

TOISEN KOHTAAMINEN

- OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ SEMINAARITILANTEIDEN DIALOGISUUDESTA

Arja Kantsila

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden laitos

Tampereen yliopisto

Tammikuu 2000 Tampere

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen laitos

KANTSILA, ARJA: Toisen kohtaaminen - Opiskelijoiden näkemyksiä seminaaritulanteiden dialogisuudesta

Pro gradu -tutkielma, 109 s., 3 liites.

Kasvatustiede

Tammikuu 2000

Tutkimuksessani tarkastelen Tampereen yliopiston opiskelijoiden näkemyksiä seminaaritulanteiden dialogisuudesta. Tutkielmani dialogisuusfilosofinen näkökulma perustuu Martin Buberin filosofiaan, jota Veli-Matti Värrö on selvittänyt väitöskirjassaan. Tutkielmassani käsittelen toisen kohtaamista ja dialogisuusfilosofiaa Buberin pääteoksen Minä ja Sinä pohjalta. Kiinnitän huomiota tekijöihin, jotka edistävät tai estävät seminaaritulanteen dialogisuuden kehittymistä. Dialogisuusfilosofian pohjalta tarkastelen myös sukupuolen merkitystä seminaaritulanteessa.

Tutkimukseeni osallistui yhteensä 88 Tampereen yliopiston opiskelijaa, joilla oli kokemusta seminaaritulanteista. Ensisijaisena tutkimusmenetelmänä käytin eläytymismenetelmää, joka perustuu kehyskertomuksiin. Kehyskertomusten pohjalta opiskelijat kirjoittivat pienimuotoisen tarinan, jossa tarkoituksena oli eläytyä sukupuolen mukaan joko Tiinan tai Timon tilanteeseen. Kirjoitetuista tarinoista etsin dialogisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä.

Rinnakkaisena tutkimusmenetelmänä käytin avoimia kysymyksiä. Kysymyksillä pyrin tarkentamaan ja täydentämään eläytymistarinoiden pohjalta saatua tietoa dialogisuudesta ja sukupuolen merkityksestä.

Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden mukaan seminaaritulanteiden dialogisuus kytkeytyy toisen huomioimiseen. Seminaaritulanteiden dialogisuuden kehittämisessä opettajan toiminta- ja ajattelutavoilla näyttää olevan enemmän merkitystä kuin sukupuolella. Sukupuolen merkitys tulee esille vain muutamissa eläytymistarinoissa ja avoimissa vastauksissa.

Tämän tutkimuksen mukaan dialogisuuden kehittämisessä ongelmana on lähinnä se, että opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa tai halua oman toiminnan jatkuvaan reflektointiin ja kehittämiseen.

Avainsanat: dialogisuus, sukupuoli, reflektiivisyys, kriittinen reflektio ja seminaaritulanne.

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	4
2. TEOREETTINEN TAUSTA	7
2.1. Toisen kohtaaminen on dialogisuutta	7
2.2. Dialogisuus Martin Buberin filosofiassa	10
3. KESKEISET KÄSITTEET TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA	15
3.1. Dialogisuus	15
3.2. Reflektiivisyys	17
3.3. Kriittinen reflektio	20
3.4. Sukupuolten kohtaaminen	27
3.5. Seminaarityöskentely	32
4. AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA	35
4.1. Opetukseen ja opiskeluun liittyviä tutkimuksia	35
4.2. Sukupuolta käsitteleviä tutkimuksia	37
5. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT	37
5.1. Tutkimuksen tavoitteet	38
5.2. Tutkimusongelmat	38
6. TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	41
6.1. Aineiston keruu	41
6.1.1. Eläytymismenetelmästä	41
6.1.2. Kehyskertomuksien laadinta	44
6.1.3. Avoin kyselylomake	47
6.2. Kohdejoukon valinta	48
6.3. Esitutkimus ja varsinainen tutkimus	48
6.4. Aineiston käsittely	50
6.5. Analyysi	51
6.6. Avoimet kysymykset	52
7. TUTKIMUSTULOKSIA	53
7.1. Kehyskertomukset	53
7.1.1. Monologisuuden ilmeneminen kontrolloivan ja käskevän opettajan seminaarissa	56
7.1.2. Dialogisuuden ilmeneminen kontrolloivan ja käskevän opettajan seminaarissa	61
7.1.3. Monologisuuden ilmeneminen hössöttävän ja holhoavan opettajan seminaarissa	64
7.1.4. Dialogisuuden ilmeneminen hössöttävän ja holhoavan opettajan seminaarissa	67
7.1.5. Sukupuolen sekä iän merkitys tarinoissa	72
7.1.6. Poikkeavat tarinat	74
7.2. Tyypittely	77
7.3. Avomien vastausten käsittely	79
8. TULOSTEN YHTEENVETOA	87
9. TULOSTEN JOHTOPÄÄTÖKSET	91
10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	101
10.1. Kvalitatiivisen aineiston luotettavuus ja tämän tutkimuksen kulku	101
10.2. Tutkimusmenetelmän luotettavuus	103
10.3. Tutkimuksen suorittamisen luotettavuus	104
10.4. Tutkimustulosten luotettavuus	105
11. TUTKIMUSPROSESSINI POHDINTAA	108
12. LÄHTEET	113

LIITTEET

1. JOHDANTO

Tutkimuksessani tuon esille Tampereen yliopiston opiskelijoiden näkemyksiä seminaaritulanteiden dialogisuudesta. Tutkielmani dialogisuusfilosofinen näkökulma perustuu Saksalaisen Martin Buberin (1878-1965) filosofiaan. Veli-Matti Värri (1997) on selvittänyt väitöskirjassaan buberilaista filosofiaa, mikä herätti kiinnostukseni aiheeseen ja antoi lähtökohdan tutkimukselleni. Tutkielmani alussa käsittelen Buberin pääteoksen Minä ja Sinä pohjalta toisen kohtaamista ja dialogisuusfilosofiaa tarkemmin.

Seminaaritulanteiden dialogisuuteen kytkeytyy eräitä käsitteitä, jotka katson aiheen kannalta keskeisiksi. Näiden käsitteiden määrittelyn toivon helpottavan lukijaa ymmärtämään tutkielmani rajauksen ja tekevän siitä helpommin luettavan. Dialogisuuteen liittyy oman toiminnan arviointi ja eri sukupuolten välinen tasa-arvoisuus, jotka otan huomioon tutkielmassani. Sukupuoli-teemaa on harvemmin käsitelty aiemmissä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Tutkimukset ovat keskittyneet enemmän opetusta ja opiskelua koskeviin kysymyksiin. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia näkemyksiä opiskelijoilla on seminaaritulanteiden dialogisuudesta. Tarkoitukseni on tuoda esille, milloin seminaaritulanne voi olla toisen kohtaamisena onnistunut tai epäonnistunut. Samalla etsin niitä tekijöitä, jotka edistävät tai estävät seminaaritulanteen dialogisuuden kehittymistä. Selvitän tässä tutkimuksessani myös sitä, millainen merkitys sukupuolella on onnistuneessa ja epäonnistuneessa seminaaritulanteessa.

Tutkimukseeni osallistui yhteensä 88 opiskelijaa. Ensisijaiseksi tutkimusmenetelmäksi valitsin eläytymismenetelmän, joka perustuu kehyskertomuksiin. Näitä kehyskertomuksia rakensin neljä erilaista. Kehyskertomusten pohjalta opiskelijat kirjoittivat kukin oman, pienimuotoisen tarinan, joissa he eläytyivät sukupuolensa mukaan joko Tiinan tai Timon tilanteeseen. Kirjoitetuista tarinoista nostin esille dialogisuuteen liittyviä teemoja, joihin myös tyypittely perustui. Tarinoissa kuvattiin dialogisen tai monologisen seminaaritulanteen etenemistä opiskelijan näkökulmasta.

Avoimet kysymykset täydensivät ja tarkensivat eläytymismenetelmällä saamaani tietoa. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden näkemykset voivat olla pohjana dialogisuuden kehittämiseksi. Opiskelijoiden näkemysten mukaan dialogisuus edellyttää toisen hyväksymistä ja arvostamista yksilönä. Opettajan tulisi ottaa seminaaritulanteessa huomioon jokainen opiskelija yksilöllisine kehittymismahdollisuuksineen. Opiskelijoiden kirjoittamissa

eläytymistarinoissa minäkeskeisyys hajottaa dialogisuuden perustan. Monologisuus tulee selkeimmin esille seminaaritalanteissa, joissa opettaja ei välitä opiskelijoiden tarpeista tai mielipiteistä.

Buberin kasvatusetiikan peruseriaatteet näkyvät opiskelijoiden kirjoittamissa tarinoissa ja vastauksissa: ensisijaisesti opettajan kuunteleva asenne ja toiseksi opiskelijan erityisistä tarpeista tietoisesti tuleminen sekä kolmanneksi opiskelijan hyväksyminen. Näillä edellytyksillä seminaarinvetäjän ja opiskelijan välille voi kehittyä dialoginen seminaaritalanne.

Buberin ja Värin näkemykset kasvatuseriaattelusta löytyvät niin opiskelijoiden eläytymistarinoista kuin avoimista vastauksistakin. Opiskelijoiden mukaan opettajan on luotava luottamusta herättävä ilmapiiri, jotta monologisuudesta päästään dialogisuuteen. Opettajan toiminta- ja ajattelutavoilla on opiskelijoiden mielestä enemmän merkitystä kuin sukupuolella tai iällä. Sukupuolen merkitys tulee esille vain muutamissa eläytymistarinoissa ja avoimissa vastauksissa.

Minä-Sinä -yhteys ilmenee eläytymistarinoissa siten, että opettaja ja opiskelijatoverit ovat kiinnostuneita toistensa näkökulmista. Dialoginen seminaaritalanne edellyttää opettajalta Minä-Sinä -asennetta, mutta puhdas Minä-Sinä -asenne on mahdoton, sillä seminaaritalanteessa opettajan tulisi pystyä soveltamaan myös Minä-Se -asennetta. Toisaalta Minä-Se -asenteen yksinomaisuus johtaa opiskelijoiden esineellistämiseen. Kun opettaja kohtelee opiskelijoita pelkästään Se -asenteella, ei aitoon dialogiin voida päästä. Opettajan tulisi opiskelijoiden mukaan reflektoida omia käsityksiään seminaaritalanteesta ja pohtia, kumpi hänessä on tällaisessa tilanteessa vallitsevana - esineellistävä vai dialogisesti kohtaava puoli. Opiskelijat kokevat Minä-Sinä -ideaalin hyvin merkitykselliseksi seminaaritalanteissa.

Soveltaessani Buberin ja Värin kasvatuseriaattelun peruseriaatteita päädyn tutkimuksessani seuraaviin lähtökohtiin dialogisuuden kehittämisessä :

1. Opetuksen perustana on maailma - opettajan ja opiskelijan välitilassa tulee välittyä maailma, ei opettajan mielivaltaisia käsityksiä maailmasta.
2. Opiskelijaa ei pidä muuntaa opettajan omien tarkoitusten mukaiseksi, vaan opiskelijan näkökulma olisi otettava huomioon myös seminaaritalanteessa.

Opiskelijat kokevat ongelmaksi dialogisuuden kehittämisessä lähinnä sen, että opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa tai halua oman toiminnan jatkuvaan reflektointiin ja kehittämiseen niin ulkoisten puitteiden kuin vuorovaikutustaitojenkin suhteen.

Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat ovat mahdollistaneet tämän tutkimuksen toteuttamisen. Heidän näkemyksensä ovat ainutkertaisia ja yksilöllisiä, mikä on huomioitava tutkimusta arvioitaessa. Laadullisen tutkimuksen arviointi ei ole tämän vuoksi yksiselitteistä, koska tuloksia tarkastellaan subjektiivisesti. Yleisesti kvalitatiivisen tutkimuksen katsotaan olevan luotettava, kun ollaan saavutettu riittävän kattava aineisto eli lisäaineisto ei tuota enää uutta informaatiota. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen, eikä niinkään sen selittäminen tai ennustaminen.

Tutkimukseni lopussa pohdin prosessini eri vaiheita ja oppimiani asioita. Toivon, että tutkimukseni veisi lukijan mukanaan eräänlaiselle tutkimusmatkalle, ja tälle avautuisi uusia näkymiä dialogisuuteen, niin kuin itse koin tätä tehdessäni.

2. TEOREETTINEN TAUSTA

Tämän empiirisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä asiat opiskelijoiden mielestä vaikuttavat seminaaritalanteiden onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Aion keskittyä tutkimuksessani siihen, miten dialogisuus tulee esille yliopiston seminaarityöskentelyssä. Dialogisessa asenteessa on kyse oman toiminnan tiedostamisesta ja arvioimisesta. Oman toiminnan ja sen taustalla olevien uskomusten tiedostaminen eli refleктоiminen on välttämätöntä, jotta dialogisuutta voi kehittää. Lähtökohtana tutkimuksessani on Martin Buberin (1962) filosofiasta nouseva käsitys ”toisen kohtaamisesta”, johon myös Veli-Matti Värri (1997) nojaa.

2.1. Toisen kohtaaminen on dialogisuutta

Toisen ihmisen kohtaaminen tasa-arvoisena yksilönä on välttämätöntä, jotta dialoginen kohtaaminen voi tapahtua. Toisen kohtaamiseen kuuluu Buberin (1993, 91) mukaan valmius ja kyky kuunnella toista ihmistä. Se edellyttää, että toista ihmistä kohdellaan kunnioittavalla asenteella ainutlaatuisena persoonana. Buberiin viitaten Värri (1997,67) näkee, että vuorovaikutuksessa osapuolet ovat toisilleen toisia persoonia, jotka samassakin maailmassa elävät omissa elämäntilanteissaan ja niissä avautuvissa erillisissä merkitys- ja aikahorisonteissa. (Buber 1993, 91; Värri 1997, 67.)

Dialogin saavuttaminen tulee mahdolliseksi, kun toinen ihminen kohdataan ainutkertaisena olentona. ”Hyväksyn sinut sellaisena kuin olet” -suhtautuminen on dialogisuuden peruslähtökohtia. Kaikki aito oleminen on Minän rajojen ylittämistä eli toisen kohtaamista. Siihen liittyy olennaisesti vastuu. Dialogilla on näin ollen eettinen merkitys. Minän ja Sinän kohtaamisessa on kyse ihmisarvon kunnioittamisesta, kuten myös Värri korostaa väitöskirjassaan. (Värri 1997, 78-79.)

Buberin pääteoksessa Minä ja Sinä käsitellään dialogisuutta hyvin filosofisesti. Buberin ontologiassa Minä-Sinä -yhteys on ihannekuvana ihmisen kasvulle. Vastakohtana tällaiselle yksilölle on minäkeskeisesti maailmaan suuntautuva ja suhtautuva olento, joka ei välitä

muista kuin itsestään. Dialogin saavuttaminen tulee mahdolliseksi, kun toinen ihminen kohdataan ainutkertaisena olentona. Dialogisuudella tarkoitetaan sellaista toisen kohtaamista, joka tapahtuu ”hyväksyn sinut sellaisena kuin olet” -asenteella. Kaikki aito oleminen on Minän rajojen ylittämistä ja kohtaamista. (Buber 1993, 91; Värri 1997, 78-79.)

Buberin minäkeskeisestä suhtautumistapaa kuvaa hyvin tilanne, jossa toiselle ei anneta suunvuoroa. Toinen vastaava ongelma voi olla se, kun itse ei halua kuunnella, mitä toinen haluaa sanoa. Toisen kuuntelemisen taito on vastuuta toisesta, mutta se vaatii erityistä herkkyyttä, jota Reijo Kupiainen kuvaa Martin Heideggeria lainaten ”hiljaisuuden kellojensoitoksi”. Dialogi perustuu yksittäiseen situationaaliseen hetkeen. (Kupiainen 1996, 22). Tämä symbolinen kuvaus merkitsee nimenomaan sitä, että on hiljennyttävä kuullakseen paremmin, mitä toisella on sanottavaa.

Heideggerin esittämä ontologinen lähestymistapa sosiaaliseen teoriaan, jonka Steiner (1997) ottaa esille teoksessaan, kuvaa ”hiljaisuuden kellojensoittoa” tapahtumana ihmisten välillä. Toisen kohtaaminen ei ole Heideggerin teorian pohjalta subjektina elämisen satunnainen lisäominaisuus, vaan olemisen ja maailman vuorovaikutuksen olennainen ja kiinteä osa. Heidegger haastaa ihmiset kohtaamaan toisensa kanssaolioina. Hän käyttää tässä yhteydessä ”heitettynä olemisen” -käsitettä, koska se kuvaa maailmaa, johon jokainen ihminen on ”heitetty”. Heideggerin mukaan toisten olemassaolo on erottamaton osa ”maailman maailmallisuutta”, sen ”täällä-olemista”. Toisen olemassaolon ymmärtäminen on olemista, kuten Heidegger toteaa. Maailmassa oleminen on kanssa olemista. Hän pyrkii tällä tavoin ylittämään ongelman siitä, miten havaitsemme oman mieleemme lisäksi muiden mielten olemassaolon. Martin Heideggerin (Steiner 1997, 107-108) mukaan on erityisen tärkeää antaa tilaa hiljaisuudelle. Se merkitsee herkkyyttä kuunnella toista. Heidegger kuvailee tätä mm. yksinkertaisuudeksi tai ”hiljaisuuden kellojensoitoksi”. (Steiner 1997, 107-108.)

Buberin (1993) vertauskuvallinen ilmaisu toisen kohtaamisesta selventää dialogisuusfilosofian perusajatusta:

” Jos kuljemme tietä ja kohtaamme ihmisen, joka on tullut meitä vastaan, me tunnemme vain meidän osamme tiestä, emme hänen - hänen osansa elämme vain kohtaamisessa.” (Buber 1993, 104).

Minä-Sinä -yhteys on odottamaton tapahtuma. Se voi olla hetkellinen ja ohimenevä. Jokainen kohtaaminen on ainutlaatuinen, koska Minä ei voi koskaan kohdata samaa Sinää, kuten Värri (1997) toteaa väitöskirjassaan. Buber (1993) kuvaa maailmaa Minä-Se -käsitteiden avulla. Hän kertoo runollisella tavalla siitä, kuinka maailma on kaikille yhteinen. Erilaisista näkemyksistä keskustelemalla päästään yhteisymmärrykseen, muutoin maailma on vailla kohtaamista.

Martin Heidegger korostaa toisen ihmisen kokemusmaailman ymmärtämistä, jolloin ihmisen ymmärtämisen lähtökohtana on hänen historiallisuutensa. Historiallisuus merkitsee hänen mukaansa ennen kaikkea sitä, että ihmiset ovat aina aikaan ja paikkaan sidottuja. Näin ollen ymmärtämisen pohjana on jokaisen omakohtainen tilanne. (Kannisto 1986, 157; Koski 1995, 94.)

Martin Buberin (1962, 99) dialogisuusfilosofian ihmiselle maailma on kaksitahoinen hänen kaksitahoisien kommunikointinsa mukaisesti. Buber käyttää tässä yhteydessä sanapareja, joiden perussanat ovat: Minä-Sinä ja Minä-Se. Nämä kuvaavat ihmisen kaksitahoista maailmasuhdetta. Sanaparit ovat läsnä Buberin kaikessa kommunikoinnissa ja asennoitumisessa muita kohtaan. (Buber 1962, 99.)

Buber (1962, 81, 120) katsoo näiden molempien sanaparien kuuluvan olennaisesti ihmisen elämään. Etenkin Minä-Sinä saa aikaan yhteyden siihen, mitä ihminen ja maailma alkujaan olemisessaan ovat. Buberin ontologiassa (Värri 1997) on Värriin mukaan eettisenä ideaalina ihmisen kasvu persoonaksi. Persoonalla Buber tarkoittaa ihmisen suhteissa toteutuvaa potentiaalia, jonka vastakohtana on minäkeskeisesti maailmaan suhtautuva ja suhteutuva yksilö. (Buber 1962, 81, 120; Värri 1997, 70.)

Buber (1962) puhuu omien kokemustensa kautta kasvatussuhteesta. Hänen mukaansa kasvattajan olisi oltava aidosti läsnä yhteisessä hetkessä ja tilanteessa. Buberin kohtaamisen idea tulee ennen muuta esille siinä, että kasvatustapahtumassa pyritään pois autoritaarisesta ajattelutavasta. Buberin filosofian mukaan kasvatusta voi tapahtua vain dialogissa. Dialogi on sellainen kasvatussuhte, jossa kasvattajalla on ensisijainen merkitys kasvatettavan luovien voimien kanavoijana ja välittäjänä. (Buber 1962, 96-97.)

Dialogisuus ei ole keino tai metodi, vaan pikemminkin se on eettinen asenne, jota voi tietoisesti vaalia ja kehittää toisen kuuntelemisen taidoksi. Minä-Sinä -suhteessa toista ihmistä ei nähdä hyödyn, tutkimuksen tai hyväksikäytön kohteena, vaan kohtalotoverina tai kumppanina, jolla on oma, persoonallinen historia. Dialogisuuden ehtona on Värin mukaan se, että hyväksymme toisen ihmisen näkökulmien erillisyyden. Toisen ihmisen kohtaaminen edellyttää, että ylitämme yksilöllisen näkökulmamme ja suuntaudumme toisiamme kohti antaen toisen ihmisen tuoda itseään esille sellaisena kuin hän on. Kohtaavien ihmisten välille voi näin kehkeytyä yhteinen alue, välitila, joka on kummankin kohtaavan yhteinen aikaansaannos. (Väri 1997, 74.)

2.2. Dialogisuus Martin Buberin filosofiassa

Buberin (1962) dialogisuusfilosofia merkitsee sitä, että kasvattajan ja kasvatettavan välillä ei voi olla pelkästään Minä-Sinä -suhteita, koska kasvattajan tarkoitus on vaikuttaa kasvatuksella toiseen ihmiseen. Tästä syystä kasvatussuhde ei voi perustua täyteen molemminpuolisuuteen. Väri (1997) pitää kasvatussuhdetta dialogisten suhteiden erityistapauksena. Hänenkään mukaan tämä ei voi olla täydellisesti molemminpuolista, koska kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijainen maailmankantaja, maailman olennaisten merkitysten ja arvojen välittäjä.

Kasvattajan kokemus on kasvatuksellisten tarkoitusten vuoksi yksisuuntainen. Kasvattaja voi kokea suhteen molemmat puolet ja elää yhteiset tilanteet myös kasvatettavan näkökulmasta. Suhde menettäisi kasvatuksellisuutensa, jos kasvatettava alkaisi eläytyä kasvattajansa kasvatuskokemuksiin ja -motiiveihin. Kasvatussuhteesta tulisi Buberin (1962) mukaan ystävyysuhde sen muuttuessa täydellisesti molemminpuoliseksi suhteeksi. Ystävyysuhteissakin voi kuitenkin olla kasvattavia kokemuksia, mutta ilman kasvatustarkoituksia. Kasvatussuhde eroaa ystävyysuhteesta kasvatustarkoitustensa ja kasvatuksellisen suuntautuneisuutensa vuoksi. (Buber 1962, 166-168; Väri 1997, 91-92.)

Buberin kasvatuseetiikka voidaan Värin (1997) mukaan kiteyttää kolmeen periaatteeseen:

1. Kuunteleminen, jolla tarkoitetaan kasvattajan kuuntelevaa asennetta.
2. Tietoiseksi tuleminen, joka puolestaan merkitsee kasvatettavan yksilön erityisistä tarpeista tietoiseksi tulemista.
3. Kasvatettavan hyväksyminen, mikä edellyttää kasvatettavan ainutlaatuisen elämän ehdotonta hyväksymistä ja kunnioitusta.

Kolmas periaate on näistä kaikkein tärkein. Näillä edellytyksillä kasvattajan ja kasvatettavan välille syntyy todellisuus, molemminpuolisuus, joka säilyy dialogisuutena, vaikka kasvattaja ei olisikaan jatkuvasti tekemisessä kasvatettavansa kanssa. Kasvatussuhteet perustuvat näin ollen kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen.

Kasvattaja voi tunnistaa kasvatettavan tarpeet vain toisen huomioon ottavassa suhteessa. Vain dialogissa kasvattaja voi oppia, mitä hänen kasvatettavansa tarvitsee. Kasvatettavansa kautta kasvattaja saa syvemmän tuntemuksen ihmisen yleisistä kasvun ehdoista, mutta merkittävintä on, että hän joutuu tutustumaan omienkin kykyjensä ja tietämyksensä rajoihin. Kasvatusdialogissa paljastuu myös kasvattajan tietämys itsestään ja omista kyvyistään ja siitä, mitä hän kykenee vielä antamaan. Kasvattajan olisi oltava valmis tarkistamaan omia käsityksiään ja hänen on hyväksyttävä itsekasvatus olennaiseksi osaksi dialogista suhdetta. Itsekasvatuksellaan kasvattaja orientoituu kasvatuksen perustaan, mikä ilmenee hänen kasvatuskäytännöissään. (Väri 1997, 93.)

Kasvatussuhteen perustavimpia edellytyksiä ovat luottamus ja turvallisuus. Buberin ja Värin näkemykset kasvatustajattelusta ovat sopusoinnussa omien näkemysten kanssa, sillä vaikei kasvattaja aina tietäisikään, mikä on hyvää ja oikein jossain tilanteessa, niin tästä huolimatta hänellä on oltava käsitys yleisestä hyvästä. Kasvattajan on pyrittävä kasvatettavan edessä eheyteen, jotta hän voi välittää tälle luottamusta maailmaan ja olemassaolon merkityksellisyyteen.

Väri (1997) tuo esille Buberin kasvatustajattelun kaksi peruseriaatetta:

1. Kasvatuksen perustana on maailma - kasvattajan ja kasvatettavan välitilassa tulee välittyä maailma, ei kasvattajan mielivaltaisia käsityksiä maailmasta.
2. Kasvatettavaa ei pidä muuntaa kasvattajan tarkoitusten mukaiseksi, vaan kasvatettavan näkökulma olisi otettava huomioon kasvatuksessa. (Väri 1997, 94-95.)

Seminaaritulanteessa ei ole kyse vanhemman ja lapsen kasvatussuhteesta, mutta Värin väitöskirja (1997) antaa perustan hyvälle kasvatukselle myös yliopistossa. Dialogisuus vanhemman ja lapsen suhteessa poikkeaa monella tapaa seminaaritulanteen osapuolten keskinäisistä suhteista, mutta lähtökohta ja edellytykset dialogiselle ajattelutavalle ovat samanlaiset. Ne ovat huomionarvoisia myös yliopiston puitteissa. Seminaaritulanteissa vetäjä (kasvattaja) ja osallistujat (kasvatettavat) voivat omalta kohdaltaan kokea dialogisuuden tai monologisuuden merkityksen. Tutkimuksessani käsittelen dialogisuuden lisäksi myös monologisuutta. Väri esittää monologisuuden (Minä-Se) tyypeiksi:

1. *Välinpitämättömyyden*, jota voi olla kahdenlaista: joko täydellistä tai pedagogista välinpitämättömyyttä, mikä perustuu siihen uskomukseen, että kasvatuksellinen hyvä toteutuu parhaiten, kun yksilö tekee omat ratkaisunsa täysin itsenäisesti.
2. *Egoismin*, joka puolestaan on omien tarpeiden ja kunnianhimon heijastamista kasvatustavoitteiksi.
3. *Päämääräkeskeisyyden*, joka tarkoittaa kasvatusihanteiden ja -tavoitteiden asettamista ulkoisista päämääristä, kuten esimerkiksi tiedon ihanteista, jolloin unohdetaan kasvatettavan omat tavoitteet. (Väri 1997, 149.)

Dialogisuus poikkeaa Värin (1997) mukaan edellisistä monologisuustyypeistä jo lähtökohdiltaan. Edellä mainittujen tyyppien avulla Väri esittää selkeästi, mitä kohtaamattomuus (monologisuus) voi olla. Jotta kasvatusta olisi eettisesti perusteltua ja dialogisuus toteutuisi kasvatussuhteessa, kasvattajan tulisi ottaa huomioon kolme ulottuvuutta:

1. *Suhteen yleisenä dialogisuutena*; kasvattajan on otettava huomioon ihmiskäsityksensä ontologisen ja eettisen perustavuuden. Tärkeää on ns. tulkinnallinen viisaus, jolloin yksilöiden (esimerkiksi opiskelijoiden) tarpeita olisi osattava tulkita oikein.
2. *Välittömien kasvatustekojen dialogisuutena*; jolloin esimerkiksi opettajan tulee antaa eväitä yksilön itsetutkiskeluun.
3. *Tulevaisuuteen suuntautuvien valintojen ja päätösten dialogisuutena*; jolloin esimerkiksi opettajan tulisi olla kiinnostunut opiskelijan tekemistä, omista valinnoista.

Kohtaamisen ehtojen toteuttamiseksi eli dialogisuuden saavuttamiseksi Värri esittää kolme teesiä:

1. todellisuus on perimmältään transsendentti (aistimaailman yläpuolella), ratkaisematon kysymys kasvattajalle
2. kasvatettava on ainutlaatuinen toinen persoona (Sinä)
3. kasvatettavalla on elettävänänsä oma tulevaisuus, joka on hänen kasvattajilleen tietymätön, transsendentti.

Dialogisuuden toteutuminen edellyttää omien motiivien ja käsitysten jatkuvaa reflektointia ja kasvatettavan hyvän arviointia. Ensisijaisesti on pyrittävä tulkitsemaan kasvatettavan tarpeita ja toiveita, jotta kasvattaja voisi välttyä redusoimasta (rajoittamasta, muuntamasta) niitä omien toiveidensa ja ennakkokäsitystensä mukaiseksi. (Värri 1997, 149-150).

Värriin mainitsemat dialogisuuden ehdot ja monologisuuden tyypit voivat ilmetä myös seminaarissa. Omien päämääriensä mukaan toimiva vetäjä ei välttämättä havaitse, ovatko opiskelijat tyytyväisiä vai tyytymättömiä. Välinpitämättömyys, egoismi, tulkintasokeus tai sukupuolisyryntä voivat olla niin yleisiä, että niihin ei kukaan kiinnitä huomiota. Kasvatusvastuuseen kuuluu, että opettaja tukisi opiskelijaa opiskelun aikana. Itseäni kiinnostaa tietää, kenen ehdoilla ja ketä varten päätökset seminaaritalanteessa tehdään. Dialogisuusfilosofia edellyttää, että opettajan tulisi opetussuunnitelmien puitteissa ottaa huomioon opiskelijoiden elämismaailma ja heidän etunsa. Opettaja joutuu tekemään monenlaisia päätöksiä seminaarinsa suhteen, mutta huomionarvoista on se, onko päätöksenteon lähtökohtana todella opiskelijoiden paras vai esimerkiksi opettajan kunnianhimo ja pätemisentarve.

Toisaalta dialogisuusfilosofian pohjalta tulee väistämättä pohtineeksi myös sitä, millä tavoin opiskelijat pääsevät osallistumaan ja vaikuttamaan itseään koskeviin päätöksiin. Seminaaritalanteessa dialogisuusfilosofia voi olla viitekehyksenä, mikä merkitsee seuraavien seikkojen huomioimista:

1. Toteutuuko dialogisuus ja opiskelijan hyvä tämänhetkisissä seminaaritalanteissa?
2. Kuunnellaanko opiskelijan tarpeita?
3. Annetaanko hänen käsityksilleen ja toiveilleen arvoa?

Dialogisuudessa Buberin kasvatusetiikan mukaan kasvattajan tulisi tiedostaa kolme periaatetta, joista ensimmäinen on kuunteleva asenne. Kuuntelu tarkoittaa herkkyyttä kasvatettavan kokonaisuudelle. Kasvatussuhteen dialogisuus on tärkeää, koska esimerkiksi tiedon ja älyllisten kykyjen etusijaa tähdentävä kasvatus voi laiminlyödä ihmisen olemuksen kokonaisuuden. Toinen periaate on tietoiseksi tuleminen yksilön erityistarpeista. Kolmantena peruseriaatteena opettajan tulisi hyväksyä kasvatettava ja kunnioittaa häntä ainutlaatuisena yksilönä. Näiden edellytysten kautta molempien osapuolten välille muodostuu todellisuus ja molemminpuolisuus, jotka tulevat esille dialogisuutena, vaikka kasvattaja ei olisikaan jatkuvassa kanssakäymisessä kasvatettavansa kanssa. (Värri 1997, 92-93.)

3. KESKEISET KÄSITTEET TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA

Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat dialogisuus, reflektiivisyys, kriittinen reflektio, sukupuoli ja seminaarityöskentely. Käsitteitä tarkastellessani otan huomioon ne alueet, jotka aiheeni kannalta ovat olennaisempia. Dialoginen tilanne ei ole vain vuorovaikutustilanne, vaan se on paljon enemmän. Reflektiivisyys ja kriittinen reflektio antavat pohjan dialogisuuden kehittämiseksi. Sukupuoli voi tuntua totalisoivalta ja hampaattomalta käsitteeltä, jonka vuoksi lähestyn sitä aiheeseeni liittyvien sukupuoliteorioiden kautta. Seminaarityöskentely on vakiintunut muoto yliopisto-opetuksessa, sen vuoksi aionkin tarkastella dialogisuuden kytkeytymistä siihen.

3.1. Dialogisuus

Tavallinen vuorovaikutustilanne eroaa dialogisesta tilanteesta merkittäväällä tavalla. Tavallinen vuorovaikutustilanne muodostuu usein sellaiseksi, jossa ihmiset keskustelelevat keskustelemisen vuoksi näennäisesti, mutta eivät ole aidosti kiinnostuneita toistensa näkemyksistä. Antti Eskolan (1992, 60) teoksen perusteella voidaan sanoa, että sosiaalinen vuorovaikutus on kahden tai useamman henkilön välinen, sosiaalinen tapahtuma. Vuorovaikutus on ihmisten välistä yhteistä toimintaa, mutta siihen ei aina liity dialogisuutta. Vuorovaikutus voi olla sellaista henkilöiden tai ryhmien välistä interaktiota, jossa kukin yksilö ikään kuin puhuu vain itselleen. Yksilöt eivät välttämättä ota toista ihmistä huomioon vuorovaikutustilanteissa.

Graeen mukaan eri sukupuolten puhumis- ja kuuntelutavoissa saattaa olla eroavaisuuksia tai ristiriitaisuuksia. Nämä eroavaisuudet voivat hänen mielestään aiheuttaa konflikteja tai väärinkäsityksiä. Puhumis- ja kuuntelutapojen ristiriitaisuuksia ja eroavaisuuksia on vaikea korjata, varsinkaan jos niitä ei tiedosteta. Dialogi ei välttämättä avaudu samalla tavalla kaikille, koska merkitykset voivat olla yksilöllisiä ja erilaisia. Dialogia voidaan käydä vahvemman ehdoilla, jolloin toinen kokee olevansa muukalainen toisen maailmassa. Heikompi osapuoli yrittää sopeutua vahvemman puhetapaan. Opetus- ja oppimistilanteissa olisi otettava huomioon sukupuolten puhe- ja kuuntelutapojen eroavaisuudetkin. (Graee 1996, 46- 52.)

Dialogisuuden tiedostaminen

Värrin (1997, 82-83) Minä-Sinä -ideaalissa tulee esille niitä tekijöitä, jotka voivat estää aidon dialogin toteutumisen. Hänen mukaansa laskelmoiva, kategorisoiva tai omistava asennoituminen estää molemminpuolisuuden eli aidon dialogisuuden ihmisten välillä. Toimiva arkielämä edellyttää ihmisiltä Minä-Se -asennetta, mutta sen yksinomaisuus johtaa taas puolestaan välineellisen järjen ylivaltaan, ihmissuhteiden ja luonnon esineellistämiseen. Silloin toinen ihminen on Se eikä Sinä, kuten aidossa dialogisessa suhteessa pitäisi olla. Olennaista tässä kaikessa on se, kumpi ihmisessä on vallitsevana - esineellistävä vai dialogisesti kohtaava puoli. Tämän tiedostaminen ja tunnistaminen voi auttaa tietoiseen kontrolliin ja estää esineellistämistäipumusta. Minä-Sinä -ideaalilla on merkitystä arkielämässä. Itsekasvatuksella voidaan pyrkiä välttämään välineellistämistä ja sisäistää dialogisen asenteen osaksi jokapäiväistä elämää. Aidon dialogisuuden tiedostamiseksi on hyvä olla perillä myös Buberin dialogisuustyyppien eroista. Dialogisuustyyppi voi olla vain dialogia muistuttavassa ilmiössä, mutta ilman dialogin olemusta.

Buber on hahmottanut kaksi tällaista tyyppiä: 1) tekninen dialogi ja 2) monologi eli valeasuinen dialogi. Teknisen dialogin tarkoituksena on pelkästään toisen objektiivinen ymmärtäminen, kun myös monologissa (eli valeasuudessa dialogissa) ihmiset puhuvat itsekeskeisesti, itsensä kanssa - kiertelevästi, vältellen tai liian monimutkaisesti. Teknisessä dialogissa molemminpuolisuuden kokemus estyy. (Buber 1993, 91; Värrin 1997, 82-83.)

Buber ja Värrin ovat dialogisuustyypeistä puhuessaan keskittyneet monologisen ja aidon dialogisen suhteen tarkasteluun. Tästä syystä itsekin tarkastelen seminaaritalanteiden dialogisuutta monologisen ja aidon dialogisen suhteen kannalta ja jätän teknisen dialogin vähemmälle huomiolle.

Monologissa eli valeasuudessa dialogissa pyritään palauttamaan kaikki käsittämätön tuttuun ja hallittavissa olevaan. Molemminpuolisuus ei näin ollen kuulu monologisuuden olemukseen. Mielenkiintoista onkin se, että monologisuuden stereotyyppi ei ole yksinäinen ihminen, vaan sellainen, joka ei kykene yhteisyyteen. Monologissa elävä ei ole tietoinen toisesta ihmisestä jonakin, joka on hänelle absoluuttisesti ei-minä ja samanaikaisesti keskustelukumppani. Monologissa elävällä on pyrkimys palauttaa kaikki käsittämätön tuttuun ja hallittavissa olevaan muotoon. Kun dialogisessa suhteessa käännetään toisen puoleen, niin monologissa

käännyttään pois päin. Sellainen keskustelu tai väittely, jossa ei pyritä kommunikoimaan, oppimaan tai luomaan yhteyttä keneenkään, on monologisen puheen muoto. Silloin pyritään vain vahvistamaan omaa itseluottamusta keskustelulla. Monologisuuden perustyyppinä voidaan nähdä ystävällinen rupattelu, jonka kuluessa kellään rupattelihoista ei ole aikomustakaan ottaa toista huomioon. (Buber 1993, 91; Värrri 1997, 83-84.)

Seminaareissa monologisuus eli valeasuinen dialogi voi tulla esille esimerkiksi näennäiskritiikin muodossa. Keskustelu voi jäädä opiskelijan mielestä hedelmättömäksi, jos kritiikin esittäjä ehdoin tahdoin tulkitsee esitettyjä väitteitä kielteisesti. Tällainen tapa kertoo siitä, että yhteisymmärrystä ei ole. Samalla keskustelun lähtökohta saattaa johtaa pikemminkin juupas-eipäs-väittelyyn kuin kriittiseen keskusteluun. Kriittisen keskustelun periaatteena on ns. suopeuden periaate, jonka mukaan toisen osapuolen tekstien, puheiden tai esityksien epäselviä kohtia pyritään tulkitsemaan rationaalisemman vaihtoehdon mukaan. Näennäiskritiikille on tyypillistä sellaisiin asioihin vetoaminen, jotka asettavat puolustautujan argumentaatiotaidot ilman perusteita arveluttaviksi. (Miettinen & Nummikoski 1994, 103.)

Toisaalta monologisuus voi olla myös negatiivissävytteisten termien ujuttamista keskusteluun. Tällainen tapa keskustella ei todista mitään kritisoitavasta kohteesta, mutta heijastaa kielteisiä tunteita, ja ovat omiaan asettamaan vastaajan hankalaan ja ristiriitaiseen tilanteeseen. Jos vastaaja jättää vastaamatta, niin sen katsotaan olevan kritiikin hyväksymistä, mutta toisaalta vastaaminen nähdään omien arvauksien tekemisenä siitä, mihin esitetty kritiikki lopulta kohdistui. Puolustautuja saatetaan tällaisten keskustelutapojen kautta arveluttavaan valoon muiden osallistujien edessä. (Miettinen & Nummikoski 1994, 103.)

