

TAMPEREEN YLIOPISTO

Vertaistuutorien vaikutus uusien opiskelijoiden
akateemiseen socialisaatioon
luokanopettajakoulutuksessa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

SARI HÄMÄLÄINEN

MAARET LUOMA

Kevät 2007

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Hämäläinen, Sari & Luoma, Maaret: Vertaistutorien vaikutus uusien opiskelijoiden akateemiseen sosialisatioon luokanopettajakoulutuksessa.

Luokanopettajakoulutuksen pro gradu -tutkielma, 84 sivua
Toukokuu 2007

Tämä tutkielma käsittelee vertaistutorien vaikutusta uusien opiskelijoiden akateemiseen sosialisatioon luokanopettajakoulutuksessa. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan vertaistutorien merkitystä uusien opiskelijoiden sopeutumisessa oman laitoksensa opiskelijayhteisöön. Tutkielmassa selvitetään myös, mitä akateeminen sosiaalisatio luokanopettajakoulutuksessa merkitsee.

Tutkimusaineisto on kerätty eläytymismenetelmän avulla ja analysoitu teemoittelemalla sekä luomalla tyyppikirjoitukset. Tutkimuksen kohteena on Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen Hämeenlinnan yksikön luokanopettajaksi opiskelevien 1. vuosikurssi vuonna 2005. Vastauksia tutkimuksessa on 49. Aiheeseen päädyimme toimiessamme itse vertaistutoreina kyseisellä laitoksella. Vertaistutorit ovat tärkeä osa yliopiston opintojen ohjauksen järjestelmää, mutta heidän merkitystään uusien opiskelijoiden sopeutumisessa oman tiedeyhteisönsä kulttuuriin ei ole juurikaan tutkittu. Aihe on ajankohtainen erityisesti tutkinno uudistuksen myötä pohdittaessa miten opiskelijoiden opintopolkua voidaan parhaiten tukea.

Tutkimuksessa Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksen vertaistutorointi täytti ammattikorkeakoulukokeilun pohjalta laaditun vertaistutoroinnin laatutasojen minimin. Vastaajien kirjoitusten mukaan vertaistutorien toiminnalla on merkitystä sekä laitoksen akateemiseen kulttuuriin, että opiskelijoiden yhteisöön sopeutumisessa. Suurin merkitys vertaistutoreilla nähtiin olevan nimenomaan toisiin opiskelijoihin tutustuttamisessa sekä tiedon jakamisessa. Erityisesti vastauksissa korostettiin kuitenkin uuden opiskelijan omaa aktiivisuutta sopeutumisprosesseissa.

Mielenkiintoisen lisän tutkimukseen antoi vastaajien kirjoituksissaan käyttämä kieli. Useissa vastauksissa käytettiin yliopisto-opiskelun kuvaamisessa kouluun ja koulunkäyntiin liittyviä termejä. Ilmiötä on tarkasteltu myös tutkielmassa.

Tutkimuksen perusteella vertaistutorointi on erittäin suositeltavaa ottaa nykyistä kiinteämmäksi osaksi luokanopettajakoulutuksen opintojen ohjaamisen strategiaa. Vertaistutorien avulla on mahdollista vaikuttaa sekä noviisien sopeutumiseen omaan tieteenheimoonsa sekä heidän kiinnittymiseensä opiskelijoiden yhteisöön.

Asiasanat: vertaistutori, akateeminen sosiaalisatio, heimo, noviisi

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA AIEMMAT TUTKIMUKSET	3
2.1 KESKEISET KÄSITTEET	3
2.1.1 Tuutorointi	4
2.1.2 Mentorointi.....	4
2.1.3 Vertaistuutorointi	5
2.2 TUUTOROINNIN HISTORIAA	6
2.3 OPETTAJANKOULUTUKSEN HISTORIAA	7
2.3.1 Tutkinno uudistus 1974.....	9
2.3.2 Tutkinno uudistus 2005.....	10
2.3.3 Luokanopettajakoulutuksen akateemistuminen.....	11
2.4 UUSIEN OPISKELIJOIDEN OHJAUS YLIOPISTOSSA	12
2.4.1 Vertaistuutorointi Tampereen yliopistossa.....	14
2.4.2 Vertaistuutorointi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.....	14
2.4.3 Vertaistuutorointi Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa.....	15
2.5 SYSTEMAATTINEN VERTAISTUUTOROINNIN MALLI	16
2.6 AKATEEMINEN SOSIALISAATIO JA TIEDEYHTEISÖ	22
2.6.1 Akateeminen sosialisaatio	22
2.6.2 Tiedeyhteisö.....	23
2.7 AKATEEMINEN OPISKELU TÄNÄÄN	25
2.7.1 Yliopiston massoituminen.....	25
2.7.2 Yliopistoon sosiaalistuminen.....	26
2.7.3 Uuden opiskelijan avuntarve.....	27
2.7.4 Luokanopettajakoulutus akateemisen maailman osana.....	28
2.7.6 Yliopiston piilo-opetussuunnitelma	31
2.8 OPETTAJANKOULUTUKSEN TAVOITTEITA.....	33
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –KYSYMYKSET	35
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS	36
4.1 ELÄYTYMISMENETELMÄ.....	36
4.2 ELÄYTYMISMENETELMÄN TAUSTAA	38
4.3 AINEISTONKERUU	39
4.4 ELÄYTYMISMENETELMÄN ETUJA	40
4.5 ELÄYTYMISMENETELMÄN ONGELMIA	40
4.6 ELÄYTYMISMENETELMÄAINEISTON ANALYSOINTI	42
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	43
5.1 ELÄYTYMISMENETELMÄ TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA	43
5.2 KEHYSKERTOMUKSET	43
5.3 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	44
6 AINEISTON ANALYSOINTI TAI TUTKIMUKSEN TULOKSET	46
6.1 TEEMAT.....	46
6.2 POSITIIVISTEN KIRJOITUSTEN TEEMOJA	47
6.2.1 Yhteisöön integroiva vertaistuutorointi.....	49
6.2.2 Psykososiaalinen vertaistuutorointi	51
6.2.3 Opiskelutekninen ja oppisisällöllinen vertaistuutorointi.....	53
6.3 NEGATIIVISTEN KIRJOITUSTEN TEEMOJA	55
6.3.1 Yhteisöön integroiva vertaistuutorointi	57
6.3.2 Psykososiaalinen vertaistuutorointi	60

6.3.3 Opiskelutekninen ja oppisisällöllinen vertaistutorointi.....	60
6.3.4 Muut teemat.....	63
6.5 TYYPILLISET KUVAUKSET ONNISTUNEESTA JA EPÄONNISTUNEESTA VERTAISTUTOROINNISTA	65
6.5.1 Onnistunut vertaistutorointi.....	65
6.5.2 Epäonnistunut vertaistutorointi.....	66
6.6 KOULULAINEN KOULUSSA?	66
7 TULOSTEN KOONTI JA TARKASTELU	69
7.1 AIKAISEMPIEN OPISKELUKOKEMUSTEN VAIKUTUS	70
7.2 UUDEN OPISKELIJAN OMA AKTIIVISUUS.....	70
7.3 VERTAISTUTOROINNIN LAATU HÄMEENLINNAN OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSELLA.....	71
7.4 TAPAHTUUKO HÄMEENLINNAN OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSELLA AKATEEMISTA SOSIALISAATIOA?.....	72
7.5 UUSIEN OPISKELIJOIDEN SOPEUTUMINEN OPISKELIJAYHTEISÖÖN	72
8 DISKUSSIO.....	74
8.1 ELÄYTYMISMENETELMÄN ARVIOINTIA	74
8.2 TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	76
8.3 TULOSTEN SOVELLETTAVUUS JA LUOTETTAVUUS	77
8.4 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET.....	79
LÄHTEET.....	81

1 JOHDANTO

”Perinteisesti olemme ajatelleet, ettei yliopisto tarvitse tukipalveluja, koska oppilasaines on valikoitu ja yliopistot ovat ”eliitin” oppilaitoksia.”

(Annala 2000, 58.)

Jopa kolmanneksella yliopisto-opinnot aloittavista ei ole tietoa siitä, mitä yliopistossa opiskelu on. Tietämättömyys johtaa helposti pettymykseen, sillä esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen koulumaisuus ja tiivis tahti on monelle yllätys. Valmiin opinto-ohjelman mukaan opiskelu on helppoa, mutta vapauksia se ei opiskelijalle anna. Tiivis opiskelu auttaa kuitenkin laitoksen kulttuurin oppimista ja omaan heimoon sosiaalistumista. Samoin opettajan ammattiin on opettajankoulutuslaitoksen yhteisössä helppo kasvaa. (Ahola & Olin 2000, 58-61, 155.) Luokanopettajakoulutuksen muovautuminen tiukasti ammattipainotteisesta akateemisemmaksi on muuttanut myös kulttuuria, johon opiskelijat tulevat ja johon heidän odotetaan kiinnittyvän.

Ammattiin suuntautuneissa tieteenheimoissa on yhteisöllisyys voimakkaampaan kuin muissa heimoissa. Opiskelijat sosiaalistuvatkin opettajankoulutuslaitoksessa helposti omaan ammattiinsa sekä tieteenalaansa ja heille kehittyy oma ammatti-identiteetti varsin nopeasti. Nopeaa sosiaalistumista edesauttaa myös vapaa-ajan vietto oman heimon jäsenten kanssa, jolloin opintojen ulkopuolellakin tehdään asioita yhdessä ja näin kehitetään yhteistä identiteettiä. (Ahola & Olin 2000, 146.) Tässä tutkimuksessa kerätyssä aineistossa painottuu erityisesti vapaa-ajanvieron merkitys opiskelijoita yhdistävänä tekijänä. Uusille opiskelijoille vertaistutorien merkitys tiedeyhteisöön sopeutumisen ohjaamisessa ei näyttäydy yhtä suuressa osassa. Vertaistutorien merkitystä tässä sopeutumisprosessissa ei kuitenkaan sovi väheksyä, sillä he edustavat näkyvästi tiedeyhteisönsä opiskelijajäseniä.

Omaan heimoon sosiaalistumisessa erityisen ratkaisevassa asemassa ovat vertaistuutorit eli opinnoissaan pidemmälle edenneet opiskelijat, jotka tarjoavat vertaisohjausta uusille opiskelijoille. Uudet opiskelijat näkevät ohjauksen myönteisessä valossa, sillä opiskelujen alkuun liittyy usein monenlaisia ongelmia. Myös yliopisto suhtautuu vertaisohjaukseen myönteisesti, sillä on sen edun mukaista, että uudet opiskelijat ajetaan sisään opiskeluun mahdollisimman nopeasti. Tulosvaatimusten vuoksi opiskelua yritetään tehostaa kaikin mahdollisin keinoin ja vertaisohjaus saattaa olla yksi käyttökelpoinen keino lisätä opintojen tehostamisessa. (Annala 2000, 58.)

Kasvatustieteiden opiskelijoiden suhtautuminen vertaistuutorointiin on Oulun yliopistossa tehdyn tutkimuksen mukaan erittäin myönteinen (Annala 2000, 56). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen opiskelijoille tehdyn tutkimuksen mukaan vertaistuutorointi on merkittävin ohjauksen taho. Toiseksi merkittävimmäksi koettiin opettajilta saatu tuki. (Ahonen 1999, 111.) Myös Tenhulan ja Pudaksen (1994, 53) tutkimuksessa tärkeimmäksi tiedonlähteeksi opiskelijat nostivat ystävät ja vanhemmat opiskelukaverit. Vasta kun opiskelukaverit eivät osanneet vastata kysymyksiin, käännyttiin yliopiston virallisen ohjausjärjestelmän puoleen. Koska vertaisilta saatu tuki on niin merkittävää, saattaa opettajan ja opiskelijan välinen mentorointisuhde jäädä hyvin vähäiseksi (Ahonen 1999, 115-116). Tässä tutkimuksessa tutkitaan, mikä on vertaisohjauksen merkitys Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA AIEMMAT TUTKIMUKSET

2.1 Keskeiset käsitteet

Tuutoroinnin ja mentoroinnin käsitteitä käytetään nykyisinkin melko väljästi, joten on tarpeen tarkentaa niiden eroja. Tässä tutkimuksessa käsittelemme yliopisto-ohjauksen epävirallisen puolen eli vertaistuutoroinnin vaikutuksia akateemiseen sosialisatioon.

Yliopiston ohjausjärjestelmässä opiskelijoille suunnattu ohjaus voidaan jakaa viralliseen ja epäviralliseen ohjaukseen. Tampereen yliopistossa virallisesta ohjauksesta vastaavat muun muassa opetushenkilökunnan opinto-ohjauksesta vastaavat henkilöt, opiskelijaopinto-ohjaajat sekä useimmilla laitoksilla myös vertaistuutorit. Epävirallista ohjausta tarjoavat erityisesti juuri vertaistuutorit, joiden tehtävät ovat vähemmän tarkkaan määriteltyjä kuin virallisen ohjauspuolen. Virallinen ja epävirallinen ohjauspuoli voivat kuitenkin muodostaa toimivan kokonaisuuden, jos ohjaustehtävissä toimivat henkilöt sitoutuvat avoimeen vuorovaikutussuhteeseen toistensa kanssa.

Tuutorointi liitetään lähinnä opiskeluun ja oppimisprosesseihin kun taas mentoroinnilla viitataan ohjaajan ohjattavalle tarjoamaan henkilökohtaiseen tukemiseen. Suhde ohjaajan ja ohjattavan välillä on tuutoroinnissa erilainen kuin mentoroinnissa. (Ahonen 1999, 102.) Yliopisto-ohjauksessa voidaan erottaa kolme erilaista ohjauksen muotoa. Ohjaus voidaan jakaa tuutorointiin, vertaistuutorointiin sekä mentorointiin. Tuutoroinnissa on kyse opettajan ja ohjattavan opiskelijan välisestä luottamuksellisesta ja tasaveroisesta yhteistyösuhteesta. (Tenhula & Pudas 1994, 18.) Tuutoroinnilla pyritään edistämään opiskelijan itsenäistä opiskelun hallintaa. Tuutoroinnilla pyritään myös edistämään opiskelijan integroitumista omaan opiskeluyhteisöönsä (Vanhala 1997, 7). Myös vertaistuutoroinnissa tavoitteena on johdattaa opiskelija oman opiskeluyhteisönsä jäseneksi. Akateemisen sosialisatian kannalta kaikki ohjausmuodot ovat tärkeässä asemassa.

Seuravaksi selvitetään, mitä eroja yliopiston opiskelijoilleen tarjoamien ohjausmuotojen välillä voidaan havaita.

2.1.1 Tuutorointi

Opiskelijoille suunnattu yliopisto-ohjaus käsittää sekä ohjauksen virallisen että epävirallisen puolen. Tuutoroinnin katsotaan käsittävän ohjauksen molemmat puolet. Virallista ohjausta voivat antaa sekä opetushenkilökuntaan kuuluvat ohjaajat että opiskelijatuutorit. Tuutorista puhuttaessa viitataan usein oppimisen ohjaajaan. Suoraan latinan kielestä käännettynä tutor tarkoittaa lempeää perään katsojaa ja tuutorin tehtävänä onkin lähinnä avustaa oppimista ja ohjata opiskelijaa alati kohti itsenäisempää ja itseohjautuvampaa opiskelua. (Lehtinen 1999, 32-33.) Kallisen, Kerbsin ja Nurmen (2006, 15) mukaan tuutoroinnissa opiskelijan osaaminen kehittyy samalla kun hänen opiskeluprosessiaan tuetaan. Tuutoroinnin tehtävä on ennen kaikkea vakauttaa opiskeluprosessia, jotta opinnot edistyvät sujuvasti.

Opiskelijatuutorointia kutsutaan myös vertaistuutoroinniksi. Tässä tuutoroinnin muodossa kokeneemmat opiskelijat tarjoavat apuaan kokemattommille opiskelijoille. Ohjaus voi tapahtua pareittain tai ryhmissä. Vertaistuutoroinnin käsitteen alle liitetään toisinaan myös opiskelijoiden opiskelutilanteissa toisilleen antama ohjaus, jossa ohjattavan ja ohjaajan rooleja voidaan vaihtaa. Tarkoituksena on, että opiskelijat oppivat itse antaessaan oppisisällöllistä ohjausta toisilleen. Tällaisessa ohjaussuhteessa ohjattava ei ole ohjattavaansa kykenevämpi vaan kyse on tasavertaisesta suhteesta. (Topping 1996, 322.)

2.1.2 Mentorointi

Mentoroinnissa ohjaussuhteen muodostavat kokeneempi ohjaaja sekä kokemattomampi ohjattava. Mentoroinnin käsite on kuitenkin hyvin avoin, sillä mitä erilaisimpia ohjaussuhteita voidaan liittää mentoroinnin käsitteen alle. Korkeakoulutuksessa mentorointi kuitenkin liitetään lähinnä oppipoika-malleihin. Tavoitteena on tarjota kokeneemman henkilön kautta rohkaisua, neuvontaa ja roolimallia nuoremmalle ja kokemattommalle henkilölle. (Ahonen 1999, 104.)

2.1.3 Vertaistuutorointi

Vertaistuutorointi voi olla sekä virallista että epävirallista ohjausta. Keskeistä on, että ohjattava ja ohjaaja ovat jokseenkin samassa asemassa eikä ohjaajan kokeneisuus ohjattavaan korostu, kuten tuutoroinnissa ja mentoroinnissa. Käytännössä vertaistuutorien tehtävinä voi olla esimerkiksi tulevan lukujärjestyksen suunnitteleminen uusien opiskelijoiden kanssa, fyysiseen opiskeluympäristöön tutustuttaminen, oman laitoksen ja tiedeyhteisön käytänteisiin perehdyttäminen kertomalla vallitsevista käytänteistä sekä uusien opiskelijoiden ryhmäytymisen mahdollistaminen järjestämällä yhteistä vapaa-ajan viettoa. Erityisen merkittäväksi vertaistuutorien aseman tekee se, että he ovat itse olleet vasta vähän aikaa sitten samassa tilanteessa kuin uudet opiskelijat. Vertaistuutori saatetaan kokea helpommin lähestyttävänä kuin opetushenkilökunnan edustaja. Tämän vuoksi vertaistuutorin on ymmärrettävä oman asemansa mukanaan tuoma vastuu. Vertaistuutori on tärkeä vaikuttaja uusien opiskelijoiden sosiaalistumisessa niin opiskelijayhteisöön kuin oman laitoksen tiedeyhteisöönkin. (Tenhula & Pudas 1994, 18-19.)

Tenhula ja Pudas (1994) esittävät teoksessaan Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa mallin tuutoroinnin päätekiöistä. Tuutorointi voidaan integroida opetukseen tai sitä voidaan toteuttaa erillään opetuksesta. Opetukseen liitetty tuutorointi on luonteeltaan akateemista kun taas opetuksesta erillinen tuutorointi on sekä henkilökohtaista että sosiaalista. Mallin mukaan tuutoroinnissa on neljä sisällöltään erilaista alaryhmää.

1. Oppisisällöllinen tuutorointi: Oppisisällöllisen tuutoroinnin tavoitteena on vahvistaa uuden tiedon omaksumista. Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi tieteellisten keskustelujen avulla. Vastuu opiskelusta ja oppimisesta pyritään antamaan oppijalle itselleen. Oppisisällöllistä tuutorointia voidaan antaa joko opetuksen yhteydessä tai erillisissä tuutorryhmissä.
2. Opiskelutekninen tuutorointi: Tuutorit antavat ohjausta opiskelun suunnittelussa ja käytännön asioissa. Tavallisesti opiskelija tarvitsee opiskeluteknistä tuutorointia erityisesti opiskelujensa alkuvaiheessa, jolloin opiskelukäytännöt ovat vielä vieraat.

3. Psykososiaalinen tuutorointi: Pyrkimyksenä on saada opiskelija auttamaan itseään. Tuutorin tehtävänä on kuunnella, motivoida ja rohkaista opiskelijaa. Oppiessaan tuntemaan toisiaan paremmin, opiskelijoiden välinen luottamus syvenee ja ryhmän tuen merkitys korostuu.
4. Integroiva tuutorointi: Tavoitteena on ohjata opiskelijat osaksi omaa tiedeyhteisöään. Tarkoituksena on, että opiskelijat, tutkijat, opettajat ja muu henkilökunta toimivat yhtenä kokonaisuutena, työyhteisönä. Tuutorin keskeisenä tehtävänä onkin toimia laitoksen henkilökunnan ja opiskelijoiden välisenä linkkinä.

Vaikka Tenhula ja Pudas keskittyvät teoksessaan lähinnä omaopettajakokeilun pohjalta toteutettuun tuutorointiin, voidaan mielestämme yllä mainittua mallia soveltaa myös vertaistuutorien toimintaan korkeakouluopetuksessa. Mallia tarkasteltaessa on kuitenkin huomattava, että kullakin tuutorilla on oma mallinsa toimia tuutorina. Onkin siis huomioitava kunkin vertaistuutorin omanlainen tapa toimia opiskelijan ohjaajana. (mt. 31-33.)

2.2 Tuutoroinnin historiaa

Tuutorointi on ollut osa koulunkäyntiä jo vuosisatojen ajan, mutta järjestelmällistä sen käyttö on ilmeisesti ollut vasta 1700-luvun loppupuolelta lähtien. Andrew Bell kehitti tuutorointia systemaattisesti oman opetuksensa tueksi, sillä opetusresursseja oli niukasti. Bellin mallissa jokaisella koulun jäsenellä, niin oppilaalla kuin henkilökunnallakin, oli oma rooli. Jokainen luokka oli jaettu sekä tuutoreihin että oppilaisiin ja opettajan tehtävä oli ohjeistaa ja valvoa tuutoreiden toimintaa. Tuutorit olivat yleensä etevämpiä oppilaita, jotka opettivat muita. Bellin malliin kuului myös oppilaiden jakaminen luokkiin saavutustensa perusteella eli hyvin menestynyt oppilas siirrettiin ylemmälle luokkatasolle, mutta huonosti menestynyt joutui takaisin alemmille luokille. (Goodlad & Hirst 1989, 23-25.)

1800-luvun alussa Joseph Lancaster sovelsi Bellin mallia opettaakseen muita heikommassa asemassa olevia poikia omassa koulussaan. 300 lapsen opettaminen yksin ei kuitenkaan ollut mahdollista, mutta tuutorointi tarjosi toimivan ratkaisun suuren lapsijoukon opetuksen organisointiin. Erityistä tuutoroinnille oli se, että opettaja ei ollut se joka huomaa ja korjaa virheet, vaan tuutorit ja muut vertaiset hoitivat tätäkin tehtävää. Lancasterin mallissa hän itse suunnitteli

opetuksen, jota tuutorit sovelsivat toiminnassaan eli he järjestivät tehokasta työtä muille oppilaille opettajan ollessa muissa tehtävissä. Molemmissa malleissa tärkeää oli se, että muiden ohjaamisen lisäksi tuutori oppi itse koko ajan. Mallit levisivätkin laajalle Yhdysvalloissa ja Englannissa kunnes koulutetut opettajat alkoivat yleistyä. (Goodlad & Hirst 1989, 25-26.)

1900-luvulla tuutorointi on löydetty uudelleen ja se on kehittynyt ja kasvanut erityisesti Yhdysvalloissa, joissa se on ollut jo pitkän aikaa osa korkeakoulujen arkipäivää. Samoin Englannissa avoimessa yliopistossa tuutorointia on käytetty jo pitkään. 1960-luvulta lähtien on myös kehitetty paljon erilaisia tuutorointimalleja, joissa lapset toimivat toistensa tuutoreina. Esimerkiksi parilukeminen on Suomessakin käytetty tuutorointimenetelmä, jossa pari lukee yhdessä ja tukee toistensa lukutaidon kehittymistä. (Goodlad & Hirst 1989, 27, 37.)

2.3 Opettajankoulutuksen historiaa

Luokanopettajakoulutus on muuttunut suuresti historiansa aikana. Seuraavan historiakatsauksen valossa on helpompaa ymmärtää niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet nykyisenlaisen akateemisen luokanopettajakoulutuksen kehittymiseen. Katsaus antaa viitteitä siitä millaisia vaatimuksia ja paineitaikin luokanopettajakoulutus on kohdannut muutosprosessin myötä.

Opettajankoulutuksen alkutaival 1900-luvulta alkaen on vienyt useiden eri vaiheiden kautta yliopistomaailmaan. Lukiopohjalla oli merkitystä jo 1900-luvun alussa. Vuodesta 1917 lähtien opettajakoulutusta järjestettiin ylioppilaille kouluttamalla heitä vuoden ajan hospitanttiluokilla seminaarien yhteydessä. Sotien jälkeen voimakkaan jälleenrakennuksen aikana kansakoulujen opettajien valmistus pyrittiin turvaamaan perustamalla Helsinkiin opettajakorkeakoulu vuonna 1947. Opettajapulasta johtuen vuonna 1948 astui voimaan laki, jolla turvattiin kansakoulunopettajien poikkeuksellinen valmistaminen Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulussa, väliaikaisissa opettajakorkeakouluissa sekä seminaarien ylioppilaspuhjoilla hospitanttiluokilla. Poikkeuksellinen koulutus kesti kolme lukukautta. Väliaikaisiksi tarkoitetut opettajakorkeakoulut toimivat vuodesta 1947 vuoteen 1974 saakka. (Nurmi 1990, 13-14, 22.)

Viime vuosisadan puolessa välissä opettajakorkeakoulujen asema muuttui. Väliaikaisiksi tarkoitetuille opettajakorkeakouluille myönnettiin oma asetus vuonna 1958 (Nurmi 1990, 19). Peruskoulun uudistamisen myötä myös opettajien koulutukseen alettiin kiinnittää enemmän

huomiota. Vuonna 1965 opetusministeriö asetti toimikunnan uudistamaan koulutusta ja pohtimaan opettajankoulutuksen kehittämistä. Uusi peruskoulu tarvitsisi uudella tavalla koulutetut opettajat. Koulu-uudistuksen myötä vanhamuotoinen opettajanvalmistus opettajakorkeakouluissa lopetettiin kokonaan. (Vuorenää 2003, 86.) Suuren harppauksen kohti yliopistomaailmaa opettajankoulutus otti vuonna 1968. Tällöin peruskoulunopettajakomitean mukaan peruskoulunopettajanvalmistuksen tuli tapahtua kokonaan yliopistoissa huolimatta siitä, että osa laitoksista sijaitsi yliopistopaikkakuntien ulkopuolella. Luokanopettajien tutkintorakenteen oli erilaisuudesta huolimatta vastattava esimerkiksi humanististen tieteiden kandidaatin tutkintoa. Opettajanvalmistukseen päässeistä opiskelijoista tuli näin siis yliopiston opiskelijoita. (Vuorenää 2003, 89). Seuraavana vuonna komitea esitti lopulliset opettajankoulutuspaikkakunnat. Opettajanvalmistusyksiköt sijaitsivat Helsingissä, Jyväskylässä, Joensuussa ja Savonlinnassa, Oulussa ja Kajaanissa, Tampereella ja Hämeenlinnassa, Turussa ja Raumalla sekä ruotsinkielisenä Vaasassa tai Turussa. Vuonna 1979 mukaan liitettiin myös Lapin yliopisto. (Vuorenää 2003, 91-93, 292-293.)

Uudenlaisen opettajankoulutuksen eräs ensimmäisistä ongelmista koski sitä, tapahtuiko koulutus kasvatuskorkeakoulussa vai yliopistossa. Ongelma oli ainoastaan käsitteellinen, sillä opettajankoulutus kuului yliopistoon. Asiasta päästiinkin yksimielisyyteen. Vuoteen 1974 tultaessa kaikki opettajankoulutus oli siirtynyt yliopistoihin. (Vuorenää 2003, 92, 96.)

