

Anna Veijola

# Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa

Tutkimus suoravalituista historian  
opettajaopiskelijoista



Anna Veijola

Pedagogisen ajattelun kehittyminen  
aineenopettajakoulutuksessa

Tutkimus suoravalituista historian  
opettajaopiskelijoista

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320  
lokakuun 5. päivänä 2013 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,  
in building Historica, hall H320, on October 5, 2013 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

# Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa

Tutkimus suoravalituista historian  
opettajaopiskelijoista

Anna Veijola

Pedagogisen ajattelun kehittyminen  
aineenopettajakoulutuksessa

Tutkimus suoravalituista historian  
opettajaopiskelijoista



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Editors

Timo Saloviita

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Hertta Mikkonen (6 years old).

URN:ISBN:978-951-39-5350-8

ISBN 978-951-39-5350-8 (PDF)

ISBN 978-951-39-5349-2 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2013, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2013

## ABSTRACT

Veijola, Anna

Development of Pedagogical thinking in subject teachers' education. The study of directly selected history teacher students.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013, 306 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 478)

ISBN 978-951-39-5349-2 (nid.)

ISBN 978-951-39-5350-8 (PDF)

English summary

Diss.

The Finnish subject teacher education has been criticized for focusing on subject rather than on pupils. Typical one-year subject teacher education at the end of one's studies has been seen to support this trend. One attempted solution has been the direct selection into teacher education which combines major subject studies with simultaneous teacher education. This also aims at supporting students' professional orientation towards teaching.

This study aims at exploring the development of pedagogical thinking of directly selected history teacher students. The special focus was especially in practical knowledge construction as well as pedagogical content knowledge. The study considers both the focus as well as the development of students' pedagogical thinking during their studies. The study based on hermeneutics. The data has been gathered from seven history teacher students over four years. It consists of individual and focus group interviews, and portfolios of the pedagogical studies that were analyzed by qualitative content analysis. In addition, the data were structured by using model stories.

Based on this study, in the early phase of studies, the student teachers' pedagogical thinking was self-oriented and subject-centered. Thinking was mainly based on their own experiences as pupils at school. The teacher students' model story emphasized solidarity amongst their peer group, and description of teacher's work was classroom and subject-centered. In the later phase of studies, the students' pedagogical thinking was focused more on pedagogy of history. Then, students' model story became bipolarized, one representing "a realistic, traditional" teaching style, another "an idealistic, novel" history teaching style. The development of students' pedagogical thinking during their studies achieved different levels with students' reflective and self-regulation skills varying. It seems that these skills have impact on the development of their pedagogical thinking and their ability to take responsibility for their studies.

Keywords: teachers' pedagogical thinking, practical knowledge, history teaching, subject teacher education, direct selection into teacher education

**Author's address** Anna Veijola  
E-mail: anna.veijola@edu.jyu.fi

**Supervisors** Professor Pentti Moilanen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland

Professor (emeritus) Pauli Kaikkonen  
Department of Teacher Education  
University of Tampere, Finland

Lecturer Matti Rautiainen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Jukka Rantala  
Department of Teacher Education  
University of Helsinki, Finland

Professor Arja Virta  
Department of Teacher Education  
University of Turku, Finland

**Opponent** Professor Jukka Rantala  
Department of Teacher Education  
University of Helsinki, Finland

## ESIPUHE

Tämä väitöstutkimus on syntynyt kiinnostuksesta opettajan työtä ja opettajan työhönsä kohdistavaa ajattelua kohtaan. Kiinnostuksen kohteeni selittää myös sen, miksi yleisen historian lisensiaatintyöni valmistuttua hakeuduin aluksi kasvatustieteen syventäviin opintoihin ja tämän jälkeen kasvatustieteen jatko-opiskelijaksi. Aloitin kasvatustieteen syventävät opinnot kahdeksan vuotta siten professori Pauli Kaikkosen johdolla. Nämä opinnot tarjosivat hienon kokemuksen siitä, miten monitaustainen ryhmä voi toimia innostajana, tiedon tuottajana sekä ajattelun tuulettajana. Kiitos Pauli! Paulin sekä professori Pentti Moilasan ohjauksessa aloitin kasvatustieteen jatko-opinnot. Väitöskirjatyöni ohjaajaksi vaihtui Paulin siirryttyä Tampereen yliopistoon lehtori Matti Rautiaisen.

Pentille esitän suuret kiitokset siitä, miten olen aina tarpeen vaatiessa voinut tulla juttelemaan mieltäni askarruttavista kysymyksistä. Pentin laaja asiantuntemus sekä neuvot ”teet niin kuin itse tunnet omaan tutkimukseesi sopivan” ovat olleet tärkeitä. Olen saanut tuntea, että minuun ja tekemiini valintoihin luotetaan. Kiitos Pentti!

Matti Rautiaista halua kiittää sekä paljosta että paljon. Matti on ollut historian didaktikkoni opiskellessani opettajaksi. Tuolloin hän esitti koulua ja opetusta eri näkökulmista tarkastelevia kysymyksiä, joiden pariin olen palannut useasti opettajan työtä tehdessäni. Kiitokset Matille myös tutkimukseni ohjauksesta ja niistä osuvista huomioista, jotka hän on esittänyt tutkimusraportistani.

Esitarkastajiani professori Arja Virtaa Turun yliopistosta ja professori Jukka Rantalaa Helsingin yliopistosta haluan kiittää tarkasta, kannustavasta ja kriittisestä perehtymisestä käsikirjoitukseeni. Heiltä saamani arvokas palaute johti minut kirkastamaan ja hiomaan vielä tekstiäni. KT Irma Mikkosta kiitän sekä keskeneräisen käsikirjoituksen lukemisesta ja kommentoinnista että englanninkielisten osioiden kääntämisavusta.

Suuret kiitokset Eerolle, Akselille, Vilholle, Elinalle, Siirille, Tommille ja Ilmarille! Te olette omalta osaltanne sekä mahdollistaneet että helpottaneet tämän tutkimuksen tekoa. Muistan, kun laitoin neljäntenä vuonna sähköpostia sopiakseni ryhmähaastatteluaikaa ja oletin ajansopimisen olevan hankalaa. Kuinka ollakaan, sain jo seuraavana päivänä Siiriltä viestin, jossa hän kertoi ottaneensa kaikkiin yhteyttä ja sopineensa haastatteluille ajankohdat. Uskomatonta yhteistyötä!

Olen saanut työskennellä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella useaan eri otteeseen jatko-opintojeni aikana. Kiitokset näistä tilaisuuksista! Erityisesti syksy 2012 mahdollisti tämän tutkimuksen kirjoittamisen. Laitosjohdon lisäksi kiitos kuuluu myös kaikille työntekijöille. On ollut mukava palata kerta kerralla takaisin työpaikkaan, jossa on saanut kokea olevansa osa yhteisöä.

Vakituinen työpaikkani historian ja yhteiskuntaopin lehtorina on ollut aluksi Jämsänkosken, sittemmin myös Jämsän lukiossa. Olen saanut jo kohta kymmenen vuoden ajan tehdä käytännön työtä opettajana koulussa, jossa on mukavat oppilaat ja työkaverit. Erityiskiitos Maritalle, Sarille, Signelle ja Tarjal-



le! Arjen työn ilojen, surujen ja kummastelujen (joskus kovaääninenkin) jakaminen kanssanne on antanut lisäpontta opettajana oloon. Olette ihania naisia.

Olen kokenut olevani monessakin suhteessa etuoikeutetussa asemassa. Lapsuudenkodissani vallitsi arvostus koulutusta, yhteiskunnallista vaikuttamista ja lukemista kohtaan. Tämä on luonut pohjan myös omille valinnoilleni myöhemmässä elämässä. Kiitos siitä kuuluu vanhemmilleni Anulle ja Jormalle. Työuransa historian lehtorina työskennelleen isäni kanssa olen saanut jakaa kiinnostukseni sekä historiaa että opettamista kohtaan, äitini kanssa olemme keskittyneet enemmänkin kaunokirjallisiin vinkkeihin. Appivanhemmilleni Irma ja Seppo Mikkoselle kuuluu suuri kiitos sekä ammatillisten kiinnostuksenkohteiden jakamisesta että erityisesti lastenlasten kanssa olemisesta. Irma on myös toiminut itselleni esikuvana siitä, mitä elinikäinen oppiminen ja itsensä jatkuva kehittäminen tarkoittavat käytännössä.

En usko että olisin ollut yhtään sen kärsivällisempi tai parempi äiti lapsilleni Aarolle, Hertalle ja Reimalle vaikka en olisi jatko-opintojani tehnytään. Anteeksi pyyntöä en siis esitä, mutta kiitokseni esitän! Aaro on opettanut minulle analyyttisestä ajattelusta ja siitä, miten se näkyy arjessa enemmän, kuin kukaan toinen. Hertta puolestaan on opettanut, mitä tarkoittaa kokonaisvaltainen, täysin tuntein maailmaan heittäytyminen. Väitöskirjan käsikirjoituksen kirjoittamisen aikaan nuorimmaisemme Reima oli 3-vuotias. Hänellä oli loistava kyky palauttaa äiti elämän perusasioiden ääreen ("nyt syödään ja sitten mä tuun syliin"), osoittaa ällistyttävän selkeää käsitteenmäärittelyä ("rakkaus on sitä, että tykkää toisesta"), sekä esittää syy-seuraussuhteita, joiden totuudenmukaisuudesta voi olla montaa mieltä ("mulle ei saa laittaa shampoota, se kutistaa aivot").

Olen etuoikeutettu siinäkin mielessä, että saan jakaa mieheni Simon kanssa kiinnostuksen niin historiaa kuin pedagogiikkaa kohtaan. Simolle kiitokset kannustamisesta erityisesti niinä hetkinä, kun tutkimuksen ääreen pääseminen tuntui vain kaukaiselta haaveelta - toki kannustusta oli mukava saada myös silloin kun tutkimuksen teko sujui. Kiitokset myös tämän työn kommentoimisesta, keskusteluista, aamukahveista, valmiiksi pakatuista lounaseväistä, kirjojen tuomisesta ja viemisestä sekä tietoteknisten ongelmien ratkomisesta!

Muuramessa 5.8.2013

Anna Veijola

## KUVIOT

KUVIO 1	Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan malli. ....	22
KUVIO 2	Oppimisen syklinen malli Kolbin mukaan.....	41
KUVIO 3	Historianopettajan tietopohja Husbandsin mukaan.....	102

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Suoravalittujen opiskelijoiden opintojen jakautuminen eri vuosille .....	17
TAULUKKO 2	Käyttötiedon orientaatiot Elbazin (1983) mukaan .....	36
TAULUKKO 3	Tutkimusprosessin ja -kysymysten muodostuminen .....	53
TAULUKKO 4	Tutkimuksen aineisto opiskelijoiden opiskeluvuosittain kuvattuna .....	57
TAULUKKO 5	Perusopinnoissa portfolioon koottavat työt .....	59
TAULUKKO 6	Yhteenveto tutkimuksen aineistosta, aineistolle esitetyistä kysymyksistä ja aineiston viesteistä.....	65
TAULUKKO 7	Kaksi käsitystä opettajan roolista. ....	100
TAULUKKO 8	Pedagogisen ajattelun kohdistuminen 1. opintovuotena.....	105
TAULUKKO 9	Pedagogisen ajattelun kohdistuminen 2. opintovuotena.....	106
TAULUKKO 10	Pedagogisen ajattelun kohdistuminen aineopintovaiheessa .....	156
TAULUKKO 11	Historian koulutuksen ”vanha opetustyyli” ja ”uusi opetustyyli” opiskelijoiden kuvaamana.....	173
TAULUKKO 12	Alkavien reflektiotasojen ilmentymiä .....	205
TAULUKKO 13	Kolme koulutodellisuutta Suorannan (2003) mukaan .....	234

## SISÄLLYS

ABSTRACT  
ESIPUHE  
KUVIOT JA TAULUKOT  
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Tutkimuksen tausta.....	13
1.2	Tutkimusorientaation synty.....	15
1.3	Aineenopettajaopinnot Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa.....	16
1.4	Tutkimusraportin rakenne.....	18
2	OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU.....	20
2.1	Opettajan ajattelua koskevasta tutkimuksesta.....	20
2.2	Mitä opettajan pedagoginen ajattelu on?.....	26
2.3	Opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta kuvaavat käsitteet.....	29
2.3.1	Opettajan käyttötieto.....	29
2.3.2	Pedagoginen sisältötieto eli skripti.....	31
2.3.3	Agenda, interaktiivinen ajattelu ja opettajan toiminta opetustapahtumassa.....	32
2.4	Käyttötiedon luonne.....	33
2.4.1	Uskomukset osana käyttötietoa.....	33
2.4.2	Käyttötieto tietosisältöinä ja käytettävänä tietona.....	35
2.5	Opettajan opettamis- ja oppimiskäsityksestä.....	37
2.6	Reflektion merkitys opettajan käyttötiedon kehittämisessä.....	39
3	TUTKIMUKSEN YLEISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN ....	44
3.1	Ymmärtämisen haaste.....	44
3.1.1	Hermeneutiikasta.....	44
3.1.2	Hermeneuttisen tiedon rakentuminen ja hermeneuttinen kehä.....	46
3.1.3	Tutkimuskysymysten määrittäminen hermeneuttisena prosessina.....	49
3.2	Tutkimuksen aineisto.....	54
3.2.1	Tutkimuksen aineistonhankinta.....	54
3.2.2	Aineiston ominaispiirteet.....	58
3.2.3	Aineiston analyysi.....	61
3.2.4	Aineiston luotettavuus.....	66
3.3	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kysymykset.....	71
3.3.1	Tutkimuksen eettisyys.....	71
3.3.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	74