3.2. Reflektiivisyys

Seminaaritulanteiden monologisuus on varmasti useimmiten tieostamatonta, mutta dialogisuus tietoista. Dialogisuuden kehittäminen vaatii niin opettajalta kuin opiskelijaltakin kykyä tunnistaa dialogisuutta estävät ja edistävät tekijät. Monologisen seminaaritulanteen kehittäminen dialogisemmaksi edellyttää omien toiminta- ja ajattelutapojen tiedostamista. Seminaarinvetäjän tulisi tiedostaa opetustilanteessa omat ennako-oletuksensa opiskelijoista sekä seminaaritulanteista. Vastaavasti opiskelijan tulisi tunnistaa omat ennako-oletuksensa seminaarista ja sen tavoitteista sekä opettajasta.

Omien toiminta- ja ajattelutapojen tiedostaminen eli reflektiivisyys merkitsee Crantonin (1996) mukaan oman toiminnan arviointia. Olettamukset ja uskomukset ovat syvään juurtuneita ja ne tuntuvat monesti itsestäänselvyyksiltä. Jokin tietty otaksuma jostakin asiasta on vain olemassa, eikä kaikkia olettamuksia aina edes tiedosteta. Olettamusten huomaamisessa tarvitaan usein muiden apua. (Cranton 1996, 82.) Vaikka syvällistä keskustelua olettamuksista ei tarvitakaan, niin pienimuotoisellakin keskustelulla on suuri merkitys, ja se saattaa auttaa sekä opiskelijoita että opettajia tiedostamaan omia ennakkokäsityksiään.

Omien olettamusten ja asenteiden tunnistaminen ei ole yksinkertaista. Ne voivat olla peräisin aiemmista kokemuksista. Ne voivat johtua esimerkiksi omasta kokemuksesta opiskelijana tai kouluttajana, mutta myös yhteisön arvoista. Mahdollisia olettamuksen lähteitä on monia. Jos kouluttajia pyydetään listaamaan niitä olettamuksia ja asenteita joita heidän toimintansa taustalla on, suurin osa ei pystyisi tekemään tällaista listaa. Jos kouluttaja haluaa muuttua ja kehittyä kouluttajana tulisi hänen kyetä huomaamaan omia olettamuksiaan ja asenteitaan. (Cranton 1996, 82-83.)

Brookfield esittää Crantonin (1996, 96) mukaan tekniikoita, joilla olettamukset ja asenteet voidaan paremmin tiedostaa. Hän ehdottaa kriittistä kyseenalaistamista, kriittisen tapahtuman harjoituksia, kriteerien analyysia, roolipelejä, kriittistä väittelyä ja kriisiratkaisu-harjoituksia keinoina tunnistaa olettamuksia. Näillä kaikilla tekniikoilla on yhteistä, että ne pakottavat yksilöä pohtimaan tietynlaisia tilanteita - kuviteltuja ja todellisia - ja miettimään, miten ratkaisuja näissä tilanteissa tulisi tehdä. Tämä helpottaa yksilöä näkemään, mitkä olettamukset ja asenteet ovat omien ratkaisujen takana. (Cranton 1996, 96.)

Raivolan (1994) mukaan reflektio on sitä, että opettaja katsoo taaksepäin, toimintahetkeen ja tulevaisuuteen. Takautuvassa reflektiossa opettaja etsii yhteyksiä, selityksiä ja ymmärrystä omille valinnoilleen. Silloin kytketään pedagogiset ratkaisut koulun ja yhteiskunnan kontekstiin. Uusi kokemus liitetään vanhaan tietämykseen. Reaaliaikainen reflektio merkitsee puolestaan sitä, että päätöksiä tehdessään opettaja tarkkailee omaa toimintaansa ”ulkopuolisena”. Suunnittelureflektio yhdistää karttuneen teoreettisen ja kokemustiedon tulevan toiminnan valmisteluksi. Raivola näkee tulevaisuuteen suuntautuvan suunnittelureflektion olevan nykypäivänä erilaista kuin esimerkiksi 1950-luvulla, jolloin tuntisuunnitelma valmisteltiin ensimmäisestä minuutista viimeiseen siten, että jopa

opiskelijoiden kysymykset ja vastaukset oli ennakoitu, jolloin suunnitelmasta ei sopinut poiketa. (Raivola 1994, 21-22.)

Opettaja joutuu tekemään työssään päivän aikana monia päätöksiä. Työtä luonnehtii moniulotteisuus, ennalta-arvaamattomuus, lukemattomien toimintojen samanaikaisuus, välittömän reagoinnin paine ja kaikkien interaktioprosessiin osallistuvien henkilö- ja oppimishistoriat. Työ on nopeatempoista ja vaihtelevaa. Päätösten on synnyttävä spontaanisti, mutta perustellusti. Vankka koulutus ja kertyvä koulutus ovat pohjana tässä työssä. Opettajan on laskettu tekevän jopa 1 300 päätöstä päivän aikana. Hän on itse jatkuva informaation prosessoija, joka tekee assimilaatio- ja akkomodaatiotyötä. (Raivola 1994, 22).

Epävarmuus voi Niemen (1994) mukaan osittain johtua omaan kehitykseen ja opetukseen liittyvistä odotuksista ja peloista. Jatkuva tilannekohtaisuus voi aiheuttaa epävarmuutta etenkin kokemattomalla opettajalla, joka ei vielä osaa suhtautua tilanteiden jatkuvaan muuttumiseen. Yliopisto muiden koululaitoksien rinnalla ei voi myöskään välttyä laajoista yhteiskunnan muutoksista. (Niemi 1994, 33.)

Opettajaksi ei Niemen mukaan kasveta yhtäkkiä, vaan kasvaminen on pitkä ja jatkuva prosessi. Tämä kehitysprosessi jatkuu koko opettajan uran ajan, koska jokainen opiskelija ja ryhmä on ainutlaatuinen, eikä mikään opetustilanne ole täysin edellisen kaltainen. Opettaja joutuu etsimään omaa rooliaan ja tehtävänsä etenkin ensimmäisinä työvuosinaan, koska siinä vaiheessa tuore opettaja on usein huolissaan omasta selviytymisestä opettajana. (Niemi 1994, 33.)

Opettajan tulisi oppia elämään epävarmuuden kanssa ja sietämään sitä. Monet työtehtävät voivat tuntua ahdistavilta, jos niihin liittyy epävarmuuden tunteita. Niiden tunteiden torjuminen tulee esille, kun opettaja suojautuu rakentaen ympärilleen sellaisen näennäisen varmuuden kehän, että oma kasvu ammatissa tukahtuu. (Niemi 1994, 34.)

Raivola (1994, 21) mainitsee amerikkalaisen Henry Giroux'n määrittelemän uuden opettajatyypin transformatiiviseksi intellektuelliksi. Tällainen opettaja on moderni älytyöntekijä, jonka toiminnassa sekä käytäntö että teoria yhdistyvät. Opiskelijat kuvailivat samalla tavalla dialogisen seminaaritalanteen opettajaa. Opettajan tulee opiskelijoiden

vastausten mukaan tunnistaa työtään määräävät ideologiset ja käytännölliset ehdot ja tiedostaa roolinsa. Opettajan työ ei ole enää pelkkää pedagogiaa, vaan se on myös kulttuurityötä, kuten myös Raivola toteaa. (Raivola 1994, 21).

Opettaja on lisäksi normatiivisen suunnittelutason ja koulutuspolitiikan tulkkina. Hän suunnittelee ja työstää opetussuunnitelmaa, sekä korjaa sitä yhdessä opiskelijoidensa kanssa. Tämä edellyttää, että opettaja käyttää hyväkseen hankkimaansa palautetta opetuksen laadun kehittämisessä. (Raivola 1994, 21.)

Lisäksi opettaja on myös Raivolan (1994, 21-22) mukaan reflektiivinen praktikko, koska hänen työnsä on niin voimakkaasti tilannesidonnaista. Reflektio on aktiivista ja intensiivistä omien uskomusten ja toimintatapojen pohdintaa, perusteiden löytämistä toiminnalle. Ideana on paljastaa kokemukseen sisältyvä viisaus, hiljainen (tacit) tieto, ja kehittää tilannesidonnaisia, mukautuvia teorioita, jotka ovat tulevan toiminnan perustana. (Raivola 1994, 21-22).

3.3. Kriittinen reflektio

Kriittinen reflektio eli omien ajattelu- ja toimintamallien kriittinen arviointi ja kyseenalaistaminen voi olla pitkä prosessi, mutta se on alku dialogisuuden kehittämiseksi. Omien toimintamallien kriittinen arvioiminen saattaa tuntua aluksi turhautavalta tai jopa kiusalliselta. Pelkästään oman toiminnan tiedostaminen ei kuitenkaan aina riitä dialogisuuden kehittämisessä, vaan oman toiminnan tiedostamisesta olisi edettävä sen kyseenalaistamiseen.

Mezirowin ja Brookfieldin kriittinen reflektio

Yksi tunnetuimmista oppimisteoreetikoista on Jack Mezirow, joka on teoksessaan ottanut huomioon kriittisen reflektion erilaisten oppimisprosessien tukemisessa. Olettamukset voivat olla tiedostamattomia tai niin syvälle juurtuneita, että niiden tiedostaminen voi edellyttää itseltä paljon vaivaa ja aikaa. Kun yksilö (esimerkiksi opettaja tai opiskelija) tiedostaa oletamuksensa, niin hän saa vanhojen ajattelutapojen rinnalle uusia vaihtoehtoisia

toimintamalleja, joita hän voi halutessaan käyttää. Kriittinen reflektio voidaan nähdä edellytyksenä transformatiiviselle oppimiselle, jolla tarkoitetaan omien toimintatapojen kehittämistä. (Mezirow 1996, 198-213, 257-270.)

Patricia Cranton (1996) korostaa, että reflektion avulla ihmiset tiedostavat oletuksiaan. Vanhat päähänpintymät ja ennakkoluulot saattavat olla esteenä uuden oppimiselle ja itsensä kehittämiseksi. Kriittinen reflektio tarkoittaa juuri näiden olemassaolevien ajattelu- ja toimintamallien kriittistä arvioimista ja ennen kaikkea niiden kyseenalaistamista. (Cranton 1996, 76).

Kriittisen reflektion kannalta on tärkeää tietää, mistä oletukset ja asenteet tulevat, ja mitä merkitystä niillä on. Kun opitaan ymmärtämään uskomuksia ja niiden ”juuria”, voidaan tulla vapaiksi valitsemaan myös uudenlaisia toiminta- ja ajattelutapoja. Jos ei olla selvillä, miten uskomukset syntyvät, on vaikeaa myös kyseenalaistaa niiden olemassaoloa ja päättää, luovutaanko uskomuksista vai pidetäänkö niistä edelleen kiinni. Kriittinen tiedostaminen auttaa esimerkiksi seminaarinvetäjää ja osallistujia ymmärtämään käsitteiden asemaa, sääntöjä, kriteerejä ja käyttäytymistä. (Cranton 1996, 84-85.)

Kun yksilöt tulevat tietoisiksi oletuksistaan ja asenteistaan, he ymmärtävät myös mistä ne ovat lähtöisin. Uskomusten merkitykset eivät aina ole selviä. Jossain tilanteessa voidaan sanoa: ”näin asiat vain ovat”, kun palataan pohtimaan tapahtumien lopputulosta tai oman käyttäytymisen seuraamuksia. Merkityksien ja seurauksien hahmottamista voidaan kuitenkin kehittää harjoittelemalla, kyseenalaistamalla ja keskustelemalla. Päiväkirjan pitäminen, elämäntarinan kirjoittaminen ja omaelämäkerran kertominen ovat erittäin hyödyllisiä, kun halutaan suunnata huomio oletusten ja asenteiden lähteisiin ja esittää itselle kysymyksiä. (Cranton 1996, 85.)

Brookfield tarkoittaa Crantonin (1996, 91) mukaan kriittisellä reflektiolla sitä, että kyseenalaistetaan juurtuneet oletukset. Painopisteenä tulisi hänen mukaansa olla uskomusten ja käyttäytymistapojen tutkiminen ja kyseenalaistaminen sekä uusien käyttäytymismallien kokeilu esimerkiksi roolipelien ja kritiikin kautta. Näiden myötä tulee esille henkilökohtaisiin oivalluksiin liittyviä tunteita, jotka voivat vaikuttaa kokijan työskentelyyn. On huomattava, että kun käsitellään yksilöä koskevia asioita ja ongelmia, niin pintaan voi tulla voimakkaita tunteita ja sitkeitä vääristymiä. Oletukset ovat usein juurtuneet syvälle ja niistä pitäisi tulla

tietoisiksi. On hyvä olla selvillä, että jotkut kysymykset voivat tuntua uhkaavilta tai liian henkilökohtaisilta, jolloin ne estävät yksilöä (esimerkiksi opettajaa tai opiskelijaa) toimimasta. On tärkeää, että ainakin opettaja on selvillä vaihtoehtoista, joilla lähestyä vaikeakin tilannetta.

Crantonin teoksessa (1996) ehdotetaan konkreettisia käytännön esimerkkejä, joista voisi olla hyötyä ajattelutapojen kehittämisessä. Kuvitteellisten tilanteiden avulla yksilöt voivat tiedostaa omia taustalla olevia asenteitaan ja uskomuksiaan, joiden myötä he voivat tiedostaa uudenlaisia näkökulmia ja mahdollisuuksia. Esimerkiksi vaihtoehtojen kuvittelemisen voi auttaa yksilöä hahmottamaan mielikuvia jostain tietystä ongelma- tai ideaalitulanteesta. Mielikuvista voidaan keskustella yhdessä muiden kanssa ryhmässä, jossa kuviteltuun ongelmatilanteeseen pyydetään toisilta apua. Ideaalitulanteen kuvittelua voidaan suunnata tulevaisuuden visioihin, ja sitä voidaan jatkaa yksin tai ryhmässä. (Cranton 1996, 91.)

Erilaisia toimintamalleja ja vaihtoehtoja ei aina nähdä selkeästi, vaan niiden tiedostaminen voi olla vaikeaa. Kriittisen reflektion tarkoitus on kehittää omaa intuitiivisuuttaan, jolloin voi kuvitella itsensä toimimassa kuvitellussa tilanteessa. Syventyminen esteettiseen tai taiteelliseen kokemukseen voi johtaa vaihtoehtojen löytämiseen kuvittelun avulla, erityisesti heidän kohdalla, jotka tavallisesti ajattelevat lineaarisesti, ongelmanratkaisun tavoin. Brookfield ehdottaa Crantonin (1996, 91) mukaan erilaisia tapoja harjoitella kuvittelua kuten esimerkiksi: runojen kirjoittaminen, fantasioiden luominen, piirtäminen, valokuvaus, laulukirjoittaminen ja tilanteen tai ongelman dramatisoiminen.

Annikki Järvinen (1990, 5-7) korostaa reflektoinnissa Mezirowin tapaan erityisesti omien kokemusten merkitystä. Konkreettinen kokemus muodostaa perustan havainnoinnille ja reflektiolle. Kokemuksessa keskeisiä asioita ovat ” tässä ja nyt ” luonteen korostaminen ja feedback-prosessien merkitys tavoitteiden uudelleen suuntaamiselle sekä toiminnan arvioinnille. Ihminen voi tietoisesti tutkia kokemuksiaan saavuttaakseen uuden tavan ymmärtää asioita tai löytääkseen vaihtoehtoisen toimintamallin vanhan rinnalle. (Järvinen 1990, 5-7.)

Deweyn ja Schönin kriittinen reflektio

Kriittinen reflektio tarkoittaa oman toiminnan ja ajattelutapojen kyseenalaistamista. Reflektiota voidaan tarkastella myös ongelmanratkaisutilanteissa. John Deweyn ajatukset reflektiosta ovat nimenomaan ajattelun ja ongelman ratkaisun kontekstissa. Deweyn mukaan tulee erottaa uskomukset ja näyttöön perustuvat tosiasiat toisistaan. Tämä ajatus muistuttaa läheisesti Mezirowin tulkintaa kriittisestä itse-reflektiosta. (Cranton 1996, 77.)

Dewey haluaa omassa kriittisen reflektion määritelmässään ihmisten oppivan ajattelemaan asioita; miten tulee erottaa uskomukset ja asenteet tosiasioista, jotka pohjautuvat näyttöön. Kun ihmiset ajattelevat, niin he eivät heti ala toimia, vaan viivyttelevät toiminnan aloittamista kunnes 1) ymmärtävät tilanteen läpikotaisin, 2) tietävät tavoitteen, jonka haluavat saavuttaa, 3) pohtivat mahdollisimman monia eri vaihtoehtoja tavoitteen saavuttamiseksi, 4) puntaroivat eri vaihtoehtoja, ja 5) tekevät suunnitelman. Tämä kaikki tapahtuu ennen kuin itse toiminta aloitetaan. (Cranton 1996, 76.) Cranton (1996) täsmentää, että Deweyn tapa hahmottaa reflektio pohjautuu oletukseen, että kriittinen ajattelu ja oman toiminnan tiedostaminen on rationaalinen prosessi. Tämä näkemys reflektiivisyydestä rationaalisena prosessina voidaan nähdä maskuliinisena tapana reflektoida.

Vastaavasti D.A. Schönin (Cranton 1996, 77) kuvaus reflektiosta tuo toisenlaisen, ehkä feminiinisen ulottuvuuden reflektion hahmottamiseen. Schön näkee reflektion intuitiivisena prosessina, jossa ihmisen omat tuntemukset ovat merkittävänä osana. Reflektio voi merkitä ihmisille erilaisia asioita. Joku voi kokea sanoin selittämättömiä intuitiivisia tuntemuksia, kun toinen pystyy selostamaan yksityiskohtaisesti ja loogisesti omia kokemuksiaan tai tuntemuksiaan. Feminiininen tapa korostaa myös tunteiden ja kokemuksellisuuden merkitystä.

Tämä Schönin kuvaus reflektiosta antaa uusia ulottuvuuksia reflektion määritelmään. Schön tuo esille teknisen rationaalisuuden rajoitukset ja yrittää selittää miten ihmiset ”vain tietävät mitä pitää tehdä”. Kaikki yksilöt eivät ole rationaalisia toiminnassaan, mutta silti hekin voivat reflektoida toimintaansa intuitionsa varassa. Reflektio voikin olla eri ihmisille erilaista; sanoin selittämättömiä intuitioita, yksityiskohtainen selostus kokemuksesta, looginen analyysi tai tunteiden arviointi. (Cranton 1996, 77.)

Intuitiivinen reflektio voidaan Schönin (Cranton 1996, 77) tavoin nähdä moniulotteisena tapahtumana, koska sitä voi tapahtua toiminnan aikana, kuten esimerkiksi opetustilanteessa (reflection in action) tai toisaalta toiminnan suunnittelemisessa (reflection on action). Dewey sitävastoin korostaa erityisesti toiminnan jälkikäteistä reflektointia ja siitä oppimista. (Leino & Leino 1997, 78.)

Reflektio on luonteeltaan metakognitiota laajempi, koska reflektio sisältää kognitiivisten toimintojen lisäksi myös tunne- ja tahtotoiminnot. Jotkut teoreetikot eivät erota näitä käsitteitä toisistaan, vaan samaistavat metakognition ja reflektion käsitteet ja käyttävät niitä synonyymien tapaan. Tällöin on otettava huomioon, että reflektio edellyttää kehittyneitä metakognitioita, sillä muuten oman toiminnan pohdinta jää pinnalliseksi rituaaliksi. (Leino & Leino 1997, 78; Ojanen 1993, 127-129.)

Reflektio ja vuorovaikutus

Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa on Schönin mukaan ensiarvoisen tärkeä osa transformatiivista oppimista. Monet Schönin kollegat korostivat aluksi reflektiota nimenomaan kokemuksen jälkeisenä tapahtumana, mutta sisällyttivät myöhemmin mukaan myös toiminnan aikana tapahtuvan reflektoinnin. Tämä käsitys antaa sijaa keskustelulle, jolloin myös keskustelusta tulee osa reflektointia. Brookfieldin mukaan kriittinen reflektio sisältää ryhmätoimintaa ja ryhmäkeskustelua: toiset auttavat tunnistamaan omia oletuksiaan ja asenteitaan ja niiden pätevyyttä. (Cranton 1996, 78.)

Jarvis (1992, 115) on jatkanut tätä Brookfieldin tarkastelukulmaa reflektiotapahtumana muiden kanssa: ”Yrittäessään saada aikaan toisten kehittymistä, yksilöt itse sitoutuvat mitä suurimmassa määrin reflektiiviseen oppimiseen ja näin he itse kasvavat ja kehittyvät”. Kouluttajat oppivat yhdessä koulutettaviensa kanssa ja päinvastoin. Tämä tulee esille myös Freiren teesistä: opettajat ja oppilaat oppivat yhdessä dialogin kautta. (Jarvis 1992, 115.)

Jarvis (1992) sitävastoin korostaa myös tällaisen reflektion ristiriitaisuutta, joka syntyy, kun reflektiivistä oppimista pidetään oppimisen ”korkeimpana muotona” ja siitä huolimatta yhteiskunnalla on rajoituksensa tuon tavoitteen saavuttamiseen. Hän esittääkin kysymyksen, voisiko yhteiskunta olla olemassa, jos jokainen yrittäisi oppia reflektiivisesti ja innostaisi

muita kehittymään. Tämä ristiriitaisuus on keskeinen emansipatorisessa (vanhasta tiedosta vapautuvassa) tietämyksessä: emansipatorisen oppimisen kautta (ja siten myös kriittisen itse-reflektion) yksilöt tulevat tietoisiksi yhteiskuntajärjestelmien rajoituksista ja yrittävät vapauttaa itsensä niistä.

Reflektio transformatiivisessa oppimisessa

Kriittinen reflektio (toiminta- ja ajattelutapojen kyseenalaistaminen) on keskeistä transformatiivisessa oppimisessa. Kriittinen reflektio ei kuitenkaan aina johda transformaatioon, sillä ainahan voidaan kyseenalaistaa asioita niiden muuttumatta. Transformatiivisen reflektion tulee johtaa pohjimmaisten näkökulmien muutokseen. Transformatiivisella oppimisella tarkoitetaan Crantonin (1996) mukaan oppimista, jonka kautta yksilö kehittää ajatteluaan siten, että hänen toimintatapansa muuttuvat ja laajentuvat. Kun puhutaan kriittisestä reflektiosta on otettava huomioon, että se on edellytys transformatiiviselle oppimiselle, mutta ei aina johda siihen. Brookfield (1987) kehottaa rikkomaan olemassaolevia ajattelu- ja toimintatapoja, mikä on helpommin sanottu kuin tehty. Tämä on kuitenkin yksi kriittisen ajattelun ominaispiirre, joka tekee sen keskeiseksi prosessiksi transformatiivisessa oppimisessa.

Brookfield (1987) nivoo hyvin kriittisen ajattelun (hän käyttää termiä ”kriittinen ajattelu” tarkoittaen sillä samaa kuin Mezirow ”kriittisellä reflektiolla”) emansipatoriseen oppimiseen. Brookfieldin näkemyksen mukaan kriittinen ajattelu sisältää muitakin kuin vain kognitiivisia toimintoja. Kriittinen ajattelu voi hänen mukaansa sisältää esimerkiksi loogisen päättelyn tai sellaisten olettamusten perusteiden tutkimisen, joilla ei ole tukenaan empiiristä näyttöä. Kriittinen ajattelu merkitsee myös omien uskomusten ja oman käyttäytymisen taustalla olevien olettamusten tunnistamista, jolloin on helpompi perustella toiminta- ja ajattelutavat niin itselle kuin toisillekin. Tärkeää on se, että kriittinen ajattelu velvoittaa arvioimaan näiden perusteiden rationaalisuutta.

Kriittisessä ajattelussa tunnistetaan olettamukset, jotka ovat uskomustemme ja käyttäytymisemme taustalla. Jarvis (1992) on kritisoinut Brookfieldin näkemystä siitä, että luovuus on osa kriittistä ajattelua. Jarvisin mukaan tämä näkemys on epälooginen. Brookfieldin käsitys kriittisestä reflektiosta on Jarvisin näkemystä laajempi. Reflektio on

Brookfieldin mukaan laajempi prosessi kuin rationaalinen ajattelu. Hän määrittelee sen koostuvan kahdesta yhdistyneestä tapahtumasta:

1. Kysymällä / kyseenalaistamalla oppiminen, jossa korvataan oletukset, jotka on jo hyväksytty yleisesti.
2. Ottamalla huomioon sellaisen tarkastelukulman suhteessa sosiaalisiin ja poliittisiin näkökulmiin, joka on vastakkainen yleisen ja vallitsevan näkökulman kanssa.

Reflektoinnin kolme tyyppiä

Cranton (1996) esittelee teoksessaan Mezirowin (1996) jaottelun sisällön, prosessin ja perusteiden eli toiminnan lähtökohtien reflektoinnin seuraavasti:

1. **Sisällön reflektointi**, jossa yksilöt saattavat reflektoida ongelmankuvauksen sisältöä. Esimerkiksi jos ongelma nähdään olevan yhden opiskelijan motivaatio, niin kouluttaja voi etsiä alhaisen tai korkean motivaation tekijöitä opiskelijan tai kouluttajan omasta käyttäytymisestä tai opetusstrategioista. Sisällön reflektio on sama asia kuin Deweyn määrittelemä reflektio.
2. **Prosessin reflektio** liittyy ajatteluun strategioiden käytöstä ongelmanratkaisussa. Kouluttaja on kiinnostunut opiskelijan motivaatiosta ja pohtii, mitkä tekijät tuntuvat tärkeimmiltä. Jos sama ongelma esiintyy toisessakin luokassa, hän voi pohtia voisiko samoilla menetelmillä ratkaista ongelman. Tähän prosessin reflektointiin liittyy niin rationaalisuus kuin myös ongelmanratkaisukykykin, ja se on Brookfieldin mukaan osa kriittistä ajattelua.
3. **Perusteiden ja toiminnan lähtökohtien reflektio** johtaa kyseenalaistamaan ongelman merkityksen. Kouluttaja saattaa esimerkiksi kysyä, voivatko opettajat ylipäättään motivoida opiskelijoitaan? Ongelman perusteiden reflektoinnissa on kyse oletusten, uskomusten ja arvojen perusteiden kyseenalaistamisesta. Tämä on kaukana ongelmanratkaisusta, mutta voi johtaa myös transformatiiviseen oppimiseen. (Cranton 1996, 81-82.)

3.4. Sukupuolten kohtaaminen

Tässä tutkimuksessani lähestyn seminaarien opetustilanteen dialogisuutta eri sukupuolta olevien opiskelijoiden käsityksien kautta. Opiskelijoiden sukupuolta ei voida jättää huomioimatta seminaaritalanteiden dialogisuutta tutkiessa. Sukupuolierojen tiedostaminen ja niiden hyväksyminen voi auttaa opettajaa muuttamaan pinttyneitä tapoja ja kohdella nais- tai miesopiskelijoita tasa-arvoisemmin, ilman vanhoja roolimalleja. Dialogisuuteen liittyä parhaimmillaan toisen huomioiminen sukupuolesta riippumatta. Feministisen tutkimuksen teoriat ja feministinen pedagogiikka antavat dialogisuusfilosofian rinnalla suuntaa tutkimukselleni.

Feministinen pedagogiikka on ammentanut uusia ajattelutapoja feministisistä teorioista. Taustalla on ollut pyrkimys toisenlaiseen ymmärtämiseen ja olemassaolevien pedagogisten käytäntöjen kritisointiin. Päivi Naskali (1993, 42) on myös kiinnittänyt huomion tällaiseen yhteiskunnan sosiaaliseen rakenteeseen, jossa kapitalistista yhteiskuntarakennetta pidetään yllä erilaisten instituutioiden, erityisesti koulujen avulla.

Naskali (1998, 22) pohtii mahdollisuutta astua sukupuolen ja ruumiillisuuden ulkopuolelle. Hän viittaa sukupuolettomiin tieteen kriteereihin ja sukupuolen käytäntöihin kasvatuksessa. Naskali esittää kysymyksen, tulisiko naisten saavuttaa subjektiivisuus vai onko se fallosentrismin tavoittelemista. Naisen on Naskalin mukaan vaikea hyväksyä subjektin kyseenalaistamista, koska siinä käytännössä korvataan maskuliininen ”ei-millään”. Miesfilosofit ovat avanneet filosofiaa muille äänille, mutta estävät Naskalin mukaan feminiinisen äänen mahdollisuuden. (Naskali 1998, 22-23.)

Maarit Lindroosin (1995) Kasvatus -lehden artikkelissa tulee selvästi esille opiskelijoiden näkökulma oppimistilanteesta, jossa opettaja on auktoriteetti, jolla on valtaa. Feministisessä pedagogiikassa auktoriteetti ja valta esitetään yleensä ongelmana. Silloin korostetaan opiskelijoiden oman olemassaolon tunnustamista. Perusajatuksena on opettajan auktoriteetin murtaminen sellaisella pedagogisella tavalla, että opiskelijoiden ”omaa ääntä” kuunneltaisiin enemmän ja heidän subjektiivisia kokemuksiaan korostettaisiin nykyistä enemmän, jolloin pyritään vaikuttamaan vallan jakamiseen. (Lindroos 1995, 337.)

Tällainen oppimistilanne tarjoaisi välineitä erilaisten itsestäänselvyyksien purkamiseen ja kyseenalaistamiseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen, ryhmätyöskentelyt, uudenlaiset opetusjärjestelyt ja sekaryhmien tietoinen käyttö ovat eräitä esimerkkejä työskentelymuodoista, joiden voidaan tukea opiskelijan oman maailmankuvan kehittämistä. Lisäksi voidaan käyttää kirjoitelmia, keskusteluja, tarinankerrontaa, roolipelejä ja väljästi ohjattuja opetustilanteita, joissa kaikissa lähtökohtana on sellaisen oppimisympäristön järjestäminen, jossa opiskelijat voivat ilmaista itseään turvallisesti ja rakentavasti. (Ellsworth 1989, 297; Lindroos 1995, 337.)

Feministisen pedagogiikan peruseriaatteet vallan jakamisesta voidaan Lindroosin mukaan tiivistää neljään pääteemaan Elizabeth Ellsworthin käyttämällä tavalla: Ensimmäinen peruseriaate valtaantumisen/voimistaminen (empowerment) tarkoittaa opiskelijoiden oman olemassaolemisen tunnustamista ja voimistamista. Toisella peruseriaatteella, oman äänen ilmaisemisella (voicing), tarkoitetaan opiskelijoiden omien äänien tunnustamista ja ilmaisemista. Kolmas peruseriaate tarkoittaa patriarkaatin vastustamista ja neljäs merkitsee feminismiin käytäntöön saattamista pedagogiikan avulla. (Ellsworth 1989, 297; Lindroos 1995, 337.)

Ellsworth (1989, 314) näkee dialogisena tapana tilanteen, jossa oppiminen nähdään prosessina ja dialogia käydään myös seminaarin ulkopuolella, jolloin tavanomainen rakenne ylitetään. Tämä dialoginen oppimistapa on Lindroosin (1995, 339) mukaan eräänlainen rekonstruktio Deweyn ”learning by doing” -lähestymistavasta. Feministinen pedagogiikka huomioi pedagogiset käytännöt ja etenkin sen, kuinka ne edelleen voivat tuottaa marginaaleja tai vapauden alueita. Feministisen pedagogiikan avulla voidaan keskittyä näihin pedagogisiin tavoitteisiin, ja tarkistaa syvälle juurtuneita rakenteita. Vasta, kun olemassa olevat rakenteet ja toimintatavat on tarkistettu, niitä pystytään kyseenalaistamaan ja muuttamaan, jos ne havaitaan vääristyneiksi tai toimimattomiksi.

Mary Daly (1978), Kate Millett (1969), Juliet Mitchell (1973) ja Adrienne Rich (1977) ovat teoksillaan antaneet omalta osaltaan pohjan yhteiskunnalliselle näkökulmalleni, vaikka heidän teorioissaan ei varsinaisesti tuodakaan koulua esille sukupuolta tuottavana yhteiskunnan instituutiona. Näkemykseni ajattelumallien tiedostamisesta pohjautuu pitkälti edellämainittujen feministiklassikoiden näkemykseen maailmasta. Feministinen kirjallisuus ja tutkimus ovat purkaneet sukupuolisia myyttejä ja kyseenalaistaneet vanhoja, juurtuneita

uskomuksia. Yhdyn Adrienne Richin (1977) ajatukseen, että nainen ja mies ovat kulttuuris-sosiaalisia tuotteita. Patriarkaalinen järjestys tuottaa kulttuurisen toimintaympäristön sellaisena kuin se on aiemminkin ollut. Vuosikymmenten tavat, traditiot, säännöt ja arvostukset olisi Richin mukaan tiedostettava, jotta ajattelutavat voisivat muuttua tai näkökulmat laajentua.

Yhteiskuntateoreettisesta näkökulmasta sukupuoli katsotaan rakentuvan yhteiskunnallisten merkitysten pohjalta. Sosiaalisesti tuotettu sukupuoli tarkoittaa sitä, että naisilta odotetaan feminiinisiä ja miehiltä maskuliinisia tapoja ajatella ja toimia eri tilanteissa. Yliopisto-opetuksessa voidaan varmaan samalla tavoin tuottaa ja uusintaa sosiaalista sukupuolta. Sukupuolesta riippumatta sekä naiset että miehet voivat kuitenkin nähdäkseni toimia ja ajatella eri tilanteissa sukupuoli-odotusten vastaisesti. Ajattelutavat eivät ole sukupuolisesti jaoteltavissa, vaan eri tilanteissa samalla ihmisellä on käytössään useita tapoja ajatella. Näin ollen ajattelutavat voivat olla moniulotteisempia, jolloin feminiinisyys tai maskuliinisuus voi yhdistyäkin. Feminiiniset tai maskuliiniset ajattelutavat voivat esiintyä sekä miehillä että naisilla. Toisin sanoen maskuliinisia ajattelu- ja toimintatapoja ei voi olettaa olevan vain miehillä tai vastaavasti feminiinisiä ajattelutapoja vain naisilla.

Kate Millet (1969) on pohtinut väitöskirjassaan niitä yhteiskunnan, tieteen ja koulutuksen perusrakenteita sekä ideologiaa, joiden varassa yhteiskunta mielestäni vieläkin osittain toimii. Hänen mukaansa sukupuolisosialisaatiota tapahtuu yhteiskuntaan ja kulttuuriin juurtuneiden sukupuoliroolien muodossa. Tällaisista vanhentuneista sukupuolirooleista voidaan vapautua tiedostamalla niiden taustalla olevat oletukset sukupuolten välisistä eroista. Patriarkaalista sukupuoliroolijakoa ei voida enää pitää niin sukupuolisesti kahtia jakautuneena, koska myös samaa sukupuolta oleva opiskelija ja opettaja voivat ajatella asioita eri tavalla.

Tällaiset jäykät dikotomisat ja tiedostamattomat käsitykset ovat esimerkiksi Mary Dalyn (1978) mukaan patriarkaalisen järjestelmän taustalla. Patriarkaatin tilalle löydettäisiin uudenlainen maailma, jos vanhat käsitykset tiedostettaisiin ja purettaisiin. Nämä vanhat käsitykset ovat osittain muodostuneet vanhojen uskomusten, myyttien ja kielen kautta. Vuosi tuhansien ajan naiset on vaiennettu. Hiljaisuus on ollut eri yhteisöissä naisilta odotettu perustila. Naiseuden symboliikkaan on kuulunut tietynlainen passiivisuus, kylmyys ja pimeys, kun sen sijaan mieheys on merkinnyt aktiivisuutta, lämpöä ja valoa.

Juliet Mitchell (1973) kehottaa naisia muodostamaan tiedostamisryhmiä. Hän painottaa sitä, että omien kokemusten tiedostaminen on alku uusille ajattelutavoille. Oman toiminnan ja ajattelutapojen tiedostamista korostavat myös Jack Mezirow (1996) sekä Patricia Cranton (1996), jotka kehottavat ihmisiä tarkkailemaan kriittisesti toimintaansa ja tiedostamaan sen taustalla olevia olettamuksia. Feministisen tutkimuksen lisäksi myös Mezirowin ja Crantonin esittämä kriittinen reflektio pyrkii olemassaolevien toiminta- ja ajattelutapojen tiedostamiseen.

Feministisen kasvatustieteen tavoitteena on ollut koko ihmiskunnan, naisten ja miesten keskinäinen tasavertainen kommunikaatioyhteys. Habermasilainen moraalinen oppiminen vaatii myös tätä mahdollisuutta yhteiskunnalliseen oppimiseen, jossa naiset ja miehet toteuttavat itseään tasavertaisina oppijoina. Yhteiskunnallinen oppiminen olisi vasta sitten koko yhteiskunnan oppimista, ei vain patriarkaalista kulttuuria siirtäviä oppimisprosesseja, kuten Saira Anttonen toteaa. (Anttonen 1997, 235-245.)

Tuula Juvonen (1990) esittää näkemyksiään miesluennoitsijasta, jonka maailmankuva on yksipuolinen ja mieskeskeinen. Juvonen esittää tilanteelle ratkaisuvaihtoehtoja, joiden kautta opettajan tulisi tarkastella oman sukupuolensa merkitystä juuri omalle tavalleen ymmärtää maailmaa ja itseään. Sukupuolen merkityksen tunnustaminen ei Juvosen mukaan ole pelkästään sitä, että vanhoihin kysymyksiin etsitään vastauksia, vaan että kysymyksiä voidaan esittää uusilla tavoilla. (Juvonen 1990, 39-42.)

Hannele Koivunen (1997, 113) ottaa esille tutkimuksia siitä, kuinka naiset helposti keskeytetään keskusteluissa useammin kuin miehet. Naisten esittämät argumentit mitätöidään tavalla tai toisella. Maarit Lindroos päätyy siihen tulokseen, että koululuokassa poikien puhe dominoi ja opettajat reagoivat siihen enemmän kuin tyttöjen puheeseen.

Irma Korte (1988, 55-71) on ottanut vastaavasti ajattelun ja kielenkäytön merkityksen esille. Hänen mukaansa naisen kieleen kuuluu laajasti katsoen myös piilotajunnan, esitietoisien kokemisen ja elämyksellisyyden lähestymistavat. Toisaalta voidaan kysyä, onko keskustelutilanteissa huomioitu kaikkien ilmaisutarpeita, vai onko looginen ja tieteellinen kieli antanut yksilöille rajoitetun kieliopin.

Liisa Rantalaiho (1988, 28-54) toteaa, että tieteen piirissä naiset eivät ole olleet tutkimusten subjekteja eivätkä objekteja. Naisten näkymättömyys on ollut sääntö luonnontieteiden ja monien ihmistieteiden alueella vain poikkeuksia lukuunottamatta. Rantalaiho on pohtinut, voidaanko feminististä teoriaa kehittää siihen suuntaan, että naisia ei enää suljettaisi pois tieteen alueelta, vaan tiedon käsite määriteltäisiin myös naisten olemisen tavan ja kokemistavan kautta.

Tätä näkemystä tukevia teorioita on löydettävissä niin Matti Bergstömiltä kuin myös Lauri Rauhalaltakin. (Bergström 1997, 25; Rauhala 1996, 85-86.) Ihmiskäsitykseni mukaan ihminen ei ole syntyessään tabula rasa, tyhjä taulu tai tyhjä astia, joka vähitellen täytetään kasvatuksen tai koulutuksen keinoin. Katson ihmisellä olevan jo syntyessään esiyymmärrys ja kyky valita. Tieto liittyy ihmisen perustavanlaatuihin orientaatioihin. Daniel Stern (1982) on vauvatutkimuksissaan vahvistanut, että jo vauvalla on olemassa tällainen oman valinnan menetelmä. Vauvat eivät ota vastaan ja hyväksy mekaanisesti mitä tahansa, eikä heitä voi ohjelmoida. Vauvatkin valitsevat hiljaisen tiedon perusteella.