Yliopistomaailmassakaan opettajankoulutuksen kehittyminen ei pysähtynyt. Opettajankoulutustoimikunnan pohdintojen perusteella kasvattajan tuli kyetä välittämään tieteellistä maailmankuvaa oppilaille ja edistää heidän maailmankatsomuksellista kehitystään. Vuonna 1973 toimikunta esitti siirtymistä yhteiseen kasvatustieteen kandidaatin perustutkintoon. Tutkinto vastasi yliopiston välitutkintoa, johon eivät kuuluneet nykyiset syventävät opinnot. Toimikunnan suunnitelmat toteutuivat luokanopettajakoulutuksen osalta. Yhtenäisen perustutkinnon tuli kuitenkin kattaa koko kasvatustieteellinen koulutus. Opettajankoulutuksessa se tarkoitti tutkinnon laajentamista. Välitutkinnosta luovuttiin ja tutkinto laajennettiin 160 opintoviikon mittaiseksi. Myös kansainvälisesti katsoen suomalainen opettajankoulutus on ollut uudistuksesta lähtien erittäin korkeatasoista. (Vuorenää 2003, 98-99, 104.)

2.3.1 Tutkinnonuudistus 1974

Opettajankoulutuksen kehittyminen akateemiseksi tapahtui vaiheittain. Aluksi opettajankoulutukseen pyrkivien pohjakoulutustasoa nostettiin ylioppilaspohjaiseksi. Kolmivuotiseksi koulutus muuttui 1968. Tutkinnonuudistukseen ajoi uudenlaisen peruskoulun tarve entistä paremmille opettajille. (Lahdes 1987, 1.) Peruskoulujärjestelmään siirryttiin vuodesta 1972 alkaen.

13.3.1974 opetusministeriö määritteli tutkinnonuudistuksen yleiset periaatteet. Periaatteina mainittiin ongelmakeskeisyys, monitieteisyys, tieteisyys, ammattisuuntautuneisuus ja yleisvalmiuksien antaminen. Valtioneuvoston periaatteet 19.12.1974 olivat kuitenkin ammattisuuntautuneisuus, laaja-alaisuus sekä polyteknisyys. Viimeisen periaatteen vuoksi siirryttiin arvosanojen käytöstä opintojaksoista koostuvaan tavoitteelliseen koulutusohjelmaan. Lisäksi vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta määritteli seuraavat periaatteet opettajankoulutukselle:

1. Peruskoulun ja lukion opettajien koulutuksen tulee olla akateemista, korkeakouluissa tapahtuvaa.
2. Opettajankoulutusta tulee yhtenäistää eli luokanopettajien ja aineenopettajien peruskoulutuksia tuodaan lähemmäksi toisiaan.
3. Kasvatustieteelliset opinnot on arvioitava uudestaan. (Käytännössä tämä tarkoitti kasvatustieteen opintojen ja opetusharjoittelun tiiviimpää yhteensovittamista sekä pedagogisten ja kasvatustieteellisten opintojen entistä parempaa yhteenliittämistä. Pyrkimyksenä oli myös opettajien kasvatustieteellisen asiantuntemuksen lisääminen.)
4. Koulutuksessa on lisättävä yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista ainesta.
5. Jatkokoulutusta on lisättävä. (Lahdes 1987, 2-4.)

2.3.2 Tutkinnonuudistus 2005

Sorbonne-Bolognan prosessi oli vuoden 2005 korkeakoulujen tutkinnonuudistuksen huomattava vaikuttaja. Prosessiin kuuluu paljon eri kehityskohteita, mutta tutkinnonuudistus on saanut suurimman huomion. Uudet säännökset astuivat voimaan 1.8.2005 (Opm 2002, 20). Tutkintorakennemuutoksen mukaan korkeakoulututkinnon tulee olla kaksiportainen, eli ensin suoritetaan kandidaatin tutkinto (120 ov) ja vasta sitten maisterintutkinto (160 ov), mutta molemmat tutkinnot suoritetaan samasta pääaineesta. Kaksiportaisuudella tavoitellaan sitä, että opintojen keskeytyessä opiskelija saisi tutkinnon, jonka myötä opintoja olisi helpompi jatkaa myöhemmin. Suomen osalta suurimpia ongelmia on ollut se, että kandidaatin tutkinnon tulisi olla itsenäinen ja työelämäkelpoinen tutkinto, mitä se tällä hetkellä on yliopistossa vain harvoin, mutta esimerkiksi lastentarhanopettajan koulutuksessa näin on. Myös ammattikorkeakoulututkintojen mukaanotto kaksiportaiseen järjestelmään on Suomessa ollut hankalaa ja se on herättänyt paljon keskustelua niin puolesta kuin vastaan. (Opm 2002, 2, 4-5.)

Uudessa tutkintorakenteessa suuri muutos on, että nyt yliopistojen tulee pohtia tarkasti millaiset pohjakoulutusvaatimukset sen tarjoamaan koulutukseen on. Kelpoisuuden maisteriohjelmaan tuottaa soveltuva alempi korkeakoulututkinto (kandidaatin tutkinto), ammattikorkeakoulututkinto tai sitä vastaava koulutus eli maisteriohjelmiin voi periaatteessa hakea hyvin erilaisella pohjakoulutuksella. Suurin ongelma tässä on se, että maisteriohjelmiä pitää eriyttää opiskelijoiden pohjakoulutuksen mukaan, vaikka lopullinen tutkinto tuleekin olemaan sama. Tällaiset täydentävät opinnot voivat liittyä itse pääaineeseen tai olla vaikkapa kieliopintoja. Tärkeintä on, että niiden avulla on mahdollista suorittaa maisterintutkinto. Huomioitavaa on, että eri pohjakoulutuksia tulee arvioida oikeudenmukaisesti ja mahdolliset täydentävät opinnot saavat olla enintään 60 op:n laajuiset. Maisterintutkinnon laajuus on 120 op ja se tulee aina voida suorittaa kahdessa vuodessa. (Opm 2002, 11-12.) Toisaalta ongelman tuo esiin myös seuraava opetusministeriön vaatimus:

”Kaikkien yliopistotutkintojen ja niihin johtavan opetuksen tulee perustua tieteelliseen tutkimukseen”

Miten voidaan varmistaa, että erilliset alemmaan korkeakoulututkintoon johtavat opinnot muualla kuin yliopistossa perustuvat tieteelliseen tutkimukseen (Opm 2002, 23)?

Luokanopettajakoulutuksessa itse opiskeluun tutkinno uudistus vaikuttaa melko vähän, sillä opettajankelpoisuuden voi saavuttaa vain opiskelemalla maisteritasoiset opinnot. Näin ollen kaikki koulutukseen valitut jatkavat kandidaatin tutkinnosta suoraan maisteriopintoihin, mutta uuden tutkintojärjestelmän vuoksi kandidaatin tutkinto on pakollinen kaikille yliopistossa opiskeleville, vaikka se olisikin pelkkä muodollisuus. Kandidaatin ja maisterintutkinnon tulee olla jatkumo, kuten tähänkin asti, eikä uusi tutkintojärjestelmä saa kaventaa opiskelijan valinnanmahdollisuuksia yliopistolla. (Opm 2002, 23-24, 28.)

”Opettajankoulutuksen opintoja voi sisältyä alempaan tai ylempään korkeakoulututkintoon pääaineeseen kuuluvina tai niistä erillisinä opintoina”
(Opm. 2002, 33).

Yhdenmukaisempien tutkintojen lisäksi erillisen kandidaatin tutkinnon tulisi mahdollistaa opiskelijoiden vapaampi liikkuminen eri yliopistojen välillä eli sen suoritettuaan opiskelija voisi vaihtaa yliopistoa ja jatkaa edelleen maisteriopintoihin ilman tutkinnon täydentämistä (Opm 2002, 29). Näin siis opiskelijan oikeusturva toteutuu paremmin eivätkä opinnot viivästy.

Tutkinnonsuoritusajaksi, viiteen vuoteen, ei varata aikaa tutkinnon virallisen laajuuden ylittävien opintojen suorittamiseen, vaan ylimääräisten opintojen tulee perustua opiskelijan erityiseen kyvykkyyteen, motivaatioon tai ne tulee suorittaa ylitöinä. (Opm 2002, 26-27.) Tämä siis tarkoittaa, että ylimääräiset sivuaineet tai aineenopettajapätevyys tulee suorittaa niin, että ne eivät häiritse muuta opiskelua. Käytännössä kuitenkin opetusohjelma on melko väljä, joten ylimääräisten opintojen suorittaminen on mahdollista, mutta opettajankoulutuslaitoksen ei niitä tarvitse tarjota. Samalla kun opetusministeriö on rajannut ylimääräiset opinnot opiskelijan ylitöiksi, se kuitenkin vaatii monitieteisyyden lisäämistä koulutukseen työelämän lisääntyneiden vaatimusten vuoksi (Opm 2002, 9).

2.3.3 Luokanopettajakoulutuksen akateemistuminen

Opettajankoulutuksen muuttuminen akateemiseksi johti sekä pedagogisten opintojen tehostamiseen että perusasteen ja lukionopettajien koulutuksen muuttamiseen siten, että jokaiselle opettajalle taattiin mahdollisuus kehittyä oman työnsä tutkijana. Tämän muutoksen seurauksena kaikissa opettajankoulutusyksiköissä rakennettiin didaktisten opintojen ja opetusharjoittelun kokonaisuus

siten, että opiskelijat tutustuvat opetustyön tieteellisiin taustoihin ja tämän pohjalta suunnittelevat ja toteuttavat omaa opetustaan harjoittelussa. (Asunta, Husso & Korpinen 2005, 235.)

Opettajankoulutuksen viime vuosina käyntiin lähtenyt suuntaus on opettajankoulutuksen kansainvälistyminen. Opintomatkojen tekeminen ulkomaille lisääntyy, opettajankouluttajilla on kansainvälistä kokemusta ja yhteyksiä ja myös opetusharjoittelua voidaan suorittaa osaksi ulkomailla. Erityisesti Euroopan unioniin liittyminen on mahdollistanut opettajien kansainvälistymistä. (Asunta, Husso & Korpinen 2005, 247.) Vertaistuutorien ja muiden opiskelijoiden omat kokemukset ulkomailla tehdyistä harjoitteluista ja opiskelusta voivat parhaimmillaan rohkaista uusia opiskelijoita kansainvälistymään jo opintojensa aikana.

2.4 Uusien opiskelijoiden ohjaus yliopistossa

Yliopiston virallisuus, jäykkyys ja resurssipula ovat johtaneet siihen, että opiskelijaa ei voida juurikaan tukea ja ohjata opettajien taholta. Siksi ohjaustoiminta onkin yliopistoissa ratkaistu käyttämällä paljon epävirallisia ohjaajia. (Ahola & Olin 2000, 62-66.) Jokaisella yliopistolla on tietysti oma tapansa antaa ohjausta, mutta ohjauksen päälinjat ovat kuitenkin Suomen eri yliopistoissa hyvin samanlaisia. Yleensä opintotoimisto on päävastuussa opiskelijoiden ohjauksesta ja neuvonnasta ja siellä jaetaan yleistä tietoa yliopistosta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Opiskelijalle opintotoimistoa tärkeämpi opintojen ohjaaja on kuitenkin tiedekunnan oma opintosihteri. (Lairio & Puukari 2000, 161-162.) Opintosihterin lisäksi Tampereen yliopistossa ohjausta antavat myös tiedekuntien omat opiskelijaopinto-ohjaajat eli *ootit*, sekä tietenkin vertaistuutorit.

Lairio ja Puukari ovat jakaneet yliopiston ohjaustasot kolmeen eri osaan opiskelijan näkökulmasta. Ensimmäiseen tasoon kuuluvat oman ainelaitoksen henkilökunta sekä opiskelijatuutorit, toisella tasolla ovat tiedekuntien ohjauspalvelut ja kolmannella tasolla yleiset palvelut, kuten vaikkapa rekrytointipalvelut. (Lairio & Puukari 2000, 170-171.) Jako siis kertoo, miten uusi opiskelija näkee eri ohjaustahot. Ahola ja Olin (2000) toteavat, että nämä eri ohjausmuodot ja -tasot eivät kuitenkaan toimi, sillä uudet luokanopettajaopiskelijat Turun yliopistossa kokivat saavansa parhaiten tietoa opiskelusta ja yliopiston käytännöistä opinto-oppaasta sekä muilta opiskelijoilta. Kolmannen sijan tiedonlähteenä jakoivat opiskelijatuutorit sekä laitoksen ilmoitustaulu. Huomattavaa on, että opiskelijatuutorit koettiin ohjaajista selkeästi parhaaksi

tiedonlähteeksi ja kaiken kaikkiaan luokanopettajat kokivat saaneensa tietoa parhaiten juuri yliopiston puolivirallisista tietolähteistä. Tämä epävirallinen ohjaus ei kuitenkaan vie tarvetta viralliselta ohjaukselta, vaan yliopiston virallista ohjausta tarvitaan. Suuri osa opiskelijoista kaipaisi enemmän ja henkilökohtaisempaa virallista ohjausta. Ahola ja Olin ihmettelevät, että miksi tieto yliopiston virallisista ohjaustahoista ei kohtaa uusia opiskelijoita? (Ahola & Olin 2000, 62-66, 119,141-142.)

Laitoksilla annettavaa ohjausta koordinoi amanuenssi tai tehtävään erikseen määrätty henkilö. Muu laitoksen henkilökunta antaa ohjausta ja neuvoja oman erikoisalansa mukaan eli opettajien antama neuvonta koostuu pääosin opiskelunohjaamisesta. Neuvontaa annetaan nykyisin usein myös sähköpostin välityksellä. Vaikka se onkin vaivatonta ja tällainen ohjaus sopii moniin tilanteisiin, niin on silti tärkeä muistaa, että tiedeyhteisön vuorovaikutusta se ei korvaa. Opiskelijan tulee ensisijaisesti päästä osaksi yliopiston vuorovaikutusta. (Lairio & Puukari 2000, 162-163, 169.)

Vaikka yliopistossa on useita ohjausmuotoja, niin silti uusille opiskelijoille jäävät monet asiat epäselviksi ja he joutuvat oppimaan monia asioita itse. Huomattavaa on, että opiskelijat kaipaisivat mm. kokonaiskuvaa omasta tutkinnostaan, opintojen organisoinnista sekä lisää yleistä tietoa yliopistosta. Monelle tuttu vastaus on, että tietoa tulee myöhemmin, vaikka opintojen suunnittelun kannalta olisi tärkeää saada heti apua ja tietoa. Huolestuttavaa on, että yliopiston viralliset ohjauskeinot ovat monille uusille opiskelijoille täysin vieraita. (Ahola & Olin 2000, 114-115.)

Ohjauksen kannalta suurimpia haasteita on opiskelijoiden monimuotoistuminen. Uusista opiskelijoista monella on aiempia opintoja avoimessa yliopistossa tai he aloittavat opintojaan vasta aikuisiällä. Tällöin mm. aiempien opintojen korvaaminen ja näin nopeakin opinnoissa eteneminen on haaste. Lisäksi kansainväliset opiskelijat, eri tavoin vammaiset opiskelijat sekä opiskelijoiden sosiaaliset ja henkilökohtaiset ongelmat hankaloittavat ohjaamista. Uudelle paikkakunnalle muuton myötä monelta opiskelijalta puuttuu turvaverkko ja ongelmiin tarvitaan ohjausta yliopiston puolelta. Myös yksilöllinen opiskelu voi aluksi olla monelle opiskelijalle hyvin hankalaa. Opiskelijoita on siis hyvin erilaisia ja heidän kaikkiin odotuksiin ja tarpeisiin tulisi ohjausjärjestelmän pystyä vastaamaan. Yksilöiden huomioiminen on suuri haaste. (Lairio & Puukari 2000, 167-170.)

2.4.1 Vertaistuutorointi Tampereen yliopistossa

Tampereen yliopistossa tarjotaan uusille opiskelijoille vertaistuutorien ohjausta. Vertaistuutoreina toimivat useimmiten oman laitoksen vanhemmat opiskelijat. Vertaistuutorien koulutuksesta vastaavat yhteistyössä opetuksen kehittämissyksikkö, ylioppilaskunta, ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö sekä laitokset. (Tampereen yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö)

Jokaisella Tampereen yliopiston laitoksella on oma strategiansa tuutoroinnin järjestämiseen. Peruseriaatteet eri laitoksilla ovat samat, mutta käytännön eroja kuitenkin esiintyy esimerkiksi ohjaukseen osallistuvien henkilökunnan edustajien määrässä ja tehtäväalueissa, sekä opiskelijatuutorien roolin ja tehtävien muodossa. Myös laitoksen opiskelijamäärä vaikuttaa uusien opiskelijoiden ohjaamiseen. Esimerkiksi bioteknologian laitos, jossa vuonna 2006 hyväksyttiin opiskelijaksi 31 henkilöä, tarjotaan opiskelijoille henkilökohtaista opastusta opinnoissa. Kullakin tuutorryhmällä on oma tuutor-opettaja sekä opiskelijatuutor. Lukuvuoden aikana ryhmät tapaavat ohjaajiansa kanssa 2-3 kertaa. Lisäksi kullekin uudelle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, HOPS, tuutor-opettajan kanssa. Opiskelijatuutoreiden tehtäväalueeksi määritellään lähinnä psykososiaalinen tuutorointi vapaa-ajanvieton järjestämisen muodossa.

Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan uusien opiskelijoiden ohjauksessa ovat myös tiiviisti mukana henkilökunnan opiskelijoiden ohjaamiseen nimetyt henkilöt. Uudet opiskelijat jaetaan 5-10 henkilön pienryhmiin, jotka kokoontuvat ohjaavan opettajan johdolla 1-2 kertaa molempien lukukausien aikana ensimmäisen vuoden ajan. Pienryhmäohjauksessa on mahdollista keskittyä erilaisilla taustoilla varustettujen opiskelijoiden omiin tarpeisiin. Myös ohjaavat opettajat pysyvät pienryhmiä ohjattaessa hyvin selvillä mahdollisista ongelmista. Uusille opiskelijoille järjestetään myös intensiivijakso, jonka aikana heidät tutustutetaan laitosten omaan kulttuuriin sekä opiskelukäytänteisiin. (Tampereen yliopiston laitosten tuutorointikäytäntöjä 2006, 1-4.)

2.4.2 Vertaistuutorointi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa

Kasvatustieteiden tiedekunnassa opintojen ohjaus on jaettu alueittain eri vastuuhenkilöille, joista osa kuuluu henkilökuntaan, osa on opiskelijoita. Opinto-ohjauksesta ja tuutorin roolista Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opintoasiainpäällikkö kertoo seuraavaa:

” Opinto-ohjaus laajasti ymmärrettynä sisältää hyvin monitasoista ohjausta ja neuvontaa, jota yliopistolla antaa suuri joukko eri alueiden asiantuntijoita aina opiskelijatutoreista professoreihin. Opiskelijatutorilla on tässä maastossa oma rajallinen tehtävänsä, jota voi luonnehtia esimerkiksi ilmaisulla ”uuden opiskelijan orientaatio yliopistomaailmaan”. ”

(Tampereen yliopiston laitosten tuutorointikäytäntöjä 2006, 20.)

Opiskelijatuutorin tehtävänä pidetään erityisesti kysymysten esittämistä uudelle opiskelijalle. Tuutori voi itse vastata niihin kysymyksiin, joihin tietää vastauksen, mutta hänen on omilla kysymyksillään johdatettava uutta opiskelijaa aktiiviseksi tiedonhakijaksi yliopistomaailmassa. Uusi opiskelija on myös saatava tiedostamaan oma vastuunsa omaa opiskeluaan koskevilla valinnoilla.

Opiskelijatuutorin tehtäväalue on kohtalaisen laaja. Tehtävänä on uuden opiskelijan auttaminen yliopistoon, omaan tiedekuntaan ja laitokseen integroitumisessa. Käytännössä tämä tarkoittaa fyysisten tilojen, opintoneuvonnan ja -ohjauksen, atk-asioiden sekä ainejärjestötoiminnan esittelyä. Erikseen mainitaan myös opiskelijatuutorin tehtävä olla tukena uuden opiskelijan mahdollisessa alkuvaiheen ahdistuksessa. Opiskelijatuutorin tehtävänä on myös opastaa opiskelijaa tavoitteelliseen opiskeluun ja opintojen suunnitteluun. Tällä tarkoitetaan opiskelutavoitteiden, asenteiden, vastuullisuuden, ajankäytön, opiskelutekniikoiden sekä tutkintorakenteen ohjaamista. Uutta opiskelijaa on myös ohjattava selvittämään tutkintoja koskevia säädöksiä, hakemaan tietoa opintuoppaista, opetussuunnitelmista, opinto-ohjausta antavilta tahoilta sekä kirjastoista. Tärkeänä tehtävänä mainitaan myös keskustelu uusien opiskelijoiden kanssa. Keskustelujen avulla voidaan opastaa uutta opiskelijaa laitosten käytänteissä sekä opiskelukulttuurissa, arkipäiväisissä asioissa ja ongelmissa sekä omista uratavoitteista, työelämästä ja omasta tieteenalasta. (Tampereen yliopiston laitosten tuutorointikäytäntöjä 2006, 20.)

2.4.3 Vertaistuutorointi Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa

Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos kuuluu Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan. Uusien opiskelijoiden ohjaus on toteutettu laitoksella eri tavalla kuin kasvatustieteiden laitoksella. Vertaistuutorit eivät opettajankoulutuslaitoksella osallistu uusien opiskelijoiden opinto-ohjelmien tekemisessä avustamalla heitä vaan alun opiskeluun orientoitumisesta vastaavat lähinnä tiedekunnasta opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan edustajat. Vertaistuutoroinnin suunnittelun

tekevät vertaistuutorit keskenään. Kirjallista suunnitelmaa vertaisohjauksen toteuttamisesta ei Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella ole.

10 TEESIÄ TUUTOROINNISTA

1. Uusi opiskelija on aikuinen ihminen, mutta uudessa elämäntilanteessa.
2. Opiskelija ei ole passiivinen ohjattava, vaan vastuullinen oppija ja toimija.
3. Opiskelija on tiedeyhteisön täysivaltainen jäsen.
4. Opiskelija ei ole ”koululainen” eikä ”käy koulua”.
5. Opiskelija-tuutorin tärkein tehtävä on olla helposti lähestyttävä ja käytettävissä tarvittaessa.
6. Opiskelija-tuutorin tehtävä on saada kysymyksiä heräämään uuden opiskelijan päässä, ei tehdä kysymyksiä hänen puolestaan.
7. Opiskelija-tuutorin tulee välttää omien vahvojen käsitysten ja asenteiden ilmaisemista.
8. Opiskelija-tuutorin ei tarvitse ottaa vastuuta uuden opiskelijan koko elämäntilanteesta.
9. Tulee olla tarpeeksi nöyrä voidakseen myöntää, että ei voi/tarvitse tietää kaikkea. Asioita voidaan pohtia ja vastauksia etsiä yhdessä.
10. Tuutorointi onnistuu silloin, kun tuutoroitavien tavoitteet täyttyvät. Loistavasti onnistutaan, jos tämän lisäksi tuutoreiden toiveet täyttyvät tai jopa ylittyvät.
(Tampereen yliopiston laitosten tuutorointikäytäntöjä 2006, 21.)

2.5 Systemaattinen vertaistuutoroinnin malli

Hämeen ammattikorkeakoulussa toteutettiin vuosina 2004-2006 opetusministeriön rahoittamaa Oped-Exo -hanketta. Projektin kokonaistavoitteena oli opintojen kehittäminen, mutta yksi neljästä osa-alueesta oli vertaisohjauksen kehittäminen. Toiminnan tuloksena syntyi selvitys laadukkaasta vertaisohjauksesta ja sen kriteereistä. Tiivistetysti kriteerit on esitetty vertaisohjauksen laadunarviointitaulukoissa. (Kallinen, Kerbs & Nurmi 2006, 5, 60-63.) Vaikka kriteerit on laadittu pitäen silmällä ammattikorkeakouluopiskelua, ne sopivat hyvin myös yliopistomaailmaan. Tässä tutkimuksessa arvioitiin kyseisten kriteerien pohjalta Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen vertaistuutorointia. Vaikka yliopistomaailmassa osa laatutekijöistä ja –tasoista onkin jo tuttua, laadukkaan vertaisohjauksen kriteerit tarjoavat systemaattisen ja käytännön vertaisohjaukseen sovellettavissa olevan työkalun.

Vertaisohjausta voidaan kuvata ohjaukseen kuuluvien laatutekijöiden sekä laatutasojen mukaan. Kallinen, Kerbs ja Nurmi (2006) ovat eritelleet vertaisohjauksen toiminnallisen ulottuvuuden (vertaisohjaajan näkökulma) ja organisatorisen ulottuvuuden (ohjausjärjestelmän näkökulma). Laatutasojen avulla voidaan arvioida helposti korkeakoulussa käytettyä vertaisohjauksen menetelmää sekä kehitellä uusia toimintatapoja. Laatutasoja molemmilla ulottuvuuksilla on neljä: minimi, normaali, laaja sekä kattava. Laatutekijät toiminnallisella ulottuvuudella ovat: 1) toiminnan integroituminen opintoihin, 2) rekrytointi, 3) koulutukset, 4) sopimus toiminnasta, 5) toiminta-aika, 6) palkitsemisjärjestelmä, 7) opintopisteet, 8) seuranta, 9) vertaisohjaajien määrä sekä 10) vertaisohjaajien ”tiheys”. Laatutekijöitä on organisatorisella ulottuvuudella yhdeksän: 1) ohjauksen osa-alueet, 2) toiminnan tasot, 3) ohjaukseen osallistuminen, 4) käytännön toiminnan suunnittelu, 5) toiminnan organisointi, 6) suunnittelun syvyys, 7) palaute ja kehittäminen, 8) vertaisohjaajien ja henkilökunnan yhteistyö sekä 9) opiskelijakunnan ja korkeakoulun yhteistyö.

Luokittelu on toteutettu Oped-Exon Ammattikorkeakoulujen opintojen ohjauksen kehittämisprojektissa vuonna 2006. Vaikka laatutekijöitä ja -tasoja kuvataan ammattikorkeakoulujen näkökulmasta, on niitä mahdollista soveltaa kaikkiin korkeakouluihin. Laatutasojen tiukka noudattaminen ei kuitenkaan ole tarpeen, vaan niistä voidaan valita juuri omalle oppilaitokselle soveltuva taso. Laatutasojen avulla on mahdollista arvioida helposti millaiselle tasolle oman laitoksen vertaistuutorointi todella yltää. Laatutasojen avulla voi myös arvioida vertaistuutorin asemaa sekä kuinka tosissaan he työhönsä suhtautuvat. Välinpitämätön asenne vertaisohjaukseen ei ole kenenkään etu.

Laatutasot

Laatutekijät	Minimi	Normaali	Laaja	Kattava
<i>Toiminnan integroitu- minen opintoihin</i>	Vertaisohjaajana toimimisesta opintopisteitä sekä ”työtodistus”, jossa kuvataan koulutuksessa ja toiminnassa kehittyneet taidot.	Ed. lisäksi toiminta nähdään yleisiä työelämävalmiuksia kehittävänä osana opintoja.	Ed. lisäksi toiminnan tavoitteena tuottaa toimijalle erityisvalmiuksia, mainitaan erikseen työtodistuksessa.	Ed. lisäksi vertaisohjaukseen mahdollista liittää opetus- ja ohjausvalmiuksia kehittäviä opintoja.
<i>Rekrytointi</i>	Uusien vertaisohjaajien rekrytointi näkyvää.	Ed. lisäksi vertaisohjaajiksi haluavia haastatellaan valmiuksien ja motivaation kartoittamiseksi.	Vertaisohjaajat valitaan hakemusten ja haastattelujen perusteella.	
<i>Koulutukset</i>	Jokainen osallistuu peruskoulutukseen.	Ed. lisäksi järjestetään tehtäväkohtaisia syventäviä koulutuksia.	Ed. lisäksi järjestetään erikois- ja jatkokoulutuksia.	Ed. lisäksi vertaisohjaajatoimintaa tukevaa tai laajentavaa koulutusta.
<i>Sopimus toiminnasta</i>	Vähintään suullinen sopimus (sitoo organisaatiota ja vertaisohjaajaa).	Vertaisohjaaja allekirjoittaa kirjallisen sopimuksen.	Ed. lisäksi vertaisohjaajat allekirjoittavat jatkosopimuksen.	
<i>Toiminta- aika</i>	Vähintään yksi vuosi.	Vähintään puolitoista vuotta.	Osa opiskelijoista mukana väh. kaksi vuotta.	Osa opiskelijoista mukana koko opiskeluajan ja myöhemmin esim. alumnina.
<i>Palkitsemis- järjestelmä</i>	Opintopisteet ja työtodistus.	Ed. lisäksi muitakin palkkioita (esim. tuutoreiden tapahtumat).		Erityisesti ansioituneilla vertaisohjaajilla mahdollisuus stipendiin.