4	AINEENOPETTAJUUDESTA JA HISTORIAN OPETTAMISESTA .....	79
4.1	Opettajan ammatin luonne.....	79
4.1.1	Opettajan työn muuttuminen ja koulutuksen uudistamisen vaatimukset.....	79
4.1.2	Opettajan ammatillinen kehittyminen .....	82
4.1.3	Aineenopettajakoulutus pedagogisen ajattelun rakentajana..	85
4.2	Historian oppimisesta ja opettamisesta.....	89
4.2.1	Historian oppimisen ja opetuksen luonne .....	90
4.2.2	Oppilas historian tekijänä, opettaja oppimisprosessin ohjaajana .....	95
4.2.3	Historianopettajan tietopohja.....	101
5	PERUSOPINTOVAIHEEN PEDAGOGINEN AJATTELU .....	103
5.1	Pedagogisen ajattelun kohdistuminen perusopintovaiheessa.....	103
5.1.1	Pedagogisen ajattelun kentät.....	103
5.1.2	Minä opettajana .....	107
5.1.3	Historia opetettavana aineena.....	122
5.2	Orientoiva harjoittelu pedagogisen ajattelun ilmentäjänä .....	129
5.2.1	Orientoiva harjoittelu opiskelijoiden kertomana .....	129
5.2.2	Harjoittelu pedagogisen ajattelun konkretisoijana .....	134
5.3	Identifioituminen historian opiskelijaksi ja opettajaopiskelijaksi - mallitarinan muodostuminen.....	141
5.3.1	Vastakkainasettelu historia - kasvatustiede .....	141
5.3.2	Historian heimokulttuurin vahvistuminen kotiryhmä- ja sekaryhmäyöskentelyn aikana .....	146
5.3.3	Perusopintovaiheen mallitarina.....	150
6	AINEOPINTOVAIHEEN PEDAGOGINEN AJATTELU.....	154
6.1	Aineopintovaiheen pedagogisen ajattelun kentät .....	154
6.2	Oman opettajuuden rakentuminen vuorovaikutuksessa oppilaiden, ohjaajien ja toisten harjoittelijoiden kanssa.....	159
6.2.1	Palautteen merkitys oman opettajuuden rakentamiselle.....	159
6.2.2	Puhe oppilaasta .....	165
6.3	Käsitys "vanhasta" ja "uudesta" historianopetuksesta .....	169
6.4	Erlainen historiakäsitys ja ryhmäilmiöt - selviytymiskeinoja .....	179
6.5	Aineopintovaiheen kilpailevat mallitarinat.....	187
7	PEDAGOGISEN AJATTELUN KEHITTYMINEN OPETTAJAOPINTOJEN AIKANA.....	192
7.1	Pedagogisen ajattelun kuvaukset.....	192
7.1.1	Siirin pedagoginen ajattelu .....	193
7.1.2	Vilhon pedagoginen ajattelu .....	194
7.1.3	Akselin pedagoginen ajattelu.....	196
7.1.4	Eeron pedagoginen ajattelu .....	198
7.1.5	Ilmarin pedagoginen ajattelu .....	200
7.1.6	Tommin pedagoginen ajattelu .....	201

7.1.7	Elinan pedagoginen ajattelu .....	202
7.2	Reflektio ja pedagogisen ajattelun kehittyminen.....	203
7.3	Opiskelijoiden reflektiotasot .....	206
7.3.1	Perusopintovaiheen arkiajatelijat .....	207
7.3.2	Valppaat noviisit .....	216
7.4	Pedagogisen ajattelun kehittymistä edistävät ja estävät tekijät .....	222
7.4.1	Pedagogisen ajattelun kehittymisestä.....	223
7.4.2	Pedagogisen ajattelun kehittymistä edesauttaneet ja estäneet tekijät.....	228
7.4.3	Opettajankoulutus pedagogisen ajattelun kehittymisen kenttänä.....	231
8	KOKOAVA TARKASTELU .....	236
8.1	Keskeisten tutkimustulosten pohdinta.....	236
8.2	Aineenopettajakoulutus ja sen tulevaisuus - kehitysehdotuksia ....	240
8.3	Tutkimuksen arviointia .....	244
	SUMMARY .....	250
	LÄHTEET .....	254
	LIITTEET.....	280
	LIITE 1 Haastatteluteemat 1. opintovuoden haastatteluun .....	280
	LIITE 2 Haastatteluteemat 2. opintovuoden haastatteluun .....	281
	LIITE 3 Keskusteluteemat neljännen opintovuoden ryhmäkeskusteluun .....	282
	LIITE 4 Esimerkki opiskelijan perusopintovaiheen haastattelujen teemoittelusta (Vilho).....	283
	LIITE 5 Esimerkki opiskelijan haastattelujen ja tekstien pohjalta muodostetusta tarinasta perusopintovaiheen opinnoista .....	287
	LIITE 6 Esimerkki opiskelijan pedagogisen ajattelun kohdistumisesta (Akseli).....	292
	LIITE 7 Opiskelijoiden aineopintovaiheen kurssikuvaukset.....	297

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen tausta

Työskennellessäni historian ja yhteiskuntaopin opettajana lukioissa ja yläkouluissa olen kohdannut monenlaisia kollegoita: opetukseen ja/tai kasvatukseen keskittyviä, opiskelijoista ja/tai oppiaineestaan kiinnostuneita, työstänsä innostuneita ja työhönsä väsyneitä. Eniten itseäni ovat hämmästyttäneet ne kollegat, jotka perustelevat toimintaansa – tai toimimattomuuttaan – sillä, että ”asia opetettiin näin 20 vuotta sitten opettajankoulutuslaitoksella”. Tämä ajatusmalli rajaa heidän toiminnastaan kaiken sellaisen pois, mitä ei tuolloin 20 vuotta sitten opetettu. Näiden opettajien toimintaa ei tunnu ohjaavan heidän kehittyvä pedagoginen ajattelunsa, vaan jonkinlainen fatalismi. Se mikä on opetettu, omakсутaan sellaisenaan ja sitä, mitä ei ole opetettu, ei voi itse oppia.

Koulumaailman yleiseen puheeseen kuuluu myös puhe siitä, ettei opettajan pedagogisissa opinnoissa harjoittelua lukuun ottamatta oppinut mitään, vaan käytäntö on se, joka opettaa. Tämä puhe ihmetytti minua jo vastavalmistuneena opettajana. Itselleni opettajan pedagogiset opinnot ovat olleet se osa opintoja, jossa olen todella joutunut miettimään ja reflektoimaan sekä näkemysniäni historiasta että toimintaani laajemminkin. Jälkiviisaasti sanottuna rakensin tuolloin omaa opettajan käyttötietoani, jossa teoria ja käytäntö kävivät vuoropuheluaan.

Väitöskirjatutkimuksen teko on harvoin irrallinen ihmisen omasta taustasta, eikä näin nytkään ole. Juha Varto (1992, 113) on todennut, ettei tutkijan oma tausta ole tutkimuksen kannalta yhdentekevä. Tutkijan henkilökohtainen suhde tutkimuskohteeseensa ja tutkimuskontekstiin vaikuttaa tutkimuksen lähtökohtiin, tutkimuksen tekotapoihin ja aineiston analyysiin. Tämän tutkimuksen taustat ovat siis omassa opettajantyössäni.

Olen aloittanut opettajansijaisuudet yläkouluissa - silloisilla yläasteilla - heti omien ylioppilaskirjoitusteni jälkeen, 18-vuotiaana. Tuolloin keskeisimmät tavoitteeni olivat saada pidettyä oppilaat luokassa vahingoittumattomina, itseni kutakuinkin täysjärkisenä ja ehkä siinä sivussa kaataa jotain tietoaikin oppilai-

den päähän. Aloitin historian opiskelun Jyväskylän yliopistossa syksyllä 1997 miettimättä sen enempää mitä minusta "tulee isona". Kuitenkin sivuainevalintani tähtäsi selkeästi historian- ja yhteiskuntaopin opettajan ammattiin ja lukuvuonna 2000–2001 suoritin opettajan pedagogiset aineopinnot historian ja yhteiskuntaopin didaktikko Matti Rautiaisen luotsaamassa historian aineryhmässä. Tuohon mennessä olin tehnyt opettajan sijaisuuksia niin alakouluissa, yläkouluissa kuin lukioissakin jo viiden vuoden ajan ja minulla oli omasta mielestäni selkeä näkemys siitä, mitä (aineen)opettaja työssään tekee.

Opinnot kuitenkin avasivat monella tavalla silmiäni, ei vähiten didaktikkomme ansiosta. Jos itseni pitäisi kuvata yksi merkittävin oppimiskokemus omien pedagogisten aineopintojeni ajalta, se olisi joulukuussa 2000 historian didaktikon kanssa käyty portfoliokeskustelu. Olin syksyn kuluessa koonnut portfoliotani varsin pedantisti ja kuvannut siinä niin seuraamiani tunteja, eri kirjoissa esitettyjä näkemyksiä kasvatustieteen teorioista kuin ajankohtaista koulutukseen liittyvää keskusteluakin. Matti Rautiainen totesi portfoliokeskustelussa työstäni: "Tämän voisi heittää takkaan. Ala reflektoida". Poistuin keskustelusta jokseenkin tyrmistyneenä, sillä tähän asti opinnoissani ohjaajille oli riittänyt kauniisti ohjeiden mukaan tehdyt työt. Nyt minulta odotettiin jotain enemmän. Toisaalta olin ehkä ylpeäkin, koin että ohjaajani luotti minuun niin paljon, että uskoi minun kykenevän refleктоimaan toimintaani. Joulun jälkeen aloin reflektoida ja ainakin omasta mielestäni pääsin vähitellen syvemmälle siihen, mistä opettajana toimimisessa voisi olla kysymys. Myöhemmin opettajana ja ohjaajana toimiessani olen käyttänyt tätä episodina esimerkkinä ehkä varsin tyypillisestäkin merkittävästä oppimiskokemuksesta, jossa vasta hetkittäin epämiellyttävän peiliin katsomisen kautta saavutetaan syvempää oppimista.

Valmistuttuani aineenopettajaksi olen toiminut historian ja yhteiskuntaopin sekä filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajana lukiossa ja yläkoulussa. Tutkiva oppiminen on ollut itselleni tärkeää. Opettajana olen halunnut ohjata oppilaita erilaisten taitojen oppimiseen, kuten tiedon hankintaan ja käsitteilyyn, lähdekriittiseen suhtautumiseen sekä omien perusteltujen näkemysten esittämiseen. Lähtökohtanani on ollut se, että tiedolla itsellään ei tee juuri mitään, jos sitä ei osaa käyttää. Vaihdellessa opettajan työn kanssa olen ollut myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa kouluttamassa sekä tulevia aineenopettajia että luokanopettajia. Vaikka työ lukion ja peruskoulun opettajana onkin ollut mukaansatempaavaa ja mielenkiintoista, koin törmääväni joka päivä moneen sellaiseen ilmiöön, jotka olisivat kaivanneet lisää selityksiä kasvatustieteen puolelta. Aloitin kasvatustieteen syventävät opinnot Pauli Kaikkosen ryhmässä syksyllä 2005 ja hänen ohjauksessaan olen myös jatkanut jatko-opintoihin. Nämä kasvatustieteen syventävät opinnot ja jatko-opinnot ovat avanneet itselleni näkökulman siitä, miten monitaustainen ryhmä voi toimia innostajana, tiedon tuottajana ja omien ajatusmallien tuulettajana.

## 1.2 Tutkimusorientaation synty

Jyväskylän yliopistossa on koulutettu vuodesta 2001 lähtien niin sanottuja suoravalittuja aineenopettajaopiskelijoita. Suoravalintamenettelyssä opettajaksi opiskeleva hakee opettajankoulutukseen samalla kun pyrkii yliopistoon pääaineensa opiskelemaan. Suoravalitut aineenopettajaopiskelijat opiskelevat pedagogiset perusopinnot opintojensa ensimmäisen ja toisen opintovuoden aikana. Aineopinnot opiskellaan yleensä neljäntenä opintovuonna (ks. taulukko 1). Suoravalinnan tarkoituksena on ollut vahvistaa pääaineen ja opettajaopintojen välistä yhteyttä ja opiskelijan opettaja-ammattiorientaatiota.