Kasvaminen ja oppiminen on nähty tiedon vastaanottamisena. Opiskelijat haluaisivat kääntää tämän perinteisen asetelman, koska heidän mielestään oppiminen on pikemminkin tiedon tuottamista, uusien hypoteesien tuottamista ja niiden sallimista, jopa niillä leikkimistä. Ihminen on Koivusen mukaan tiedon tuottaja, ja hän luo oman maailmansa merkityksillään ja perusorientaationsa itselleen kertyneen kokemusaineistonsa varassa. Ihminen toteuttaa omaa suuntautumistaan, oman maailmansa luomista koko elämänsä ajan, vauvasta vanhuuteen saakka. (Koivunen 1997, 100.)

Koulujärjestelmä on perustunut lähinnä koodatun tiedon omaksumiseen. Matti Bergströmin (1997) mukaan hiljaisen tiedon vahvistaminen koulussa merkitsee muutosta koulutusajatteluun. Korkeakouluissa se merkitsisi Bergströmin mukaan luopumista liiallisesta tulosajattelusta.

Evelyn Fox Keller (1988) pohtii sitä, mitä kulttuurissamme on arvostettu. Kulttuurissamme on arvostettu tiedettä, jossa vedetään jyrkkä rajalinja subjektin ja objektin välille. Tiede on ylläpitänyt niitä varhaisia miellelyhtymiä, jotka ovat perustana objektivistiselle tieto-opille. Kellerin (1988, 94) mukaan sukupuoliset stereotyyppit, uskomukset ja käsitykset miesten ja naisten luonteenpiirteistä ovat keskenään monimutkaisessa yhteydessä toisiinsa, ja saattavat

edelleenkin vaikuttaa ihmisten käsitysjärjestelmiin. Hänen mukaansa on tärkeää kyseenalaistaa uskomuksia, joiden mukaan miehet ovat luonnostaan objektiivisempia ja tieteelliseen työhön sopivampia kuin naiset. Ulkoinen kulttuurin paine saattaa tukea tätä ajattelutapaa, että pojat omaksuvat stereotyyppisen miehisyyden, joka merkitsee riippumattomuutta ja itsenäisyyttä. Näin miehisuus ei koskaan voi vaikuttaa naisiselta.

Tieteen ideologia jakaa maailman kahteen osaan - tietävään henkilöön (mieli) ja tiedettyyn kohteeseen (luonto) - joiden välillä vallitsee erikoislaatuinen suhde. Tieteen ideologia määrittelee ne keskinäiset vaikutussuhteet, jotka sinetöivät tietäjän ja tiedetyn välisen liiton ja joiden avulla tiedon saaminen on mahdollista. (Keller 1988, 85). Tieteellistä ja objektiivista ajattelua luonnehditaan miehiseksi, sukupuolta ei kiinnitetä pelkästään mieleen ja luontoon vaan myös siihen prosessiin, jotka avulla tietoa voi saada. Tietäjän ja tiedetyn suhde tarkennetaan eron ja etäisyyden luonnehtimaksi suhteeksi, jossa subjekti ja objekti on jyrkästi erotettu toisistaan. On vaikeaa selittää, mistä tämä sukupuolen ja tieteen välinen mytologia on saanut alkunsa ja miksi se pitää pintansa edelleenkin. Yhdyn Kellerin ajatteluun, että on merkittävää kyseenalaistaa kulttuurissamme vallitsevia sukupuolirooleja ja purkaa myyttejä, jotka ovat vuosisatojen ajan vallinneet uskomuksissamme.

3.5. Seminaarityöskentely

Seminaarityöskentely on hyvinkin vakiintunut opetusmuoto yliopisto-opetuksessa. Seminaarityöskentely on yleensä opiskeltujen tietojen soveltamista, harjoittelua ja arviointia. Seminaarien tavoitteena on useimmiten kirjallisen ja suullisen taidon kehittäminen. Se voi sisältää myös tutkimustaitojen ja tieteellisen ajattelun opettelua. Seminaarityöskentelyn ideaan kuuluu, että seminaariryhmä työskentelisi ikään kuin tiedeyhteisönä pienoiskoossa. (Hakkarainen 1991, 89-90.)

Vuorovaikutustaitojen ja keskustelujen harjoittaminen yliopisto-opetuksessa on nykyisin jäänyt melko vähäiseksi. Pia Miettisen ja Jukka Nummikoksen (1994, 79) artikkelin mukaan seminaariopetus antaa luento-opetusta enemmän mahdollisuuksia ylläpitää vuorovaikutusta ja keskustelua. Seminaari on hyvä esimerkki oppimistilanteesta, jossa osallistujat voivat olla toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Osallistujilla on mahdollisuus toimia toistensa kanssa

koko seminaarin ajan. He voivat keskustella tiedon hankkimisesta, tieteellisen tekstin läpikäynnistä, muokkaamisesta, tuottamisesta ja tulosten esittämisestä. (Miettinen & Nummikoski 1994, 79-80.)

Opiskelijoiden sosiaalsiin taitoihin ei aina kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Seminaarinvetäjän olisi otettava huomioon, että opiskelijat eivät voi opetella sosiaalisia taitoja kirjoista. Opiskelijoita olisi kannustettava seminaarissa oman näkemyksensä ilmaisemiseen. Tämän lisäksi seminaarinvetäjän tulisi tiedostaa ajatus molempia osapuolia rikastuttavasta vuorovaikutuksesta: opettajalla voi olla paljon opittavaa myös opiskelijoilta. (Miettinen & Nummikoski 1994, 88.)

Seminaarityöskentelyssä opiskelijalle annetaan mahdollisuus kehittää omaa keskustelutaitoaan siten, että hän pystyisi perustelemaan omat kannanotonsa ja toisaalta esittämään kriittistä palautetta toisten kannanotoille. Tieteellisten opintojen kuluessa opiskelijoiden tulisi oppia, että kannanotoissa ei ole kyse heidän omista mielipiteistään, vaan perustellusta kritiikistä. Kriittisellä keskustelulla ja argumentaatiolla tarkoitetaan vuoropuhelua, jossa vastapuolet eivät vain kyseenalaista toisen osapuolen näkemyksiä, vaan pyrkivät myös osoittamaan oman näkemyksensä oikeutetuksi toiselle osapuolelle. Keskustelun tavoitteena on saada vastapuoli ymmärtämään esitetty näkemys. Edellytyksenä tällaiselle keskustelulle on, että osapuolet esittävät oman sitoumuksensa rehellisesti toisen osapuolen hyväksymistä lähtökohdista tai sitoumuksista. (Miettinen & Nummikoski 1994, 103.)

Dialogisuus seminaaritalanteissa

Martin Buberin (1993) mukaan ihmisten välillä on olemassa kahdenlaisia suhteita. Suhteet voivat olla monologisia ja dialogisia. Monologinen suhde on yksisuuntainen, ylhäältä alaspäin suuntautuva. Tyypillinen monologinen suhde on ns. perinteisen opettamisen kuvio. Siinä opettaja opettaa oppijoita tarjoamalla heille niitä oppisisältöjä, joita hänellä itsellään on. Sellaista puhujaa voidaan kuvailla monologiseksi, joka puhuu periaatteessa aina omaansa kuuntelijoista riippumatta tavoitteenaan valistaa heitä. Oppija on tällöin opettamisen kohde. Dialogisuus on sen sijaan molemminpuolisuutta. Keskustelu voi kuitenkin olla monologista, ja sen vuoksi dialogisuuden kääntäminen keskusteluksi ei tuo esille asian ydintä. Ihmisten

välille muodostuu dialoginen suhde, kun siihen sisältyy halu ymmärtää toista, eikä vain itseään. Silloin etsitään yhteyttä toisen ihmisen maailmaan ja pyritään avoimuuteen toista kohtaan. (Buber 1962,81; Laine 1999, 176.)

Opettaminen on yhdenlainen ihmisten välinen suhde. Nykyistä oppimisteoreettista keskustelua valotetaan ”uuden opettajuuden” kautta. Tällaisen uudella opettajuuden näkökulmalla pyritään lähestymään monologisen ja dialogisen opettamisen eroa. Timo Laineen mukaan dialoginen opettaminen lähtee yhteydestä opiskelijaan. Opiskelija otetaan huomioon eri tavoin kuin monologisessa opetustilanteessa. Opettajan dialoginen suhde opiskelijaan merkitsee painopisteen siirtymistä opettajasta opettajan ja opiskelijan väliseen yhteiseen tilaan. Opiskelijan omat lähtökohdat opiskeltavan asian kannalta tulevat merkitykselliseksi. Tällöin otetaan huomioon, millainen opiskelijan kokemusmaailma on, millaisia arvoja ja uskomuksia sekä käsityksiä hänellä on suhteessa opetettavaan asiaan. Opettajalle rakentuu kuva toisesta ihmisestä tällaisten asioiden kautta. Jos opettajaa ei kiinnosta nämä lähtökohdat, niin opetus pysyy opettajan omana opiskelijoista riippumattomana asiana. Silloin dialogisuus ei ole mahdollista eikä mielekästäkään. (Laine 1999, 177.)

Opiskelijan oman ajattelun kehittymistä voidaan vahvistaa ”tekemällä oppimisen” avulla. Dialogi-oppimisen ydin on Laineen mukaan siinä, että opiskelijat ajattelevat yhdessä ääneen eli keskustelevat dialogisesti. Keskustelu, jossa pyritään ymmärtämään jotain uutta, kehittää ajattelun taitoja. (Laine & Kuhmonen 1995, 70-109.)

4. AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA

Aiheeseen liittyy paljon merkittäviä tutkimuksia ja tuloksia. Kiinnostavimmat tulokset löytyvät opetusta ja opiskelua sekä sukupuolta koskevista tutkimuksista. Aiemmat tutkimukset antavat lähtökohdan omalle tutkimukselleni ja ohjaavat löytämään sellaisia tutkimuskysymyksiä, joihin ei ole vielä puututtu.

4.1. Opetukseen ja opiskeluun liittyviä tutkimuksia

Opetusta ja opiskelua koskevissa tutkimuksissa on selvästi korostunut se, että opiskelijoiden oma asennoituminen opiskeluun on erityisen tärkeää. Esimerkkinä tästä on Tarja Olkkosen ja Merja Vanhalan (1997) tutkimus, jossa tuli esille, että opiskelijat toivoivat enemmän dialogiin pyrkivää luennointitapaa, jolloin kuuliija otetaan huomioon. Tämä tarkoittaa ”tehdään yhdessä” -tyyliä, jossa opettaja kykenee motivoimaan opiskelijoita omatoimiseen tiedonhankintaan. (Fränti 1996, 138; Olkkonen & Vanhala 1997, 138.)

Opettajien pedagogisten taitojen merkitys nousi esille Oili-Helena Ylijoen Tampereen yliopisto-opetusta koskevassa tutkimuksessa, jossa etenkin sosiaaliset taidot korostuivat. Ylijoki oli käyttänyt tutkimusmenetelmänä kehyskertomuksia, jotka antoivat opiskelijoille mahdollisuuden eläytyä tarinan avulla kyseiseen tilanteeseen. Ylijoen tutkimuksen mukaan opettajat näkevät opetuksen epäonnistumisen syyksi, ainakin osittain, opiskelijoiden passiivisuuden muiden tekijöiden ohella. Opiskelijat ovat olleet sitä mieltä, että opettajan tulee olla kiinnostunut opettamastaan asiasta sekä kuulijoistaan. (Ylijoki 1994, 44-45.)

Myös Matti Lappalainen (1997) on kiinnittänyt huomiota opettaja-opiskelija -vuorovaikutukseen eri lähtökohdista: opiskelijoiden tuosten, opettajien palautteiden, opiskelijan itsearviointin ja molempien osapuolten yhteisten arviointikeskustelujen pohjalta. Hän korostaa esimerkiksi esseen kirjoittamista, jossa tarvitaan tukea ja palautetta koko prosessin ajan. Toinen mielenkiintoinen ajatus, jonka Lappalainen tuo esille, on dialogitentti. Dialogitenttin ajatuksena on se, että opiskelija voi tehdä kysymyksiä epäselviksi jääneistä asioista. Arvosanastakin voidaan sopia yhdessä yhteisesti sovittujen kriteerien pohjalta, kun oppimistilanteena ollut tentti on palautettu. (Lappalainen 1997, 22-23.)

Seminaariopetus on mielenkiintoinen tarkastelukohde vuorovaikutusluonteensa vuoksi. Pia Miettinen ja Jukka Nummikoski (1994, 79) esittävät artikkelissaan ideoita ja ehdotuksia hallintotieteen laitoksen proseminaarin ja myös muiden seminaarien opetusmuotojen kehittämiseksi pohtien proseminaria oppimisprosessina, erityisesti tieteellisen ajattelun ja ilmaisun oppimisessa. Yliopisto-opetus on alkuaikoina perustunut opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen ja keskusteluun. Nykyisin tiivis vuorovaikutus ja keskustelu on monella tieteenalalla vähentynyt jopa niin paljon, että sitä harjoitetaan yleensä vain seminaarityöskentelyssä ja tutkielman ohjauksessa. (Miettinen & Nummikoski 1994, 79.)

Juha Suoranta (1995) viittaa artikkelissaan jatko-opintojen ohjausta tutkineen Helena Aittolan (1993) tutkimukseen, jossa esille tuli mm. eräiden ohjaajien yliopisto-opetuksen ”heitteillejätö-mentaliteetti”. Ohjaus katsottiin riippuvuudeksi toisesta. Riippuvuus - näkemyksissä tuli esille patriarkaalinen käsitys yliopisto-opetuksesta, jossa edelleen voidaan suhtautua opiskelijoiden tarpeisiin ”kaikki-on-vain-sinusta-kiinni” -asenteella. Tässä ilmeni, että dialogisuus ymmärrettiin riippuvaisuudeksi toisesta ihmisestä ja samalla myös feminiiniseksi elementiksi. (Aittola 1993, 425; Suoranta 1995, 159.)

Yliopistomaailman sisäisiin ristiriitoihin ja tulosvastuullisuuden vaikutuksiin on kiinnitetty tutkimuksissa huomiota, koska nämä näyttävät olevan nyt pinnalla. Keväällä 1998 Jyväskylän yliopistossa toteutettiin opetuksen kehittämistä koskeva kysely. Se kohdistui opetuksen kehittämisen ongelmiin yliopistossa, vastaajien vetämien opetuksen kehittämishankkeiden tuotoksiin ja hankkeiden parissa saatuihin kokemuksiin sekä kehitystyön tukitoivomuksiin. Kysely lähetettiin kaikille vuosina 1995-1997 yliopisto opetuksen laatuprojektilta määrärahaa anoneille. Kyselylomake löytyi myös yliopiston sähköisiltä sivuilta. Lomake lähetettiin runsaalle kahdellesadalle hankkeen vetäjälle. Lomakkeen saajista lähes 60 prosenttia vastasi kyselyyn. Kysely koostui 21:sta avoimesta kysymyksestä, jotka koskivat mielipiteitä opetuksen kehittämisestä yliopistossa. (Honkimäki 1999, 242.)

Kyselyn tuottamien vastausten pohjalta voi sanoa, että yliopisto-opetuksen yleisimpinä esteinä nähdään opetustraditiot, organisaation jäykkyys, opetuksen arvostamisen puute, resurssien vähyys ja yhteistyön puute. Toimintatavoilla on pitkät perinteet ja monien mielestä ”tehdään kuten aina ennenkin on tehty” -tyyli kuvaa yliopisto-opetuksen tilannetta. Opettajat tuntuivat olevan huolissaan tutkintorakenteista, koska ne johtavat usein opintoviikkojen metsästyksen. Kyselyyn vastanneiden huoli koski myös sitä, miksi opetuksen järjestämisessä

ei ole tukeuduttu opetusta ja oppimista koskevaan tutkimustietoon. Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat, että yliopistossa ei ole aitoa opetuksen ja sen kehittämisen arvostusta. Opettava henkilökunta koki työtaakkansa suureksi, kun työkuvaan kuuluu opetuksen ja tutkimuksen lisäksi hallinnollisia toimia ja asiantuntijatehtäviäkin. Opiskelijamäärät ovat nousseet, mutta henkilöstö- ja muut resurssit ovat pysyneet ennallaan tai jopa vähentyneet. Rankat, määrälliset tulostavoitteet tuntuivat vievän monelta pohjan opetuksen laadun kehittämisessä. Ristiriitaisten odotusten ja paineiden keskellä opettaja on yksin, koska yliopistotyöympäristö ei vahvista yhteistyötä eikä opetuksellisen tiedon ja ongelmien jakamista. (Honkimäki 1999, 243-244.)

4.2. Sukupuolta käsitteleviä tutkimuksia

Sukupuolinäkökulmaa on tarkasteltu jonkin verran kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, mutta suurin osa näistä tutkimuksista on tehty ulkomailla. Angloamerikkalaisessa naistutkimussuuntauksessa, johon kasvatustieteellinen tutkimus on tukeutunut, pidetään sosiaalista sukupuolta subjektiutta määrittävänä kategoriana. Tämä on ollut luonteva lähtökohta, koska keskeisimpänä tutkimusalueena on ollut koulutusjärjestelmä: miten periaatteessa tasa-arvoinen järjestelmä tuottaa ja uusintaa sukupuolijakoa työmarkkinoilla ja perinteisiä rooleja yhteiskunnassa. Naskalin (1998,36) mukaan koulutusjärjestelmää huomattavasti vähemmälle huomiolle on jäänyt kasvatuksen filosofinen analyysi, jossa sukupuoli on tarkasteltu sosiaalisena kategoriana. Feministinen pedagogiikka on rakentunut gender-mallille, koska roolien on ajateltu johtavan erilaiseen tietämisen tapaan ja erilaisen tiedon tarpeeseen.

Bronwyn Daviesin (1989) mukaan keskeiset kasvatustieteellisen naistutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ovat olleet sukupuolirooleihin sosiaalistamisen (sex role socialisation theory) ja reproduktioteoria. Molemmissa käytetään käsitettä sosiaalinen sukupuoli (gender) erotukseksi biologisesta; sukupuoli nähdään kasvatuksen ja sosiaalisaation aikaansaamaksi tuotteeksi. (Naskali 1998, 38.)

5. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT

Ratkaiseva askel tämän tutkimuksen tekemisessä oli yksityiskohtaisten osaongelmien löytäminen. Ongelmien asettaminen ja muotoileminen vei aikaa vähintään yhtä paljon kuin niiden ratkaiseminen. Ennen varsinaiseen tutkimustyöhön ryhtymistä pohdin tarkkaan tutkimuksen tavoitteita ja ongelmia. Ongelmanasettelun on sovittava yhteen (oltava koherentti) erityisesti tieteenfilosofian, metodologian sekä teorian kannalta. Pysin muotoilemaan ongelmat selkeästi, jotta en harhautuisi sivupoluille tutkimusta tehdessäni. Laadullinen tutkimusprosessi edellyttää, että tutkimuksen lähtökohtia on tarkistettava yhä uudelleen tutkimuksen eri vaiheissa. Pohdin tutkimusta tehdessäni, mitä aineistosta voi saada irti, ja millaisia kysymyksiä aineistolle voi esittää. Kun tutkimustavoitteeni selkiytyivät, varmistuin siitä, mihin tutkimuksessani pyrin. Tutkimusongelmat ovat olleet kuin tienviittana itselleni, kun etsin vastauksia kysymyksiini.

5.1. Tutkimuksen tavoitteet

Tavoitteenani on tarkastella opiskelijoiden näkemyksiä seminaaritalanteiden dialogisuudesta. Tutkimuksessani selvitän, mitä opiskelijat ajattelevat toisen kohtaamisesta seminaariopetuksessa. Tarkastelen myös sukupuolen merkitystä seminaaritalanteessa.

Suomessa feministisen pedagogiikan osuus kasvatustieteellisissä tutkimuksissa on vielä toistaiseksi vähäistä. Päivi Naskalin (1998) kasvatustieteellisen näkemyksen mukaan, kasvatustiede on monimuotoinen ilmiö, ja sen ymmärtäminen edellyttää monitieteistä lähestymis- ja lukutapaa. Tavoitteenani on kohdistaa tutkimukseni näihin kysymyksiin kasvatustieteen sukupuoli-teeman myötä.

5.2. Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on Buberin dialogisuusfilosofia, ja tavoitteenani on selvittää opiskelijoiden näkemyksiä seminaaritalanteiden dialogisuudesta. Selvitän tässä, voivatko seminaarin osallistujat (opiskelijat) omalta kohdaltaan kokea dialogisuuden tai monologisuuden merkityksen seminaaritalanteissa. Tutkimuksessani kiinnitän huomiota erityisesti opettajan ja opiskelijan välisen dialogisuuden toteutumiseen. Itseäni kiinnostaa erityisesti opettajan ja opiskelijan kohtaaminen seminaaritalanteessa.

Ryhmän merkityksen jätän tässä tutkimuksessa vähemmälle huomiolle, vaikka se onkin olennainen osa seminaaritulannetta.

Aion selvittää, ilmeneekö seminaaritulanteissa dialogisuutta tai monologisuutta siten kuin Buber ja Värri niiden ilmenemisen käsittävät. Eläytymistarinoiden pohjalta on mielenkiintoista selvittää, arvostaako seminaarinvetäjä opiskelijoita yksilöllisine näkemyksineen ja ajattelutapoineen, vai tuleeko seminaaritulanteissa monologisuus esille juuri välinpitämättömyytenä, egoismina, tulkintasokeutena tai sukupuolisyryntänä. On mielenkiintoista katsoa, kiinnostävätkö opiskelijat näihin seikkoihin huomiota tarinoissaan.

Dialogisuusfilosofian lähtökohdista on tärkeää huomioida, tukeeko opettaja opiskelijoiden mielestä heidän opiskeluaan ja yksilöllisten tavoitteidensa saavuttamista. Opettajan tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden elämismaailma, joten tutkimuksessani selvitän, kenen ehdoilla ja ketä varten päätökset tarinoiden seminaaritulanteissa tehdään. Lisäksi haluan tietää, onko päätöksenteon lähtökohtana todella opiskelijoiden paras vai esimerkiksi opettajan kunnianhimo ja pätemisentarve. Aion tarkastella dialogisuusfilosofian pohjalta myös sitä, millä tavoin opiskelijat pääsevät osallistumaan omaa seminaarityötään koskeviin keskusteluihin ja vaikuttamaan seminaaritulanteiden kulkuun. Samalla kiinnitän huomiota sukupuolen merkitykseen dialogisuuden ehtojen täyttymisen kannalta.

Eläytymistarinoiden avulla tarkastelen sitä, minkälaisia näkemyksiä opiskelijoilla on seminaaritulanteiden dialogisuudesta. Tarinoita tarkastellessani kiinnitän huomiota dialogisuuteen kiinnipääsemiseksi myös siihen, valitseeko opiskelija seminaari aiheensa ja tutkimuskohteensa omasta tahdosta vai opettajan tahdon mukaan, manipuloituna, pakotettuna tai lojaalisuuden vuoksi miellyttääkseen opettajaa. Tuon esille opiskelijoiden näkemyksiä siitä, minkälaisessa tilanteessa dialogisuuden ehdot toteutuvat tai jäävät toteutumatta.

Tässä tutkimuksessa avoimet kysymykset toimivat eläytymismenetelmän rinnakkaismenetelmänä täydentäen tätä. Kyselyn avulla lähestyn dialogisuusfilosofian pohjalta asetettuja kysymyksiä siitä, toteutuuko dialogisuus ja opiskelijan omat odotukset, toiveet tai henkilökohtaiset tavoitteet tämänhetkissä seminaaritulanteissa. Lisäksi avoimien kysymysten avulla selvitän, kuunteleeko opettaja opiskelijaa ja antaako hän opiskelijan ajatuksille arvoa. Avoimien kysymysten avulla lähestyn myös sukupuoli-teemaa.

Aion selvittää tässä tutkimuksessani yhden pääongelman, johon liittyy kolme alaongelmaa:

Pääongelma:

Minkälaisia näkemyksiä opiskelijoilla on seminaaritalanteiden dialogisuudesta?

Alaongelmat:

Milloin seminaaritalanne voi olla toisen kohtaamisena onnistunut tai epäonnistunut?

Mitkä tekijät edistävät tai estävät seminaaritalanteen dialogisuuden kehittymistä?

Onko opettajan tai opiskelijan sukupuoli merkitystä onnistuneessa tai epäonnistuneessa seminaaritalanteessa?

6. TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Metodologiseksi lähestymistavaksi valitsin kvalitatiivisen tutkimuksen sen relevanssin (käyttökelpoisuuden) vuoksi. Tarkoitukseni on opiskelijoiden näkemysten kuvaaminen sekä ymmärtäminen, ei niinkään niiden tuominen mitattavaan muotoon. Yksilöllisten käsitysten tarkastelussa oleellista on niiden esilletuominen ja arvostaminen sellaisenaan, ja tämän pyrin ottamaan huomioon koko tutkimusprosessini ajan.

6.1. Aineiston keruu

Metodina eli tutkimusmenetelmänä aineiston keräämisessä käytin ensisijaisesti eläytymismenetelmää. Se, miten aineistoani luin, perustui tarinoiden sisällä esiintyviin teemoihin. Tästä aineistolähtöisyydestä seurasi opiskelijoiden oman ”äänen” kuunteleminen. Kehyskertomukset, jonka pohjalta opiskelijat kirjoittivat, sisälsivät kuitenkin orientaatiovihjeitä, joihin olin olettanut opiskelijoiden reagoivan. Kehyskertomukset sisälsivät vinkkejä aineiston lukemiseen ja analysointiin.

Lukiessani eläytymistarinoita minun oli muistettava, että kehyskertomuksien avulla tuotetut tarinat eivät ole aina suoraan todellisista kokemuksista, vaan useimmiten mielikuvituksen varassa kirjoitettuja. Kehyskertomuksien lisäksi käytin avoimia kysymyksiä tarkentamaan ja täydentämään tarinoista saatua tietoa. Avointen kysymysten avulla hankin tietoa opiskelijoiden näkemyksistä ja heidän omista kokemuksistaan.

6.1.1. Eläytymismenetelmästä

Valitsin tähän tutkimukseen kvalitatiivisen eläytymismenetelmän päästäkseni käsiksi dialogisuuteen ja saavuttaakseni tietoa opiskelijoiden näkemyksistä. Hyttisen (1987) kuvaus menetelmästä kertoo sen luonteen ja asenteen: ”Eläytymismenetelmän valinta kohtelee sekä tutkijaa että tutkittavaa ihmismäisesti: julmasti myllertäen, herkästi hipaisten. Se suo mahdollisuuksia. Se näyttää tietä.”

Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan Jari Eskolan mukaan pienten esseiden tai lyhyehköjen tarinoiden kirjoittamista, joissa kehyskertomuksissa esitettyä tarinaa jatketaan mielikuvien avulla. Tätä tarinan tapahtumien kulkua viedään eteenpäin, tai siinä voidaan myös palata ajassa taaksepäin. Kehyskertomuksen tarinassa voidaan kuvata, mitä on jo voinut tapahtua tai tapahtuu seuraavaksi. (Eskola 1991, 5.)

Eläytymismenetelmällä annetaan ihmisille mahdollisuus toimia juuri heille ominaisella ja luontaisella tavalla. He saavat yksilöllisesti punnita vaihtoehtoja ja harkita tilannetta omalla tavallaan, kuitenkin tietyissä olosuhteissa. Kehyskertomuksen tarinaa tuottaessa tutkittavalle annetaan tilanne, johon hänen tulisi eläytyä. Siinä pyritään ottamaan huomioon ihmisen toiminnan aktiivinen luonne. Ihmistä pyritään ymmärtämään kulttuuriolentona, joka pystyy käyttämään ajattelua, tietoisuutta, kieltä ja pohdintaa. (Eskola 1991, 5, 8.)

Eläytymismenetelmä koostuu kahdesta päävaihtoehdosta, jotka voidaan erottaa toisistaan aktiivisuudellaan tai passiivisuudellaan. Aktiivinen muoto voidaan nähdä roolileikkinä, jossa tutkimukseen osallistuville henkilöille kuvataan jonkin tilanteen perustekijät ja roolihahmot. Tämän tilanteen perusteella he keksivät itse vuorosanat, tilanteenkulut ja esittävät tilanteen itse. Toisena eläytymismenetelmän vaihtoehtona on passiivinen muoto. Tämä tarkoittaa, että tutkimukseen osallistuville henkilöille kuvataan jokin tilanne kirjallisesti, johon he myös eläytyvät kirjoittamalla pienen tarinan siitä, mitä tilanteessa tapahtuu tai mitä on täytynyt tapahtua ennen tuota tilannetta. (Eskola 1991, 13-16.)

Tämän menetelmän keskeinen idea on kehyskertomusten muuntelu eli variointi. Aikaisempien tutkimusten perusteella on todettu, että 10-15 tarinaa kustakin kehyskertomuksesta riittää tuomaan esille niiden teoreettisen peruskuvion, joka kyseisellä tarinalla on mahdollisuus saada, jos kirjoittajien kokemus ja kulttuuritausta pysyvät suunnilleen samana. Kun uudet tapaukset eivät enää tuota uutta tietoa, voidaan Eskolan (1998, 74-75) mukaan puhua aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Silloin tiedetään varmasti, milloin aineistoa on kerätty tarpeeksi. Tutkimukseen osallistuvien ei tarvitse varata aikaa tarinan kirjoittamiseen kuin 15-25 minuuttia, mutta tutkijan on selkeästi kerrottava etukäteen tutkimuksen tarkoitus. (Eskola 1991, 14-18.)

Eläytymismenetelmätarinaa kirjoittavalla henkilöllä on huomattavasti laajempi mahdollisuuksien kirjo käytettävänä kuin esimerkiksi kyselylomaketutkimuksessa. Eläytymismenetelmässä tutkittava ei joudu samalla tavalla tilille vastauksistaan, koska eläytymismenetelmätarinat eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta vaan mahdollisia tarinoita. Toisaalta eläytymismenetelmäkirjoitustilanteessa ei kannusteta kirjoittajaa, kun sen sijaan esimerkiksi haastattelutilanteessa haastatteliija voi kannustaa haastateltavaa. (Eskola 1998, 59, 66.)

Jari Eskolan (1998,11) mukaan eläytymismenetelmää on käytetty melko vähän suomalaisessa sosiaali- ja kasvatustutkimuksessa moneen muuhun tiedonhankintamenetelmään verrattuna, mutta tästä huolimatta tämä menetelmä on osoittanut elinvoimaisuutensa ja käyttökelpoisuutensa.

Eläytymismenetelmäaineiston tulkintatavat voidaan luokitella seuraavasti:

1. Aineiston kvantifioiminen eli määrälliseen muotoon muuttaminen.
2. Kvalitatiiviset analyysitavat eli tematisointi ja tyypittely.
3. Diskurssiivinen tulkinta.

Eläytymismenetelmän avulla kerätty aineisto voidaan käsitellä joko kvalitatiivisesti tai kvantitatiivisesti. Yksinkertaisimmillaan aineiston määrällinen käsittely on tuotosten pituuksien laskemista ja luokittelemista erilaisten tekijöiden mukaan eri luokkiin. Useimmiten eläytymismenetelmän tuottama aineisto käsitellään kuitenkin laadullisesti. Laadulliseen analysointiin on tarjolla seuraavia vaihtoehtoja:

1. Kehykertomusten tarinoista voidaan nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, jolloin aineistoa lähestytään tematisoinnin kautta. Tällä tavalla voidaan vertailla teemojen esiintymistä kehyskertomusten variaatioissa.
2. Aineistosta ryhmitellään samankaltaiset tarinat eli aineisto pyritään ryhmittelemään tyypeiksi. Tällöin aineisto esitetään yhdistettyinä tyyppien avulla.
3. Aineistoa voidaan tulkita myös diskurssiivisesti, jolloin painotetaan kielen merkitystä. Sosiaalinen todellisuus rakentuu ja rakennetaan kielen avulla. Tästä syystä kieli ei ole pelkästään kuvausvälineenä, vaan se on väline, jonka avulla tuotetaan sosiaalista maailmaa. (Eskola 1991, 20-29.)

Suomessa eläytymismenetelmäkokeilut käynnistyivät Antti Eskolan johdolla keväällä 1982. Tarkoituksena oli löytää menetelmä, jossa olisi säilytetty kokeen peruslogiikka, tietyn asian variaatio muiden pysyessä samana, mutta jossa kuitenkin ihmisiä kohdeltaisiin ihmisinä eikä manipuloitavina tutkimuskohteina. Eläytymismenetelmää voitaisiin kutsua Eskolan mukaan englannin kielisellä termillä the method of empathy-based stories (MEBS), mutta eläytymismenetelmä on kuitenkin alkanut vakiintua käyttöön. (Eskola 1998, 11.)

Jari Eskolan mukaan kokemukset ja ideat piilevät ihmisten kertomuksissa. Kertomuksia analysoimalla saadaan tuotua esille ideavarastoa. Eläytymismenetelmä on luonnollinen tapa etsiä tietoa, sillä ihmisten tieto esiintyy usein kertomuksissa. Ihmisillä on kaikenlaista tietoa (tällaisesta tiedosta voidaan käyttää käsitteitä tacit knowledge, tekijän tieto tai hiljainen tieto), ja eläytymismenetelmässä viritetään ihmisten mielikuviutus tuottamaan juuri tätä tietoa. Ihminen elää tarinaa ja kertoo tarinoita sekä muovaa elämäänsä tarinoiden kautta. (Eskola 1998, 13; Hänninen 1994, 170-172.)

Juha Suoranta suosittelee eläytymismenetelmää esimerkiksi yliopisto-opetuksen kevytevaluaatioon. Hänen mielestään eläytymismenetelmällä kerätty aineisto sopii korkeakoulututkimukseen, koska siinä pyritään hyödyntämään vastaajien keräämiä kokemuksia ja kysymys on tekijän tiedon eli hiljaisen tiedon hyödyntämisestä. (Suoranta 1995, 178-179.)

6.1.2. Kehyskertomuksien laadinta

Eläytymismenetelmä perustuu kehyskertomuksiin. Eläytymisen oletan tarkoittavan tässä sitä prosessia, joka alkaa opiskelijoiden lukiessa kehyskertomusta, ja joka virittelee heidät kirjoittamaan edelleen oman tarinansa. Kehyskertomuksiin eläytyminen antaa myös samastumisen mahdollisuuden siten, että mitä enemmän kehyskertomus muistuttaa kirjoittajan omaa tilannetta, sitä helpompi hänen on siihen samastua ja antaa oman ”äänensä” puhua. Kehyskertomuksien rakentaminen on merkittävä osa tutkimusprosessia, sen vuoksi kuvaankin seuraavassa kehyskertomukseen liittyviä periaatteita ja puran auki omia kehyskertomuksia tutkimusongelmani näkökulmasta.

Kehyskertomuksissa voidaan yhtä tekijää muuttamalla eli varioimalla tarkastella sitä, miten tämä tietty varioitu tekijä muuttaa vastauksia eli miten se vaikuttaa tarinoiden tapahtumien etenemiseen eli juoneen. Kehyskertomusten tuleekin tästä syystä olla varioitavaa tekijää lukuunottamatta mahdollisimman samanlaisia, jotta nämä logiikan muutokset nousisivat esiin. (Eskola 1988, 241, 287.) Kehyskertomuksia tulisi olla vähintään kaksi erilaista, joista kustakin riittää n. 10-15 tarinaa. Ne tulee jakaa summittain vastaajien kesken ja jokaisessa paperissa on oltava ohjeet siitä, mitä heiltä odotetaan, toisin sanoen pyydetään heitä jatkamaan annettua kehyskertomusta eläytymällä kyseiseen tilanteeseen. (Eskola 1991, 13-18.)

Kehyskertomuksen ulkoasu voi Eskolan (1998, 70) mukaan olla yksinkertainen muutaman rivin mittainen tarina kirjoitettuna A4-paperiarkin ylälaitaan. Tämän ohjeen mukaisesti valmistelin kehyskertomuksen ulkoasua. Vastaajat käyttivät halutessaan paperiarkin molempia puolia. Kehyskertomuksen yhteydessä on tärkeää selvittää taustatietoja vastaajista. Omassa tutkimuksessani selvitin vastaajan taustatietoa siitä, kuinka kauan opiskelija on opiskellut Tampereen yliopistossa. Selvitin taustatiedoissa myös opiskelijan pääaineen ja sukupuolen. Esitutkimus antaa tutkijalle mahdollisuuden kokeilla tutkimusmenetelmiään käytännössä. Esitutkimusta tehdessäni kysyin vastaajalta, miten hän oli ymmärtänyt kehyskertomuksen ja mitä hän oli ajattelut tarinaa kirjoittaessaan. Valitsin esitutkimukseeni yhden vastaajan jokaista (neljää) kehyskertomusta kohden. Valitsin nämä osallistujat teoreettisella otannalla, kuten myös valitsin varsinaiseen tutkimukseenikin. Teoreettinen otanta merkitsee tutkimuksessani sitä, että valitsin sellaisia opiskelijoita, joilla oli kokemusta seminaaritalanteista Tampereen yliopistossa.

Kehyskertomusten läheisyys helpottaa samastumista ja voi lisätä kirjoittamisen motivaatiota. Tilankäytön vuoksi esittelen kaikki neljä kehyskertomusta lopussa olevassa liitteessä (ks. Kehyskertomukset liite 1.) ja seuraavassa esittelen ne vain lyhyesti. Kehyskertomuksessa varioin opettajan ajattelu- ja toimintamalleja ja seminaaritalanteen onnistumista/ epäonnistumista seuraavilla tavoilla:

kehyskertomuksessa A: Opettaja kontrolloiva ja käskevä/ tilanne ahdistava

kehyskertomuksessa B: Opettaja kontrolloiva ja käskevä/ tilanne miellyttävä

kehyskertomuksessa C: Opettaja holhoava ja hössöttävä/ tilanne ahdistava

kehyskertomuksessa D: Opettaja holhoava ja hössöttävä/ tilanne miellyttävä.

Miksi varioin näitä tekijöitä? Variointi antoi mahdollisuuden selvittää, miten tarinoissa tuotetaan opettajan dialoginen ja monologinen asenne onnistuneiden ja epäonnistuneiden seminaaritulanteiden perusteella. Kysymys on opettajan ja opiskelijan välisestä dialogisuuden tarkastelusta. Tämän vuoksi varioin opettajan toiminta- ja ajattelutapoja, mikä näkyi opettajan käyttäytymisessä ja tunnelmassa. Pyrin selvittämään myös sitä, onko sukupuolella merkitystä dialogisuuden kehittämisessä. Kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuista tarinoista pyrin löytämään sellaisia tekijöitä, jotka edistävät tai estävät dialogisuuden kehittymistä.

Kehyskertomuksissa kuvailin opettajan ajattelu- ja toimintatapoja siten, että en maininnut hänen sukupuoltaan. Vältin kuvailemasta opettajaa joko äidillisenä tai isällisenä, koska sukupuolta kuvailevilla adjektiiveilla ”äidillinen” tai ”isällinen” ei annettaisi tarpeeksi tilaa opiskelijoiden omille mielikuville. Tällaiset adjektiivit olisivat johdatelleet opiskelijan mielikuvia opettajan sukupuolesta, ja sen vuoksi pyrin tietoisesti välttämään tällaisia vihjeitä. Pyrin löytämään vastauksia tarinoista siihen, nähdäänkö kontrolloiva tai huolehtivaisuuteen taipuva opettaja naisellisena vai miehisenä ominaisuutena ja dialogisuutta edistävänä vai estävänä. Kehyskertomuksien loppuun sisällytin kysymyksen siitä, onko opettajan sukupuolella merkitystä tarinan juonessa.

Kehyskertomusten rakentamisen lähtökohtana oli se, että voisin pureutua dialogisuuteen. Seminaaritulannetta kuvailin eläytymismenetelmän ehdoilla. Kehyskertomuksen luonteeseen kuuluu tietynlainen dramaattisuus, stereotyyppisyys ja kärjistettävyys, jotta siihen olisi helpompi eläytyä ja se innostaisi enemmän. Tämän pidin mielessäni kehyskertomuksia suunnitellessani. Opettajan käyttäytyminen ja tunnelma eli ilmapiiri tuntuivat olennaisilta tekijöiltä dialogisuuden kannalta, joten näihin oli päästävä käsiksi ja muunneltava niitä.

