sijoittaminen sisältöalueisiin	vaihe 5	Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen
			vaihe 6	Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen		
			vaihe 7	Sisältöalueista riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen		
YLEINEN MERKITYSVERKOSTO	vaihe 5	Yksilökohtaisista merkitysverkostoista muodostetaan yleinen merkitysverkosto	vaihe 1	Tutkimusasenteen omaksuminen: yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat ehdotelmia yleisestä tiedosta.	vaihe 1	Yksilökohtaisten merkitysverkostojen mieltäminen ehdotelmiksi yleisestä tiedosta
			vaihe 2	Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhdeehdotelmiksi	vaihe 2	Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhdeehdotelmiksi
			vaihe 3	Merkityssuhdeehdotelmia jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen	vaihe 3	Sisältöalueiden muodostaminen ja merkityssuhdeehdotelmien sijoittaminen niihin
			vaihe 4	Merkityssuhdeehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin	vaihe 4	Muodostetaan ehdotemat yleisiksi merkitysverkostoiksi
			vaihe 5	Sisältöalueehdotelmien muodostaminen	vaihe 5	Yleisten merkitysverkostojen muodostaminen
			vaihe 6	Muodostetaan ehdotemat yleisiksi merkitysverkostoiksi		
			vaihe 7	Yleisen (tai useamman) merkitysverkoston muodostaminen		

## 5 TUTKIMUSPROSESSI YHTEISÖLLISYYDEN KOKE- MUKSISTA

Tässä luvussa esittelen tutkimusprosessini kokonaisuudessaan. Etenen tutkimuskysymysten kautta tutkimusaineiston ja sen analyysin etenemisen kuvaamiseen ja tulosten esittelyyn. Tutkimustuloksiini sisällytän sekä analyysin ensimmäisellä kierroksella syntyneet yksilölliset että niistä analyysin toisen päävaiheen kautta muodostuneet yleiset merkitysverkostot. Lukijalla on siten mahdollisuus seurata halutessaan tarkemmin analyysin edistymistä ja arvioida tehtyjä tulkintoja ja päätöksiä. Yksilökohtaisia merkitysverkostoja on kuusi, eli yhtä monta kuin primääriaineistoon kuuluvia tutkittaviakin. Yleisiä merkitysverkostoja muodostui neljä ja nimesin ne seuraavasti: *Oman yhteisön jäsen*, *Virran mukana kulkija*, *Kyseenalaistaja* ja *Provosoitunut vaikuttaja*.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuksen yksikkö erosi muusta yliopistokoulutuksesta niin sijainnillaan, käytännöllään kuin toimintakulttuurillaankin. Tutkimustehtäväni on selvittää, millaisia kokemuksia opettajaopiskelijoilla on omasta opettajakoulutusyhteisöstään sekä mitkä tekijät koetaan merkityksellisiksi yhteisöllisyyden kannalta.

Tähän tutkimustehtävään etsin vastauksia seuraavan tutkimuskysymyksen ja sen alakysymyksien avulla:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on yksikkönsä opettajakoulutusyhteisön yhteisöllisyydestä?
  - a) Mitkä tekijät koetaan yhteisöllisyyttä tukeviksi?
  - b) Mitkä tekijät koetaan yhteisöllisyyttä hajottaviksi?



## 5.2 Tutkimuksen aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto on kokoelma eräänlaisia muistelutarinoita ihmisten yliopisto-opiskelun elämänvaiheesta. Aineisto kerättiin Tampereen yliopistossa keväällä 2013 pidetyllä tutkimusmetodologisella Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät -kurssilla. Kurssille osallistuneiden suostumus kurssilla kerätyn aineiston käyttämisestä pro gradu-tutkimuksessa saatiin jo kurssin aikana. Muistelutyömenetelmässä yksilö itse on tutkija ja hänen tutkimuksensa kohde on hän itse. Muistelun kirjoittaja kirjoittaa muistelunsa kolmannessa persoonassa nimeämällä kokevan henkilön uudella nimellä. Muistelutyössä on tarkoitus näin ensin etäännyttää muistelijan tarina liian tunneperäisistä tulkinnoista ja selittelyistä, tarinoita ei ylipäättään pyritä selittämään tai tulkitsemaan silloin kun niitä tuotetaan. Muistelu on mahdollisimman aito ja erilaisia yksityiskohtia, tilanteita ja tunnelmia mieleen palauttava kokemuksellinen dokumentti.

Kurssille osallistuneet kasvatustieteiden opiskelijat kirjoittivat tarinan omasta elämästään yliopisto-opintojensa aloitusvaiheista. Kurssille osallistuneet 28 opiskelijaa vastasivat 2–3 sivun mittaisissa muisteluissaan seuraavaan tehtävänantoon:

"Millaista on opiskella Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä? Millaisia olivat omat ensimmäiset kokemukset ja miten sitten kävikään? Palauta mieliisi opiskelujesi alkuvaihe erilaisina kokemuksellisinä muistikuvina."

Tutkimusmetodologisella kurssilla kerätyssä aineistossa olivat edustettuina luokanopettajat (15), lastentarhanopettajat (6) sekä aikuiskasvatuksen ja yleisen kasvatustieteen opiskelijat (12), jotka kuuluvat uudistuneessa yliopiston rakenteessa elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelmaan. Tämän tutkimuksen primääriaineisto muodostuu kuuden Hämeenlinnassa opintonsa aloittaneen luokanopettajaopiskelijan muistelukirjoituksista, sillä olen kiinnostunut juuri luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista opiskeluyksikkönsä yhteisöllisyydestä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat naisia ja opiskelijat olivat siirtyneet yksikkönsä mukana Tampereelle suorittamaan tutkintoaan loppuun. Oma kirjoitukseni jäi automaattisesti pois tutkimusaineistosta, koska olen aloittanut luokanopettajaopinnot Tampereella. Lisäksi oman tekstin tarkastelu ja analysointi ilman ennakoasenteita olisi ollut mahdotonta.

### **5.3 Tutkimusaineiston analysointi**

Aineistoni analyysissa hyödynsin Perttulan (1995, 2000) muotoilemaa analyysimenetelmää, mutta jaksotin vaiheet eri tavalla niitä osittain yhdistellen. Analyysimenetelmän ensimmäisen osan tarkoituksena on tiivistää yksilön ja tutkimuksen kannalta oleellinen sisältö jokaisesta muistelukirjoituksesta omaksi yksilökohtaiseksi merkitysverkostoksi. Analysoin ensin kaikki muistelukirjoitukset yksitellen yksilökohtaisiksi merkitysverkostoiksi, ennen kuin etenin analyysin toiseen osaan. Toisessa osassa pyritään muodostamaan yksi tai useampi yleinen merkitysverkosto, joka sisältää tutkittavaa ilmiötä kosketavan yleisen tiedon. Sekä yksilökohtaisen merkitysverkoston että yleisen merkitysverkoston päävaihe koostui tutkimuksessani viidestä osavaiheesta. Aloittaessani analyysia, en ollut vielä päättänyt kuinka monta muistelukirjoitusta sisällytän lopulliseen aineistooni. Analyysin edetessä muistelukirjoituksesta nousseet asiat alkoivat toistua, ja tästä syystä lopulliseen analyysiin päätyi kuusi muistelukirjoitusta, jotka muodostavat tutkimuksen primääriaineiston. Jotta lukija pystyisi seuraamaan analyysin etenemistä, esitän osan analyysivaiheista esimerkin (Dara) avulla.

Fenomenologista psykologian analyysimenetelmää käyttäessä tutkijan on tasapainotettava tutkittavien alkuperäisten kokemusten säilyttämisen ja niiden esittämisen eettisyyden välillä. Kokemuksen tutkimuksen analyysin tulee siis säilyttää kaikki tutkimusaiheeseen liittyvä kokemusta koskeva tieto sen alkuperäistä merkitystä muuttamatta (ks. Perttula 1995, 432). Samalla tutkijan täytyy kuitenkin huomioida tutkittavien oikeus tunnistamattomuuteen. Siksi olenkin päättänyt jättämään huomiotta sellaiset tutkittavien henkilökohtaista elämää koskettavat yksityiskohdat, jotka eivät olleet yleisiä yhteisön kulttuurissa ja mahdollistaisivat siten tutkittavan yksilöitymisen ja tunnistamisen. Nämä analyysista poisjätetyt sisällöt eivät myöskään olleet oleellisia yhteisöllisyyden kokemuksen kannalta. Analyysissa ja tuloksissa esiintyvät tutkittavien nimet ovat myös muutettu tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin suojaamiseksi. (ks. Kuula 2006, 201, 204.)

#### **5.3.1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen**

*Ensimmäisessä* yksilökohtaisen merkitysverkoston analyysin vaiheessa pyrin perehtymään aineistoon avoimin mielin uudestaan. Tämä vaihe ei ollut täysin ongelmaton, sillä vuodentakaisen kurssin herättämät ajatukset oli vaikea siirtää sivuun. Lisäksi sulkeista-

minen oli tarpeellista myös omien ja tutkimukseen osallistuneiden kokemusten erottamiseksi toisistaan. Itsellä opettajaopiskelijana minulla on luonnollisesti omat kokemukset ja näkemykset tutkittavasta aiheesta, vaikka Hämeenlinnassa en ole opintojani aloittanutkaan.

*Toisessa analyysin vaiheessa* muodostin aineistoa jäsentävät sisältöalueet. Sisältöalueet muodostin jokaisesta muistelukirjoituksesta erikseen. Sisältöalueiksi muodostuivat 1) Oman paikan löytäminen/ystävien merkitys 2) Yhteisöllisyyttä luovat tilat ja tavat 3) Opiskelum muodot 4) Opiskelijaelämä 5) Henkilökunta 6) Yhteisöllisyyttä rikkovat kokemukset sekä 7) Yksikön muutto Tampereelle. Muistelukirjoituksissa esiintyi 3-6 esitetyistä sisältöalueista.

*Kolmanneksi* erotin muistelukirjoituksista merkityssuhteet eli merkityksen sisältävät osiot toisistaan. Tässä vaiheessa tulee siis tunnistaa tutkittavaan ilmiöön liittyvät ydinmerkitykset. Tämän tein vaihtamalla tekstin fontin värin punaiseksi ja erottamalla merkityssuhteet toisistaan hakasulkein. Merkityssuhteiden pituudet vaihtelevat lauseesta useamman virkkeen pituisiin merkityksen sisältäviin kokonaisuuksiin. Tässä tutkimuksessa otin huomioon vain tutkimuksen kannalta oleelliset merkityssuhteet. Tämä tarkoittaa sitä, että jätin analyysin ulkopuolelle sellaiset tekstin osat, jotka eivät vastanneet muodostettuja sisältöalueita. Tämä oli tarpeellista, sillä muistelukirjoituksissa on hyvin seikkaperäistäkin kerrontaa asioista, jotka eivät ole oleellisia yhteisöllisyyden teeman kannalta. Merkityssuhteiksi olen eritellyt kaikki yhteisöön, yhteisöllisyyteen tai sosiaalisiin tilanteisiin viittaavat maininnat. Analysoin kaikki 14 muistelukirjoitusta tähän vaiheeseen asti. Kuitenkin tässä vaiheessa kirjoitusten samankaltaisuus oli helposti havaittavissa ja valikoin aineistoista kuusi muistelukirjoitusta siten, että otos edustaa mahdollisimman monipuolisesti koko aineistoa. Näiden kuuden kirjoituksen kanssa jatkoin seuraaviin analyysivaiheisiin.

*Neljännessä analyysin vaiheessa* sijoitin muistelukirjoituksista erotetut merkityssuhteet niitä jäsentävien sisältöalueiden alle ja muutin merkityssuhteen tutkijan kielelle. Työvälineenä käytin taulukointia. Koska tutkimuksen aineisto koostuu tutkittavien kirjoittamista teksteistä, ei merkityssuhteen muuttaminen tutkijan kielelle ollut yhtä työlästä, kuin jos aineisto koostuisi litteroiduista haastatteluista. Muistelukirjoitusaineisto on valmiiksi johdonmukaista ja jäsenneltyä, joten muuttaessani merkityssuhteita tutkijan kielelle, keskityin lähinnä tiivistämään ja muuttamaan tekstiä hieman yleisemmälle ta-

solle. En kuitenkaan tässä vaiheessa halunnut pelkistää ilmaisuja liikaa, etten tahtomattani muuta kirjoittajan alkuperäistä ajatusta. Seuraava esimerkki selventää analyysin etenemistä tässä vaiheessa.

Taulukko 2. Henkilö Dara: Merkityssuhteen sijoittaminen sisältöalueeseen ja merkityssuhteen muuttaminen tutkijan kielelle

**SISÄLTÖALUE: YHTEISÖLLISYYTTÄ LUOVAT TILAT JA TAVAT**

TUTKITTAVAN MERKITYSSUHDE	MERKITYSSUHDE TUTKIJAN KIELELLÄ
Koulurakennus oli kyllä turvallisen intiimi ja sieltä alkoi vuosi vuodelta tuntea enemmän porukkaa. Rakennus oli selkeä ja opetustilat oli helppo löytää. Ruokaloita oli vain yksi ja aina kun sinne meni, siellä oli tuttuja naamoja, joten yksin ei tarvinnut mennä syömään.	Hän koki yliopiston tilat turvallisiksi ja intiimeiksi, joissa oli helppo tutustua muihin opiskelijoihin. Rakennus oli selkeä ja opetustilat löytyivät helposti. Ruokaloita oli vain yksi, jolloin sieltäkin löytyi aina tuttuja.

*Viidennessä analyysin vaiheessa* muodostin yksilökohtaiset merkitysverkostot. Yhdistin tutkijan kielelle muutetut merkityssuhteet toisiinsa sisältöalue kerrallaan. Seuraavaksi poistin tekstistä mahdolliset päällekkäisyydet ja muokkasin tekstiä siten, että siitä muodostui järkevä kokonaisuus. Tässä vaiheessa sisältöalueet menettävät merkityksensä, vaikka edelleen niiden aiemmin ohjaama rakenne on osittain nähtävissä lukujaoissa. Näin muodostuneet yksilökohtaiset merkitysverkostot muodostavat analyysin ensimmäisen vaiheen tulokset, jotka esittelen seuraavassa.