Keväällä 2007 toimin opettajankoulutuslaitoksella historian ja yhteiskuntaopin pedagogiikan opettajana. Aineopintovaiheen historianopettajaopiskelijoiden ryhmässä oli tuolloin sekä suoravalittuja opiskelijoita, perinteisellä tavalla pääaineopintojen maisteriopintovaiheessa aineenopettajaopintoja suorittavia opiskelijoita että maisteritasoisia opiskelijoita. Huomioni kiinnittyi tässä ryhmässä siihen, että suoravalitut opiskelijat tuntuivat yleistäen olevan enemmän sinut opettajuutensa kanssa kuin muut opiskelijat. Tästä samasta ilmiöstä puhuivat myös muut opettajankouluttajat. Samana vuonna 2007 julkaistussa Opettajankoulutus 2020 -raportissa todettiin, että suoravalinnan on katsottu olevan opiskelijoita motivoiva ja tehokas valinta- ja koulutusmuoto. Raportissa myös esitettiin, että suoravalintamenettelyä tulisi laajentaa ja siitä tulisi tehdä aineenopettajakoulutuksen keskeinen väylä (Opettajankoulutus 2020, 18).

Suoravalintamenettelyllä opettajankoulutukseen hakeutuneita opiskelijoita ei muutamia tutkimuksia lukuun ottamatta ole tutkittu, ja tehdyissä tutkimuksissakin keskitytään suoravalittujen opettajaopiskelijoiden opintojen alkuvaiheen opettajaidentiteettiin tai motivaatioon opettajuutta kohtaan. Tutkimukseni lähti liikkeelle siis tilanteesta, jossa useammallakin opettajankouluttajalla, kuten myös opetushallituksen haastattelemilla asiantuntijoilla, oli tunne siitä, että suoravalittujen aineenopettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu on opintojen loppuvaiheessa varsin kehittynyttä, mutta tutkimusta aiheesta ei juuri ollut. Suoravalintamenettelyä on tutkittu varsin vähän, eikä yhdessäkään tutkimuksessa ennen tätä ole tutkittu suoravalintamenettelyllä valittujen opiskelijoiden opettajuuden kehittymistä heidän opettajaopintojensa koko ajalta.

Koska omat taustani ovat vahvasti historian ja yhteiskuntaopin opetuksessa ja työtehtäväni yliopistossa olivat historian ja yhteiskuntaopin pedagogiikkaan liittyviä, valitsin tutkittavakseni yhden historian opettajiksi opiskelevien suoravalittujen ryhmän. Pohdin alkuvaiheessa, lähdenkö tutkimaan opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymistä tai heidän asiantuntijuuden kehittymistä opettajaopintojen kuluessa. Päädyin kuitenkin tarkastelemaan opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä opettajaopintojen aikana. Aineenopettajaopiskelijoiden pedagogista ajattelua on tutkittu melko paljon, mutta ei historianopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tehty tutkimus painottuu myös enemmän opettajien pedagogisen ajattelun kuvaamiseen, ei tämän ajattelun kehittymiseen. Pedagogisen ajattelun tarkasteleminen tarjosi mahdollisuu-



den myös tarkastella opiskelijoiden ajattelua sekä yksilö- että ryhmätasolla. Koin tärkeäksi sen, että tutkimukseni lähtee liikkeelle opiskelijoiden kokemuk- sista heidän itsensä kertomina. Pedagogisen ajattelun tarkasteleminen opettajan käyttötietona tarjosi mahdollisuuden tähän opettajaopiskelijoiden ”oman äänen” tavoittamiseen.

### **1.3 Aineenopettajaopinnot Jyväskylän yliopiston opettajankou- lutuslaitoksessa**

Aineenopettajakoulutuksen tavoitteena on antaa laaja-alainen pätevyys perus- koulun, lukion, ammatillisten oppilaitosten ja aikuiskoulutuksen tehtäviin. Pääaineenaan aineenopettajilla on jokin joko peruskoulussa tai lukiossa opetet- tava oppiaine. Ainelaitokset vastaavat kouluissa opetettavien aineiden opin- noista ja opettajankoulutuslaitos pedagogista opinnoista. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella aineenopettajan pedagogiset opinnot koostuvat pedagogisista perusopinnoista (25 opintopistettä) ja pedagogisista aineopin- noista (35 opintopistettä). Aineenopettajan koulutus toteutetaan yhteistyössä ainelaitosten, opettajankoulutuslaitoksen, normaalikoulun ja muiden kasvatus- tieteiden tiedekunnan hyväksymien yhteistyökoulujen kanssa.

Jyväskylän yliopistossa aineenopettajakoulutukseen voi hakeutua joko suoravalintamenettelyllä, opintojen myöhemmässä vaiheessa tai maisterin tut- kinnon suorittamisen jälkeen. Maisterintutkinnon suorittaneiden tai opintojen myöhemmässä vaiheessa koulutukseen hakeutuvien tulee suorittaa ennen pe- dagogisiin aineopintoihin hakeutumista vähintään 15 opintopistettä kasvatus- tieteen perusopintoja, pääaineen opintoja vähintään 60 opintopistettä tai 35 opintoviikkoa ja soveltuvuuskoe. Ennen pedagogisten aineopintojen aloittamis- ta he täydentävät kasvatustieteen opintojaan 10 opintopisteen verran opettajan- koulutuslaitoksen opinnoilla.

Opettajankoulutukseen pääsykokeissa suoravalittujen opiskelijoiden opinnot on suunniteltu suoritettavaksi viidessä vuodessa taulukossa 1 esitetyllä tavalla. Tutkimani suoravalittujen ryhmä suoritti ensimmäisenä opintovuote- naan 15 opintopisteen verran kasvatustieteen yleisiä perusopintoja. Nämä opinnot suoritettiin luennoilla ja kotiryhmätyöskentelyllä. Tutkimukseeni osal- listuneet suoravalitut historianopiskelijat toimivat samassa kotiryhmässä terve- ystiedon opiskelijoiden kanssa. Kotiryhmää ohjasi sama opettaja kaikkien opin- tojaksojen ajan.

Toisena opintovuonna suoritettiin perusopintojen loput 10 opintopistettä. Tämän lisäksi tutkimani opiskelijat suorittivat pääaineensa historian opintoja, sekä muiden sivuaineittensa opintoja. Kaikki tutkimuksessani mukana olleet opiskelijat tekivät jo toisen opintovuotensa aikana pääaineensa historian kandi- työn. Toisen opiskeluvuoden aikana pedagogiset opinnot koostuivat edelleen luennoista ja sekaryhmätyöskentelystä. Sekaryhmä tarkoittaa opettajan peda- gogisiin opintoihin luotua ryhmää, johon on otettu jokaisesta aineryhmästä

opiskelijoita niin, että on saatu aikaan mahdollisimman heterogeeninen, eri aineryhmiä edustava ryhmä.

TAULUKKO 1 Suoravalittujen opiskelijoiden opintojen jakautuminen eri vuosille

Opintovuosi	Opinnot
1. opiskeluvuosi	Kasvatustieteen tiedekunnan yhteiset perusopinnot KTKP101 Johdatus kasvatustieteisiin 5 op KTKP102 Kasvatustieteen psykologiset perusteet 5 op KTKP103 Kasvatustieteen sosiologiset perusteet 5 op
2. opiskeluvuosi	Opettajankoulutuslaitokset pedagogisten perusopintojen opintojaksot OPEP 410 Kasvun ja oppimisen ohjaaminen 5 op OPEP 510 Orientoiva ohjattu harjoittelu 5op
3. opiskeluvuosi	Pääaineopintoja ja kandityö
4. opiskeluvuosi	Pedagogiset aineopinnot 35 op OPEA110 Kasvattajan etiikka ja kasvatustieteiden filosofia 4 op OPEA211 Vuorovaikutus ja ryhmäilmiot 4 op OPEA310 Opettaja, kouluyhteisö ja yhteiskunta 3 op OPEA411 Syventävä ainepedagogiikka 6 op OPEA510 Ohjattu perusharjoittelu 5 op OPEA520 Syventävä ohjattu harjoittelu 7 op OPEA530/540 Soveltava/Erikoistuva ohjattu harjoittelu 3 op OPEA611 Aineenopettaja työnsä tutkijana 3 op
5. opiskeluvuosi	Pääaineopintoja ja gradu

Opintojaksoon OPEP410 Kasvun ja oppimisen ohjaaminen kuului myös historian ainepedagogiikkaa. Historian ainepedagogiikan opinnot toteutettiin keväällä siten, että suoravalittujen lisäksi historian ainepedagogiikan ryhmään kuului opettajan pedagogiset aineopinnot seuraavana syksynä aloittavia niin sanottuja täydentäviä opiskelijoita. Toisen opiskeluvuoden keväällä suoravalitut opiskelijat pääsivät myös ensimmäistä kertaa kokeilemaan opettajan työtä käytännössä normaalikoululla. Orientoivassa ohjatussa harjoittelussa (OPEP 510) opiskelijat pitivät itse muutamia opetustuokioita joko yksin tai yhdessä opiskelijatoverinsa kanssa. Opintojaksoon kuului myös sekaryhmässä tapahtuva luokan observointitehtävä.

Kolmantena opiskeluvuotenaan opiskelijat suorittivat pääaineensa ja sivuaineittensa opintoja ja osa heistä oli myös ulkomaanvaihdossa. Tämän vuoden aikana suoravalituilla opiskelijoilla ei ollut lainkaan pedagogisia opintoja.

Opiskelijoiden aloittaessa neljäntenä opiskeluvuotenaan opettajan pedagogiset aineopinnot, oli opintoja uudistettu siten, että niitä suoritettiin entistä enemmän sekaryhmissä aineryhmien sijaan. Esimerkiksi opintojakso OPEA211 suoritettiin kokonaan sekaryhmissä. Omassa historian aineryhmässä toteutettiin opintojaksosta Syventävä ainepedagogiikka (OPEA411) neljä opintopistettä sekä osa opintojaksosta OPEA110. Aineenopettaja työnsä tutkijana (OPEA611) kurssi sisälsi luentoja, mutta muuten tässäkin opintojaksossa opiskelu tapahtui omassa aineryhmässä. Harjoittelut OPEA510-520 toteutettiin myös omassa aineryhmissä, ellei opiskelija sivuainevalintojensa vuoksi suorittanut harjoittelua jossain toisessa aineryhmässä. Soveltava ohjattu harjoittelu (OPEA530) suoritettiin jossain opiskelijan valitsemassa oppilaitoksessa. Vaihtoehtona tälle oli

kampusharjoitteluna toteutettu OPEA540, jossa opiskelija kiinnostuksensa mukaan tutustui esimerkiksi esiopetukseen, erityisopetukseen, lukio-opetukseen, oppilaanohjaukseen, koulun johtamiseen tai yliopisto-opetukseen. Vaikka opintoja suoritettiin edelleen omassa aineryhmässä, muutos aiempaan oli melko suuri, sillä pyrkimyksenä oli siirtää kaikki ainepedagogiikan ulkopuoliset opinnot sekaryhmissä tehtäviksi.

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat ovat uudistuneet tutkimukseni aloittamisen jälkeen ja pelkästään aineryhmissä tapahtuvien opintojen määrää on pyritty entisestään vähentämään.

## 1.4 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraporttini neljä ensimmäistä lukua luovat teoreettisen katsauksen tutkimukseni aihepiiriin. Tämän aloittaa tiivis johdatus tutkimuksen tematiikkaan jonka jälkeen luvussa 2 esittelen aiempien tutkimusten pohjalta katsauksen opettajan pedagogiseen ajatteluun sekä oppimis- ja opettamiskäsityksin. Tässä luvussa käyn läpi myös tutkimukseni kannalta olennaisia käsitteitä, kuten pedagogista ajattelua, käyttötietoa, pedagogista sisältötietoa ja reflektiota.

Luku 3 toimii matkaoppaana tekemääni tutkimukseen. Tutkimukseni keskeisiä piirteitä ovat hermeneuttinen ote ja tähän liittyen vahva aineistolähtöisyys. Tässä luvussa luon katsauksen tutkimukseni teoreettisiin ja metodologisiin lähtökohtiin. Samaisessa luvussa esittelen myös aineistonkeruuni, aineiston ominaispiirteet sekä aineiston analyysitavat. Aineistolähtöisen laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys ovat kiinni siitä, miten rehellistä ja huolellista työtä tutkija on tehnyt. Pohdin tässä luvussa myös tämän tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

Luku 4 luo kuvaa opettajan ammatilliseen kehittymiseen, aineenopettajuuteen sekä historianopetukseen liittyviin kysymyksiin. Tässä luvussa tarkasteluksikohteeksi on otettu erityisesti aineenopettajan ammatti. Lisäksi luvussa kuvataan ja perustellaan sitä, millaista nykyaikaisen historianopetuksen tulisi olla ja millaista tietopohjaa tällainen opetus opettajalta vaatii.