Seminaaritulanteen stereotyyppiset opettajat pyrin kuvailemaan toistensa kärjistetyiksi vastakohtiksi, jotta eläytymismenetelmän idea toteutuisi. Kehyskertomuksessa A kuvailin opettajan kontrolloivaksi ja käskeväksi teoretikoksi, jonka asiantuntijuus korostuu opetustilanteessa kärjistetyksi. Tilanteen loin monologiseksi kuvailemalla tunnelmaa ahdistavaksi. Vastakohtana tälle opettajalle kehitin kehyskertomuksessa B kontrolloivan ja käskevän asiantuntijan, jonka dialogista suhtautumista pyrin tuomaan esille seminaaritulanteen tunnelmaa varioimalla edellisestä poikkeavaksi. Kehyskertomuksen C hoivaavasta ja huolehtivasta sekä äidillisestä/isällisestä opettajasta piti eläytymismenetelmän sääntöjen mukaan saada aikaan stereotyyppinen kuvaus, jonka vuoksi opettaja toimi tässä

seminaaritilanteessa hössöttävästi ja holhoavasti. Liioittelin tietoisesti ahdistavaa tunnelmaa luoden monologisen ilmapiirin. Kehyskertomuksessa D opettaja oli ylihuolehtivainen, edellisen kuvauksen kaltainen henkilö, mutta hänen seminaarinsa tunnelman varioin miellyttäväksi dialogisuuden aikaansaamiseksi. Monologisen ja dialogisen seminaaritilanteen luominen tuntui vaikealta, koska menetelmän käyttö edellyttää pitämään tiettyjä kuvauksia samoina erilaisissa tarinoissa ja niiden stereotyyppisessä kuvailemisessa. Tästä syystä myös dialogiseksi tarkoitettut kehyskertomukset voidaan tulkita monologisiksi. Tästä ongelmasta keskustelin ohjaajani kanssa kehyskertomuksia rakentaessani. Ongelmastani huolimatta suurin osa tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista pystyi eläytymään kehyskertomuksiini siten kuin olin toivonut. Poikkeavissa tarinoissa olen koonnut yhteen niiden henkilöiden mielipiteet, jotka katsoivat kehyskertomukseni ristiriitaisiksi.

Jokaisen kehyskertomuksen lopussa esitin lyhyesti opettajan sukupuoleen ja ajattelutapoihin liittyvän kysymyksen, johon opiskelija saattoi halutessaan ottaa kantaa. Tarkoitukseni oli saada opiskelija tiedostamaan oma näkemyksensä ja tuomaan se tarinassaan julki.

Käytän eläytymismenetelmällä tuotetuista kirjoituksista nimitystä tarinat, jotta ne erottuvat kehyskertomuksista. Näitä tarinoita kertyi yhteensä 62 erilaista. Pituudeltaan ne vaihtelivat noin 25 sanasta kahteen sivuun tekstiä. Uskon, että tarinoiden pituuteen vaikutti myös osittain niihin annettu rajoitettu aika noin 20 minuuttia tarinaa kohden. En kirjoittanut tarinoita puhtaaksi, vaan luokittelin ne kehyskertomusten variaatioiden mukaan koodeihin jatkokäsittelyä helpottaakseni. Koodit viittasivat tiettyyn kehyskertomukseen ja kirjoittajan sukupuoleen. Näitä koodeja en käytä tekstinäytteiden mukana tarinoita purkaessani, vaan sisällytän lainauksen loppuun vastaajan sukupuolen ja opiskelujen aloitusvuoden Tampereen yliopistossa. Nämä tiedot selvitin kehyskertomusten ohessa taustatiedoilla. Taustatiedot näkyvät liitteessä 1. Muutamien vastausten osalta on huomioitava, että ne eivät sisältäneet lainkaan opiskelujen aloitusvuotta.

6.1.3. Avoin kyselylomake

Eläytymismenetelmän ohella käytin tässä tutkimuksessa avointa kyselylomaketta (ks. Avoimet kysymykset liite 2.), joka koostui avoimista kysymyksistä. Selvitin kyselyn avulla, minkälaisia näkemyksiä opiskelijoilla on seminaaritilanteiden dialogisuudesta. Kyselyssä

kiinnitin huomiota siihen, onko opiskelijan mielestä opettajan tai opiskelijan sukupuolella merkitystä seminaaritalanteissa, koska tarkoitukseni on tutkia sukupuolen merkitystä seminaaritalanteissa niin opettajan kuin opiskelijan kannalta.

Tältä pohjalta pyysin vastaajia kertomaan heidän omista toivomuksistaan ja odotuksistaan opettajan toiminta- ja ajattelutapojen suhteen. Pyysin heitä myös kertomaan kokemuksiaan oman ja opettajan sukupuolen merkityksestä seminaaritalanteissa. Vastaajien tehtävänä oli pohtia seminaaritalanteita annettujen kysymysten pohjalta. Tämän toivoin suuntaavan huomion seminaaritalanteen dialogisuuteen eikä esimerkiksi opetusmetodeihin tai opetuksen laajempiin merkityksiin, joita Oili-Helena Ylijoki (1994) on selvittänyt tutkimuksessaan.

6.2. Kohdejoukon valinta

Aineistoni muodostuu ensisijaisesti eläytymismenetelmällä hankituista kehyskertomuksista, joita keräsin yhteensä 62. Kehyskertomusvariaatioita on käytössäni neljä erilaista, joista jokaiseen olen saanut 15-16 vastausta. Tutkimukseen osallistujat olivat kaikki Tampereen yliopiston opiskelijoita, joilla oli kokemusta seminaaritalanteesta. Opiskelijat olivat teoreettisella otannalla valittuja, molempia sukupuolia edustavia, ja kaikenkaikkiaan heterogeeninen joukko eri ikäisiä opiskelijoita eri tiedekunnista, jotta tutkimuksen otos olisi mahdollisemman edustava ja kattava. Vastaajilta vaadittiin kokemusta seminaaritalanteesta, jotta eläytyminen tilanteeseen olisi mahdollista. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi laadin avoimia kysymyksiä, joiden avulla täydensin ja tarkensin tarinoista saatua tietoa kysymällä opiskelijoilta suoraan seminaaritalanteista. Avoimiin kysymyksiin vastasi 15 naista ja 11 miestä, kaikkiaan 26 opiskelijaa. Kysymyksiä oli yhteensä 4, ja ne koskivat opiskelijan toivomuksia opettajan käyttäytymisen suhteen.

6.3. Esitutkimus ja varsinainen tutkimus

Suoritin kaksi esitutkimusta syys- ja kevätlukukauden aikana 1998-1999. Laadin neljä kehyskertomusta siten, että jokaisessa kehyskertomuksessa varioin yhtä tekijää tilanteen muuttuessa. Esitutkimukseeni osallistui neljä opiskelijaa kasvatustieteen laitokselta.

Jokaiseen kehyskertomukseen vastasi yksi opiskelija. Vastaamisaikaa oli noin 10 min. Esitutkimusten pohjalta kehyskertomuksiin oli mahdollista tehdä tarvittavia muutoksia, samoin kuin avoimiin kysymyksiin. Nämä esitutkimukset osoittautuivat antoisiksi ja selkiyttivät tutkimusongelmaa. Näihin esitutkimuksiin suhtauduttiin yleisesti ottaen suurella mielenkiinnolla, ja kaikki olivat ymmärtäneet annetun tehtävän oikein.

Rinnakkaisen aineistonkeruumenetelmän suhteen tein siis vastaavanlaisen esitutkimuksen, jossa avoimiin kysymyksiin vastasi kasvatustieteen peruskurssiin osallistuvia opiskelijoita. Opiskelijat kirjoittivat vastauksensa luentosalissa luennon päätyttyä. Heille selvitettiin tutkimuksen tarkoitus ja vastaamisaikaa annettiin noin 10 minuuttia. Kaikki vastaukset, joita oli yhteensä 50, olivat asiallisia pohdintoja, vaikka vastausten pituus vaihteli vastaajasta riippuen hieman. Avoimia kysymyksiä oli yhteensä kolme ja niissä vastaajaa pyydettiin kuvailemaan itseään opiskelijana muutamalla lauseella, ja pohdiskelemaan oman oppimisen kannalta hyvää opetustapaa sekä kuvailemaan hyvän opettajan ominaisuuksia. Jokaiselle vastaajalle jaettiin aluksi vastauspaperia ja pyydettiin palauttamaan se nimettömänä luentosalista lähtiessä. Esitutkimusten tarkoituksena oli tarkentaa kyselyyn kuuluvia avoimia kysymyksiä sekä antaa vihjeitä kehyskertomuksen laadintaan.

Varsinainen tutkimus suoritettiin kevätlukukauden lopussa 1999, jolloin käytin näitä kahta aineistonkeruumenetelmää, eläytymismenetelmää ja avointa kyselyä. Näiden kahden eri menetelmän käyttöön päädyin kahdesta syystä. Ensimmäkin eläytymistarinoiden moninaisuuden ymmärtämisessä tarvitaan avoimien vastausten tuottamaa tietoa täydentävässä ja tarkentavassa mielessä. Toisaalta kaksi eri menetelmää antaa tutkijalle mahdollisuuden saavuttaa lisäinformaatiota.

Aluksi olin ajatellut aineistonkeruumenetelmäksi joko haastattelua tai havainnointia, mutta haastattelussa sekä tutkijan että tutkittavan puhe voi usein olla rönsyilevää ja hajanaista. Amatööritutkijana luontevilta tuntui käyttää avoimia kysymyksiä haastattelun sijasta. Tutkijan on myös osattava kiinnittää huomiota tutkimukseen liittyviin seikkoihin, jolloin havainnointi vaatii kykyä havaita olennainen epäolennaisesta. Havainnoinnissa tutkijan läsnäolo voi pahimmassa tapauksessa muuttaa todellista seminaaritulannetta ja ihmisten käyttäytymistä, jonka vuoksi päädyin lopulta eläytymismenetelmän ja avoimien kysymysten käyttöön. Kirjoittaminen on mielestäni luonteva tapa tuoda esille omia ajatuksia.

6.4. Aineiston käsittely

Ensimmäinen lähestyminen eläytymismenetelmällä hankittuun aineistooni oli materiaalin tarkasteleminen tutkimusongelmani kannalta. Aluksi pyrin löytämään olennaiset asiat ja erottelemaan epäolennaiset seikat. Eläytymismenetelmässä oli myös hyvänä puolena se, että kehyskertomusten variaatiot muodostivat teemoja, joihin voi tarttua. Aineistostani ”nousevat” teemat eivät sellaisenaan ole analyysiäni, vaan niiden kietoutuminen dialogisuuteen tai monologisuuteen. Pyrin löytämään aineistostani vastauksia kysymyksiini, mitkä tekijät luovat miellyttävän tai epämiellyttävän ilmapiirin seminaaritalanteeseen. Näiden elementtien kautta pääsin syvemmälle tekstien analysoimisessa. Teemoittelua jatkoin eteenpäin pitäen mielessäni kysymyksen, mikä tarinoissa on dialogisuutta edistävää tai estävää. Tematisoin Martin Buberin dialogisuusfilosofiasta nousevien käsitteiden kautta aineistossani esiintyviä elementtejä.

Eläytymistarinoita kertyi yhteensä 62, joista 42 oli naisopiskelijoiden ja 20 miesopiskelijoiden kirjoittamia. Avoimiin kysymyksiin vastasi yhteensä 26 opiskelijaa, joista 15 oli naisopiskelijoita ja 11 miesopiskelijoita. Tämän lisäksi oli pari vastausta, joissa toisessa tarinaan ei ollut eläydytty, ja toisessa avoimiin kysymyksiin ja tutkimukseen yleensä oli suhtauduttu selvästi vääristynein oletuksin ja ennakkoluuloisesti, mutta nämä kaksi jätettiin lopullisessa aineiston analyysivaiheessa käsittelemättä. Tarinaa kirjoittanut miesopiskelija oli ymmärtänyt kehyskertomuksen avoimeksi kysymykseksi, eikä ollut eläytynyt tilanteeseen.

Opiskelija ei ehkä ollut halunnutkaan eläytyä tällaiseen tilanteeseen, koska hänellä oli ilmeisesti ennakkoluuloja ja epäilyksiä tutkijan sukupuoli-odotusten suhteen. Tämä suhtautuminen tuli esille loppukommenteista, jossa lomaketta oli kritisoitu sukupuolen huomioimisen vuoksi. Henkilö on ilmeisesti suhtautunut kehyskertomukseen vääristynein odotusten kuvitellen tutkijan haluavan sukupuolittuneita tuloksia, vaikka tarkoituksenani oli kumota sukupuolen ja luonteen välinen yhteys ja tarkastella sitä, että dialoginen tai monologinen toiminta- ja ajattelutapa ei liity sukupuoleen. Avoimiin kysymyksiin vastannut opiskelija ei ollut selvästikään kiinnostunut tutkimuksesta, hän ilmeisesti koki sen aikaavieväksi, eikä näin ollen jaksanut paneutua kysymyksiin kuin yhdellä lauseella.

Sekä kyselyn että kehyskertomuksen alussa oli kohta, jossa selvitettiin vastanneiden taustatiedot (ks. Kehyskertomukset liite 1), ja annettiin kirjallinen selvitys tutkimuksen tarkoituksesta ja ohjeet vastaamiseen. Taustatietoihin kuuluivat opiskelujen aloitusvuosi Tampereen yliopistossa, pääaine, opiskelijan ikä ja sukupuoli. Vastaukset käsiteltiin luottamuksellisesti, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että tarinoista lainatuista tekstikatkelmista ja avoimista vastauksista voi tunnistaa ainoastaan omansa.

6.5. Analyysi

Eläytymistarinoita analysoin aineistoa tematisoimalla ja tyypittelemällä. Tarkastelin erikseen onnistuneita sekä epäonnistuneita seminaaritalanteita. Pyrin tarkastelemaan erikseen eri sukupuolta olevien opiskelijoiden tuottamia tarinoita. Kartoitin yhteiset teemat ja erottavat tekijät vertailemalla molempien sukupuolten kirjoittamia tarinoita keskenään. Pyrin löytämään tarinoista opiskelijoiden näkemyksen seminaaritalanteiden dialogisuudesta.

Tekstimassasta etsin tutkimusongelman kannalta olennaisia tekijöitä. Kehyskertomuksen variaatiot muodostavat jo sinänsä teemat, joihin voi tarttua. Pyrin saamaan esille sen, mikä estää tai edistää dialogisuuden kehittymistä seminaaritalanteessa opiskelijoiden mielestä. Tarinoiden onnistuneissa seminaaritalanteissa ilmeni syitä miellyttävään tilanteeseen dialogisuuden kannalta, kun sen sijaan tarinoiden epäonnistuneissa seminaaritalanteissa löytyi syitä epämiellyttävään, monologiseen tilanteeseen. Analyysissäni otin huomioon erilaiset variaatiot ja niiden merkityksen tarinoissa. Tarinoiden pohjalta selvitin, mikä estää tai edistää dialogisuutta. Esitin aineistolleni kysymyksiä siitä, mikä tekee seminaaritalanteesta opiskelijoiden mielestä dialogisen tai monologisen, ja voiko hössöttävän ja kontrolloivan opettajan seminaari olla dialogisuuden kannalta onnistunut, jos seminaarin ilmapiirin kuvailu antaa siihen vihjeitä.

Tarinoiden analyysissä pyrin hahmottamaan niitä logiikoita, joiden avulla selitetään seminaaritalanteen dialogisuutta ja monologisuutta. Aineiston analyysia ohjaava kysymys oli erityisesti se, miten monologisuus tai dialogisuus ilmenee kustakin kehyskertomuksen versiosta kirjoitetuissa tarinoissa. Kyselyn avulla selvitin vastaajien näkemystä seminaaritalanteiden dialogisuudesta, esteistä ja kriteereistä. Eläytymistarinoita

analysoidessani jäljitin muotoja, joilla nämä yksittäiset kriteerit ja esteet kytkeytyvät toisiinsa. Kustakin tarinasta pyrin hahmottamaan, minkälaisen logiikan varassa siinä kuvataan kehyskertomuksessa luonnehdittua tilannetta. Oleellista on, että yksittäinen tarina ei välttämättä nojaudu vain yhdenlaiseen kuvaukseen, vaan tarina voi rakentua useamman miellyttävyyden (dialogisuuden) tai epämiellyttävyyden (monologisuuden) logiikan varaan.

6.6. Avoimet kysymykset

Kyselyn tuottamia avoimia vastauksia analysoin siten, että vastausten teemat muotoutuivat kysymysten kautta (ks. Avoimet kysymykset liite 2). Avoimet vastaukset muodostuivat kysymysten pohjalta teemoiksi siten, että ensimmäisessä kysymyksessä selvitin opiskelijan käsitystä siitä, miten hän toivoisi opettajan ottavan hänet huomioon seminaaritalanteissa. Toinen kysymys ohjasi pohtimaan opiskelijan näkemyksiä siitä, miten hän toivoisi opettajan suhtautuvan opiskelijan esittämiin kysymyksiin. Näiden kahden ensimmäisen kysymyksen pohjalta selvitin opiskelijoiden näkemystä todellisesta ja ihanteellisesta seminaaritalanteesta. Seuraavat kaksi kysymystä olin muotoillut siten, että ne käsittelivät sukupuolen merkitystä dialogisuuden kannalta. Ensimmäinen näistä ohjasi pohtimaan opettajan sukupuolen merkitystä ja toinen opiskelijan oman sukupuolen merkitystä seminaaritalanteessa.

7. TUTKIMUSTULOKSIA

Dialogisuus näyttäytyi moniulotteisena tarinoiden kautta. Tarinat olivat yksilöllisiä tuotoksia, mutta suurin osa niistä eteni juoneltaan, kuten olin olettanutkin. Kiinnitin huomiota erityisesti tarinoiden dialogisuutta edistäviin ja estäviin tekijöihin. Muutamissa tarinoissa juonenkulku poikkesi selvästi muista tarinoista tai kirjoittaja oli tuntenut kehyskertomuksen seminaaritulanteen ristiriitaiseksi. Nämä poikkeavat tarinat käsittelen yhtenä aineistoani rikastuttavana osana. Aineiston tyypittelyminen mahdollistui tyypillisten tarinoiden avulla. Tyypillisistä tarinoista sain aineksia monologiseen ja dialogiseen tarinaan. Avoimet vastaukset täydensivät ja tarkensivat tarinoista saatua tietoa.

7.1. Kehyskertomukset

Vastaajien tehtävänä oli kuvitella tilanne mielessään ja laatia sitten pieni tarina, joka selittää, mistä kehyskertomuksessa esitetty tilanne johtuu. Tarinan päähenkilönä olevan Tiinan tai Timon tilanteeseen piti eläytyä oman sukupuolen mukaan. Kaikkiaan tarinoita kertyi 62, joista 42 on naisopiskelijoiden ja 20 miesopiskelijoiden kirjoittamia. Opiskelijoiden tarinat jakautuvat eri koulutusohjelmien kesken. Jotkut opiskelijat pyysivät saada laatia sekä tarinan että vastata kyselyyn. Pääosin kukin opiskelija vastasi joko kyselyyn tai kirjoitti tarinan.

	Naiset	Miehet	Yhteensä
Kehyskertomus A	9	6	15
Kehyskertomus B	12	4	16
Kehyskertomus C	11	5	16
Kehyskertomus D	10	5	15
Yhteensä	42	20	62

Taulukko 1. Kaikki tarinat.

Kehyskertomuksen rakentamisessa on kuvailtava tilanne dramaattisesti, stereotyyppisesti ja kärjistetyksi, jotta se innostaisi eläytymään. Kehyskertomuksen holhoava ja hössöttävä opettaja olivat tässä tapauksessa kärjistettyjä ominaisuuksia huolehtivasta opettajasta dramaattisuuden aikaansaamiseksi. Kontrollioiva ja käskevä opettaja olivat vastaavasti kärjistettyjä adjektiivejä ohjaavasta opettajasta. Tällä tavalla stereotyyppisyys saavutettiin. Kehyskertomusten variointi tapahtui yhtä tekijää muuttamalla. Yhtä elementtiä muuttamalla

myös muut kehyskertomuksen osat saavat uuden merkityksen, koska tilanteen logiikka muuttuu. Koska menetelmän avulla tutkitaan mitä tämä variaatio vaikuttaa vastauksiin, niin kehyskertomuksista rakennettiin mahdollisimman samanlaisia Jari Eskolan (1998, 70) ohjeiden mukaisesti. Kehyskertomuksissa tilanne oli kuvailtu muita tekijöitä kuin opettajan käyttäytymistä muuttamatta, jotta dialogisuuden ja monologisuuden ilmenemismuotoja olisi löydettävissä. Tässä tapauksessa varioitu tekijä oli seminaaritalanteessa toimivan opettajan toiminta- ja ajattelutavat ja erityisesti seminaaritalanteen ilmapiiri (tunnelma). Laatimissani kehyskertomuksissa seminaaritalanteen ilmapiiri oli tästä johtuen joko epämiellyttävä tai miellyttävä. Dialogisuuden ja monologisuuden etsiminen tapahtuu tarinoiden logiikkaa ja eri elementtejä tarkastelemalla.

Suurin osa tarinankirjoittajista näki miellyttävän tilanteen tarinoissa dialogisena ja epämiellyttävän tarinan monologisena. Miellyttävän tilanteen ja dialogisuuden ”rakennusaineita” esitettiin useimmissa tarinoissa vastakohtana epämiellyttävälle, monologiselle tilanteelle. Kahden positiivisen kehyskertomuksen kautta opiskelijat tuottivat yleisesti ottaen dialogisten tilanteiden kuvauksia, kun taas kahden negatiivisen kehyskertomuksen kautta monologiset kuvaukset tulivat helpommin esille. Dialogiset kuvaukset eivät juurikaan poikenneet toisistaan. Monologiset tarinat olivat kahdesta eri kehyskertomuksesta riippumatta pääosin myös hyvin samantyyllisiä.

Joidenkin tarinankertojien oli vaikea eläytyä ristiriitaiseen tilanteeseen, jolloin tarinankertojat tuottivat erilaisen tarinan. Tällaiset poikkeavat tarinat erosivat muista samaan kehyskertomukseen eläytyneiden opiskelijoiden tarinoista juonensa puolesta. Ristiriitaiseen tilanteeseen eläytyessään tarinankertoja oli samastumisen helpottamiseksi puuttunut juonen kulkuun. Poikkeavat tarinat esittelen tarkemmin vasta muiden tarinoiden jälkeen. Nämä tarinat rikastuttivat aineistoani omalta osaltaan, koska niiden juoni eteni muihin tarinoihin verrattuna poikkeavalla tavalla.

Eläytymistarinoiden jäsentämisen myötä, voidaan erottaa neljä hienojakoisesti erilaista tarinaa (kuvio 1.), jotka oli kehyskertomuksen tarkoituksena:

1. Opiskelija kokee seminaarin epämiellyttäväksi, koska opettaja on kontrolloiva ja käskevä.	2. Opiskelija kokee seminaarin miellyttäväksi, koska opettaja on kontrolloiva ja käskevä.
3. Opiskelija kokee seminaarin epämiellyttäväksi, koska opettaja on holhoava ja hössöttävä.	4. Opiskelija kokee seminaarin miellyttäväksi, koska opettaja on holhoava ja hössöttävä.

Kuvio 1. Kehyskertomusten variaatiot.

Lähdin tarinoiden lukemisessa liikkeelle aineistolähtöisesti. Luin tarinat ensin läpi saadakseni ensivaikutelman siitä, minkälaisen tarinoiden kanssa olen tekemisissä. Tarinoita lukiessani nostin esille elementtejä, joiden avulla pääsin lähestymään seminaaritalanteiden dialogisuutta. Näitä elementtejä tarkastellessani huomasin niiden nivoutuvan toisiinsa ja liittyvän kolmeen laajempaan teemaan:

1. opiskelijan oma, henkilökohtainen kokemus seminaaritalanteesta ja
2. opettajan toiminta- ja ajattelutavat sekä
3. ilmapiiri ja ryhmän merkitys.

Sukupuoli on yksi merkittävä tekijä, joka olisi voinut nousta tarinoista esille, mutta näissä tarinoissa sukupuolen merkitys jäi selvästi taka-alalle verrattuna esimerkiksi opettajan toiminta- ja ajattelutapoihin.

Tutustuin aineistooni ja luin sitä edelleen esille nousseiden teemojen valossa. En käsitellyt tarinoita niinkään näiden teemojen jaotteluna, vaan kiinnitin huomioni siihen, miten tarinoissa tuotetaan onnistunut, dialoginen tai vastaavasti epäonnistunut, monologinen seminaaritalanne. Tarinoista nousevat teemat toimivat siinä lähinnä ajattelun apuvälineenä. Käytän jatkossa tekstikatkelmia opiskelijoiden tuottamista tarinoista, kun puran tarinoita auki.

Tuon esille kehyskertomuksien versioiden pohjalta kirjoitettuja tarinoita ja niissä esiintyviä dialogisuuden ja monologisuuden ilmenemismuotoja. Aluksi käsitelen kontrolloivan ja käskevän opettajan seminaarin logiikkaa, sitä miten tarinoissa kuvataan seminaarin monologisuutta tai sen dialogisuutta tunnelman muututtua ahdistavasta miellyttäväksi. Tämän jälkeen erittelen holhoavan ja hössöttävän opettajan seminaaritalanteita monologisuuden ja dialogisuuden näkökulmasta.

7.1.1. Monologisuuden ilmeneminen kontrolloivan ja käskevän opettajan seminaarissa

Miksi A-tarinoiden kontrolloivan ja käskevän opettajan seminaaritalanne tuntui epämiellyttävältä ja ahdistavalta? Tätä epämiellyttävää, monologista tilannetta kuvailtiin kaikkiaan 15 opiskelijan kirjoittamassa tarinassa, joista yksikään tarina ei kuulunut poikkeaviin tarinoihin. Opiskelijoiden tarinoissa epämiellyttävä ja ahdistava seminaari miellettiin vallanhaluisen ja ”besservisser” -asenteen omaavan opettajan vetämäksi. Silloin opiskelijat kokivat etäännyvänsä opettajastaan ja lannistuvansa. Monologisuus nojautui useimmiten opettajan itsekeskeisiin toiminta- ja ajattelutapoihin. Tämä tuli tarinoissa esille siinä, että opettajakeskeinen ”yksinpuhelu” sai pääsääntöisesti erittäin kielteistä palautetta.

...kun ihmisarvo unohtui ja yhteiset pelisäännöt puuttuvat...

Konkreettisenä ongelmatilanteena tarinoissa tuli esille opettajan seminaarin tai keskustelun avaus, joka aliarvioi tai loukkasi opiskelijaa. Opettaja pilasi tällä tavoin mahdollisuutensa avoimeen kommunikaatioon ja rikastuttavaan argumentointiin. Opiskelijat tunsivat olonsa nurkkaanahdistetuiksi. Opettajalla oli tällaisissa tarinoissa yleensä kiireinen aikataulu tai muita häiritseviä tekijöitä taustalla, jolloin hänen omat etunsa tuntuivat olevan etusijalla. Opettaja piti itseään tärkeämpänä ja parempi-arvoisena opiskelijaan verrattuna. Hän unohti ihmisarvon merkityksen, joka oli avaintekijänä dialogisuuden kehittymiselle. Tarinoiden opiskelijat toivoivat, että opettaja ottaisi huomioon heidän toivomuksensa ja odotuksensa heti seminaarin alussa ja sen aikana. Opettajan sukupuolen merkitystä ei ollut korostettu tarinoissa.

Tarinoissa ilmeni, että päähenkilöt eivät uskaltaneet kritisoida opettajansa toimintatapoja, koska he pelkäsivät joutuvansa opettajan silmätikuiksi. Tarinoissa mainittiin, etteivät muutkaan osallistujat uskaltaneet puuttua tilanteeseen millään tavalla, vaan sulkeutuivat ja menettivät mielenkiintonsa koko seminaaria kohtaan. Auktoriteetin pelko tulikin esille A-tarinoissa moneen kertaan. Tarinoissa opiskelijat kävivät passiivisena seminaarin loppuun ainoastaan opintoviikkojen vuoksi. Päähenkilö Tiina pelkäsi eräässä tarinassa sekoilevansa sanoissaan, koska opettajan suhtautuminen häneen oli vähättelevää ja halveksivaa.

” ...Tiina odotti kauhulla oman työnsä käsittelyä. Työn tekeminen oli ollut vaikeata, koska aihe ei tuntunut läheiseltä, eikä siitä saanut oikein otetta. Esitellessään työtään Tiina sanoi:

” Olen ajatellut... ”, sitten opettaja keskeytti: Mistä lähtien sinä olet osannut ajatella?” Tiina meni sekaisin sanoissaan, eikä hän käsittelyn jälkeen muistanut tilanteesta muuta kuin opettajan sanat. Tiina menetti seminaarissa kaiken kiinnostuksensa aiheeseen...” (Nainen, 1997)

”...Opiskelijat pelkävät auktoriteettiä, eivät uskalla valittaa, kritisoida, koska pelkävät joutuvansa silmätikuiksi. Yliopiston henkilöstönkädenväännöt heijastuu opetuksessa.” (Mies, 1995)

Opettajaa kuvailtiin ”yksikseen puhujaksi”, joka oli liian kiinnostunut vain itsestään kuunnellakseen muita. Opettajalla kerrottiin olevan itsetunto-ongelmien lisäksi myös muita henkilökohtaisia ongelmia. Niistä ei tarkemmin kerrottu tarinoissa. Sen sijaan opettajaa kuvattiin muun muuassa ”I am from outer space” -linjan vetäjäksi. Tällä tarkoitettiin tarinoissa sitä, että opettaja asettui eri tasolle opiskelijoihin nähden, mikä viittasi selvästi monologisuuteen.

”Seminaarin alkuperäinen tarkoitus on unohtunut, opettajan pitäisi olla paikalla jakamassa tietoa ja kokemuksia sekä ohjaamassa ”kokemattomia tutkijaopiskelijoita” eteenpäin. Tilanne lukkiutuu seminaarissa aina, kun ohjaaja suhtautuu syystä tai toisesta välinpitämättömästi opiskelijan työhön. Ohjaajalla on todennäköisesti omia kiireitä/ ongelmia ja opiskelijat eivät aina jaksaa täydellä innolla työskennellä seminaarissa. Opettajan ajattelutavat tulevat yleensä selvästi ilmi. Joko opettaja viestii käytöksellään ”hälläväliä” - tyyliä tai ” I am from outer space” -linjaa tai sanoillaan korostaa tehokkuutta, tieteellisyyttä...” (Nainen, 1991)

Monologisesti ajatteleva ja toimiva opettaja käyttäytyi seuraavassa tarinassa itsekkäästi, omien päämääriensä mukaisesti. Seminaarinvetäjälle opiskelijat olivat kuin muovailuvahaa, joita itsekkäästi muovailtiin omien intressien ja päämäärien muotteihin. Opiskelijoiden ainutkertaisuus unohtui, koska heidät vaiennettiin muovailemalla tietynlaisiksi.

”Seminaarissa on jätetty vetäjän taholta huomioimatta opiskelijoiden viestit heidän näkökulmistaan asioihin. Joku on ehkä yrittänyt pontevammin vaikuttaa vetäjään, mutta hänet on vaiennettu, mikä toimii viestinä muillekin olla yrittämättä samaa itse. Vetäjä voi

ajatella olevansa asiantuntija (ja voi sitä suppeassa mielessä ollakin), mutta ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen kokonaisvaltaiseen luonteeseen hän ei pane painoa opetuksessaan. Hänelle opiskelijat ovat ”muovailtavaa massaa”, jonka hän on päättänyt valistaa olemalla mahdollisemman paljon itse äänessä ja tekemällä selväksi, että hänen totuutensa on se oikea ja menettelytapansa eivät kaipaa opiskelijoiden palautetta reflektoinnin pohjaksi...” (Nainen, 1993)

Tarinoiden pohjalta rakentui kuva dialogisuutta estävästä opettajasta, jolla oli liian tieteelliset asenteet. Kertomuksen opettaja katseli norsunluutornistaan, mutta hän ei halunnut laskeutua sieltä opiskelijoiden tasolle. Opiskelijoiden maailma poikkesi opettajan omasta maailmasta. Hän näki maailman vain omin silmin. Opiskelijat toivoivat opettajan näkevän myös heidän maailmansa ja laskeutuvan alas tornistaan. Tieteellisyyden varjoon jäivät helposti myös opettajan nöyryys, kritiikinsietokyky ja suvaitsevaisuus. Kiinnittäessään huomionsa ainoastaan tieteellisyyden kriteereihin ja seminaaritöiden muodollisuuksiin opettaja unohti opiskelijoiden ja töiden merkityksen. Dialogisuuden esteiksi tarinoissa mainittiin näiden lisäksi myös laitoksen ilmapiiri ja henkilöstön sisäiset suhteet.

” Opettaja ei anna arvoa opiskelijoiden vastauksille. Muodollisuuksiin kiinnitetään liikaa huomiota, sisällön merkitys häviää. Muotoseikat ja tieteellisyyden kriteerit ovat tärkeämpiä kuin itse tutkimus, että mitä on löytynyt ja omat ajatukset. Opettajalla on paatos kritiikkiä kohtaan, ja hän vähättelee arkihavaintoja. Tieteennorsunluutornissa opettajan asenteet ovat muuttuneet liian tieteellisiksi...” (Mies, 1995)

Eräissä tarinoissa opiskelijat vaikuttivat kyllästyneeltä opiskeluunsa. Opiskelijoiden turhautuneisuus ilmeni lintsamisena. Opiskelijat olivat epävarmoja omien seminaaritöidensä suhteen, koska he tarvitsivat paljon enemmän tukea ja kannustusta, mitä he opettajaltaan saivat.

”Opettaja on liian kiinnostunut itsestään, joten hän ohjaa seminaarin omille poluilleen. Opiskelijoita ei tämän jälkeen homma juurikaan kiinnosta, vaan he joko jättävät seminaarin kokonaan väliin tai pelkästään opintoviikkojen toivossa tekevät mitä opettaja toivoo... Tylsä seminaari...” (Mies, 1994)

”...Seminaarityöt tehdään kyllä - opintoviikot ovat tarpeen, mutta työt eivät välttämättä ole parhaimmasta päästä. Kurssilla on myös paljon poissaoloja.”(Mies, 1993)

Eräässä tarinassa Timo esti dialogisuuden kehittymistä näsäviisilla kommenteillaan ja sai muutkin menettämään mielenkiintonsa seminaarin suhteen. Toisaalta Timo ei näyttänyt ottavan opettajaa tai muita opiskelijoita huomioon, kun hän osoitti mieltään mököttämällä seminaarissa. Tässä tarinassa tuli ilmi opiskelijan halu estää dialogisuuden kehittyminen.

”... Opettaja on keski-ikäinen tai vanhempi eikä suvaitse tunneillaan ”mölyämistä”. Opettajan reaktio aiheuttaa Timossa vastareaktion: mököttäminen. Mökötyks johtaa kielteiseen asennoitumiseen koko kurssia kohtaan ja negatiivinen ilmapiiri tarttuu myös muihin. Timo myrkyttää myös muut käymissään ruokatuntikeskusteluissa monien viikkojen aikana...”(Mies, 1993)

Seminaaritulanteiden ilmapiiri kertoi paljon seminaarin monologisuudesta. Muutamissa tarinoissa esiintyi opettaja, joka oli laatinut omat pelisääntönsä itse muilta kysymättä. Tämä asenne rajoitti avoimen ilmapiirin ja keskustelun syntymisen. Ilman keskustelua ja yhteisiä pelisääntöjä dialogisuudelle ei jäänyt tilaa..

” Opettaja ei ole onnistunut luomaan avointa, vuorovaikutteista ilmapiiriä heti seminaarin alussa. Samoin seminaarin ”pelisäännöt” ovat opettajan omia, ei yhdessä sovittuja. Olennaista on ohjaajan autoritäärinen asenne. Seminaari sujuu samanlaisesti alusta loppuun. Opiskelijat saavat seminaarin käytyä, mutta kynnyks seuraaville seminaareille nousee.”(Mies, -)

Monologisuus näyttäytyi A- tarinoissa seuraavilla tavoilla:

1. Opettaja ei ollut aidosti kiinnostunut opiskelijoiden näkemyksistä tai aiheista.
2. Opettajan suhtautuminen näkyi vain työnsä pakollisena suorittamisena, vaikka opiskelija oli aidosti kiinnostunut seminaarista.
3. Kukaan ei ollut aidosti kiinnostunut seminaarista tai toistensa näkemyksistä; sekä opettaja että opiskelija suorittivat seminaarin muodollisesti.

Opiskelijoiden tarinoista löytyi kaikkia näitä kuvauksia, mutta niiden yleisyys vaihteli. A-tarinoiden lähtökohtana oli se, että toisen tai molempien osapuolten pinnallinen suorittamisorientaatio sinänsä tuotti tyytymättömyyttä ja esti dialogisuuden. Pääsääntöisesti seminaarin monologisuus nähtiin opettajan käyttäytymisestä johtuvaksi. Opiskelijan tyytymättömyys juontui siitä, että opettaja käytti valtaansa väärin. Opettaja ei antanut arvoa opiskelijoille ja heidän osaamiselleen, vaan korosti omaa tietämystään ja intresseitään. Pakollisen opetusvelvollisuuden täytyminen opettajalle ja opintoviikkojen kertyminen opiskelijoille oli ainoa anti koko seminaarista, mutta tällainen muodollinen suorittaminen ei antanut minkäänlaista pohjaa dialogisuuden kehittymiselle kummankaan osapuolen myötä. Tarinoiden sävy vaihteli vihamielisestä ja syyttelevästä alistuvaan ja väsyneeseen.

Opiskelija käyttäytyi A-tarinoissa kahdella tavalla, hän joko keskeytti kurssin tai kävi sen muodollisesti loppuun. Tarinoissa ilmeni, että moni opiskelija halusi jäädä pois kurssilta tai lintsasi niin paljon kuin mahdollista. Osa opiskelijoista päätti istua kurssilla, vaikkakin apaattisina, lannistettuina ja hammasta purren saadakseen opintoviikkoja. Osallistujien mielenkiinto laski ja opiskelijat lamaantuivat opettajan käyttäytymisen vuoksi. Opettajan välinpitämättömyys omia toiminta- ja ajattelutapoja kohtaan vahvisti monologisuutta.

Monologisuus kytkeytyi A-tarinoiden seminaaritalanteissa useimmiten opettajan ajattelu- ja toimintatapoihin. Opiskelussa ei tapahtunut kehitystä tai edistymistä. Seminaarien tuotokset eivät olleet kovinkaan laadukkaita, koska niiden muodollisiin seikkoihin kiinnitettiin liikaa huomiota. Opettaja ei ollut kiinnittänyt töiden sisältöön tarpeeksi huomiota. Yliopiston sisäiset ristiriidat näyttäytyivät yhtenä tekijänä seminaaritalanteissa, kuten erään tarinan mukaan yliopiston sisäiset henkilöstökädenväännöt heijastuivat opetukseen.

Myöhemmin esiintuoduissa poikkeavissa tarinoissa opettaja muuttui myöhemmin ja ymmärsi seminaarin merkityksen. Hän luopui tuhoavasta vallasta, mutta yhdessäkin tarinassa tilanteeseen ei saatu nopeaa ratkaisua. Ratkaisu tuli vasta myöhemmissä seminaareissa.

7.1.2. Dialogisuuden ilmeneminen kontrolloivan ja käskevän opettajan seminaarissa

B-tarinoissa korostui se, miten tärkeitä opiskelijan omat tavoitteet ja intressit olivat dialogisessa seminaaritalanteessa. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat, että heillä säilyi vapaus valita oma aiheensa, toteuttaa omia tavoitteitaan mahdollisuuksiensa mukaan, vaikka opettaja oli kontrolloiva ja käskevä. Käskevyys ja kontrolloivuus ei ilmennyt B-tarinoissa dialogisuutta estävänä, koska kehyskertomuksen seminaaritalanne johdatteli kuvittelemaan miellyttävää tilannetta. Kaikkien vastaajien ei ollut helppo eläytyä tähän tilanteeseen, koska käskevyuden ja kontrolloivuuden ymmärtäminen miellyttäväksi oli vaikeaa.