**Yksilökohtaiset merkitysverkostot**

Anna

*Annalla oli vahvoja mielikuvia ja ennakkoluuloja opettajaopiskelijoista ja hän piti heitä ulkonäkökeskeisinä ja hyvin elämässään ja opinnoissaan menestyvinä. Löydettyään paikkansa tähän stereotypiaan kuulumattomien opiskelijoiden joukosta, oli Annan helpompaa tutustua myös muihin opiskelijoihin, jolloin hän huomasi, etteivät hänen kaikki ennakkoluulonsa pitäneetkään paikkansa.*

*Opiskelu luokanopettajiksi tapahtui määrätyissä ryhmissä, jolloin ryhmäläisille syntyi läheiset välit ja ryhmistä muodostui tiiviitä yhteisöjä. Annan ryhmässä vallitsi hyvä henki, mutta hän tiesi joissain ryhmissä olevan sisäisiä ristiriitoja. Opintojen myötä hänen arvostuksensa tiettyjä opettajia kohtaan kasvoi ja hän piti erityisesti opettajien ja opiskelijoiden välisestä epävirallisesta suhteesta. Anna kokikin yhteisöllisyyden olleen voimakkaampaa ja aidompaa opettajien ja opiskelijoiden välillä kuin opiskelijoiden kesken.*

*Opiskelupaikka tuntui aluksi hyvin kodinomaiselta sen pienen, kauuneuden ja sijainnin ansiosta. Koulutusohjelmassa heille painotettiin alusta lähtien sen yhteisöllisyyttä ja aktiivisuutta, ja yhtenä perinteenä oli kaikkien tervehtiminen käytävillä. Yliopiston kodinomaisuus muuttui kuitenkin ahdistavaksi, kun Anna havaitsi koulun kulttuurin koostuvan kirjoittamista säännöistä, joista uudet opiskelijat eivät tieneet. Tutoreiden aktiivisesta hyvänhengen luomisesta ja tapahtumajärjestelyistä huolimatta hän huomasi pian koulun muodostuvan pienistä kuppikunnista. Omasta vuosikursista tuli tärkeä turvallisuutta luova tekijä, sillä vanhemmat opiskelijat eivät ottaneet kontaktia nuorempiin opiskelijoihin. Anna koki koulun nokkimisjärjestyksen olleen hyvin selkeä ja uskoi vanhempien opiskelijoiden olevan tietoisia ja tarkkoja saavutetun asemansa suhteen. Hän koki heidän olevan myös hyvin reviiritietoisia ja rajoittaneen asenteellaan ja käyttäytymisellään uusien opiskelijoiden mahdollisuuksia hyödyntää kaikkia koulun yhteisiä tiloja. Anna osallistui aktiivisesti ainejärjestön toimintaan osaltaan siksi, että häntä ärsytti erityisesti miesopiskelijoiden itselleen luoma asema ja vahva vaikutus koulun kulttuuriin naisvaltaisessa koulutuksessa. Opintojen alkuvaiheista Annalle on jäänyt erityisesti mieleen varovaisuuden tunne ja oman toiminnan säätelyntarve, mutta myös tahto uhmata opiskelupaikkansa kulttuuria ja perinteitä.*

Bertta

*Tutustumisillassa Bertta tunsu itsensä todella tervetulleeksi ja kaikki vaikuttivat ystävällisiltä ja helposti lähestyttäviltä. Hän koki opiskelujen aloittamisen olevan todella helpoa sellaisessa seurassa. Bertta ihasteli tutoreiden välillä vallitsevia läheisiä välejä ja vahvaa yhteisöllisyyden tunnetta. Tutorit myös ohjeistivat heitä tervehtimään yliopistolla kaikkia vastaantulevia. Hänen mielestään tämä oli hieno tapa luoda yhteisöllisyyttä.*

*Bertta nautti opiskelijaelämän mukanaan tuomista lukuisista juhlista ja illanistujaisista, joissa hän pääsi tutustumaan uusiin ihmisiin. Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana Bertta saikin paljon hyviä ystäviä, joiden kanssa hän opiskeli ja vietti vapaa-aikaansa. Opinnot sujuivat hyvin ja erityisesti hän nautti ryhmämuotoisesta opiskelusta. Bertan ryhmä sai ohjaajilta paljon hyvää palautetta, mutta hän oli myös tietoinen siitä, etteivät kaikki ryhmät toimineet yhtä hyvin. Välillä hän koki opiskelijatovereidensa kanssa opiskelun käyvän todella raskaaksi, mutta haasteiden yhdessä kokeminen sekä lukuisat juhlat ja muu sosiaalinen elämä auttoivat jaksamaan. Bertta koki opiskelun Hämeenlinnassa olleen onnellista ja seesteistä.*

*Toisen vuoden aikana kuultiin huhuja laitoksen lakkauttamisesta ja siirtämisestä Tampereelle muun yliopiston yhteyteen. Virallinen tieto OKL:n muuttamisesta Hämeenlinnasta Tampereelle syksyllä 2012 tuli viimein sähköpostitse kesäloman (2011) aikana. Bertta oli pettynyt yliopiston tapaan hoitaa asia sekä harmissaan siitä, että hän joutuisi muuttamaan Hämeenlinnasta Tampereelle. Muutoksesta johtuvan tiedon takia Bertan viimeinen opiskeluvuotensa Hämeenlinnassa oli haikea, mutta samalla hän pyrki nauttimaan siitä täysin rinnoin. Lopulta muuttaminen Tampereelle ei ollutkaan niin vaikea kuin hän oli kuvitellut. Bertta pyrki suhtautumaan opiskelujen jatkamiseen Tampereella mahdollisimman avoimesti, mutta olikin todella pettynyt kohdatessaan opiskelijakavereidensa kanssa lukuisia haasteita lukuvuoden alussa. Hän päätti kuitenkin opetella sietämään uusia tapoja ja käytäntöjä ja alkuvaikeuksien jälkeen siirtyminen Tampereelle alkoikin tuntua mukavalta. Bertta päätti antaa Tampereelle vielä mahdollisuuden.*

## Cecilia

*Heti opintojen alussa Cecilia huomasi myös kaikkien muiden olevan aktiivisia ja sosiaalisia, jolloin hän itse päätyikin aluksi vain tarkkailemaan tilanteita. Opiskelu tapahtui valmiiksi jaetuissa ryhmissä ja Cecilia yllättyi kuinka koulumaista opiskelu oli lukujärjestyksineen ja tarkkoine aikatauluineen. Ryhmäjakojen sisälle alkoi nopeasti muodostua erillisiä kaveriporukoita.*

*Cecilian oli helppo tutustua muihin opiskelijoihin, sillä yliopiston tilat olivat pienet, turvalliset ja intiimit. Ruokaloitakin oli vain yksi, jolloin sieltä löytyi aina*

*tuttuja. Tuttuun ruokalaan päästiin syömään myös harjoittelujen aikana sillä harjoittelukoulu sijaitsi aivan yliopiston vieressä. Pieni ruokala mahdollisti myös tuttavalliset välit sen työntekijöiden ja opiskelijoiden välillä. Hämeenlinna kaupunkina oli Cecilian mielestä pieni ja hiljainen. Ilman opiskelijakavereidensa seuraa olisi hänellä varmasti ollut tylsää.*

*Yhteisöllisyyden tunnetta pyrittiin rakentamaan heti opintojen alettua. Uusille opiskelijoille kerrottiin, että käytävillä tuli tervehtiä kaikkia vastaantulijoita. Suurimpaan osaan opiskelijoista Cecilia tutustuikin ja kaikki hän tunnisti ainakin ulkonäöllisesti. Hän koki opiskelijoiden välisen yhteisöllisyyden olevan vahva ja myös opiskelijoiden ja opettajien välit olivat lämpimät. Osa opettajista korosti opettajien ja opiskelijoiden välistä tasa-arvoa ja yksilöllisyyttä kunnioitettiin.*

*Muutos Tampereelle muutettaessa on tuntunut hänestä suurelta, sillä nyt opiskelupaikka on niin suuri ja täynnä opiskelijoita eri koulutusohjelmista, ettei Cecilia tunne ainuttakaan ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaa. Kuitenkin Hämeenlinnasta Tampereelle muuttaneiden opiskelijoiden välinen yhteisöllisyyden tunne on häneen mielestään vain vahvistunut yhteisen historian takia. Cecilia uskoo myös muuton lopulta olleen ainakin itselleen hyvä asia. Hämeenlinnassa hän tutustui helposti uusiin ihmisiin ja nautti opiskelijaelämästä. Tampereella taas yliopistoelämä oli erilaista ja suuremmassa mittakaavassa. Cecilia kokee saaneensa kokea molemmissa yliopistokaupungeissa niiden parhaat puolet. Hän toivoo, että alkuvaikeuksien jälkeen EDU -yksiköstä tulee Hämeenlinnan kaltainen turvallinen ja tasapuolinen opiskelupaikka, jossa yhteisöllisyyden henki säilyisi.*

Dara

*Dara jännitti tutustumisiltaa ja muiden opiskelijoiden tapaamista, vaikka hän tiesi olevansa sosiaalinen ja tulevansa hyvin toimeen ihmisten kanssa. Daraa mietitytti, löytäisikö ystäviä ja joutuisiko hän matkustamaan yksin Tampereen ja Hämeenlinnan väliä. Dara oli todella huojentunut saadessaan pian selville, että muitakin opiskelijoita kulki Tampereelta Hämeenlinnaan opiskelemaan. Hän saisi seuraa ja vertaistukea päivittäiseen matkustamiseen. Myöhemmin Tampereen ja Hämeenlinnan välin kulkeminen muutui kuitenkin raskaaksi ja hän muutti Hämeenlinnaa helpottaakseen opintojaan. Muu-*

*tosta seurasi, että Daran elämän kytkeytyi yhä tiiviimmin yliopistoon, ja hän vietti siellä suuren osan vapaa-ajastaan.*

*Opiskelijat jaettiin heti opintojen alussa opiskeluryhmiin, jolloin oma ryhmä tuli nopeasti tutuksi. Darasta tämä oli mukavaa sillä vaikka informaatiota tuli ensimmäisien päivien aikana valtavasti, toi oma ryhmä turvallisuutta. Tampereelta matkustavat opiskelijat sijoitettiin samaan opiskeluryhmään ja hän tutustui ensimmäisenä niihin opiskelijoihin, joiden kanssa tulisi matkustamaan Tampereen ja Hämeenlinnan väliä. Pian Dara oppi tuntemaan myös muut opiskelijat, sillä Hämeenlinnan OKL oli pieni ja intiimi. Ruokalasta ja muualtakin yliopistosta löytyi aina seuraa. Ensimmäisistä opiskelupäivistä lähtien ihmiset tervehtivät toisiaan käytävillä. Tämä tuntui hänestä hieman kummalliselta, mutta myös hienolta. Erilaiset juhlat ja illanistujaiset olivat myös tärkeä osa opiskelijaelämää ja yhteenkuuluvuuden rakentamista. Yhteisöllisyyden tunne syntyi nopeasti ja hän piti OKL:n intiimistä tunnelmasta.*

*Valmiiksi strukturoitu opiskelu oli Daran mielestään helppoa, turvallista ja mukavaa. Opettajat tulivat myös nopeasti tutuiksi ja hänestä oli mukavaa että opettajien ja opiskelijoiden välit olivat epämuodolliset, ja heidän kanssaan pystyi puhumaan myös opiskelun ulkopuolisista asioista.*

## Emilia

*Opiskelujen aloittamiseen liittyi paljon jännitystä ja haikeutta. Uusi kotikaupunki, asunto, opiskelupaikka ja uudet ihmiset jännittivät. Muutossa rankinta oli kuitenkin seurustelukumppanin jääminen kotipaikkakunnalle. Opiskelukavereiden tapaamiseen liittyi jännityksen ja odotuksen tunteita. Emilia päätyi lähinnä tarkastelemaan uteliaana toisia ja pidättäytymään itse kontakteista. Hänelle tuli tunne, etteivät kaikki voineet olla niin sosiaalisia ja kiinnostuneita toisista ihmisistä kuin mitä he esittivät olevansa. Emiliaa mietitytti oletetaanko luokanopettajaopiskelijan olevan aina sosiaalinen.*

*Emilia tunsi itsensä yksinäiseksi opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijatoverit olivat ystävällisiä, mutta hän ei löytänyt sellaista seuraa, jossa olisi tuntenut olonsa hyväksi ja turvalliseksi. Opintojen edetessä hän oppi kulkemaan yliopistolla, viihtyi opiskeluryhmässään ja oli löytänyt uusia ystäviä. Myös opettajat olivat mukavia.*



*Opiskelu ei ollut niin akateemista kuin Emilia oli odottanut. Opiskelu oli hyvin koulumaista tarkkoine lukujärjestyksineen ja läsnäolopakkoineen. Myös opskeltavat aineet olivat käytännönläheisiä ja toiminnallisia peruskoulusta tuttuja oppiaineita. Emilia kuitenkin koki, että tällainen opiskelu edisti opintojen alkuun pääsemisessä sekä opiskelutovereiden kanssa ryhmäytymisessä. Opiskelijoille järjestetyissä juhlissa opiskelijatovereihin pääsi tutustumaan paremmin ja hänen mielestään juhlien kaltainen vapaa-ajantoiminta lähensi opiskelijoita entisestään.*

*Vaikka koulutuksessa on viihdytty, opittu ja saatu uusia ystäviä, on Emilia usein pohtinut, oliko päätös opettajakoulutukseen lähdöstä ollut oikea. Emilia uskoo tulevan työn opettavan tekijäänsä, mutta työn mukana tuleva suuri vastuu huolestuttaa. Opintojen alussa Emilia kokee paineita omien opettajavalmiuksien esilletuomisesta sekä perinteisen opettajan roolin täyttämisestä. Pian hän kuitenkin huomaa, että koulutukseen on valikoitunut kirjava joukko erilaisia ihmisiä, mikä luo vapauttavan helpotuksen tunteen. Koulutuksessa saakin olla oma itsensä eikä tarvitse yrittää tietynlainen täyttääkseen jotkin opettajaopiskelijalle asetetut kriteerit.*

*Fiona*

*Fiona joutui ponnistelemaan heti ensimmäisenä päivänä sosiaalisissa tilanteissa päästäkseen nopeasti ryhmäytyvien opiskelijoiden mukaan, ja hän koki tilanteen todella stressaavaksi. Hän kuitenkin onnistui luomaan ystäväsuhteita samanhenkisessä opiskelijaporukassa. Parin päivän jälkeen näitä syntyneitä ryhmiä oli vaikea enää muuttaa.*

*Fiona odotti opiskeluajaltaan uusia ystäviä sekä itsenäistä ja intensiivistä opiskelua. Pääsykokeissa yliopisto oli vaikuttanut ystävälliseltä ja innostavalta opiskeluympäristöltä, jossa oli hyvä ryhmähenki. Yliopisto olikin pieni ja kotoisa, jolloin siellä liikkuminen ja ihmisiin tutustuminen oli helppoa. Yksikön ainoa ruokala, samoin kuin lukuisat opiskelijajuhlat, edistivät ystävien löytämistä.*

*Osa opinnoista oli hyvinkin teoreettisia, kytöksiä työelämään oli vaikea löytää. Suurin osa opinnoista oli kuitenkin todella käytännönläheistä, elämyksellistä ja mielekästä. Fiona ei ollut osannut varautua siihen, että opiskelu olisi niin ehdotonta ja koulumaista. Hän oli luullut yliopisto-opiskelun olevan vapaampaa. Fiona uskoi tällai-*

sen opiskelurakenteen edesauttavan opinnoissa etenemistä, mutta pohti myös, miten erilaiset opiskelijoiden elämäntilanteet voidaan huomioida tämän muotoisessa opiskelussa. Opettajat olivat ystävällisiä ja helposti lähestyttäviä.