Luvusta 5 alkaa tutkimustulosteni esittely. Esittelen aluksi opiskelijoiden pedagogista ajattelua ja sen kohdistumista perusopintovaiheessa ja tämän jälkeen aineopintovaiheessa. Tässä vaiheessa etsin opiskelijoiden ajattelua yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Näitä ajatuksia kootaan muun muassa mallitarinoiden avulla. Näissä luvuissa kuvaus etenee pääosin kronologisesti siten, että luvuissa 5 pohditaan opiskelijoiden pedagogista ajattelua heidän opintojensa perusopintovaiheessa ja luvussa 6 aineopintovaiheessa.

Opintojen aikaista pedagogisen ajattelun kehittymistä käsittelen luvussa 7. Tässä vaiheessa tarkasteluksikohteena ovat yksittäiset opiskelijat. Tarkastelen opiskelijoiden reflektiota ja sitä, miten se vaikuttaa heidän pedagogisen ajattelun kehittämiseen. Pohdin myös niitä tekijöitä, jotka näyttäisivät edistävän ja estävän opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä. Tässä luvussa tar-

kastelukulma laajenee pohtimaan myös opettajuuden muutosta ja opettajan-koulutusta.

Luku 8 kokoaa koko tutkimuksen ja osoittaa keskeiset tutkimustulokset sekä näiden merkityksen aineenopettajakoulutuksen suoravalintamenettelyn kannalta. Tässä osassa pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta ja esille nousseiden ilmiöiden yleistettävyyttä.

Käytän läpi koko tutkimusraportin yliopiston opettajaopiskelijoista käsitettä opiskelija, opettajaopiskelija tai opetusharjoittelija. Niitä oppilaita ja opiskelijoita, joita aineenopettajaopiskelijat opettavat yläkoulussa ja lukiossa kutsun oppilaiksi. Tämän valinnan olen tehnyt selvittääkseni sitä, kenestä kulloinkin puhun. Opiskelijat puhuvat ohjaajistaan ja opettajistaan haastatteluissa usein heidän etu- ja sukunimillään. Olen poistanut nämä yksilöintitiedot. Jyväskylän normaalikoulun historian harjoittelua ohjaavista lehtoreista ja opettajista käytän läpi työn nimitystä ohjaava opettaja. Opettajankoulutuslaitoksen historian ja yhteiskuntatieteiden pedagogiikan lehtoriin viitataan tässä tutkimuksessa nimityksellä didaktikko, jota myös opiskelijat haastatteluissaan ja keskusteluissaan käyttivät.

Tutkimusraportin tuloksia esittelevät luvut sisältävät melko runsaasti myös teoriapohdintaa. Olen halunnut suhteuttaa tarkasteluluvuissa tulokseni siihen, mitä asiasta on jo aiemmin tiedetty. Yhtäältä tämä ratkaisuni kuvastaa hyvin työn aineistolähtöistä luonnetta. Olen halunnut tuoda teoriaselitykset tulosten esittelyn yhteyteen ja osoittaa sen, kuinka aineisto on määrittänyt myös työn teoreettista kehikkoa. Näin ollen esimerkiksi luvussa 5 tarkastellessani opiskelijoiden pedagogisten perusopintojen aikaista pedagogista ajattelua nousee keskiöön myös opiskelijoiden identifikaatioon liittyviä teemoja. Tällä ratkaisulla olen halunnut tehdä raportistani myös mahdollisimman lukijaystävällisen.

## 2 OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU

### 2.1 Opettajan ajattelua koskevasta tutkimuksesta

Opettajan toiminta ja ajattelu kietoutuvat yhteen, eikä niiden vuorovaikutuksellista suhdetta ole helppo avata ulkopuoliselle. Itse toimintaa pystytään havainnoimaan ja tulkitsemaan, mutta toimijan ajatukset ja toiminnan perustelut jäävät havainnoijalta piiloon. Tämä toiminnan taustalla oleva tietoisuus on opettajan tietoa, josta osa on helposti esitettävissä muodossa, mutta osa hiljaista ja piilevää käytännössä rakentunutta tietoa. Opettajan tieto rakentuu opettajan-koulutuksen ja työkokemuksen aikana, mutta myös muissa elämäntilanteissa. (Aaltonen 2003, 6.) Opettajan ajattelun tutkimus perustuu Clarkin ja Yingerin (1977, 279, 292) mukaan siihen oletukseen, että ongelmanratkaisussaan opettaja käyttää omaa henkilökohtaista näkökulmaansa, implisiittistä teoriaansa, opetusta ja oppimista koskevana käsitteellisenä systeeminä tai uskomusjärjestelmänä.

Opettajan ajattelua koskevan tutkimuksen synty sijoittuu 1960-luvun loppulle ja 1970-luvun alkuun. Tällöin Jackson (1968) tutki opetustilanteiden aikaisia tapahtumia ja Zahorik (1970) opetuksen suunnittelun ja toteutuksen välistä suhdetta. Opettajan ajattelua on tutkittu aktiivisesti 1970-luvulta lähtien (Clark & Peterson 1986; Aaltonen & Pitkäniemi 2001). Opettajan ajattelun tutkimus hyödyntää eri tieteenalojen lähtökohtia. Sen piirissä on tutkittu, miten opettajat hankkivat, omaksuvat ja hyödyntävät tietoa, sekä sitä, miten eri tekijät vaikuttavat opettajan tiedon omaksumiseen ja käyttöönottoon. (Calderhead 1988b.) Opettajan ajattelun tutkimus on liittynyt lähinnä kahteen paradigmaan, prosessi-produktioparadigmaan ja tulkitsevaan tutkimukseen. Näistä vanhempi on prosessi-produktioparadigma, jolle luonteenomaista on tarkastella opetuksen tehokkuutta ja etsiä hyvän opettajan tunnusmerkkejä. Nämä tutkimukset korostavat opetustapahtuman yleisiä lainalaisuuksia ja kvantitatiivista kuvaamista. (Shulman 1992; Shuell 1996; Tom & Valli 1990.) Prosessi-produktioparadigmaa on eniten arvosteltu siitä, että opetus monimuotoisena toimintamuotona ei asetu teoreettiseen mallirakennelmaan ja tämän vuoksi tutkimuksen tulokset ovat

jääneet empiirisesti laihoiksi ja ristiriitaisiksi (Pitkäniemi 1997, 365–366). Näissä tutkimuksissa taka-alalle jäi myös opettajan persoonallinen ote työhönsä, toiminnan perusteet sekä oppilaiden ominaisuuksien monimuotoisuuden vaikutukset oppimis- ja opetusprosessiin. Tutkimus myös tuotti osittain ristiriitaisia ja vastakkaisia tuloksia (Calderhead 1996, 710).

1970-luvun loppupuolella tutkimuksen keskipisteeseen nousi opettajan suunnittelu sekä päätöksenteko. Päätöksenteko nähtiin siltana opettajan ajattelun ja toiminnan välillä. Päätöksentekoa tutkittiin erilaisten haastattelu-, ääneen ajattelu- ja havainnointimenetelmien, sekä *stimulated recall* -menetelmän avulla (Clark & Peterson 1986; Carter 1990). Tutkimusten myötä todettiin, että opettajat ovat harvoin rationaalisia ajattelussaan, eikä heidän toimintaansa liittynyt niin paljon harkintaa ja valintoja, kuin olisi luullut (Calderhead 1996, 710).

1980-luvulla mielenkiinto kohdistui laajemmin opettajan kognitioihin ja ajatteluun. Tämä tutkimus oli tulkitsevaa tutkimusta, jossa on pyritty kuvaamaan opettajan ajattelun laadullisia ominaisuuksia. (ks. Clark & Peterson 1986.) Opetuksen tutkimuksessa kiinnostuttiin eksperttien ja noviisien välisistä eroista. Nämä tutkimukset ovat osoittaneet sen, että asiantuntijaopettajan tieto on monipuolisesti rakentunutta tietoa luokkahuoneessa toimimisen malleista, opetussuunnitelmasta ja oppilaista. Eksperttiopettajien tiedosta on todettu myös, että se on hiljaista tietoa, jota ei ole helppo muotoilla, mutta joka löytyy ja rakentuu toistetun käytännön ja kokemuksen kautta. (Carter 1990, 299.) Näiden tutkimusten on nähty antavan lisävalaistusta opettajankouluttajille opettajaksi oppimisesta (ks. esim. O'Sullivan & Doutis 1994).

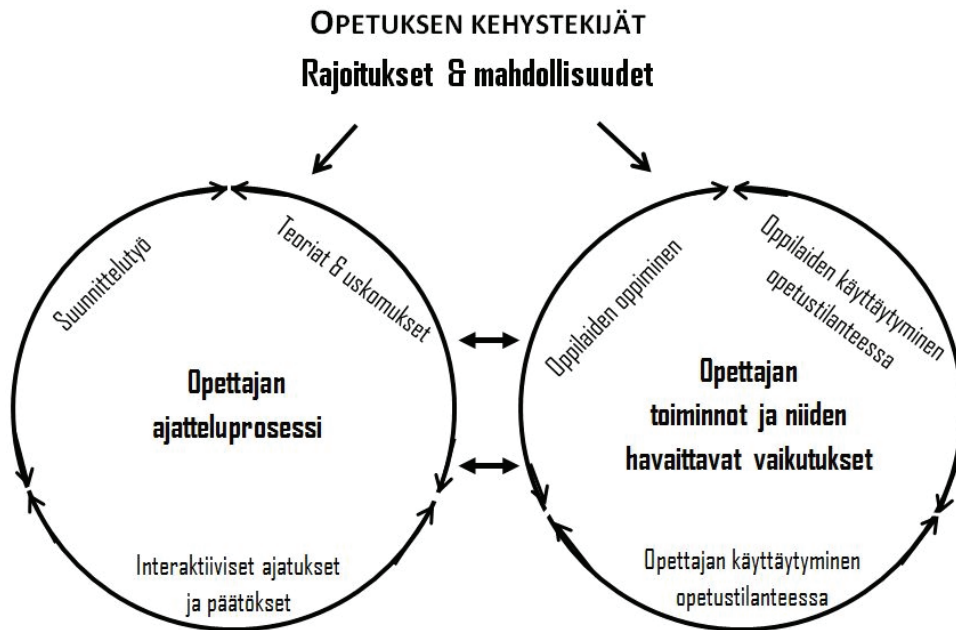
Noviisi-ekspertti tutkimusten rinnalla opettajan toimintaa ryhdyttiin tutkimaan myös opettajan käytännöllisen tiedon, reflektion ja pedagogisen sisältötiedon näkökulmista (Clark 1986). Näissä laadullisissa niin sanotuissa *teacher thinking* -tutkimuksissa lähestytään opettajan ajattelua eri näkökulmista. Opettajan ajattelu -tutkimus on 1980-luvun lopulta lähtien ollut sekä teoreettisesti että menetelmällisesti moninaista. Kiinnostus opettajan tiedon rakentumisesta ja tiedon muotoja kohtaan on yhdistänyt tutkimuksia. Opettajan ajattelun luonnetta on lähestytty myös tutkimalla olosuhteita, joissa tieto ilmenee. Tutkimuksissa myönnetään, että yhtäältä opettajan tieto on opettajan itse aktiivisesti muokkaamaa ja henkilökohtaisesti hahmotettua. Toisaalta opettajan tieto nähdään hiljaisena tietona, joka on artikuloimatonta ja käytännöllistä jopa rutiininomaisuuteen asti. Samalla opettajan päätöksenteko luokkahuoneessa on nähty enemmän intuitiivisena ja automaattisena kuin tarkan harkinnan tuloksena. Tutkijat ovat pyrkineet hahmottamaan opettajan tiedon rakentumisesta käytännön ja ajattelun välisenä vuoropuheluna. (Handal & Lauvås 1987; Carr 1995.)

Oma tutkimukseni on tulkitsevaa tutkimusta ja seuraava katsaus perustuukin opettajan ajattelun laadullisista ominaisuuksista tehtyihin tutkimuksiin. Opettajan ajattelua koskevasta empiirisestä tutkimuksesta ja sitä ohjaavista viitekehyksistä on tehty monia katsauksia (esim. Calderhead 1996; Grossman 1995; Richardson 2001; Clark & Peterson 1986). Osa tutkimuksista on pyrkinyt kuvaamaan opettajan ajattelua erilaisten mallien avulla. Näistä Suomessa tunnetuin on Kansasen (1993b) Königin (1975, 25–31) ajattelun pohjalta luoma peda-

gogisen ajattelun tasomalli. Tässä tasomallissa opettajan ajattelu jaetaan tapahtuvaksi toimintatasolla ja kahdella eri ajattelutasolla: objekti- ja metateoriatasoilla. Vastaavalla tavalla myös Handal ja Lauvås (1987) ovat luoneet tasomallin, jonka mukaan opettajan käytännön toimintaa ohjaavat teoriasta ja käytännöstä saadut kokemukset ja tiedot sekä erilaiset arvot.