Seminaarin dialogisuutta kuvailtiin 16 opiskelijan kirjoittamassa tarinassa, joista kaksi kuuluu poikkeaviin tarinoihin. B-tarinoiden sisäänrakennettuna perusjuonena ja tyytyväisyyden ilmenemismuotoina olivat tilanteen kummankin osapuolen aito kiinnostus seminaaria ja osallistuneita kohtaan. Opettaja ja opiskelijat ottivat seminaarin vakavasti ja olivat kiinnostuneita toistensa mielipiteistä. Huomionarvoista oli, että tarinoissa korostettiin puhtaaseen toisen arvostamiseen perustuvaa tilannetta, jossa sekä opettaja että opiskelija kuuntelivat toisiaan ja oppivat toinen toisiltaan.

... kun opettaja huomioi kaikki ja arvosti jokaista...

Dialogisuuden ilmenemismuodot noudattivat yleispätevää logiikkaa sukupuolesta tai koulutusohjelmasta riippumatta. Keskeistä tarinoissa oli se, että kukaan ei halunnut osallistua seminaariin ainoastaan opintoviikkojen vuoksi, vaan kaikki vastaajien päähenkilöt olivat valmiita omalta kohdaltaan seminaaritalanteen dialogisuuden kehittämiseen, kun tarinan opettaja antoi siihen tilaisuuden ja suhtautui opiskelijoihin dialogisuutta kehittävässä mielessä.

...”Opettaja on huumorintajuinen, eikä kaavoihin kangistunut. Hän on kiinnostunut opiskelijoista ja heidän töistään aidosti, ja hän osaa antaa selkeitä ohjeita niitä pyydettyäessä.” (Nainen, 1994)

” ... Kaikki opiskelijat toteavat jossain vaiheessa - iästä ja sukupuolesta riippumatta - miten mukavaa on kun opettaja soittaa kotiin ja kysyy kuulumiset, jos on jäänyt saapumatta seminaariin, sekä patistaa ja varmistaa, että opiskelija menee lääkärille...” (Nainen, 1991)

Opettajan luonnetta kuvailtiin karismaattiseksi ja persoonalliseksi, mutta toisissa tarinoissa tuli esille lämmin, helpostilähestyttävä ja ihmissläheinen luonne. Opettajan sukupuolella ei ollut merkitystä B-tarinoissakaan. Dialogisuus nähtiin kuitenkin kehittyvän erilaisista lähtökohdista, kun opettajana oli mies tai nainen. Opiskelijat kuvailivat tarinoissaan opettajan kahdella tavalla. Dialogisuutta edistävässä seminaaritulanteessa opettajan nähtiin olevan joko asianosaava (tohtorintutkintoa suorittava) mies tai vastaavasti ihmissläheinen nainen. Tarinoissa dialogisuus nähtiin sukupuolesta riippumattomana, mutta dialogisuus miellettiin sukupuolille eri tavoin: naisen dialoginen toiminta kuvattiin sosiaalisuutena ja miehen asiantuntijuutena.

” Opettaja luo persoonallaan karismaa ympäristöön. Karisma on voimavara, joka ikäänkuin tarttuu... ” (Nainen, -)

” Naisohjaajat ehkä helpommin innostuvat muidenkin aiheista... ...maskuliininen tiedekäsitys ei vaan juuri tue ajatusta jakamisesta tai auttamisesta, vaan yksilöllisestä pärjäämisestä... ” (Nainen, -)

”Opettajan sukupuoli (nainen) saattoi vaikuttaa tilanteeseen vapauttavasti. Osallistujista suurin osa oli naisia, joten keskustelu oli ehkä helpompaa. Opettajan ajattelutavat vastasivat omianijoten keskustelu oli innostunutta ja hedelmällistä.” (Nainen,1998)

”Vetäjän sukupuolella ei mielestäni yleisesti ottaen ole merkitystä. Hänellä pitää olla paitsi vetämiskokemusta myös ajantasalla olevat tiedot.” (Nainen, 1990)

Opiskelijat olivat B-tarinoissa paljon aktiivisempia A-tarinoiden passiivisiin opiskelijoihin verrattuna. Opettajan aktiivisuus sai aikaan vapautuneen ilmapiirin, jossa opiskelijatkin uskalsivat ottaa osaa keskusteluun. Tilanne oli sekä dialogisuuden että oppimisen kannalta hedelmällinen, koska opettaja ei jyrännyt opiskelijoiden ajatuksia alleen. Tarinoissa korostui, että opiskelijat kuuntelivat mielenkiinnolla opettajan esitystä, mutta toivat esille myös omia näkemyksiään aiheesta. Opiskelijat kokivat itsensä vapautuneiksi ja saavansa huomiota yksilöllisesti. He kokivat, että heitä kohdeltiin omilla aivoillaan ajattelevina olioina ja arvostivat opettajaansa.

”... Opiskelija kokee, että häntä kohdellaan omilla aivoillaan ajattelevana yksilönä ja, että opettaja on valmis valmiiden mallien ja pseudotutkimuksen sijaan hyväksymään jopa omien ajattelumalliensa testaamisen. Tuntuu siltä, että seminaarissa ”putkiopiskelijat” ärsyyntyvät, koska tarjolla ei ole valmista mallia seminaarityön tekemiseen. Muut tarttuvat tilaisuuteen ja saavat palautetta ideoilleen.” (Nainen, 1980)

” Seminaarissa opiskelijat ovat esittäneet omia tutkimusaiheitansa, jotka lähes kaikki ovat mielenkiintoisia myös muiden opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelijoiden kommenttien jälkeen seminaarinvetäjä, vanhempi henkilö, jolla on vuosien kokemus yhteistyöstä opiskelijoiden kanssa, esittää omat näkemyksensä. Vetäjän näkökulma on yleensä opiskelijoiden näkökulmaa laajempi, hän lähestyy tutkimusaihetta tieteen yleisten käytäntöjen kautta, mahdollisesti eri perinteitä luovasti yhdistellen...” (Nainen, 1990)

B-tarinoissa opettaja asettui samalle tasolle opiskelijoiden kanssa ja luopui oman aseman korostamisesta. Hän oli aina valmis antamaan rehellistä ja rakentavaa palautetta opiskelijoiden töistä. Näissä tarinoissa korostui huumorintajun merkitys seminaaritalanteessa.

”Seminaari alkaa tiistaina klo: 10. Ja n. 40-50 vuotias miespuolinen opettaja saapuu klo: 10.12 ryhmätyöhuoneeseen, jossa 14 opiskelijaa odottaa kurssin alkamista. Opettaja kävelee määrätietoisesti opiskelijoita tervehtien ei opettajan pöydän ääreen, vaan opiskelijoiden keskelle ja ottaa sieltä paikan kuin olisi yksi opiskelijoista. Kun kaikki ovat löytäneet istumapaikan ja asettuneet aloilleen, opettaja aloittaa puhumisen ja toivottaa kaikki tervetulleiksi seminaariin. Tämän jälkeen opettaja pyytää jokaista kertomaan itsestään jotain sekä mitä odottaa tältä seminaarilta. Jokainen opiskelija saa sanoa sen mitä haluaa ja näin kaikki ovat toisilleen hieman tutumpia ja ilmapiiri on heti vapautuneempi...”

(Mies, 1994)

Dialogisuus ilmeni B-tarinoissa seuraavilla tavoilla:

1. Opettajan aito kiinnostus opetettavasta aiheesta ja opiskelijoiden näkemyksistä.
2. Opiskelijan aito kiinnostus opettajan näkemyksistä ja omasta aiheesta.
3. Osallistujien kiinnostus ja ilmapiiri.

Huomionarvoista oli se, että B-tarinoihin sisältyi kuvauksia opettajan ja opiskelijan kiinnostuksesta ja innostuksesta toistensa ajatuksia kohtaan. Tarinoissa kuvattiin molempien osapuolten vuorovaikutusta ja yhteisesti laadittuja pelisääntöjä. Dialogisuus ilmeni emotionaalisesti ja myös sosiaalisten suhteiden kautta. Nämä kuuluivat oleellisesti juonen kulkuun kaikissa tarinoissa.

Ilmapiiri nähtiin B-tarinoissa useimmiten kannustavana ja innostava. Moni opiskelija koki, että opettaja huomioi heidät kaikki ja hyväksyi heidät sellaisena kuin he olivat. Tämä tilanne kuvasti hyvin aitoa dialogisuutta. Opiskelijat tunsivat vapautuvansa dialogisissa seminaaritalanteissa. Seminaari otettiin vapaasta ilmapiiristä huolimatta tosissaan. Näissä tarinoissa opettaja sai aikaan itseensä luottavia opiskelijoita. Osallistujat tutustuivat seminaarissa toisiinsa, eikä kukaan jäänyt keskustelujen ulkopuolelle. Keskusteluissa pyrittiin pysymään aiheessa. Joissakin kuvauksissa opettaja soitti opiskelijoille ja piti heihin yhteyttä silloinkin, kun he sairastivat kotonaan tai muutoin eivät olleet päässeet seminaarikerralle.

7.1.3. Monologisuuden ilmeneminen hössöttävän ja holhoavan opettajan seminaarissa

Miksi C-tarinoiden hössöttävän opettajan seminaari epäonnistui? Tätä tyytymättömyyttä kuvailtiin 16 opiskelijan kirjoittamassa tarinassa, joista yksi kuului poikkeaviin tarinoihin. C-tarinoihin sisältyivät monologisuuden ilmenemismuodot pohjautuivat opettajan ja opiskelijoiden asenteisiin ja intresseihin, kuten A-tarinoiden kontrolloivan opettajan kuvailemisessakin. Kyse oli tässäkin siitä, olivatko opettaja ja opiskelijat aidosti kiinnostuneita seminaarista ja toistensa ajatuksista vai pyrkivätkö he vain muodollisesti suorittamaan seminaarin. Toisen huomioimisen ja pelkän pinnallisen seminaarityöskentelyn vastakkaisuuden perustalta tarinoissa oli hahmotettavissa monologisuuden kuvauksia samaan tapaan kuin kontrolloivan opettajan kohdallakin.

... kun opettaja tuputti liikaa omia ideoitaan...

Hyvin valmistautunut opiskelija koki eräässä C-tarinassa valinneensa väärän aiheen. Seminaarutilanne epäonnistui dialogisuuden kannalta täydellisesti. Tarinan päähenkilö Tiina koki tilanteen varsin piinallisena ja toivoi seminaarin päättyvän nopeasti.

” Tiina on väsänyyt esitelmäänsä jo kuukauden verran ja on ilmeisen innostunut esittämään aiheensa ja ongelmansa. Jo ennen Tiinan esityksen alkua opettaja kertoo omat mielipiteensä aiheesta, joista selvästi on kuultavissa, että Tiina on sittenkin valinnut väärän aiheen, joka ei kiinnosta itse seminaarinvetäjää ollenkaan... Tiinan mieliala lannistuu ja esityksestä tulee latteaa. ... Tämän jälkeen seuraa puolen tunnin esitelmä seminaarinvetäjän omista kiinnostuksista ja tutkimuksista... Tunnelma on jo sen verran välinpitämätön, ettei kunnollista keskustelua aiheesta synny. Tiina ainakin miettii lintsaa ensi kerralla. Seminaarinvetäjä jatkaa puhumista. Seminaarinvetäjän omien hyvien ideoiden tuonti jatkuvalla syötöllä vie opiskelijoiden mielenkiinnon/ lamaannuttaa. Tuntuu, ettei opiskelijat saa tilanteesta mitään irti. Opettajan sukupuolella ei ole ollut merkitystä.” (Nainen, 1995)

Opettajan toimintatavoissa ilmeni monologisuudelle tyypillisiä tunnusmerkkejä: hän toimi vanhan kaavan mukaisesti, ilman minkäänlaista halua kehittää vanhoja toimintamallejaan. Hän tarttui ensisijaisesti töiden ongelmakohtiin ja haukkui esitykset lyttyyn. Hän ei suhtautunut opiskelijoihin itsenäisinä toimijoina. Joissain tarinoissa opettajan toiminnassa ilmeni hermostuneisuutta, jota opettaja koetti peittää hössötyksellään.

”Opettaja on joko vanhempi nainen tai hiljattain valmistunut nuori nainen, joka on omaksunut niin kutsutun perinteisen opettajamallin eli haluaa olla selvästi auktoriteetti ja opiskelijoiden yläpuolella. Oma epävarmuus saattaa korostaa hössöttämistarvetta ja opettajan hermostuneisuutta, jonka hän yrittää hössötyksellä peittää...” (Mies, 1991)

”...Heti seminaarin alussa opettaja haukkuu sillä kertaa esiteltävänä olevan seminaarityön ”lyttyyn”. Hänen mielestään se on tehty aivan väärin, vaikka ohjauksessa hän on hyväksynyt työn perusrungon. Tilanne muuttuu heti kireäksi, kukaan ei sano juuri mitään. Asiaan vaikuttaa osaltaan se, että opettaja tunnetaan välillä kireänä persoonana... ... tämä kertomus perustuu tositilanteeseen.” (Nainen, -)

Muutamissa C-tarinoissa opettajana oli nainen, mutta yleisesti tarinoiden opettajan käyttäytymisellä ja suhtautumisella oli suurempi merkitys kuin sukupuolella. Opettajaa kuvailtiin myös kanamaiseksi, kaikkien ystäväksi. Hän ei ottanut vakavasti opiskelijoiden esittämiä kysymyksiä tai esityksiä.

” Opettaja on kanamainen kaikkien ystävä (nainen), mutta ei toisaalta kestä poikkeavia mielipiteitäkään. Hän haluaa koota kaikki opiskelijat siipiensä suojaan hössöttämällä. Opiskelijat eivät enää uskalla ilmaista omia mielipiteitään, kun joutuvat kantamaan huolta opettajan tasapainosta. Tilanne purkautuu välillä opiskelijoiden aggressioiden ilmauksina.”
(Nainen, 1990)

*” ...Aluksi Tiina oli oikein innostunut seminaarista ja erityisesti seminaarin aiheesta. Opettaja oli hänelle uusi tuttavuus: noin 35-vuotias innokkaalta vaikuttava nainen...
...Jonkin ajan kuluttua seminaarit alkavat kuitenkin tuntua Tiinasta ahdistavalta: ” Tuo hössöttävä nainenhan tukehduttaa minut noilla lähteillään ja ajatuksillaan!” Opettajalla tuntui olevan pakottava tarve saada opiskelijansa laulamaan samaa virttä kuin hän itse. Tuo piirre peittyi hyväntahtoiselta vaikuttavan sähläämisen ja hösläämisen alle, mutta tulee esille pistävinä ja piikittelevinä huomautuksiaan. Tiinan mitta alkaa olla täynnä. ”Tähän loppuvat kyllä tämän alan opinnot, jos joudun olemaan vielä tuon ämmän kanssa tekemisissä!”, Tiina kiroaa. Lauhduttuaan hieman hän kuitenkin yrittää miettiä asiaa opettajan kannalta. Mikä saa opettajan toimimaan siten kuin hän toimii? Tuntuu siltä, että opettaja peittelee omaa epävarmuuttaan ja huonoa itsetuntoa käyttäytymisellään ja tuntee jatkuvaa pätemisen tarvetta...”* (Nainen, 1993)

Opettajan monologinen toiminta ilmeni tarinoissa ensisijaisesti ymmärtämättömyytenä. Hänellä ei ollut käsitystä opiskelijan omista lähtökohdista ja tavoitteista. Molempien osapuolten käsitykset olivat kaukana toisistaan, mutta opettaja ei edes halunnut lähestyä opiskelijaa.

” Opiskelija on tehnyt diskurssianalyttistä työtä, kun taas opettaja on tiukka vanhakantainen semantikko. Opettaja on suhtautunut työhön periaatteessa myönteisesti, mutta hänen kommenttinsa ovat olleet aivan toisesta maailmasta. Hän on tekoviisaasti esittänyt

opiskelijalle metodeja, jotka ovat olleet työhön täysin sopimattomia. Jotkut opiskelijat ovat esittäneet aivan hyviä kommentteja, mutta nekin opettaja on ymmärtänyt väärin...” (Mies, 1990)

” ...Opiskelijat uskovat olevansa ”tyhmiä”, kun heidän ajatuksiinsa ei uskota ja luoteta. Seminaarista on kadonnut luova ilmapiiri, jossa kaikki voivat sanoa ajatuksiaan vapaasti, mikä tutkimustyölle on hyvin olennaista ja hedelmällistä...” (Nainen, -)

Monologisuus näyttäytyi C-tarinoissa samoilla tavoilla kuin A-tarinoiden hössöttävän opettajan monologisessa seminaaritalanteessa:

1. Opettaja ei ollut aidosti kiinnostunut opiskelijoiden aiheista tai heidän mielipiteistään.
2. Opettaja vain suoritti työtään monologisesti, vaikka opiskelija oli aidosti kiinnostunut seminaarista.
3. Kukaan ei ollut aidosti kiinnostunut seminaarista; sekä opettaja että opiskelija suorittivat seminaarin muodollisesti.

C-tarinoissa opettaja kuvattiin myös kaikkietäväksi kuten A-tarinoissakin. Hän jopa närkästyi tai suuttui, jos opiskelijat esittivät seminaarissa esitetyistä aiheista eriäviä mielipiteitä opettajan suhteen. Hänellä oli vankka mielipide aiheista, näkökulmista ja hän puuttui aiheiden valintoihin. C-tarinoissa monologisuus ilmeni samalla tavoin toisen vaientamisena kuin A-tarinoissakin. Tarinoiden opettajan asennoituminen vei opiskelijoilta uskon itseensä. Koska opettaja antoi opiskelijoille sellaisen kuvan, että he olivat useimmiten väärässä, niin opiskelijat tunsivat itsensä tyhmiksi. Samalla mielenkiinto opittaviin asioihin laimeni ja yleinen välinpitämättömyys lisääntyi.

7.1.4. Dialogisuuden ilmeneminen hössöttävän ja holhoavan opettajan seminaarissa

D-tarinoiden seminaaria kuvailtiin 15 opiskelijan kirjoittamassa tarinassa, joista neljä kuului poikkeaviin tarinoihin. D-tarinoihin sisältyi kuvauksia opettajan ja opiskelijan kiinnostuksesta ja innostuksesta toistensa näkemyksiä kohtaan, kuten B-tarinoiden kontrolloivan opettajan dialogisen seminaarin kuvauksissakin. D-tarinoiden pohjalta opettajan käyttäytyminen ja

opiskelijoiden aktiivisuus olivat olennaisesti edistäneet dialogisuuden kehittymistä. Kaikkien vastaajien ei ollut helppo eläytyä tähän tilanteeseen, koska hössöttävyyden ja holhoavuuden ymmärtäminen miellyttäväksi oli vaikeaa.

Näiden tarinoiden sisäänrakennettuna perusjuonena ja tyytyväisyyden ilmenemismuotoina olivat tilanteen kummankin osapuolen halu ymmärtää toista. Opettaja ja opiskelijat olivat kiinnostuneita yhteisistä oppimiskokemuksista. Tarinoissa korostettiin puhtaaseen toisen arvostamiseen perustuvaa tilannetta, jossa sekä opettaja että opiskelija olivat valmiita laajentamaan käsityksiään.

... kun opettaja oli laittanut itsensä todella likoon...

Opiskelijat kokivat ottavansa vastuun omasta oppimisestaan ja tehtävien teostaan. Opiskelijat kuuntelivat toistensa näkemyksiä mielenkiinnolla. He pohtivat esitelmänpitäjän aihetta ja tutkimusongelmaa eri näkökulmista. Esitelmänpitäjä sai muilta osallistujilta uusia vinkkejä ja näkökulmia esitelmänsä hyviin puoliin sekä heikkouksiin. Opiskelijat kokivat saavansa opettajalta paljon henkilökohtaista ohjausta oman työnsä suhteen. Kunkin osallistujan työtä oli käsitelty riittävästi koko ryhmän toimesta. Keskustelu oli vilkasta, ja siihen oli jokaisen helppo mennä mukaan.

” Kuvittelisin, että opettaja on kannustanut osallistujia rakentavaan keskusteluun. Kritiikki voi olla sekä positiivista että negatiivista. Opettaja on laittanut oman persoonansa peliin ja kertonut omista kokemuksistaan. Hän on ottanut esimerkkejä onnistumisistaan sekä epäonnistumisistaan...” (Nainen, 1992)

Opettaja halusi oppilaiden oppivan. Sen vuoksi hän oli laittanut ”itsensä likoon” opetettavan asian puolesta. Vastauksissa korostui se, että opettaja laajensi opiskelijan ajattelua hienotunteisesti kunkin yksilön kehittymismahdollisuudet huomioiden. Hän pystyi opetuksessaan ottamaan huomioon opiskelijan aikaisemmat tietorakenteet (skeemat) ja oppimiskokemukset.

” Tiinan mukaan seminaarissa on ollut mukavaa, koska opettaja on halunnut oppilaiden oppivan. Opettajalle on ollut erityisen tärkeitä oppilaiden oppiminen. Opettaja on laittanut itsensä todella likoon asian puolesta. Kuitenkin tärkeitä on myös ollut, että Tiina on saanut

vapaasti kehitellä ajatuksiaan seminaarissa. Opettajan pitäisi pystyä antamaan uusia näkökulmia Tiinalle. Näin on varmaan käynytkin, koska tarinassa kerrotaan, että opettaja ei kuitenkaan tukahduta Tiinan ajattelua. Opettajan pitäisi pystyä laajentamaan oppilaan ajattelua hienotunteisesti ja pikkuhiljaa tai ainakin kunkin oppilaan persoonallisuus huomioon ottaen. Tärkeätä on, että opettaja pystyy opetuksessaan huomioimaan mm. oppijan aikaisemmat tietovarannot ja kannustamaan oppijaa eteenpäin. Jos opettaja on kaikesta täysin varma, eikä kyseenalaista mitään, asia ärsyttää Tiinaa. Opettajan olisi oltava pohtiva ja jätettävä asioita ehkä aukikin...” (Nainen, 1994)

Opettaja nähtiin näissä tarinoissa ennen kaikkea kanssaoppijana, koska hän osallistui tarinoissa oppimiseen. Opettajan kerrottiin olevan asiallinen, mikä ilmeni monissa tarinoissa. Hän oli suvaitsevainen ja hyväksyi opiskelijat sellaisina kuin olivat.

Opettaja kannusti oppimaan uutta, eikä halunnut pantata tietoa. Toisaalta hän ei myöskään syöttänyt tietoa, vaan laajensi kysymyksillään opiskelijan ajattelua. Hän oli kivalla tavalla rento ilman muodollisia kalvoja, joita käymällä läpi hän olisi tukahduttanut opiskelijan ajattelun. Opettaja esitti asioita esimerkkitapausten avulla, jolloin hän helpotti uusien asioiden ymmärtämistä. Esimerkit helpottivat opiskelijoita omaksumaan uusia ja monimutkaisiakin asioita.

”...Ryhmä kantaa vastuun oppimisesta ja opettaja on enemmänkin valvoja ja koordinoija. Opettajan rooli on merkittävä. Hän ei painosta eikä pakota vaan avaa esimerkeillään ajattelua...” (Mies, -)

Opettajalla oli merkittävä rooli. Hän toimi tiedon siirtämisen sijasta enemmänkin tilanteen valvojana ja koordinoijana, jolloin hänen oli oltava järjestely- ja organisointikykyinen. Seminaarinvetäjältä sai tarvittaessa neuvoja, mutta antoi tilaa opiskelijan omalle ajattelulle ja mielipiteille. Hän ei seminaaritalanteessa jättänyt opiskelijaa oman onnensa nojaan, jolloin opiskelija olisi tuntenut jäävänsä yksin omine ajatuksineen.

Opettaja oli D-tarinoiden seminaaritalanteissa erityisen hyvä kuuntelija. Tämä ilmeni tarinoissa siten, että hän kuunteli aina loppuun asti, mitä opiskelija halusi sanoa, eikä keskeyttänyt tätä. Seminaarinvetäjä osasi suhtautua opiskelijoiden tilanteeseen ja tuli riittävän

lähelle opiskelijoita, ”oli yksi heistä”. Dialogi alkoi kehittyä, kun opettaja toivotti hyvät huomenet jokaiselle ja esitteli itsensä seminaarin alussa ja piti huolen, että myös opiskelijat esittäytyivät seminaarin alussa. Opiskelijoihin tutustuminen antoi opettajasta kuvan, että hän oli kiinnostunut osallistujista. Iloisuus ja pirteys antoivat lisäksi rohkeutta kysymysten esittämiseen, mikä oli tärkeää opiskelijoiden kannalta. Iloinen ja huumorintajuinen luonteenlaatu ei tarinoissakaan yksin riittänyt dialogisuuden kehittämiseksi, mutta se rohkaisi opiskelijoita kertomaan omista näkemyksistään. Opettaja oli valmistautunut hyvin jokaiseen seminaariin etukäteen. Tämä kuvasti opettajan halua tarjota antoisa seminaari, josta hän itse oli ensisijaisesti vastuussa. Seuraavassa tekstikatkelmassa tarinankertoja oli Tiinan sijasta eläytynyt Ainoksi, mutta syytä tähän ei mainittu.

”Seminaari on alkanut leppoisissa merkeissä: opettaja oli saapunut ajoissa luokkatilaan, järjestänyt pöydät ympyrän muotoon... Vähitellen opiskelijoita alkoi valua ovesta sisään, viimeisenä 10 minuuttia myöhässä (juna oli myöhässä) tullut Ainokin sai opettajalta hyvän aamun toivotuksen ja hyväksyvän katseen. Seminaarikertoja oli ollut kymmenen kevään ajan ja opettajan iloisuus ja pirteys on säilynyt koko ajan, mikä on kannustanut koko ryhmää ...opettajamme oli todella innostunut työstään...” (Nainen, 1995)

Dialogisuus oli D-tarinoiden pohjalta nähtävä toisen huomioimisena. Opiskelijoiden tuottamien tarinoiden perusteella opettajan kielenkäyttö ja yhteiskunnallinen asema vaikuttivat selvästi dialogisuuteen seminaaritalanteissa. Korkeasti koulutettua ja pätevää opettajaa pidettiin dialogisuuden kannalta merkittävänä. Opiskelijoita ylempänä oleva opettaja koettiin antavan dialogiin mahdollisuuden kielenkäyttönsä avulla. Toisaalta opettajan odotettiin käyttävän puhetaapaa, joka olisi mahdollisemman lähellä opiskelijoiden tapaa keskustella asioista. Liian vaikeaselkoista kieltä tai omaa asemaansa esille tuovaa opettajaa pidettiin dialogia estävänä.

” Ilmapiiiri on miellyttävä, koska hän (seminaarinvetäjä) itse haluaa kielenkäytöllään ja käytöksellään kuroa umpeen opettaja-oppilaan-välistä suhdetta. Jos näin ei tapahtuisi, seminaarin ilmapiiiri olisi jäyhempi...” (Mies, -)

Dialogisuus ilmeni D-tarinoissa samoilla tavoilla kuin B-tarinoiden kontrolloivan opettajan dialogisessa seminaaritalanteessa:

1. Opettajan aito kiinnostus opetettavasta aiheesta ja opiskelijoista.
2. Opiskelijan aito kiinnostus opettajan aiheista ja omasta aiheesta.
3. Osallistujien kiinnostus ja ilmapiiri.

Dialogisten D-tarinoiden opettaja ei painostanut eikä pakottanut. Oppiminen oli dialogisissa seminaaritalanteissa omaehtoisuuteen perustuvaa, eikä siihen liittynyt manipulointia tai pakkosyöttöä. Opettaja suhtautui tarinoissa opiskelijaan arvostavasti ja kunnioittavasti, vaikka opiskelija ei heti kaikkea ymmärtänytkään.

Tarinoissa viitattiin opettajan työkokemukseen. Niissä kerrottiin pitkän työkokemuksen takaavan laajan näkökulman tutkimusmaailman asioihin. Kokemus näytti olevan tärkeää, mutta kokenut opettaja ei saanut kuitenkaan olla urautunut, vaan kiinnostunut työstään eläkeikää lähestyessäänkin.

Opettaja ja ryhmä yhdessä saivat D-tarinoissa aikaan lämpimän ilmapiirin. Seminaarissa erilaiset tilanteet olivat huumorilla höystettyjä, kuitenkin niin, että opettaja oli asiallinen ja antoi seikkaperäistä ohjausta yksilöllisesti. Hän oli aidosti kiinnostunut opiskelijoiden aiheista ja ideoista. Hän ohjasi aiheen valintaa realistiseen suuntaan ja valotti sekä laajensi teemoja innoittavasti. Kirjalliset tuotokset olivat helposti luettavissa ja kaikkien osallistujien saatavissa. Seminaarissa keskusteltiin, väiteltiin ja kyseenalaistettiin jatkuvasti. Siellä edettiin avoimesti ja ”rennon kaavan mukaan”. Työt jaettiin ryhmän kesken, kaikilla osanottajilla oli oma rooli ja vastuualue. Ryhmän kannustuksella, mielipiteillä ja huumorilla näytti olevan merkittävä, positiivinen vaikutus seminaaritalanteen mielekkyyteen ja sen dialogisuuteen.

Ilmapiiri oli D-tarinoissa vapautunut ja kritiikki oli rakentavaa. Kukin osallistuja sai tuoda mielipiteensä esille ja opetustilanne oli kaikille siten avoin keskustelufoorumi. Jokainen koki tulewansa kuulluksi ja uskalsi ottaa kantaa keskusteluun. Tunnelma vaikutti leppoisalta, ei liian viralliselta tai pelottavan jäykältä. Seminaarissa oli kuitenkin suunniteltu aikataulu, jonka mukaan pyrittiin etenemään, jotta työt edistyisivät. Samoin seminaarissa asetettiin selkeät tavoitteet, joihin pyritään. Kysymykset olivat opettajan mukaan toivottavia ja niitä sai

esittää. Tyhmiä kysymyksiä ei opettajan mielestä ollutkaan Seminaarin lopussa jokainen sai rakentavia parannusehdotuksia seminaarityöhönsä. Niiden puutteita ei kuitenkaan liikaa korostettu.

Tarinoissa kuvattiin samalla tavalla molempien osapuolten vuorovaikutusta ja yhteisesti laadittuja pelisääntöjä. Dialogisuus näyttäytyi siten emotionaalisesti ja sosiaalisten suhteiden kautta. Nämä kuuluivat oleellisesti juonen kulkuun kaikissa tarinoissa.

7.1.5. Sukupuolen sekä iän merkitys tarinoissa

Kehykertomuksissa vältin tarkoituksella viittaamasta opettajan sukupuoleen ja ikään, koska en halunnut johdatella vastaajia käyttäytymään sukupuoliroolien edellyttämällä tavalla. Tästä huolimatta eräissä tarinoissa opettajan sukupuoleen ja ikään haluttiin ottaa kantaa.

Opettajan ikä vaihteli tarinoissa vastaajista riippuen nuoresta kolmekymppisestä vasta-alkajasta keski-ikäiseen tai vanhempaan. Ennakkoluuloisuus ja kokemattomuus korostui monologisissa tarinoissa enemmän kuin vankka kokemus opetustyöstä. Opettajaa kuvailtiin tällöin useammin vasta-alkajaksi ja keskusteluun kykenemättömäksi. Opettajan sukupuoli vaihteli tarinoissa, mutta monologisissa tarinoissa sukupuolta määritti yleensä jokin adjektiivi kuten ”ärsyntyvä miesopettaja”. Opettaja saattoi olla tarinoissa kumpaa sukupuolta tahansa, koska sukupuoli näytti tarinoissa olevan sivuseikka opettajan luonteeseen ja ajattelutapoihin verrattuna. Tämä tuli ilmi joko suorina kommentteina tarinoissa tai juoneen kytkeytyneenä. Toisaalta sukupuoli tuli selkeästi esille harvoissa monologisissa kuvauksissa.

” ...Opettaja oli laitoksella vain viransijaisena yhden talven... opettaja hyväksyi vain itseään kiinnostavat aiheet. Naisten täytyi ottaa ”naisellisia” aiheita. Tiina joutui tekemään työnsä Lastensuojelulautakunnan toiminnasta, vaikka se ei häntä juurikaan kiinnostanut. Ainoastaan kolme naista jaksoi seminaarin loppuun. Jatkuva vähättely tuntui ahdistavalta.” (Nainen, 1997)

” Tämähän ei ole mikään uusi tilanne. Usein seminaaria vetävät opettajat ovat vain kyllästyneitä ja siksi kärtyisiä. Minun kärtyisiä seminaarinvetäjäni on ehdottomasti mies! ...” (Mies, 1992)

Muutamissa tarinoissa opettajat saattoivat olla kyllästyneitä työhönsä, mutta toisaalta vuosien kokemus mainittiin useissa tarinoissa kuitenkin niin, ettei opettaja ollut ”leipääntynyt” työhönsä, vaan koki työnsä opettajana edelleen mielekkäänä ja antoisana.

Sukupuolella ei ollut kovinkaan näkyvää merkitystä tarinoissa, kun sen sijaan opettajan ajattelu- ja toimintatavoilla oli sitäkin suurempi merkitys. Nämä eivät näyttäneet olevan sidoksissa sukupuoleen. Kun opettajaa kuvailtiin lämpimäksi, hän osoittautui tarinoissa useammin naiseksi kuin mieheksi. Kun sen sijaan korostetaan opettajan huumorintajua, opettaja näytti olevan useammin mies kuin nainen. Sukupuolella näytti olevan merkitystä ainoastaan siinä suhteessa, että dialogisuus esiintyi erilaisena sukupuolesta riippuen. Dialoginen toiminta- ja ajattelutapa nähtiin naisopettajilla sosiaalisena ja miehillä asiantuntijuutena.

Eläytymistarinoissa vain aniharva jätti viittaamatta opettajan ikään. Toki muutamat ikään liittyvät maininnat saattoivat olla sivutekijöinä, mutta huomionarvoista on se, että juonessa esiintyi usein opettajan ikä ja sukupuoli yhdessä. Ikään ja sukupuoleen viitattiin lähes kaikissa eläytymistarinoissa, mutta viittaukset olivat niin erilaisia, että dialogisuuden ei katsottu olevan sidoksissa tiettyyn ikään tai sukupuoleen tai näiden yhdistelmään. Ainoastaan tuloksista voi päätellä, että usein nuori opettaja katsottiin sen verran kokemattomaksi, että hänen reflektiotaitonsa koettiin vähäiseksi dialogisuuden kehittämisen suhteen. Toisaalta tarinoiden perusteella tuli ilmi myös se, että kokemusta omaava, eläkeikää lähestyvä opettaja ei enää jaksanut kiinnostua reflektoinnista dialogisuuden suhteen. Yleisesti voidaan todeta, että olipa opettaja nuori tai vanha, kokematon tai kokenut, niin dialogisuuden edellytyksenä häneltä odotettiin niin eläytymistarinoissa kuin avoimissa vastauksissakin kykyä reflektoida seminaaritalanteita jatkuvasti ja kehittää niitä sen mukaan.

7.1.6. Poikkeavat tarinat

Poikkeaviksi tarinoiksi kutsun tässä niitä tarinoita, jotka poikkesivat muista tarinoista juonensa kautta. Näissä tarinoissa kehyskertomuksia jatkettiin muiden tarinoiden logiikasta poikkeavalla, aineistoa rikastuttavalla tavalla. Poikkeavissa tarinoissa juoni sai uusia käännteitä verrattuna edellä esitettyihin kuvauksiin A-D -tarinoista. Dialogisuus ja monologisuus eivät ole yksiselitteisiä asioita, vaan ne voidaan kokea yksilöllisesti. Kehyskertomukset näyttivät avanneen jokaiselle tarinankertojalle oman mielikuvitusmaailmansa ja tilanteen, johon samaistua, koska kukin vastaaja oli lukenut annetun kehyskertomuksen omien lähtökohtiensa mukaan. Seuraavaksi esittelen näitä poikkeavia tarinoita tarkemmin ja lopuksi pohdin niiden syntyyn vaikuttavia tekijöitä.

Tarinat poikkesivat kehyskertomuksittain seuraavasti:

Sukupuoli	Kehyskertomus A	Kehyskertomus B	Kehyskertomus C	Kehyskertomus D
Naiset	0	2	0	3
Miehet	0	0	1	1

Taulukko 2. Poikkeavat tarinat.

Taulukosta 2 tulee esille muista tarinoista poikkeavat tarinat, joita on kaikkiaan seitsemän. Kehyskertomukseen A ei tuotettu yhtään poikkeavaa tarinaa. Siinä seminaaritalanne kuvattiin ahdistavaksi kontrolloivan ja käskevän opettajan vuoksi. Kaikki vastaajat kokivat, että tilanne oli alusta alkaen epämiellyttävä ja monologinen, koska opettaja ei halunnut lähestyä opiskelijoiden maailmaa. Poikkeavia tarinoita ei syntynyt, koska tilanne tuntui kaikista vastaajista tutulta ja siihen oli helppo eläytyä.

Sen sijaan kehyskertomukseen B tuotettiin kaksi poikkeavaa tarinaa. Vastaajien oli vaikea samastua tilanteeseen, koska kontrolloivaa ja käskevää opettajaa ei voitu kuvitella millään tavalla miellyttäväksi. Ensimmäisessä poikkeavassa vastauksessa varsinainen tarinankirjoittaminen oli jätetty sikseen ja sen sijasta opiskelija pohti omia kokemuksiaan kehyskertomukseen viitaten. Toisessa vastauksessa ristiriitaisuus tulee myös selvästi ilmi, mutta opiskelija eläytyi kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen, vaikka se olikin tuntunut aluksi vaikealta. Siinä kontrolloivuus ja käskevyys miellettiin loppujen lopuksi muiden tarinoiden mukaisesti.

” Mahdoton vastata. Kun opettaja antaa tarkkoja neuvoja, tulee niitä noudattaa. Jos opiskelija koettaa toimia oman ymmärryksensä mukaan, opettaja korjaa oman ajattelutapansa mukaiseksi - opiskelija oppii mukautumaan nikottelematta. Vaikka yleensä tarkat neuvot ovat hyvin harvinaisia. Kommentit saa vasta arvostelussa. ...kerrankin olisi ollut kesä aikaa korjata työtä, mutta ei tullut mitään kommentteja.” (Nainen, 1988)

” Tilanne on ristiriitainen: miten kontrolloiva ja käskävä opettaja voidaan kokea miellyttäväksi? Yksi keino ymmärtää tilanne on se, että käskisyys tarkoittaa tiukkuutta sen suhteen, miten opettaja valvoo harjoitusten tekemistä ja seminaarityön etenemistä - lepsuilua ei sallita.” (Nainen, 1980)

Kehyskertomuksessa C seminaaritalanne kuvattiin ahdistavaksi, koska hössöttävä ja holhoava opettaja tukahdutti opiskelijan oman ajattelun. Yhdessä tarinassa tapahtumien logiikka poikkesi selvästi muista tarinoista, koska alun negatiivisten tapahtumien myötä tilanne olikin tässä käännetty positiivisempaan suuntaan. Päähenkilö Timo reflektoi tilannetta ja sen myötä hänen negatiivinen suhtautumisensa opettajaan ja tilanteeseen muuttui positiiviseen suuntaan, mitä ei muissa tarinoissa tapahtunut.

” ... Timo päättää aluksi hammasta purren jatkaa seminaaria jonkin aikaa pyrkien suhtautumaan mahdollisemman positiivisesti kyseisen opettajan henkilöön. Aivan alussa hänessä herää peruskoulun yläasteajoilta muistuvat kapinareaktiot opettaja-oppilas vastakkainasettelu. Hetkisen itseään rauhoiteltuaan Timo näkee vastenmielisen opettajan yli kokonaisuuden... ...ehkäpä Timo alkaa suhtautua opettajaansa empaattisesti ja eihän seminaari nyt niin vakava asia ole!” (Mies, 1997)

Kun kehyskertomuksessa D seminaaritalanne kuvattiin miellyttäväksi holhoavan ja hössöttävän opettajan vuoksi, oli neljän vastaajan vaikea kuvitella tilanne. Muut vastaajat näkivät holhoamisen ja hössöttämisen ilmenevän opettajan käyttäytymisessä positiivisella tavalla, kuten esimerkiksi opiskelijoiden näkökulmien huomioon ottamisena ja liikkumavaran antamisena. Muista poikkeavissa tarinoissa seminaaritalanne kuvattiin epämiellyttäväksi, koska holhoava tapa koettiin vahingolliseksi opiskelijoille. Poikkeavien D-tarinoiden seminaarissa esiintyi myös motivaatio-ongelmia, koska opettaja oli antanut valmiin aiheen jokaiselle.