*Opintojen edetessä Fiona huomasi, ettei koulun yhteishenki ollutkaan niin hyvä, kuin hän aluksi luuli. Yhteisöllisyyttä haastoivat juorat ja toisten ihmisten leimaaminen. Joukossa oli myös paljon vahvoja persoonia.*

### **5.3.2 Yleisten merkitysverkostojen luominen**

Analyysin toisen vaiheen tarkoituksena on saada yksilökohtaisista merkitysverkostoista esille niitä tutkittavan ilmiön rakenteita, jotka ovat yhteisiä kaikille kuudelle tutkittavalle. Eksistentiaalisen fenomenologian kannalta on erityisen tärkeää olla sekoittamatta tiedon yleisyyttä ja yleistämistä toisiinsa. Yleisen tiedon yleistäminen ei ole tutkijan tehtävä, eikä hän myöskään kykene sitä perustellusti tekemään. (Perttula 2000, 440.)

Yleistä tietoa kohti pyrittäessä tutkijan on tärkeää muistaa, että yleisen tiedon tulisi olla kattavaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että yleisen tiedon analyysin tuloksen tulee sisältää kaikki yksilökohtaisesti tutkimuksen kannalta olennainen tieto, mutta ei myöskään mitään ylimääräistä. Tästä johtuen yleisiä merkitysverkostoja voi muodostua lopulta useampia, jos kaikki ehdotelmät yleisestä merkitysverkostosta eivät sisällä samoja ydinasioita. Tällöin tutkimukseen osallistuneiden kokemukset eroavat tutkimuksen kannalta oleellisissa ilmiöissä merkittävällä tavalla toisistaan. (Perttula 2000, 432; 440–441.) Tässä tutkimuksessa yleisiä merkitysverkostoja muodostui neljä.

*Ensimmäisessä* yleisen merkitysverkoston analyysin vaiheessa pyrin omaksumaan uuden tutkimusasetteen eli muodostuneet yksilökohtaiset merkitysverkostot tuli mieltää ehdotelmiksi yleisestä tiedosta. Perttulan (2000) mukaan yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat ehdotelmia siitä tiedosta, jota kohti analyysissä edetään. Uuden tutkimusasetteen saavutin ottamalla hetkeksi etäisyyttä analyysin tekemiseen yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisen jälkeen, jolloin niihin uudelleen palaaminen uudella otteella oli helpompaa.

Pienen tauon jälkeen otin yksilökohtaiset merkitysverkostot jälleen tarkasteltavaksi ja etenin analyysissä merkitysverkosto kerrallaan. *Toisessa vaiheessa* erotin yksilökohtaisesta merkitysverkostosta merkityksen sisältävät yksiköt toisistaan ja muunsin ne merki-

tyssuhde-ehdotelmiksi. Tämän vaiheen seurauksena yksilöllinen kokemus ei ole enää esillä. Pohdin aluksi tarvitseeko yksiköiden erottelua tehdä uudelleen vai voinko hyödyntää yksilökohtaisen merkitysverkoston neljännessä analyysivaiheessa muotoutuneita tutkijan kielelle muunnettuja merkityssuhteita. Havaitsin kuitenkin hyvin pian, että tässä vaiheessa tarkempi merkityksien sisältävien yksiköiden erottelu oli tarpeellista. Tämän vaiheen tein käytännössä numeroimalla toisistaan erotetut merkityssuhteet. Merkityssuhde-ehdotelman kirjoitin sulkeisiin kunkin merkityssuhteen perään. Alla olevasta esimerkistä näkee merkityssuhteen muuttamisen merkityssuhde-ehdotelmaksi.

Esimerkki 1. Henkilö Dara; merkityssuhde-ehdotelmien muodostuminen

3. Pian hän oppi tuntemaan myös muut opiskelijat, sillä Hämeenlinnan OKL oli pieni ja intiimi. Ruokalasta ja muualtakin yliopistosta löytyi aina seuraa.  
(Hämeenlinnan yksikkö on pieni, intiimi ja seurallinen paikka, jonka seurauksena muihin opiskelijoihin tutustui helposti.)
4. Ensimmäisistä opiskelupäivistä lähtien ihmiset tervehtivät toisiaan käytävillä. Tämä tuntui hänestä hieman kummalliselta, mutta myös hienolta.  
(Opiskelijaa hämmentää ja ihastuttaa yliopistossa vallitsevaa tapa tervehtiä kaikkia vastaan tulijoita.)
5. Erilaiset juhlat ja illanistujaiset olivat myös tärkeä osa opiskelijaelämää ja yhteenkuuluvuuden rakentamista.  
(Opiskelijaelämä erilaisine tapahtumineen on iso opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunnetta rakentava tekijä.)

Kun olin muuntanut merkityssuhteet merkityssuhde-ehdotelmiksi, loin *kolmannessa vaiheessa* niitä jäsentävät sisältöalueet ja sijoitin kunkin merkityssuhde-ehdotelman sitä kuvaavaan sisältöalueeseen. Aluksi oletin sisältöalueiden muotoutuvan hyvin samanlaisiksi yksilökohtaisen merkitysverkoston sisältöalueiden kanssa, mutta tässä vaiheessa sisältöalueet muuttivat hieman muotoaan yleisemmälle tasolle. Tämän vaiheen tuloksena kukin sisältöalue kokoo yhteen siihen liittyvät merkityssuhde-ehdotelmat. Yksi merkityssuhde-ehdotelma voi sijoittua useampaan sisältöalueeseen. Merkityssuhde-ehdotelmat sijoitin seuraaviin sisältöalueisiin: *opiskelupaikkaan kotiutuminen, opiskelupaikan fyysiset ja opetussuunnitelmalliset puitteet, opiskelupaikan toimintakulttuuri, opiskelijaelämä yhteisöllisyyden rakentajana, yhteisöllisyyttä rikkovat kokemukset, tahto muuttaa toimintakulttuuria sekä muutto pääyliopiston yhteyteen*. Seuraavassa esimerkissä käy ilmi, miten merkityssuhde-ehdotelmat sijoittuivat Daran tapauksessa muodostettuihin sisältöalueisiin.

Esimerkki 2. Henkilö Dara: Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittuminen sisältöalueisiin

Opiskelupaikkaan kotiutuminen: 1, 2, 4, 5, 8

1. Opiskelija on luonteeltaan sosiaalinen ja kokee tulevansa hyvin toimeen toisten ihmisten kanssa. Opiskelija jännittää opintojen aloittamista ja toisten opettajaopiskelijoiden tapaamista. Opiskelijalle on tärkeää, että opiskelijatovereista löytyy henkilöitä, joiden kanssa voidaan järjestää yhteistä matkustamista opintoihin toiselta paikkakunnalta.
2. Päivittäinen matkustaminen opintojen takia koetaan liian raskaana. Opiskelija viihtyy yliopistolla ja elämä keskittyy muuton seurauksena yliopistolle.
4. Muualta matkustavat opiskelijat muodostavat oman ryhmänsä, johon opiskelija tutustuu ensimmäisenä.
5. Yliopiston yksikkö on pieni ja intiimi, jonka seurauksena muihin opiskelijoihin tutustuu nopeasti. Yliopistolta löytyy aina tuttuja.
8. Yhteisöllisyyden tunne rakentuu nopeasti ja opiskelija nauttii Hämeenlinnan yksilön hyvästä tunnelmasta.)

Opiskelupaikan fyysiset ja opetussuunnitelmalliset puitteet: 3, 5, 9

3. Opiskelijoiden jakaminen opiskeluryhmiin luo turvallisuuden tunnetta opintojen alun epävarmuuteen. Omaan ryhmään tutustutaan nopeasti.
5. Yliopiston yksikkö on pieni ja intiimi, jonka seurauksena muihin opiskelijoihin tutustuu nopeasti. Yliopistolta löytyy aina tuttuja.
9. Opiskelija kokee valmiiksi strukturoidun opiskelun olevan helppoa ja miellyttävää.

Opiskelupaikan toimintakulttuuri: 6, 10

6. Opiskelijaa hämmentää ja ihastuttaa yliopistossa vallitsevaa tapa tervehtiä kaikkia vastaan tulijoita.
10. Opettajat olivat helposti lähestyttäviä ja opiskelija piti opiskelijoiden ja opettajien välisestä epämuodollisesta suhteesta.

Opiskelijaelämä yhteisöllisyyden rakentajana: 7

7. Opiskelijaelämä erilaisine tapahtumineen on iso opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunnetta rakentava tekijä.

Esittelemäni Perttulan analyysimenetelmän mukaan seuraavaksi tulisi merkityssuhde-ehdotelmista muodostaa sisältöalue-ehdotelmat. Tämä tarkoittaa sitä, että muodostettuihin sisältöalueisiin sijoitetuista merkityssuhde-ehdotelmista muotoillaan sisältöalue kerrollaan yhtenäinen kokonaisuus. Tämä vaihe oli kuitenkin tässä tutkimuksessa tarpeeton, sillä merkityssuhde-ehdotelmien lukumäärä ja pituus olivat helposti hallittavissa. Niinpä analyysin *neljännessä vaiheessa* muodostin sisältöalueiden pohjalta ehdotelmat yleiseksi merkitysverkostoksi. Ehdotelmia yleisestä tiedosta on yhtä monta kuin on tutkittaviakin. Tässä analyysin vaiheessa aloin jo tehdä havaintoja siitä, kuinka monta yleistä merkitysverkostoa aineistostani mahdollisesti oli muodostumassa. Jo analyysin alkuvaiheissa oli selvää, että aineistosta syntyy ainakin kaksi yleistä merkitysverkostoa

aineistossa esiintyvien merkityksellisten yhteisöllisyyttä koskevien sisällöllisten erojen takia.

Viimeisessä ja viidennessä *analyysin vaiheessa* pyritään muodostamaan yleinen merkitysverkosto, jonka tulee sisältää kaiken tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemukset Hämeenlinnan yksikön yhteisöllisyyden tunteesta poikkeavat vahvasti toisistaan. Tämän tutkimuksen aineiston analyysin tuloksena muodostui neljä yleistä merkitysverkostoa. Nimesin nämä neljä yleistä merkitysverkostoa seuraavalla tavalla: *Oman yhteisön jäsen, Virran mukana kulkija, Kyseenalaistaja ja Provosoitunut vaikuttaja*. Kahteen yleiseen merkitysverkostoon, *Yltiöpositiivinen oman yhteisönsä jäsen* ja *Virran mukana kulkija*, sisältyy kaksi yksilökohtaista merkitysverkostoa. Analyysin toiseen vaiheen tuloksien esittelyn yhteydessä käy ilmi, keiden muistelukirjoitukset muodostavat minkäkin yleisistä merkitysverkostoista.

Fenomenologisen tutkimuksen empiirisen analyysin tuottamat yleiset merkitysverkostot eivät vielä kuitenkaan vastaa tutkimuksen lopullisia tuloksia. Fenomenologisen analyysimenetelmän viimeisessä vaiheessa tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä laajemmin luomalla keskustelua analyysin tulosten ja olemassa olevan tiedon välille. (Perttula 2000, 441.)