Osa tutkimuksesta (ks. esim. Tornberg 2000; Aaltonen 2003; muokaten mallia on käyttänyt Palomäki 2009) voidaan puolestaan sijoittaa Clarkin ja Petersonin (1986) luomaan opetustapahtumamalliin, joka on kuvattu kuviossa 1. Tässä opetustapahtumamallissa opettajakognitio jaotellaan kolmeen osaluueeseen: 1) opettajan implisiittisiin teorioihin ja uskomuksiin, 2) opetuksen suunnittelutyöhön ja 3) interaktiiviseen opetustilanneajatteluun ja päätöksentekoon (Clark & Peterson 1986, 257). Clark ja Peterson jaottelevat opettajakognitiota myös jakamalla sen opetusta edeltävään ja sitä seuraavaan suunnitteluun ja reflektioon sekä opetustilanteessa tapahtuvaan ajatteluun. Nämä kolme osaluuetta vaikuttavat opettajan toimintaan ja niiden vaikutuksiin. Malli kuvaa myös kahta opettajan ajattelututkimuksessa vallinnutta paradigmaa, sillä kuvion vasen puoli kuvaa opettajan ajattelun tutkimuksen perustan ja oikeaa puolta voidaan pitää prosessi-produktiomallin kohteena. (Aaltonen 2003, 7; Tornberg 2000; ks. myös Clark & Peterson 1986, 255–260.)

KUVIO 1 Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan malli. (Clark & Peterson 1986, 257; mallin aiemmat suomalaiset versiot: Tornberg 2000, 5; Aaltonen 2003, 8; Palomäki 2009, 32)



Clark ja Peterson pitävät malliaan havaintomallina, joka kuvaa opettajan ajattelua ja toimintaa, sekä niiden havaittavissa olevia vaikutuksia. Opettajan pedagoginen ajattelu nähdään mallissa opetusta edeltävänä suunnitteluna, opetuk-

sen aikaisena ajatteluna ja päätöksentekona sekä opetuksen jälkeisenä reflektiiona ja ajatteluna. Näihin vaikuttavat opettajan tieto, teoriat, käsitykset ja uskomukset.

Sekä opetustapahtumamalliin että opettajan käyttötieto -käsitteeseen sisältyy kiinteästi ajatus opettajasta reflektiivisenä toimijana. Käyttötieto on opettajan henkilökohtaista sisäistettyä tietoa opettamisesta. Opettaja luo omaa käyttötietoaan ja teoriaansa omien kokemustensa kautta. Reflektoidessaan omaa opetustaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä, opettaja työstää omaa näkemystään opetuksesta ja siihen liittyvistä seikoista. (Aaltonen 2003, 9.) Reflektiosykli on esitetty opetustapahtumamallin vasemmassa ympyrässä. Opettajan työssä reflektiota tapahtuu sekä opetuksen aikana (*reflection-in-action*) että siihen kohdistuvana (*reflection-on-action*) sekä ennen opetusta että sen jälkeen. Toimintaan kohdistuva reflektio ei tapahdu vain toiminnan jälkeen, vaan jo toiminnan suunnittelua ohjaa reflektoitu tieto. Oppitunnin suunnittelu käynnistyy usein sillä, että opettaja miettii mitkä toimintatavat ovat aiemmilla opetuskerroilla toimineet ja mitkä eivät, ja mistä tämä johtuu.

Malli havainnollistaa myös omaa tutkimustani. Tutkin opettajan pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä. Tutkimuksessani keskiössä ei ole opettajan toiminta, vaan ajattelu, jonka observoiminen on mahdotonta (Clark & Peterson 1986, 256–257). Tämän vuoksi tutkimuksen aineistona on käytetty opettajaksi opiskelevien haastatteluja ja heidän kirjoittamiaan tekstejä. En ole käynyt ”kentällä” havainnoimassa opiskelijoiden toimintaa, vaan painottanut tutkimukseni siihen, millä tavoin opettajaopiskelijat itse kertovat omasta opettajuudestaan, suhteestaan oppiaineeseensa sekä omien opetustuokioittensa suunnittelusta ja toteutuksesta.

Näin ollen tutkimukseni ei kerro siitä, miten opettajaksi opiskelevan pedagoginen ajattelu tai sen muutokset näkyvät käytännön opetustyössä, vaan siitä miten opettajaksi opiskelevan pedagoginen ajattelu kehittyy opintojen aikana. Opettajan ajattelu -tutkimusta on kritisoitu siitä, että se tutkii opettajan ajattelua yhdistämättä sitä toimintaan (esim. Calderhead 1996; Shulman 1986). On myös esitetty vaatimuksia siitä, että opettajakognitiota pitäisi tutkia tiukemmin sosiaaliseen kontekstiin sidottuna, ei tästä irrallisena ilmiönä (Parker 1987). Tehdyn tutkimuksen yhdeksi ongelmaksi on nähty, ettei se selitä opettajan työssä ”tässä ja nyt” tapahtuvan toiminnan perusteita (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 414).

Useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että opettajan käyttötieto vaikuttaa laajasti opetustapahtuman raameihin sekä tuntitapahtuman rakenteeseen. Käyttötiedon on nähty toimivan laajana viitekehyksenä, josta käsin opettaja suunnittelee ja toteuttaa tuntinsa. (Mitchell & Marland 1989; Cornett, Yeotis & Terwilliger 1990; Cornett 1990.) Toisaalta osa tutkimuksista nostaa esiin myös sen, että erityisesti opettajiksi opiskelevilla heidän henkilökohtainen opetusteoria ja käytäntö ei kohtaa heidän vähäisen opetuskokemuksensa vuoksi (Pitkäniemi 1998).

Tutkimukseni lähtökohtana on tutkia opettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä heidän opintojensa aikana. Suoravalitut aineenopettaja-



opiskelijat suorittavat ensimmäisen opetusharjoittelunsa vasta toisen opintovuoden keväällä. Lähtökohtanani on kuitenkin ollut se näkemys, että opettajaopiskelijoilla on jo opintoihin tullessaan pedagogista ajattelua. Tullessaan opettajankoulutukseen he ovat istuneet jo tuhansilla oppitunneilla ja heillä on näkemys siitä, millaista hyvän opetuksen tulisi olla. Näiden näkemysten pohjalta opettajaopiskelijat lähtevät rakentamaan omaa käyttötietoaan ei vain oppilaan, vaan opettajan näkökulmasta. (Clark 1988, 7.) Opettajan pedagoginen ajattelu sisältää yleensä aina idealistisen kuvan siitä, millaista opetuksen pitäisi olla. Vaikka käytännön opetus pohjaa pedagogiselle ajattelulle, eivät pedagoginen ajattelu ja käytännön toiminta ole sama asia. Tähän sisältyy myös vahvuus. Jos pedagoginen ajattelu ei olisi idealistisempaa kuin käytännön toiminta, ei käytännön toiminnassa tapahtuisi uudistumista ja muutosta. (Ks. myös Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 415.)

Opettajaksi opiskelevien ammatillisesta kasvusta on kansainvälisesti kirjoitettu varsin paljon (ks. esim. Kagan 1992, 129–130; Clandinin & Connelly 1995b; Grossman 1992; LaBoskey 1994). Näkemykset siitä, miten opettajaksi opiskelevasta tulee ammattilainen jakautuvat pääsääntöisesti kahtia. Toisten tutkijoiden mukaan opettajaksi opiskelevan tulee saada riittävästi kokemuksia opettajan käytännön työstä, jotta hän pystyy kehittymään abstraktimman ajattelun saralla. Esimerkiksi Kagan (1992) korostaa sitä, että alkuvaiheen opinnoissa opettajaksi opiskeleva ei tarvitse teoreettista tietoa, vaan käytännön harjoittelua. Opettajankoulutuksessa tulisi tällöin keskittyä aluksi käytännön rutiininomaisten menettelytapojen omaksumiseen. Vasta nämä käytännön taidot saavutettuun opettajaksi opiskeleva olisi kypsä siirtymään työnsä abstraktimpaan tarkasteluun. Kansan luoma tasomalli sopii hyvin yhteen tällaisen koulutusajattelun kanssa.

Toiset tutkijat, kuten Grossman (1992) tuovat kuitenkin esiin varsin voimakkaasti sen, että tällainen ammatillisen kasvun malli ei ole riittävä. Jos opettajankoulutuksessa keskitytään aluksi rutiininomaisten toimintamallien luomiseen, ei aidolle reflektoinnille välttämättä löydy tilaa myöhemmässäkään vaiheessa. Jos opettajaksi opiskeleva saavuttaa riittävän toimivat käytännön rutiinit, tapahtuu Grossmanin (1992, 174) mukaan se, että tulevat opettajat eivät enää koe tarvetta kyseenalaistaa opettamisen tai oppimisen normeja. Hän korostaakin sitä, että opettajankoulutuksessa tulee jo alusta lähtien pohtia myös opettajan työn moraalisia ja eettisiä kysymyksiä sekä esimerkiksi sitä, miksi tiettyjä oppiaineita opetetaan. Vain tällä tavoin mahdollistetaan, että tulevat opettajat pystyvät katsomaan kohti tulevaisuutta, eivätkä vain vahvasta koulun konservatiivista eetosta. (Grossman 1992.)

Opettajan toimintaan vaikuttavat myös erilaiset kontekstisidonnaiset tekijät. Tutkimani opettajaopiskelijat toimivat monenlaisissa ympäristöissä. Heidän toimintaansa ohjaa toisaalta opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma, toisaalta taas he itse toimivat ympäristössä, jossa kehystekijöiksi asettuu normaalikoulu ja sen opetussuunnitelma. Myös opetusharjoittelijana oleminen asettaa omia rajoituksiaan harjoittelijan toiminnalle. Clark & Peterson (1986, 258) huomauttavat, että myös ulkoiset tekijät voivat rajoittaa opettajan ajattelua. Täl-

laisina tekijöinä omassa tutkimuksessani voisivat olla esimerkiksi opetusharjoittelun ohjaajien antamat toimintaraamit opiskelijoille. Vastaavasti jos opettajaksi opiskelevalla on tunne siitä, että hän saa aidosti vaikuttaa suunnittelullaan ja opetuksellaan, lisää tämä joustavuutta.

Opettajan ajattelun käsitteellistäminen on vaikeaa, sillä yleensä opettajat kysyttäessä vain kuvailevat toimintaansa, eivät sen perusteita. Kansanen (2004) mukaan ainoa tapa selvittää opettajan ajattelua, on kysyä sitä häneltä itseltään, vaikkakin tämä johtaa yleensä juuri edellä mainittuun toiminnan sisällölliseen ja tilannekohtaiseen kuvailuun. Jotta opettajan ajattelusta saataisiin ote, täytyy Kansanen mukaan tutkia opettajan ajattelua siten, että kysytään opettajan käsityksiä opetuksesta ja opetustapahtumasta yleensä, mutta siten, että asia on riittävän käytännöllisessä kontekstissa. (Kansanen 2004, 93–94; ks. myös Lowyck 1990.)

Opettaja-ajattelun käsitteellistämisen vaikeutta kuvaa hyvin sekin, että sitä on tutkittu varsin eri lähtökohdista käsin ja eri käsitteitä käyttäen. Opettajan ajatteluun on viitattu esimerkiksi käsitteillä didaktinen ajattelu (Koskenniemi 1965), pedagoginen ajattelu (Kansanen 1993ab), käyttötieto- tai käyttöteoriat (Kosunen 1994; Keedy 1995; Connelly, Clandinin & He 1997; Mitchell & Marland 1989; Cornett 1990; Elbaz 1983; Clandinin 1985; Connelly & Clandinin 1985), implisiittiset teoriat (Mitchell 1994; Clark & Peterson 1986), uskomukset, uskomusjärjestelmät tai henkilökohtaiset uskomusjärjestelmät (Kansanen 1996; Pajares 1992; Sahlberg 1996), subjektiiviset teoriat (Krause 1986) tai mielikuvat opettamisesta (Calderhead & Robson 1991; Clandinin 1986). 1990-luvulta lähtien opettajan ajattelua on tutkittu myös reflektiivisen opettajan käsitteen avulla (esim. LaBoskey 1994; Wildman & Niles 1987; Järvinen 1990). Käsitteiden moninaisuus osoittaa sen, kuinka osa tutkijoista on pitänyt ihmisten muodostamia mentaalisia konstruktioita irrallisina osasina, toiset taas rakennelmina, joissa eri osien väliset suhteet on ilmaistavissa. Myös käsitteellisesti puhutaan varsin eritasoisista asioista kun puhutaan teorioista, uskomuksista, mielikuvista, näkemyksistä tai järjestelmistä.