<i>Opintopisteet</i>		Osallistumisesta syventäviin koulutuksiin ja toimimisesta ko. tehtävässä saa lisää opintopisteitä.	Ed. lisäksi erikois- ja jatkokoulutuksista lisää opintopisteitä.	Ed. lisäksi vertaisohjauksesta kertyvää opintopistemäärää voi kerryttää osallistumalla koulutuksiin ja toimimalla erilaisissa tehtävissä.
<i>Seuranta</i>	Tuutoripassi / seurantalomake.	Oppimispäiväkirja.	Portfolio.	Portfolion esittely seminaarissa.
<i>Vertaisohjaajien määrä</i>	Suhde 1/20.	Suhde 1/15.	Suhde 1/10.	Enemmän kuin 10% opiskelijoista.
<i>Vertaisohjaajien "tiheys"</i>	Jokaisessa luonnollisessa toimintayksikössä (toimipiste, yksikkö) vertaisohjaaja.	Kaikissa koulutusohjelmissa vertaisohjaaja.	Jokaisessa suuntautumisvaihtoehdossa (sivuaineessa) oma vertaisohjaaja.	Vertaisohjausta tarjolla koko opintojen ajan (tuetaan opintojen edistymistä, urasuunnittelua, valmistumista ja siirtymistä työelämään.)

Kuva 1 Vertaisohjauksen toiminnallinen ulottuvuus; vertaisohjaajan näkökulma (Kallinen, Kerbs & Nurmi 2006, 60-61.)

Laatutasot

Laatutekijät	Minimi	Normaali	Laaja	Kattava
<i>Ohjauksen osa-alueet</i>	Vertaisohjaajat osallistuvat uusien opiskelijoiden orientointipäivään; tavoitteena opintojen sujuva aloitus ja integroituminen opiskeluyhteisöön.	Ed. lisäksi opastusta ja neuvontaa opiskelupolun eri valintavaiheissa, esim. sivuaineet.	Vertaisohjaus kattaa koko opiskelun hakuprosessista valmistumiseen.	Alumnitoiminta kiinteä osa vertaisohjausta ja opintojen eri vaiheissa toimivat vertaisohjaajat tekevät yhteistyötä.
<i>Toiminnan tasot</i>	Kaikki aloittavat opiskelijat ohjauksen piirissä.	Jokaisella aloitusryhmällä nimetyt vertaisohjaajat.	Opiskelijoista tuutorointiryhmiä, jotka voivat muuttua opiskelujen aikana.	Opintojen keskivaiheessa, joka tuutoriryhmälle oma mentor työelämästä.
<i>Ohjaukseen osallistuminen</i>	Vertaisohjaajat mukana ohjauksessa hakuvaiheessa ja alkuorientaatiossa.	Ohjaus jatkuu koko ensimmäisen vuoden.	Vertaisohjausta koko opiskelun ajan.	Vertaisohjaus muodostaa jatkumon.
<i>Käytännön toiminnan suunnittelu</i>	Suunnittelu yhteistyössä opiskelijoiden, vertaisohjaajien ja ohjaushenkilöstön kesken.	Ed. lisäksi toimintaa suunnitellaan ja koordinoidaan yksikön tasolla yhteistyössä opiskelijoiden, vertaisohjaajien ja ohjaus- sekä opetushenkilöstön kesken.	Ed. lisäksi vertaisohjausta koordinoidaan koko korkeakoulun tasolla yhteistyössä opiskelijoiden, vertaisohjaajien ja ohjaus- sekä opetushenkilöstön kesken.	Ed. lisäksi alueellista ja valtakunnallista yhteistyötä eri korkeakoulujen kesken.
<i>Toiminnan organisointi</i>	Jokaisessa toimintayksikössä tuutorivastaava, joka huolehtii paikallistason koordinoinnista ja yhteistyöstä ohjaushenkilöstön kanssa. Opiskelijakunnan hallituksessa vertaisohjausvastaava.	Ed. lisäksi opiskelijakunnan (ylioppilaskunta) alaisuudessa toimii tuutoritiimi, joka vastaa toiminnan koordinoinnista ja suunnittelusta koko korkeakoulun tasolla.	Ed. lisäksi opiskelijakunnassa toimii osa-aikainen tuutorisihteeri.	Normaalitason lisäksi opiskelijakunnassa (ylioppilaskunta) toimii kokoaikainen tuutorisihteeri.

<i>Suunnittelun syvyys</i>	Koko korkeakoulun yhteinen vertaisohjauksen toteutussuunnitelma (tosu), jonka tekee opiskelijakunnan alainen tuutoritiimi.	Ed. lisäksi tuutoritiimi laatii tarkemman toteutussuunnitelman (totsu) toiminnan ja tapahtumien käytännön toteutuksesta ja siitä, miten asetetut tavoitteet saavutetaan ja arvioidaan.	Tosu ja totsu pohjautuvat opiskelijakunnan johdolla laadittuun vertaisohjauksen strategiaan, jossa määritellään toiminnan visio, tavoite, arvot sekä kehittämispää-määrät. Strategiaa tarkastellaan ja päivitetään säännöllisesti.	Vertaisohjauksen strategia osa opintojen ohjauksen kokonaisstrategiaa, jonka laatimisessa, tarkastelussa ja päivittämisessä opiskelijat ovat aktiivisesti mukana.
<i>Palaute ja kehittäminen</i>	Toimintaa seurataan suullisen palautteen avulla. Ilmenevät ongelmat korjataan.	Ed. lisäksi vertaisohjauksesta kerätään jatkuvasti kirjallista palautetta ja ongelmiin reagoidaan nopeasti. Vertaisohjaajille annetaan palautetta. Ohjausta kehitetään yhteistyössä muiden opiskelijakuntien ja korkeakoulujen kanssa.	Toiminnan laatua seurataan mm. kyselyillä, haastatteluilla ja palautekeskusteluilla. Vertaisohjausta kehitetään ennakoivasti ja osana opintojen ohjauksen kokonaisuutta.	Vertaisohjaus toimii osana opintojen ohjauksen kokonaisstrategiaa ja hyödyntää sen palaute- ja kehittämisjärjestelmää.
<i>Vertaisohjaajien ja henkilökunnan yhteistyö</i>	Vertaisohjaajat tekevät jatkuvaa yhteistyötä opinto-ohjaajien ja opettajatuutorien kanssa.	Ed. lisäksi yhteistyö kaikkien opintojen ohjauksen toimijoiden kanssa on jatkuvaa.	Jatkuvaa yhteistyötä tehdään koko korkeakoulun henkilöstön kanssa.	
<i>Opiskelijakunnan ja korkeakoulun yhteistyö</i>	Opiskelijakunta ja korkeakoulu tekevät keskustelevaa yhteistyötä vertaisohjauksen suunnittelussa ja integroitumisessa muuhun opintojen ohjaukseen,	Ed. lisäksi korkeakoulu tukee opiskelijakunnan järjestämää vertaisohjaajatoimintaa taloudellisesti.	Minimitason lisäksi opiskelijakunnalla ja korkeakoululla on ostopalvelusopimus vertaisohjauksen järjestämisestä.	

Kuva 2 Vertaisohjauksen organisatorinen ulottuvuus; ohjausjärjestelmän näkökulma (Kallinen, Kerbs & Nurmi 2006, 62-63).

2.6 Akateeminen sosialisatio ja tiedeyhteisö

Tässä tutkimuksessa akateemisella sosiaalisatiolla viitataan siihen prosessiin, joka uuden tulokkaan on käytävä läpi päästäkseen oman tiedeyhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi. Uusi tulokas voi olla joko opiskelija tai henkilökunnan edustaja. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan uusia opiskelijoita ja vertaistuutoroinnin vaikutusta heidän sopeutumisessaan luokanopettajien heimoon Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella

2.6.1 Akateeminen sosialisatio

Opiskelijat sosiaalistuvat tieteenalansa piirissä rakentuneeseen tiedekulttuuriin ja omaksuvat tieteenalansa habituksen. Tämä tarkoittaa, että opiskelijat omaksuvat tieteenalansa käsitteistön, elämäntavan, arvomaailman ja erilaiset hienovaraiset taipumukset sekä alalle ominaiset opiskelustrategiat. Esimerkiksi opettajaopinnoissa opinnot keskittyvät opettajaprofessioon jolloin opinnoissa on paljon käytännönläheisyyttä ja ammatillisten valmiuksien harjoittamista. Opettajaopiskelijat myös usein kokevat, että opinto-ohjelma on raskas eikä opiskelijoilla ole siihen vaikutusmahdollisuuksia. (Aittola 1992, 86-87.)

Opiskelijat sosiaalistuvat yliopistossa ja omalla laitoksellaan sekä kulttuurisesti että ammatillisesti ensisijaisesti opiskelun jälkeiseen työelämään. Näin ollen eri tieteenalojen opiskelijat sosiaalistuvat eri tavoin yliopistoon ja heidän välilleen syntyy suuriakin eroja tulevaisuuteen suuntautumisessa. Tämä vaikuttaa myös itse opiskeluun ja siihen, miten opiskelijat kokevat yliopiston ja opiskelun. (Aittola 1992, 37-38.)

Parjasen mukaan opiskelija voi kiinnittyä korkeakouluun joko akateemisesti tai viihteellisesti. Suomessa akateeminen kiinnittyminen on yleistä ja nopeaa ja yliopistoissa on vallalla luja usko siihen, että opistojärjestelmään kiinnittyminen riittää opiskelijalle. Koulutuspolitiikassa päähuomio on kuitenkin juuri akateemisessa integraatiossa eli akateemisiin tietoihin ja taitoihin oppimisessa ja opiskelijoiden sosiaalinen integroituminen unohdetaan kokonaan. Sosiaaliset ongelmat ja kiinnittyminen yliopistoon vaikuttavat kuitenkin huomattavasti opiskelijan päätehtävään eli opiskeluun. 1960-luvulta lähtien akateeminen integraatio on Parjasen mukaan syrjäyttänyt sosiaalisen integraation. Löyhä sosiaalinen kiinnittyminen yliopistoon aiheuttaa kuitenkin hajaannusta opiskelijoiden keskuudessa, mikä ilmenee huonompana opintomenestyksenä, opintojen

keskeyttämisenä, passiivisena suhtautumisena harrastuksiin, psyykkisinä ongelmina jne. (Parjanen 1990, 115-116.) Opiskelijoiden sosiaalisen puolen unohtaminen heikentää siis huomattavasti yliopiston itse tarkoitusta eli opiskelua.

Yliopiston lisäksi myös opiskelijat ovat muuttuneet, sillä yhä useampi opiskelija on perheellinen tai käy työssä, eikä elä puhdasta opiskelijaelämää. Näin esimerkiksi opiskeluajat pitkittyvät ja opiskelusta on tullut enemmän palkkatyön kaltaista, mikä osaltaan on vähentänyt opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja yliopistoon sitoutumista. (Aittola 1992, 26-32.) Opiskelijoiden monimuotoistumisen myötä uusia ongelmia korkeakouluihin ovat tuoneet aikuisopiskelijat, joiden määrä on lisääntynyt huomattavasti. Niin yliopistot kuin ylioppilaskunnatkaan eivät oikein osaa suhtautua perinteisesti opiskelijoista poikkeaviin aikuisopiskelijoihin. (Parjanen 1990, 116-117.) On kuitenkin huomattava, että uudet tulokkaat eivät ole ainoastaan tiedeyhteisönsä sopeutujia vaan he myös muovaavat oman tiedeyhteisönsä kulttuuria. Omalla tavallaan he kiinnittyvät heimon kulttuuriperintöön ja uudistavat sitä. (Ylijoki 1998, 217.) Näin ollen yliopiston tulee osata muuntautua erilaisia opiskelijoita varten ja sopeutua siihen, että myös akateeminen maailma tulee erilaisten opiskelijoiden myötä muuttumaan.

2.6.2 Tiedeyhteisö

Nuutisen mukaan tiedeyhteisö on ”yhtäältä oppineiden yhteisö, jolla on hallussaan vuosisatojen, jopa - tuhansien aikana muodostettu ymmärrys todellisuudesta, tieto menetelmistä ja viestintäkieli” (Nuutinen 1998, 7). Tiedeyhteisön tehtävä on siis säilyttää tätä vuosisataista tietoa, mutta samalla kehittää sitä. Tärkeä huomio on, että tiedeyhteisö on myös viestintäkieli. Sen omaksuttuaan noviisin on helppo päästä osaksi tiedeyhteisöä, mutta ilman tämän tieteen oman kielen oppimista voivat uudet tulokkaat jäädä yhteisön ulkopuolelle. Tätä kieltä ja tiedeyhteisössä toimimista tulisi sekä tuutorien että muun henkilökunnan uusille tulokkaille opettaa. Yliopistossa opettaminen ja opiskelu ovat tiedeyhteisössä toimimista, joten on koko yliopiston kannalta haitallista jos opiskelijat ja henkilökunta eivät koe olevansa osa sitä. Aaltolan mielestä yliopistoa tulisi kehittää enemmän tiedeyhteisöksi, kuin mitä se tällä hetkellä on. (Aaltola 1995, 25-39.)

Aaltolan (1995) mukaan tiedeyhteisö on oppijoiden ja oppimisen yhteisö. Tämä tarkoittaa sitä, että sekä yliopiston opiskelijat että henkilökunta kuuluvat samaan tiedeyhteisöön ja jokainen yhteisön jäsen on oppija. Ongelma on kuitenkin se, että yliopiston henkilökunta ja opiskelijat ovat vieraantuneet toisistaan eivätkä he juuri kommunikoi toistensa kanssa, vaikka tiedeyhteisön tärkein

piirre olisikin dialogi. Tällä hetkellä dialogissa on Aaltolan mukaan osallisina oikeastaan vain henkilökunta, vaikka opiskelijat tulisi ottaa dialogiin mukaan tiedeyhteisön tasavertaisina jäseninä. Yhteinen dialogi lisäisi tiedeyhteisön avoimuutta ja lähentäisi yhteisöä, sekä sen avulla yhteisön jäsenet oppisivat kantamaan vastuuta tiedeyhteisöstä. (Aaltola 1995, 25-39.) Anttonen ja Riimalan mukaan opetuskeskustelu on tiedeyhteisön dialogia ja näin ollen tärkeä osa sen kommunikaatiota. Opetuskeskustelun rooli on tärkeä, sillä sen kautta tiedeyhteisön kommunikaatio pääsee kehittymään ja opiskelijat pääsevät osaksi tieteellistä keskustelua. Opetuskeskustelun myötä dialogiin pääsee osalliseksi koko tiedeyhteisö, eikä se näin ollen ole opiskelijoiden tavoittamattomissa. (Anttonen & Riimala, 1998, 84-86.) Opetuskeskustelun lisäksi yliopistossa pitäisi olla tilanteita, joissa tiedeyhteisön jäsenet voivat käydä dialogia keskenään epävirallisesti. Nämä epäviralliset tilanteet ovat siksi tärkeitä, että niissä eri asemassa olevat yhteisön jäsenet kohtaavat tasavertaisina, mikä luo hyvän pohjan keskusteluille. Karjalaisen ja Kumpulan mukaan näissä epävirallisissa kohtaamisissa syntyvät kaikkein hedelmällisimmät keskustelut, niin opiskelijoiden kesken kuin henkilökunnan ja opiskelijoiden välilläkin (Karjalainen & Kumpula 1998, 163). Myös opiskelijat kaipaavat epävirallista vuorovaikutusta opetushenkilökunnan kanssa, sillä se vähentää kynnystä yhteydenottoon opintoihin liittyvissä asioissa (Ahola & Olin 2000, 141).

Anttonen ja Riimala (1998) kutsuvat Aaltolankin kuvaamaan huonoa dialogia opiskelijoiden ja muun henkilökunnan välillä kompetenssimuuriksi. Kompetenssimuurin käsite kuvaa tilannetta, jossa tiedeyhteisön kommunikaatio on vääristynyttä. Tiedeyhteisössä on muuri vahvemmassa ja heikommassa asemassa olevien välillä ja näin kommunikaatio säilyttää jo olevia valta-asemia. Toisin sanoen kuilu opettavien ja opiskelijoiden välillä on suuri ja kommunikaatio ei ole luonnollista. Tiedeyhteisö ei tunnu tasavertaiselta ja opiskelijoiden voi olla vaikeaa saada yhteys opetushenkilökuntaan tai opetushenkilökunta ei näe tarpeelliseksi pitää yllä yhteyttä opiskelijoihin. Jossain tapauksissa kompetenssimuuria saatetaan käyttää myös vallan välineenä opiskelijan ja opettajan välillä, mikä ei ole tiedeyhteisön hengen mukaista. (Anttonen & Riimala 1998, 86, 89.)

Tiedeyhteisön jäseniä Aaltolan mukaan ovat siis sekä opiskelijat että yliopiston henkilökunta. Anttonen ja Riimala ovat hänen kanssaan samaan mieltä, mutta heidän mukaansa tiedeyhteisön määrittely ei kuitenkaan ole näin yksinkertaista, sillä kaikki jäsenet eivät ole tasavertaisia keskenään. Heidän mukaansa tiedeyhteisö voidaan jakaa asiantuntijoihin ja muihin tiedeyhteisön jäseniin. Kaikkia tiedeyhteisön jäseniä voidaan kutsua asiantuntijoiksi vain sillä perusteella, että he kuuluvat tähän tiedeyhteisöön, jonka eräänä tehtävänä on tuottaa ja kehittää asiantuntemusta. Ongelma tässä edellä olevassa määrittelyssä on kuitenkin se, että joku on aina asiantuntevampi

jollakin alueella kuin muut. Asiantuntijaksi voidaan siis kutsua henkilöä, joka on saavuttanut virallisen asiantuntijuusaseman, mutta asiantuntija voi kuitenkin olla myös sellainen yhteisön jäsen, joka ei virallisesti ole korkeassa asemassa, vaan hän on muiden yhteisön jäsenten korkeasti arvostama. Opetuskeskustelussakaan asiantuntija ei aina ole opettajan asemassa, sillä opiskelijalla voi olla asiantuntijätietoa jostakin aiheesta enemmän kuin opettajalla. Tämän asiantuntijatiedon hyödyntäminen ja arvostaminen lisääisi tiedeyhteisön dialogia ja yhteisöllisyyttä. (Anttonen & Riimala 1998, 83-86.)

Ahola ja Olin (2000) pohtivat opitaanko yliopistossa vain tiedeyhteisön ihanne. Opiskelijat ja tiedeyhteisö arvostavat kriittisyyttä, mutta todellisuudessa opiskelu on tästä ihanteesta kaukana opiskelijoiden tyytyessä taktikoimaan mm. tentteihin lukemisessa. (Ahola & Olin 2000, 145.)

2.7 Akateeminen opiskelu tänään

Yliopistoon tullessaan uusi opiskelija kohtaa kulttuurin, joka eroaa keskiasteen koulutuksesta monella tavalla. Tässä luvussa kuvataan yliopistomaailmaa nykypäivänä sekä luokanopettajakoulutuksen paikkaa tässä moniulotteisessa eri tieteenalojen palapelissä.

2.7.1 Yliopiston massoittuminen

Yliopiston massoittuminen on johtanut yliopisto-opiskelijoiden joukon heterogeenistymiseen. (Olkinuora & Mäkinen 1999, 31). Erityisesti opettajankoulutuksessa tämä näkyy niin, että opiskelijoina on kaiken ikäisiä ja eri taustan omaavia opiskelijoita. Ei ole epätavallista, että luokanopettajaksi kouluttautuva opiskelee jo toista tutkintoa tai on ehtinyt jo hankkia perheen. Olkinuoran ja Mäkisen mukaan opiskelijajoukon laajenemisen myötä ei voida enää puhua yhtenäisestä opiskelijakulttuurista, vaan pitäisi keskittyä tutkimaan ja puhumaan jokaisen tieteenalan omasta alakulttuurista. Korkeakoulutuksen massoittuminen tarkoittaa valitettavasti myös sitä, että tieteellisen opiskelun arvo on vähentynyt opiskelijoiden keskuudessa. Yhä useampi haluaa suorittaa vain oman tutkintonsa ja siirtyä työelämään eli koulutuksella on ainoastaan välinearvoa työelämään kavutessa. (Olkinuora & Mäkinen 1999, 47.)

Erityisen selkeästi tämä näkyy luokanopettajakoulutuksessa, joka selkeästi kouluttaa opiskelijoita tiettyyn ammattiin. Silvosen mukaan opiskelijoiden suhde vanhaan akateemisuuteen on kadonnut ja opiskelijat eivät enää arvosta tiedettä kuten aiemmin. Tiede ja tutkimus ovat tärkeitä, etenkin professionaalisten alojen opiskelijoille, vain jos ne liittyvät omaan ammattiin. Ristiriita syntyy kun yliopiston tulisi ohjata tieteelliseen ajattelutapaan ja samanaikaisesti tukea opiskelijoita valmistumaan nopeasti. Tieteellistä ajattelutapaa kun ei voi omaksua aivan nopeasti. Silvosen mukaan tärkeää olisikin, että yliopistossa olisi mahdollisuuksia ohjata opiskelijoita, joilla on erilaisia tavoitteita (Silvonen 1996, 102-104, 107). Toiset haluavat valmistua nopeasti ammattiin, mutta osa haluaa suuntautua opinnoissaan itse tieteeseen.

Massoittumisen myötä yliopistoja on muokannut myös koulumaistuminen 1970-luvulta alkaen, minkä myötä akateeminen opiskelija on viimeistään korvautunut professiosuuntautuneella opiskelijalla (Silvonen 1996, 101). Aittolan mukaan koulumainen yliopisto asettaa korkeita vaatimuksia, mutta ei ohjaa tai edistä opiskelijoiden autonomisuutta. Tämä johtaa siihen, että opiskelija ei enää kiinnity yliopistoon tai siihen, että opiskelijat haluavat mukautua valmiisiin normeihin, koska niin pääsee helpommalla kuin kulkemalla omia teitä. (Aittola 1992, 40-42, 78.) Usein kuitenkin ensimmäisen vuoden opiskelijat sekä ammatillisesti suuntautuneet opiskelijat pitävät koulumaisuutta vain hyvänä asiana, sillä näin opinnot etenevät ja on mahdollista valmistua nopeastikin. Valitettavasti koulumainen opiskelu johtaa usein vain opintojen suorittamiseen niin nopeasti kuin mahdollista. (Aittola 1992, 69.)

2.7.2 Yliopistoon sosiaalistuminen

Aittola (1992) on kuvannut havainnollisesti opiskeluaikaisia elämänvaiheita. Ensimmäisen opintovuoden aikaiset vaiheet liittyvät selkeästi akateemiseen sosialisointiin, sillä opiskelijan tehtävänä on omaksua uudenlainen opiskelutapa ja -rytmi sekä oman tieteenalansa tapa toimia. Aittolan mukaan uusi opiskelija on myös hyvin kiinnostunut uudesta ja kiehtovasta yliopistosta. Akateeminen sosialisointi ja uusien ystävien hankkiminen on kuitenkin pitkä prosessi, sillä aluksi opiskelija elää kahta elämää opiskelupaikan ja kotipaikan välillä. (Aittola 1992, 75-77.) Opiskelijaelämään ja yliopistoon sosiaalistuminen ei aina ole helppoa ja se vaatii uudelta opiskelijalta paljon voimavaroja. Akateemisten vaatimusten lisäksi opiskelija joutuu opettelemaan itsenäistä elämää, mikä myös lisää ensimmäisen opintovuoden aikana koettua stressiä. (Liuska 1998, 13-14.) Tuutoreiden tehtävä olisikin auttaa uutta opiskelijaa akateemisessa sosialisointiossa, jotta hän ei yksin joutuisi kohtaamaan kaikkia stressitekijöitä.

Kiinnittyminen yliopistoon on vuosien aikana muuttunut. Ennen omaan ainelaitokseen tai opiskeltavaan tieteenalaan sitouduttiin intellektuaalisesti. Nykyisin yliopistoon kiinnitytään löyhemmin ja opiskelijat integroituvat sosiaalisesti vain omaan vuosikurssiin ja koulutusohjelmaan. Kun aikaisemmin opiskelijat hankkivat arvostusta opiskelutovereidensa joukossa opiskelemalla eri tiedekunnissa, pyritään nyt samaan opiskelemalla ylempien vuosikurssien opintoja. Samalla sivuainevalinnat ovat yksipuolistuneet. (Aittola 1992, 97.)

Kolmantena opintovuonna opiskelija Aittolan mukaan turhautuu opiskelijaelämään, mutta silti opiskelu ja opiskelijaelämä hallitsevat hänen koko elämänsä ja elämäntapaansa. Kolmantena opiskeluvuonna opiskelija on myös jo vahvasti sitoutunut omaan laitokseensa ja sen henkilökuntaan sekä omaan vuosikurssiinsa, joten akateeminen sosialisatio on toteutunut. Opiskelija on siis kahden vuoden opiskelun aikana omaksunut oman tieteenalansa normit ja tavan toimia oman pääaineensa opiskeluissa. (Aittola 1992, 75-77.)

2.7.3 Uuden opiskelijan avuntarve

Ahosen (1999) mukaan lähes joka toinen opiskelija (45%) tarvitsisi tukea ja apua kirjallisten töiden tekemiseen ja lisäksi opiskelijat kaipaisivat tukea kurssien suorittamiseen ja sivuainevalintoihin. Kuitenkin vain joka viides opiskelija kaipasi tukea yleisesti opiskeluun osaamatta eritellä, mihin hän tukea erityisesti halusi. Oppisisällöllisen-, opiskeluteknisen- ja psykososiaalisen tuen tarvetta voi opiskelijan olla vaikeaa eritellä toisistaan ja näin ei osata kertoa millaista tukea erityisesti kaivataan. Huomattavaa kuitenkin on, että joka kuudes opiskelija odotti saavansa yliopistossa taitavaa ohjausta opiskeluunsa. Ohjaajan tulee siis olla asiantuntija ja hänen tulee osata vastata opiskelijan esittämiin kysymyksiin. Ahosen tutkimuksen mukaan suuri osa opiskelijoista (36%) kaipasi kritiikkiä ja tietoa palautteen muodossa. Tällaista palautetta voi antaa niin opettaja kuin taitava vertaistuutorikin. Toisin sanoen opiskelijan tieteellisen ajattelun kehittymistä pitäisi ja voitaisiin tukea taitavan ohjauksen avulla. (Ahonen 1999, 107-108.)

Psykososiaalinen ohjaus on tärkeää, jotta opiskelija saa tukea opintoihin. Näin hänen on helpompi kiinnittyä yliopistoon ja menestyä opinnoissaan. Ahosen tutkimuksessa kuitenkin vain 3% opiskelijoista kaipasi psykososiaalista tukea ja rohkaisua. Ahonen kertoo tämän johtuvan siitä, että opiskelijat kaipaavat ennen kaikkea tietoa ja opastusta käytännön asioissa ja tällöin opiskelijan rohkaiseminen ei riitä ja häntä ei saa jättää ilman tarvitsemaansa tietoa. Kuitenkin moni kokee

onnistuneet ohjaustilanteet rohkaisevina ja kannustavina, minkä jälkeen opinnoissa on taas helpompi edetä. (Ahonen 1999, 109-110.) Tällaisessa ohjaustilanteessa saadaan sekä oppisisällöllistä että psykososiaalista ohjausta.