## **Yleiset merkitysverkostot**

Oman yhteisön jäsen (Cecilia ja Dara)

*Opiskelujen aloittamiseen liittyy paljon jännitystä. Oman paikan löytyminen muiden opiskelijoiden joukosta pohdituttaa ja jännittää, vaikka opiskelija mieltääkin itsensä sosiaalisena ja toisten kanssa hyvin toimeen tulevana henkilönä. Suurin osa opiskelijoista luo aktiivisesti kontakteja heti opintojen alkuvaiheissa, mutta osa päättyy omasta sosiaalisesta luonteestaan huolimatta ensin tarkkailijan rooliin.*

*Opiskelijat jaettiin heti opintojen alussa pienempiin ryhmiin, joissa tulevien vuosien opiskelu tulisi tapahtumaan. Ensimmäisenä tutustuttiin omaan opiskeluryhmään ja ryhmästä tulikin nopeasti tärkeä turvallisuuden tunnetta luova tekijä opintojen alun hämmennyksessä ja epätietoisuudessa. Koti- ja opiskelupaikkakunnan väliä kulkevien*

*opiskelijoiden muodostamassa ryhmässä seura ja vertaistuki koettiin tärkeänä sekä viihtyvyyden että käytännönjärjestelyjen kannalta.*

*Opiskelu yksikössä oli hyvin koulumaista ja valmiiksi strukturoitua. Itse opiskelu on valmiiksi strukturoidussa koulutuksessa helppoa ja mukavaa; opinnot etenevät vaivattomasti.*

*Yksikössä pyrittiin rakentamaan yhteisöllisyyden tunnetta heti opintojen alussa ja opiskelijoita ohjeistettiin tervehtimään yksikön käytävillä vastaan tulevia ihmisiä. Tämä perinne tuntui aluksi hämmäntävältä, mutta tapa omaksuttiin pian mielellään. Yksikkö oli pieni ja intiimi, jonka ansiosta myös oman ryhmän ulkopuoliset opiskelijat tulivat nopeasti tutuiksi. Kaikki yksikön opiskelijat tunnistettiin ainakin ulkonäöllisesti. Yksikön ruokala oli paikka, josta löytyi aina ruokaseuraa. Pieni ruokala mahdollisti myös tavalliset välit sen työntekijöiden ja opiskelijoiden välillä. Yhteisöllisyyden tunne rakentui nopeasti yksikössä, josta löytyi aina tuttuja. Opiskelupaikkakunta oli pieni ja hiljainen, jonka takia opiskelijakavereiden löytyminen ja läsnäolo koettiin tärkeänä viihtyvyyden kannalta.*

*Opiskelijoiden välinen yhteisöllisyys koettiin vahvana ja myös opettajien ja opiskelijoiden välit olivat lämpimät. Hyvää tunnelmaa olivat rakentamassa siten myös yksikön henkilökunta. Osa opettajista korosti opettajien ja opiskelijoiden välistä tasa-arvoa ja yksilöllisyyttä kunnioitettiin. Opettajien ja opiskelijoiden välillä vallitsi lämmin ja epävirallinen suhde.*

*Yksikön hyvästä tunnelmasta nautittiin ja siellä viihdyttiin ystävien kanssa myös omalla vapaa-ajalla. Opiskelijaelämä erinäisine ohjelmineen ja tapahtumineen vahvisti entisestään opiskelijoiden välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta.*

*Yksikön muutto pääyliopiston yhteyteen oli suuri muutos. Tilat ovat nyt suuret ja opiskelijoita on paljon eri koulutusohjelmista, jonka seurauksena omaan koulutusohjelmaan kuuluvia opiskelijoita ei tunnista. Kuitenkin yhteinen historia on vain vahvistanut vanhasta yksiköstä muuttaneiden opiskelijoiden välistä yhteisöllisyyden tunnetta. Molempiin opiskelupaikkoihin tutustuminen ja niissä opiskelu nähdään etuoikeutena ja rikkautena: pienessä yksikössä opiskelu oli sosiaalista ja huoletona, ja uudessa yksikössä yliopistoelämään pääsee tutustumaan suuremmissa mittakaavassa. Uudesta yksiköstä*

*toivotaan vanhan yksikön kaltaista turvallista ja tasapuolista opiskelupaikkaa, jossa yhteisöllisyyden henki säilyisi.*

Virran mukana kulkija (Bertta ja Fiona)

*Pääsykokeista saadun kokemuksen mukaan yksikkö oli vaikuttanut ystävälliseltä ja innostavalta opiskeluympäristöltä, jossa oli hyvä ryhmähenki. Opintojen aloitukseen liittyy kuitenkin luonnollisesti jännitystä ja hyväksytyksi ja tervetulleeksi tulemisen tunne on tärkeää uusille opiskelijoille. Tutustumisillassa, joka on oleellinen osa uusien opiskelijoiden vastaanottamista, tutorit välittävät omalla keskinäisellä ja läheisellä kommunikoinnillaan kuvaa opiskelupaikan välittömyydestä ja yhteisöllisyydestä. Opintojen ensimmäiset päivät koettiin kuitenkin hyvin kuluttavina ja stressaavina, sillä tuolloin jouduttiin ponnistelemaan ja yrittämään parhaansa sosiaalisissa tilanteissa, jotta pysyttäisiin muiden nopeasti ryhmäytyvien opiskelijoiden vauhdissa mukana. Ensimmäisten päivien aikana syntyneitä pieniä ystäväryhmiä oli vaikeaa enää muuttaa niiden muotoutumisen jälkeen. Uusilla opiskelijoilla on myös runsaasti odotuksia tulevan opiskelujakson suhteen. Osa odotuksista liittyy uusien ystävien löytämiseen ja osa kohdistuu tulevaan itsenäiseen ja intensiiviseen opiskeluun.*

*Yksikkö oli pieni ja kotoisa, jolloin siellä liikkuminen ja ihmisiin tutustuminen oli helppoa. Uusia opiskelijoita ohjeistettiin tervehtimään kaikkia yksikössä vastaan tulevia henkilöitä, ja tämä tapa koettiin hienona keinona vahvistaa yhteisöllisyyttä. Yksikön ainoa ruokala edisti myös ystävien löytymistä. Opiskelijaelämään kuuluvilla juhlilla ja muulla ohjelmalla oli tärkeä rooli opiskelijoiden tutustumisessa toisiinsa. Opiskeluaikaan liittyi vahvasti erilaiset sosiaaliset tilanteet ja suhteet, ja opiskelupaikasta löydettyjen ystävien kanssa vietettiin paljon aikaa niin opiskelujen kuin vapaa-ajankin parissa. Samanhenkiset ihmiset löysivät toisensa ja muodostui ystävyys-suhteita. Opinnoissa syntyneet ihmissuhteet koettiin erityisen tärkeinä opintojen raskaimpina vaiheina, jolloin muilta opiskelijoilta saatu vertaistuki sekä opiskelijaelämän tarjoamat vapaa-ajan tapahtumat auttoivat jaksamaan.*

*Osa opinnoista oli hyvin teoreettisia, jolloin kytköksiä työelämään oli vaikea löytää. Suurin osa opinnoista oli kuitenkin todella käytännönläheistä, elämyksellistä ja mielekästä, ja opettajia pidettiin ystävällisinä ja helposti lähestyttävänä. Opiskelu yksikössä*

*oli inspiroivaa ja ryhmämuotoisesta opiskelusta pidettiin. Kuitenkin oli tiedossa, että kaikissa ryhmissä yhteistyö ei toiminut.*

*Opintojen ehdottomuus ja koulumaisuus yllätti. Opintojen järjestys ja niiden aikataulut olivat valmiiksi suunniteltuja ja satunnaiset poissaolot oli korvattava. Tällaisen valmiiksi strukturoidun opintopolun uskottiin edesauttavan opinnoissa ajallaan etenemistä, mutta se, miten opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet pystyttiin huomioimaan tiukan kaavan mukaan etenevissä opinnoissa, herätti myös huolestuneisuutta. Opiskelu pienellä paikkakunnalla oli kuitenkin kaiken kaikkiaan onnellista ja seesteistä, ja opinnot etenivät pääosin vaivattomasti valmiiksi suunnitellun kaavan mukaisesti.*

*Opintojen edetessä huomattiin, ettei yksikön yhteishenki ollut niin hyvä, kuin aluksi yleisesti oli luultu. Hyvää ryhmähenkeä ja yhteisöllisyyden tunnetta horjuttivat käytävillä liikkuvat juorat ja herkässä oleva toisten ihmisten leimaaminen. Joukkoon mahtui myös paljon vahvoja persoonia, jotka vaativat paljon tilaa itselleen.*

*Toisen opiskeluvuoden aikana huhutaan yksikön siirtämisestä pääyliopiston yhteyteen. Yliopiston tapa ilmoittaa opiskelijoille yksikön siirtämisestä pääyliopiston yhteyteen sähköpostitse kesäloman aikana tuntuu loukkaavalta. Viimeinen opiskeluvuosi tutussa pienessä yksikössä tuntuu haikealta, mutta siitä pyritään myös nauttimaan. Muuttaminen opiskelupaikan perässä jännittää, mutta olikin lopulta odotettua helpompaa. Opintojen jatkamiseen uudessa kaupungissa suhtaudutaan positiivisesti ja avoimesti, jolloin pettymys oli suuri, kun lukuvuoden alussa kohdattiin lukuisia haasteita opintojen järjestymisessä. Uuden yksikön alkutaipaleen alkuvaikeuksia yritettiin ymmärtää, mutta erityisen turhauttavana koettiin tarjolla olevien kurssien vähäisyys, vaikka opiskelumotiivaatio oli kova. Uusia tapoja ja käytäntöjä päätettiin kuitenkin opetella hyväksymään ja uudelle yksikölle annettiin vielä mahdollisuus.*

**Kyseenalaistaja (Emilia)**

*Opiskelujen aloittamiseen vieraalla paikkakunnalla liittyy paljon jännitystä ja haikeutta tutun ympäristön ja läheisten ihmisten jäädessä vanhalle kotipaikkakunnalle. Opintojen alussa toisten opiskelijoiden tapaamiseen liittyy paljon odotuksia ja osa päättyy mieluummin tarkastelemaan toisia ja pidättäytymään aluksi itse kontakteista. Vaikka kans-*



*saopiskelijat käyttäytyvät ystävällisesti, on haastavaa löytää sellaista seuraa, jossa itsensä voisi tuntea hyväksi ja turvalliseksi. Opintojen alkuvaiheet koettiin yksinäisinä. Toisten opiskelijoiden aktiivinen sosiaalisuus ja innokas toisiin tutustuminen herättää myös epäilyksiä heidän aitouttaan kohtaan. Oletetaanko ja odotetaanko luokanopettajaopiskelijan käyttäytyvän aina avoimesti ja sosiaalisesti?*

*Opiskelun oli odotettu olevan akateemisempaa ja siksi koulumaiseen opiskeluun kuuluvat tarkat lukujärjestykset ja läsnäolopakot yllättivät. Yksikön henkilökunnasta pidettiin ja opiskelu oli enimmäkseen toiminnallista ja käytännönläheistä. Valmiiksi strukturoidun opiskelun koettiin edistävät opintojen alkuun pääsemisessä sekä toisiin opiskelijoihin tutustumisessa ja ryhmäytymisessä. Tilojen ja opiskeluryhmän tuleminen tutuksi opintojen edetessä lisäsi itsevarmuutta ja uusia ystäviä alkoi löytyä. Opiskelijaelämä erilaisine tapahtumineen lähensi opiskelijoita entisestään.*

*Vaikka koulutuksessa on viihdytty, opittu ja saatu uusia ystäviä, on usein pohdittu, oliko päätös opettajakoulutukseen lähdöstä ollut oikea. Tulevan työn uskotaan kyllä opettavan tekijäänsä, mutta työn mukana tuleva suuri vastuu huolestuttaa. Opintojen alussa koetaan paineita omien opettajavalmiuksien esilletuomisesta sekä perinteisen opettajan roolin täyttämisestä. Pian kuitenkin huomataan, että koulutukseen on valikoitunut kirjava joukko erilaisia ihmisiä, mikä luo vapauttavan helpotuksen tunteen. Koulutuksessa saakin olla oma itsensä eikä tarvitse yrittää tietynlainen täyttääkseen jotkin opettajaopiskelijalle asetetut kriteerit.*

Provosoitunut vaikuttaja (Anna)

*Opintojen alussa tunnelma on jännittynyt ja opiskelijalla on vahvoja stereotyyppisiä ennakkoluuloja toisia opettajaopiskelijoita kohtaan. Nämä ennakkoluulot väistyvät, kun hän löytää ensin oman paikkansa samanhenkisestä seurasta, jonka jälkeen muihinkin on helpompi tutustua. Vanhemmat opiskelijat eivät ota kontaktia alempiin vuosikursseihin, joten oma vuosikurssi ja siihen kuuluvat ihmiset ovat tärkeitä turvallisuudentunnetta luovia tekijöitä opintojen alussa. Vaikka hänellä oli ystäviä myös oman opiskeluryhmän ulkopuolelta, se ei näyttänyt olevan yleistä.*

*Opiskelupaikka koetaan sympaattisena ja kodinomaisena. Yksikön opettajia arvostetaan omina persooninaan ja opettajien ja opiskelijoiden väliset suhteet ovat rennot ja vapaamuotoiset. Opettajien ja opiskelijoiden välinen yhteisöllisyys koetaan aidommaksi ja syvemmäksi kuin opiskelijoiden välinen yhteisöllisyys.*

*Opintojen alusta lähtien yksikössä korostetaan opiskelupaikan yhteisöllisyyttä ja uudet opiskelijoita neuvotaan tervehtimään vastaanulijoita käytävillä. Yhteishenkeä pyritään luomaan aktiivisesti, mutta yksikön voi havaita muodostuvan pienistä kuppikunnista. Opiskelu tapahtuu pitkälti muuttumattomissa ryhmissä, jonka seurauksena syntyy lämminhenkisiä ja tiiviitä yhteisöjä. Kaikissa opiskeluryhmissä ei kuitenkaan ole hyvä ryhmähenki. Yksikön toimintakulttuuri muodostuu pienen sisäpiirin kirjoittamattomista säännöistä ja ylempien vuosikurssilaisten koetaan pitävän tietoisesti valta-asemaa yksikössä.*

*Opiskelujen alkuvaihetta kuvaa varovaisuuden tunne ja tahto uhmata opiskelupaikan kulttuuria ja perinteitä. Miesopiskelijoiden itselleen luoma vahva ja näkyvä asema yksikön toimintakulttuurissa ärsyttää ja saa aikaan aktiivisen ainejärjestön toimintaan osallistumisen.*

## **6 OPETTAJAKOULUTUSYHTEISÖN YHTEISÖLLISYYDEN TARKASTELUA**

Perttulan (2000) mukaan fenomenologisen tutkimuksen empiiristä tutkimusvaihetta luonnehtii pyrkimys sen deskriptiivisyyteen. Analyysin jälkeen on kuitenkin luotava empiiristen tulosten ja olemassa olevan tiedon välille dialogia, joka auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä laajemmin. (mts. 440.)

Tutkimukseni tuloksina syntyi kuusi yksilökohtaista ja neljä yleistä merkitysverkostoa. Yleiset merkitysverkostot olen nimennyt seuraavasti: Oman yhteisön jäsen, Virran mukana kulkija, Kyseenalaistaja ja Provosoitunut vaikuttaja. Nämä nimitykset muodostin intuitioni perusteella ja nimitykset helpottavat tutkimustulosteni esittelyä. Oman yhteisön jäsenen ja Virran mukana kulkijan yleisiin merkitysverkostoihin sisältyy molempiin kaksi yksilökohtaista merkitysverkostoa.