Aaltonen ja Pitkäniemi (2001) ovat selvittäneet opettajan ajattelun kansainvälistä tutkimusta. He toteavat, että vaikka opettajan ajattelusta on saatu selville osakokonaisuuksia, ei kokonaisvaltaista ja pätevää näkemystä opettajan ajattelun ja toiminnan suhteesta voi muodostaa tehdyn tutkimuksen perusteella. Palomäki (2009) on puolestaan kartoittanut suomalaista opettajan ajattelun ja ammatillisen kehittymisen tutkimusta vuosien 1997–2007 ajalta. Myös suomalaisessa tutkimuksessa on nähtävissä käytettyjen käsitteiden moninaisuus, monitasoisuus ja tutkimuksellisten lähestymistapojen erilaisuus. Tämä osoittaa osaltaan sen, miten kyseessä on varsin kompleksinen ja kontekstisidonnainen ilmiö. Tutkimuksissa on myös käytetty varsin monipuolisesti erilaisia keinoja hankkia tietoa opettajan ajattelusta. Yleisimpinä keinoina ovat olleet erilaiset haastattelut, mutta myös opintopäiväkirjoja, raportteja, kirjoitelmia, portfolioita, esseitä tai narratiiveja on käytetty. Osassa tutkimuksissa on myös käytetty oppituntien videotointia tai havainnoivaa osallistumista. (Palomäki 2009.)

Puurulan (1999, 113) mukaan suomalainen pedagogisen ajattelun tutkimus on jakautunut kahteen päälinjaan. Näistä toiseen lukeutuvat tutkimukset, joissa tarkastellaan opetustilannetta koskevaa reflektiota ja opetustilanteen analyysia ja toisessa kehitellään uskomusjärjestelmien teoriamalleja. Tästä tutkimuskenttä on laajentunut käsittelemään muun muassa eettis-moraalisia (esim. Tirri 1998) ja yhteiskunnallisia kysymyksiä (esim. Hytönen 1989) sekä laajemminkin erilaisia näkökulmia yhdistelevää lähestymistapaa (esim. Kiviniemi 1991).

## 2.2 Mitä opettajan pedagoginen ajattelu on?

Kansanen (1995, 10) määrittelee opettajan pedagogisen ajattelun olevan opetustapahtuman aihepiiriä koskevaa reflektiivistä, ei rutiininomaista, ajattelua. Jyrhämä (2002, 8) puolestaan määrittelee, että ”pedagoginen ajattelu on opetusopiskelu-oppimisprosessin kokonaisuuteen tai sen eri osatekijöihin kohdistuvaa ajattelua, jossa informaatiota strukturoidaan uudelleen”. Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu ja Jyrhämä (2000, 6) liittävät pedagogiseen ajatteluun intentionaalisuuden ja interaktion. Pedagogisen ajattelun tarkoituksellisuus näkyy siinä, että ajattelu pohjaa opetussuunnitelmaan, sen tavoitteisiin ja päämääriin. Sen on täytettävä opetussuunnitelman sille asettamat kriteerit. Pedagoginen ajattelu liittyy myös opettajan ja oppijan pedagogiseen kohtaamiseen, jossa osallistujien oletetaan toimivan asetettujen tavoitteiden ja arvojen mukaisesti. (Kansanen et al. 2000, 6.)

Empiirisessä tutkimuksessa pedagogista ajattelua on kuvattu eri tavoin. Patrikainen (1997, 102) on tutkiessaan luokanopettajia sisältänyt pedagogiseen ajatteluun kaiken opettajan omaa pedagogiikkaa koskevan ajattelun, jota opettaja on ilmaissut puhuessaan työhönsä liittyvistä asioista ja näkemyksistään. Pedagoginen ajattelu rakentuu Patrikaisen mukaan eri osatekijöistä, kuten opettajan oppimiskäsityksestä, oppijäkäsityksestä sekä tiedonkäsityksestä. Opettajuus rakentuu Patrikaisen tutkimuksen mukaan vaiheittain. Ensin tapahtuu kypsymistä eettisen ulottuvuuden ja kollegiaalisen reflektion osalta. Vasta tämän jälkeen opettaja saattaa muuttaa pedagogista ajatteluaan ja aktivoitua reflektoivaksi, metakognitioitaan käyttäväksi oman ajattelun ja toiminnan haltijaksi. (Patrikainen 1997, 242.)

Jyrhämä (2002) on tutkinut opetusharjoittelun ohjaajien pedagogista ajattelua. Hän määrittää pedagogisen ajattelun opetusopiskelu-oppimisprosessin kokonaisuuteen tai sen eri osatekijöihin kohdistuvana ajatteluna, jossa informaatiota rakennetaan uudelleen. Jyrhämän mukaan olennaista pedagogisessa ajattelussa on tietoisesti tuleminen opetustapahtumaan liittyvistä tekijöistä ja asioista, toiminnan tavoitteellisuuden tiedostaminen sekä omien pedagogisten valintojen perustelevuus. Opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen vaatii käytännön kokemuksia. Jotta ajattelu kehittyisi, tarvitaan sekä kokemusta, tietoa, teoriaa että kuvausjärjestelmiä. Jyrhämä teki tutkimuksensa nojaten Kansanen esittämään opettajan pedagogisen ajattelun tasomalliin. Ohjaajien ohjaus-

pyrkimyksistä valtaosa kohdistui toimintatasoon, noin kolmasosa objektiteoriatasoon ja vain muutama prosentti metateoriatasoon. (Jyrhämä 2002, 97–107, 112–166.)

Aaltonen (2003) puolestaan on tutkinut lähihoitajakoulutuksessa työskentelevien opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhdetta. Tutkimuksen tuloksena Aaltonen nostaa esille käyttötiedon ja pedagogisen sisältötiedon laadulliset erot. Hän myös loi pedagogisen ajattelun ja toiminnan mallin, jossa kuvataan opettajan käyttötiedon ja pedagogisen sisältötiedon yhteyksiä (Aaltonen 2003, 233). Tutkiessaan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhdetta, Aaltonen on myös osoittanut sen, millaisia keskinäisiä suhteita eri opettajan ajattelun tutkimuksen käsitteillä on. Aaltonen (vrt. Patrikainen 1997) lähtee siitä ajatuksesta, että opettajan pedagogisessa ajattelussa on kyse siitä ajattelusta, mitä opettaja ilmentää puhuessaan työstään. Tämä ajattelu perustuu opettajan uskomusjärjestelmään, vaikka taustalla oleva tietous on usein tiedostamatonta. (Aaltonen 2003, 9–10.) Omassa tutkimuksessani olen lähtenyt liikkeelle Patrikaisen ja Aaltonen viitoittamasta pedagogisen ajattelun käsityksestä, joka tarkastelee opettajan ajattelua laajasti. *Opettajan pedagoginen ajattelu tarkoittaa tutkimuksessani sitä ajattelua, mitä opettaja ilmentää puhuessaan työstään. Vaikka pedagoginen ajattelu sisältääkin tiedostamattomia elementtejä, lähdän liikkeelle siitä ajatuksesta, että opettaja tiedostaa ainakin osan toimintansa teoriaperustasta ja pystyy pukemaan sen sanoiksi.*

Opettajan toimintaa ei ohjaa vain teoreettinen tieto, vaan opettajan toiminnan taustalla on opettajan kokemuksiin ja teoreettiseen tietoon liittyvien omien tulkintojen kautta syntynyt käyttötieto. Opettajan tietämystä on tutkimuksissa käsitteellistetty tietona, teoriolina ja uskomuksina. Sitä on kuvattu myös mielikuvina ja metaforina. Suomalaisessa tutkimuksessa opettajan tietoon on viitattu käyttötietona tai käyttöteorianä, käytännön tietämyksenä, implisiittisinä ja subjektiivisina teoriolina tai sisäisinä malleina (esim. Aaltonen 2003, 14–15; ks. myös Husu 2002; Kansanen et al. 2000; Tornberg 2000.)

Opettajan uskomukset ovat De Vriesin ja Beijaardin (1999) mukaan tärkeässä roolissa opettajan käytännöllisen tiedon rakentumisessa. Ne toimivat suodattimena ajattelulle ja oppimiselle ja määrittävät miten ja missä määrin tietoa tulkitaan, henkilökohtaistetaan ja eheytetään käsitteellisiksi kokonaisuuksiksi. Opettajan tietoa on pyritty hahmottamaan myös metaforien ja mielikuvien avulla (Grant 1992; Elbaz 1983; Niiikko 1992). Metaforien on todettu olevan varsin vaikuttava elementti opettajan toiminnassa. Muutos metaforissa heijastuu opettajan uskomuksiin ja sitä kautta opettajan käytäntöön. Myös opettajan mielikuvat heijastuvat opettajan käytännön toimintaan (Clandinin 1985).

Opettajan tietoa on kuvattu tutkimuksissa erillisinä osa-alueina. Tällöin opettajan ajattelua on tutkittu joko kognitiivisesti, jolloin on korostettu opettajia ammattilaisina ja keskitytty ekspertti- ja noviisiopettajien ajattelun eroihin, tai epistemologisesti. Epistemologinen tutkimus korostaa opettajan tietoa henkilökohtaisena, käytännöllisenä tietona, jossa akateeminen ja käytännöllinen tieto sekoittuu opettajan henkilökohtaiseen taustaan (esim. Clandinin 1985). Tämä kahvijako on myös saanut kritiikkiä osakseen (Aaltonen 2003, 15). Opettajan toiminnan jakamista myös pre-, inter- ja postaktiiviseen vaiheeseen on kritisoitu

(Elbaz 1990, 19; Elbaz 1991, 11–12). On huomattu, että nimenomaan opetuksen suunnittelu on se vaihe, joka sitoo opetuksen eri vaiheet yhteen. Suunnittelua tapahtuu ennen opetusta, sen aikana ja suunnittelu jatkuu myös postaktiivisen vaiheen aikana. (Clark 1988, 7–8; Aaltonen 2003, 15.)

Myös opettajan omaa ääntä on etsitty tutkittaessa opettajan tietoa. Opettaja ”tarinankertojana” on oma laaja opettajakognition narratiivinen tutkimussuuntaus, jossa opettajat ovat omalla äänellään ilmaisseet opettamiseen liittyvää tietämystään ja kokemuksiaan (esim. Clandinin & Connelly 1995a, 15; Elbaz 1991; Husu 2002). Tämän tutkimussuunnan ansiona voidaan pitää sitä, että se on tuonut voimakkaammin tunteet ja eettiset ulottuvuudet mukaan opettaja-tutkimukseen.

Eri tutkijat näyttävät olevan yhtä mieltä siitä, että opettajan pedagogiseen ajatteluun vaikuttavat opettajan käsitykset oppimisesta, tiedosta, oppijoista ja omasta roolista opettajana. Tämän lisäksi pedagogiseen ajatteluun liittyy myös opetusta ja oppimista käsittelevät uskomukset, arvot ja asenteet. Nämä vaikuttavat muun muassa siihen, miten opettaja tulkitsee havaitsemiaan ilmiöitä ja suhtautuu opetuksen uudistamiseen. Uskomukset ovat erityisen tärkeitä silloin, kun opettaja kohtaa itselleen uusia tai hankalasti jäsennettävissä olevia tilanteita. Vain tiedostamalla uskomuksiaan ja niihin liittyviä emotionaalisia ja affektiivisiä osa-alueita, opettaja pystyy tarkastelemaan sitä, miten nämä vaikuttavat hänen ajatteluunsa ja työskentelyynsä.

Tutkiessani opetusharjoittelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä on selvää, että tarkastelussani joudun tekemään rajauksia. Aaltonen (2003, 16) kirjoittaa, että olennaista ei ole se, millä käsitteillä opettajan praktista tietämystä kuvataan, vaan tärkeää on se, miten tämä moniulotteinen tietämys välittyy opettajan toimintaan. Itse en koe ongelmalliseksi käsitteiden valintaa, sillä vaikka käsitteiden käytöllä luodaankin tiettyä kuvaa ilmiöstä, on niiden käyttö loppujen lopuksi sopimuskytymys. Kuvaan seuraavassa luvussa laajemmin opettajan ajattelun tutkimuksen piirissä käytettyjä käsitteitä ja niiden merkityksiä. Tässä tutkimuksessa pyrin tavoittamaan, miten opiskelijoiden moniulotteinen pedagoginen ajattelu näkyy myös todellisuudessa. Lähtökohtanani ei kuitenkaan ole se, että itse observoisin heitä, vaan se että he itse kuvaavat todellisuuden ja oman ajattelunsa kohtaamista. Reflektiolla on tässä prosessissa keskeinen rooli.

Connelly ja Clandinin (1988) huomauttavat, että opettajan ajattelua tutkittaessa pelkkä luokkahuoneeseen kurkistaminen tai opettajan ajatusten selvittäminen ei riitä. On tutkittava myös opettajien taustoja, elämänkaarta ja tulevaisuutta. Tutkimani opiskelijat ovat kirjoittaneet opintojensa alussa oman opiskeluelämäkertansa. Tämän lisäksi he ovat työstäneet portfolioonsa myös muita tekstejä, jotka valottavat heidän omia taustojaan. Tällainen materiaali ei pelkästään heijasta opettajaopiskelijoiden kokemuksia, vaan ne toimivat myös välineinä tiedon konstruointiin (Nespor & Barylske 1991).

Koska tutkimani opiskelijaryhmä on opiskelemassa historian aineenopettajiksi, on olennaista myös se, millaisena he näkevät historian oppiaineen. Pedagogisen sisältötiedon viitekehys rakentuu tässä tutkimuksessa historian ai-

neenoppimisen viitekehyksessä, jota tarkastelen tarkemmin luvussa 4. Käyttötiedon tarkastelu antaa puolestaan laajemman kuvan siitä prosessista, mitä opettajan pedagogisessa ajattelussa aineenopettajakoulutuksen aikana tapahtuu.