Vaikka psykososiaalista ohjausta ei kaivattu virallisten ohjaustahojen puolelta, niin Ahosen tutkimuksessa 47 % opiskelijoista oli kokenut saaneensa psykososiaalista ohjausta vertaistuuoreilta ja tämä oli motivoinut ja rohkaissut heitä opinnoissa. Tällaista tukea halutaan siis opetushenkilökunnan sijaan saada vertaisilta. Kiinnostavaa oli, että 13 % opiskelijoista oli ilahtuneita siitä, kuinka tuutorit olivat kiinnostuneita opiskelijoista ja vain 3 % kertoi, ettei ollut saanut sellaista tukea ja tietoa kuin olisi halunnut tuutoreiltaan. Kuitenkin opiskelijoiden toisilleen antama ohjaus on merkittävää, sillä jopa 74% opiskelijoista keskusteli opiskeluun liittyvistä asioista viikoittain vertaistuuoreiden tai muiden opiskelijoiden kanssa ja sai siitä tukea. Toisaalta opiskelijatoverit koettiin tärkeiksi tiedon jakajiksi, mutta vain 3 % piti varsinaisia vertaistuuoreita tärkeinä opintojen ohjaajina. Epäviralliseen ohjaukseen hakeuduttiin kuitenkin huomattavasti mieluummin kuin viralliseen. (Ahonen 1999, 111-113.)

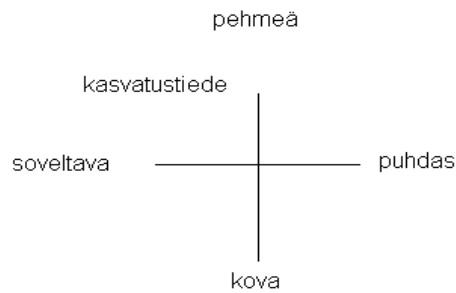
2.7.4 Luokanopettajakoulutus akateemisen maailman osana

Yliopiston eri tieteenalat ovat oman tutkimustraditionsa vuoksi muodostuneet aikojen saatossa varsin omaleimaisiksi (Ylijoki 1998, 29). Uuden opiskelijan sosiaalistumiseen omaan tiedeyhteisöön vaikuttavat useat seikat, joista yksi keskeisistä on tiedeyhteisön jäsenten käsitys omasta tieteenalastaan ja sen paikasta akateemisessa maailmassa. Kuten myöhemmin aineistoa käsittelevästä osuudesta selviää, tiedeyhteisössä esiintyvät käsitykset ja asenteet siirtyvät laitoksen tapojen ja traditioiden omaksumisen kautta uusille opiskelijoille. Seuraavassa tarkastelemme millaisessa asemassa kasvatustiede ja erityisesti opettajankoulutus on nykyisin yliopistomaailmassa. Opettajankoulutuksen kehityspolku ammatillisesta akateemiseksi ei ole ollut esteetön. Vielä nykyisinkin yliopistomaailmassa kasvatustieteen ja erityisesti opettajankoulutuksen status on selkeästi ammatillisempi kuin usean muun tieteenalan. Yliopistoperinteestä voidaan löytää useita syitä, joiden vuoksi kasvatustieteen asema yliopistomaailmassa ei ole kaikkein katu-uskottavimpia.

Vaikkakin yliopistotieteiden maailmaa voidaan pitää jokseenkin monimuotoisena ja sateenkaaren sävyisenä, niistä voidaan yhä erottaa kohtalaisen selkeästi kaksi erilaista kulttuuria. Vuonna 1959 pidetty luento kahdesta kulttuurista ("The Two Cultures") aiheutti omana aikanaan kiihvasta väittelyä, mutta myös nosti pintaan havaittavissa olleen, mutta vaietun ilmiön.

Luennoitsijana toimi C.P. Snow. Hän erotteli yliopistotiedettä tekevän maailman kahteen toisistaan eroavaan kulttuuriin, luonnontieteiden ja ”kirjallisuusälymystön” kulttuureihin. Näitä kahta kulttuuria erottaa ennakkoluulojen, ymmärtämättömyyden ja vähättelyn kuilu. (Snow 1998, 98-99.) Osapuolista kumpikaan ei tunne toistaan, joten ymmärrystä ei ole saavutettu. Kulttuurien edustajat puhuvat eri kieltä joten yhteisymmärryksen saavuttaminen ei myöskään ole yksinkertaisesti ratkaistavissa. (Snow 1998, 113.) Erityisesti Snow suomii humanistien leiriä, jota hän kuvaa snobistiseksi ja ylimieliseksi eliittiryhmäksi, joka suhtautuu halveksuvasti erityisesti soveltavia luonnontieteitä kohtaan. Keskeistä kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen kannalta on Snow'n käsitysten takana oleva käsitys tieteen etiikasta. Kaksi vastakkaista leiriä pyrkivät taistelemaan eettisten arvojen oikeasta järjestyksestä. Luonnontieteiden kulttuurin edustajat edesauttaakseen tieteellistä kehitystä ja humanistisen kulttuurin edustajat ylläpitääkseen ja välittääkseen eteenpäin korkeampia arvoja. (Ylijoki 1998, 32.) Kasvatustieteen ja erityisesti opettajankoulutuksen tavoitteena on selkeästi välittää kansalle yleisesti hyvinä pidettyjä arvoja, mutta omalta osaltaan myös mahdollistaa hyvinvointivaltion kehitystä sekä ylipäättään mahdollistaa sellaisen olemassaolo toimivan koulujärjestelmän kautta. Vaikkakin tutkimustraditio kasvatustieteessä on selkeästi humanistinen, sen arvot ja päämäärät eivät ole yksinomaan välittää yleisiä arvoja. Vaikka jako humanistisiin ja luonnontieteisiin ei olekaan täysin yksiselitteinen, jako on huomattavissa nykyisessäkin yliopistomaailmassa. Snow'n ajatusten taustalla on nähtävissä kuitenkin pyrkimys aitoon vuorovaikutukseen ja keskusteluun kahden eri kulttuurin välillä.

Opettajankoulutuksen asemaa yliopistomaailmassa voidaan tarkastella myös Becherin (2001) tutkimustensa pohjalta kehittämään teoriaan akateemisen maailman eriytymisestä. Hän jaottelee akateemisia heimoja sekä sosiaalisen, että niiden tieteellisen muodon suhteen. Tieteellinen muoto voidaan Becherin mukaan määritellä kovan ja pehmeän sekä puhtaan ja soveltavan akseleilla. Esimerkiksi matematiikka luokiteltaisiin tämän jaottelun mukaan kovaksi ja puhtaaksi tieteeksi kun taas kasvatustiede näyttäytyy pehmeänä ja soveltavana. (mt. 2001, 36.)



Kuva 3 Kasvatustieteet yliopistotieteiden kentässä (Becher 2001, 36).

Becher tarkastelee myös tieteenalojen sosiaalista maailmaa sen mukaan miten ne asettuvat konvergentti-divergentti- sekä urbaani-ruraali-akseleille. Sosiaaliselta muodoltaan konvergentti heimo ylläpitää tiivistä yhteisiin sääntöihin sidottua ja ulkopuolisilta suljettua elämäntyyliä kun taas divergentti heimo näyttäytyy sisäisiltä suhteiltaan sekä suhtautumisestaan rajojen ylityksiin huomattavasti löyhempänä ja hajaantuneempana. (mt. 2001, 184.)

Akateemiset heimot eroavat toisistaan myös urbaani-ruraali-akselilla. Urbaania tyyliä edustavat heimot viettävät nopeitempoista, liikkuvaa ja kilpailunhenkistä elämää. Urbanien heimojen tutkimusalue on useimmiten kapea-alainen ja ongelmat tarkkaan määriteltyjä. Ruraalien heimojen elämää kuvaavat juurtuminen omalle alueelle ja rauhallinen ja pitkäjännitteisyyttä vaativa tyyli. Tämän kulttuurin tutkimus voi ulottua hyvinkin laajalle alueelle eivätkä tutkimusongelmat ole tarkkaan rajattuja. (mt. 2001, 106-107.) Jaottelua ei kuitenkaan tule pitää tarkkarajaisena luokitteluna, josta jokaiselle tieteenalalle löytyy oma lokeronsa. Näkisimmekin Becherin jaottelun enemmänkin jatkumona, jossa eri ääripäät ovat lähinnä antamassa suuntaa ja joka lähinnä esittelee eri akateemisten heimojen erityispiirteitä verrattuna toisiin heimoihin. Emme myöskään usko, että heimojen paikka kartalla olisi täysin staattinen vaan ajan virtauksista ja kunkin ajan yleisimmästä tiedonintressistä riippuen heimo saattaa liikkua jollakin akselilla.

Nuorimmat yliopistotieteet asettuvat tutkimustraditionsa puolesta pehmeä-soveltava alueelle. Nuorimpien yliopistotieteiden, kuten kasvatustieteiden asema yliopiston akateemisessa maailmassa on vielä vakiintumaton ja siksi näiden heimojen opiskelijat saattavatkin kokea heimonsa akateemisen statuksen epävarmana. Nuorimpien yliopistomaailmaan liittyneiden tieteenalojen asema on käytännönläheinen ja tieteenalojen edustajat toimivatkin läheisessä suhteessa oman alansa ammattielämään (Becher 2001, 36). Tästä esimerkkinä mainittakoon luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun korostunut asema. Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijat osallistuvat opetusharjoitteluihin, joita ohjaamassa ovat luokanopettajan ammatissa toimivat henkilöt sekä eri aineisiin perehtyneet didaktikot. Tasapainoilua akateemisen maailman ja käytännön välillä harjoitetaan jo opiskeluaikana teoriaopintojen ja opetusharjoittelun yhdistämisen kautta. Koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien kehittymistä, joten käytännönläheisyys nähdään opettajakoulutuksessa suotavana.

Toisinaan heimot toimivat samoilla alueilla toisten heimojen kanssa. Tämä ei väistämättä johda ristiriitatilanteisiin toisten heimojen kanssa sillä vaikka tutkimuskohde olisi yhteinen useammalle heimolle, lähestymistapa ja heimojen käytänteet saattavat erota paljonkin. (Becher 2001, 60-61.)

Lähdettäessä selvittämään akateemisen sosialisaaion merkitystä luokanopettajakoulutuksessa, on otettava huomioon heimon asema tiedon tuottamisessa akateemisessa maailmassa, mutta myös tieteenalalle ominaiset sosiaaliset piirteet. Ilman oman heimon perinteiden ja sanattomien pelisääntöjen tuntemista opiskelijan on mahdotonta päästä oman heimonsa täysivaltaiseksi jäseneksi (Ylijoki 1998, 72).

2.7.6 Yliopiston piilo-opetussuunnitelma

Yliopiston toimintaa säätelevät erilaiset epäviralliset käytännöt ja normit. Tämä tarkoittaa opiskelijan kannalta sitä, että yliopistossa opiskelu vaatii muidenkin asioiden kuin kurssivaatimusten oppimista. Tätä opetussuunnitelman epävirallista puolta kutsutaan yliopiston piilo-opetussuunnitelmaksi. Käsite sisältää ajatuksen niin sosiaalisista ja kulttuurisista normeista kuin koulutuksen vaatimuksista ja selektiomekanismeista eli käsite on selkeästi laajempi yliopistossa kuin perusasteella. Yliopisto-opiskelua koskevia piilo-opetussuunnitelman muotoja Aittola kertoo olevan mm. tenttivihjeiden etsintä, ulkoa ohjautuva opinto-ohjelma sekä henkilökunnan auktoriteettiin mukautuminen. Oman heimon kielen oppiminen on myös tärkeä osa

oman oppiaineensa opiskelussa, vaikka kaikki opiskelijat eivät sitä Aittolan mukaan koe tärkeäksi. Tämä tarkoittaa, että piilo-opetussuunnitelmasta osa on edelleenkin piilossa, eivätkä opiskelijat pysty kaikki sen osia erittelemään (Aittola 1989, 218-220).

Myös Gerholmin mukaan tiedeyhteisön uuden jäsenen tulee oppia kulttuuriin liittyvät säännöt ja tiedot. Jotta tulokas pystyy toimimaan yhteistyössä niin henkilökunnan kuin muiden opiskelijoiden kanssa, tarvitsee hän paljon tieto-taitoa, jota Gerholm kutsuu hiljaiseksi tiedoksi. Tämä tieto saavutetaan vain olemalla yhteydessä yhteisön muiden jäsenten kanssa. Tärkeää on, että yliopiston toimintakulttuuri välittyy uusille opiskelijoille piilo-opetussuunnitelman välityksellä. Jos tulokas ei opi yhteisön kirjoittamattomia sääntöjä ja yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa, niin hän joutuu yhteisön ulkopuoliseksi ja pahimmillaan jopa valmistuminen voi vaarantua. (Gerholm 1990, 263, 265.) Toisin sanoen yliopistossa opiskelu vaatii opintomenestyksen lisäksi yliopistopelin oppimista (Ahola & Olin 2000, 8-9). Aittolan mukaan ongelma on kuitenkin se, että opiskelijat eivät useinkaan tunne piilo-opetussuunnitelmaa, joten he eivät ymmärrä kuinka tärkeää sen omaksuminen on, jotta opinnoissa on mahdollista menestyä (Aittola 1989, 222).

Gerholmin mukaan yliopiston hiljainen tieto voidaan jakaa kahteen kategoriaan. Ensimmäinen kategoria sisältää institutionaalisen tiedon, joka on yliopiston jokapäiväiseen toiminnan tuottamaa. Tätä tietoa tarvitaan ja käytetään, jotta arki ainelaitoksella sujuu. Toinen kategoria sisältää tiedon, jota opiskelija tarvitsee tieteen alueella liikkeessaan ja tämä tieto kertyy opiskelijan omassa toiminnassa. Opiskelija yrittää tiedon avulla selvittää, mitä häneltä opiskeluissa odotetaan ja miten niiden parissa tulisi toimia. Lisäksi opiskelijan tulee oppia tulkitsemaan opiskeluun liittyviä tilanteita ja oppia toimimaan aina tilanteen vaatimalla tavalla. (Gerholm 1990, 263-264.)

Yliopiston piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa suoranaisesti itse opiskeluun. Yliopiston virallisen opetussuunnitelman lisäksi jokainen oppiaine pyrkii välittämään omaa ominaislaatuaan uusille tulokkaille. Uuden tulokkaan tulisi oppia tapa toimia oppiaineen piirissä sekä se, millaisia vaatimuksia ja odotuksia hänelle sen puolelta esitetään. Tietyn oppiaineen edustajan saatetaan olettaa käyttäytyvän tietyllä tavalla. Uuden tulokkaan pitää myös oppia millainen asema tutkimuksella on oppiaineen piirissä. Tuleeko jokaisen tutkia yksin vai onko tutkijaryhmään sopeutuminen oleellista opiskelijalle. (Gerholm 1990, 265-266.)

Hiljainen tieto siirtyy tiedeyhteisön vanhemmilta jäseniltä uusille jäsenille vuorovaikutuksessa. Tämä vuorovaikutus kuitenkin vaatii, että uudet jäsenet ovat omaksuneet oman heimonsa kielen (Aittola 1989, 220). Mitä enemmän eri tahot siis ovat yhteydessä toisiinsa, niin sitä varmemmin tieto uusintaa itseään. Toisaalta on myös hyvä havaita, että uudet opiskelijatkaan eivät ole Gerholmin mukaan vain passiivisia hiljaisen tiedon uusintajia, vaan he itsekin hyötyvät hiljaisen tiedon oppimisesta, mikä helpottaa heidän omaan opiskeluaan yliopistolla. (Gerholm 1990, 268-270.) Aittola taas katsoo, että yliopisto uusintaa omaa kulttuuriaan siksi vaivatta, että opiskelijat eivät ymmärrä alkaa aktiivisesti vaikuttaa näihin piileviin mekanismeihin (Aittola 1989, 222). Toisaalta opiskelija ei varmasti ymmärrä tai halua alkaa näitä mekanismeja muuttaa jos hän kokee niistä olevan konkreettista hyötyä itselle, kuten Gerholm totesi.

2.8 Opettajankoulutuksen tavoitteita

2004-syksyllä tehdyn kyselyn perusteella (N = 1165) opettajan ydinosaamiseen liitettiin muun muassa seuraavia alueita: vastuuntuntoisuus, tavoitteisuus, sitoutuneisuus, harkitsevuus, välittäminen, ahkeruus, yhteistoiminnallisuus, oikeudenmukaisuus, suvaitsevuus ja luovuus. Listan häntäpäältä löytyvät aineen hallintaan liittyvät taidot, kun taas luettelon alkupää koostui opettajan hyveistä ja eettisestä ymmärryksestä. (Meri 2005, 256.) Tällaista kompetenssia ei voida saavuttaa opettajankoulutuksessa ilman avoimesti toimivaa opiskeluympäristöä, jossa vaikuttavina tekijöinä ovat henkilökunnan lisäksi muut opiskelijat. On siis sanomattakin selvää, että ihmissuhdetaidoilla on suuri merkitys luokanopettajakoulutuksen jokaisessa vaiheessa. Vertaistuutorien vastuulla on siis myös avoimen opiskeluilmapiirin välittäminen uusille opiskelijoille.

Tavoitteena opettajaksi kehittymisessä on selvittää millainen opettaja on opettajana toimiessaan, sekä millaisena oma opettajaminä nähdään toisten opettajien joukossa (Meri 2005, 257). Oman opettajaidentiteetin rakentuminen saa parhaimmillaan tukea heti opiskelun alkusysäyksestä lähtien vertaistuutorien muodossa. Yhtenäisen peruskoulun opettajien yhteistyön idea toimii mielestämme hyvänä mallina opettajankoulutuksen opiskelijoiden vertaissuhteelle. Avoin vertaissuhde toisiin opettajiin mahdollistaa yhtenäisessä peruskoulussa jokaisen opettajan asiantuntemuksen ja vahvuusalueiden hyödyntämisen (Meri 2005, 258). Samaa mallia näkemyksemme mukaan kannattaisi entistä vahvemmin soveltaa myös opiskelijoiden kesken, jolloin jokaisen tietoja ja taitoja olisi mahdollista hyödyntää yhteisessä työskentelyssä. Opettajankoulutuksen verkostoituminen mahdollistaa luovuuden ja innovatiivisuuden vapaan hyödyntämisen (Asunta, Husso & Korpinen 2005, 248). Toimivan verkoston luomiseksi jo

opiskeluaikana on harjoitettava taitoja, joiden avulla verkostoja luodaan ja pidetään yllä. Opiskelijoiden avoin yhteistyö toistensa ja myös laitoksen koko asiantuntijayhteisön kesken mahdollistaa verkostotyöskentelyn oppimisen ja siinä toimimiseen tarvittavien taitojen kehittymisen.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten vertaistuutorit vaikuttavat uusien opiskelijoiden akateemiseen socialisaatioon. Raportissa pyritään selvittämään myös mitä akateeminen socialisaatio on luokanopettajakoulutuksessa. Lisäksi tutkimuksessa on tarkasteltu miten uudet opiskelijat kiinnittyvät omaan opiskelijayhteisöönsä.

Täsmennetyt tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten vertaistuutorit vaikuttavat uusien opiskelijoiden akateemiseen socialisaatioon luokanopettajakoulutuksessa?
2. Mitä akateeminen socialisaatio on luokanopettajakoulutuksessa?
3. Miten vertaistuutorit vaikuttavat uusien opiskelijoiden sopeutumiseen omaan opiskelijayhteisöönsä?

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston keräämisessä eläytymismenetelmää. Kyseisestä menetelmästä käytettiin nimenomaan sen passiivista versiota eli aineisto koostuu vastaajien kehyskertomusten perusteella kirjoittamiin tarinoihin. Seuraavassa esitellään tarkemmin eläytymismenetelmää, joka on yhä suhteellisen uusi aineistonkeruumenetelmä.

4.1 Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan tutkimusaineiston keräämistä orientoimalla tutkimukseen osallistuvat vastaajat lyhyehköillä kehyskertomuksilla tietynlaiseen tilanteeseen. Vastaajat kirjoittavat kehyskertomusten ja tutkijan ohjeistuksen perusteella lyhyehköjä tarinoita siitä, mitä hänen mielestään kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta ennen tai kuvatus tilanteen jälkeen on voinut tapahtua. Eläytymismenetelmällä hankittu aineisto ei siis kuvaa välitöntä todellisuutta vaan vastaajien kirjoitukset ovat tarinoita siitä mitä mahdollisesti on voinut tapahtua tai mitä mahdollisesti saattaa tapahtua. (Eskola 1998, 5-6.) Eläytymismenetelmän alkuperäinen nimi non-active role-playing tai passive role-playing viittaa juuri annettuun kertomukseen eläytymiseen ja sen pohjalta kirjoittamiseen. Eläytymismenetelmä ei kenties ole käsitteenä paras kuvaamaan aineistonkeruumenetelmää, joten alkuperäinen termi (role-playing) on haluttu säilyttää suomenkielisen termin rinnalla. (mt. 60-61.)

Keskeistä eläytymismenetelmässä on kehyskertomuksen variointi. Muuntamalla kehyskertomusta saavutetaan koeasetelman kaltainen tilanne, jossa muutetaan yhtä tekijää muiden säilyessä ennallaan. Tarkoituksena on selvittää, miten kehyskertomuksen varioiminen vaikuttaa vastauksiin. Tekijöiden varioinnilla voidaan selvittää kirjoitetuista tarinoista tilanteen rakenne, eri elementtejä sekä tilanteen tai tapahtuman logiikka. (Eskola 1998, 17.) Eskola (1991) puhuuakin eläytymismenetelmän taustoja selvittäessään kahdesta menetelmän perusideasta. Ensimmäisen mukaan vastaajat ovat kykeneviä havaitsemaan, tulkitsemaan ja erittelemään erilaisten sosiaalisten

tilanteiden kuten menetelmän kehyskertomuksissa esitettyjen tilanteiden informaatiota. Toisen perusidean mukaan ihmisen logiikka ja toiminta eri tilanteissa eivät ole sattumanvaraisia vaan noudattavat tietynlaisia sääntörakenteita. Juuri näitä sääntörakenteita eläytymismenetelmällä pyritään tutkimaan. (Eskola 1991, 8.) Varioinnin vuoksi eläytymismenetelmän käyttö aineistonkeruussa vaatii vähintään kaksi kehyskertomusta. Variaatioiden määrä riippuu tutkimuskohteesta sekä mahdollisuuksista kerätä vastauksia. (Eskola 1998, 18-19.)

Kehyskertomukset kannattaa laatia kyllin yksiselitteisiksi ja lyhyiksi. Eskola ohjeistaakin teoksessaan:

”Kehyskertomuksista kannattaa karsia epäolennainen ja keskittyä kaikkein tärkeimpiin seikkoihin. Yleensä käytetään suhteellisen lyhyitä kehyskertomuksia. Pitkissä kehystarinoissa vastaajat voivat kiinnittää huomiota eri vihjeisiin tarinassa ja siten eri vastaajat kirjoittavat aivan eri asioista.” (Eskola 1991, 16.)

Kehyskertomukset kannattaa testata etukäteen ennen varsinaisen aineiston keräämistä. Jo muutama vastaus riittää antamaan suuntaa siitä, millaisia vastauksia kehyskertomuksiin annetaan. On mahdollista myös haastatella esitutkimuksen jälkeen vastaajia heidän kokemuksistaan ja ajatuksistaan. (Eskola 1998, 19.)

Eläytymismenetelmä on aineistonkeruumenetelmänä edullinen ja nopea. Vastaajat kirjoittavat itse vastauksensa, jolloin tutkijan ei tarvitse itse tehdä koetta. Menetelmää on mahdollista käyttää myös survey-tutkimuksen vaihtoehtona, jolloin esiin nousee myös menetelmän joustavuus verrattuna muihin aineistonkeruumenetelmiin. (Eskola 1991, 11.) Erityisen keskeistä eläytymismenetelmässä on vastaajan näkeminen aktiivisena toimijana ja ajattelijana, joka kykenee itse selvittämään koetilanteen logiikkaa (A. Eskola 1988a, 239). Eläytymismenetelmätutkimuksessa uskotaan siihen, että vastaaja osaa ilmaista omia ajatuksiaan parhaiten kirjallisessa muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 86).

Eläytymismenetelmän lisäksi tutkimuksessa voidaan käyttää myös muita menetelmiä. Greenwoodin mukaan eläytymismenetelmällä voidaan etsiä muuttujia tai vihjeitä, joihin voidaan myöhemmin pureutua myös muilla menetelmillä. Myös Eskolan (1998) mukaan eläytymismenetelmä sopii hyvin triangulaation osaksi. Esimerkiksi kyselylomake ja eläytymismenetelmä yhdessä tuottavat monipuolista aineistoa. (Greenwood 1983, 236; Eskola 1998, 81.)

4.2 Eläytymismenetelmän taustaa

Eläytymismenetelmän käyttö nykymuodossaan kumpuaa nimenomaan laboratoriokokeiden esiin nostamasta kritiikistä. Laboratoriokokeiden olosuhteissa ihmisen luonnollinen toiminta pyritään rajoittamaan kun taas eläytymismenetelmällä nimenomaan pyritään tuomaan esiin ihmisen luonnollista ajattelua ja toimintaa. Eläytymismenetelmässä ihminen ymmärretään aktiivisena ja tietoisena olentona. (Hyttinen 1987, 3-4.) Vastajien katsotaan olevan kykeneviä havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan sosiaalisten tilanteiden informaatiota sekä tuomaan vastauksissaan esiin ihmisen toimintaa ja logiikkaa kuvaavia sääntörakenteita (Eskola 1991, 8).

Eläytymismenetelmästä on mahdollista erottaa myös sen aktiivinen muoto (active role-playing). Aktiivisessa muodossa koehenkilöt eläytyvät annettuun tilanteeseen roolileikin tapaan. Tilanne ja roolit annetaan henkilöille valmiiksi. Toimintatapansa henkilöt päättävät itse keksimällä vuorosanansa sekä tilanteen kulun. (Eskola 1991, 13.)

Kuten mikään menetelmä, myöskään eläytymismenetelmä ei ole eettisesti ongelmaton. Eskola (1998) esittelee artikkelissaan tutkimuksia, joissa eläytymismenetelmän käyttö aineistonkeruussa on nostanut esiin eettisiä ongelmia. Esimerkkejä mainitaan myöhemmin. Eläytyminen positiivisia tai negatiivisia tunnetiloja herättäviin tilanteisiin saattaa vahvistaa vastaavia tunnetiloja todellisessa tilanteessa. Koska eläytymismenetelmä vaikuttaa vastaajaan itseensä, menetelmää on käytetty myös terapiamuotona. Terapiassa eläytymismenetelmää on käytetty lähinnä psykodraamana tai sosiodraamana. Tutkijalla on kuitenkin täysi vastuu menetelmän käytöstä, joten terapiamuotonakaan eläytymismenetelmän käyttö ei ole täysin riskitöntä. (A. Eskola 1988a, 244-245.) Osaamattoman tutkijan käsissä mikään menetelmä ei ole ongelmaton.

Alun perin eläytymismenetelmää käytettiin Suomessa 1980-luvulla lähinnä alkoholitutkimukseen sekä tulevaisuuden tutkimukseen (Eskola 1990, 256). 1990-luvulla eläytymismenetelmän käyttö monipuolistui ja laajeni (Eskola 1998, 16). Erityisen hyvin eläytymismenetelmä soveltuu käytännöllisten ongelmien ratkaisemiseen.

4.3 Aineistonkeruu

Eläytymismenetelmäoppaassaan Eskola (1998) kuvaa aineistonkeruuta käytännössä. Kehyskertomukset on monistettu tavallisen A4-paperiarkin ylälaitaan. Vastajat ovat itse sitten vapaasti kirjoittaneet paperille vastauksensa. Tarvittaessa paperiarkin molemmat puolet ovat käytössä. Aineiston keruun kannalta tilanteelle asetetaan omat vaatimuksensa. Paras tilanne aineiston keräämiseen on tilaisuus, jossa vastajat joka tapauksessa olisivat paikalla. Eläytymismenetelmätutkimuksessa onkin käytetty vastaajina usein opiskelijoita. Vastausaikaa on varattava noin 15-25 minuuttia. (Eskola 1998, 19-22.) Samassa paperissa ei kannata kerätä muuta aineistoa, sillä kirjoittamiseen on paneuduttava kunnolla. Esimerkiksi kyselylomakkeeseen vastaamisen jälkeen kehyskertomukseen vastaaminen on niukkaa tai vastaaminen jää kokonaan. (Eskola 1991, 17.)