Lopullisen keskustelun analyysin ja tutkimustiedon välille rakennan aineistosta nousseiden opettajakoulutusyhteisön yhteisöllisyyteen vaikuttaneiden kokemusten kanssa. Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyyden kannalta merkityksellisinä koettiin sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset yhteisön normeista ja vuorovaikutuksesta sekä opiskelijan oma suhde yhteisöön. Näiden sisältöalueiden avulla hahmotan keskeisiä aineistosta nousevia merkitystihentymiä opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemuksista. Nämä alaluvut sisältöineen eivät ole toisistaan irrallisia kokonaisuuksia vaan ne ovat osittain liittämättäisiä ja päällekkäisiäkin, mutta niiden jakaminen osiin helpottaa opiskelijoiden kokemusten esittelyä. Tulosten sisältöalueet avaavat omissa alaluvuissaan, esittäen primääriaineistoon kuuluvien tutkittavien alkuperäisiä ilmaisuja dialogin tukena.

### **6.1 Opettajakoulutusyhteisön normit**

Jokainen yhteisön toimintakulttuuri koostuu virallista ja epävirallisista normeista. Wengerin (1998, 82–83) jaettu repertuaari, joka muistuttaa monella tapaa yhteisön normeja, sisältää muun muassa tavat tehdä asioita, rutiinit, sanat, eleet, työvälineet, tarinat ja symbolit, jotka yhteisö on tuottanut tai omaksunut olemassa olonsa aikana, ja joista on tullut osa yhteisön käytäntöä. Yhteisössä vallitsevat normit vaikuttavat luonnollisesti myös siihen, miten kyseisen yhteisön uudet jäsenet niihin suhtautuvat. Yksilön kokemus

yhteisön normeista taas vaikuttaa siihen, millaiseksi yksilö kokee yhteisön yhteisöllisyyden.

### **Tavat toimia**

Luokanopettajakoulutusyhteisön normeihin kuuluvat erilaiset tavat tehdä asioita ja toimia yhteisössä. Osa näistä yhteisöön vakiintuneista tavoista ovat kiinnittyneitä yhteisön viralliseen puoleen ja ovat siten ylhäältä käsi määriteltyjä, virallisia normeja. Luokanopettajayhteisön normistoon kuuluu kuitenkin myös joukko sanattomia sopimuksia ja kirjoittamattomia sääntöjä eli epävirallisia normeja. (ks. Sulkunen 82–85.)

Luokanopettajakoulutuksen virallisiin normeihin kuuluvat siellä käytössä olevat opetussuunnitelmat sekä opetusmuodot ja -käytännöt. Nämä ohjaavat opiskelijaa sosiaaliseen ja yhteistoiminnalliseen toimintaan. Yleisten merkitysverkostojen mukaan nämä koettiin pääsääntöisesti positiivisena ja sosiaalisia suhteita sekä yhteisöllisyyttä edistävinä tekijöinä. Yhteisön viralliseen normistoon kuului, että opinnot etenivät saman kaavan mukaisesti, jolloin Oman yhteisön jäsenen ilmaisun mukaan *”kärryillä pysyminen meni kevyesti, kunhan vain kulki porukan mukana.”*. Koulutuksessa pyrittiin selvästi ohjaamaan opiskelijat vuosikursseittain kohti samanaikaista valmistumista. Suurin osa opiskelijoista pystyikin noudattamaan tätä normia, ja opiskelun katsottiin olevan helppoa ja turvallista. Virran mukana kulkija kantoi kuitenkin myös huolta niistä, jotka eivät kyenneet etenemään opinnoissaan normien vaatimalla tavalla, jolloin he auttamatta tippuivat joukosta. Yleisistä merkitysverkostoista paljastuu myös hämmästys luokanopettajakoulutuksen koulumaisuutta ja tiukkoja sääntöjä kohtaan esimerkiksi läsnäoloihin liittyen. Vastaavasti Rautiaisen (2008) tutkimuksessa yhteiset säännöt katsottiin olevan tärkeä osa kouluyhteisön yhteisöllisyyttä. Rautiaisen mukaan osa opiskelijoista suosi tiukkaa sääntöjen ja rutiinien noudattamisen linjaa, kun taas osa opiskelijoista kuulutti enemmän joustavuuden ja tilannetajun perään yhteisten pelisääntöjen laatimisessa ja noudattamisessa. (mts. 81–83.)

Opetussuunnitelmaa epävirallisempaa normia edustaa yleisistä merkitysverkostoista esiin noussut uusien opiskelijoiden tietoinen perehdyttäminen yhteisön tavoille ja yhteisöllisyyden tietoinen rakentaminen (Ylijoki 1998, 72). Provosoituneen vaikuttajan, Oman yhteisön jäsenen ja Virran mukana kulkijan mukaan yhteisöllisyyden tunnetta pyrittiin osoittamaan ja rakentamaan aktiivisesti opintojen alkuvaiheissa erilaisilla tapahtumilla ja tutoreiden omalla esimerkillä. Samoissa yleisissä merkitysverkostoissa

kuvaillaan tarkasti yksikössä vallinnutta tapaa tervehtiä kaikkia vastaan tulijoita, mistä esimerkkinä Virran mukana kulkijan kuvaus:

*Bertan mieleen painui erityisesti yksi tärkeä ohje, jonka ohjuset antoivat: ”Täällä sitten tervehditään kaikkia vastaan tulevia.” Bertta yleensäkin piti ihmisten tervehtimistä kohteliaana, mutta tämä tuntui jotenkin erityisen hienolta ja yhteisöllisyyttä luovalta tavalta.*

Virran mukana kulkija ja Oman yhteisön jäsen omaksuivat tämän yhteisön tavan mielellään, mutta Provosoitunut vaikuttaja ei ollut yhtä vakuuttunut tästä opettajakoulutusyhteisön perinteestä. Tämä yhteisön perinne, sekä tapa, jolla se esitetään uusille yhteisön jäsenille, kertoo paljon opettajakoulutusyhteisön luonteesta. Se, että uudet opiskelijat ohjataan toiminaan yhteisön perinteen mukaisesti osoittaa valtaa, vaikka suurin osa uusista yhteisön jäsenistä omaksuukin tavan mielellään. Tämä on hyvin konkreettinen esimerkki yksilön sosiaalistamisesta yhteisön jäseneksi (ks. Eskola 1982, 51). Uusia yhteisön jäseniä opastetaan ja ohjataan opettajaopiskelijayhteisön tavoille myös erilaisen vapaa-ajan tapahtumien avulla. Erilaisia illanistujaisia ja juhlia riittää etenkin lukuvuoden alussa, jolloin uudet opiskelijat otetaan yhteisöön vastaan ja yhteisön vanhat jäsenet tapaavat toisiaan kesätauon jälkeen.

Osa yhteisön epävirallisista normeista voidaan kokea myös ahdistavina. Provosoituneen vaikuttajan mukaan opettajakoulutusyhteisön kulttuuri muodostui osittain kirjoittamattomista säännöistä, joista uudet opiskelijat eivät tiedeet, ja joita ei sopinut arvostella. Esimerkkinä tästä Provosoitunut vaikuttaja kertoo yhteisössä vallinneesta sähköpostikulttuurista, jossa pieni piiri lähetti koko sähköpostilistalle sellaisia viestejä, jotka avautuivat vain kyseisen pienen joukon jäsenille, täyttäen turhaan kaikkien opiskelijoiden sähköpostin.

Joskus normeihin liittyy rajoja, jotka koskettavat vain tiettyä osaa yhteisön jäsenistä. Yhteisö voi määritellä, millainen käyttäytyminen on sallittua tai sopivaa erilaisille yhteisön jäsenille. (Sulkunen 1998, 83.) Provosoituneen vaikuttajan tapauksessa tällaiset normien rajat vaikuttavat negatiivisesti hänen kokemukseensa yhteisön tasavertaisuudesta ja yhteisöllisyydestä.

## Tilat

Normeihin kuuluvat myös yhteisön käytössä olevat merkitykselliset tilat ja välineet. Näistä esimerkkeinä ovat rakennukset, tapaamispaikat, ruokalot ja kahvilat. Kaikista yleisistä merkitysverkostoista käy ilmi opettajakoulutusyksikön pienet ja intiimit tilat. Yksikön pienuudesta johtuen se otetaan nopeasti ja kokonaisvaltaisesti opettajaopiskelijoiden haltuun, ja siellä viihdytään myös omalla vapaa-ajalla toisten opiskelijoiden kanssa.

Yleisissä merkitysverkostoissa opettajakoulutusyksikköä kuvaillaan kodinomaiseksi, intiimiksi ja viihtyisäksi. Virran mukana kulkija ja Oman yhteisön jäsen mainitsee yhteisön tärkeäksi tilaksi myös opiskelijaravintolan, josta löytyi aina tuttua seuraa. Joihinkin tiloihin voi liittyä omia virallisia tai epävirallisia käyttäytymissääntöjä ja normeja. Oman yhteisön jäsen kertoo opiskelijaravintolassa vallinneesta käytännöstä, jonka mukaan opiskelijoiden ei tarvinnut näyttää opiskelijakorttia ravintolassa ruokaillessaan. Tämän katsottiin olevan pienten piirien etu, koska henkilökunta tunnisti kaikki opiskelijat. Kyseessä on kuitenkin kirjoittamaton sopimus, ja yksi esimerkki opettajakoulutusyhteisössä vallitsevista tavoista toimia yhteisössään.

Eri tiloille voi muodostua erilaisia merkityksiä yhteisössä. Esimerkiksi Oman yhteisön jäsenen mukaan ”*punaisilta tuoleilta*” löytyi aina juttuseuraa ja se oli opiskelijoiden yleinen sovittu kohtaamispaikka. Ilmaisu viittaa siihen, että kaikki yhteisön jäsenet tietävät, mistä tuoleista puhutaan, vaikka sen ulkopuolisille tieto jää arvoltaan epämääräiseksi. Tiloihin voi liittyä myös symbolisia merkityksiä ja tilojen käytöllä voi osoittaa valtaa. Provosoituneen vaikuttajan mukaan vanhemmat opiskelijat olivat hyvin ”*reviiritietoisia*” ja esimerkiksi ainejärjestön tilan kahvilaan uuden opiskelijan ei ollut helppoa mennä siellä viihtyvien vanhempien opiskelijoiden takia. Tämä on toinen esimerkki koetusta normin rajasta, jonka mukaan eri yhteisön jäsenet ohjataan käyttäytymään eri tavoin (ks. Sulkunen 1998, 83).

Yleisistä merkitysverkostoista käy ilmi erilaisia tapoja suhtautua opettajakoulutusyhteisön normeihin. Virran mukana kulkija ja Oman yhteisön jäsen vaikuttaisivat hyväksyvän ja omaksuvan yhteisössä vallalla olevat normit. Virran mukana menijä havaitsee normeissa myös epäkohtia ja asioita, jotka horjuttavat hänen kokemustaan yhteisön yhteisöllisyydestä, mutta havainnot eivät tunnu vaikuttavan yhteisössä toimimiseen. Provosoitunut vaikuttaja sen sijaan kokee tehtäväkseen myös puuttua vallalla oleviin nor-

meihin ja kertoo osallistuvansa tämän takia ainejärjestön toimintaan. Oman yhteisön jäsen edustaa siten tässä tutkimuksessa puhtaimmillaan ”yლისosiaalistunutta” yksilöä, joka omaksuu mielellään yhteisön normit ja sosiaalistuu siten yhteisöön helposti. Provosoitunut vaikuttaja sen sijaan edustaa vastakkaista yksilön suhdetta normeihin vastustamalla yhteisön normeja, ja pyrkimällä jopa muuttamaan niitä. (ks. Eskola 1982, 51–52.) Aineistosta ei kuitenkaan selviä, miten Provosoituneen vaikuttajan osallistuminen yhteisön normeihin vaikuttaneeseen ainejärjestön toimintaan otettiin vastaan.

## **6.2 Yhteisön vuorovaikutus**

Opettajakoulutusyhteisössä yksilöiden ja ryhmien välinen vuorovaikutuksen koettiin vaikuttavan opiskelijoiden kokemuksiin yksikön yhteisöllisyydestä. Vuorovaikutus voi olla sekä yhteisöllisyyttä rakentavaa että sitä hajottavaa. Yhdessä tekeminen ja toimiminen, eli vastavuoroinen toiminta, sekä hyvät ja välittömät välit yksikön henkilökunnan kanssa vahvistivat yhteisöllisyyden tunnetta. Kuitenkin kokemukset yhteisön sisäisistä ristiriidoista ja epätasa-arvosta horjuttivat opettajakoulutusyhteisön hyvää yhteisöllisyyden henkeä.

### **Yhteisöllisyyttä vahvistavat kokemukset**

Vastavuoroinen toiminta on yksi Wengerin (1998, 72) käytäntöyhteisön muodostumisen edellytys. Pelkkä yhteisön olemassaolo ei kuitenkaan kerro vielä siitä, miten sen jäsenet kokevat yhteisönsä ”hengen” ja ilmapiirin eli yhteisönsä yhteisöllisyyden. Opettajakoulutusyhteisön yhteisöllisyyttä vahvisti yhdessä tekeminen ja toimiminen opinnoissa ja vapaa-ajalla. Samankaltainen ajatus toteutuu Nivalan (2008, 125, 138) toiminnallisessa yhteisön jäsenyydessä, jossa yhteisöön kuulumisen saavutetaan osallistumalla yhteisön toimintaan. Myös Rautiaisen (2008, 86–87) tutkimuksessa aineenopettajaopiskelijat näkivät opettajien välisen keskustelun ja yhdessä toimimisen koulun yhteisöllisyyden ehtona.