” Kaikki seminaarin osallistujat ovat saaneet runsaasti seikkaperäistä henkilökohtaista ohjausta oman työnsä suhteen. Lisäksi kunkin osallistujan työtä on käsitelty riittävästi koko ryhmän toimesta. Ohjaajana toimiva naisopettaja vaikuttaa olevan asiantuntija kaikilla esiintulevilla erikoisaloilla, mikä ei toisaalta ole ihme, sillä ohjaaja itse antoi kurssin alussa jokaiselle osallistujalle työn aiheen... ..Myöhemmin seminaarissa alkaa esiintyä motivaatio-ongelmia. Lähes puolella osallistujista työ jää pysähdyksiin loppuvaiheessa ja osa sadattelee sitä, kuinka paljon mielenkiintoisemman aiheen itse olisi voinut keksiä... .. Tilastoissa kaikki näyttää hyvältä ja jatkuu ennallaan. Ohjaaja on jälleen saanut vuosikurssista tietyn osan kannattajikseen, joten hänen ei tarvitse muuttaa toimintatapojaan.” (Mies, 1994)

Opettaja kuvattiin näissä muista poikkeavissa D-tarinoissa kärsimättömäksi. Opettajan kärsimättömyys johtui näiden tarinoiden mukaan siitä, että hän ei antanut tarpeeksi aikaa opiskelijan omalle ajattelulle, vaan odotti kärsimättömästi, että opiskelija olisi heti samalla tasolla opettajan kanssa. Opettajan mielipide oli selvästi aina ”oikeampi” kuin opiskelijoiden. Näissä poikkeavien D-tarinoiden tekstikatkelmissa sukupuolen merkitys nousi esille, mikä oli muissa tarinoissa huomattavasti vähäisempää.

”...Jotenkin kummasti opettajan viimeksi esittämä mielipide on se, joka kuitenkin on se ”oikea” tai ”oikeampi” tapa ajatella. Tästä syntyy tuo vaikutelma holhoavuudesta. Tiina myös miettii välillä kohdistuuko opettajan (joka on mies) holhoava asenne erityisesti seminaariryhmän tyttöihin. Ryhmässä on vain muutama poika, jotka Tiinan mielestä kohtaavat vähemmänholhousta..... joskus Tiinalla on kuitenkin tunne, että seminaarinvetäjä olisi hiukan kärsimätön siitä, että opiskelijat eivät ole ajattelussaan samalla tasolla hänen kanssaan.” (Nainen, 1992)

”...Usein Tiina on huomannut, että miesopettajat osaavat olla kivalla tavalla rentoja. Naisopettajilla on usein valmiita, hienoja kalvoja, joita sitten käydään läpi. Omalle ajattelun tahdille ei tällöin jää mahdollisuutta... ..Kyseisen Tiinan seminaari ei välttämättä tyydytä Tiinaa, koska opettaja on neuvonut liian paljon ja ollut liian huolehtiva.” (Nainen, 1994)

”...Liiallinen holhous voi jatkossa ärsyttää opiskelijoita, he voivat tuntea olonsa siksi ahdistuneiksi...” (Nainen, 1987)

Hössöttävä ja holhoava opettaja miellettiin monologisemmin kuin kontrolloiva ja käskevä opettaja. Kontrolloivan ja käskevän opettajan dialogiseen seminaaritalanteeseen oli helpompi eläytyä kuin hössöttävän ja holhoavan opettajan dialogiseen seminaaritalanteeseen. Poikkeavien tarinoiden tavoin viitattiin joissakin tarinoissa siihen, miten tilanne voisi muuttua toisenlaiseksi. Näitä pienimuotoisia viittauksia en laskenut kuuluvaksi poikkeavien tarinoiden joukkoon.

7.2. Tyypittely

Lähdin tyypittelemään eläytymistarinoita teemojen pohjalta siten, että yhdistelin tuotetuista tarinoista tyypillisen dialogisen ja monologisen seminaaritalanteen kulun sekä tyypillisen kuvauksen näistä tilanteista. Tyypittely pohjautui tarinajoukon jäsentämiseen, mikä tarkoitti aineiston analyysin teemoittelua.

Aineiston analyysin tyypittelyssä neljän kehyskertomuksen pohjalta rakensin kaksi tyypillistä tarinaa. Tämä valintani perustui aineistosta nousseiden dialogisuuden ja monologisuuden kuvausten samankaltaisuuteen. Positiiviset tarinat olivat juonensa logiikaltaan niin samankaltaisia, ettei niitä ollut syytä lähteä tyypittelemään hienosyisten erojen vuoksi. Negatiivisten tarinoiden juoni näyttäytyi myös samankaltaisena niiden keskinäisissä vertailuissa. Tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaisinta oli ottaa esille tyypillisesti dialoginen ja vastaavasti monologinen seminaaritalanne. Teemojen kautta tämä vastakkaisten tarinoiden tyypittely tuntui luonnolliselta.

Tyypillisimmissä vastauksissa opettajalla oli tietynlainen valta, jota hän joko käytti moraalisesti oikein tai väärin suhteessa opiskelijoihinsa, jolloin seminaaritalanteen tapahtumat etenivät joko dialogisesti tai monologisesti. Dialogisuus näkyi positiivissävytteisissä B ja D kehyskertomuksien pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa, joissa opettajan suhtautuminen opiskelijoihin loi mahdollisuudet dialogisuuden kehittymiselle seminaaritalanteissa. Sen sijaan negatiivissävytteisissä A ja C kehyskertomuksissa dialogisuuden perusta rapistui. Opettajalta toivottiin tarinoissa ohjaavaa ja tukevaa otetta, mutta vallanhaluinen opettaja käytti valtaansa väärin.

Kaikissa tarinoissa opettaja kuvailtiin ennen kaikkea ihmisenä ja hänen luonteeseensa kiinnitetään huomiota, mutta sukupuoli jäi toisarvoiseksi. Sen sijaan luonteenpiirteet ja kokemus opettajana näytti merkitsevän tarinoidenkertojille paljon enemmän.

Monologisuutta kuvaava tyypillinen tarina

Tiina tai Timo osallistuu seminaariin innoissaan, mutta opettaja latistaa hänen intonsa heti tuoden esille omia ideoitaan huomioimatta opiskelijoiden näkemyksiä asiasta. Seminaaritulanteen alussa opiskelija huomaa valinneensa sellaisen aiheen, joka ei kiinnosta opettajaa. Opettaja närkästyä opiskelijoiden valitsemista aiheista ja näkemyksistä, jotka poikkeavat hänen omista ajatuksistaan. Hän vähättelee jatkuvasti opiskelijoiden näkemyksiä, koska hän ei halua luopua omistaan. Opiskelijat haluavat keskeyttää seminaarin tai ainakin lintsata seuraavilta kerroilta. Koska opettaja korostaa omaa tietämyksen tasoaan, opiskelijat uskovat olevansa tyhmiä. Korkealentoista tyyliään jatkaen opettaja etäännyttää opiskelijat itsestään. Hän ei yritä lähestyä opiskelijoita, vaan jatkaa opetustaan liian tieteellisellä tasolla. Opiskelijat käpertyvät kuoreensa ja sulkeutuvat, koska opettaja tuntuu olevan eri maailmasta. Opettajan ja opiskelijoiden maailmakäsitykset ovat täysin erilaisia, eivätkä ne kohtaa. Opettaja ei ole selvillä opiskelijoidensa odotuksista eikä myöskään välitä heidän henkilökohtaisista tavoitteistaan tai kiinnostuksen kohteistaan. Opettaja ei kerää palautetta seminaarin päätyttyä, koska hän ei koe sitä tarpeelliseksi. Opiskelijat tarvitsisivat turvaa ja tukea, rohkaisua ja kannustusta, mutta opettaja katselee heitä vähättelevästi ja torjuvasti ”norsunluotornistaan”. Seminaarinvetäjällä on itsetunto-ongelmia, joihin opiskelijat eivät uskalla puuttua, koska pelkäävät joutuvansa silmätikuiksi. Seminaaritulanne turhauttaa sekä opiskelijat että opettajan.

Dialogisuutta kuvaava tyypillinen tarina

Opettaja tulee ajoissa seminaariin ja saa opiskelijat tuntemaan kuin hän olisi yksi heistä. Opettaja esittelee itsensä ja johdattelee aiheeseen, jonka jälkeen opettaja pyytää jokaista kertomaan hieman itsestään ja omista kiinnostuksen kohteista seminaariin liittyen. Näin tunnelma vapautuu ja osallistujat ovat jo tutumpia keskenään. Opettaja vastailee asiallisesti opiskelijoiden kysymyksiin ja rohkaisee esittämään myös tyhmiltä tuntuja kysymyksiä, joita ei hänen mukaansa olekaan. Opettaja valmistee seminaarinsa huolellisesti ja laittaa itsensä

todella likoon seminaarin puolesta. Aktiivisuudellaan hän tempaa osallistujat mukaansa ja jättää tilaa avoimelle keskustelulle sekä uusille ajatuksille. Opettaja kuuntelee opiskelijoiden esittämiä mielipiteitä, eikä keskeytä heitä. Hän ei suhtaudu ivallisesti tai vähättelevästi heidän näkemyksiinsä, vaan on avoin itsekkin laajentamaan omaa maailmakäsitystään. Tilanne on hedelmällinen, koska opettaja on kanssaoppija ja opiskelijat tuntevat, että opettaja puhuu heidän kielellään, jotta heidänkin ymmärrys uusista asioista laajenisi. Opettaja huomioi jokaisen osallistujan henkilökohtaisen kehittymisen mahdollisuudet ja tukee heitä yksilöinä. Ryhmä ottaa opettajan käyttäytymisestä mallia ja osallistuu vilkkaasti rakentavaan keskusteluun. Kenenkään virheitä ei korosteta, vaan huomio kiinnitetään jokaisen seminaarityön myönteisiin puoliin. Niistäkin voi oppia. Opettaja ei anna valmiita vastauksia, vaan johdattelee opiskelijoita löytämään kysymyksiin vastauksia itse. Hän on aina valmis antamaan palautetta ja rakentavaa kritiikkiä. Lopuksi opettaja haluaa seminaaristaan palautetta ja haluaa kehittää seminaariaan.

7.3. Avoimien vastausten käsittely

Avoimiin kysymyksiin vastasi yhteensä 26 opiskelijaa Tampereen yliopistosta. Tutkimukseeni valitsin vastaajat teoreettisella otannalla siten, että heillä tuli olla kokemusta seminaaritalanteista Tampereen yliopistossa. Vastaajista 15 oli naisia ja 11 miehiä. Avoimilla kysymyksillä täydensin ja tarkensin eläytymismenetelmän avulla saatua aineistoa. Avoimien vastausten kautta pääsin lähemmäksi opiskelijoiden omia kokemuksia seminaaritalanteiden dialogisuudesta ja sukupuolen merkityksestä.

Avoimien kysymysten avulla pyrin tarkentamaan eläytymistarinoiden tarjoamaa kuvaa seminaaritalanteiden dialogisuudesta. Kahden ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli tuoda julki opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten heidän tarpeensa ja toiveensa otetaan huomioon seminaaritalanteissa. Kahden jälkimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten merkityksellinen tekijä sukupuoli on seminaaritalanteissa dialogisuuden kannalta. Etsin vastausta myös siihen, miten merkittäväksi opiskelijat kokivat oman sukupuolensa tai opettajan sukupuolen seminaaritalanteissa.

Miten opettajan tulisi ottaa opiskelija huomioon ja kohdella häntä seminaaritalanteissa?

Sekä avoimien kysymysten että eläytymistarinoiden pohjalta selvitin sitä, miten opettajan tulisi ottaa opiskelija huomioon ja kohdella häntä seminaaritalanteissa. Opettajan toivottiin olevan helposti lähestyttävä tukihenkilö, joka auttaisi tarvittaessa ja opastaisi henkilökohtaisesti ottaen huomioon kunkin opiskelijan aiemmat kokemukset ja taustatiedot asiasta. Monet opiskelijat toivoivat opettajan kuuntelevan opiskelijaa. Hiljaisimmatkin opiskelijat olisi opiskelijoiden mukaan otettava huomioon seminaaritalanteissa. Opettajalta toivottiin myös tukevaa ja kannustavaa otetta. Opiskelijat halusivat saada rakentavaa ja positiivista palautetta seminaaritöistään. Kriittisyyttäkin toivottiin, mutta asiallisesti annettuna. Kritiikkiä voi opiskelijoiden mukaan esittää hyvin eri tavoin. Opiskelijat toivoivat saavansa kritiikkiä asianmukaisesti ja rakentavasti. Opettajan olisi oltava tasapuolinen ja suhtautua opiskelijoihin arvokkaasti, jopa varovasti. Asiantuntijana opettajalla on valtaa opiskelijaan nähden, mutta valtaa ei saisi käyttää väärin. Opiskelijoiden mielestä vallankäyttö olisi sallittua asiantuntijan tavoin; neuvoen sekä ohjeita ja työvälineitä antaen. Opettaja ei saisi opiskelijoiden mukaan nolata heitä kysymällä liian vaikeita kysymyksiä. Seminaarinvetäjä ei myöskään saisi nauraa esitettävälle tölle tai haukkua niitä.

”Kohdeltava opiskelijoita yksilöinä, joilla jokaisella voi olla omat kiinnostuksenkohteensa tieteenalalla. Opiskelijaa tulee kunnioittaa, vaikka hän edustaisi eri traditiota kuin opettaja. Kannustavuutta ei ole professorin toteamus: ” Tää on ihan kiva aihe, mutta kerro mulle, miten toi liittyy alan tutkimukseen.” (Nainen, 1996)

Opettaja ei saisi suhtautua opiskelijaan myöskään vähättelevästi tai halveksivasti. Opiskelijoiden mukaan opettaja ei tietoisesti saisi saattaa opiskelijaa noloon tai epävarmaan tilanteeseen esittämällä tälle liian vaikeita kysymyksiä. Tällainen toimintatapa ei edes olisi aitoon dialogiin pyrkimistä. Toisaalta vastauksista kävi myös ilmi, että opiskelijat toivoivat, että heitä kohdeltaisiin tasavertaisina ihmisinä. Monessa vastauksessa korostettiin, että tämä ei tarkoita, että opettajan pitäisi kohdella opiskelijaa jollain erityisellä tavalla. Opettajan tulisi kohdella heitä tavallisina ihmisinä, joilla on omia kiinnostuksen kohteita suhteessa tieteen eri traditioihin, jotka voivat poiketa opettajan omista kiinnostuksen kohteista tieteen parissa.

”Toivoisin asiallista ja tasavertaista suhtautumista. En halua, että minua kohdellaan kuin ”lastentarhalaista”, jolloin annetaan ymmärtää, että ei siitä mitään tule. Näinkin on käynyt.

Toivoisin opettajan suhtautuvan ennen kaikkea asiallisesti ja vastaavan tarkasti esitettyihin kysymyksiin. Usein näin ei tapahdu, vaan vastaus on hyvin epämääräinen silloin, kun kysymykset poikkeavat opettajan ajattelusta.” (Nainen, 1995)

Kukaan vastaajista ei toivonut opettajalta niinkään valmiita vastauksia tai ratkaisuja, vaan ideoita ja opiskelijan omien näkökulmien tarkennusta, jotta opiskelijan motivaatiotaso säilyisi ennallaan. Opiskelijat kokivat olevansa kiinnostuneita, vaikkakin usein epävarmoja kirjoitusprosessin eri vaiheissa, jolloin he toivoivat tukea opettajalta. Opettaja ei kuitenkaan saisi tyrkyttää ajatuksiaan kuuntelematta opiskelijaa. Suurin osa vastaajista toivoi opettajan laskeutuvan samalle tasolle opiskelijan kanssa, mutta osan mielestä opettajan tulisi säilyttää tietynlainen auktoriteetti suhteessa opiskelijaan.

Opettajan suhtautuminen opiskelijan esittämiin kysymyksiin

Moni opiskelija toivoi opettajan sallivan omista ajatuksistaankin poikkeavat näkemykset. Hänen tulisi ymmärtää erilaisia näkökulmia, eikä tuomita niitä. Lisäksi opettajan pitäisi tukea opiskelijan omaa pohdintaa tekemällä kysymyksiä ja vaatimalla perusteluja näkemyksille. Opettajan tulisi ottaa kaikki kysymykset mielenkiinnolla vastaan, koska opiskelijoiden mukaan ne voivat tuoda jotain uutta ajatteluun ja syventää sitä. Asioita ei pitäisi tarkastella arvovaltakysymyksinä, vaan asennoitua niihin asiallisesti ja pohtia niitä eri näkökulmista.

”Samalla tavalla (opettajan pitää kohdella) kuin muitakin opiskelijoita. Useimmat opettajat kohtelevat hyvin: asiallisesti ja tasa-arvoisina itsensä kanssa. Asioista pitäisi aina pystyä keskustelemaan ja ottamaan erilaiset näkemykset huomioon. Syy: useimmat asiat eivät ole yksioikoisia, eri näkemykset rikastuttavat.” (Nainen, 1996)

Opiskelijat toivoivat, että heidän näkemyksilleen annetaan arvoa ja niistä keskusteltaisiin asianmukaisesti; väittelemällä aidosti niiden oikeellisuudesta ja asiallisesti kritisoiden. Omien ajatusten arvioiminen tuntui opiskelijoista tärkeältä ja vaativalta. He toivoivat, että niistä voitaisiin keskustella avoimesti. Avoin suhtautuminen näytti olevan opiskelijoille tärkeää,

koska heidän mielestään ei ole olemassa aina yhtä ja oikeaa vastausta. Avarakatseisuutta ja myönteisyyttä korostettiin lähes kaikissa vastauksissa. Eräs opiskelija toivoi vastauksessaan innovatiivisuutta seminaaritulanteisiin.

”Kaikki mielipiteet tulee huomioida. Opettajan liian auktoritaarinen asennoituminen voi mielestäni haitata innovatiivisen ilmapiirin muodostumista - seminaaritulanteen tulee opettaa tieteellisen ajattelun perusteita, eikä tukahduttaa.” (Mies, 1993)

Opettajan ajattelutavoista tuli dialogisuutta estävä tekijä, kun opettaja esimerkiksi antoi vajavaista ohjausta opiskelijalle vain sen vuoksi, että tämän aihe erosi opettajan kiinnostuksen kohteista. Toisaalta ajattelutavat vaikuttivat opiskelijoiden mukaan myös silloin, kun opiskelija oli valinnut erilaiset metodologiset lähtökohdat tutkimuksensa tekemiseen.

”... Samoin opettajan suosimat tutkimusotteet: esimerkiksi laadullisia menetelmiä suosiva ei osaa/ välitä sanoa mitään kvantitatiivisista ja päinvastoin.” (Mies, 1995)

”Erityisesti opettajan ajattelutavoilla on ollut merkitystä. Jos seminaarityön aihe ei miellytä opettajaa, niin ohjaus on vajavaista ja kunnan neuvoja ei tule seminaarityön ohjaamiseen. Ohjaajat usein pitävät seminaaritöiden ohjaamista turhana, kun kyseessä ei ole väitöskirja.” (Nainen, 1995)

”Opettajan tulisi huomioida opiskelijat tasapuolisesti. Siis siten, että myös yleensä hiljaisempien opiskelijoiden vastauksia ja mielipiteitä kuunneltaisiin. Opettajan tulisi ennen muuta innostaa opiskelijoita seminaaritöissään.” (Mies, 1995)

Seminaarinvetäjältä odotettiin asiallista ja tasavertaista suhtautumista opiskelijaan. Tasavertaisuudella opiskelijat eivät tarkoittaneet, että seminaarinvetäjä olettaa heidän omaavan yhtäläisen tietotason toisiinsa tai opettajaansa nähden, vaan ottaisi opiskelijan aiemmat tiedot huomioon opetustilanteessa siten, että opiskelija voisi olla tilanteessa oma itsensä myös puutteineen. Opettajan tulisi hyväksyä opiskelija sellaisena kuin hän on, eikä odottaa häneltä liikaa tai aliarvioida häntä. Opettajan tulisi ymmärtää, että opiskelija ei ole vielä asiantuntija.

”Opettaja ei saa pitää opiskelijaa samanarvoisena itsensä kanssa pohjautuen tiedon määrään. Virheistä oppii. Kritiikkiä pitää esittää, mutta sen voi esittää monella tavalla, asiallisesti. Olen kuullut, että opettaja on nauranut töille, ikävää... ...Opettajan on suhtauduttava myönteisesti jokaiseen kysymykseen, tietenkin edellyttäen, että kysymykset ovat asiallisia. Näkemyksiin on myös suhtauduttava avarakatseisesti, mutta esitettävä myös asianmukainen kritiikki ja perustella se.” (Nainen, 1993)

” Yksilöllisesti, tarpeitani huomioiden. Kannustavasti, antaisi välineitä työn kehittämiseksi. Ymmärtävästi. Tällöin seminaarista olisi nimenomaan tukea omalle työlle. Ajatusten kanssa ei jäisi yksin. Avoimesti. Toivoisi, että kritiikki olisi kehittävää, ei tyrmäävää. Näin saisi arvostusta omalle työlleen ja tunteen siitä, että olen tekemässä jotakin tärkeää ja kiinnostavaa.” (Nainen, -)

” Opiskelija tulisi ottaa huomioon ei-professionaalina, jolla voi tosin olla ihan päteviäkin näkemyksiä tieteenalastaan. Toisaalta opettajan ei tulisi olettaa, että tunnen koko tieteen terminologian tai metodologian. Välillä tiukkakin ”eteenpäin potkiminen” voi olla paikallaan, sillä kyseessä on kuitenkin oppilas-opettaja -suhde, jossa opettajalla on (ainahan periaatteessa) takanaan laajempi kokemus ja tietämys. Avoimuus on valttia kaikessa, joten olisi hyvä, jos opettaja voisi käsitellä poikkeaviakin näkökulmia.” (Mies,-)

Opettajan ja opiskelijan sukupuolen merkitys avoimissa vastauksissa

Avoimien vastausten pohjalta voi todeta, että opiskelijat pitivät dialogisuuden edellytyksenä seminaaritalanteessa opettajan hyväksyvää suhtautumista opiskelijoihin heidän sukupuolesta riippumatta. Kyselyssä selvitin, onko opettajan sukupuolella ja ajattelutavoilla ollut opiskelijan mukaan merkitystä seminaaritalanteen dialogisuuden onnistumisessa tai epäonnistumisessa. Tähän kysymykseen opiskelijat vastasivat omien kokemustensa pohjalta omin sanoin. Dialogisuutta estäväksi koettiin opettajan joustamattomat ajattelutavat ja sukupuolinen syrjintä. Sukupuolen merkitys tuli ilmi vain muutamissa vastauksissa. Suurin osa ei kokenut tai ollut tiedostanut omalla sukupuolellaan tai opettajan sukupuolella olleen merkitystä seminaaritalanteissa.

Naisten ja miesten vastaukset eivät juurikaan eronneet toisistaan. Sukupuolella ei näyttänyt olevan suurta merkitystä dialogisuutta tarkasteltaessa. Molemmat sukupuolet toivoivat, että heitä kohdeltaisiin kunnioittavasti yksilöinä, joilla on omia kiinnostuksenkohteita.

Muutamit vastaajat kokivat, että sukupuolella on aina merkitystä, mutta sitä heidän tuntui olevan vaikea eritellä tarkemmin. Vastauksista löytyi muutamia sellaisia dialogisuuden esteitä, joissa opiskelija oli kokenut oman sukupuolensa vaikuttaneen tilanteeseen.

” On ollut. Ei voi käyttäytyä kuin miehet. Jotenkin siinä tulee vaiennetuksi. Kuitenkin miespuolinen opiskelija on voinut olla luonnollinen ja keskittyä sellaisiin asioihin, joista minulle on tullut vaikea ja epävarma olotila, kun se ei ole hyväksyttyä.” (Nainen, -)

” On. Huomasin sen yhdessä seminaaritalanteessa... .. Tunsin joutuvani jonkun oletetunlaista ”miehet ovat” -ajattelun uhriksi. En omasta mielestäni viljellyt mitään sovinnistisia kommentteja, mutta niin vain kävi, että minut pakotettiin ”nuori mies = omahyväinen = itsekeskeinen” -muottiin, sääli.” (Mies, 1987)

” En tiedä, onko sukupuoli niin merkittävä... Ollessani epävarma asiastani , jota esitän, tunnen epäonnistuvani herkemmin. Tällöin otan asiat herkemmin myös itseeni. Joskus opettajakin on enemmän ymmärtävällisellä ja kannustavalla päällä kuin toisinaan.. ...Naistutkimus saattaa laitoksella saada vähän tällaisen ”turhamaisen” jutun leiman. Olen kuitenkin ollut positiivisesti yllättynyt seminaareissa alun ”peloista” huolimatta. Pelkäsin tutkimukseni ja metodin tyrmäämistä. Seminaarinvetäjä on kylläkin tapauksessani yllättänyt positiivisesti ja myöskin alun ”taisteluiden” jälkeen suhtautunut kehittävästi.” (Nainen, -)

Yhteistä opiskelijoiden vastauksille oli se, että suurin osa koki ajattelutapojen merkitsevän enemmän kuin sukupuolierojen dialogisuuden kannalta. Eri koulutusohjelmien opiskelijat toivat esille vastauksissaan joitakin toisistaan poikkeavia näkemyserojaan. Toiset vastaajat ovat kiinnittäneet huomiota muita enemmän seminaaritalanteen sosiaalisuuteen kuin toiset. Kun verrataan tutkimustuloksiani Oili-Helena Yljoen (1994) tekemään ”Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä” -tutkimukseen, voidaan havaita, että myös näiden vastausten perusteella yhteiskuntatieteen piiriin kuuluvat opiskelijat painottivat opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksellisia seikkoja enemmän kuin taloudellis-hallinnolliseen tiedekuntaan kuuluvat opiskelijat. On huomioitava, että opiskelijat vastasivat hyvin yksilöllisesti.

Kyselyyn osallistuneiden opiskelijoiden vastausten perusteella dialogisen seminaaritulanteen toteutumisen esteet osoittautuivat eläytymistarinoissa esiintyneiden esteiden kaltaisiksi. Avointen vastausten pohjalta tuli selvästi esille, että eri opiskelijoilla on erilaisia käsityksiä siitä, miten oma tai opettajan sukupuoli merkitsee seminaaritulanteissa. Toisaalta eri oppiaineet eivät kuitenkaan muodostaneet täysin erilaisia vastaustyyliä, vaan dialogisuuden edellyttämät tekijät olivat lähtökohdiltaan kaikkien vastaajien kesken samanlaisia. Vastauksien erot ja eläytymistarinoiden eroavaisuudet olivat niin hienojakoiset, että opiskelijoiden näkemykset seminaaritulanteiden dialogisuudesta tulivat esille pohjimmiltaan hyvin samalla tavalla.

Tarkastelin tutkimukseni tuloksia myös siltä kannalta, mitkä tekijät eivät vastauksissa korostuneet. Avoimissa vastauksissa ei korostunut opettajan ikä niin selkeästi kuin eläytymistarinoissa. Vain yksi kyselyyn vastanneesta oli tuonut esille opettajan iän merkityksen.

”... Ehkä ikä ja sukupuoli yhdessä joskus vaikuttavat negatiivisesti ”keski-ikäinen täti”, joka ei ymmärrä mitään.” (Nainen, 1996)

Tutkimukseni avoimissa vastauksissa tuli ilmi, että opiskelijat kokivat tiedon olevan jatkuvasti muuttuvaa ja sen vuoksi siihen tulisi suhtautua sen mukaan. Opettajilta odotettiin myös avarakatseisuutta ja vanhoista teorioista ja tieteen menetelmistä luopumista, jotta oppimisprosessi voisi jatkua ja olla vastavuoroista. Opiskelijoiden tavoitteena ei ollut niinkään yhden, oikean tiedon löytäminen vaan jatkuva, elinikäinen oppiminen ja itsensä kehittäminen.

Dialogisuuden katsottiin olevan mahdollista iästä tai sukupuolesta huolimatta, jos opettaja oli avoin ja hyväksyvä. Tarinoissa oli kuitenkin muutamia selkeitä poikkeuksia samalla tavoin kuin avoimissa vastauksissakin, sillä osa opiskelijoista oli kiinnittänyt huomiota sukupuolen merkitykseen, ja kokenut sukupuolella olevan merkitystä joko positiivisesti tai negatiivisesti. Toisaalta osa opiskelijoista oli ottanut asian vastauksissaan esille, joten voidaan myös olettaa, että sukupuolen merkitys seminaaritulanteissa on yksilöllistä.

Yleisesti ottaen vastauksissa puututtiin naisopettajien hössöttävään tyyliin, ja miesopettajia kritisoitiin sen sijaan etäisestä suhtautumisesta opiskelijoihin, kun naisopettajat saivat helpommin kiitosta ihmissläheisestä ja lämpimästä kanssakäymisestä. Toisaalta heitä myös

helpommin syytettiin kanamaisesta tavasta ottaa kaikki opiskelijat ystävikseen, ”siipiensä suojiin” ja miesopettajia arvostettiin heidän tietämyksensä ja asiallisuutensa vuoksi. Olipa opettajat kumpaa sukupuolta hyvänsä he saivat osakseen joko kiitosta tai kritiikkiä yhtä paljon riippuen onnistuneesta tai epäonnistuneesta seminaaritulanteesta

Eri sukupuolten puhumis- ja kuuntelutavoissa ilmeni jonkin verran eroavaisuuksia tai ristiriitaisuuksia, mikä tuli ilmi muutamissa tarinoissa. Nämä eroavaisuudet aiheuttivat tarinoissa konflikteja. Puhumis- ja kuuntelutapojen ristiriitaisuudet ja eroavaisuudet olivat tarinoissa vaikeita tilanteita, joihin vain harva uskalsi puuttua, varsinkaan jos opettaja ei niitä tiedostanut. Joissain tarinoissa dialogisuus saavutettiin siten, että vahvempi osapuoli (tässä tapauksessa opettaja) yritti sopeutua opiskelijoiden puhetapaan. Sukupuolten puhe- ja kuuntelutapojen eroavaisuus tuli ilmi vain harvassa tarinassa.

”...Opettajan sukupuoli (nainen) saattoi vaikuttaa tilanteeseen vapauttavasti. Osallistujista suuri osa oli naisia, joten keskustelu oli ehkä helpompaa. Opettajan ajattelutavat vastasivat omiani ja monen muun osallistujan ajattelua, joten keskustelu oli innostunutta ja hedelmällistä. Seminaari jatkuu samanlaisena ja loppupalaute on analyttistä.” (Nainen, 1998)

”... Kuvittelen, että naisohjaajat ehkä helpommin innostuvat muidenkin aiheista kuin omistaan, mutta onhan myös hyviä miesohjaajia. Perinteinen, maskuliininen tiedekäsitys ei vaan juuri tue ajatusta jakamisesta tai auttamisesta, vaan yksilöllisestä pärjäämisestä...” (Nainen, -)

8. TULOSTEN YHTEENVETOA

Tarinoiden seminaaritalanteissa opettaja saattoi tehdä kiireisesti hätiköityjä oletuksia esimerkiksi opiskelijoiden aiemmista, aiheeseen liittyvistä taustatiedoista. Seminaarinvetäjä ei ollut selvillä opiskelijoiden ajatuksista, koska ne eivät myöskään kiinnostaneet häntä. Silloin dialogi ei toiminut tarinoiden seminaaritalanteissa, vaan molemmat osapuolet olivat tyytymättömiä toisiinsa ja heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa. Opiskelijat olivat tarinoiden mukaan valmiita keskustelemaan dialogia estävistä tekijöistä, jos opettaja antoi siihen tilaisuuden. Muissa tapauksissa eräät opiskelijat harkitsivat, uskaltaisivatko he muidenkin osallistujien puolesta kertoa toiveistaan opettajalle, joka ei ollut siihen antanut tilaisuutta. Osa näistä opiskelijoista vaikenä, koska he pelkäsivät opettajan reaktiota. Vain harva opiskelija myönsi uskaltavansa siinä tilanteessa ottaa monologisuuden puheeksi, jotta dialogille annettaisiin tilaa myöhemmillä seminaarikerroilla.

Tarinoiden opiskelijat kuvattiin useimmissa tarinoissa syyttömäksi dialogia estävään ilmapiiriin. Tämä saattoi johtua kehyskertomuksessa annetusta tilanteesta, jossa opettajan toimintatavat korostuivat, jotta niihin kiinnitettäisiin huomiota. Muutamissa tarinoissa opiskelijat näkivät kuitenkin itsensä tai muut opiskelijat tärkeänä osana dialogisen ilmapiirin kehittämistä. Suurin osa opiskelijoista katsoi kuitenkin opettajan olevan vastuussa dialogisen ilmapiirin avaamisesta heti seminaarin alussa. Muutamissa tarinoissa seminaarin jäsenten käyttäytymistä ja suhtautumista pidettiin opettajan käyttäytymistä tärkeämpänä. Keskustelufoorumien saattoi yhtä hyvin avata joku opiskelijoista, joka esimerkiksi oli esittämässä seminaarityötään muille. Opiskelijoiden mukaan dialogisuus rakentuu sellaiselle perustalle, jossa opettaja ja opiskelijat voivat hyväksyvässä ilmapiirissä luottamuksellisesti ilmaista itseään ja kuunnella toinen toisiaan. Vuorovaikutus ja ennen kaikkea dialogisuus epäonnistuu ja estyy, jos avointa keskustelua ei käydä.

Tarinoista tuli ilmi, että tiedon integrointi riippuu omista persoonallisista kyvyistä. Kaikki eivät olleet tietoisia oman tietämyksen tiedostamisesta, joten opettajan tulisi opiskelijoiden mukaan tukea heitä seminaarin ja erityisesti kirjoittamistyön eri vaiheissa. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että uuden tiedon jäsentäminen aiempaan tietovarastoon vie aikaa. He toivoivat opettajan ottavan tämän huomioon seminaaritalanteissa. Opiskelijoiden mielestä tieto ei ole staattista ja pysähtynyttä, vaan jatkuvasti muuttuvaa. Tieto merkitsee opiskelijoille aktiivista tietämisen prosessia, joka ei lopu koskaan.

Tiedon pysähtyneeseen käsitteeseen tarinoissa viitattiin kritisoiden. Opiskelijat näkivät itsensä tarinoissa aktiivisina tiedon muokkaajina. He eivät olleet pelkästään valmiin tiedon vastaanottajia, vaan halusivat olla kriittisiä uuden tiedon käsittelijöitä. Tässä opiskelijat kokivat kuitenkin epävarmuutta, jonka vuoksi he kokivat tarvitsevansa seminaariryhmän ja ohjaajan tukea. Omien käsitysten perusteleminen ja toisten näkemysten argumentointi kehittivät opiskelijoiden mielestä parhaiten kykyä käsitellä tietoa. Opiskelijat toivoivat eläytymistarinoissa, että opettaja voisi laajentaa heidän tajuntaansa ja tietovarastoaan yksilöllisesti. Eläytymistarinoissa ja avoimissa vastauksissa korostettiin opiskelijoiden halua kasvaa ja kehittyä opettajan tuen myötä yksilöllisiksi persooniksi. Opiskelijat olivat mielestään tasavertaisia ihmisiä, joihin opettajan olisi suhtauduttava yksilölliset mahdollisuudet huomioiden.

Dialogisuus ja monologisuus seminaaritalanteissa

Oma mielipide tuntui opiskelijoiden mukaan olevan turvassa itsellä silloin, kun sitä ei tarvitse paljastaa muille. Omien näkemysten paljastaminen merkitsi monologisissa tilanteissa usein turvatonta, melkein pä alastonta oloa. Oman mielipiteen asettaminen näkyville tuntui siltä, kuin se olisi asetettu alttiiksi toisten kommenteille ja argumenteille. Yliopisto-opetuksen tavoitteena on kehittää argumentointitaitoja ja näkökantojen esittämisen ja perustelemisen taitoja, mitä opiskelijat korostivat. Lähtökohtana olisi tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden mukaan oltava inhimillisyyden rajat, jotka opettajan tulisi seminaarin alkaessa asettaa. Hänen olisi luotava yhdessä seminaariin osallistujien kesken yhteiset pelisäännöt, joiden pohjalta toisen yksilön arvot ja mielipiteet olisi hyväksyttävä ja niitä tulisi pyrkiä ymmärtämään ja arvostamaan. Pelisääntöjä laadittaessa olisi korostettava erityisesti, että vastakkaisilla näkemyksillä on vain rikastuttava ja täydentävä vaikutus.

Onnistuneissa tarinoissa tilanne muuttui Tiinan tai Timon eduksi vain hänen oman toimintansa ansiosta. Onnistuneidenkin seminaaritalanteiden asetelma romahti tarinoissa, kun opettaja tukahdutti opiskelijan oman ajattelun joko liiallisella hössötyksellään tai kontrolloivuudellaan. Kontrolloivuus ja hössötys nähtiin onnistuneissa seminaaritalanteissa tarinoissa ainoastaan kannustuksena, tukena tai huolehtimisena, ei toisen ajattelun estämisenä. Näissä tarinoissa seminaaritalanteen epäonnistumista ei selitetty itsestä johtuvaksi, vaan pikemminkin seminaarinvetäjästä tai muista ryhmäläisistä johtuvaksi. Seminaarin

onnistumistakaan ei katsottu itsestä johtuvaksi, vaan sekin katsottiin näissä tarinoissa opettajan ja osallistujien ansioksi. Muut osallistujat saattoivat olla esityksen jälkeen vaisuja tai aktiivisia. Seminaarinvetäjät näyttivät olevan tarinoissa merkittävämpiä ilmapiirin kannalta, vaikka ryhmähenki vaikutti lähes yhtä tärkeältä. Epäonnistuneissa tarinoissa vetäjät olivat kyllästyneitä opiskelijoiden aiheisiin tai heitä eivät vain kiinnostaneet muut kuin omat tutkimusaiheensa. Onnistuneissa tarinoissa vetäjä oli poikkeuksetta aidosti kiinnostunut jokaisen opiskelijan aiheesta ja käyttäytyi asiallisesti ottaen kantaa niihin.

Moni opiskelija toivoi voivansa keskustella eriävistäkin näkemyksistä opettajan ja seminaariryhmän kesken. Dialogisuutta ehkäisi seminaaritalanteissa mm. liian kova kiire tai opettajan kärsimättömyys antaa opiskelijalle aikaa uudenlaisien asioiden omaksumiseen. Opettajan kannalta olisi tärkeää, että hän olisi valmis olemaan avarakatseinen opiskelijoiden näkemyksille. Opiskelijoiden mukaan toisen kohtaamista edistäisi, jos opettaja ja opiskelijat voisivat vapaasti ja avoimesti käsitellä erilaisia näkemyksiä. Opiskelijoiden mukaan heidän elämäntilanteet olisi huomioitava siten, että opettajan kanssa voisi sopia ohjausajan töiden jälkeenkin.

Opiskelijat näkivät dialogisuuden kannalta onnistuneen seminaaritalanteen siten, että mielipiteet voitaisiin esittää seminaaritalanteissa näkyviksi toisille verbaalisen ilmaisun muodossa. Osallistujat nähtiin siinä tilanteessa vastaanottavina osapuolina, ja heillä katsottiin olevan omia näkemyksiä asiasta. Asiat tulisi opiskelijoiden mielestä esittää toisia kunnioittavasti, ei toisia halveksien.

Eläytymistarinoiden pohjalta voi hyvin todeta, että kokemukset ovat aina yksilöllisiä. Moni opiskelija kuvasi seminaaritalanteita samoilla adjektiiveilla ja koki tilanteen samalla tavalla kuin toinen, mutta joukossa oli myös toisista eroavia tarinoita. Tarinoiden lomasta löytyi kommentteja tai lisäyksiä joissa opiskelijat kertoivat tarinansa pohjautuvan heidän omiin kokemuksiinsa. Suurin osa opiskelijoista kertoi omasta kokemuksestaan näiden kommenttien perusteella, kun kirjoitti eläytymistarinaa. Seminaaritalanteet tuntuivat joko hyviltä kokemuksilta dialogisuuden kannalta tai todella epäonnistuneilta, kun tarinaa kerrottiin oman kokemuksen pohjalta.