## 2.3 Opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta kuvaavat käsitteet

Aaltonen ja Pitkäniemi (2001) ovat kuvanneet opettajan ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta seuraavalla käsitteketjulla: käyttötieto, skripti, agenda, interaktiivinen ajattelu ja opettajan toiminta opetustapahtumassa. Näiden käsitteiden avulla voi heidän mukaansa kuvata varsin olennaisen osan opetuksen ilmiökokonaisuudesta (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 414). Aaltonen ja Pitkäniemi käyttävät käsitettä skripti synonyymisesti käsitteelle pedagoginen sisältötieto. Näistä käsitteistä käyttötieto ja skripti sijoittuvat opettajan toiminnan pre- ja postaktiiviseen vaiheeseen ja opetuksen interaktiiviseen vaiheeseen sijoittuvat käsitteet agenda ja interaktiivinen ajattelu (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 409). Oman tutkimukseni kannalta olennaisia ovat käyttötiedon ja pedagogisen sisältötiedon (skriptin) käsitteet, joita avaan seuraavaksi.

### 2.3.1 Opettajan käyttötieto

Vaikka opettaja tarvitsee työssään myös teoreettista tietoa, ohjaa opettajan työtä persoonallinen sisäistetty tietämys (Kettle & Sellars 1996). Opettajan ammatillinen kehittyminen vaatii opettajan toimintaa ohjaavien perusteiden muuttumista ja täten opettajan kehittymistä voidaan tutkia tarkastelemalla opettajan käyttötiedossa tapahtuvia muutoksia (Kaikkonen 2004). Opettajan henkilökohtaista tietoa kutsutaan tutkimusperinteessä useilla nimillä. Sitä on kuvattu ominaisuuksien, sisältöalueiden ja tiedon merkityksen avulla. Puhutaan käyttöteorioista (esim. Mitchell & Marland 1989) ja käyttötiedosta (Connelly et al. 1997; Elbaz 1983; Mayer & Marland 1997), mentaalisisistä malleista, praktisesta tiedosta (Connelly & Clandinin 1985) ja subjektiivisesta kasvatusteoriasta. Eri käsitteillä viitataan osittain samaan ilmiöön, joskin osa tutkijoista on halunnut luoda eri käsitteiden välille eroja. Esimerkiksi Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 405) toteavat, että käyttötiedon ja käyttöteorian välillä on erona se, että käyttöteoriassa on käyttötiedon osatekijät (esim. uskomukset, strategiat) jäsenyteinä loogisesti ja muodostavat keskenään toimivan kokonaisuuden. Tutkimuksessani sitoudun käyttämään käsitettä käyttötieto käsitellessäni opettajan persoonallista sisäistettyä tietämystä.

Käyttötietoa on määritetty tutkimuksessa eri tavoin. Argyris ja Schön (1996, 13–14) näkevät yksilön toimintaan liittyvän kahdenlaisia teorioita: julkiteorioita (*espoused theories*) ja käyttöteorioita (*theories-in use*). Julkiteorioiden avulla selitetään tai oikeutetaan toimintamallit. Käytännön toimintaa ohjaa kuitenkin käyttöteoria, joka on usein piilevää ja havaitsemattomissa opettajalta itseltäänkin. Julkiteorian ja käyttöteorian välillä saattaa olla suurikin ero. Jos

käyttötieto ymmärretään tätä jaottelua vasten, on sen tutkiminen opettajaksi opiskelevien puheen kautta mahdotonta.

Käyttötieto voidaan kuitenkin nähdä myös laajempana kokonaisuutena. Connelly ja Clandinin (1985) käyttävät termiä persoonallinen praktinen tieto (*personal practical knowledge*), jossa on kyse muun muassa mielikuvista, rutiineista ja rituaaleista. Tämä tieto tulee esille paitsi toiminnan kautta, myös opettajien ilmaisemissa mielikuvissa. Vastaavanlaista laajempaa näkökulmaa, tosin sisällöllisestä näkökulmasta, edustaa myös Elbaz (1983, 5), jonka mukaan käyttötieto muodostuu opettajan oppijoita koskevista kokemuksista, opetusmenetelmiin ja luokan hallintaan liittyvistä tiedoista ja taidoista, koulun sosiaalisen rakenteen ja laajemman yhteisön tuntemuksesta, oppiainekohtaisesta tiedosta sekä muun muassa kehityspsykologisesta, oppimisteoreettisesta ja yhteiskunnallisesta tiedosta.

Suomessa samankaltaista määritelmää edustaa Aaltonen (2003), joka kuvaa käyttötiedon olevan opettajan kokonaisvaltainen näkemys opettamisesta, opetustilanteista, oppimisesta ja omasta roolistaan opettajana. Tämän tiedon taustalla vaikuttavat opettajan tiedot, uskomukset, arvot, asenteet sekä käsitykset ihmisestä ja tiedosta. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että käyttötieto vaikuttaa siihen, millaiseksi opetuksen toteutus muodostuu. Käyttötieto näin ymmärrettynä luo laajan viitekehyksen, jossa tuntien suunnittelu ja toteutus tapahtuu. Käyttötieto siis yhtäältä mahdollistaa yksilön toiminnan opetustilanteissa, toisaalta se muokkautuu niissä. (Aaltonen 2003.)

Tässä tutkimuksessa käyttötiedolla ymmärretään Elbazin (1983) ja Aaltonen (1993) kuvaamaa opettajan kokonaisvaltaista näkemystä, jossa tiedon lisäksi olennaista on tiedon taustalla vaikuttavat henkilökohtaiset uskomusrakennelmat. Näin määriteltynä käyttötieto eroaa teoreettisesta tiedosta, sillä persoonallinen tieto ei useinkaan ole objektiivisesti todennettua (Niikko 1995, 15). Teoreettinen tieto voi kuitenkin tulla osaksi opettajan käyttötietoa, mutta yleensä se edellyttää kokemuksellisuutta. Opettaja hahmottaa ja suunnittelee toimintaansa käyttötiedon avulla. Sitä on pidetty työkaluna, jota käytetään joko tietoisesti tai tiedostamatta. (Connelly & Clandinin 1985, 182.)

Vaikka opettaja toimisi harkiten, on hänen toiminnassaan Moilasan (1998) mukaan paljon sellaista, josta opettaja itse ei ole tietoinen. Toiminnan tietoinen ohjaus rakentuu merkitysten verkon varaan ja osaa tästä verkosta opettaja ei tiedosta. Toisaalta opettajan työtä ohjaavat myös mykät käytänteet, eli kyseenalaistamattomat toimintatavat. Opettajana toimiminen sitoo toimijan opettajan perspektiiviin ja tämä perspektiivi mahdollistaa tietynlaiset tulkinnat, mutta sulkee toiset pois. (Moilanen 1998, 78.) Opettajan työtä ohjaavista kyseenalaistamattomista toimintatavoista osa voi tulla hyvinkin kaukaa opettajan omista koulukokemuksista tai kriiikkittömästi omaksutuista tavoista toimia. Opettaja ei välttämättä myöskään pysty sanoittamaan rutinoitunutta toimintaansa, sillä rutiineiksi muuttuneen toiminnan perusteiden tietoiseksi saattaminen on vaikeaa.

Käyttötietoon ja opettamiseen liittyvien itsestäänselvyyksien auki tuominen on tärkeää, mutta se on vaikeaa kokeneellekin opettajalle. On myös havait-

tu, että opettajat eivät ole tottuneita tekemään sitä. (Kansanen 2004, 93–94.) Empiiriset tutkimustulokset korostavat kuitenkin käyttötiedon verbalisoimisen merkitystä. Ojasen (2000a, 86) mukaan tarkastellessaan käyttötietoaan opettaja alkaa ymmärtää, millaisiin arvoihin, uskomuksiin ja tietoihin hänen toimintansa pohjautuu. Opettajan käyttötiedon tulee olla sekä realistinen että idealistinen näkemys opettajuudesta. Opettaja rakentaa käyttötietoaan selviytyessään opetuksen haasteista ja kehittäessään toimintaansa (Husu 2002, 58). Realistinen käyttötieto tarjoaa opettajalle keinot, joilla hän voi suunnata kohti idealistista kuvaa opettajan toiminnasta.

Aaltosen (2003, 77) mukaan käyttötieto pedagogisen ajattelun kuvaajana tuo esille opettajan toiminnan moniulotteisuuden, sen kognitiiviset, sosiaaliset ja affektiiviset piirteet. Käyttötiedolla on nähty olevan opettajan työn kannalta myös monenlaisia merkityksiä. Moilasen (1998, 76) mukaan käyttötieto jäsentää opettajan kuvaa koulusta ja oppimisesta ja antaa hänelle välineitä työtehtävissä suoriutumiseen. Barnett & Hodson (2001, 431) puolestaan näkevät käyttötiedon merkityksen siinä, että se antaa opettajalle henkilökohtaista hallinnan tunnetta, eli tietoisuutta siitä, mitä hän tekee ja luottamusta, että hän pystyy siihen. Lisäksi käyttötieto tuottaa turvallisen sosiaalisen aseman luomalla opettajalle tunnetta, että hän on pätevä toimija työyhteisössä. Käyttötiedon käyttöä opettajan ajattelun tutkimuksessa on perusteltu myös sillä, että se tuo ilmiöt esiin opettajan itsensä kertomana (Elbaz 1991).

Opettajan käyttötiedon on nähty koostuvan erilaisista osasista. Elbaz (1981, 60–61) on eritellyt käyttötiedon käytännön sääntöihin, käytännön periaatteisiin ja mielikuviiin. Käytännön säännöt ovat Elbazin mukaan selkeästi muotoiltuja ohjeita, joiden avulla opettaja toimii toistuvissa opetustilanteissa. Käytännön periaatteet puolestaan ovat sääntöjä yleisempiä opettajan toimintaa ohjaavia toimintamalleja. Nämä periaatteet pohjautuvat opettajan työkokemuksiin ja niiden pohdintaan. Mielikuvat ovat opettajan itsensä muodostamia malleja hyvästä opettajuudesta ja hyvästä opettamisesta. Mielikuvien mukaan toimissaan opettaja ei toimi niinkään analyttisesti kuin intuitiivisesti.

### 2.3.2 Pedagoginen sisältötieto eli skripti

Opettaja tarvitsee suhteellisen valmiita käsikirjoituksia, jotta hän pystyy kuljetamaan opetustaan eteenpäin tiettyjen sisältöjen tai opetustapojen avulla (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 405). Tällaisia käsikirjoituksia voidaan kutsua pedagogiseksi sisältötiedoksi (Shulman 1986) tai skripteiksi (Putnam 1987, 39; Aaltonen & Pitkäniemi 2001). Skripti nähdään tällöin järjestetyksi kokoelmaksi tietyn aiheen opettamiseen liittyviä tavoitteita, toimintoja, taitoja ja käsitteitä, jotka opiskelijan odotetaan oppivan. Skripti sisältää myös niiden opettamiseen tarvittavat aktiviteetit ja menetelmät. (Putnam 1987, 39.)

Pedagoginen sisältötieto on erityisesti opetuksen suunnittelun kannalta olennainen käsite. Aineenopettajan työskentelyssä olennaista on oppiaineen substanssittiedon ja pedagogisen tietämyksen integroituminen pedagogiseksi sisältötiedoksi (Shulman 1987, 20). Pedagoginen sisältötieto on didaktista tietoa, joka muotoutuu sekä koulutuksen että oman opetuskokemuksen kautta. Borko



ja Putnam (1996) määrittelevät pedagogiselle sisältötiedolle neljä komponenttia: opettajan käsityksen oppiaineen opettamisesta, opettajan tiedot opetussuunnitelmasta ja opetuksellisesta materiaalista, opettajan tiedot tiettyjen asioiden opettamiseen liittyvistä työtavoista ja opettajan tiedot oppilaiden kyvyistä ja vaikeuksista ymmärtää oppiaineeseen liittyviä asioita ja tietoja.

Pedagoginen sisältötieto kuvaa sitä, miten opettaja rakentaa tietystä rajatusta aiheesta tietyille opiskelijaryhmälle opetuskokonaisuuden hyödyntäen ainekohtaista sisältötietoaan ja yleistä pedagogista tietoaan (Aaltonen 2003, 17). Pedagoginen sisältötieto muodostuu opetettavaan muotoon muokatusta sisältötiedosta, kuten keskeisistä käsitteistä, esitystavasta, opetusesimerkeistä, opetuksen tavoite- ja resurssitiedosta ja opettamista koskevasta tiedosta.