Luokanopettajakoulutus on hyvin strukturoitua, ryhmämuotoista ja käytännönläheistä, mikä käy ilmi eri tavoin kaikista muodostamistani yleisistä merkitysverkostoista. Tarkoin strukturoitu opetus opettajakoulutuksessa tarkoittaa sitä, että kurssit suoritetaan opetusohjelmaan merkittynä aikana ja tietyssä järjestyksessä. Opinnot suoritetaan pääosin kiinteissä ryhmissä ja toiminnallisuuteen ja ryhmäkeskusteluun pohjautuvassa ope-

tuksessa läsnäolo on pakollista. Provosoitunutta vaikuttajaa lukuun ottamatta kaikissa yleisissä merkitysverkostoissa opiskelu koettiin vaivattomana valmiiksi strukturoidussa koulutuksessa. Kyseenalaistaja koki valmiiksi strukturoidun opetuksen edesauttavan paitsi opinnoissa etenemistä myös toisiin opiskelijoihin tutustumisessa ja ryhmäytymisessä.

Opiskelijat jaettiin opiskeluryhmiin heti opintojen alussa, jolloin Provosoituneen vaikuttajan mukaan ryhmäläisille syntyi läheiset välit ja ryhmistä muodostui tiiviitä yhteisöjä. Provosoituneella vaikuttajalla oli myös ystäviä oman opiskeluryhmänsä ulkopuolella, mutta tämä ei vaikuttanut olevan kovin yleistä. Opiskeluryhmällä näyttäisi olevan opiskelijoille suuri merkitys ja opiskeluryhmät mainitaankin kaikissa yleisissä merkitysverkostoissa. Oman yhteisönsä jäsen koki ryhmässään nopeasti tutuiksi tulleet opiskelutoverit myös turvallisuuden tunnetta tuovana tekijänä erityisesti opintojen kaoottiseksi kuvatussa alkuvaiheessa. Oman yhteisön jäsen ja Virran mukana kulkija kertovat toisilta opiskelijoilta saadun vertaistuen merkityksestä niin opiskeluarjessa kuin sen haastavimmissakin hetkissä. Myös Mäkisen ja Olkinuoran (2001, 42) tutkimuksessa nimenomaan toisilta opiskelijoilta saatu tuki ja apu opinnoissa koettiin erittäin merkityksellisenä.

Opintojen lisäksi opiskelijaelämään kuuluvat erilaiset vapaa-ajanohjelmat ja opiskelijajuhlat. Opiskelutovereiden tapaaminen virallisten opintojen ulkopuolella mahdollistaa toisenlaisen tutustumisen rennommassa ilmapiirissä. Oman yhteisön jäsen, Virran mukana kulkija ja Kyseenalaistaja kertovat opiskelijoille suunnatun vapaa-ajanohjelman rakentaneen ja syventäneen opiskelijoiden välistä yhteisöllisyyttä. Virran mukana menijä tiivistää opettajakoulutusyhteisön vastavuoroisen toiminnan seuraavasti:

***Bertta** opiskelukumppaneineen meinasi välillä väsähtää todella pitkien koulupäivien ja työmäärän kanssa, mutta ”samassa veneessä” oleminen sekä lukuisat bileet ja muu sosiaalinen elämä kuitenkin helpottivat. **Bertta** oli myös saanut paljon ihania opiskelukavereita jo ensimmäisen vuoden aikana, joiden kanssa nyt vietti paljon aikaa ja teki ryhmätöitä. Kaikkiaan aika Hämeenlinnassa oli hyvin onnellista ja auvoista. (Virran mukana kulkija)*

Yhteisöllisyyden henkeä opettajakoulutusyksikössä oli rakentamassa myös sen henkilökunta. Kaikissa yleisissä merkitysverkostoissa kerrotaan, kuinka lämpimät ja välittömät välit opiskelijoilla ja opettajilla oli. Oman yhteisön jäsenen mukaan: ”*Osa luennoitsi-*



*joista painotti sitä, että yliopistossa kaikki ovat kollegoja ja opiskelijoita ymmärrettiin yksilöinä.*”. Provosoitunut vaikuttaja oli sitä mieltä, että yhteisöllisyys toteutui jopa ai-  
dompana nimenomaan opettajien ja opiskelijoiden kuin opiskelijoiden keskeisissä vä-  
leissä. Rautiaisen (2008, 83) tutkimuksessa aineenopettajien käsityksistä koulukulttuu-  
rin yhteisöllisyydestä opiskelijat painottivat opettajien roolia koulun yhteisöllisen hen-  
gen luojina. Lähteenojan (2010) mukaan opettajakontaktit vaikuttivat opiskelijan yli-  
opistoon integroitumiseen kahdella tavalla. Ensiksi opetustilanteen ulkopuolinen kes-  
kustelu sosiaalisti opiskelijan akateemisiin arvoihin ja asenteisiin, toiseksi ne myös loi-  
vat ja vahvistivat opiskelijan ja yliopiston välistä sidettä. (mts. 73.)

Tiilikaisen (2001, 86) ja Lähteenojan (2010, 218) tutkimuksissa käy ilmi, että iso osa  
opiskelijoista on ollut tyytymättömiä opettajilta saatuun tukeen ja ohjaukseen. Tässä  
tutkimuksessa taas yleisistä merkitysverkostoita käy ilmi hyvä henki, helposti lähestyt-  
tävyys ja tasavertaisuus opettajien ja opiskelijoiden välillä. Kuitenkin valmiiksi struktu-  
roidussa opiskelussa myös tarve tuelle ja opintojen ohjaukselle opettajien taholta on  
vähäisempi, jolloin aikaa jää muulle, enemmän yhteisöllisyyttä luovalle, vapaammalle  
vuorovaikutukselle. Kuten aiemmin on todettu, opettajilla ja henkilökunnalla on vuoro-  
vaikutuksen kautta avaimet yhteisöllisyyden rakentamiseen, ja yleisten merkitysverkos-  
tojen perusteella Hämeenlinnan opettajakoulutusyksikön henkilökunta on tehnyt osuu-  
tensa koko yksikön yhteisöllisyyden edistämiseksi.

### **Yhteisöllisyyttä horjuttavat kokemukset**

Yleisistä merkitysverkostoista käy ilmi opiskelun ryhmäluontoisuus. Provosoituneen  
vaikuttajan ja Oman yhteisön jäsenen merkitysverkostoista käy ilmi, että kaikki opiske-  
luryhmät eivät kuitenkaan toimineet ongelmitta. Willman (2001) toteaaakin, että pelkkä  
yhteistyö tai yhdessä tekeminen ei vielä riitä yhteisöllisyyteen. Ulkoa määrätty tai joh-  
dettu, pinnallinen ja tekninen yhteistyö voi pikemmin turhauttaa kuin inspiroida opiske-  
lijoita. Tällöin hyvää tarkoitettu muodolliseksi jäävä yhteistyö voi jopa muodostua yh-  
teisöllisyyden esteeksi. (mts. 41–44.)

Provosoitunut vaikuttajan kertoo aluksi hyvältä ja yhteisölliseltä vaikuttaneen ilmapiirin  
muuttuneen ahdistavaksi, kun kulttuurin havaittiin muodostuvan erilaisista ”kuppikun-  
nista” ja kirjoittamattomista säännöistä. Provosoituneen vaikuttajan mukaan ”*Koulun  
nokkimisjärjestys oli selkeä, ja erityisesti miesopiskelijat olivat luoneet itselleen tärkeän  
roolin koulun perinteissä ja vuorovaikutuksessa.*”. Rautiaisen (2008) tutkimuksessa

tulehtunut vuorovaikutus erilaisine muotoineen estivät aineopettajaopiskelijoiden näkemysten mukaan koulun yhteisöllisyyden muodostumista. Opettajayhteisön sisälle muodostuvat pienemmät yhteisöt nähtiin pikemminkin kokonaisvaltaista yhteisöllisyyttä hajottavina kuin sitä tukevinä tekijöinä. Myös kiusaaminen ja huonot henkilökemiat tulivat Rautiaisen tutkimuksessa toistuvasti esiin. Yksilöllisiä piirteitä käsiteltäessä opiskelijat nostivat esiin sekä voimakkaat ja näkyvät että tietoisesti passiiviset persoonat yhteisöllisyyden tunteen rakentamisen haastajina. (Rautiainen 2008, 104–106.) Samankaltaisia kokemuksia yhteisöllisyyttä hajottavista tekijöistä tässä tutkimuksessa oli Virran mukana kulkijalla:

*Fiona tosin huomasi, ettei koulun ryhmähenki ollutkaan niin hyvä, miltä se alussa näytti. Käytävillä liikkui paljon juoruja ja Fionasta tuntui, että ihmisiä leimattiin helposti tietynlaisiksi. Joukossa oli myös paljon vahvoja persoonia.*

Vaikka Virran mukana kulkijan ja Provosoituneen vaikuttajan yleisistä merkitysverkostoita käy ilmi luokanopettajaopiskelijoiden välisiä ristiriitoja ja hyvää yhteishenkeä rappeuttavia tekijöitä, eivät ne kuitenkaan ole este Wengerin (1998) kuvaamalle käytäntöyhteisölle. Wengerin mukaan harva käytäntöyhteisö toimii ilman sisäisiä ristiriitoja, eivätkä onni, ilo ja harmonia ole välttämättömiä käytäntöyhteisön ominaisuuksia. Wenger muistuttaa, että myös poikkeavan mielipiteen esittäminen, haastaminen ja kilpailu ovat osallistumisen muotoja, joiden toteuttaminen itse asiassa osoittaa korkeampaa ja aktiivisempaa osallistumista kuin passiivinen mukautuminen. (mts. 77.) Niinpä Provosoitunut vaikuttaja onkin tyytymättömyydestään huolimatta vahva opettajakoulutusyhteisön jäsen, osallistuessaan ainejärjestön toimintaan tarkoituksenaan muuttaa vallassa olevia käytäntöjä. Myös Nivalan (2008, 125) toiminnallisuuden kautta määrittävässä yhteisön jäsenyydessä nimenomaan yhteisön toimintaan osallistuminen tai osallistumattomuus, joko vahvistaa tai heikentää yksilön yhteisöön kuulumista. Vaikka opettajakoulutusyhteisössä koetut negatiiviset kokemukset sen sisäisestä vuorovaikutuksesta eivät uhkaa itse yhteisön olemassa oloa, ei se tarkoita sitä, etteivätkö nämä kokemukset horjuttaisi yhteisön ”laatua” ja hyvää henkeä.

### **6.3 Opiskelijan suhde opettajakoulutusyhteisöön**

Opiskelijoiden oma suhde opettajakoulutusyhteisöön koettiin luonnollisesti merkityksellisenä yhteisöllisyyden kokemuksen kannalta. Merkkejä Salovaaran ja Honkasen

(2013, 74–79) ja Rainan (2012, 90–96) kuvailemien yhteisön kehittymisen vaiheista on havaittavissa opiskelijoiden kokemuksista. Opintojen alkuvaiheita väritti vahvasti innostuksen lisäksi jännitys ja epävarmuus siitä, miten oma paikka yhteisöstä löytyy. Opettajakoulutusyksikön muuttaminen toiselle paikkakunnalle toi opettajakoulutusyhteisön aivan uuden tilanteen eteen. Opiskelijoiden kokemukset ystävien löytymisestä ja joukkoon kuulumisesta olivat yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhteisöllisyyden kokemuksen edellytyksiä.

### **Epävarmuus yhteisön jäsenyydestä**

Opintojen alkuvaiheet koettiin jännittäviä ja stressaavina. Opintojen alussa haasteena oli vastata siihen, mitä opiskelija itse ajatteli uusilta opettajaopiskelijoilta odotettavan. Oman yhteisön jäsenen mukaan hänestä tulee opettaja, jolloin *”häneltä odotetaan tiettyjä asioita, on oltava aikuinen, sosiaalinen ja fiksu”*. Provosoituneella vaikuttajalla taas oli vahvoja ennakkoluuloja toisia opettajaopiskelijoita kohtaan ja mielikuva opettajaopiskelijoista sisälsi ajatuksia *”kympin oppilaista, urheilullisista, reippaista ja ulkonäkökeskeisistä persoonista.”* Myös kyseenalaistaja koki opintojen alussa häneltä odotettavan tiettyä *”perinteistä opettajamaista luonnetta”* ja mietti: *”oliko sosiaalisuus yksi tekijä, jonka luokanopettajaopiskelija oletti faktaksi. Jos ei ollut sosiaalinen, ei ollut hyvä valinta koulutukseen. Oli siis oltava sosiaalinen, vaikka ei olisi aidosti halunnutkaan.”*

Kaikista yleisistä merkitysverkostoista käy ilmi opintojen aloitukseen liittyvä jännitys sekä odotukset, paineet ja pelot. Tämä on tavallista yhteisön muodostumisen aloitusvaiheelle (Salovaara & Honkanen 2013, 74). Virran mukana kulkijan mukaan ensimmäisten päivinä sosiaalinen paine oli valtava ja opiskelijat ryhmäytyivät nopeasti, jolloin oli oltava ylisosiaalinen päästäkseen mukaan ryhmään. Ryhmät muodostuivat parissa päivässä, jonka jälkeen niiden muuttaminen oli vaikeaa. Kaikki eivät olleet yhtä heittäytyviä ja pikemminkin arkailivat alun kiivaassa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kyseenalaistajassa muiden runsas aktiivisuus ja sosiaalisuus herättivät epäilyksiä kanssaopiskelijoiden motiiveja ja aitoutta kohtaan. Kyseenalaistajan oli vaikea löytää sellaista ryhmää, jossa hänen olisi ollut hyvä olla, ja hän tunsikin itsensä yksinäiseksi opintojen alussa. Rainan (2012, 90) mukaan kommunikointi yhteisön muodostumisen alussa on usein innostunutta, mutta myös pinnallista. Kyseenalaistaja vaikutti havainneen sosiaa-

lisessa kanssakäymisessä näitä piirteitä, mikä aiheutti kasvavaa epävarmuutta omaa asemaa kohtaan.