Tällaisissa omakohtaisissa tarinoissa viitattiin omaan kokemukseen, joka oli tarinan pohjana. Opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet ja odotukset vaikuttavat varmasti paljon siihen, mitä he yleensä odottavat seminaaritalanteesta. Opiskelijoiden tarinoissa seminaari joko vastasi päähenkilön Tiinan tai Timon odotuksia dialogisuuden suhteen tai sitten seminaari ei vastannut päähenkilön odotuksia lainkaan. Tarinoissa viitattiin myös muiden seminaarilaisten odotuksiin, jotka saattoivat olla tarinan päähenkilön odotusten mukaisia tai eroavan näistä suuresti. Seminaariryhmän osallistujia oli kuvailtu erilaisin ominaisuuksin sen mukaan, mitä he odottivat seminaarista. ”Putkiopiskelija” kuvattiin yleensä tarinoissa toisenlaisena kuin päähenkilö (Tiina tai Timo) itse, koska päähenkilö ei käynyt seminaaria ainoastaan opintoviikkojen metsästämisestä vuoksi. Sen sijaan päähenkilöllä oli muita motivaatiotekijöitä käydä seminaari, kuten esimerkiksi syventää tietämystään ja kehittää itseään. Putkiopiskelija ei päähenkilön mukaan ollut aidosti kiinnostunut seminaarista, vaan suoritti kursseja valmistuakseen nopeasti.

9. TULOSTEN JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkielmassa käytettiin neljää erilaista kuvausta seminaaritulanteesta. Kirjoitetuista tarinoista oli mahdollista poimia dialogisuuteen liittyviä teemoja. Tarinoissa kuvattiin seminaaritulanteen etenemistä sekä siihen osallistuneita opiskelijoita ja vetäjää. Seminaarinvetäjän, päähenkilön (Tiinan tai Timon) ja ryhmän asema oli poimittavissa lähes kaikista vastauksista. Eläytymismenetelmän analyysi- ja tulkintatavoissa ”todellisuus” on tietyllä tavalla unohdettava. Suhtauduin tarinoihin mahdollisuuksien kirjona. Oletin eläytymistarinoiden edustavan paljolti mielikuvituksen tasoa. Tarinoissa viitattiin todellisuuteenkin, koska vastaajilla oli aitoa tekijän tietoa (esimerkiksi opiskelijoilla seminaaritulanteisiin vaikuttavista tekijöistä) kirjoittamista asioista.

Johtopäätöksenä voi tulosten pohjalta todeta, että toimiva seminaaritulanne edellyttää opettajalta Minä-Sinä -asennetta. Puhdas Minä-Sinä -asenne on mahdoton, vaan seminaaritulanteessa opettajan on sovellettava myös Minä-Se -asennetta, mutta sen yksinomaisuus johtaa opiskelijoiden esineellistämiseen. Kun opettaja kohtelee opiskelijoita Se -asenteella, ei aitoon dialogiin voida päästä. Opettajan tulisi opiskelijoiden mukaan reflektoida omia käsityksiään tilanteesta ja pohtia, kumpi hänessä on seminaaritulanteessa vallitsevana - esineellistävä vai dialogisesti kohtaava puoli. Opiskelijat kokevat Minä-Sinä -ideaalin merkitykselliseksi seminaaritulanteissa. Varsinkin itsekasvatuksella voidaan pyrkiä minimoimaan välineellistämistä ja sisäistämään dialogisen asenteen osaksi arkipäivän opetustilanteisiin. Aidon dialogisuuden tiedostamiseksi on hyvä olla perillä myös Buberin dialogisuustyypien eroista ja näistä opiskelijoiden käsityksistä, jotka antavat kuvan tämänpäivän tilanteesta.

Aineistossani esiintyi erilaisia kokemuksia toisen ihmisen kohtaamisesta seminaaritulanteissa. Dialogisuuden ongelmaa tarkastellessani seminaaritulanteiden myötä nojaudun Martin Buberin dialogisuusfilosofiaan. Dialogisuus ilmenee eläytymistarinoissa yksilöiden historiallisuuden merkityksessä. Opiskelijat kokivat, että opettajan ja opiskelijan välinen ymmärtäminen ja hyväksyvyys lähtee toisen historiallisuuden huomioimisesta. Opiskelijoiden ja opettajien kohtaaminen vaatii omien ja toisen aikaisempien tietojen ja kokemusten tason ymmärtämistä. Opettajilla on erilainen tieto- ja kokemustaso kuin monilla opiskelijoilla, mutta se ei tee opiskelijoita vähäarvoisiksi. Opettajan tulisi ottaa jokaisen omat kokemukset huomioon ennen kuin seminaarissa voidaan kehittyä. Opiskelijat korostivat myös sitä, että

heillä on eriäviä kiinnostuksen kohteita kuin opettajalla. Toisen kohtaamisen edellytyksenä oli tarinoiden perusteella se, että opettaja hyväksyisi heidän omat ajatuksensa ja kiinnostuksen kohteensa.

Dialogisuus on mielekkäiden seminaaritulanteiden perustana

Värrin (1997, 82-83) esilletuoma Minä- Sinä -ideaalin toteutuminen tuli opiskelijoiden kirjoittamissa eläytymistarinoissa ja avoimissa vastauksissa. Tämän tutkimuksen avulla on saatu kuva seminaaritulanteiden dialogisuudesta opiskelijoiden käsityksien myötä. Opiskelijoiden kirjoittamissa eläytymistarinoissa tuli esille niitä tekijöitä, jotka estävät aidon dialogin toteutumisen. Opiskelijoiden mukaan laskelmoiva, kategorisoiva tai omien intressien toteuttaminen estää molemminpuolisuuden eli aidon dialogisuuden ihmisten väliltä, kuten Värrikin on todennut väitöskirjassaan. Maailmasuhteen perustana ei Buberin mukaan voi olla Minä-Se -suhde, eikä se myöskään voisi olla maailmasuhteen ideaalina. Minä-Se -suhteessa ei tapahdu maailman ja toisen ihmisen kohtaamista. (Buber 1962, 81.)

Monologisissa seminaaritulanteissa (eli valeasuisessa dialogissa) tarinoiden opettaja pyrki palauttamaan kaikki käsittämätön tuttuun ja hallittavissa olevaan. Tarinoista kävi ilmi, että molemminpuolisuus ei kuulunut tällaisen opettajan monologiseen suhtautumiseen. Mielenkiintoista oli havaita, että monologisuuden stereotyyppiä ei opiskelijatkaan maininneet yksinäistä opettajaa, vaan sellaisen, joka ei kyennyt yhteisyyteen. Monologissa elävä opettaja ei ollut tarinoiden perusteella tietoinen opiskelijasta, joka on hänelle absoluuttisesti ei-minä ja samanaikaisesti keskustelukumppani. Sellainen keskustelu tai väittely, jossa ei pyritty kommunikoimaan, oppimaan tai luomaan yhteyttä keneenkään, voitiin katsoa monologiseksi puheen muodoksi. Näissä tilanteissa seminaarinvetäjä pyrki vain vahvistamaan omaa itseluottamusta näennäiseltä vaikuttavalla keskustelulla. Monologisuuden perustyyppinä tarinoista tuli esille pinnallinen, ystävällinen rupattelu, jolloin kukaan ei ollut tyytyväinen.

Tarinoissa monologisuus tuli esille monella tavalla. Keskustelu jäi opiskelijan mielestä hedelmättömäksi, kun seminaarinvetäjä ehdoin tahdoin tulkitsi osallistujien aiheita kielteisesti. Yhteisymmärrystä ei ollut, eikä siihen edes pyritty. Niissä tarinoissa, joissa opettajaa kuvattiin aitoon dialogiin pyrkiväksi, kriittisen keskustelun periaatteena oli toisen

huomioon ottaminen. Näennäiskritiikille ei annettu niissä tarinoissa sijaa. Osapuolet - opettaja ja opiskelija - kääntyivät tarinoissa toistensa puoleen saadakseen aikaan elävän ja molemminpuolisen suhteen välilleen.

Toisaalta monologisuus tuli selkeästi esille myös tarinoiden opettajan harrastamien kommenttien muodossa. Nämä ilkeät kommentit asettivat opiskelijan hankalaan ja ahdistavaan tilanteeseen. Opiskelija vaipui tarinoissa apaattisuuteen, jolloin hän tavallaan hyväksyi oman voimattomuutensa opettajan rinnalla, mutta joissain tarinoissa opiskelija ei halunnut sopeutua monologiseen tilanteeseen, vaan halusi muuttaa tilanteen toisenlaiseksi. Eläytymistarinoissa ja avoimissa vastauksissa Buberin (1962) teoriassa korostunut kaksitahoinen maailmasuhde tuli ilmi Minä-Sinä ja Minä-Se sanapareina, kun opiskelijat tarinoissaan päähenkilöön eläytyneenä toivoivat opettajan kohtelevan heitä Minä-Sinä - asenteella, eikä Minä-Se -asenteella.

Teknistä dialogisuutta ei tarinoissa voinut havaita kovinkaan selkeästi, koska kukaan tarinan kertojista ei maininnut toisen objektiivista ymmärtämistä negatiivissävytteisenä. Huomionarvoista on sen sijaan se, että monologia eli valeasuista dialogia, esiintyi tarinoissa monologisuuden eri muodoissa.

Buberin kasvatuseetiikan pohjalta tarinoista löytyi kolme periaatetta. Tarinoissa mainittiin ensisijaisesti opettajan kuunteleva asenne ja toiseksi opiskelijan erityisistä tarpeista tietoiseksi tuleminen sekä kolmanneksi opiskelijan hyväksyminen. Näillä edellytyksillä seminaarinvetäjän ja opiskelijan välille syntyy dialogisuus.

Opettaja tunnisti dialogisissa tarinoissa seminaariin osallistuneiden opiskelijoiden tarpeet. Hän halusi olla selvillä siitä, mitä osallistujat odottivat kurssilta. Merkittävintä oli havaita, että tarinoiden opettaja oli valmis kokeilemaan ja testaamaan omienkin kykyjensä ja tietämyksensä rajoja. Opettaja tarkisti jatkuvasti omia käsityksiään ja se tuli ilmi dialogisissa tarinoissa. Itsekasvatuksellaan seminaarinvetäjä orientoitui kasvatuksen perustaan, mikä ilmeni hänen kasvatuskäytännöissään.

Dialogisuuden edellytyksiä ovat opiskelijoiden mukaan luottamus ja turvallisuus, mikä tuli tarinoissa esille. Buberin ja Värin näkemykset kasvatuserittelystä eivät ole irrallaan käytännön tilanteista, koska opiskelijoiden tarinoissa nämä seikat tulivat selkeästi esille. Opiskelijoiden mukaan opettajan on luotava luottamusta herättävä ilmapiiri. Monologisissa

tarinoissa esiintyi juuri päinvastainen opettaja, jonka auktoriteetti perustui hierarkkisen yhteiskunnan arvoihin. Dialogisessa tilanteessa opettajan asema muuttui selvästi, sillä hänellä ei ollut pysyviin totuuksiin nojaavia ”mestarin” oikeuksia. Opiskelijoiden tarinoista voi soveltaa Värriin (1997, 94-95) esille tuomia Buberin kasvatustajattelu peruseriaatteita seuraavasti :

1. Opetuksen perustana on maailma - opettajan ja opiskelijan välitilassa tulee välittyä maailma, ei opettajan mielivaltaisia käsityksiä maailmasta.
2. Opiskelijaa ei pidä muuntaa opettajan omien tarkoitusten mukaiseksi, vaan opiskelijan näkökulma olisi otettava huomioon myös seminaaritalanteessa.

Minä-Sinä -yhteys ilmeni onnistuneissa tarinoissa siten, että opettaja ja opiskelijatoverit välittivät toistensa mielipiteistä ja arvostivat toisiaan. Vastakohtana epäonnistuneissa tarinoissa nähtiin minäkeskeisesti suhtautuva opettaja, joka ei välittänyt opiskelijoiden tarpeista tai mielipiteistä. Tarinoiden päähenkilöt nähtiin seminaaritalanteissa, joissa opettaja ei ollut kohdellut opiskelijoita tasavertaisessa suhteessa itseensä tai muihin opiskelijoihin. Esimerkiksi opettaja ei ollut kiinnostunut toisten eroavista näkemyksistä seminaarissa tai jätti hiljaisemmat syrjään koko keskustelusta.

Opettaja ja seminaariryhmä voivat kysymyksillään joko innostaa tai lannistaa muita. Tämä näkökulma tuli ilmi tarinoista, joissa päähenkilöt pohtivat opettajan käyttäytymisen syitä. Opettajan käyttäytymisellä näytti olevan suuri merkitys dialogisuuden kannalta. Tarinoissa opettaja suhtautui opiskelijoihinsa joko kannustavasti tai rajoittavasti riippuen siitä, oliko tilanne tarinan päähenkilön kannalta onnistunut vai ei. Dialogisuuden esteiksi opiskelijat näkivät tarinoissaan sellaisen opettajan, joka etäännytti opiskelijoiden keskusteluista ja näkemyksistä tai sulki heidät ulkopuolisiksi kuuntelijoiksi saadakseen kertoa vain yksipuolisesti omista tutkimusintresseistään. Tarinan päähenkilöt kokivat tällaisissa tilanteissa tulevansa kohdelluiksi subjekteina, joilla ei ollut vapautta olla oma itsensä. Opiskelijoiden mukaan opettajan ensisijaisena tavoitteena ei saisi olla hänen, omien intressiensä ajaminen (kuten esimerkiksi menestyksen saavuttaminen tutkijana), vaan pikemminkin ihmisarvon kunnioittaminen.

Eläytymistarinoista ja avoimista vastauksista tuli esille buberilainen oletamus siitä, että jokainen opiskelija toivoi tulevansa hyväksytyksi ja huomioduksi ainutlaatuisena yksilönä. Buberin (1962, 81, 120) mukaan jokainen on aina yksilö. Yksilöllisyys tulee esille aina, kun ihminen havaitsee, tuntee tai tavoittelee jotakin. Seminaaritalanteissa jokainen yksilö

havaitsee ja kokee tilanteet yksilöllisesti. Tuntemukset voivat olla erilaisia tai samansuuntaisia jonkun toisen kanssa, mutta ne ovat silti ainutlaatuisia kokemuksia ja tuntemuksia. Kokeminen on Buberin mukaan yksilönä olemisen ja Minä-Se -suhteen olennainen tapa. (1962, 81, 120).

Buberin teorian minäkeskeisyys tuli esille, kun opiskelijat eläytyivät epäonnistuneeseen seminaaritulanteeseen ja näkevät sen yhdeksi dialogisuuden esteeksi. Opiskelijoiden kirjoittamista tarinoista välittyi selkeästi kuva, millainen on heidän mielestään minäkeskeinen opettaja. Minäkeskeisyyteen liittyi tarinoissa oman minän näennäistuntemus. Opettaja kuvitteli olevansa erikoislaatuinen opiskelijoihin verrattuna. Opettaja ei saanut opiskelijoiden mukaan kuvitella, että esimerkiksi hänen työnsä olisi opiskelijoiden työtä arvokkaampaa. Seminaarinvetäjän ei tulisi kuvitella, että jokin tällainen seikka sallisi hänelle oikeuden kohdella muita miten tahansa - vain omien tarkoitusten ja päämäärien saavuttamiseksi.

Lähes kaikissa tarinoissa sekä avoimissa vastauksissa ikä tai sukupuoli eivät olleet etusijalla samalla tavalla kuin opettajan ajattelu- ja toimintatavat. Opettajan asenne ja työkokemus tulivat esille tarinoissa.

Mitä ongelmia opiskelijat näkivät dialogisuuden kehittämisessä?

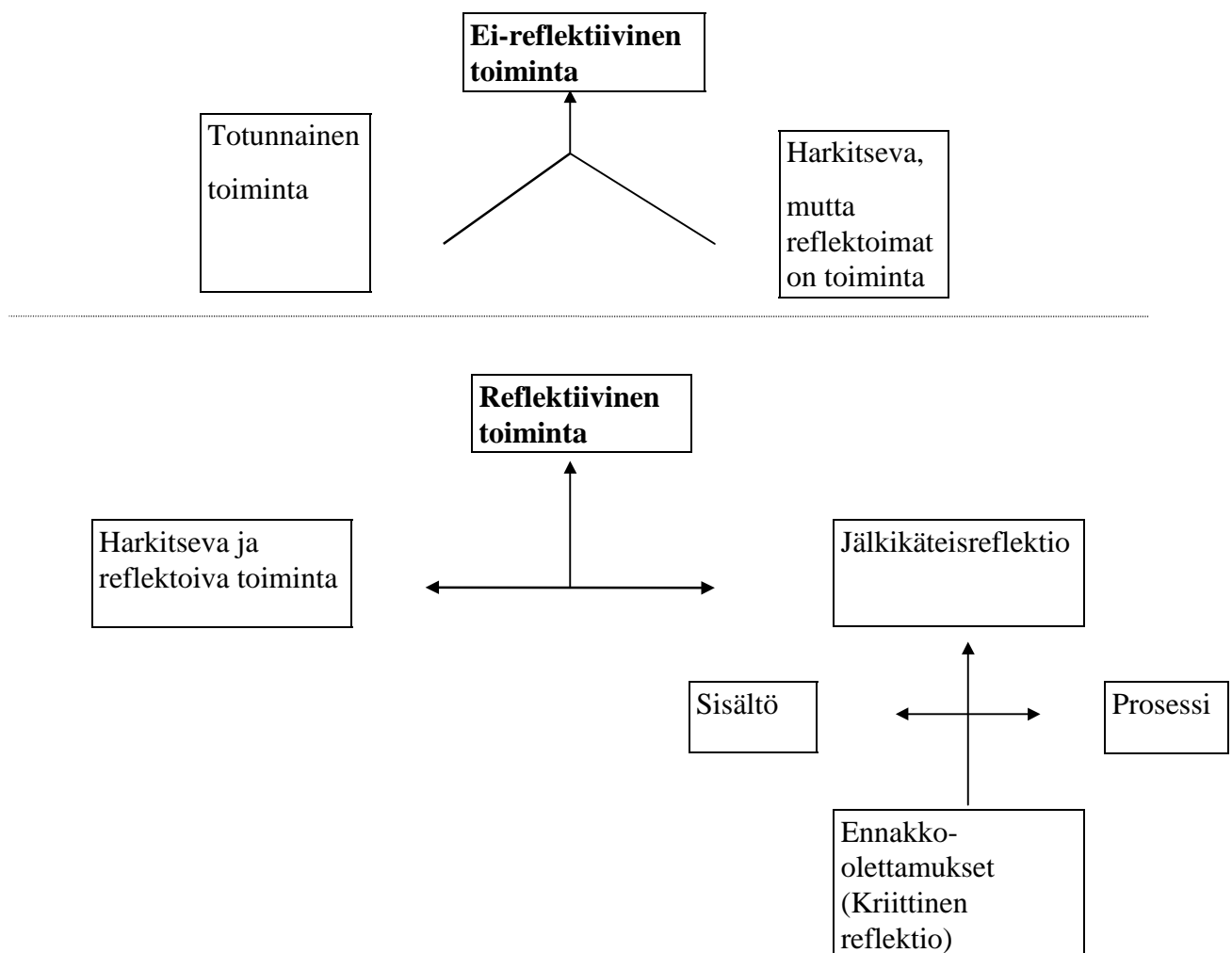
Opiskelijat kokivat ongelmaksi dialogisuuden kehittämisessä lähinnä sen, että opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa ja halua oman toiminnan jatkuvaan reflektointiin ja kehittämiseen niin ulkoisten puitteiden kuin vuorovaikutustaitojenkin suhteen. Opettajan monologinen yksinpuhelu ei edistä tämän tutkimuksen mukaan dialogisuutta, vaan estää sitä toteutumasta.

Opiskelijat toivat tarinoissaan esille reflektoinnin merkityksen seminaaritulanteessa dialogisuutta edistävänä tekijänä. Opettajan tulisi kyseenalaistaa toiminta- ja ajattelutapojaan, jotta dialogisuutta voitaisiin kehittää. Dialogisuus ei voi kehittyä itsestään, jos siihen ei kiinnitetä huomiota. Myös opiskelijoiden oli omalta osaltaan vaikea lähteä luomaan dialogista ilmapiiriä, jos opettaja ei halunnut ymmärtää heidän ajatuksiaan. Opiskelijat toivoivat opettajan arvioivan seminaaria etukäteen, sen aikana ja jälkikäteen. Hänen tulisi opiskelijoiden mukaan arvioida tilannetta uudelleen kysymällä: Mitä voisin tehdä toisin?

Myös Mezirowin (1996, 23) mukaan jälkikäteisreflektio voi keskittyä esimerkiksi omiin menettelytapoihin tai ennakko-oletuksiin. Termillä kriittinen reflektio tarkoitetaan juuri ennakko-oletuksiin kohdistuvaa kyseenalaistavaa reflektiota.

Sellaisissa seminaaritalanteissa, jossa opettaja puolusteli seminaarinsa vähentyvää osanottajamäärää itsestään riippumattomilla, ulkoisilla tekijöillä, olivat opiskelijoiden mielestä pelkoa puuttua omien toimintatapojen kyseenalaistamiseen ja sitä kautta niiden muuttamiseen. Osa opiskelijoista toi tarinoissa esille palautteen huomioimisen eräänä reflektoinnin keinona. Palautteen keräämisellä katsottiin olevan merkitystä sillä edellytyksellä, että opettaja kehittää sen avulla seminaariaan. Dialogisuutta edisti tarinoissa palautteen avulla seminaaria kehittävä opettaja.

Tarinoiden opettajat toimivat positiivisissa ja negatiivisissa seminaaritalanteissa lähes poikkeuksetta kuvion 2. ei-reflektiivisellä tai reflektiivisellä tavalla:



Kuvio 2. Reflektio (Mezirow 1996, 23.)

Oman toiminnan reflektoinnilla monologisuudesta dialogisuuteen

Kasvattaja voi vapautua vääristyneistä käsityksistä reflektoinnin avulla, jolloin hän voi korjata tai muuttaa käsityksiään ja oletuksiaan tietoisesti. Kasvattajat näkevät oman toimintansa taustaoletukset kriittisen reflektion avulla. Opiskelijat toivovat, että opettajat ottavat huomioon näkemyksiensä vastakohtaisuudet, ja pohtivat vaihtoehtoja mielessään erilaisissa toimintatilanteissa.

Opiskelijoiden tarinoissa tuli selvästi esille halu oman ajattelun kehittämiseen ja toisaalta toivottiin opettajalta suvaitsevaista asennetta, jota hänen tulisi kehittää. Kriittinen reflektio on keskeinen prosessi transformatiivisessa oppimisessa. Ihmisluonnolle ominainen kiinnostus emansipaatioon johtaa sekä opiskelijat että opettajan refleктоimaan mm. omaa historiaa, tietoja ja sosiaalisia rooleja. Kun esimerkiksi seminaaritalanteessa opiskelija huomaa, että häntä yritetään rajoittaa tai painostaa, opiskelija pyrkii korjaamaan tilanteen ja pääsemään eroon rajoituksista. Eläytymistarinoista tuli esille vahva yksilöllinen halu ja kiinnostus kehittää itseään opiskelijana.

Mikäli seminaaritalanteiden dialogisuutta voitaisiin kehittää yliopistossa, tulisi tämän tutkimuksen mukaan kriittisen reflektion olla keskeisellä sijalla. Tietoyhteiskunnan kehitys vaatii seminaarinvetäjältä taitoa kyseenalaistaa oletuksia, asenteita ja arvoja sekä perspektiivejä, jotka ovat opetustoiminnan taustalla. Tämä tuli korostuneesti ilmi eläytymistarinoissa ja avoimissa vastauksissa.

Vaikka kriittistä reflektiota korostetaan useissa koulutukseen liittyvissä yhteyksissä (esim. opettajien koulutuksessa) ja sitä kuvataan koulutuksen tavoitteena, löytyy kuitenkin viittauksia siihen aikuiskasvatuksen teoreetikoilta yllättävän vähän. Brookfield (1987) tuo reflektio-termin yleiseen käyttöön aikuiskasvatuksesta kertovassa kirjallisuudessa.

Opiskelijoiden mukaan opettajan tulisi jo ennalta pohtia seminaaritalanteen kokonaisvaltaista vaikutusta opiskelijoihin ja heidän henkilökohtaisten kykyjen kehittämiseen. Opiskelijat kokivat, että seminaaritalanteissa on lähestulkoon mahdotonta kehittää itseään, jos opettaja ei

tiedosta opiskelijoiden odotuksia ja kehittämistavoitteita. Opettajan tulisi pyrkiä avoimeen kommunikointiin seminaarin alusta pitäen, jotta seminaarin tavoitteista päästäisiin yhteisymmärrykseen.

Seminaarinvetäjältä odotetaan kriittistä reflektiota

Opiskelijat toivoivat laaja-alaisempaa ja joustavampaa näkökulmaa opettajiltaan. Opettaja tulisi tietoisesti tutkia kokemuksiaan saavuttaakseen uuden tavan ymmärtää asioita tai löytääkseen vaihtoehtoisen toimintamallin vanhan rinnalle. Tarinoiden ja avointen vastausten pohjalta kävi ilmi, että opiskelijat eivät nähneet rationaalista tai intuitiivista tapaa reflektoinnissa, vaan he korostivat omien toiminta- ja ajattelutapojen arviointia sekä niiden kyseenalaistamista yleisesti.

Opiskelijat pohtivat tarinoissaan ja vastauksissaan Jarvisin (1992) tavoin emansipatorista (vanhasta tiedosta vapautuvaa) tietämystä. Dialogisissa seminaaritalanteissa ilmapiiri oli vapautunut, koska molemmat osapuolet olivat tietoisia sukupuoleen tai yliopiston hierarkkiaan liittyvistä rajoituksista ja olivat vapautuneita niistä.

Tarinoiden dialogisissa seminaaritalanteissa opettaja oli valmis muuttamaan omaa toimintaansa ja käyttäytymistään. Tutkimukseni osoittaa, että opiskelijat näkivät reflektoinnin edistävän seminaaritalanteen dialogisuutta. Mielenkiintoista oli havaita, että reflektiivisyyttä ei ajateltu rationaalisesti tai intuitiivisesti. Tutkimukseni tarinoiden pohjalta voidaan todeta, että opiskelijat toivoivat seminaarinvetäjän omaksuvan avoimen suhtautumisen seminaaritöihin ja niiden esittäjiin. Ennen kuin seminaarinvetäjä voi kehittää omaa asennoitumistaan, hänen on oltava selvillä asenteidensa lähtökohdista. Kriittinen kyseenalaistaminen nousee lähes kaikissa tarinoissa tärkeäksi tekijäksi.

Opettajalta vaaditaan entistä laaja-alaisempia tietoja ja taitoja. Hänen pitää samanaikaisesti olla asiantuntija, viestintätaitojen hallitsija, organisaattori ja pedagogisen osaamisen mestari. (Suortamo 1994, 64.) Monissa tarinoissa korostettiin ohjauksen merkitystä. Ohjauksen tulisi tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mukaan olla rakentavaa ja uusia aineksia antavaa. Tarinoiden perusteella voidaan sanoa, minkälainen seminaaritalanne on heidän mielestään oikealla tavalla rakentava ja hedelmällinen. Dialogisessa seminaaritalanteessa

opettaja ei pelännyt jatkuvan epävarmuuden kohtaamista. Epävarmuus on opettajan työssä tyypillistä, kun tieto ja osaaminen muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti. Toisaalta tarinoista tuli hyvin esille myös se, että dialogisuutta estävä ilmapiiri muodostui, kun opettajana oli nuori, epävarmuutta pelkäävä opettaja, joka peitti epävarmuuden hössötyksen alle.

Reflektiivisyys on dialogisten seminaaritalanteiden perustana

Seminaarinvetäjän tulisi tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden mukaan pohtia olettamuksiaan sekä opetusfilosofiansaansa. Seminaarinvetäjän tulisi kyseenalaistaa näitä olettamuksia, sillä ne ovat usein tulleet aikaisempien kokemusten mukana nykypäivään ilman että niiden pätevyyttä olisi koskaan kyseenalaistettu. Mezirow (1996) toteaa, että tämä kyseenalaistamisprosessi sisältää melkein aina rationaalista tutkimista. Tähän tutkimiseen osallistuminen vaatii osallistujalta taitoja kysyä ja vastata sekä kykyä arvioida olettamuksiaan.

Opettajan tulisi pohtia omaa ihmiskäsitystään ja oltava tarvittaessa valmis muuttamaan sitä. Eläytymistarinoissa kiinnitin huomiota tähän, ja havaitsin tarinoissa yhdenmukaisuutta siinä, että opiskelijat odottavat opettajan refleктоivan opetustilanteita jatkuvasti kehittääkseen omaa opetustaan. Opettajan lähtökohtana voi olla useampia, rinnakkaisia ihmiskäsityksiä. (Nurmi 1993, 125). Eläytymismenetelmän avulla saaduissa tarinoissa näkyi pohdintaa siitä, kuinka paljon ihmiskäsitys ohjaa opetuksen alkuasetelmia, ja miksi se jää joskus opettajalta tiedostamatta.

Tutkimustulos on moniulotteisuudessaan yksinkertainen ja selkeä: reflektointi on dialogisten seminaaritalanteiden perustana. Dialogisuutta voi kehittää, kun ensin tiedostetaan omat ajattelu- ja toimintamallit. Opettajan opiskelijoita vähättelevän suhtautumisen taustalla voi olla esimerkiksi epävarmuus omasta pätevyydestä. Samoin ikärasismien tai sukupuoliserjinnän taustalla olevat ennako-oletukset voivat olla esteitä dialogisuuden kehittämiseksi. Reflektointi voi olla tarpeen, jotta opettajan ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja nimenomaan dialogisuutta voitaisiin kehittää seminaaritalanteissa.

Dialogisuutta on vaikea kehittää luentomaisessa yliopisto-opetuksessa, ja sen vuoksi sen merkitys on vasta hiljattain nostettu esille, kun seminaarityöskentely on vakiintunut yliopisto-opetusmuodoksi. Seminaaritalanteiden yleistymisen myötä luento-opetustyyliä ei tulevaisuudessa voida pitää itsestäänselvyytenä seminaaritalanteissa. Lopuksi on syytä todeta,

että nämä tulokset kertovat tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden näkemyksistä ja saattaa olla, että toiset vastaajat painottaisivat erilaisia asioita. Lisäksi tarkasteluni rajoittuu ainoastaan kahden eri menetelmän avulla kerättyihin aineistoihin ja niistä tehtyjen tulosten johtopäätöksiin. Tuloksilla voi kuitenkin olla käytännön merkitystä seminaaritalanteiden kehittämisessä. Tämän tutkimuksen pohjalta seminaarinvetäjä voi omalta kohdaltaan arvioida omien seminaaritalanteidensa dialogisuutta.

10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Seuraavaksi tarkastelen kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta yleisesti ja arvioin oman tutkimukseni kulkua suhteessa siihen. Arvioin käyttämieni tutkimusmenetelmien sekä tutkimuksen suorittamisen luotettavuutta. Lopuksi tarkastelen saamieni tutkimustulosten luotettavuutta.

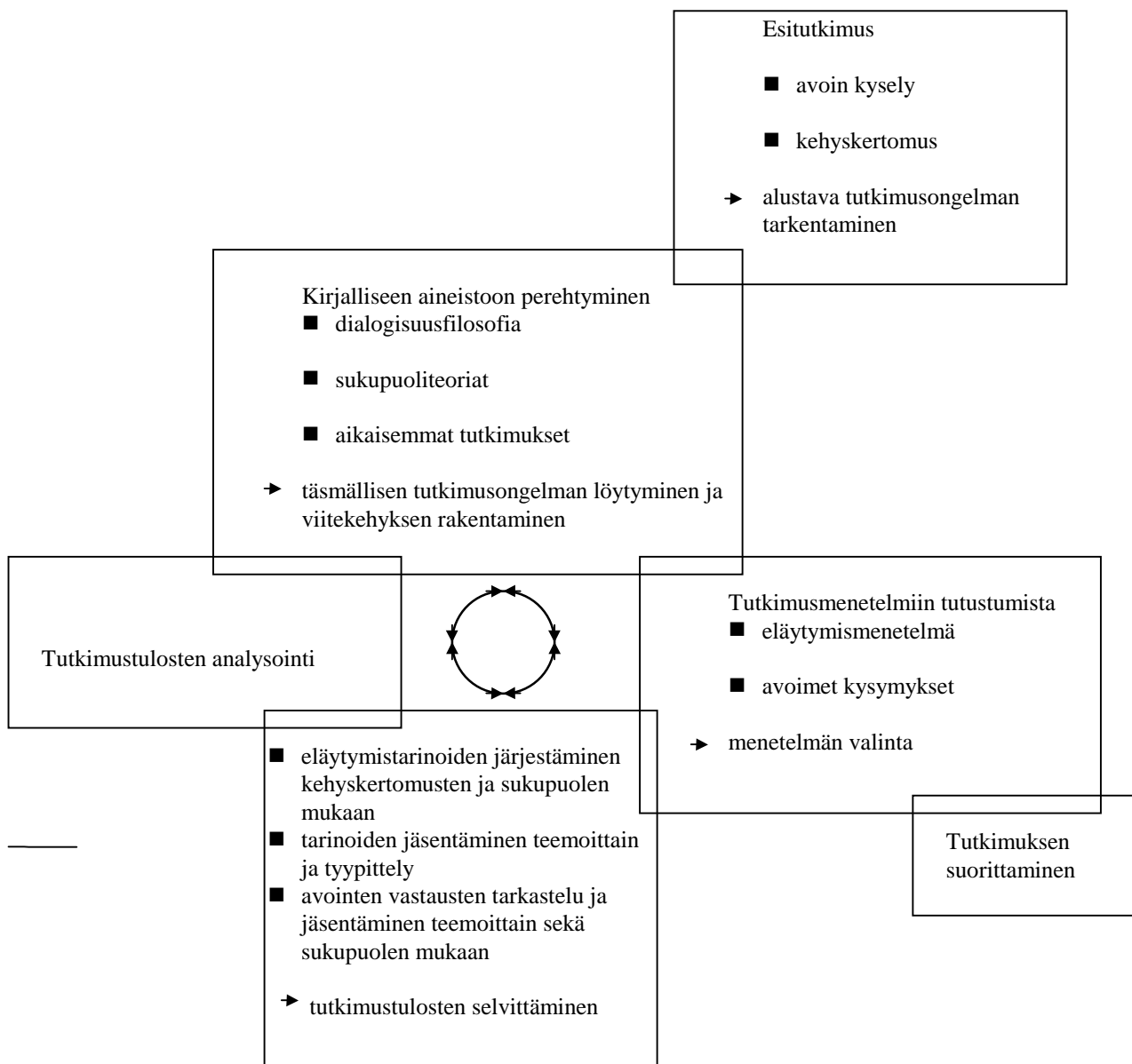
10.1. Kvalitatiivisen aineiston luotettavuus ja tämän tutkimuksen kulku

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on vaikeampaa kuin kvantitatiivisilla menetelmillä tehdyn tutkimuksen. Kvantitatiiviset analyysioperaatiot ovat yksiselitteisempiä kuin kvalitatiiviset operaatiot, vaikka ne ovatkin perusteiltaan samoja. Kvantitatiivinen tutkimus jakautuu myös selvemmin erottuviin vaiheisiin kuin kvalitatiivinen tutkimus. (Mäkelä 1990, 45.) Mäkelä (1990, 47-48) toteaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuutta ei voi muotoilla reliabiliteettiongelmaksi eikä kvalitatiivisen tulkinnan osuvuutta voi rinnastaa tilastollisen mallin osuvuuteen tai selitysvoimaan. Tästä johtuen kvalitatiivisen analyysin luotettavuutta arvioitaessa tulisi kiinnittää huomio seuraaviin seikkoihin: aineiston merkittävyyteen ja yhteiskunnalliseen tai kulttuuriseen paikkaan, aineiston riittävyyteen, aineiston kattavuuteen ja analyysin arvioitavuuteen sekä toistettavuuteen. Reliabiliteetin sijasta myös Varto (1992, 103-104) puhuu ennemmin tutkimuksen luotettavuudesta, jolla tarkoitetaan tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Varton (1992, 103) mukaan tutkimukselta edellytetään lisäksi pätevyyttä. Tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pätevyys on keskeinen piirre, koska yleistyksen tehdään tutkimuksen kuluessa ja esitetään tutkimustuloksina. Oikeastaan lähes kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia. Niiden pohjalta ei ole tarkoitus tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Tärkeää on, että analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen. (Eskola & Suoranta 1998, 66.)

Tieteenfilosofiset lähtökohdat eivät ole aina yksiselittäisiä, jolloin tutkimuksessa voidaan tarvita moniulotteisempaa tarkastelukulmaa. Metodologisesti tässä tutkimuksessa käytin rinnakkain kahta aineiston keruumenetelmää ja kahta teoriaa tutkimusaineiston tulkintaan.

Näiden katsoin olevan sopusoinnussa keskenään. Tässä tutkimuksessa aineiston keruumenetelmät - eläytymismenetelmä ja avoin kysely - tukivat ja täydensivät toisiaan. Valitsemani teoreettiset lähtökohdat antoivat perustan tutkimusongelmien laatimiseen ja tutkimustulosten selvittämiseen. Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tehtävänä on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen, toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa tehtävänä on ilmiön selittäminen ja ennustaminen.

Tutkimuksen kulkua pyrin kuvaamaan seuraavan kuvion avulla:



Kuvio 3. Tutkimuksen kulku.

Olen pyrkinyt kuviossa 3. kuvaamaan tutkimuksen kulun tutkimusongelmaa kartoittavista esitutkimuksista tutkimustulosten analysointiin asti. Kuvion tarkoituksena on kuvata, miten tutkimus eteni ja selventää sitä, että tutkimuksen eri vaiheet kietoutuivat paljolti toisiinsa.

Tutkimuksen eri vaiheet eivät edenneet järjestelmällisesti vaiheesta toiseen, vaan kävin jatkuvaa keskustelua eri vaiheiden välillä. Tällaista keskustelua käymällä sain rajattua tutkimusongelman, muodostettua viitekehyksen ja ratkaistua tutkimusmenetelmien valinnan. Tutkimustulokset ja niiden analysointi eivät myöskään olleet erillisiä, toisista vaiheista riippumattomia. Tällä tavalla tulin yhä tutummaksi aineistoni kanssa ja pystyin karsimaan pois epäolennaiset asiat. Tutkimusaineiston ymmärtäminen vaati intensiivistä vaiheesta toiseen etenemistä, mutta toisaalta aineistosta etäännyttäminen ja siihen palaamista. Tutkimuksen kulussa luotettavuuden kannalta kriittisiä vaiheista olivat menetelmän valinta, aineiston hankinta eli tutkimuksen suorittaminen sekä tutkimustulosten selvittäminen ja niiden analysointi.

10.2. Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tämän tutkimuksen menetelminä käytin eläytymismenetelmää ja avointa kyselyä. Nämä toteutin järjestelmällisesti siten, että annoin samat ohjeet jokaiselle vastaajalle ennen vastaamista. Alunperin tarkoitukseni oli, että jokainen vastaaja saa joko yhden kehyskertomuksen, josta kirjoittaa tarinan tai kyselyn, johon vastaa. Tutkimuksen suorittamisen aikana osa opiskelijoista halusi vastata molempiin - kirjoittaa eläytymistarinan ja vastata avoimiin kysymyksiin. Avoin kysely oli muotoiltu siten, että siihen ei vaikuttanut eläytymistarinan kirjoittaminen tai päinvastoin. Nämä kaksi eri aineistonkeruumenetelmää olivat toisistaan irrallaan ja erillään, mutta ne täydensivät toisiaan. Aineisto oli tarkoitus kerätä keväällä, kun seminaarit ovat päättymässä, jolloin vastaajilla on tuore muistikuva mielessään. Kevät osoittautui kuitenkin seminaarien kannalta hankalaksi, koska seminaareille ei saapunut odotetusti opiskelijoita. Tutkimus oli tarkoitus suorittaa seminaarien vetäjien avulla siten, että tutkijan ei tarvitse olla paikalla, vaan vetäjä jakaa paperit ohjeiden mukaisesti seminaarin lopussa, jolloin vastausaikaa jää 15-25 minuuttia ja kerää ne itselleen seminaarin päätteeksi. Vastauksista noin puolet kertyi tällä tavalla. Loput aineistosta keräsin tämän jälkeen henkilökohtaisesti Tampereen yliopiston pääkirjastossa, johon oli varattu rauhallinen tila pöytineen vastaajia varten. Vastaajilta edellytettiin, että he opiskelivat Tampereen yliopistossa ja, että heillä oli kokemusta seminaaritalanteista.