Vaikka tutkijan tehtävänä on varioida ainoastaan yhtä tekijää kehyskertomuksissaan, ihminen itse muuttaa varioidun tekijän mukaan koko kehyskertomuksen luonteen. Varioitavan tekijän muuttaminen positiivisesta negatiivisesti antaa siis koko kehyskertomukselle vastaavan sävyn. Kehyskertomusten vakiointi on siis mahdotonta eikä tutkija voi tietää, millaisia vastauksia saa. (A. Eskola 1988a, 240-241.)

Eläytymismenetelmä vastausten yhteydessä ei kannusteta keräämään muunlaista aineistoa. Näin vastaajien ei tarvitse yrittää siirtyä rajatuista vastausvaihtoehdoista vapaaseen kirjoittamiseen vaan he saavat keskittyä eläytyvään kirjoittamiseensa täysin. Kyselylomakkeen yhdistäminen eläytymismenetelmään on kuitenkin tietyin edellytyksin mahdollista. Tutkijan on ensinnäkin itse hyväksyttävä yhdistäminen, kyselylomake on lyhyt, tehtävät täytetään paikan päällä, aikaa on varattu riittävästi ja eläytymismenetelmä tehtävä täytetään ensin. (Eskola 1998, 20-21.)

Tutkijan tehtäväksi jää aineistonkeruutilanteessa esitellä lyhyesti vastaajille tutkimusta tekevä taho ja syy sekä muut oleelliset seikat. Tutkija antaa vastaajille lyhyet ja selkeät ohjeet eli pyytää vastaajia eläytymään paperilla olevan kertomuksen tilanteeseen ja kirjoittamaan oman mielikuvituksensa pohjalta omalla tyylillään jatkoa sille. Kirjoittamisen päätteeksi tutkija voi vielä kertoa kehyskertomuksia olleen erilaisia sekä purkaa osallistujien kanssa tilanteen aiheuttamaa jännitystä, epä tietoisuutta ja uteliaisuutta. (Eskola 1998, 21-22.)

Aineistoa ei tarvitse kerätä paljoa sillä aikaisempien tutkimusten perusteella jo 10-15 kirjoitusta kehyskertomusta kohti riittää. Tällä määrällä kirjoituksia voidaan saavuttaa teoreettinen peruskuvio. Riittävästä aineiston määrästä eri tutkijat ovat kuitenkin eri mieltä. Määrä vaihtelee 10-15 kirjoituksesta jopa 60. Tästä johtuen aineiston kasvattaminen ei niinkään johda uusien piirteiden löytymiseen vaan tutkijan tulee käyttää erilaisia kehyskertomuksia. (Eskola 1991, 15.)

4.4 Eläytymismenetelmän etuja

Eläytymismenetelmä on aineistonhankintamenetelmänä edullinen, joustava ja nopea (Eskola 1991, 11). Tämän lisäksi vastaajilla on laajempi mahdollisuus vastata kuin strukturoidussa lomakekyselyssä. Myöskään eläytymismenetelmän vastaamistilanteessa tutkija ei keskeytä vastaajaa eikä vaadi häneltä perusteluja vastauksilleen. Tutkija ei myöskään kannusta vastaajaa kuten haastattelussa. (Eskola 1998, 66.) Vastaavasti tutkija ei kesken vastaamisen voi kovinkaan helposti johdatella vastaajaa.

Eläytymismenetelmä on myös eettisesti parempi vaihtoehto kuin laboratorioskokeet, joissa ihmisen luonnollinen toiminta on pyritty poistamaan. Erityisen paljon kritiikkiä saa osakseen esimerkiksi Milgramin sähköiskukoe. (Eskola 1991, 8-10.)

Eläytymismenetelmässä ihminen nähdään aktiivisena subjektina ja siksi menetelmä huomioikin ihmisen aktiivisen ajattelun, pohdinnan, tietoisuuden ja kielen. Ihminen käsittelee eläytymismenetelmätarinassaan myös mahdollisesti tiedostamattomia yhteisiä ja yksilöllisiä ilmiöitä. Juuri tällaiseen aineistoon eläytymismenetelmällä pyritäänkin. (Hyttinen 1987, 4, 72.)

4.5 Eläytymismenetelmän ongelmia

Eläytymismenetelmää kohtaan esitetty kritiikki on kohtalaisen suppeaa, mikä johtuu oletettavasti pitkälti metodin lyhyestä historiasta. Esitetyn kritiikin lisäksi olemme etsineet menetelmää käyttäneiden kokemuksia ja niihin pohjautuvia ongelmia.

Ensinnäkin jo alussa esittelemämme metodin nimen jäsentymättömyys hankaloittaa tiedonhankintaa. Yhtenäinen termistö helpottaisi tutkijan tehtävää huomattavasti. Termeillä non-active role-playing sekä passive role-playing tietoa löytyi kohtalaisen vähän. Pelkällä role-playing –

termillä suoritettu tiedonhaku taas tuotti tuloksia lähinnä eläytymismenetelmän aktiivisesta muodosta.

Vaikka eläytymismenetelmällä pyrittiin luomaan vaihtoehto eettisesti arveluttaviin kokeellisiin asetelmiin, menetelmä ei ole täysin ongelmaton. On huomioitava, että vastaaminen vaikuttaa kirjoittajaan sekä kognitiivisesti että emotionaalisesti vaikka tutkija tähän ei pyrkisikään. Eräs lentopallojoukkueen jäsen pyysi joukkueovereitaan kuvittelemaan tilanteen, jossa joukkue oli hävinnyt ottelun. Seuraavana viikonloppuna joukkue todellakin hävisi odotusten vastaisesti. (Eskola 1988a, 242-243.) Vaikka tutkimus ei olisikaan johtanut epäedullisen tilanteen syntymiseen, on tutkijan oltava tietoinen omasta vastuustaan toimia eettisesti.

Toisinaan kehyskertomus on koettu hankalaksi. Vastaajat eivät välttämättä kykene orientoitumaan tilanteeseen, osa saattaa jättää vastaamatta tai vastaajat saattavat kirjoittaa asian vierestä. Tehtävään vastaaminen on saattanut jopa nostaa esiin ainekirjoitusta kohtaan tunnettua ahdistusta. (Eskola 1991, 19.) Kehyskertomus on saatettu laatia myös siten, että tutkija huomaa johdatelleensa vastaajia liikaa. Kehyskertomusten laadinnassa tutkijalla onkin oltava tarkka käsitys tutkittavasta ilmiöstä.

Eläytymismenetelmän tuottamista stereotyyppioista Eskola & Eskola kirjoittavat seuraavasti:

”Eittämättä eläytymismenetelmä tuottaa stereotyyppioita. Mutta ne ovat osa jokapäiväistä elämää, joten mitä paha niissä on? Sitä paitsi osapuulleen jokainen ihmistieteellinen tutkimusmenetelmä tuottaa samanlaisia arkisia ja tyyppillisiä repertuaareja, joten siinä suhteessa eläytymismenetelmä ei ole sen parempi tai huonompi tiedonkeruumenetelmä kuin mikään muukaan.” (Eskola 1998, 334.)

Stereotyyppioista voidaan kuitenkin olla montaa mieltä. Hyttisen (1987) mukaan eläytymismenetelmä ei tuota suoraan faktoja vaan eräänlaisia merkkejä ja vihjeitä mukaan lukien stereotyyppiat. Näitä tutkijan sitten pitäisi pystyä tulkitsemaan. Jo vähäisestä määrästä kirjoituksia löytyy poikkeamia yleisestä stereotyyppiasta. Poikkeamien raportoimisella päästään vähemmän stereotyyppiseen analyysiin. Parhaimmillaan aineisto voi kannustaa tutkijaa tieteellisen mielikuvituksensa käyttämiseen. (mt. 71, 73.)

Eskola kuitenkin kirjoittaa itse väitöskirjassaan, että eläytymismenetelmästä on laajentuneen käytön myötä tulossa menetelmä, jota käytetään aineiston keruussa lähinnä sen helppouden vuoksi. Tämä on kuitenkin eläytymismenetelmän idean vastainen näkemys. (Eskola 1998, 335.)

Tarkoituksena ei ole ainoastaan järjestellä aineistoa teemojen alle vaan teemoittelun ja tulkinnan avulla voidaan vasta aloittaa matka aineiston ytimeen (Eskola 1998, 60, 322).

4.6 Eläytymismenetelmäaineiston analysointi

Eläytymismenetelmä on analysoinnin kannalta erittäin moniulotteinen menetelmä. Vaikka aineisto on kvalitatiivisesti kerätty, on mahdollista kvantifioida se. On mahdollista selventää kertomuksista esille nousevia asioita taulukoimalla niitä. On mahdollista verrata eri ryhmiltä kerättyjä vastauksia tai etsiä taustalla vaikuttavia syytekijöitä sekä luokitella niitä. (Eskola 1991, 20.)

Perinteisempi tapa on käsitellä aineisto kvalitatiivisesti. Tutkimusraporteissa on usein suoria lainauksia vastaajien kirjoituksista. (Eskola 1991, 22.) Kvalitatiivisista analysointitavoista suosituiksi ovat nousseet aineiston tematisointi ja tyypittely. Jo kehyskertomuksen variaatiot nostavat esiin teemoja, joiden kautta on mahdollista päästä syvemmälle aineiston analysointiin. Vaarana teemoittelussa on jättää analyysi pinnalliseksi kokoelmaksi vastaajien sitaatteja kun pyrkimyksenä tulisi olla syytekijöiden löytäminen kertomuksista. Myöskään johtopäätösten tekemiseen teemoittelu ei riitä. (Eskola 1991, 61.)

Aineiston teemoittelun jälkeen on mahdollista kirjoittaa eri tarinoista kokoamalla yksi tyypillinen kertomus, jossa nousevat esiin eri tarinoiden piirteet tiivistäen ja tyypitellen (Eskola 1991, 65). Eri kehyskertomuksista kirjoitettujen vastausten perusteella on mahdollista koota erilaiset tyypilliset kirjoitukset, joita tutkijan ja lukijan on mahdollista vertailla keskenään. Keskeistä eläytymismenetelmässä on juuri kehyskertomuksen variointi ja sen vaikuttaminen vastauksiin (Eskola 1991, 14.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Eläytymismenetelmä tässä tutkimuksessa

Eläytymismenetelmä valittiin aineistonkeruumenetelmäksi juuri menetelmän eettisyyden ja vastaajien vapauden vuoksi. Eläytymismenetelmän avulla voitiin minimoida tutkijoiden mahdollinen vaikutus vastaajiin. Erityisen tärkeää tämä on koska tutkijat ja vastaajat opiskelevat samalla opettajankoulutuslaitoksella ja ovat siis tekemisissä opiskelujen tiimoilta. Menetelmän avulla oli myös mahdollista taata vastaajille mahdollisuus vastata oman mielen mukaan ilman, että tarkat kysymykset olisivat rajanneet vastauksia.

Tärkeä syy menetelmän valitsemiseen oli myös eläytymismenetelmän soveltuminen käytännöllisten ongelmien ratkaisuun (Eskola 1998, 80). Ilmiönä vertaistuutorointi on sellainen, että eläytymismenetelmä sopii hyvin sen tutkimiseen. Tutkimuksen lähtökohta oli tutkia nimenomaan vertaistuutorien vaikutusta akateemiseen sosialisatioon luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimusongelma pohjautuu siis käytäntöön ja tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti soveltaa vertaistuutoroinnin kehittämisessä sekä luokanopettajakoulutuksessa että muualla korkeakoulumaailmassa.

5.2 Kehyskertomukset

Kehyskertomukset eläytymismenetelmätutkimukseen rakennettiin teoriapohjan perusteella. Kertomusten toimivuus testattiin muutamalla vastaajalla ennen varsinaisen aineiston keräämistä. Aineisto kerättiin luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden luennon aluksi. Vastaajat saivat kukin sattumanvaraisesti joko positiivisen tai negatiivisen kehyskertomuksen sekä esitietolomakkeen. Aikaa vastaamiseen varattiin parikymmentä minuuttia. Kehyskertomukset olivat seuraavanlaiset:

Kehyskertomus 1

”On huhtikuun loppu 2006. Okl:n opiskelijatuutorointi on mielestäni onnistunut hyvin. Opiskelijatuutorit ovat omalta osaltaan auttaneet minua pääsemään sisälle laitoksemme akateemiseen kulttuuriin. Tunnen, että olen löytänyt oman paikkani opiskelijayhteisössämme myös vapaa-aikana. Kirjoita, mitä tuutoroinnin aikana on tapahtunut.”

Kehyskertomus 2

”On huhtikuun loppu 2006. Okl:n opiskelijatuutorointi ei mielestäni ole onnistunut. Opiskelijatuutorit eivät ole auttaneet minua pääsemään sisään laitoksemme akateemiseen kulttuuriin. En myöskään ole löytänyt omaa paikkaani opiskelijayhteisössämme vapaa-ajan vietossa. Kirjoita, mitä tuutoroinnin aikana on tapahtunut.”

Vastaukset analysoitiin aluksi teemoittelemalla. Kirjoituksista poimittiin sekä yleisiä että harvemmin esiintyviä teemoja. Teemojen perusteella laadittiin tyypillinen kirjoitus sekä onnistuneesta että epäonnistuneesta vertaistuutoroinnista. Kummassakin tyyppikirjoituksessa ovat esillä yleisimmin esiin nousseet teemat. Teemat erosivat positiivisissa ja negatiivisissa kirjoituksissa selkeästi toisistaan, mutta myös yhteisiä teemoja löytyi. Tämä on otettu huomioon laatiessamme tyyppikirjoituksia.

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Aineisto kerättiin vuoden 2005 ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilta Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuslaitoksella heidän ensimmäisen opiskeluvuotensa syyslukukauden lopulla. Aineistoa tähän tutkimukseen kerättiin 49 vastauksen verran. Positiivisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitti 27 vastaajaa ja negatiivisen kehyskertomuksen pohjalta 22 vastaajaa. Alla olevissa taulukoissa on kuvattu vastaajien sukupuolijakaumien lisäksi myös opiskelutaustaa, sillä opiskelijajoukko on opiskelutaustaltaan melko heterogeeninen. Tämä heterogeenisyys toi lisää väriä laadittuihin kirjoituksiin sillä opiskelijat jaettiin eri ryhmiin ennen opiskelun alkua. Jakoon vaikuttivat aikaisemmat opinnot eli esimerkiksi kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneista muodostettiin oma ryhmänsä. Kullekin ryhmälle valittiin omat vertaistuutorit, joiden vastuulla oli oman ryhmän tuutoroinnista huolehtiminen.

	Positiiviset kirjoitukset	Negatiiviset kirjoitukset	Yhteensä %
Naiset	20	20	81,6
Miehet	7	2	18,4
Yhteensä %	55,1	44,9	100

Kuva 4 Vastaajien määrät

	Ei aikaisempia opintoja	Kasvatustieteen perusopinnot	Kandidaatin tutkinto	Muita opintoja	Yhteensä %
Naiset	9	21	6 + 1 maisteri	3	85,1
Miehet	2	4	1	2	14,9
Yhteensä %	11 = 22,4	25 = 51,0	7 + 1 = 16,3	5 = 10,2	49 = 100

Kuva 5 Vastaajien aiemmat opinnot

Vastauksista on laskettu käytettyjen sanojen ja lauseiden keskiarvot. Positiivisissa kirjoituksissa lauseita oli keskimäärin 6 (6,076) ja sanoja 65. Negatiivisissa kirjoituksissa lauseita oli keskimäärin 6 (6,32) ja sanoja 72. Eroa käytettyjen lauseiden määrissä ei siis juuri ollut. Sanamäärältään negatiiviset vastaukset olivat jonkin verran pidempiä. Negatiiviseen tilanteeseen eläytyminen tai negatiivisista seikoista kirjoittaminen on saattanut olla helpompaa.

6 AINEISTON ANALYSOINTI

Eläytymismenetelmällä keräämämme aineisto on analysoitu teemoittelemalla ja muodostamalla esiin nousseiden teemojen pohjalta tyypillinen kirjoitus sekä positiivisista että negatiivisista kokemuksista. Esittelemme seuraavassa vastaajien kirjoituksista nousseita teemoja sekä tyyppikirjoitukset molempiin kehyskertomuksiin. Tarkastelemme teemoja muun muassa Tenhulan ja Pudaksen (1994) tuutoroinnin sisältöjen kautta. Sisällöt on alun perin jaoteltu opettajatuutorointia silmällä pitäen, mutta mielestämme se soveltuu myös vertaistuutoroinnin tarkasteluun.

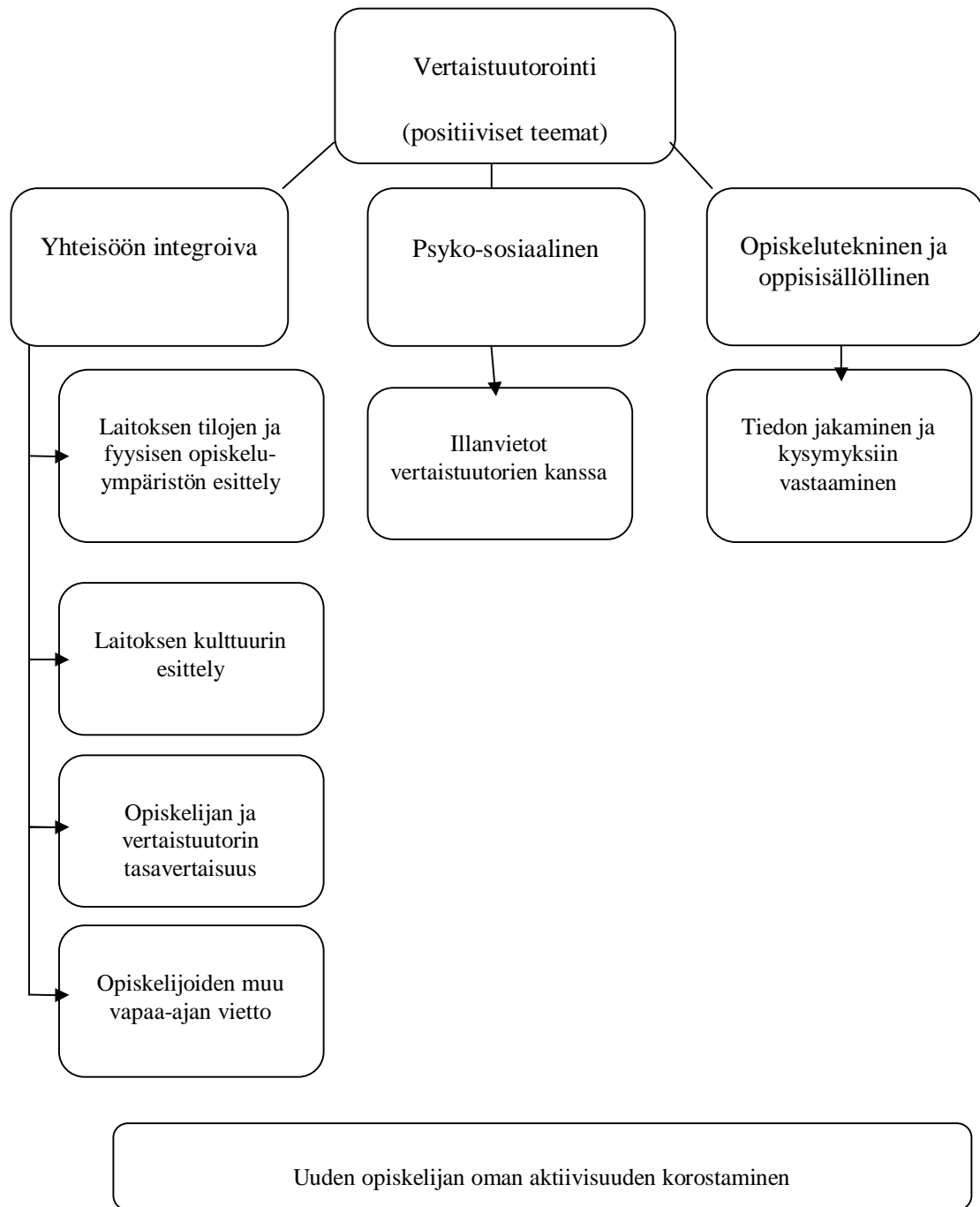
6.1 Teemat

Positiivisista kirjoituksista nousi esiin seitsemän selkeää teemaa, joista vastaajat olivat kirjoittaneet. Negatiivisista kirjoituksista teemoja löytyi yhdeksän. Mielenkiintoista oli, että vastaajat olivat kirjoittaneet positiivisiin kertomuksiin vastatessaan myös negatiivisista teemoista kun taas negatiivisista kokemuksista kirjoittaneista eivät olleet nostaneet positiivisia teemoja esiin kuin muutamat. Yhdestä vastauksesta on saatettu nostaa esiin useita eri teemoja. Positiivisista kokemuksista laaditut kirjoitukset olivat kohtalaisen samankaltaisia sisällöltään koska samoja teemoja löytyi eri kirjoituksista. Jokaisesta teemasta löytyi vähintään viisi mainintaa. Hajontaa ei siis juuri esiintynyt.

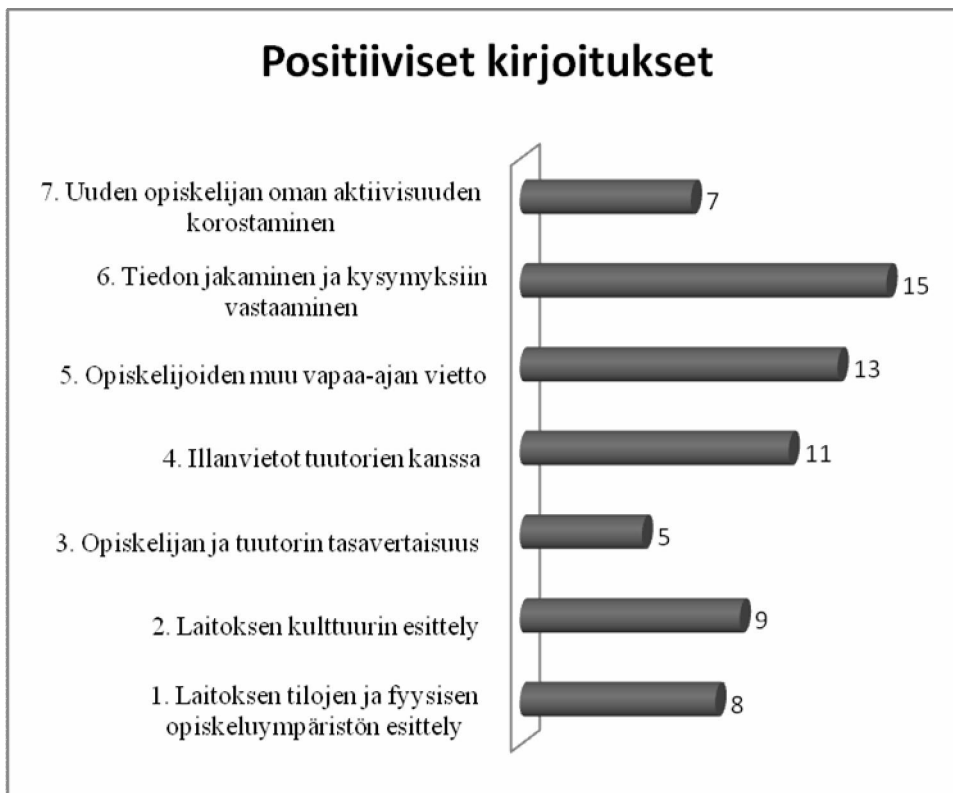
Teemoittelussa on käytetty apuna Tenhulan ja Pudaksen (1994) jaottelua tuutoroinnin eri osa-alueista. Osa-alueet ovat oppisisällöllinen, opiskelutekninen, psykososiaalinen ja integroiva tuutorointi. (mt. 31-33.) Aineistosta nousi esiin selkeästi kolmeen ensimmäiseen osa-alueeseen kuuluvia teemoja. Integroivaan tuutorointiin liittyviä teemoja ei löytynyt vaikkakin tiedon jakamisen teema voidaan lukea osittain myös tähän osa-alueeseen kuuluvaksi.

6.2 Positiivisten kirjoitusten teemoja

Seuraavia teemoja esiintyi useissa eri vastauksissa. Osassa vastauksista sanamuoto oli erittäin samankaltainen. Seuraavassa kaaviossa esitellään kirjoituksista esiin nousseet teemat Jaoteltuna Tenhulan ja Pudaksen (1996) esittelemän tuutoroinnin luokittelun mukaan. Vertaistutoroinnin osa-alueet ovat yhteisöön integroiva, psyko-sosiaalinen sekä opiskelutekninen ja oppisisällöllinen vertaistutorointi. Yhteisöön integroivaa vertaistutorointia korostettiin seuraavissa teemoissa: 1) laitoksen tilojen ja fyysisen opiskeluympäristön esittely, 2) laitoksen kulttuurin esittely, 3) opiskelijan ja vertaistutorin tasavertaisuus sekä 4) opiskelijoiden muu vapaa-ajan vietto. Psykososiaaliseen vertaistutorointiin luetaan 5) illanvietot vertaistutorien kanssa. Opiskelutekniseen ja oppisisällölliseen vertaistutorointiin luetaan 6) tiedon jakaminen ja kysymyksiin vastaaminen. Lisäksi vastauksista nousi esiin uuden opiskelijan oman aktiivisuuden korostaminen, jota ei voida luokitella erikseen mihinkään näihin osa-alueisiin kuuluvaksi.



Kuva 6 Teemojen jaottelu vertaistutoroinnin eri osa-alueisiin



Kuva 7 Taulukossa esitetään positiivisten teemojen määrät. Yhdessä vastauksessa on saatettu mainita useita eri teemoja.

6.2.1 Yhteisöön integroiva vertaistuutorointi

Kirjoituksista nousi esiin selkeästi kolme erilaista yhteisöön integroivaa vertaistuutorointia kuvaavaa teemaa: 1) laitoksen tilojen ja fyysisen opiskelu ympäristön esittely, 2) laitoksen kulttuurin esittely sekä 3) opiskelijan ja tuutorin tasavertaisuus. Seuraavassa esitellään kutakin teemaa erikseen.

1) Laitoksen tilojen ja fyysisen opiskelu ympäristön esittelyn tärkeyttä korostettiin kahdeksassa kirjoituksessa. Opiskelun aloittaminen uudella paikkakunnalla ja uudessa opiskelu ympäristössä asettaa uuden opiskelijan haasteiden eteen. Tilat, ihmiset, asioiden hoitaminen ja mahdollisesti uusi paikkakunta vaativat sopeutumista. Vertaistuutorit auttavat opiskeluun sopeutumisen lisäksi myös sopeutumisessa uudelleenlaiseen elämäntilanteeseen (Lehtinen 1999, 107).

Tilojen ja fyysisen opiskeluympäristön esittelemisen kokivat tärkeäksi erityisesti ne vastaajat, joilla ei ollut aikaisempia opintoja tai jotka olivat opiskelleet perusopinnot eli olivat opiskelussaan alkuvaiheessa.

2)

”Vaikka takana itsellä on jo KK-tutkinto ja omaa tutorointikokemusta, tämä uuteen laitokseen ja uuteen akateemiseen kulttuuriin perehdyttäminen oli enemmän kuin tarpeellista.”