Opintojen alkuvaiheen jälkeen Oman yhteisön jäsen, Virran muka kulkija, Provosoitunut vaikuttaja sekä myös Kyseenalaistaja löysivät paikkansa opettajakoulutusyhteisöstä. Opettajakoulutusyksikön muutto toiselle paikkakunnalle oli jälleen tapahtuma, joka järjestytti koko yhteisöä. Tämän mittakaavan muutos yhteisössä voidaan katsoa vastaavan yhteisön lopetusvaihetta, vaikka yksikön toiminta jatkuikin uusissa puitteissa (ks. Salovaara & Honkanen, 2013, 75). Opettajakoulutusyksikkö kuitenkin lakkasi olemasta sellainen, kuin mihin opiskelijat olivat kasvaneet ja kiinnittyneet. Tieto yksikön muutosta otettiin raskaasti vastaan ja Virran mukana kulkija oli harmistunut yliopiston tavasta tiedottaa asiasta opiskelijoille. Tuleva muutos koettiin suurena, mutta alun järkytyksen jälkeen muutokseen pyrittiin suhtautumaan positiivisesti. Virran mukana kulkija kertoo, kuinka viimeisestä yhteisestä vuodesta otettiin yhdessä kaikki ilo irti ja Oman yhteisön jäsenen mukaan yksikön muutto pääyliopiston yhteyteen vain vahvisti opettajakoulutusyhteisön yhteisöllisyyttä jaetun historian ansiosta. Tämä toki sulki tämän korostetun yhteisöllisyyden tunteen ulkopuolelle uudet opettajakoulutusyhteisön jäsenet, jotka vasta aloittelivat opintojaan kasvatustieteilijöiden yhteisessä EDU -yksikössä syksyllä 2012. Toisaalta kaikille kasvatustieteilijöille yhteinen EDU -yksikkö oli kaikille opiskelijoille tässä kokoonpanossa uusi yhteisö, jonka normeja ja toimintakulttuuria lähdettiin vasta yhdessä rakentamaan. Oman yhteisön jäsenen toiveena oli, että EDU -yksikkö ottaisi mallia entisen opettajakoulutuslaitoksen yhteisöllisyydestä. Tämä tutkimus ei kerro, mitä yhteisöllisyydelle tapahtui muutosta aiheutuneen kuohunnan tasaantumisen jälkeen.

### **Kokemus joukkoon kuulumisesta**

Yhteisöllisyyden kokemuksen edellytys on se, että yksilö löytää oman paikkansa yhteisössä ja tuntee kuuluvansa siihen (Raina 2012, 11–13). Kokemusta joukkoon kuulumisesta on haastava määritellä tai rajata juuri siksi, että se perustuu yksilön omaan subjektiiviseen kokemukseen. Ehkä osa opiskelijoista koki kuuluvansa opettajakoulutusyhteisöön heti hyväksymiskirjeen luettuaan, samoin kuin Virran mukana kulkija nautti uuden yhteisönsä yhteisöllisyydestä jo tutustumisillansa. Nivalan (2008) mukaan yhteisön kokemuksellinen jäsenyys määritellään nimenomaan yksilön oman kokemuksen perusteella, eikä sen kriteerejä voida asettaa tai arvioida sen ulkopuolelta. Tämä kokemus voi

perustua muodolliseen asemaan tai osallistumiseen yhteisön toimintaan, mutta se voi olla myös näistä riippumatonta kokemusta yhteisöön kuulumisesta. (mts. 124–125, 151.) Tämän takia esittelen ainoastaan tutkittavien omia kokemuksia niitä analysoimatta tai luokittelematta.

Opiskelu on yksi suuri elämänvaihe ihmisen elämässä ja opiskelija viettää opiskeluyhteisössään vuosia, jolloin on tärkeää löytää ystäviä tältä uudelta elämänalueelta. Jokaisesta yleisestä merkitysverkostosta käy ilmi uusien ystävien merkitys eri opintojen vaiheissa. Provoituneen vaikuttajan mukaan: ”*Oman porukan löytyessä oli myös helppompaa tutustua muihin opiskelijoihin ja huomata, että kaikki ennakkoluulot eivät pitänekkään paikkaansa*”. Kyseenalaistajalla oman paikan ja mieleisen seuran löytyminen kesti jonkin aikaa, mutta lopulta myös hän löysi ystäviä, joiden kanssa tunsikin olonsa hyväksi.

Osa opiskelijoiden joukkoon kuulumisen tunteesta muodostui siis ystävien ja ystäväporukoiden löytymisestä. Virran mukana kulkija ja erityisesti Oman yhteisön jäsen puhuvat myös itse opettajakoulutusyhteisön yhteisöllisyydestä, joista jälkimmäisen ilmaisut: ”*Hyvin nopeasti Dara koki suurta yhteisöllisyyttä opiskelijaporukoissaan.*” ja ”*Yhteisöllisyys opiskelijoiden välillä oli vahva*” ovat esimerkkejä. Nämä ilmaisut kertovat luotettavasti opiskelijoiden joukkoon kuulumisen kokemuksesta. Myös Rautiaisen (2008, 93–94) tutkimuksessa aineenopettajaopiskelijat pitivät me hengestä ja yhteenkuuluvuuden tunteesta syntyvää yhteisöllisyyden tunnetta tärkeänä osana koulun yhteisöllisyyttä.

Wengerin (1998, 77–79) mukaan yksi yhteisöllisyyttä ja joukkoon kuulumisen kokemuksesta edistävä asia on yhteisön jäsenten yhteinen tavoite ja päämäärä. Voidaan olettaa, että luokanopettajaksi valmistuminen ja opetustehtäviin sijoittuminen on ainakin yksi opettajaopiskelijoita yhdistävä päämäärä, vaikka se osin asetetaankin ylhäältä käsin. Tätä olettamusta tukee muun muassa luokanopettajakoulutuksen suuri suosio ja arvostus hakijoiden keskuudessa (Innola & Mikkola 2011, 25–26; Luukkainen 2000, 222–223; Rähkä 2010, 18–19). Tavoite ja päämäärä luokanopettajuudesta ei suoraan ilmennyt tutkimuksessa, mutta sen voidaan ymmärtää olevan olemassa opiskelijoiden opintoihin kohdistuneen korkean motivaation johdosta. Kyseenalaistaja on ainoa joka pohtii sitä, onko luokanopettajakoulutus todella hänelle oikea ala. Kyseenalaistajalla oli etenkin opintojen alkuvaiheissa vaikeuksia tuntee kuuluvansa opettajakoulutusyhteisöön, joten

on mahdollista, että hänen oma epävarmuutensa valitusta koulutuspolusta haastoi myös osin hänen sosiaalistumistaan yhteisöön.

On kuitenkin tärkeää ottaa huomioon, että opettajaksi valmistuminen ei etenkään opintojen alkuvaiheissa välttämättä ollut päällimmäisenä opiskelijoiden mielessä. Niinpä jopa suurempi yhteisöllisyyttä luova yhteinen hanke tai päämäärä saattoi olla opiskeluvuosista nauttiminen. Myös Wengerin (1998, 78) mukaan hauskuus (having fun) voi olla käytäntöyhteisön tärkeä yhteinen tavoite. Opinnoissa viihtyminen ja opiskelujasta nauttiminen ovat vahvasti näkyvissä etenkin Oman yhteisön jäsenen ja Virran mukana kulkijan yleisissä merkitysverkostoissa.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja kuvata Hämeenlinnassa luokanopettajaopintonsa aloittaneiden opiskelijoiden kokemuksia yksikkönsä yhteisöllisyydestä.

Tutkimuksessa on todettu luokanopettajakoulutusyhteisön täyttävän yhteisön kriteerit Wengerin (1998, 73–85) käytäntöyhteisön määritelmien mukaisesti. Toistuvasti on myös todettu, että yhteisön olemassaolo ei kuitenkaan vielä kerro siitä, millainen yhteishenki yhteisössä vallitsee. Yhteisö voi siis olla olemassa ilman yhteisöllisyyttä, mutta yhteisöllisyyttä ei voi olla olemassa ilman yhteisöä.

Tämän tutkimuksen primääriaineistoon kuuluneiden opiskelijoiden kokemukset opettajakoulutusyhteisönsä yhteisöllisyydestä erosivat osin toisistaan. Oman yhteisön jäsenen merkitysverkosto muodostui positiivisista kokemuksista. Virran mukana kulkija koki yhteisöllisyyden aluksi hyvänä, mutta havaitsi myöhemmin myös yhteisöllisyyttä hajottavia tekijöitä. Kyseenalaistajalla oli haasteita löytää oma paikka yhteisöstä ja Provosoitunut vaikuttaja koki yhteisön ilmapiirin ahdistavana ja pyrki vaikuttamaan vallalla oleviin normeihin. Yhteenvedona voisi ajatella, että tämän tutkimuksen mukaan yhteisöllisyys koettiin joko vahvaksi tai heikoksi sen mukaan, miten helposti yksilö omaksui ja hyväksyi yhteisössä vallitsevat viralliset ja epäviralliset normit, eli kuinka hyvin yksilö soisaalistui yhteisöön. (ks. Eskola 1982, 51–53.)

Nyt pienten opettajankoulutuslaitosten vähentyessä ja suurempien yliopistoyksiköiden yleistyessä olisikin mielenkiintoista selvittää, eroavatko pienen ja suuren opettajakoulutusyhteisön jäsenten kokemukset opettajakoulutusyhteisönsä yhteisöllisyydestä keskenään? Vaikeutuuko siis uusien opiskelijoiden soisaalistuminen opiskeluyhteisönsä suuremmassa yksikössä?

Yljoen (1998, 130) mukaan opiskelijat ovat akateemisten heimojen noviiseja, jotka pääsevät heimon jäseniksi sisäistettyään sen viralliset ja epäviralliset tavat toimia. Tampereen kasvatustieteilijöiden yhteinen EDU-yksikkö voidaan nähdä yhteisenä kasvatustieteilijöiden heimona, mutta se myös koostuu pienemmistä kasvatusyhteisöistä. Ylijoki (1998, 110) muistuttaakin, että heimot voivat muodostua useammasta alakulttuurista, ryhmittymistä, joilla on erilainen käsitys tieteenalansa ytimeistä. EDU-yksikön luokanopettajaopiskelijoiden, lastentarhanopettajaopiskelijoiden ja elinikäisen oppimisen ja

kasvatuksen opiskelijoiden opinnot eriytyvät siinä määrin toisistaan, että alayhteisöjen synty voidaan katsoa olevan miltei väistämätöntä, vaikka yhteisiäkin opintoja on. Eri-tyisesti luokanopettajien ja lastentarhanopettajien koulutusohjelmien ollessa suoraan ammattiin valmistavia, vaikuttaa se pesäeron rakentumiseen elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen alakulttuuriin (ks. Ylijoki 1998, 96–98, 102). Samoin omaa opintosuuntaustaan ja opiskelijatovereitaan kohtaan koetun yhteyden voidaan olettaa olevan suuri.

Edelleen tarkastellessamme opettajakoulutusyhteisön ryhmäytymisen vaiheita (aloitusvaihe, kuohuntavaihe, vakiintumisen vaihe, kypsän toiminnan vaihe, sekä lopettamisen vaihe) tulemme sen ongelman eteen, että kyseinen yhteisö on alati muuttuvassa tilassa vanhempien opiskelijoiden valmistuessa ja uusien opiskelijoiden aloittaessa opiskelut (ks. Salovaara & Honkasen 2012, 74–79). Jos tarkastelemme opettajakoulutusyhteisöä kokonaisuudessaan kaikkine vuosikursseineen, voimme olla skeptisiä siitä, onko sen koskaan mahdollista saavuttaa kypsän toiminnan vaihetta. Pikemminkin voimme ehkä ajatella jokaisen vuosikurssin etenevän omana pienempänä yhteisönään kohti kypsän toiminnan vaihetta.

Nivala (2008, 51) huomauttaakin, että yhteisön koko vaikuttaa olennaisesti sen luonteeseen. Tampereen luokanopettajakoulutusyhteisö, puhumattakaan koko EDU -yksikkö, on kooltaan suuri yhteisö. Yhteisön koko vaikuttaa siihen, millä tavoin tietty yhdistävä tekijä (alueellinen, muodollinen, toiminnallinen ja symbolinen) sitä määrittää. Esimerkiksi koko luokanopettajakoulutusyhteisö ei voi yltyä vuorovaikutuksessa samalle tasolle vuosikursseittain tai opiskeluryhmittäin jaettujen yhteisöjen tiiviin ja kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen kanssa, mutta siinä voi silti vallita vahva symbolinen yhteisyys.

Tampereen yliopiston kasvatustieteilijöiden heimon jakautumisesta koulutusohjelman mukaisesti alakulttuureihin ja luokanopettajakoulutuksen alakulttuurin jakautuminen edelleen vuosikursseihin ja kiinteisiin opiskeluryhmiin saa minut pohtimaan, tulevatko EDU -yksikössä opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemukset poikkeamaan kovinkaan merkittävästi pääyliopistosta erillisessä yksikössä opiskelevien opiskelijoiden kokemuksista. Olettaisin kuitenkin aiemmin kuvaillun luokanopettajaopiskelijoiden vuosikursseittain muodostuvien alaryhmien ryhmäytymisen etenevän samantapaisesti riippumatta siitä, onko kyseessä pieni vai suuri yliopistoyksikkö. Voi toki myös olla, että vuosikurssit menettävät merkityksensä suuressa yksikössä, jossa



opiskelija ei tiedä, minkä vuosikurssin tai opintosuuntauksen edustaja vastaantuleva opiskelutoveri on. Olisi mielenkiintoista selvittää, mihin yhteisöön tai heimoon uusi opiskelija tuolloin identifioituu ja sosiaalistuu.

Vaikka tämä tutkimuksen tehtävä ei ollut selvittää, miten opiskelijoiden opiskeluvaiheissa koettu yhteisöllisyys vaikuttaa tulevaan koulutyöhön, en voi olla pohtimatta näiden kahden yhteyttä. Aiemmin esittelin Hargreavesin (1994) kehittämän jaon kouluissa vallitsevista opetuskulttuureista, ja joitain samoja piirteitä oli löydettävissä myös opettajakoulutusyhteisön kulttuurista. Tämän tutkimuksen mukaan vaikuttaisi siltä, että osa opiskelijoista koki aidosti *kollaboratiivisen yhteistyön* kulttuurin toteutuvan hyvin pitkälle ainakin omassa yhteisössään. Kuitenkin tuloksista oli havaittavissa myös *teenäisen kollegiaalisuuden* kulttuurin piirteitä, sillä yhteisöllisyyden rakentaminen oli osittain hyvin ylhäältä ohjattua. Eniten opettajakoulutusyhteisön kulttuuria kuvasi ehkä kuitenkin *balkanisaatio*, eli suhteellisen kiinteät ja muuttumattomat ryhmät, joihin jo koulutusohjelma ryhmämuotoisena opiskeluna ohjaa. Balkanisaation riskinä on kiinteiden ryhmien kautta muodostuvat kuppikunnat, joista opiskelijoilla oli kokemuksia myös tässä tutkimuksessa. (mts. 186, 195, 213–214.) Vaikka opiskelijoiden kokemuksista nousee myös negatiivisia yhteistyön kulttuurin kokemuksia, on tärkeää muistaa, että pääosin ryhmämuotoisesta ja yhteistyötä korostavasta opiskelumuodosta pidettiin.