Tuloksista kävi ilmi, että kaikki vastaajat olivat ymmärtäneet vastaamisohjeet oikein. Pari vastausta oli tosin jätettiin analysoimatta. Yksi avoimeen kyselyyn vastannut opiskelija oli

palauttanut sen pohdiskelematta ja kiireisesti. Yhteen kehyskertomukseen oli puolestaan vastattu avoimen vastauksen muodossa, vaikka tarkoitus oli kirjoittaa tarina kuvatusta tilanteesta. Muut vastaajat olivat todella pohtineet vastaustaan. Kehyskertomukset ja avoimet kyselyt lajittelin heti ne saatuani. Käsittelin jokaisen vastauksen ja tarinan luottamuksellisesti. Aineiston tarkasteluun paneuduin intensiivisesti, kun olin saanut suurimman osan kerättyä. Vastauksia tarkastelin alusta pitäen saadakseni selville aineiston riittävyyden eli ns. saturaatiopisteen. Saturaatiopiste merkitsi tässä sitä, että tarinat alkoivat toistaa itseään. Aineistoani kerätessäni pohdin sitä, heikentääkö tutkimukseni luotettavuutta se, että aineistoa on kerätty eri tavoilla. Nähdäkseni kvalitatiivinen tutkimus sisältää aina yllättäviä vaiheita ja vaatii tutkijaltakin muuntautumiskykyä tilanteen mukaan. Aineiston keruu olisi voinut sujua ripeämmin, jos olisin alusta alkaen ollut itse sitä keräämässä. Samalla se olisi antanut opiskelijoille tilaisuuden kysellä enemmän tutkimuksestani. Kevään viimeiset seminaarit olivat satunnaisia, ja moni opiskelija oli jo jäänyt viimeisimmiltä kerroilta pois. Yliopiston pääkirjastossa opiskelijat kävivät kesän lähestyessäkin, mikä helpotti lopun aineiston keräämistä.

10.3. Tutkimuksen suorittamisen luotettavuus

Tutkimusaineiston tulee olla yhteiskunnallisesti merkittävää, sen vuoksi on eriteltävä itse aineiston tuottamistilannetta, tutkijan mahdollista vaikutusta aineistoon sekä aineiston luonnollisuutta, edustavuutta ja riittävyyttä. (Mäkelä 1990, 48-52). Aineistoni hankinta toteutui yliopiston tiloissa ja yliopiston kirjaston tiloissa, jotka ovat opiskelijoille tuttuja. Seminaaritalanteissa vetäjät lupautuivat jakamaan kehyskertomukset ja kyselyt jokaiselle opiskelijalle ja keräämään ne itselleen. Lupautuessaan tähän he saivat lisää ohjeita ja tietoa tutkimuksestani. Sain luvan kerätä aineistoani Tampereen yliopiston pääkirjaston tiloissa, josta sain varattua itselleni ja tutkimukseen osallistuville opiskelijoille rauhallisen tilan. Tämä osoittautui mielekkääksi paikaksi tutkimustani ajatellen. Suurimmaksi osaksi opiskelijoilta tuli kannustavaa palautetta ja lisäkommentteja tutkimukseen tai yliopisto-opiskeluun liittyen. Vastaajat suhtautuivat tutkimukseeni mielenkiinnolla, mikä rohkaisi ja motivoi minua myös tutkimuksen tekemisen myöhemmissä vaiheissa.

Alunperin tutkimuksen kohdejoukoksi olin ajatellut vain Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden ja taloudellishallinnollisen tiedekunnan syventävien vaiheen

opiskelijoita, koska näiden kahden tiedekunnan sukupuolijakauma oletettiin tasapuolisimmaksi. Kevään seminaarien opiskelijoiden vähäisyyden vuoksi aineistosta ei olisi saatu kattavaa ja riittävää. Tutkimusta suorittaessani tuli esille myös kysymys siitä, onko osallistujilla kokemusta niin nais- kuin miesopettajienkin seminaareista. Näiden kysymysten vuoksi laajensin kohdejoukkoa ja kohdistin sen kaikkiin Tampereen yliopiston opiskelijoihin, joilla oli kokemusta seminaaritalanteista. Kaikkia vastaajia kohtelin tutkimuksen aikana tasavertaisesti ja aineistoa jänsin jo tutkimuksen suorittamisen vaiheissa siten, että osallistujien anonymisyys säilyisi alusta loppuun.

10.4. Tutkimustulosten luotettavuus

Kvalitatiivisen aineiston riittävydelle ei ole tarjolla samanlaisia mittalukuja kuin kvantitatiiviselle aineistolle. Tästä johtuen on tullut tavaksi puhua kvalitatiivisen aineiston kylläntymisestä: aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä. (Mäkelä 1990, 52). Kylläntymisen eli saturaation ajatus perustuu siihen ideaan, että määrätty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkittavasta ilmiöstä on mahdollisuus saada, edellyttäen että kirjoittajien kokemus- ja kulttuuritausta pysyvät suunnilleen samoina. Lisäaineiston kerääminen ei silloin näytä tuottavan kohteesta uutta informaatiota ja aineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua. (Eskola 1998, 74-75.)

Aineiston kylläntyminen on tutkijalle sekä helpottava että haasteellinen. Se tarjoaa yhden ratkaisun aineiston määrän keruuseen, mutta toisaalta saturaatioajattelu haastaa tutkijan tarkkailemaan aineistoaan. Tutkija ei vain mekaanisesti kerää aina uutta, vaan joutuu aktiivisesti tarkkailemaan sen kertymistä ja ratkaisee itse, koska aineistoa on riittävästi juuri siihen tarkoitukseen. Aineiston kokoa ei määrää jokin mekaaninen normi, vaan aineiston toimivuus. (Eskola 1998, 75.) Saturaatiota ei voi saavuttaa, jos ei ole selvillä, mitä aineistostaan hakee. Aineistosta on etsittävä eroja ja yhtäläisyyksiä, samantapaisia lausumia tai teemoja, jotta kylläntymispiste selviää. Jos saturaatiota ei osaa määrätä etukäteen, niin sitä voi tarkkailla tutkimusta tehdessään, mutta vaarana on käyttää sitä hienona selityksenä kyllästymiselle tai laiskuudelle. (Eskola & Suoranta 1998, 63).

Tässä tutkimuksessa aineistojen tehtävänä ei ole perinteisesti hypoteesien todistaminen, vaan niiden keksiminen. Aineistot vauhdittavat tutkijan ajattelua, eivät latista sitä. Aineistojen

avulla voidaan löytää uusia näkökulmia, ei vain todentaa ennestään epäiltyä. Laadullinen tutkimus toimii parhaimmillaan niin, että ei ainoastaan pyydetä vastauksia tutkijan konstruoimiin kysymyksiin, vaan vastaajat voivat vapaasti tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta. Eskolan (1998, 78) mukaan esimerkiksi opetusta tutkiva tutkija voi löytää tällä tavalla aineistostaan ajatuksia ja käytäntöjä, jotka eivät muutoin olisi tulleet edes hänelle mieleen.

Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys ja tutkimusongelma olivat lähtökohtana sille, mitä etsin aineistostani. Saturaatiopistettä en etukäteen ollut tarkoin määrännyt. Aineiston keruun lopetin, kun suurin osa tarinoista ja kyselyn tuottamista vastauksista alkoivat toistaa itseään, eikä yllättäviä poikkeuksia enää löytynyt.

Analyysin kattavuuden varmistin tässä tutkimuksessa siten, että tutkin ja tulkitsin teemoja sekä luokittelin ne järjestyksessä teoreettista viitekehystä apuna käyttäen. Nostin esille opiskelijoiden korostamia näkökulmia sellaisina kuin ne aineistossa oli esitetty. Tutkimustulosten luotettavuuden huomioin siten, että kävin jatkuvaa keskustelua viitekehysten ja aineiston välillä. Tällä pyrin siihen, että tulkinnat ja luokittelut eivät perustuisi satunnaisuuksiin tai epäolennaisuuksiin. Samaa periaatetta käytin myös tutkimusraportin kirjoittamisessa, jotta analyysi olisi raportin lukijan arvioitavissa ja toistettavissa. Tutkimusta tehdessäni pyrin huomioimaan tutkimukselle asettamani päämäärät ja tutkimuskohteen. Varmistin tällä tavoin, että tutkimukseni täyttää pätevyysvaatimukset siinä merkityksessä, minkä Varto (1992, 104) on pätevyydelle antanut. Tutkimuksen kulku ja siinä saadut päätelmät ovat syntyneet tematisoidusta kokonaisuudesta, jotka ovat tarkasteltavissa käsillä olevassa tutkimusraportissa.

Kysymyksilläni ja kehyskertomuksillani pyrin rakentamaan vastaajille sellaisen lähtökohdan, joka tuntuisi mahdollisimman tutulta ja luontevalta tilanteelta opiskelijan näkökulmasta. Tällöin on mielekästä tarkastella aineistoa sen suhteen, kuinka paljon tarinat poikkeavat toisistaan ja kuinka paljon niissä on yhtäläisyyksiä. Näin saadaan esille opiskelijoiden näkemyksiä dialogisuudesta. Opiskelijat paljastivat tarinoissaan myös dialogia estäviä tekijöitä ja kuvailevat itseään opiskelijoina melko realistiselta pohjalta. Kuvitellut tarinat eivät ole yleisesti ottaen kaukana opiskelijan omista kokemuksista, joihin hän muistinsa varassa palaa tarinaa kirjoittaessaan. Tarinoiden tilanteet tuovat esille yleensä vain yhden näkökulman kerrallaan, mutta ei varmaan olisi mielekästä pyytää opiskelijaa muistelemaan kokemuksiaan mahdollisimman monista eri näkökulmista esimerkiksi haastattelutilanteessakaan. Tarinat ja vastaukset ovat aina henkilökohtaisesti tuotettuja.

Omalta osaltani olen pyrkinyt käsittelemään vastauksia luottamuksellisesti ja nimettöminä, jotta vastaajilla on mahdollisuus pysyä anonyymina.

Eläytymismenetelmä tuottaa stereotyyppioita, yleisiä ja tyypillisiä vastauksia, mutta niiden lisäksi se tuottaa poikkeuksellisia vastauksia. Keskeistä on kysyä, mitä muuta tarinoista löytyy kuin stereotyyppioita. Kuitenkin eläytymismenetelmässä toimitaan helposti perusidean vastaisesti. Keskeisenä ideana on kehyskertomuksen variointi, jolloin katsotaan mikä muuttuu, kun siirrytään kehyskertomuksesta toiseen. Tällöin ideana on tilanteen tai toiminnan peruslogiikan etsiminen. Jos aineistoa pilpotaan tiettyjen teemojen alle miettimättä sitä, mihin kehyskertomusversioon ne liittyvät, niin menettely ei tunnu luotettavalta.

Kvalen (1995) mukaan tulosten sisältörikkaus on osa tutkimuksen luotettavuutta. Olen pyrkinyt huomioimaan myös poikkeavat tarinat ja erilaiset vastaukset, jotta harhakuvitelmia opiskelijoiden näkemyksistä ei pääsisi syntymään. Tutkimuksen toistettavuus sellaisenaan on teoreettisesti mahdollista muille tutkijoille, ja käytännössä myös lukijalle annetaan edellytykset arvioida ja mahdollisesti hyväksyä tutkijan esittämät tulkinnat.

11. TUTKIMUSPROSESSINI POHDINTAA

Tutkimusmatkani dialogisuuteen on päätöksessä. Tutkimusprosessini on ollut työntäyteinen ja vaiherikas. Se on ollut myös vaikea, sillä välillä aihe on tuottanut moniulotteisuudessaan vain lisää uusia kysymyksiä. Toisaalta monimuotoisuutensa vuoksi siihen ei ole voinut kyllästyä. Antoisan ja haasteellisen tutkimukseni huipentuessa sen eri vaiheisiin on hyvä palata. Jokainen vaihe on tuonut osansa tähän tutkimukseen, ja työ tuntuu arvokkaalta saavutukselta.

Buberin dialogisuusfilosofia avautui Värnin väitöskirjan avulla. Taustateoria antoi perustan esittää kysymyksiä aineistolleni. Buberin filosofiaan perustuvan dialogisen suhtautumisen ”tunnuspiirteitä” hyväksi käyttäen pääsin käsiksi tarinoissa esiin tuotuun dialogisuuteen. Tarinoissa dialogisuus ja monologisuus esiintyivät eri tavoilla. Niiden kautta poimin opiskelijoiden tarinoista nousevia tekijöitä, ja käytin avoimia vastauksia tarinoiden tukena.

Seminaaritulanteiden dialogisuutta selvitin ensisijaisesti eläytymismenetelmän passiivisella role playing -metodilla. Kehyskertomuksen pohjalta kirjoittamista kutsutaan passiiviseksi, mutta oletan kuitenkin, että eläytyminen ja kirjoittaminen ovat aktiivisia prosesseja, joten en näe sitä passiivisena. Menetelmää valitessani oli pohdittava erityisesti sitä, miten tutkittava ilmiö ja kohde sekä siihen liittyvä teoreettinen viitekehys sopisivat yhteen.

Tutkimukseni tavoiteltavimpina kriteereinä pidin opiskelijoiden yksilöllisten käsitysten kuvailemista. Oman aineistoni kuvaileminen edellytti ennen kaikkea omien esiolettamusteni tiedostamista ja niiden siirtämistä syrjään. Aineiston analyysi merkitsi omien merkityssuhteitteni peilaamista muiden opiskelijoiden maailmankatsomukseen ja käsitykseen ihmisestä. Pyrin tuomaan esille opiskelijoiden näkemysten yhteisiä teemoja. Toisaalta huomioin myös ne asiat, joita opiskelijat esimerkiksi avoimissa vastauksissaan käsittelivät eri tavoilla. Näkemuserojen tarkasteleminen antaa mielestäni tutkimukselle laajemman ja luotettavamman otteen. Lisäksi kiinnitin huomiota eri sukupuolta olevien opiskelijoiden näkemuseroihin. Tavoitteenani oli tuoda opiskelijoiden oma ääni esille, jonka vuoksi esitin tarinoista ja avoimista vastauksista mielestäni osuvia lainauksia lukijan nähtäväksi.

Aineistoani analysoidessa pyrin ottamaan kaikki vastaukset huomioon tasa-arvoisesti. Aineiston analyysissä mikään vastaus ei voinut olla toista vähäpätöisempi, koska jokainen tutkimukseen osallistunut oli tuonut äänensä kuuluville. Tutkimuksen teoriapohja antoi myös itselleni suuntaa eettisiä ratkaisuja tehdessäni. Yksi eettinen ratkaisu oli jättää kaksi vastausta analysoimatta.

Toinen eettinen ratkaisuni oli aineistonkeruutilanne. Kaikilla tutkittavillani ei ollut mahdollisuutta tutkimuksen jälkipuintiin, kun olin kerännyt noin puolet aineistostani opettajien välityksellä. Tosin olin jättänyt yhteystietoni ja lyhyen selvityksen tutkimuksestani jokaiselle opettajalle. Kun olin itse keräämässä aineistoani Tampereen yliopiston kirjastossa, tutkimukseen osallistuneilla oli mahdollisuus jälkipuintiin ja kysellä tutkimukseen liittyvistä asioista enemmän.

Osa opiskelijoista halusi tarinan kirjoittamisen jälkeen vastata avoimiin kysymyksiini. Osa heistä oli kiinnostunut tutkimuksen tekemisestä yleensä. Toiset taas olivat innokkaita auttamaan tutkimuksessa, koska olivat itsekkin parhaillaan vastaavassa tilanteessa. Tämä toi yhteishenkeä ja vahvisti omia tuntemuksiani aiheeni merkittävydestä ja hedelmällisyydestä. Opiskelijat jäivät mielenkiinnosta kyselemään tutkimuksen tarkoituksesta tai vaihtoehtoisista tutkimusmenetelmistä. Moni koki aiheen mielenkiintoiseksi, koska se liittyi opiskelijoihin. Opiskelijoilla oli myös paljon ideoita ja ehdotuksia tutkimuksen tekemiseen yleensä.

Pyrin aineistolähtöisyyteen siten, että käsittelin aineistosta nousevia teemoja analyysissäni. Analysoin sitä, mihin teemat ja niiden merkityssuhteet kytkeytyvät. Aineiston kaaosmaisuudesta pääsin järjestelmällisyyteen, kun lajittelin tarinat kehyskertomuksien mukaan. Myöhemmin lajittelin ne sukupuolen mukaan, jotta sukupuolten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä olisi helpompi vertailla. Analyysi eteni kirjoittamisen kautta, koska pelkkä pohdiskelu ei avannut analyysille tietä. Tutkimuksen joustavuus ja systemaattisuus näkyi tutkimusvaiheiden limittäisessä etenemisessä ja aineiston käsittelyssä. Aineisto jäsenyi ja muotoutui, kun aineiston annettiin avautua kirjoittamisprosessin kautta. Tämä vaati erityistä kärsivällisyyttä ja aineiston kanssa elämistä sekä epätietoisuuden sietokykyä.

Välillä oli otettava etäisyyttä aineistonsa ymmärtämiseksi. Tutkijana pyrin ymmärtämään toisten käsityksiä itselleni merkittävästä aiheesta. Heti tutkimuksen alussa minun oli pohdittava, haluanko kirjoittaa omat kokemukseni auki julkisesti vai anonyymisti. Tutkija voi tuoda tutkimuksessaan omat käsityksensä julki, mutta itse kirjoittauin mukaan valitsemini

teorioihin. Teorioissani tuon julki sen, miltä kannalta olen lähtenyt tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä. Tutkimusongelmissa olen kirjoittautunut niiden sisälle luomalla ne omista lähtökohdistani.

Tutkimusta tehdessäni ja kentälle lähtiessäni oletuksenani oli, että opiskelijat kokevat seminaaritulanteet yksilöllisesti. En osannut etukäteen tehdä oletuksia siitä, millaisia vastauksia kysymyksiini saan. Esiymmärrykseni asiasta syveni vasta tutkimustulosten myötä. Kehyskertomuksia laatiessani ja muunnellessani en tullut ajatelleeksi seminaaritulanteen kuvauksen olevan yksilöllisesti ymmärrettävissä ja tutkijan näkemyksestä poikkeavia. Olin ainoastaan pyrkinyt kärjistettyihin, stereotyyppisiin kuvauksiin, jotta opiskelija innostuisi eläytymään tarinaan. Jälkeenpäin ymmärsin, että muutamien opiskelijoiden oli ollut vaikea tai mahdoton eläytyä omasta mielestään ristiriitaiselta tuntuvaan tilanteeseen, jossa opettajaa kuvailtiin negatiivisesti, mutta tilannetta miellyttäväksi. Esiymmärrykseni puutteellisuus vaikutti mielestäni siihen, etten osannut kehyskertomuksia laatiessani huomioida, että omasta mielestäni luontevalta tuntuva seminaaritulanteen kuvaus voi olla toisen mielestä luonnoton.

Tarkoituksenani ei ollut löytää ”yleistä”, vaan etsiä yksilöllisistä tarinoista ja vastauksista mahdollisia yhteisiä ja toisistaan eroavia käsityksiä seminaaritulanteiden dialogisuudesta. Tämä luonnollisesti edellytti sitä, että tutkija ja tutkittavat ovat samassa kulttuurissa, jonka sosiaaliset toimintamallit ja merkitykset ovat molemmille tuttuja, jolloin tutkittava voi niistä kirjoittaa.

Buberin ja Värnin teorioissa sukupuolinäkökulmaan ei ollut viitattu, joten dialogisuutta tarkastellessa sukupuolinäkökulman esille tuominen antoi mielestäni uutta pohdittavaa myös muille kuin itselleni. Oman sukupuolikäsityksen tiedostaminen oli tutkimuksen kulun kannalta olennaista. Pohdin naisen asemaa tutkijana ja sitä, ymmärrätkö yhtä hyvin sekä mies- että naisopiskelijoiden näkökantoja tai kirjoittamistapoja. Pohdin tutkimuksen alkuvaiheessa mieheyttä ja naiseutta yhteiskuntateoreettisen teorian avulla ja pyrin tarkastelemaan aineistoani avoimesti miesten ja naisten näkökulmista.

Tutkimuksen tekeminen opetti minulle erityisesti järjestelmällisyyttä, tiedonhakua ja omien ennako-oletusteni tiedostamista. Sukupuoliteorioista oli apua, kun aineistostani löytyi siihen viittaavia käsityksiä. Sukupuolten välisten erojen tarkastelussa tuli ilmi, että vähemmistö opiskelijoista toivoi suorituspainotteista seminaaria, jolloin toisen ymmärtämiselle ei jätetty tilaa. Enemmistö opiskelijoista piti suorittavaa opetustyyliä dialogia estävänä.

Yliopistossa opettajat ovat käsittäkseni selvillä kriittisen reflektion käsitteestä, mutta se ei pelkästään riitä. Oman toiminnan kehittäminen on jatkuvaa, eikä siinä kukaan ole koskaan valmis. Tutkimukseni mukaan opiskelijoista on ehdottoman tärkeää, että opettajat täsmentäisivät toimintansa taustalla olevia olettamuksiaan ja asenteitaan. Kriittisen reflektion avulla opettaja voi esimerkiksi havaita käyttäytyvänsä liian auktoriteettisesti ja huomata opiskelijoiden passiivisuuden johtuvan omasta toiminnastaan.

Valta ja sen hyväksikäyttäminen tulee esille mielestäni pedagogisissa tilanteissa yliopisto-opetuksessakin. Seminaaritalanteissa opiskelijat hahmottavat maailmaansa omista lähtökohdistaan, kun opettaja toimii puolestaan omien taustaolettamustensa pohjalta. Tällöin opetustilanteessa opettajan ja opiskelijan tulisi voida keskustella omista näkemyksistään vapaammin, jotta ennako-oletuksille tai väärinkäsityksille ei annettaisi tilaa. Kriittinen kyseenalaistaminen merkitsee opettajalle jatkuvaa keskustelua itsensä ja tilanteen kanssa, se voi olla myös opiskelijoiden kanssa keskustelua. Nämä voivat olla ajatuksia herättäviä ja antoisia tuokioita niin opettajalle kuin opiskelijallekin. Opiskelijan käsitykset olisi mielestäni otettava huomioon tasavertaisina opettajan näkemysten kanssa, jotta opiskelijan maailmankuva jäsenyisi hänen omista kokemuksistaan eikä opettajan kokemuksista. Nähdäkseni opiskelijan oman maailmankuvan eheytyminen on yksi tärkeä osa piilo-opetussuunnitelmaa, mikä opettajan tulisi ottaa huomioon. Opiskelijoilla on tarve keskustella näkemyksistään jonkun kanssa, mutta usein se tapahtuu tiedeyhteisön ulkopuolella. Tämä saattaa johtua pelosta tunnustaa tietämättömyytensä opettajalle, vaikka sen tulisi olla oppimisen perusedellytys.

Käsitän reflektion moniulotteisena ja koko eliniän kestäväenä jatkumona, jossa omaa toimintaa ja käyttäytymistä voidaan kyseenalaistaa ja pohtia kriittisesti ennen toimintaa, sen aikana ja toiminnan jälkeen. Reflektiivisyyden luonne on sellainen, että tapahtumille annetaan merkityksiä. Tässä tutkimuksessa olennaista oli tarkastella sitä, tuliko reflektion tarve esille opiskelijoiden kirjoittamissa tarinoissa. Osa opiskelijoista oli kertonut tästä yksityiskohtaisesti. Suurin osa opiskelijoista oli jollain tavalla viitannut siihen, mutta vain harva jätti sen kokonaan mainitsematta. Tuloksista päätellen reflektio on tärkeä osa itsensä kehittämistä. Mielenkiintoista olisi pohtia sitä, voidaanko reflektiivisyys ajatella rationaalisesti tai intuitiivisesti, riippuen siitä oletetaanko, että reflektio on maskuliinista tai feminiinistä.

Jos dialogia käydään vahvemman ehdoilla, niin tulee väistämättä pohtineeksi myös iän tai aseman tuoma merkitys. Asema tai ikä ei mielestäni oikeuta ketään vallan väärinkäyttämiseen tai dialogin välttämiseen. Päinvastoin vahvemmallalla tai vanhemmalla osapuolella on ollut mahdollisuus kehittää dialogista asennettaan. Tutkimustuloksiini viitaten katson dialogisuuden kehittämisen nimenomaan opettajan toimintaan liittyväksi haasteeksi. Saamien tuloksieni mukaan opiskelijat toimivat kuitenkin vahvemman ehdoilla. Opettajalta odotetaan tämän vuoksi mallia, kuinka tulisi toimia. Jos opettaja vetäytyy vastuusta, niin tutkimukseni mukaan vain harva opiskelija haluaa tai uskaltaa ottaa sen puheeksi tai muuttaa tilannetta.

Tavoitin mielestäni opiskelijoiden erilaisia näkemyseroja ja yhtäläisyyksiä seminaaritalanteen dialogisuudesta. Niiden aitous tulee esille sitaateissa, joissa opiskelijoiden ääni on pyritty säilyttämään. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden tarinoista ja avoimista vastauksista oli nähtävissä, että opiskelijat toivoivat opettajan olevan kiinnostunut keskustelemaan heidän kanssaan erilaisista näkemyksistä. Olipa seminaaritalanteessa teknistä dialogia tai monologia eli valeasuista dialogia, niin näistä molemmista olisi pyrittävä aitoon dialogiseen keskusteluun. Puhutussa tai sanattomassa aidossa dialogissa osapuolilla on mielessään toinen tai toiset ja heidän läsnäolevuus. Tämä tarkoittaa, että osapuolet kääntyvät toistensa puoleensaadakseen aikaan elävän ja molemminpuolisen suhteen välilleen.

Tutkimuskysymysteni avulla tarkastelin sitä, millaisia näkemyksiä opiskelijoilla on seminaaritalanteiden dialogisuudesta. Merkittävänä tekijänä näytti olevan se, miten hyvin opetus ankkuroituu opiskelijan omiin, yksilöllisiin lähtökohtiin. Tämän tutkimuksen valossa voin todeta, että dialoginen opetus vahvistaa opiskelijan sitoutumista opiskeluun. Siinä tarvitaan paljon työtä sillan luomiseksi opetettavan asian ja opiskelijan välille.

12. LÄHTEET

- Aittola, Helena & Aittola, Tapio. 1990. Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31/ 1990. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Aittola, Helena. 1993. Tieteellinen jatkokoulutus ja jatko-opintojen ohjaaminen eri tieteenaloilla. Korkeakoulututkimuksen V symposium 19.- 20. 8. 1993. Jyväskylä. Moniste.
- Anttonen, Saira. 1997. Valta, tieto ja naisarvoiset oppimisprosessit. *Kasvatus* 28 (3), 235-245.
- Bergström, Matti. 1997. Lapsi - viimeinen orjamme. Suomentanut Ritva Liljamo. Porvoo & Helsinki & Juva: WSOY.
- Brookfield, Steven. 1987. *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Buber, Martin. 1962. *Ich und Du*. Teoksessa Buber, Martin Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Kösel- Verlag. Verlag Lambert Schneider.
- Buber, Martin. 1993. *Minä ja Sinä*. Suomentanut Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Cranton, Patricia. 1996. *Professional Development as Transformative Learning. New Perspective for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Daly, Mary. 1978. *Gyn/Ecology: The metaethics of Radical Feminism*. With a New Intergalactic Introduction by the Author. Boston: Bacon Press.
- Davies, Bronwyn. 1989. Education for Sexism: A theoretical Analysis of the Sex/ Gender Bias in Education. *Educational Philosophy and Theory* 21 (1), 1-19.
- Ellsworth, Elizabeth. 1989. Why doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myth of Critical Pedagogy. Teoksessa C. Luke & J. Gore *Feminisms and critical pedagogy*. New York & London: Routledge.
- Eskola, Antti. 1988. Non-Active Role-playing: Some Experiences. Teoksessa Eskola, Antti, Kihlström, Anna, Kivinen, David, Weckroth, Klaus & Ylijoki, Oili-Helena: *Blind Alleys in Social Psychology. Advances in Psychology* 48. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V, 239-311.
- Eskola, Antti. 1992. Vuorovaikutus, muutos, merkitys. *Sosiaalipsykologian perusteiden kriittinen tarkastelu*. Helsinki: Tammi.

- Eskola, Jari. 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa - tekninen opas aloittelijoille. Tampereen yliopisto. Työraportteja B:33. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Eskola, Jari. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Kuopion yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Fränti, Satu. 1996. Asian hallintaa vai pedagogista osaamista? - Hyvä opetus yliopistossa opettajien kokemana. Teoksessa Tytti Tenhula (toim.). Oulun yliopiston opintotoimisto. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A nro 11.
- Hakkarainen, Pentti, Järvinen, Annikki & Nuutinen, Anita (toim.) 1991. Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 58.
- Heidegger, Martin. 1997. Heidegger. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Honkimäki, Sanna. 1999. Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hyttinen, Marita. 1987. Raportti kahdesta eläytymismenetelmäkokeilusta ja kokeilujen kirvoittamista ajatuksista. Tampereen yliopisto. Sosiaalipsykologian julkaisematon pro-gradu -tutkielma.
- Jarvis, Peter. 1992. Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society. San Francisco: Jossey-Bass.
- Juvonen, Tuula. 1990. Miesten tieteen peruskurssi. Naistutkimus 1, 39-42.
- Järvinen, Annikki. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. . Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia, 35
- Kannisto, Heikki. 1986. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa Ilkka Niiniluoto & Esa Saarinen (toim.): Vuosisatamme filosofia. Juva: Wsoy:n graafiset laitokset.
- Keller, Evelyn Fox. 1988. Tieteen sisarpuoli. Suomentanut Pia Sivenius. Tampere: Vastapaino.
- Koivunen, Hannele. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.

- Korte, Irma. 1988. Naisnäkökulman tieteenfilosofisia merkityksiä. Teoksessa Päivi Setälä & Hannele Kurki (toim.) Akanvirtaan; Johdatus naistutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino. 55-71.
- Koski, Jussi T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149/1995.
- Kupiainen, Reijo. 1996. Mistä mitta kohtaamiselle? Teoksessa Matti Vilkka (toim.) Kohtaaminen taitona - Dialogisuus ihmistutkimuksen lähtökohtana ja menetelmänä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja D. Aikakauskirja 1996:1.
- Kvale, Steinar. 1995. The Social Construction of validity. *Qualitative Inquiry*, Vol.1. nro1, 19-40.
- Laine, Timo & Kuhmonen, Petri. 1995. Filosofiaa dialogina. Teoksessa Jussi Kotkavirta (toim.) Filosofia koulunpenkillä: kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Helsinki: Painatuskeskus.
- Laine, Timo. 1999. Dialogia filosofian opetukseen. Teoksessa Sanna Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lappalainen, Matti. 1997. Opetus, oppiminen ja arviointi. Turun yliopiston arviointijärjestelmän rakentaminen. Turun yliopisto. Hallintoviraston julkaisusarja 4/97.
- Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Leiwo, Matti & Pekkola, Seppo. 1999. Opetus ja tutkimus yhteen - itseohjautuvat opiskelijat voimavarana. Teoksessa Sanna Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lindroos, Maarit. 1995. Feministinen pedagogiikka. *Kasvatus* 26 (4), 331-339.
- Lindroos, Maarit. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva; tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.
- Miettinen, Pia & Nummikoski, Jukka. 1994. Hallintotieteiden laitoksen proseminaarien kehittäminen. Teoksessa Annikki Järvinen, Maija Lehtovaara, Esa Poikela, Sinikka Viskari (toim.) Oppimisen ohjaaminen yliopisto-opetuksessa. Tampereen yliopisto. Opetusmonisteet. Korkeakoulupedagogiikan opetusmoniste 1.
- Mezirow, Jack. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suomentanut Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Millett, Kate. 1969. *Sexual Politics*. London: Rubert Hart-Davis. (Alk. 1969)
- Mitchell, Juliet. 1973. *Naisliike*. Suomentanut Leena Lehto. Helsinki: Otava.
- Mäkelä, Klaus. 1990. *Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet*. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Naskali, Päivi. 1993. *Sukupuoli kasvatustieteessä*. *Naistutkimus* 3, 41-49.
- Naskali, Päivi. 1998. *Tyttö, äiti, kasvatus - Kohti feminiinistä kasvatustieteiden filosofiaa*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Niemi, Hannele. 1994. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen*. Juva: Wsoy:n graafiset laitokset.
- Nurmi, Kari. 1993. *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ojala, Toini & Uutela, Antti. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: Wsoy:n graafiset laitokset.
- Ojanen, Sinikka. 1993. *Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa*. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. *Opetus* 21. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21.
- Olkkonen, Tarja & Vanhala, Merja. 1997. *Akateeminen luento - kohtaavatko luennoitsija ja opiskelija?* Oulun yliopiston opintotoimisto. Oulun yliopisto, Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A nro 12.
- Raivola, Reijo. 1994. *Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen*. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) *Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki?* Juva: Wsoy:n graafiset laitokset.
- Rantalaiho, Liisa. 1988. *Naistutkimuksen metodologiasta*. Teoksessa Päivi Setälä & Hannele Kurki (toim.) *Akanvirtaan; Johdatus naistutkimukseen*. Helsinki: Yliopistopaino, 28-54.
- Rauhala, Lauri. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, Lauri. 1996. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rich, Adrienne. 1977. *Of Woman Born*. Toronto: Bantam Books. (Alk. 1976)
- Suortamo, Markku. 1994. *Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen*. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) *Opetusharjoittelun uusia muotoja*. Juva: Wsoy:n graafiset laitokset.

- Stern, Daniel. 1982. Ensimmäinen ihmissuhde. Suomentanut Kati Appelqvist. Jyväskylä: Gummerus.
- Suoranta, Juha. 1995. Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä. Teoksessa Juha Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B13.
- Suoranta, Juha. 1995. Tutkielman ohjauksen dialogisuus? Teoksessa Pentti Hakkarainen & Leena Lestinen (toim.) Kokeilemalla laatua opettamiseen. Kokemuksia pedagogisista vaihtoehdoista korkeakoulutuksessa. Pedaforum. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Varto, Juha. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Värri, Veli-Matti. 1997. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Ylijoki, Oili-Helena. 1994. Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 7/1994.

LIITTEET

LIITE 1: Kehykertomukset

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteitä, ja tutkielmassani aion selvittää opiskelijoiden näkemyksiä seminaaritalanteista (opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutuksesta). Vastaa ensin esitietoihin, jotka koskevat itseäsi. Eläydy sen jälkeen sukupuolesi mukaan joko Tiinan tai Timon tilanteeseen ja kirjoita siitä lyhyt tarina. Vastaukset käsittelen luottamuksellisesti, nimettöminä. Kiitos vastauksestasi!

Opiskelujen aloitusvuosi Tampereen yliopistossa:

Pääaine:

Ikä:

Sukupuoli:

KEHYSKERTOMUS A

Tiina / Timo on osallistunut seminaariin, jossa ohjaajana on kontrolloiva ja käskevä opettaja. Opettaja tukahduttaa Tiinan / Timon mielestä opiskelijan oman ajattelun liiallisella komentelullaan. Määräilevä opettaja ei tunnu ottavan opiskelijoiden ajatuksia huomioon. Seminaarin ilmapiiri on vallanhaluisen opettajan suhtautumisen myötä muuttunut todella ahdistavaksi, ja moni opiskelija miettii, pitäisikö lintsata seuraavilta kerroilta. Kuvittele tilanne, ja kirjoita mitä seminaarissa on tapahtunut ja mikä on mennyt pieleen, kun tunnelma on kireä? Miten opettajan sukupuoli tai ajattelutavat ovat vaikuttaneet asiaan? Mitä seminaarissa myöhemmin tapahtuu?

KEHYSKERTOMUS B

Tiina / Timo on osallistunut seminaariin, jossa ohjaajana on kontrolloiva ja käskevä opettaja. Opettaja antaa tarkkoja neuvoja, mutta ei tukahduta Tiinan / Timon mielestä opiskelijan omaa ajattelua. Seminaarin ilmapiiri on opettajan suhtautumisen vuoksi miellyttävä, ja moni opiskelija miettii, pitäisikö ilmoittautua toistekin tämän opettajan seminaareille. Kuvittele tilanne, ja kirjoita mitä seminaarissa on tapahtunut ja miksi seminaarissa on miellyttävä tunnelma? Miten opettajan sukupuoli tai ajattelutavat ovat vaikuttaneet asiaan? Mitä seminaarissa myöhemmin tapahtuu?

KEHYSKERTOMUS C

Tiina / Timo on osallistunut seminaariin, jossa ohjaajana on holhoava opettaja. Opettaja tukahduttaa Tiinan / Timon mielestä opiskelijan oman ajattelun liiallisella hössötyksellään. Hössötyksen keskellä opettaja ei tunnu ottavan opiskelijoiden omia ajatuksiaan huomioon. Seminaarin ilmapiiri on holhoavan opettajan suhtautumisen myötä muuttunut todella ahdistavaksi, ja moni opiskelija miettii, pitäisikö lintsata seuraavilta kerroilta. Kuvittele tilanne, ja kirjoita mitä seminaarissa on tapahtunut ja mikä on mennyt pieleen, kun tunnelma on kireä? Miten opettajan sukupuoli tai ajattelutavat ovat vaikuttaneet asiaan? Mitä seminaarissa myöhemmin tapahtuu?

KEHYSKERTOMUS D

Tiina / Timo on osallistunut seminaariin, jossa ohjaajana on holhoava opettaja. Opettaja neuvoo paljon, mutta ei tukahduta Tiinan / Timon mielestä opiskelijan omaa ajattelua. Seminaarin ilmapiiri on opettajan suhtautumisen vuoksi miellyttävä, ja moni opiskelija miettii, pitäisikö ilmoittautua toistekin tämän opettajan seminaareille. Kuvittele tilanne, ja kirjoita mitä seminaarissa on tapahtunut ja miksi seminaarissa on miellyttävä tunnelma? Miten opettajan sukupuoli tai ajattelutavat ovat vaikuttaneet asiaan? Mitä seminaarissa myöhemmin tapahtuu?

KEHYSKERTOMUSTEN POHJALTA KIRJOITETTUA TARINOITA KERTYI SEURAAVASTI:

	Naiset	Miehet	Yhteensä
Kehyskertomus A	9	6	15
Kehyskertomus B	12	4	16
Kehyskertomus C	11	5	16
Kehyskertomus D	10	5	15
Yhteensä	42	20	62

LIITE 2: Avoimet kysymykset

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteitä, ja tutkielmassani aion selvittää opiskelijoiden näkemyksiä seminaaritalanteista (opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutuksesta). Toivoisin, että vastaisit kysymyksiini mahdollisimman rehellisesti, omien kokemustesi pohjalta. Vastauksia voit jatkaa tarvittaessa myös paperin kääntöpuolelle. Vastaukset käsittelem luottamuksellisesti, nimettöminä.

Kiitos vastauksestasi!

Opiskelujen aloitusvuosi Tampereen yliopistossa:

Pääaine:

Ikä:

Sukupuoli:

1. Miten toivoisit opettajan ottavan sinut opiskelijana huomioon seminaaritalanteissa? Miten opettajan tulisi kohdella sinua opiskelijana? Miksi?

2. Miten toivoisit opettajan suhtautuvan opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin/ näkemyksiin, jotka poikkeavat opettajan ajattelusta? Miksi?

3. Onko sinun mielestäsi opettajan sukupuolella tai ajattelutavoilla ollut merkitystä seminaaritalanteiden onnistumisessa/ epäonnistumisessa? Millä tavalla?

4. Onko omalla sukupuolellasi ollut merkitystä onnistuneessa/ epäonnistuneessa seminaaritalanteessa? Millä tavalla?

AVOIMIA VASTAUKSIA KERTYI SEURAAVASTI:

Avoimet kysymykset	Naiset 15	Miehet 11	Yhteensä 26
--------------------	--------------	--------------	----------------