Nainen, kasvatustieteiden kandidaatti

Kaiken kaikkiaan laitoksen kulttuuriin perehdyttämisen tärkeyden toi esiin kirjoituksessaan yhdeksän vastaajaa. Kuten edellä oleva lainaus kertoo, on laitoksen kulttuuriin sisään pääseminen tärkeää myös pidempään opiskelleilla ja myös tiedekunnan sisällä laitosta vaihtavilla. Vertaistuutorilla nähtiin olevan tässä ratkaiseva rooli. Hänen kauttaan uusi opiskelija voi oppia laitoksensa kulttuuria ja tapoja ja näin päästä kiinnittymään omaan tiedeyhteisöönsä. Kun uusi opiskelija vasta hakee paikkaansa tiedeyhteisössään, on sosiaalinen identiteetti-projekti erityisen ajankohtaista. Tiedeyhteisön noviisi käy läpi identiteetti-projektiaan opettelemalla yhteisönsä tapoja ja hakemalla samalla sen hyväksyntää. (Ylijoki 1998, 132.) Harrén mukaan sosiaalisella identiteetti-projektilla viitataan yksilön pyrkimykseen saavuttaa yhteisön jäsenyys kiinnittymällä sen traditioon, arvoihin, uskomuksiin ja toimintatapoihin. Uuden tulokkaan on myös opittava tulkitsemaan oikein yhteisönsä kulttuuria. (Harré 1983, 273.)

3) Opiskelijan ja tuutorin tasavertaisuus voitaisiin lukea myös psykososiaaliseen vertaistuutorointiin. Uuden opiskelijan ja vertaistuutorin tasavertaisuudella pyritään kuitenkin samoihin päämääriin kuin integroivalla tuutoroinnilla. Integroivan tuutoroinnin tavoitteena on Tenhulan ja Pudaksen (1996) mukaan, että opettajat, opiskelijat, tutkijat, hallintohenkilökunta ja muut laitoksen toimijat muodostavat yhden kokonaisuutena toimivan työyhteisön. Tasa-arvoinen ohjattavan ja ohjaajan välinen suhde on onnistuneen tuutoroinnin edellytys. (Tenhula & Pudas 1996, 33.) Näin ollen on erittäin tärkeää, että opiskelijat kokevat olevansa keskenään tasavertaisia opiskelun alusta alkaen. Tämä teema mainittiin viidessä kirjoituksessa.

”Tuutorointi oli onnistunutta siksi, että vaikka tuutorit toimivat neuvojina monissa asioissa ... emme tunteneet, että tuutorit olisivat jotenkin hierarkiassa meitä ylempänä.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

”Ensimmäisestä päivästä alkaen tuutorit ovat selvästi osoittaneet, että olemme tervetulleita ”yhteisöön” ja selvästi koettaneet sitä kaikin tavoin ilmaista ja nähneet paljon vaivaa, mikä on tuntunut hyvältä. Erittäin positiivisena olen kokenut, että kaikki ovat olleet yhtä porukkaa ja kaikki on otettu mukaan.”

Nainen, ei aiempia opintoja

Vertaistuutorilla on vahvuuksia, joita opetushenkilökunnan jäsenillä ei ole. Hän puhuu ohjattavan kanssa samaa kieltä ja edustaa samaa kulttuuria. Näin ollen hän pääsee lähemmäksi ohjattavaa kuin opettaja. Vertaistuutori voi huomata uuden opiskelijan ongelmat nopeammin ja omien kokemuksiansa kautta hän myös ymmärtää opiskelutoverinsa ongelmia. (Lehtinen 1999, 106.) Vertaistuutorien ja uusien opiskelijoiden välillä ei siis ollut nähtävissä Anttosen ja Riimalan mainitsemaa kompetenssimuuria (Anttonen & Riimala 1998, 86, 89).

6.2.2 Psykososiaalinen vertaistuutorointi

Psykososiaalisen vertaistuutoroinnin piiriin luettiin 4) illanvietot tuutorien kanssa sekä 5) opiskelijoiden muu yhteinen vapaa-ajan vietto. Ryhmän merkitys opiskelun tukemisessa kasvaa ryhmän jäsenten tutustuessa paremmin toisiinsa (Tenhula & Pudas 1996, 32). Tästä syystä vapaa-ajanvietto ja ryhmän kesken järjestetyt aktiviteetit voidaan lukea psykososiaaliseen vertaistuutorointiin. Vaikka useissa kirjoituksissa vapaa-ajan aktiviteetit mainittiin positiivisina, kolmessa kirjoituksessa vertaistuutorien vapaa-ajan järjestämiseen liittyvä toiminta nähtiin puutteellisena. Vapaa-ajan merkitystä korostettiin useissa kirjoituksissa, joten vastaajat ilmeisesti näkivät erityisesti vapaa-ajan aktiviteettien järjestämisen vertaistuutoreiden tehtäväksi. Saattaa myös olla niin, että vastaajat näkivät kolmea negatiivisesti sävyttynyttä kirjoitusta lukuun ottamatta vertaistuutoreiden onnistuneen erityisesti vapaa-ajanvieton järjestämisessä ja mainitsivat teeman juuri tästä syystä. Erityisesti opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat mainitsivat vapaa-ajanvieton tärkeyden.

4) Vertaistutorien kanssa pidetyillä illanvietoilla viitattiin syksyn mittaan kullekin tuutorryhmälle ryhmän omien vertaistutorien järjestämiin vapaamuotoisiin illanviettoihin. Illanviettoja järjestettiin muun muassa vertaistutorien kodeissa ensimmäisten opiskeluviikkojen aikana. Tarkoituksena oli tutustuttaa uusia opiskelijoita toisiinsa ja omiin vertaistutoreihinsa. Vastaajista yksitoista mainitsi yhteisten illanviettojen tärkeyden kirjoituksessaan.

” Ennen ensimmäistä virallista koulupäivää he järjestivät meille illanistujaiset, jotka auttoivat mukavasti madaltamaan koulunaloitusjännitystä.”

Mies, ei aiempia opintoja korkeakouluissa

Ryhmän tuki opiskeluissa on tärkeää erityisesti opiskelun alkuvaiheessa. On tärkeää, että opiskelijat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin. Näin ryhmän tuen merkitys korostuu entisestään. (Tenhula & Pudas 1996, 32.)

5) Opiskelijoiden muusta vapaa-ajanvietosta kirjoitti kolmetoista vastaajaa. Lisäksi vapaa-ajanvieton puutteellisuuden mainitsi kirjoituksessaan kolme vastaajaa. Seuraavissa lainauksissa tulevat esiin molemmat näkökulmat.

”He ovat myös järjestäneet jos jonkinmoista ohjelmaa vapaa-ajalle, jotta uudet opiskelijat tutustuisivat toisiinsa ja lopulta vanhempiinkin opiskelijoihin. Heidän avullaan kotiutuminen on ollut helppoa.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

”Olisin toivonut kuitenkin opiskelijatutoreilta suurempaa panosta tehtävään. He olisivat voineet järjestää enemmän yhteistä toimintaa vapaa-aikana: oman paikkani opiskelijayhteisössä olen kuitenkin itse joutunut suurilta osin raivaamaan.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

6.2.3 Opiskelutekninen ja oppisisällöllinen vertaistutorointi

Suoranaisesta opintojen ohjaamisesta ei ollut mainintaa yhdessäkään kirjoituksessa. Ilmeisesti sen ei nähdä kuuluvan vertaistutorien tehtäviin. Tätä tukevat Lehtinen ja Jokinen (1999):

”Oppisisällöllinen ohjaus koetaan voimakkaasti opettajan vahvuusalueeksi ja sitähan se toki on. Opiskelijoiden käyttämisestä harkitusti ohjaajina myös tällä alueella – esimerkiksi apuopettajina tai lukupiirien vetäjinä – on kuitenkin saatu hyviä kokemuksia. Tällaiset toimintamuodot ovat omiaan kehittämään koko oppimis- ja oppilaitoskulttuuria entistä yhteistoiminnallisempaan suuntaan.”
(mt. 107.)

Kuitenkin merkittävä osa opiskelijoista (45%) kaipasi Ahosen (1999) mukaan tukea ja apua kirjallisissa töissä. Lisäksi joka viides opiskelijoista kaipasi tukea opiskeluunsa erittelemättä tarkemmin mihin tukea tarvitsi. (Ahonen 1999, 107.) Syksystä 2005 alkaen yliopisto-opiskelijat ovat saaneet uudenlaista tukea yliopiston taholta opintojen suunnitteluun ja oman henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laatimiseen. HOPS-järjestelmän myötä opiskelijan tulisi saada tukea opintojen suunnitteluun sekä jo tehtyjen valintojen ja prosessien pohtimiseen koko opiskelun ajan. Tärkeää olisi, että tukea olisi tarjolla monelta eri taholta, sillä saman ohjaajan kohtaaminen opintojen eri vaiheissa ei välttämättä palvele tarkoitusta. HOPS-ohjaus tarkoittaa siis opiskelija ohjaamista laajemminkin, eikä ainoastaan HOPS:n päivittämistä (Eerola & Vanhatalo 2005, 6-8). Käytännössä ohjauksen saaminen eri tahoilta tarpeen mukaan voi olla hankalaa. Jokainen laitos saa päättää itse, miten ohjaustoiminnan järjestää, joten on täysin kiinni ohjauksen suunnittelijoista kuinka paljon siihen panostetaan, ketkä ohjausta antavat ja kokevatko opiskelijat saavansa riittävästi tukea ja ohjausta.

Jokaisella opiskelijalla on vastuu omien opintojen suunnittelusta ja ohjaamisesta (Eerola & Vanhatalo 2005, 4). Vertaistutorien tehtäviin kuuluu kuitenkin ohjaaminen opintoihin liittyvissä valinnoissa ja esimerkiksi opinto-ohjelmien tekemisen avustaminen. Tämän vuoksi on tärkeää, että vertaistutorit tuntee oman opiskelujärjestelmänsä hyvin. Selkeillä tehtäväjaoilla voidaan estää vertaistutorin astuminen opettajan reviirille, mutta opettajan on otettava huomioon vertaistutorin merkitys yhteistyötahona. Vertaistutorointi tuo mukaan opetuksen ja laitoksen toiminnan suunnitteluun opiskelijan näkökulman. Jos opiskelijatutorointi pyritään saamaan kiinteäksi osaksi

opintojen ohjauksen kokonaisjärjestelmää, on oppilaitoksen johdon tuki välttämätöntä. (Lehtinen & Jokinen 1999, 107.)

6) Opiskelutekniseen ja oppisisällölliseen vertaistutorointiin voidaan liittää viidessätoista vastauksessa esiin nostettu tiedon jakaminen ja kysymyksiin vastaaminen. Erityisesti opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat korostivat vertaistutorin merkitystä tiedon jakajana ja neuvojana.

”Myös sähköposti toimi nopeana ja hyvänä apuna yhteydenpidossa. Pääpaino tässä yhteydenpidossa oli koko vuoden ajan opiskeluun liittyvät kysymykset, varsinkin itselläni, kun KK-tutkinnon jälkeen opiskelu täällä on ollut loikkimista kurssilta toiselle. Aktiivinen yhteydenpito puolin ja toisin on ollut oman paikan ja tien löytämisessä tärkeintä. On ollut hienoa, että apua on ollut saatavilla silloin, kun sitä on tarvinnut.”

Nainen, kasvatustieteiden kandidaatti

Opiskeluteknisen ja oppisisällöllisen vertaistutoroinnin merkitys korostuu kun uudella opiskelijalla ei ole aikaisempia opintoja korkeakouluissa, mutta myös jos uudella opiskelijalla on tavallisuudesta poikkeava opintotausta. Toisaalla suoritettavat opinnot ovat saattaneet vaatia hyvinkin erilaista opiskelua kuin mitä luokanopettajakoulutuksessa vaaditaan. Ensimmäistä kertaa korkeakouluissa opiskelevia vastaajista oli 11. Kaikkiaan 38 vastaajalla oli muita korkeakouluopintoja suoritettuna. Miten tällainen opiskelutaustojen heterogeenisyys voitaisiin parhaiten ottaa huomioon opintojen ohjaamista, opinto-ohjelmia ja opiskelijan henkilökohtaisia opintosuunnitelmia laadittaessa?

Vertaistutorien tehtävänä on auttaa, kuunnella ja ymmärtää sekä tarjota vuorovaikutusta erityisesti opiskelun ongelmissa. Vertaistutorin oma aktiivisuus ja tarjoutuminen auttajaksi on ohjattavalle tärkeää. Ohjattavan neuvomisen lisäksi vertaistutorit voivat esitellä omaa oppilaitostaan toisissa oppilaitoksissa. Lehtinen ja Jokinen (1999) kuvaavat tiedottavan vertaistutorin roolia seuraavanlaisesti:

”Tällaisella toiminnalla on melkoinen markkina-arvo oppilaitokselle. Houkuttelevaa markkinointia on myös se, että opiskelijatutorit jo olemassaolollaan kertovat oppilaitoksensa arvostavan opiskelijoitaan.”

(Lehtinen & Jokinen 1999, 107.)

7) Mainittujen teemojen lisäksi seitsemässä vastauksessa korostettiin uuden opiskelijan omaa aktiivisuutta tiedeyhteisöön ja opiskelijoiden joukkoon sopeutumisessa.

”Olen löytänyt oman paikkani ja päässyt sisälle kerhotoimintaan ja akateemiseen kulttuuriin kuitenkin lähinnä oman aktiivisuuden avulla. Tuutorit antoivat vain lähtöpotkun, muu on täytynyt hoitaa ja selvittää itse. Omaan sopeutumiseen on kohdallani ratkaisevasti vaikuttanut oma innostus ja aktiivisuus.”

Nainen, kasvatustieteiden perusopinnot

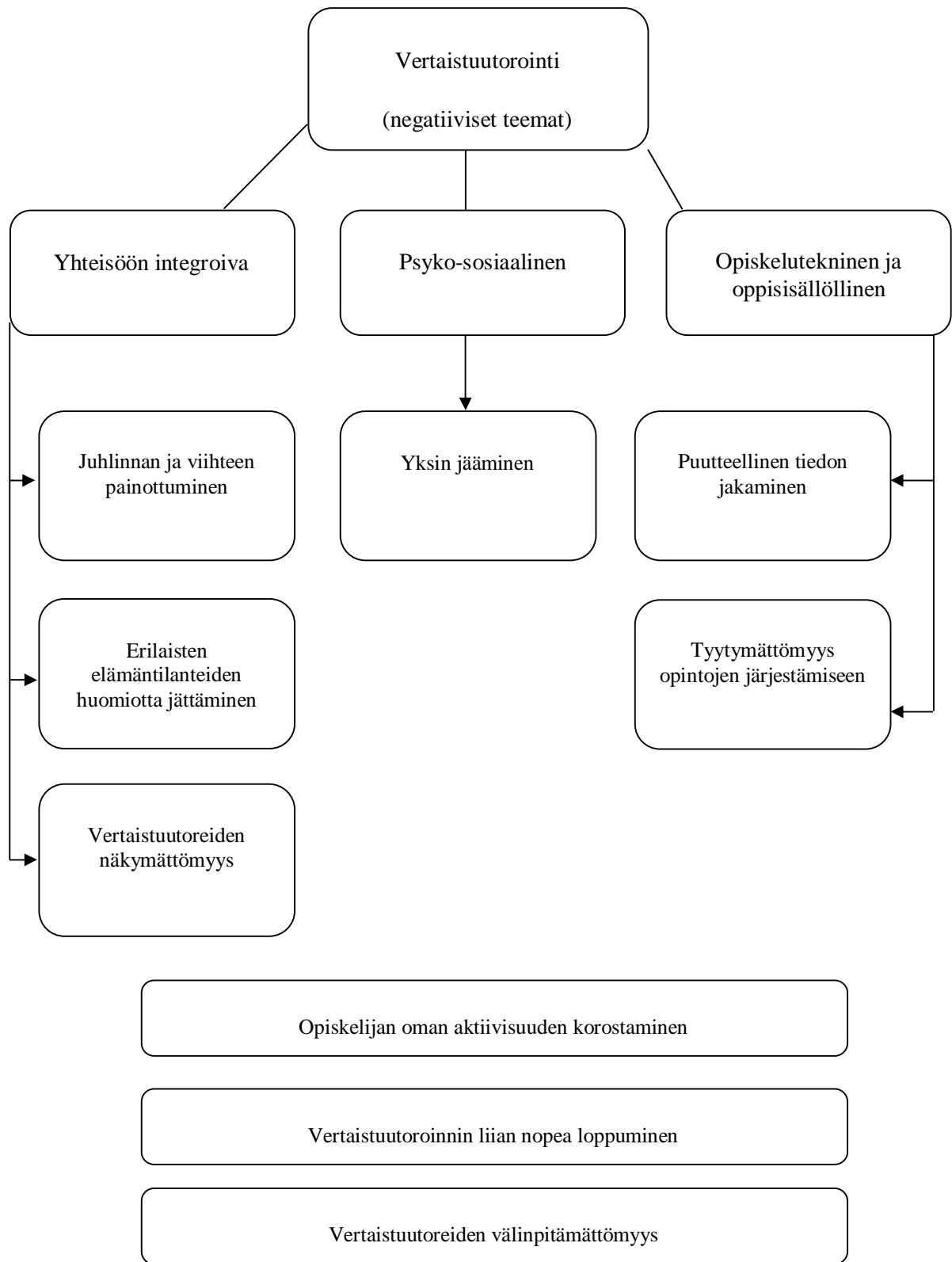
Uuden opiskelijan omaa aktiivista sopeutumista voidaan kuvata Harrén (1983) persoonallisen identiteettiprojektin käsitteellä. Persoonallinen identiteetti projekti tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä, jossa henkilön sosiaaliset suhteet vaikuttavat hänen oman persoonallisen identiteettinsä kehittymiseen. (Harré 1983, 276.) Vertaistuutori luo uudelle opiskelijalle mahdollisuudet luoda sosiaalisia suhteita tiedeyhteisössään. Tämän jälkeen opiskelijan on itse aktiivisesti haettava omaa paikkaansa yhteisönsä jäsenenä.

”Kevättä kohden mentäessä tuutorien yhteydenpidot ovat vähentyneet enkä niitä olisi välttämättä kaivannutkaan, sillä pärjäänhän jo itse =)”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

6.3 Negatiivisten kirjoitusten teemoja

Negatiivisissa vastauksissa esiintyi lähes yksinomaan negatiivisia teemoja. Eniten vastaajat olivat kuvailleet vertaistuutoroinnin voivan mennä metsään marginaalijoukon (perheelliset ja toisaalla asuvat) huomiotta jättämisellä, vertaistuutorien välinpitämättömän asenteen sekä vertaistuutoroinnin liian nopean loppumisen vuoksi. Yhteisöön integroimisessa onnistuneen vertaistuutoroinnin uhkana ovat 1) juhlinnan ja viihteen painottuminen, 2) marginaalijoukon huomiotta jättäminen sekä 3) vertaistuutoreiden näkymättömyys. Psykososiaalinen vertaistuutorointi voi epäonnistua jos 4) uusi opiskelija jätetään yksin. Opiskeluteknisen ja oppisisällöllisen vertaistuutoroinnin nähtiin voivan epäonnistua 5) puutteellisen tiedon jakamisen ja 6) yleisen opintojen järjestämisen heikkouden vuoksi. Lisäksi vastaajat nostivat esiin kolme muuta teemaa, jotka voidaan sisällyttää kaikkiin edellä mainittuihin osa-alueisiin: 7) uuden opiskelijan oman aktiivisuuden korostaminen, 8) vertaistuutoroinnin liian nopea loppuminen sekä 9) vertaistuutoreiden välinpitämättömyys.



Kuva 8 Teemojen jaottelu vertaistuuoroinnin eri osa-alueisiin



Kuva 9 Taulukossa esitetään negatiivisten teemojen määrät. Yhdessä vastauksessa on saatettu mainita useita eri teemoja.

6.3.1 Yhteisöön integroiva vertaistuuorointi

Vastauksista ainoastaan kahdessa mainittiin vertaistuuoroinnin voivan epäonnistua uuden opiskelijan tiedeyhteisönsä sopeutumisen avustamisessa. Kaikissa muissa yhteisöön integroivaa vertaistuuorointia kuvaavissa vastauksissa yhteisönä toimi nimenomaan opiskelijoiden oma yhteisö, ei laitoksen tai tiedekunnan muodostama tiedeyhteisö. Luultavasti juuri tästä syystä vastauksissa painottui opiskelijoiden keskinäinen vapaa-ajanvietto.

1) Vastauksista kuudessa kuvailtiin vertaistuuoroinnin kynnyksiveksi juhlinnan ja viihteen liiallinen painottuminen. Yhteinen vapaa-ajan vietto koettiin tärkeäksi, mutta ongelmana nähtiin sen keskittyminen alkoholin ympärille. Yhteistä vapaa-aikaa haluttiin viettää muilla tavoilla. Laitoksen opiskelijoiden vapaa-aika pyöri lähinnä ainejärjestön ylläpitämien kerhojen ja juhlimisen ympärillä. Alkoholinkäyttö on korostunut ja tämä saattaa aiheuttaa uudelle opiskelijalle sosiaalista

painetta osallistua juomiskulttuuriin vasten omaa tahtoa. Vastauksista käy ilmi, että uusi opiskelija voi sanoutua irti juhlinnasta omasta tahdostaan, mutta vaarana on opiskelijajoukon ulkopuolelle jääminen. Aittolan (1992) mukaan ravintolat tarjoavat mahdollisuuden opiskelun ulkopuolella tapahtuvaan irrotteluun. Ravintolaympäristössä on myös mahdollista solmia uusia ystävyysuhteita. (mt. 61.)

”Bilettäminen on mukavaa, mutta kaikki muut tuutorin hommat ovat unohtuneet ...Jos ei bileitä, ei tarvitse tuutoria. Innokas täytyy olla itse.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

Uuden opiskelijan tulee sopeutua uudenlaiseen sosiaaliseen ympäristöön. Roolikonfliktit ovat mahdollisia, jos laitoksen opiskelijoiden muodostamat alakulttuurit ja sosiaaliset verkostot ovat huomattavasti erilaisia kuin mihin uusi tulokas on tottunut. (Annala 1995, 49-50.)

2) Erilaisten elämäntilanteiden huomiotta jättäminen nousi yleisimmäksi teemaksi. Vastausten perusteella marginaalijoukoksi on luettu hiljaiset, perheelliset, opinnoissaan pidemmällä olevat ja toisaalla asuvat opiskelijat. Erittäin väljä ensimmäisen vuoden opinto-ohjelmakaan ei kannustanut osallistumaan vapaa-ajalla järjestettyihin tapahtumiin.

”Kuljin ensimmäisen vuoden toisesta kaupungista. Kaikkia vapaapäivät ja iltapäivät olin siis siellä, enkä osallistunut paljoakaan yliopiston vapaa-ajan viettoon. Välillä saatoin jäädä koulukavereille yöksi, mutta silloinkin vietimme aikaa omassa porukassamme ...Mielestäni tuutorit olisivat voineet olla aktiivisempia ja ohjata enemmän yhteiseen vapaa-ajan viettoon, kuten kerhoihin.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

Opiskelijoiden oma elämäntilanne on koko opiskelun perusta. Se voi luoda opiskelulle joko suotuisat tai vaikeat olosuhteet. Aittolan (1992) tutkimuksessa opiskelijat hyväksyivät oman elämäntilanteensa jos sen perusasiat vain olivat kunnossa. Opiskelijoiden elämäntilanteet olivat vaihtelevia ja ongelmat taloudellisessa tilanteessa, ihmissuhteissa tai opinnoissa saattoivat johtaa kriiseihin. Epävarmuus on kuitenkin siedettävää sillä opiskeluaikana se nähdään ainoastaan välitilana ennen työhön siirtymistä. (mt. 65-67.) Erilaisten elämäntilanteiden huomioon ottaminen saattaa yliopistossa olla hankalaa sillä akateemisen instituution toimintakulttuuri on jäykkärakenteinen. Normaalista poikkeava opiskelija koetaan helposti ongelmaksi. (Ahola & Olin

2000, 9.) Tutkinnonuudistuksen myötä yliopiston on kyettävä joustamaan sillä opiskelemaan hakee yhä erilaisemmista taustoista tulevia opiskelijoita.

Aittolan tutkimuksen mukaan opiskeluaika ei ole enää tarkkaan rajattu elämänvaihe kuten 1970-luvulla. Monella opiskelijalla on eri rooleja opiskelun ohella. Opiskelija saattaa samaan aikaan toimia vanhempana ja palkkatyöläisenä. Roolivalinta ei aina ole vapaaehtoinen sillä opiskeluaikana useat opiskelijat joutuvat työskentelemään taloudellisen tilanteensa vuoksi. (mt. 93-94.) Vanhemman rooli on ajankohtainen yhä useammalle Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijalle. Osa opiskelijoista tulee koulutukseen opiskellakseen jo toisen tutkinnon. Näistä opiskelijoista useilla on perhe, johon saattaa kuulua useampiakin lapsia. Nopea ja jatkuva roolista toiseen siirtyminen saattaa olla rasittavaa ja voimavaroja kuluttavaa.

3) Vertaistuuoreiden näkymättömyyden mainitsi vastauksessaan yhteensä seitsemän vastaajaa. Teeman mainitsivat erityisesti opinnoissaan pidemmälle edenneet opiskelijat.

”Opiskelijatuutoreita ei ole näkynyt koulukuvassa niin paljon kuin olisi voinut kuvitella ...Lukuvuoden lopussa emme edes muista tuutoreiden nimiä tai kasvoja, koska he eivät tuo itseään julki riittävässä määrin. Moikkailu on loppunut jo ensimmäisten viikkojen jälkeen. En ole ollenkaan sisäistänyt tuutoreiden merkitystä uusille opiskelijoille alkuintoilujen jälkeen.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

Kallinen, Kerbs ja Nurmi (2006) pitävät vertaistuuoroinnin minimivaatimuksena, että vertaistuuorit ovat mukana koulutukseen hakuvaiheessa sekä alkuorientaatiossa. Vertaistuuoreiden minimimääränä pidetään yhtä tuutoria kahtakymmentä opiskelijaa kohti. (mt. 62.) Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella minimivaatimus vertaistuuoreiden osallistumisesta ja määrästä täyttyi, mutta se ei välttämättä uuden opiskelijan näkökulmasta ole riittävää. Vastausten perusteella vertaistuuoreiden olisi haluttu näkyvän laitoksella enemmän ja selkeämmin. Vertaistuuoreiden oma aktiivisuus saattaisi myös helpottaa uuden opiskelijan tavoittamista.

6.3.2 Psykososiaalinen vertaistutorointi

Psykososiaalisen vertaistutoroinnin piiriin kuuluu 4) yksin jääminen. Psykososiaalisessa tuutoroinnissa tuutorin roolina on toimia aktiivisena kuuntelijana jonka lisäksi hän voi motivoida ja rohkaista opiskelijaa opinnoissa (Tenhula & Pudas 1994, 32).

4) Uuden opiskelijan yksin jäämisen mahdollisuuden mainitsi kirjoituksessaan kahdeksan opiskelijaa. Yksin jäämisellä viitattiin kaikissa kirjoituksissa juuri opiskelijoiden sosiaalisen verkoston ulkopuolelle ajautumiseen. Yksin jäämisestä kirjoittaneet vastaajat eivät kertomuksissaan kuvanneet yksin jäämisen liittyvän ongelmien kanssa yksin jäämiseen vaan nimenomaan sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle jäämistä.

”Mieleni on ollut maassa, sillä tuntuu, että yhteistä aikaa ei ole löytynyt. Aikataulut ovat menneet ristiin ja olen ollut orjallisesti vain oman ryhmäni kanssa tekemisissä. Siinäkin on ihmisiä, jotka paljon reissaavat. Näin ollen olen vapaa-aikaa paljon yksin.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

Psykososiaalisten kehitystehtävien kannalta nuori aikuisuus on kriittistä aikaa ja saattaa aiheuttaa yksin jäämisen kokemuksia. Aikuisuuteen siirtymiseen liittyy muun muassa kodista irtautuminen, joka jo sinällään on mullistus nuoren aikuisen elämässä. (Annala 1995, 50). Vertaistutori voi tukea uudessa elämäntilanteessa olevaa opiskelijaa, mutta ei täysin korvata tämän sosiaalisia suhteita kuten perhettä.