Uskon opettajaopiskelijoiden opintoaikana koettujen yhteisöllisyyttä koskevien kokemusten vaikuttava siihen, miten he suhtautuvat tulevaan työhönsä ja opettajayhteisöönsä. Tässä tutkimusraportissa on aiemmin todettu suomalaisissa kouluissa vallitsevan individualistinen ja yksin tekemisen kulttuuri (esim. Välijärvi 2006, 23). Rautiainen (2008) tiivistää kärjistetyksi, ettei koulu muutu, ellei sen henkilöstö omaksu yhteisöllistä kulttuuria ja painota sen merkitystä koulun kehittämisessä. Jos taas opettajakoulutus ei painota yhteistyötä tärkeänä osana opettajuutta, on todennäköistä, että yksin tekemisen kulttuuri säilyy kouluissamme. (Rautiainen 2008, 52.) Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajakoulutus pyrkii vastaamaan parhaansa mukaan tähän kentän tarpeeseen. Primääriaineistoon kuulumaton opiskelija tiivistää tämän hyvin pohtiessaan ”*oliko luokanopettajaksi opiskelu ollut aina näin yhteistyöpainottunutta ja yhteisöllistä. Eipä sillä kai väliä. Tärkeintä oli kuitenkin, että opettajaopiskelijoita ohjattiin yhteisölliseen tekemiseen.*”. Yhteistyötä painottavan opiskelukulttuurin voidaan olettaa jatkuvan opettajakoulutuksen perinteissä myös Tampereen EDU-yksikössä.

Tämän tutkimuksen kohdeyhteisö kohtasi ristiriitoja ja haasteita riippumatta sen idyllisestä koosta, sijainnista ja yhteisöllisestä maineesta. Tämän tutkimuksen kohteena ollut pieni yhteisö ei siis kaikkien opiskelijoiden kokemusten mukaan vastannut kaikin puolin hyvää yhteisöä. Yksilöiden kokemus yhteisön yhteisöllisyydestä koostuu samoista tekijöistä niin pienissä kuin suurissakin yhteisöissä. Tämän tutkimuksen mukaan yhteisöllisyyden kannalta merkityksellisinä koettiin yhteisön normit, vuorovaikutus ja opiskelijan suhde yhteisöön. Opiskelijoiden sosiaalistuminen opettajakoulutusyhteisöön vaikuttaisi olevan avainasemassa opettajakoulutusyhteisön yhteisöllisyyden kokemisessa. Huomion arvoista oli myös, että huolimatta siitä, miten yhteisöllisyys yhteisössä koettiin, olivat opiskelijoiden välit henkilökuntaan erityisen hyvät. Kuinka suuri osa tästä johtuu yksikön intiimiydestä ja mikä taas opettajakoulutuksessa käytettävistä käytännönläheisistä ja keskustelevista opetusmuodoista, ei kuitenkaan selviä tässä tutkimuksessa.

Tampereella toimiva luokanopettajakoulutus on vasta aloittanut oman kulttuurinsa luomisen. Opetussuunnitelmalliset puitteet ovat pysyneet entisen kaltaisina vaikka fyysinen ja sosiaalinen ympäristö ovatkin kokeneet suuria muutoksia. Nähtäväksi jää, mitkä Hämeenlinnan perinteet jäävät elämään, ja millaiseksi opettajakoulutusyhteisön kulttuuri suuressa EDU-yksikössä muotoutuu.

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Yleisesti ottaen tutkimusraportin tulee kuitenkin edetä johdonmukaisesti, ja siitä tulee käydä ilmi mitä, miksi ja millä aikavälillä tutkimusta on tehty. Tutkijan täytyy raportissaan kertoa, miten tutkimuksen aineisto on kerätty ja millä perusteilla tutkittavat on valittu. Tärkeää on myös kuvata aineiston analyysin kulkua, jotta lukijalle selviää, miten tutkija on tuloksiinsa ja johtopäätöksiinsä tullut. (Tuomi & Sarajärvi, 140–141 ks. myös Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.)

Fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuteen osoittamiseen liittyy laadullisen tutkimuksen luotettavuuden peruskriteereiden lisäksi muita vaatimuksia ja painotukset ovat erilaisia.

Tutkimusraportin johdannossa olen esittänyt tutkimukselta vaadittavat perustiedot. Perttulan (1995, 102) mukaan tutkimuksen johdonmukaisuus tarkoittaa tutkittavan ilmiön, tutkimuksen aineistohankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan loogista yhteensopivuutta. Olen tässä tutkimusraportissa esitellyt kokemuksen tutkimuskohteenani ja valintani fenomenologisesta lähestymistavasta sekä näiden päätösten seurauksena tehdyt muut metodologiset valintani. Olen myös esitellyt tutkittavan ilmiön kannalta oleellimmat teoreettiset lähtökohdat.

Kokemuksen tutkimuksessa aineiston tulee olla tutkimuksessa keskeisessä asemassa ja tutkimuksen tulee edetä aineiston ehdoilla. Aineiston ollessa tutkimuksen keskiössä on oleellista huomioida tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus, jolla tarkoitetaan tutkimusprosessin sidonnaisuutta tutkimustilanteeseen ja tutkittavien koettuun maailmaan. (Perttula 1995, 102.) Tämä käy raportissani ilmi kokemuksen määrittelyssä ja tietona siitä, että tutkimuksessa ei pyritä saavuttamaan yleistettävissä olevaa tietoa luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista opettajakoulutusyhteisönsä yhteisöllisyydestä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa yksi luotettavuuden arvioinnin keskeinen lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Fenomenologisessa tutkimuksessa oleellisinta on siis pyrkiä kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta. Fenomenologisessa tutkimuksessa ymmärretään myös tämän tavoitteen absoluuttisen toteutumisen mahdottomuus. Tutkijan ei siis oleteta kykenevän esittämään

”puhtaita ilmiöitä” ilman omien ymmärtämysyhteyksien välitystä, mutta tämä tutkijan subjektiivisuus tulee huomioida tutkimuksen aikana. (Perttula 1995, 104–105.)

Mielestäni tässä tutkimuksessa tutkijan sekä haasteena että hyötynä oli opettajakoulutuskulttuurin tuttuus, sillä vaikka tutkija ei itse ollut opiskellut tutkimuksen kohteena olleessa opettajakoulutuslaitoksessa, on opettajakoulutuksen konteksti muutoin tutkijalle tuttu. Tämä johtaa toisaalta tutkijan esiymmärryksen sulkeistamisen haasteeseen, mutta se on toisaalta voinut myös helpottaa oikeaan osuvien tulkintojen tekemisessä.

Mahdollisimman lähelle toisen ihmisen alkuperäisen kokemuksen kuvaamista päästään tutkimusaineiston fenomenologisen psykologian analyysin kautta. Siksi tutkijan täytyykin kiinnittää erityistä huomiota tutkimusaineiston analyysin konkreettisen etenemisen kuvaamiseen (Perttula 1995, 102). Olen pyrkinyt esittämään aineiston analyysin mahdollisimman seikkaperäisesti. Näin toimittuani lukija pystyy seuraamaan analyysin kulua ja arvioimaan tekemiäni valintoja ja tulkintoja. Merkitysverkostoista nousseita sisältöalueita tarkastellessani olen käyttänyt raportointini tukena tutkittavilta lainattuja sitaatteja.

Analyysivaiheen lisäksi fenomenologisessa tutkimuksessa koko tutkimusraportin on annettava lukijalle mahdollisuus hahmottaa tutkimusprosessin kulku ja kokonaisuus (Perttula 1995, 102). Olen pyrkinyt läpi raportin esittämään ja perustelemaan tutkimusprosessin aikana tekemiäni päätökset, ja lisännyt siten tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyen podin tutkimusprosessin loppupuolella, olisiko primääriaineistoni ulkopuolelle jääneestä aineistosta voinut kuitenkin vielä löytyä tutkittavan ilmiön kannalta arvokasta tietoa. Tutkimuksen edetessä merkitysverkostoja tarkasteltavaan vaiheeseen mietin myös primääriaineiston laadun ja laajuuden riittävyttä. Tutkijana jouduin muistuttamaan itseäni, että tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritty tutkittavien kokemusten yleistämiseen, vaan tutkittavien ainutlaatuisten kokemusten kuvaamiseen.

Yleisesti ottaen voisi siis katsoa luotettavan laadullisin tutkimuksen olevan sellainen, jossa tutkija kuvaa ja perustelee tutkimusprosessin aikana tekemänsä päätökset. Näin olenkin pyrkinyt toimimaan läpi koko tutkimusraportin. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus vaatii tutkijalta alituista reflektointia tutkimusprosessin eri vaiheissa pyrittäes-

sä kohti tutkittavien alkuperäisistä kokemuksista tehtyä rekonstruktiota. Tämän fenomenologisen tutkimusasenteen ylläpitäminen koko tutkimusprosessin aikana on ollut mielenkiintoista, mutta myös äärimmäisen haastavaa.

# LÄHTEET

- Antikainen A., Rinne, R. & Koski, L. 2009. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Eskola, A. 1982. Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Helsinki: Tammi
- Eskola, A. 1984. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.
- Eräsaari, L. 2009. Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Helsinki: Kansanvalistusseura; Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 67 – 90.
- Giorgi, A. 1985. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne University, 8–22.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Helsinki: WSOY.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers work and culture in the postmodern age. London: Cassel.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Heino, H., Lahti, P. & Salonen, K. 1995. Uskonnon kahdet kasvot. Mielenterveyden tuki vai haitta. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Holli, K. 2013. Tampereen yliopiston lukuvuoden avajaispuhe. Tampereen yliopisto. <http://www.uta.fi/ajankohtaista/liitteet/TaYHolli030913.pdf> Luettu: (12.02.2015)
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.

Karhu, P. & Väistö M. 2011. Hakeminen opettajankoulutukseen. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Helsinki: Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. [http://www.oph.fi/download/131532\\_Opettajat\\_Suomessa\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf) (Luettu 14.03.2015)

Kiviniemi, K. 2000. Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPERA) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

Kuikka, M. 2010. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010. Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 1–18. [http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051148\\_b\\_kuikka.pdf](http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051148_b_kuikka.pdf) (Luettu 08.11.2014)

Kuikka, M. 1993. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Latomaa, T. 2011. Ymmärtävä psykologia. Syntyhistoria ja taustatraditiot. Teoksessa T. Latomaa & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 9–32.

Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17–88.

Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.

Lindén, J. 2006. Näkökulmia luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma-ajatteluun. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 203–219.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaine. Väitöskirja.

Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2001. Opiskellen matkalla asiantuntijuuteen: selvitys Turun yliopiston toisen vuoden opiskelijoiden opiskelukokemuksista. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston rehtorinviraston julkaisusarja; 2.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, A. Urbani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.

Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niskanen, S. 2008. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89–114.

Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Kuopio: Snellman-instituutti.

Näre, S. 2009. Sota-ajan lasten ja nuorten tunneperintö: sukupolviväkivallan varjo ja selviytymisen eetos. Teoksessa K. Filander & M. Vahvalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 91–120.

Nurmi, V. 1995. Suomen kansakoulunopettajaseminaarien historia. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö.

Pekonen, A-K. 2011. Opettajankoulutuksen siirto pois Hämeenlinnasta on vailla perusteita. Hämeenlinnan piirijärjestö: Hämeenlinnan vasemmisto.



<http://hame.vasemmisto.fi/opettajankoulutuksen-siirto-pois-haameenlinnasta-on-vailla-perusteita/> (Luettu 27.02.2015)

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilu. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–2. Luonnos 19.9.2014. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>. (Luettu 19.11.2014)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus). Helsinki: Opetushallitus. (Luettu 19.11.2014)

Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatustyöyhteisön rakentamisen ammattitaito. Helsinki: Arator.

Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, A. Urbani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maittereita*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.

Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Väitöskirja.

Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Julkaisusarja A 108. Turun yliopisto.

Ruohotie-Lyhty, M. 2008. Uudistavat vai säilyttävät opettajat? Nuoren kielenopettajan toimijuus. Teoksessa P. Kaikkonen (toim.) Työ haastaa tutkimaan. Opettajien arkihaavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Tutkimuksia 86. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 109–124.

Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.

Sahlberg P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.

Salovaara, R. & Honkanen T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.

Siitonen, M & Valo, M. 2007. Yhteisö ja ryhmä verkko-opiskelussa. Jyväskylän yliopisto. Aikuiskasvatus 27 (1), 56–61.

Sippola, M. Luokanopettajaliitto: Opettajankoulutuslaitoksia ei tule lakkauttaa. Suomen luokanopettajat ry. <http://www.luokanopettajaliitto.fi/10> (Luettu: 12.02.2015)

Sulkunen, P. 1998. Johdatus sosiologiaan - Käsitteitä ja näkökulmia. Porvoo: WSOY.

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Tampereen yliopisto. Valintaopas 2014.

[http://www.uta.fi/opiskelijaksi/tiedostot/TaY\\_valintaopas\\_2014.pdf](http://www.uta.fi/opiskelijaksi/tiedostot/TaY_valintaopas_2014.pdf)

(Luettu 19.11.2014)

Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus (17).

Timonen, J. 2013. Todellisuudesta toiseen. Identiteetin rakentuminen uskonnollisista yhteisöistä irtautuneiden elämäkertomuksissa. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vuorenpää, J. 2003. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja
- Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Väljörvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljörvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Wenger, E. 2009. A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. New York: Routledge Taylor and Francis Group, 209–218
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.