6.3.3 Opiskelutekninen ja oppisisällöllinen vertaistutorointi

Vaikka positiivisissa kirjoituksissa opiskeluteknisiä ja oppisisällöllisiä teemoista mainittiin ainoastaan tiedon jakaminen ja kysymyksiin vastaaminen, vertaistutoroinnin epäonnistumista kuvaavissa kirjoituksissa tuotiin esiin 5) puutteellisen tiedon jakamisen lisäksi myös 6) tyytymättömyys opintojen järjestämiseen. Opintojen järjestäminen ei sellaisenaan kuulu vertaistutorien tehtäviin, mutta hänen tulisi osata neuvoa ja ohjata uutta opiskelijaa myös opiskeluteknisissä ja oppisisällöllisissä ongelmissa. Vertaistutorin tulisi myös osata esitellä

yliopisto-opiskelua yleensä opiskelijan näkökulmasta. Ennen kaikkea vertaistutorin on kannustettava ja osattava ohjata uutta opiskelijaa hakemaan tietoa yliopiston kaikilta ohjaustahoilta.

5) Puutteellisen tiedon jakamisen mainitsi vastauksessaan seitsemän vastaajaa. Tutkintouudistus ja omat pitkälle edenneet opinnot vaikuttivat vastaajien kirjoituksiin. Tutkintouudistus vaikutti Hämeenlinnan opettajankoulutuksessa erityisesti käytännön järjestelyihin sillä aikaisemmin neljälle vuodelle suunniteltu opinto-ohjelma jaettiin ensimmäistä kertaa viidelle vuodelle.

”Osa arkisista käytännöistä on muuttunut tutkintouudistuksen myötä, joten paljoo tietoa en koe saaneeni vertaistutorilta.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

”Tuutorointia ei ole suunniteltu kaltaisiani erityistapauksia varten ensisijaisesti, mistä syystä se ei ole kohdallani onnistunut. Tuutorit ovat pääsääntöisesti aika alkuvaiheessa opinnoissaan eivätkä tiedä opiskelun koukeroista vielä niin paljoo kuin itse tiedän ... Faktojen tuutorointia oli ehkä ainoastaan opintojen alussa ja sen jälkeen ei mitään.”

Nainen, kasvatustieteiden maisteri

Kuten jo aikaisemmin positiivisten opiskeluteknisten ja oppisisällöllisten teemojen kohdalla käsiteltiin, vertaistutorien tietopohjan on oltava vahva – myös uuden opiskelijan mielestä. Vertaistutori tietää kuitenkin opiskelusta lähinnä omaan opintopolkuunsa liittyviä asioita. Tästä syystä hänen on osattava ohjata uusi opiskelija etsimään vastauksia kysymyksiinsä eri tahoilta kuten henkilökunnan edustajilta. Tällainen toiminta on mahdollista vain, jos vertaistutori toimii elävänä linkkinä laitoksen henkilökunnan ja uusien opiskelijoiden välillä. Uuden opiskelijan tutustuttaminen tiedeyhteisön asiantuntijajäseniin voisi parhaimmillaan edesauttaa myös hänen sopeutumistaan tiedeyhteisönsä kulttuuriin. Vuorovaikutus laitoksen henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä auttaa välittämään tietoa sekä henkilökunnalta opiskelijoille että opiskelijoilta henkilökunnalle.

6) Tyytymättömyyttä opintojen järjestämiseen ilmeni kaikkiaan kuudessa kirjoituksessa. Lähinnä uudet opiskelijat olivat tyytymättömiä opintojen vähäiseen määrään. Syynä tähän nähtiin tutkintouudistus, joka on venyttänyt aikaisemmin neljälle vuodelle suunnitellut opinnot viiteen

vuoteen. Erityisesti tämä harmitti niitä vastaajia, jotka olisivat halunneet edetä opinnoissaan nopeasti.

”Opiskelijatuutorit ovat olleet ihan kivoja, mutta olen ollut niin vähän koulussa/laitoksella, etten ole kulttuuriin päässyt sisään. Turhauttavaa. Koulua on niin vähän, etten viitsi olla täällä koko kaupungissa silloin kun ei ole koulua. Eli piipahdan noin kerran tai kaksi viikossa ja juoksen takaisin junalle.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

Myös opinnoissaan pidemmälle edenneiden vastaajien kirjoituksista paistoi tyytymättömyys opintojen järjestämistä kohtaan. Heidän opinto-ohjelmansa oli laadittu liiankin tiiviiksi, jolloin he joutuivat poukkoilemaan eri vuosikurssien opinto-ohjelmien mukaan kurssien osuessa toistensa kanssa päällekkäin.

”Koska olin jo suorittanut lastentarhanopettajatutkinnon, jouduimme poukkoilemaan useiden vuosikurssien tunneilla, enkä siksi kokenut, että olisin löytänyt paikkaani miltään vuosikurssilta.”

Nainen, kasvatustieteiden kandidaatti

Opintojen järjestäminen ei kuulu vertaistutorien tehtäviin. Kuitenkaan se ei tarkoita sitä etteikö heidän tulisi hankkia tietoa aiheesta. Voidakseen neuvoa uutta opiskelijaa tai ohjata tämän oikean tiedon lähteille, vertaistutorin on tunnettava oman opintopolkunsa lisäksi myös uutta opiskelijaa koskevia uudistuksia sekä yliopiston tarjoamia mahdollisuuksia. Tässä tapauksessa uudistus oli mittava, joten vertaistutorien omaehtoisen selvitystyön olisi pitänyt olla sen mukainen. Vastaavat tilanteet kannattaakin ottaa työn alle jo vertaistutoroinnin suunnittelussa sekä vertaistutorien koulutuksissa yhdessä yliopiston henkilökunnan kanssa.

Tällaisiin opiskeluteknisiin ja oppisisällöllisiin ongelmiin saattaa olla vaikuttamassa myös resurssien vähyys. Annala (2000) kuvailee samankaltaisia ilmiöitä. Hänen mukaansa yliopistossa erityisesti uusia opiskelijoita koskettavia ongelmia ovat neuvojen saanti kursseista, aikataulu sekä kirjastokirjojen laina-aika. Pällekkäisen aikataulut ja lyhyet laina-ajat ovat resurssikysymyksiä. Neuvojen saanti taas on Annalan mukaan selkeästi ohjauksen ongelma. (mt. 59.)

6.3.4 Muut teemat

Muut kirjoituksista esiin nousseet teemat voidaan lukea kuuluviksi kaikkien osa-alueiden piiriin. Teemat ovat 7) uuden opiskelijan oman aktiivisuuden korostaminen, 8) vertaistuutorien välinpitämätön asenne vertaistuutorointiin ja 9) tuutoroinnin liian nopea loppuminen.

7) Uuden opiskelijan oman aktiivisuuden korostaminen nousi esiin myös negatiivisissa vastauksissa. Kuusi vastaajaa mainitsi kirjoituksessaan tämän teeman.

”8 kuukauden ”sopeutumisaika” on mielestäni niin pitkä, ettei sen jälkeen voisi katsoa kun peiliin.”

Mies, kasvatustieteen perusopinnot

Vertaistuutoroinnin ei ole tarkoitus jatkua samanlaisena koko ensimmäistä vuotta. Hiljalleen sen kuuluu muuttua passiivisemmaksi kokemusten, tietojen ja tuntemusten kertomiseksi ja uuden opiskelijan omaa aktiivisuutta korostavaksi. Tukea ei kuitenkaan saa unohtaa. (Kallinen, Kerbs & Nurmi 2006, 16.)

8) Vertaistuutoroinnin liian nopean loppumisen mainitsi kirjoituksessaan yhdeksän vastaajaa. Erityisesti kasvatustieteen perusopinnot suorittaneet mainitsivat tämän teeman vastauksissaan.

”Aluksi kyllä innokkaasti kerrottiin ja peloteltiin omien ”kokemusten” perusteella, mutta kun tosi tuli kyseeseen, ei enää jaksettu olla innokkaita.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

Uusille opiskelijoille suunnatun vertaistutoritoiminnan tulisi jatkua koko ensimmäisen opiskeluvuoden ajan. Koulutukset kuitenkin pidentävät jonkin verran vertaistutoreiden toiminta-aikaa. Vertaistutorointia on mahdollista laajentaa kattamaan koko opiskeluaika, mutta toiminnan on mukauduttava opiskelijoiden tarpeisiin. (Kallinen, Kerbs & Nurmi 2006, 67.) Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuslaitoksella vertaistutorointi painottuu alkusyksyyn ja kevätlukukaudella järjestettävät illanvietot ja muut yhteiset hetket ovat harvinaisia. Vaikka ohjauksen tulisi hiljalleen muuttua passiivisemmaksi, sen ei tulisi loppua kokonaan.

9) Kohtalaisen usein vastaajajoukossa nostettiin esiin vertaistutorien välinpitämätön asenne tutorointiin. Vastauksista yhdeksässä mainittiin tämä teema. Erityisesti opinnoissaan alkuvaiheessa olevat opiskelijat mainitsivat vertaistutoreiden välinpitämättömyyden. Vastausten perusteella vertaistutorointia kaivattiin nimenomaan vapaa-ajanvietossa.

”Yhteisiä illanviettoja on ollut aika niukasti ja niistä on tiedotettu huonosti. Opiskelijat ovat joutuneet tutustumaan itsenäisesti uuteen opiskeluympäristöön, -rakennukseen ja -kulttuuriin. Vastaanotto uuteen kouluun ei ollut kovin lämmin.”

Nainen, muita opintoja

Vertaistutorien motivaatio omaa ohjaustyötään kohtaan on vastausten perusteella uudelle opiskelijalle merkityksellistä. Ammattikorkeakoulumaailmassa vertaistutorin tehtäviin valittavan motivaatiota on mahdollista kartoittaa joko hakulomakkeiden tai haastattelujen perusteella. Näiden yhdistelmällä voidaan selvittää vertaistutorin tehtäviin hakeutuvan motivaatiota ja sitoutumista tavoitteelliseen ja pitkäjänteiseen toimintaan. Opiskelija lähtee toimintaan mukaan vapaaehtoisesti, mutta vertaistutoriksi päästyään joutuu sitoutumaan tehtäväänsä. (Kallinen, Kerbs & Nurmi 2006, 65-66.) Pienimuotoinen hakuprosessi todennäköisesti edesauttaisi toiminnasta aidosti kiinnostuneiden hakeutumista vertaistutoreiksi ja karsisi välinpitämättömällä asenteella matkaan lähteneet pois. Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksessa vertaistutoriksi pääsyn edellytyksenä on ainoastaan vertaistutoriksi ilmoittautuminen, eli kaikki kiinnostuneet otetaan mukaan.

Myös vertaistutorit heijastavat oman tiedeyhteisönsä kulttuuria. Jos vertaistutori suhtautuu välinpitämättömästi omaan työhönsä, hänen uudelle opiskelijalle antamansa kuva yhteisöstään ei ole kummoinen.

6.5 Tyypilliset kuvaukset onnistuneesta ja epäonnistuneesta vertaistutoroinnista

Etenkin negatiiviset vastaukset olivat hyvin toistensa kaltaisia. Tästä syystä negatiivinen tyyppikirjoitus oli helppo luoda. Juuri teemojen samankaltaisuuden vuoksi tutkimuksessa päädyttiin tyyppikirjoitusten laatimiseen. Näin pystytään esittelemään mahdollisimman tyypilliset vastaukset, joissa esiintyvät juuri yleisimmin kirjoituksista esiin nousseet teemat.

6.5.1 Onnistunut vertaistutorointi

Onnistuneita sopeutumisprosesseja kuvaavissa kirjoituksissa nousseita teemoja esitellään alla olevassa tyyppikirjoituksessa. Tämä kirjoitus kiteyttää ne mahdolliset vertaistutorien toimintaan liittyvät tekijät, jotka olisivat voineet vaikuttaa vastaajien sopeutumisen onnistumiseen.

Tuutorit järjestivät illanviettoja ja ohjasivat muuta vapaa-ajan viettoamme kiitettävästi. Pelkän juhlinnan sijaan teimme paljon muutakin yhdessä. Myös harrastuspohjalta. Oma aktiivisuutemme vapaa-ajan toimintaan osallistumisessa korostui heti alusta asti.

Erityisesti tuutorit esittelivät meille laitoksen tiloja ja ympäristöä. He myös vastailivat meitä askarruttaviin kysymyksiin ja toimivat tiedonjakajina. Tuutorit ohjasivat meitä myös laitoksen tapoihin tutustumisessa.

Vapaa-ajan vietto yhdessä vertaistutorien ja uusien opiskelutovereiden kanssa korostui useissa vastauksissa. Pelkkää juhlimista vastaajat vierastivat ja kuvasivat monipuolisen toiminnan sekä opiskelijoiden yhdessäolon merkittäväksi tekijäksi oman paikan löytämisessä opiskelijoiden joukosta. Vapaa-ajan viettämisessä keskeistä oli uuden opiskelijan oma aktiivisuus.

Vertaistutoroiden merkitys tiedon jakajina ja fyysisen ympäristön esittelijöinä nähtiin suurena. Uuden opiskelijan mieltä askarruttaviin kysymyksiin toivottiin vastausta juuri vertaistutorilta vaikka opettajankoulutuslaitoksella myös henkilökunta voi vastata hänelle.

Tyyppikirjoituksessa mainitaan myös laitoksen tapoihin tutustuttaminen. Vertaistutori onkin keskeisessä asemassa uuden opiskelijan linkkinä oman laitoksen akateemiseen kulttuuriin. Vertaistutori tuntee laitoksen tavat uutta opiskelijaa syvemmin, mutta on itsekkin opiskelijana helposti lähestyttävä.

6.5.2 Epäonnistunut vertaistuutorointi

Tuutorit olivat koko tuutoroinnin ajan melko näkymättömiä. Olimme yhteydessä heihin lähinnä juhlinnan ja viihteen merkeissä ja silloinkin suuri osa meistä uusista opiskelijoista näytti jäävän yksin. Tämä taas riippui hyvin paljon siitä, ettei juhlimispainotteisiin opiskelijarientoihin osallistuminen kiinnostanut muualla asuvia, perheellisiä tai hiljaisempia opiskelijoita.

Laitoksen asioista tuutorit eivät tienneet juuri mitään. Emme saaneet heiltä apua opiskelua koskevissa asioissa. He suhtautuivat meihin ylipäätään hyvin välinpitämättömästi. Ikään kuin tuutorointi ei olisi edes kiinnostanut. Tuutorointi myös loppui aivan liian aikaisin. Joulun jälkeen emme heitä enää juuri nähneet. Toisaalta oma aktiivisuus on myös tärkeää.

Negatiivisessa tyypikirjoituksessa nousevat esiin juuri ne yleisimmin mainitut teemat, joita suurin osa vastaajista painotti kirjoituksissaan. Juuri nämä vertaistuutorien toimintaan liittyvät teemat nähtiin mahdollisina syinä uusien opiskelijoiden sopeutumisprosessien epäonnistumiseen. Mukana ovat myös marginaalisemmat teemat, joita vain osassa kirjoituksia on painotettu. Tyypillisesti vastauksissa painotettiin juhlinnan ja viihteen merkitystä. Liiallinen vapaa-aikaan keskittyminen nähtiin ongelmaksi. Lisäksi tuutorien näkymättömyys ja saavuttamattomuus mainittiin painokkaasti. Usein vastaajat kirjoittivat tuutoroinnin loppuneen aivan liian aikaisin. Uuden opiskelijan näkökulmasta tuutoroinnin jatkuminen syksyä pidemmälle on nähty erittäin tärkeänä. Kirjoituksissa mainittiin useimmin uusien opiskelijoiden erilaisen taustan huomiotta jättäminen ja näin ollen esimerkiksi muualla asuvien ja perheellisten opiskelijoiden syrjään jääminen.

6.6 Koululainen koulussa?

”Tutorit neuvoivat ja järjestivät luokallemme muutaman tapaamisen kouluajan ulkopuolella.”

Nainen, perusopinnot

Vastaajien kirjoituksista paistoi selkeästi näkemys omasta itsestä koululaisena kouluympäristössä, ei suinkaan opiskelijana yliopistossa. Useissa kirjoituksissa käytettiin ”koulun” käsitettä kuvaamaan opettajankoulutuslaitosta ja yliopistoa yleensä. Kaikkiaan 18 kirjoituksessa (36,7 %) esiintyi ainakin yksi tai useampi seuraavista termeistä: ”koulu”, ”koulukaverit”, ”koulupäivä”, ”kouluaika”, ”koulurakennus” ja ”luokka”. Näitä termejä käytettiin kuvattaessa omaa laitosta ja opiskelua. Mielenkiintoista on, että kaikista 18 kirjoituksesta neljä oli kasvatustieteiden kandidaattien laatimia.

Viidellä vastaajalla näistä 18:sta ei ollut lainkaan aiempia opintoja korkeakoulussa. Opintotausta ei siis välttämättä vaikuta koulutermien käyttämiseen. Ristiriita aiemmin opitun kielen ja uudessa ympäristössä käytettävän kielen välillä saattaa sekoittaa opiskelijan.

Ainoastaan yhdessä vastauksessa tähän koulutermien käyttöön kiinnitettiin kriittistä huomiota. Onko niin, että luokanopettajakoulutuksessa ja luokanopettajan ammatissa ei arvosteta tieteellistä pätevöitymistä ja tästä syystä akateeminen socialisaatio jää hataraksi? Alan tutkijat ovatkin lähinnä kasvatustieteen koulutusohjelmassa opiskelleita eivätkä luokanopettajia. Yliopiston pohjana on nimenomaan tieteellinen tutkimus ja siihen liittyvä korkeampi opetus. Juuri tämä erottaa sen tavallisesta koululaitoksesta. (Ahola & Olin 2000, 13, 159.)

”Akateeminen kulttuuri, mitä se mahtaa tässä Hml:n opettajakoulutuslaitoksessa tarkoittaa? Välillä tuntuu kuin olisimme koulussa ja tätä koulutermiä tuutoritkin taisivat käyttää viime syksynä. Tuutorointia siis pitäisi toteuttaa faktojen ja akateemisen pätevyyden ohjaamisen suuntaan...”

Nainen, kasvatustieteiden maisteri

Ratkaisevassa asemassa opiskelijoiden oman sosiaalisen identiteetti-projektin rakentumisessa tiedeyhteisönsä jäseninä on piilo-opetussuunnitelma. Ahola ja Olin (2000) kuvaavat ristiriitoja Turun luokanopettajan koulutusohjelman piilo-opetussuunnitelman ja virallisen opetussuunnitelman välillä. Virallisen opetussuunnitelman mukaan oman tieteenalan opintojen lisäksi asiantuntijaksi oppimiseen kuuluvat peruskouluaineiden opinnot. Piilo-opetussuunnitelmasta käsin katsottuna paljastuu tieteellisyyden (teorian) ja käytännön välinen ristiriita sekä se, ettei tieteellisyyttä ja teoreettisuutta arvosteta työelämässä. Yliopistopelin oppimiseen kuuluu virallisen opetussuunnitelman mukaan koulutuksen modulirakenne, joka rakentuu psykologian, opetuksen ja evaluaation, tutkimuksen ja yhteiskunnan ympärille. Piilo-opetussuunnitelman mukaisesti opiskelijoiden lukujärjestys on tiukka, mutta manipuloitavissa, yhdessä tekeminen on pakollista ja terminologia on akateemisen yhteisön varjelema salaisuus. Lisäksi opiskelijoita vaivaa käytännön ja teorian ristiriita, epävarmuus siitä, kuuluuko opetushenkilökunta ”yhteiseen rintamaan” sekä ongelma siitä miten ollaan yksilö samanmielisten joukossa. (mt. 157.)

Tiedeyhteisössä vallalla oleva viestintäkieli heijastuu myös opiskelijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijat ymmärtävät toinen toistaan puhuessaan korkeakouluopiskeluistaan koulutermein ja uusi opiskelija oppii käyttämään tätä kieltä kiinnittyessään opiskelijayhteisöön. Omassa tiedeyhteisössä vallalla oleva kieli on opetettava sekä uusille opiskelijoille että henkilökunnan tulokkaille. Yhteinen kieli vahvistaa yhteisöön kuulumisen tunnetta. (Aaltola 1995, 25-39.) Paljastumatta jää, onko koulutermistö käytössä myös henkilökunnan keskuudessa. Koulutermistön käyttö saattaa johtua toki siitä, että Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos on filiaali ja selkeästi erillään koko muusta yliopistosta. Onko tämä kieli merkki siitä, että opiskelijat eivät koe olevansa yliopiston opiskelijoita? Heijastaako tämä opiskelijoiden käyttämä kieli opiskelijayhteisön kulttuuria vai muokkaako kieli opiskelijoiden omaa alakulttuuria koulumaisempaan suuntaan?

Koska vertaistuutorit käyttävät itse koulumaisin termein kyllästettyä kieltä, he todennäköisesti vahvistavat jo perinteiseksi muodostunutta koulumaisuutta. Koulumaiset käsitteet ikään kuin siirtyvät opiskelijapolvelta toiselle. Kasvatustieteiden tiedekunnassa laadittujen vertaistuutorointia koskevien ohjeiden joukossa olevat 10 teesiä tuutoroinnista puuttuvat aiheeseen myös. 4. teesi kuuluu yksiselitteisen selkeästi: *”Opiskelija ei ole ”koululainen” eikä ”käy koulua”.*” (Tampereen yliopiston tuutorointikäytäntöjä 2006.) Vertaistuutorien on siis huomioitava oma kielenkäyttönsä. Oman toimintansa kautta vertaistuutorin on mahdollista ohjata uutta opiskelijaa kohti oman tiedeyhteisönsä käytäntöjä. Toisaalta vertaistuutori saattaa myös vahvistaa uuden opiskelijan käsitystä itsestään ”koululaisena” ja yliopistosta ”kouluna”. Uudelle opiskelijalle uudessa ympäristössä käytettävän kielen termistö saattaa olla hyvin ristiriitainen kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi. Vastaja ei tiedä, millä termillä laitostaan kuvailisi.

”... olen ollut niin vähän koulussa/laitoksella etten ole kulttuuriin päässyt sisään.”

Nainen, kasvatustieteen perusopinnot

7 TULOSTEN KOONTI JA TARKASTELU

Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella vertaistutorit vaikuttavat vahvasti omaan laitokseen ja opiskelijayhteisöön sitoutumiseen. Vastausten perusteella monipuolinen ja pitkäkestoinen vertaistutorointi voisi mahdollisesti helpottaa uuden opiskelijan sopeutumista omaan tiedeyhteisöön sekä opiskelijoiden yhteisöön. Pinnallinen ja lyhytkestoinen vertaistutorointi ei tätä edistäisi ja opiskelija olisi vaarassa jäädä ulkopuoliseksi.

Keskeisimmät tekijät uuden opiskelijan sosiaalistumisessa omaan tiedeyhteisöönsä sekä opiskelijoiden yhteisöön vertaistutoroinnin kannalta ovat tiedon jakaminen ja kysymyksiin vastaaminen sekä opiskelijoiden keskinäinen vapaa-ajanvietto. Vastausten perusteella siis vertaistutorien neuvojan rooli korostui huomattavasti. Yhteisessä vapaa-ajan vietossa erityisesti muihin opiskelijoihin tutustuminen nähtiin tärkeänä. Erityisesti opiskelujen alussa oman ryhmän ja omien vertaistutorien kesken pidettyjä illanviettoja pidettiin tärkeinä ja niitä toivottiin lisää. Uusien opiskelijoiden ja vertaistutorien välistä tasavertaisuutta ei koettu kovinkaan tärkeäksi. Syynä saattaa olla se, että vertaistutorit edustavat ylempää vuosikurssia kuin uudet opiskelijat ja heitä saatetaan katsoa ikään kuin ylöspäin. Erityisesti siis vastaajat korostivat yhteisöön integroivan vertaistutoroinnin merkitystä.

Negatiivisissa vastauksissa teemoja nousi esiin yhdeksän. Yleisin syy oman tiedeyhteisöön ja opiskelijayhteisöön sopeutumisen esteeksi oli uusien opiskelijoiden erilaisten elämäntilanteiden huomiotta jättäminen. Myös vertaistutoreiden välinpitämättömyys, vertaistutoroinnin liian nopea loppuminen ja yksin jääminen nähtiin merkittävinä syinä kehyskertomuksessa kuvatun tilanteen syntymiseen. Kirjoitukset olivat huomattavan samankaltaisia, mistä johtuen myös teemat nousivat selkeästi esiin eikä vaihtelu ollut kovinkaan suurta vaan vastauksissa esiintyi samoja teemoja.

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat yhteneviä Aittolan (1992) tulosten kanssa. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat korostivat vastauksissaan erityisesti sosiaalisten suhteiden merkitystä ja vertaistuutorien tehtävää sosiaalisen verkoston luomisessa erityisesti opiskelijoiden välille. Kiinnittyminen omaan akateemiseen traditioon näytti jäävän vieraaksi vastaajille. Myös Aholan&Olinin tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat pitivät sosiaalisten suhteiden solmimista tärkeänä. Jopa 90% uusista opiskelijoista piti tärkeänä tutustua muihin opiskelijoihin, kun taas henkilökuntaan tutustuminen oli samaisten opiskelijoiden mielestä kolmanneksi vähiten tärkeä asia opintojen alussa. (Ahola & Olin 2000, 69-70.)

7.1 Aikaisempien opiskelukokemusten vaikutus

Aikaisemmin opiskelleiden vastauksista osassa näkyivät edellisten vertaistuutorointikokemusten heijastuksia. Aikaisemmat kokemukset vertaistuutoroinnista ovat todennäköisesti vaikuttaneet näiden vastaajien vastausten laatuun. Erityisesti pidempään yliopistossa opiskelleiden vastauksissa kuvailtiin vertaistuutoroinnin eri muotoja tarkemmin kuin niiden vastaajien kirjoituksissa, jotka eivät olleet opiskelleet aikaisemmin korkeakouluissa tai olivat opiskelleet avoimessa yliopistossa, jossa vertaistuutorointia ei ole järjestelmällisesti toteutettu. Suoraa vertailua aikaisempien kokemusten ja luokanopettajakoulutuksen vertaistuutoroinnin kesken ei ilmennyt. Aikaisemmin opiskelleiden vastaajien kirjoituksissa mainittiin myös useasti kaipuuta vertaistuutorien taholta tulevaan opintojen ohjaamiseen. Perusteena mainittiin oma alusta saakka aloittaneiden opiskelijoiden opinnoista poikkeava opintojen vaihe. Monissa näiden vastaajien kirjoituksissa tuotiin selkeästi esiin epäkohtia, jotka liittyivät esimerkiksi kurssien päällekkäisyytenä ja tästä johtuvana ”poukkoiluna”.

7.2 Uuden opiskelijan oma aktiivisuus

Mielenkiintoiseksi teemaksi nousi uuden opiskelijan oman aktiivisuuden korostaminen. Tämä mainittiin sekä positiivisissa että negatiivisissa kirjoituksissa. Kirjoittajasta eikä niinkään kehyskertomuksesta riippuen uuden opiskelijan omasta aktiivisuudesta kirjoitettiin joko negatiivissävytteisesti tai positiivisessa hengessä.

Positiivisissa kirjoituksissa uuden opiskelijan aktiivisuutta korostettiin positiivisena seikkana kahdesti. Neljässä kirjoituksessa uuden opiskelijan omaa aktiivisuutta korostettiin negatiivisessa hengessä lähinnä kuvattaessa tuutorien passiivisuutta. Mielenkiintoista on, että negatiivisessa

hengessä uuden opiskelijan aktiivisuudesta kirjoittivat erityisesti perusopinnot opiskelleet opiskelijat. Kaiken kaikkiaan neljä tämän teeman esiin nostaneista oli kasvatustieteen perusopinnot opiskelleita opiskelijoita. Negatiivisena aktiivisuuden vaatimuksen kokeneista vastaajista kolme kuului perusopinnot lukeneisiin. Muuten luokanopettajakoulutusta edeltävien opintojen määrällä ei näyttänyt olevan yhteyttä opiskelijan aktiivisuuden korostamiseen. Edeltävien opintojen määrä ei siis poista ohjauksen tarvetta. Myös Tampereen yliopistossa aikaisemmin opiskelleet tarvitsevat ohjausta.

7.3 Vertaistutoroinnin laatu Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella

Kirjoitusten perusteella tyypillisesti heikkolaatuinen vertaistutorointi täyttää vain vaivoin tai ei lainkaan Kallisen, Kerbsin ja Nurmen (2006) laatutasojen minimin. Organisatorisen ulottuvuuden kannalta kirjoituksissa mainittiin vertaistutorien mukana oleminen koulutukseen hakuvaiheessa ja alkuorientaatiossa. Normaalille laatutasolle yltäminen vaatisi vertaisohjauksen jatkumisen koko ensimmäisen opiskeluvuoden ajan. Opiskelijoiden vastausten perusteella organisatorisella ulottuvuudella vertaistutorointi ei täytä käytännön toiminnan suunnittelun minimitasoa. Kaikki aloittavat opiskelijat ovat vertaisohjauksen piirissä ja jokaisella aloitusryhmällä on omat nimetyt vertaistutorit. Tämän mukaan toiminnan tasoilla ylletään normaaliin. Kirjoitusten perusteella vertaistutorointi on kuitenkin niin lyhytaikaista, että omat nimetyt vertaistutoritkin jäävät usein vieraiksi.

”Ensimmäisten päivien tietotulva oli kuitenkin niin valtaisa, etteivät kasvot ja nimet jääneet kunnolla mieleen. Koska yhteystietoja ei ollut helposti saatavilla, yhteydenotto jäi tekemättä ja neuvoa kysyi mieluummin siltä, joka sattui olemaan saatavilla.”

Nainen, kasvatustieteiden kandidaatti

Suunnittelun syvyyden laatutekijä on mielenkiintoinen. Kasvatustieteiden tiedekunnan opintojen ohjauksen kokonaisstrategiaan kuuluu vertaistuutorointisuunnitelma. Tämä suunnitelma on kuitenkin tavalliselle vertaistuutorille tuntematon. Käytännön toiminnan suunnittelun tulisi alkaa jo edellisenä keväänä, mutta tuutorikoulutus, jossa vertaistuutorointisuunnitelmasta keskustellaan, on vasta juuri ennen tuutoroinnin alkua. Systemaattista vertaistuutorointisuunnitelmaa ei ole Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella laadittu lainkaan.

7.4 Tapahtuuko Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella akateemista sosialisatiota?

Luokanopettajien heimoa luonnehtii teorian ja käytännön yhdistäminen, käytännönläheisyys ja professiosuuntautuneisuus. Myös opiskelussa korostetaan pehmeitä arvoja kovan tieteen sijaan. Aineistossa korostuu vertaistuutorien merkitys nimenomaan opiskelijayhteisöön sopeutumiseen ohjaamisessa kun taas kokonaisvaltaisessa akateemisessa sosialisatiossa vastaajien mukaan vertaistuutorien merkitys on vähäinen. Laitoksen kaukainen sijainti yliopistosta saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että uudet opiskelijat kiinnittyvät heikosti yliopistoon, mutta vahvasti omaan laitokseen ja luokanopettajaksi opiskelevien yhteisöön. Vastausten mukaan uusi opiskelija voi itse vaikuttaa vahvasti omaan sopeutumiseensa, niin luokanopettajien heimossa kuin yliopistossakin.

Vertaistuutorit opettavat tehokkaasti keskinäistä kielenkäyttöään uusille opiskelijoille. Näin ollen uusien opiskelijoiden vuosikurssi vahvistaa perinteisten koulutermien käyttöä. Juontaako kielen koulupainotteisuus juurensa seminaariajan perinteeseen? Opiskelijayhteisön käyttämä kieli opitaan vuorovaikutuksessa vanhempien opiskelijoiden kanssa todennäköisesti melko tiedostamattomalla tasolla.

7.5 Uusien opiskelijoiden sopeutuminen opiskelijayhteisöön

Juuri opiskelijayhteisöön sopeutumista korostettiin lähes kaikissa vastauksissa enemmän kuin laitoksen kulttuuriin sopeutumista. Vertaistuutorien merkitys uusien opiskelijoiden ohjaamisessa oman paikan löytämiseen opiskelijoiden yhteisössä nähtiin suurena, mutta sen toivottiin olevan vieläkin vahvempaa. Sopeutuminen omaan tiedeyhteisöön saattaa helpottaa mikäli uusi opiskelija löytää paikkansa ensin opiskelijayhteisössä ja sitoutuu opiskeluun.

Erityisesti tuutorillat ja muu vapaa-ajanvietto nähtiin merkittävänä tekijänä omassa sopeutumisprosessissa. Yhteistä tekemistä vapaa-ajalla toivottiin vastauksissa paljon, sillä sen nähtiin helpottavan uusiin opiskelutovereihin tutustumista. Yhteisen tekemisen toivottiin olevan muutakin kuin ryypäämistä ja juhlimista. Osalla opiskelijoista on perhettä tai asunto toisilla paikkakunnilla, joten juhliminen muiden opiskelijoiden kanssa ei onnistu tai ei kiinnosta. Epäonnistuessaan vertaistutorointi saattaa edistää uuden opiskelijan eristäytymistä muista opiskelijoista ja yksin jäämistä. Parhaimmillaan uusi opiskelija sopeutuu vertaistutorien avulla opiskelijayhteisöön ja solmii ystävyysuhteita.

8 DISKUSSIO

Tutkimusaiheena vertaistutorien vaikutus akateemiseen socialisaatioon luokanopettajakoulutuksessa on mielenkiintoinen, sillä ilmiötä ei ole tutkittu aikaisemmin. Kuten tutkimuksesta käy ilmi, aihe on kuitenkin merkittävä korkeakouluopetuksen, opintojen ohjaamisen ja vertaistutoroinnin kehittämisen kannalta. Aihe on myös erittäin ajankohtainen, sillä tutkinnonuudistuksen myötä myös opintojen ohjaamiseen kohdistuu uudenlaisia vaatimuksia. Mahdollistaako uudenlainen tutkintorakenne ja mahdollisimman tehokkaaseen ja nopeatempoiseen opiskeluun tähtääminen ylittää sosiaalistumisen omaan tiedeyhteisöön? Miten vertaistutoreita voisi hyödyntää entistäkin paremmin uuden opiskelijan kiinnittymisessä omaan tiedeyhteisönsä ja -kulttuuriinsa? Luokanopettajakoulutuksessa vertaistutoreita ei selkeästi hyödynnetä kovinkaan paljoa opiskeluteknisessä ohjauksessa ja vertaistutorien yhteys laitoksen henkilökuntaan jää vähäiseksi. Jotta vertaistutorit voisivat edesauttaa uusien opiskelijoiden pääsemistä sisään omaan tiedeyhteisönsä, heidän olisi itse sopeuduttava laitoksen kulttuuriin ja lunastettava paikkansa tiedeyhteisönsä jäsenenä. Tämän tutkimuksen merkitys on erityisesti herättää huomaamaan vertaistutorien merkitys uuden opiskelijan silmin.

8.1 Eläytymismenetelmän arviointia

Tutkimuksen tekeminen eläytymismenetelmällä oli luonnollinen vaihtoehto, sillä olimme opinnoissamme tekemisissä vastaajien eli ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kanssa. Kirjoitustehtävällä pystyimme välttämään paremmin vastaajien johdattelun tai muun vaikuttamisen. Oletimme, että mahdollisista negatiivisista tunteista olisi ollut vaikeaa puhua kasvokkain saman laitoksen opiskelijoille. Eläytymismenetelmän avulla pystyimme kontrolloimaan positiivisten ja negatiivisten vastausten määrää. Vaikka eläytymismenetelmä sinällään on eettinen valinta, niin eläytymismenetelmäkertomusten tulkinnassa tulee ottaa huomioon puolueettomuusnäkökulma (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Täysi objektiivisuus tulkinnassa on mahdotonta, sillä aineistoa on mahdotonta tulkita täysin omien ennako-oletusten ulkopuolelta. Tämän tutkimuksen puolueettomuutta kuitenkin edistää se, että tutkijoita oli kaksi ja näin myös erilaisia taustoja oli kaksi. Tutkimuksen puolueettomuuden puolesta puhuu myös se, että vastaukset

kehyskertomuksiin olivat hyvin erilaisia kuin ennakkokäsityksemme. Aineistoa on myös luettu läpi uudestaan monta kertaa ja lopulliseen analyysiin päädyttiin vasta lähes vuosi aineiston keräämisen jälkeen.

Eläytymismenetelmäkertomukset toimivat erityisen hyvin tilanteessa, jossa vastaajien tuli eläytyä tulevaisuudessa vallitsevaan tilanteeseen. Eskola (1991) mainitsee eläytymismenetelmän soveltuvan erityisen hyvin tulevaisuutta koskeviin tutkimuksiin (mt. 11). On kuitenkin huomattava, että eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kuvaa mahdollisia tilanteita eikä suoraa todellisuutta. Vaikkakin kirjoituksissa saattaa näkyä heijastuksia vallitsevasta tilanteesta esimerkiksi vastaajien itsensä kirjoittamien tarinan ulkopuolisten reunahuomautusten muodossa, on muistettava, että sekä kehyskertomuksissa kuvatut tilanteet että vastaajien laatimat kirjoitukset ovat hypoteettisia. Näin ollen myös tutkimustuloksia on lähestyttävä tiedostaen vastaajien mielikuvituksen osuus, joka on merkittävä.

Täysin ongelmitta tutkimus ei kuitenkaan sujunut. Vaikka suurin osa vastaajista oli ymmärtänyt tehtävänannon ja kehyskertomuksen kuvaaman tilanteen oikein, muutama vastaaja oli kirjoittanut aiheen vierestä. Ilmiö ei ole ainutlaatuinen, vaan aiheen vierestä kirjoittamista saattaa todellakin tapahtua (Eskola 1991, 19). Tästä syystä pyrimmekin laatimaan kehyskertomukset mahdollisimman yksinkertaisiksi. Silti kehyskertomuksissa mainittu laitoksen akateeminen kulttuuri näytti jäävän joillekin vastaajille vieraaksi. Ovatko uudet opiskelijat niin ammatillisesti suuntautuneita, ettei laitoksen akateemisen kulttuurin ja siihen liittymisen nähdä olevan merkityksellistä? Vai ymmärsikö osa vastaajista käsitteen väärin? Vastaukset painoutuivat lähinnä kuvaamaan nimenomaan opiskelijoiden keskinäiseen vapaa-ajanviettoon sekä opiskeluun liittyviin asioihin, eikä oman laitoksen kulttuuriin liittymistä mainittu yhtä painokkaasti.

Myös kehyskertomuksen kuvaamaan tilanteeseen eläytyminen näytti olevan pienelle osalle vastaajista hankalaa. Seuraava lainaus kuvaa hankaluutta koetun todellisen tilanteen ja kehyskertomuksen kuvaaman tilanteen välillä:

”Aika vaikea vastata koska todellisuudessa tuutorointi on onnistunut hyvin ja posit. tunnelmissa. Mutta yritän kehitellä jotain...”

Mies, muita opintoja

Oletettavasti vastaaminen saatetaan kokea hankalaksi myös, jos ympärillä on häiriötekijöitä, vastaajan vireystila on heikko tai vastaaja kokee oman mielikuvituksensa riittämättömäksi. Myös kouluaikainen ainekirjoituksesta johtuva vastenmielisyys saattaa hankaloittaa vastaamista (Eskola 1991, 19). Korostimme kuitenkin vastaamisen olevan täysin vapaaehtoista, joten vasten tahtoaan emme olettaneetkaan kenenkään kirjoittavan.

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä tutkijan oman subjektiviteetin myöntäminen ja sen keskeisyys koko tutkimusprosessissa (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tutkijan tulee ehdottomasti huomioida, että hänen omat näkemyksensä eettisyydestä vaikuttavat tutkimuksessa tehtyihin ratkaisuihin esimerkiksi menetelmävalintoihin, mutta toisaalta tutkimuksessa esille nousevat ilmiöt saattavat vaikuttaa tutkimuksen eettisyyteen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122). Nämä näkökohdat on erittäin hyvä huomioida, kun tutkitaan itselle tuttua joukkoa. On ehdottoman tärkeää, että vastaajat voivat luottaa jäävänsä anonyymeiksi, jotta he uskaltavat vastata tutkimukseen totuudenmukaisesti.

Tässä tutkimuksessa kerätystä aineistosta löytyneistä teemoista sekä niiden jaottelusta erilaisiin tuutoroinnin osa-alueisiin on mahdollista olla eri mieltä. Mahdollisessa tutkimuksen toistamisessa esiin saattaa tutkijasta riippuen nousta erilaisia syitä. Toistettavuuden kriteeri on kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa ongelmallisempi, sillä toistettavuutta on alettu vaatia alun perin kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Tässä raportissa esitetyt ratkaisut ovat vaatineet aineiston ja teoriataustan pitkällistä prosessointia, jossa tutkijat itse ovat olleet keskeisessä roolissa. Täysin objektiivisiin tulkintoihin vastaavan aineiston käsittelyssä tuskin on mahdollista päästä.

Osallistujien kannalta aineistonkeruumenetelmäksi valittu eläytymismenetelmä osoittautui eettisesti toimivaksi vaihtoehdoksi. Kirjoitustehtävä esti kohtalaisesti sen, että tutkijat eivät pystyneet johdattelemaan vastaajia. Esimerkiksi haastattelu oli suljettava pois sillä vastaajat ja tutkijat tunsivat toisensa. Näin vältettiin mahdollinen vastaajien johdattelu haastattelutilanteessa. Ainoana johdatteluna toimivat kehyskertomukset, joiden tarkoituksena olikin johdattaa vastaajat eläytymään juuri tietynlaiseen tilanteeseen. Osallistujille kerrottiin ennen aineistonkeruuta tutkimusaihe sekä korostettiin osallistumisen olevan vapaaehtoista. Myös vastaajien nimettömyys säilytetään. Myös aineiston laajuus (n=49) edistää anonyymiteetin säilymistä aineiston analyysissä.

Tutkimuskohteen kuvausta olisi voitu parantaa käyttämällä eläytymismenetelmän lisäksi muitakin menetelmiä kuten vastausten perusteella luotuja kyselylomakkeita. Vaikka useamman eri menetelmän käyttö voi parhaimmillaan lisätä luotettavuutta, aineisto saattaa laajetessaan karata käsistä (Eskola & Suoranta 1998, 215). Postmodernin tutkimuksen mukaan triangulaation käyttöä ei kannata perustella validiteetilla, vaan esimerkiksi tutkimuksen kiinnostavuuden lisäämisellä. Ei ole olemassa yhtä ainoaa totuutta, joka saataisiin julki tutkimalla samaa ilmiötä mahdollisimman monella eri menetelmällä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141, 146.)

8.3 Tulosten sovellettavuus ja luotettavuus

Vaikka vastauksia suurimmalta osalta ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita (n=49), tuloksia ei sellaisenaan voi soveltaa kaikkiin luokanopettajakoulutuslaitoksiin. Eri laitoksilla on erilaiset piilo-opetussuunnitelmat, sekä vertaistutorointia ja muita opiskelijoiden ohjaamismuotoja koskevat suunnitelmat. Tuloksilla ei myöskään haeta valtakunnallista yleistettävyyttä vaan päämääränä oli tehdä selvitystä oman opettajankoulutuslaitoksemme tilanteesta. Tuloksia on kuitenkin mahdollista soveltaa eri luokanopettajakoulutuslaitoksilla kunkin laitoksen omien tarpeiden ja voimavarojen mukaisesti.

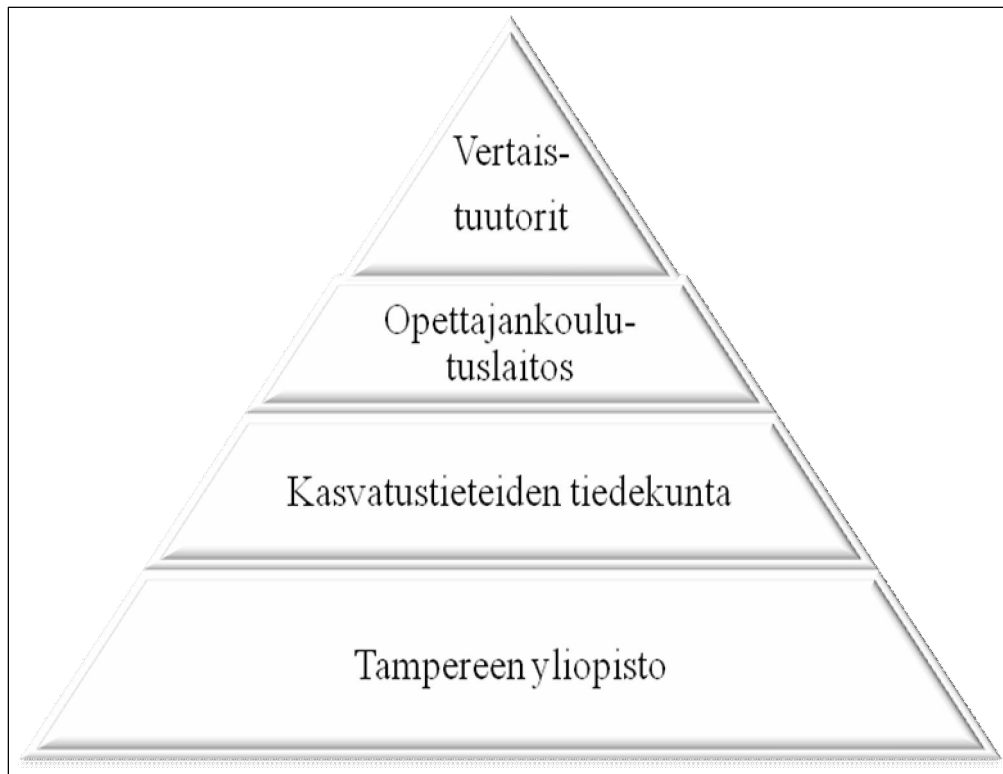
On otettava huomioon, että vastaukset ovat arvioivia kuvauksia kunkin vastaajan omaan tilanteeseen liittyen. Emme pyrkineet keräämään eläytymismenetelmällä täsmällistä kuvausta vallitsevasta tilanteesta vaan kuvauksia siitä, mitä kaikkea vertaistutoroinnin loppuun mennessä olisi mahdollisesti voinut tapahtua. Näin ollen vastaukset eivät kuvaa suoraa todellisuutta vaikkakin olisivat osuneet oikeaan. On kuitenkin huomioitava vastausten yllättäväkin samankaltaisuus. Saattaa olla, että samankaltaisuudet vastauksissa johtuvat samankaltaisista kokemuksista. Toisaalta vastaajien mahdollinen homogeenisyys on saattanut vaikuttaa vastausten sisältöön.

Vaikka vastaukset eivät välttämättä kuvaa täsmällisesti totuutta, niin ne voidaan kuitenkin ottaa osaksi Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen vertaistutoroinnin suuntaviivoja pohdittaessa. Uusien opiskelijoiden tarve ohjaukseen on hyvä huomioida. Erityisen tärkeää on, että yliopiston ja eri laitosten henkilökunta herää huomaamaan vertaisohjauksen tärkeyden uuden opiskelijan sosiaalistumisessa omaan tiedeyhteisöönsä. Epäviralliset ohjaustahot olisi voitava ottaa todelliseksi osaksi opintojen ohjauksen kokonaisstrategiaa, sillä yksin yliopiston virallinen ohjausjärjestelmä ei kykene tavoittamaan kaikkia mitä erilaisimmista lähtökohdista tulevia

opiskelijoita. Tulevaisuuden opettajan ammattiuran kannalta tapahtuu juuri nyt suuria muutoksia. Tutkinon uudistuksen lisäksi yhtenäiskoulut lisääntyvät ja uudenlainen koulurakenne vaatii todennäköisesti aineenopettajaksi pätevöitymistä. Jos virallinen ohjaustaho ei kannusta opiskelijoita hankkimaan aineenopettajan pätevyyttä, onko mahdollista taata luokanopettajan kilpailukyky uudentlaisilla työmarkkinoilla?

Vastauksista ja erityisesti vastauksissa käytetyistä termeistä päätellen olisi aiheellista miettiä, miten tuoda myös tieteellinen (teoreettinen) puoli ja akateemisuus yhtä luonnolliseksi osaksi luokanopettajaksi opiskelevien arkea kuin käytäntö jo on. Työelämässä vallalla olevaa kielteistä suhtautumista tieteellisyyttä kohtaan olisi kenties mahdollista lähteä muuttamaan aloittamalla nimenomaan avartamalla opiskelijoiden näkemyksiä ja pyrkimällä vaikuttamaan heidän asenteisiinsa. Vertaisohjauksen on mahdollista toimia tässä ratkaisevassa asemassa.

Kattavan ja toimivan vertaisohjauksen perustana tulisi olla laitoksen virallisten ohjaustahojen ja vertaistuutoreiden avoin yhteistyö. On myös pyrittävä tiiviiseen yhteistyöhön koko tiedekunnan kanssa. Ennen kaikkea on muistettava, että jokaisella opiskelijalla on oikeus saada ohjausta opintoihinsa, eikä tätä oikeutta tulisi kyseenalaistaa tai sivuuttaa.



Kuva 10 Kuviossa kuvataan Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelevien opintojenohjausjärjestelmää. Suuntalinjat annetaan sekä yliopiston että kasvatustieteiden tiedekunnan taholta. Opettajankoulutuslaitoksella opiskelijoita ohjaavat sekä henkilökunnan edustajat että vertaistuutorit.

8.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Vertaistuutorointia ei ole aiemmin juurikaan tutkittu, vaikka se on ollut jo pitkään osa korkeakoulujen arkipäivää. Vertaistuutorien mahdollisuuksia ja resursseja ei näin ollen ole täysin hyödynnetty ja kaikilla laitoksilla heitä ei edes nähdä osana uusien opiskelijoiden opintojen ohjausta. Vertaistuutoreiden täysipainoinen hyödyntäminen eri laitoksilla vaatii kuitenkin tutkimusta ja valmiita toimintamalleja, joiden avulla systemaattista vertaistuutorointia voitaisiin järjestää ja kehittää.

Erityisen mielenkiintoiseksi jatkotutkimusaiheiksi nousi tutkimuksemme pohjalta se, miten yliopiston laitosten piilo-opetussuunnitelma näyttäytyy vertaistuutoreille ja miten he välittävät sitä eteenpäin uusille opiskelijoille. Olisi myös mielenkiintoista tietää, millaisessa valossa akateeminen kulttuuri näyttäytyy muissa luokanopettajankoulutuslaitoksissa, erityisesti filiaaleissa. Fyysinen erillisyys yliopiston päätoimipaikasta ja etenkin vanha seminaariperinne vaikuttavat suuresti filiaalien toimintamalleihin ja siihen, koetaanko luokanopettajaopiskelijoiden olevan yliopisto-opiskelijoita.

Kiinnostava aihe olisi myös yliopiston virallisten ohjaustahojen suhtautuminen vertaistuutorointiin. Nähdäänkö vertaisohjaus voimavarana vai tarpeettomana toimintana? Ovatko viralliset tahot jo hyväksyneet vertaistuutoroinnin osaksi opintojen ohjauksen kokonaisstrategiaa vai hakeeko vertaisohjaus yhä paikkaansa?

LÄHTEET

Aaltola, J. Tiedeyhteisö, tieto ja oppiminen teoksessa Aaltola, J., Suortamo, M. (toim.) Yliopisto opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. 1995. WSOY, Juva.

Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen: korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turku: Turun yliopisto.

Ahola, S., Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus.

Ahonen, A-M. 1999. Yliopisto-opiskelijoiden ohjaukokemukset. Tiedollista tukemista, rohkaisua ja sosiaalisia verkostoja. Teoksessa Mäkinen, J.&Olkinuora, E. (toim.) 1999. Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. 101-118.

Aittola, T. 1989. Havaintoja yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta. Kasvatus 1989. 20. (3). 218-222.

Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto.

Annala, H. 1995. Opiskeluvaikeudet yliopistossa. Teoksessa Luukkonen, J.&Kronqvist, E-L. (toim.) 1995. Opiskelu ja ohjaus sosiaalisena toimintana. Näkökulmia korkeakouluopetuksen ja ohjauksen kehittämiseen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 47-59.

Annala, H. 2000. Yliopisto-opiskelun alkuvaihe opiskelijoiden kokemana – opiskeluvaikeudet ja ohjaus. Teoksessa Luukkonen, J.&Liuska, H. 2000. Yliopisto-opiskelu ja opiskelijan työ. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 39-62.

Anttonen, S., Riimala, S. Asiantuntijuus ja asiantuntijavallan ongelma. Teoksessa Nuutinen, A., Kumpula, H-K. (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. 1998. Peda-Forum. 81-91.

Asunta, T., Husso, M-L., Korpinen, E. Tutkivaa opettajuutta rakentamassa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2005. Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Opetus 2000. PS-kustannus. 231-251.

Becher, T. 2001. Academic Tribes and Territories. The Society for Research into Higher Education.

Eerola, S., Vanhatalo, M. (toim.) 2005. Tampereen yliopiston HOPS-opas. Opetuksen kehittämisyksikkö.

Eskola, A. 1998a: Non-Active Role-Playing: Some Experiences. Elsevier Science Publishers B.V.

Eskola, J. 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian työraportteja.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. TAJU

- Eskola, J., Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Gerholm, T. 1990. On Tacit Knowledge in Academia. *European Journal of Education*, Vol. 25, No. 3, 263-271.
- Greenwood, J. 1983. Role-playing as an experimental strategy in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 13, 235-254 (1983).
- Hyttinen, M. 1987. Raportti kahdesta eläytymismenetelmäkokeilusta ja kokeilujen kirvoittamista ajatuksista. Tampereen yliopisto.
- Jalkanen & Mäkinen (toim.) 1990. Korkeakouluopintojen kulku ja opintoilmapiirit.
- Karjalainen, A., Kumpula, H. Akateeminen tentti - ikkuna yliopiston syvärakenteeseen. Teoksessa Nuutinen, A., Kumpula, H-K. (toim.) *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*. 1998. Peda-Forum. 157-174.
- Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? Oulun yliopisto, sarja A&
- Lahdes, E. 1987. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset askeleet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:121 1987. Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitos.
- Lairio, M, Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. PS-kustannus. 160-177.
- Lehtinen, E., Jokinen, T. 1999. Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Atena kustannus.
- Liuska, H. 1998. Jaksako opiskelija? – Opiskelijan stressitekijät ja voimavarojen hankinta. Oulun yliopistopaino.
- Meri, M. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen tavoitteena? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2005. Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. *Opetus 2000*. PS-kustannus. 253-265.
- Nuutinen, A. Tiedeyhteisö ja oppija - uuden tiedon luojia ja kompetenssinsa ylittäjiä. Teoksessa Nuutinen, A., Kumpula, H-K. (toim.) *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*. 1998. Peda-Forum. 5-16.
- Olkinuora, E., Mäkinen J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittelyä. Teoksessa Olkinuora, E., Mäkinen, J. (toim.) 1999. *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. 11-58.
- Parjanen, M. 1990. Sosiaalinen kiinnittyminen – väistyvä tekijä koulutuksessa? *Kasvatus* 21, 2. 115-121.
- Silvonen, J. Nopeammin, nopeammin... opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa Helenius, B., Hämäläinen, E., Tuunainen, J. Kohti McDonald's -yliopistoa? Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. 1996. Hanki ja Jää. 73-118.
- Snow, C.P. 1998. Kaksi kulttuuria. Kirjakas Ky.
- Tampereen yliopiston laitosten tuutorointikäytäntöjä 2006.
- Tenhula, T., Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.

Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Vastapaino.

Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. 2002. Opetusministeriön julkaisu 39:2002. Helsinki.