Aaltosen (2003, 240) mukaan käyttötieto ja pedagoginen sisältötieto ovat laadullisesti erilaisia, mutta toisiinsa kytkeytyviä opettajan tietoja. Pedagoginen sisältötieto kuvaa, miten opettaja rakentaa ennen opetustapahtumaa ja osittain sen aikanakin pedagogisesta tiedostaan ja oppiaineen substanssitiedostaan opetettavaa aihetta. Aaltosen (2003, 240) mukaan pedagogiseen sisältötietoon viittaaminen on tiedostetumpaa kuin käyttötietoon pohjaavat argumentit. Oppituntejaan suunnitellessaan ja toteuttaessaan opettaja ei käytä vain yleistä käyttötietoaan, vaan hyödyntää myös aihekohtaisempaa pedagogista sisältötietoaan.

Aaltosen (2003, 236) näkemyksen mukaan käyttötieto on pedagogista sisältötietoa staattisempaa tietoa, joskin Aaltosen ja Pitkäniemen (2001, 406) mukaan myös pedagoginen sisältötieto on varsin staattista tietoa. Pedagoginen sisältötieto toimii pohjana, jonka avulla opettajan ei tarvitse joka kerta opetustaan suunnitellessaan lähteä ”tyhjältä pöydältä” liikkeelle. Uutta opetusta suunnitellessaan opettaja kuitenkin tietoisesti uudistaa ja uusii pedagogista sisältötietoaan.

Käyttötieto ei ole samalla tavoin aktiivisen muokkauksen kohteena kuin pedagoginen sisältötieto, vaikka se on pedagoginen sisältötiedon tavoin kokemuksen myötä kehittynyt tietovarasto. Aaltosen tutkimuksen mukaan opettajat eivät kuitenkaan oppitunteja suunnitellessaan hyödynnä samalla tavoin konkreettisesti käyttötietoaan kuin hyödyntävät pedagogista sisältötietoaan pohtiesaan esimerkiksi aiheen esittämistapaa tai sitä havainnollistavia opetusesimerkkejä. (Aaltonen 2003, 236–237.)

Pedagogisen sisältötiedon käsitteen esiin nostaminen on johtanut tarkastelemaan tieteenalan ja pedagogiikan suhdetta (Banks, Leach & Moon 1999, 90). Tällöin on todettu, ettei kaikkia tieteenaloja voi opettaa samalla tavoin, eikä yhdellä substanssialueella hyvin opettava opeta välttämättä kaikkia oppiaineita hyvin, vaan opetettava substanssitieto ja pedagoginen sisältötieto liittyvät toisiinsa (Bransford, Brown & Rodney 2004, 58, 177–178).

### 2.3.3 Agenda, interaktiivinen ajattelu ja opettajan toiminta opetustapahtumassa

*Agenda* on pedagogista sisältötietoa toiminnallisempi ja konkreettisempi toiminta- tai työohjelma (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 407). Agendat liittyvät opetuksen interaktiovaiheeseen ja opettaja toteuttaa oppituntinsa agendan varassa.

Agenda muuttuu oppitunnin kuluessa opettajan ottaessa vastaan informaatiota opiskelijoista. Näin ollen agenda sisältää myös opettajan päätöksentekoelementit, jotka mahdollistavat agendan jatkuvan päivittämisen. (Putnam 1987, 16.)

Opettaja tarvitsee toimiessaan myös ”tässä ja nyt” -ajattelua, päätöksentekoa sekä spontaania reagoitua. Tätä opetustilanteen aikaista ajattelua kutsutaan *interaktiiviseksi ajatteluksi*. (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 407.) Interaktiivisille kognitioille tyypilliseksi on nähty niiden liittyminen tiettyyn kontekstiin (oppituntiin) sekä kiinteä sidoksellisuus opettajan tietoon ja uskomuksiin. Ne ovat luonteeltaan opettajan silmänräpäyksellisiä ajatuksia ja ne integroivat opettajan eri tiedonalueita. (Meijer, Verloop & Beijaard 1999.)

Opettajan interaktiivista ajattelua on tutkittu eri lähtökohdista käsin (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 408). Tällöin on esimerkiksi kuvattu opetustilanneajattelua erilaisilla ajattelumalleilla, kuvattu opetustilanneajattelun sisältöjä, selvitetty opettajan toiminnan tietoisuuden ja automatisoituneiden rutiinien osuutta opetustilanneajattelussa sekä kuvattu opettajan tiedon, toiminnan ja interaktiivisen ajattelun välisiä suhteita (esim. Mitchell & Marland 1989; Marland & Osborne 1990; Pitkäniemi 1998).

## 2.4 Käyttötiedon luonne

### 2.4.1 Uskomukset osana käyttötietoa

Opettajan käsitys hyvästä opetuksesta ei muodostu vain teoreettisen tiedon perusteella, vaan se koostuu pitkälti käytännön arkitiedosta. Tällainen tieto muodostuu Carrin ja Kemmisin (1986) mukaan terveestä järjestä, kansanviisaudesta ja perimätiedosta, käytännön taitotiedosta sekä ammatillisesta tiedosta ja kasvatusteoreettisesta tiedosta. Tähän tietoon sisältyy myös sosiaalisia, filosofisia ja moraalisia käsityksiä. Arkitieto, perimätieto ja käytännön taitotieto eivät ole tiedepohjaisia. Opettajankoulutuksessa pyritään kehittämään opettajaopiskelijan pedagogista ajattelua liittämällä tiedepohjaisia teoria-aineksia näihin käytännön kokemuksiin perustuviin osa-alueisiin.

Myös uskomukset vaikuttavat opettajan ajatteluun ja työskentelyyn. Lortie (1977) korosti sitä, että opettajaksi sosiaalistumisessa vaikuttaa vähintäänkin yhtä paljon opiskelijan ennakkokäsitykset opetuksesta ja oppilaista kuin opettajankoulutus. Uskomuksia ei voida havaita suoraan, eikä toimija itseään välttämättä tiedosta toimintansa taustalla vaikuttavia uskomuksia (Moilanen 1998, 72, 75). Käsitettä uskomus ei ole pystytty määrittämään yksiselitteisesti (ks. Pajares 1992). Uskomuksia on vaikea erottaa tiedosta, käsityksistä, näkemyksistä, asenteista, mielipiteistä ja tunteista. Käsitteiden määrittämistä vaikeuttaa Pajaresin (1992) mukaan se, että käsitykset muuttuvat ajan kuluessa. Uskomukset sijoittuvat myös sekä kognitiiviselle että affektiiviselle ulottuvuudella sen mukaisesti painotetaanko uskomusten ja tiedon välistä yhteyttä vai uskomuksia asenteina.

Pajaresin (1992) määritelmän mukaan uskomukset ovat osa tietoa. Ne ovat yksilöiden henkilökohtaisia ”totuuksia”, jotka ovat saaneet alkunsa käytännön kokemuksista tai kuvitelmista. Ne sisältävät myös voimakkaan affektiivisen ja arvioivan ulottuvuuden. Opettaja saattaa esimerkiksi uskoa, että kokeessa huonosti menestyvät oppilaat ovat tyhmiä tai että pojat ovat matematiikassa parempia kuin tytöt. Uskomukset ovat siis yksilön subjektiivista tietoa tai tuntemusta, jolle ei välttämättä löydy objektiivisesti tarkastellen pitäviä perusteluita. (Pajares 1992, 309; Nespor 1987.)

Uskomukset perustuvat tiedostamiselle, kokemiselle ja havainnoimiselle, mutta niiden lähteenä voi olla myös ulkopuolinen auktoriteetti (Väisänen & Silkelä 2003, 31). Opettajan arvot, asenteet ja uskomukset vaikuttavat muun muassa siihen, miten opettaja tulkitsee kokemuksiaan. Uskomuksiin liittyy usein emotionaalisia ja affektiivisia, mutta myös moraalisia painotuksia. Nämä vaikuttavat myös siihen, miten opettaja muistaa kokemuksiaan ja miten hän oppii niistä. Erityisen tärkeitä uskomukset ovat silloin, kun opettaja kohtaa tilanteita, jotka ovat hänelle järjestäytymättömiä tai vaikeasti ymmärrettäviä.

Tutkimuksissa on havaittu, että suurin osa opettajan opettamista ja oppimista koskevista uskomuksista on peräisin opettajan omilta kouluajoilta. Uskomukset ovat siis osa kulttuurista pääomaa, jota tuleva opettaja on jo omana kouluaikanaan omaksunut (Bullough, Knowles & Crow 1992, 10; Pajares 1992). Opettajankoulutukseen tullessaan opiskelijalla voi olla myös uskomuksia omasta oppiaineestaan ja siitä, miten sitä tulisi opettaa sekä opettajan roolista kyseisessä oppiaineessa (Angell 1998; Pollari 2010, 31). Koska nämä uskomukset ovat syntyneet jo varsin varhaisessa vaiheessa, ovat nämä uskomukset varsin pysyviä ja niiden muuttaminen on varsin vaikeaa (Clark 1988; Nespor 1987; Sahlberg 1997).

Tiede ja uskomukset kietoutuvat toisiinsa. Uskomusten tunnepitoinen ja arvioiva luonne tekee niistä kuitenkin suodattimen, jonka läpi kokemuksia tulkitaan (Nespor 1987). Monet tutkimukset ovatkin osoittaneet, että opettajankoulutus pystyy vain vähän muuttamaan opiskelijoiden uskomuksia (ks. Zeichner & Core 1990). Erityisesti on nähtävissä, että mitä varhemmin uskomus on hankittu, sitä vaikeampi sitä on muuttaa (Munby 1982). Opettajan toiminta muuttuu ajattelun muuttumisen myötä. Muutoksen keskeisenä tekijänä on opettajan itsereflektio, joka käynnistyy opettajan kokiessa ristiriitaa omien havaintojensa ja uskomustensa välillä (Mezirow 1995a, 25–26). Reflektoinnin avulla opettaja pystyy pohtimaan toimintaansa eri näkökulmista ja tarkastelemaan omia aiempia merkitysperspektiivejään. Tätä kautta myös opettajan ajattelu ja toiminta voi muuttua.

Sahlberg (1997, 144) totesi 1990-luvun lopulla, ettei opetuksen tutkimuksessa tai opettajankoulutuksessa ole juurikaan kiinnitetty huomiota uskomuksiin. Tämän jälkeen opettajan uskomuksia on tarkasteltu myös suomalaisissa tutkimuksissa (esim. Väisänen & Silkelä 2000a; Pehkonen 2003; Pehkonen & Pietilä 2002). En keskity tässä tutkimuksessa tarkastelemaan erikseen opettajien uskomuksia tai muita osa-alueita, joista opettajan pedagoginen ajattelu ja käytötieto koostuvat. Olennaista on kuitenkin huomata, ettei opettajan käytötieto

koostu vain teoreettisesta tiedosta, vaan hyvin monenlaisista luonteeltaan erilaisista osatekijöistä.

#### 2.4.2 Käyttötieto tietosisältöinä ja käytettävänä tietona

Käyttötietoa voidaan tarkastella eri näkökulmista käsin. Tutkimuksissa on tarkasteltu toisaalta sitä, mistä asioista opettaja puhuu kuvatessaan käyttötietoaan. Toisaalta käyttötietoa tutkittaessa on pyritty kuvaamaan myös niitä tapoja, joilla opettaja omaa ja käyttää tietoaan.

Aaltonen (2003, 86) on luokitellut eri tutkijoiden näkemyksiä käyttötiedon tiedonalueista ja todennut, että luokittelutavasta riippuen, se sisältää tietoa opettajasta itsestään, opetuksen kontekstista, opiskelijoista, oppiaineesta, opetussuunnitelmista ja opettamisesta (ks. myös Shulman 1986; Shulman 1987; Elbaz 1983). Näistä *tieto opettajasta itsestään* kertoo siitä, mikä on opettajan oma mielikuva itsestään opettajana ja ammattilaisena ja millaiseksi hän näkee asemansa opetustilanteissa ja koko kouluyhteisön jäsenenä. Tähän kytkeytyy myös näkemykset auktoriteetista, opettajan oikeuksista ja velvollisuuksista. (Elbaz 1983, 46.) Tieto itsestään opettajana käsittää myös näkemyksiä omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan (Marland 1997, 33).

Opettajien käyttötietoon sisältyy myös *tietoa opetusympäristöön liittyvistä tekijöistä*. Tämä tieto on hyvin vaihtelevaa ja laaja-alaista sisältäen näkemyksiä makrotason ilmiöistä, kuten koulusysteemistä ja yhteiskunnasta, mikrotason ilmiöihin kuten oppilaiden mielialaan tai fyysisiin olotiloihin. (Marland 1997, 34–35.)

Myös *oppijoihin* liittyvä tieto ohjaa opettajan toimintaa. Aaltosen (2003, 101) mukaan opettajat kehittävät työskentelytapoja, joilla he pyrkivät yhtäältä edistämään oppimista ja toisaalta välttämään oppimista estävää toimintaa. Opiskelijoita koskevan tiedon merkitys opettajan toiminnalle on havaittu monissa tutkimuksissa (esim. Putnam 1987). Aaltonen ja Pitkämäki (2001, 413) ovatkin todenneet, että opettaja lukee oppitunneilla oppilaiden toimintaa omasta käyttötiedostaan käsin ja muuttaa tarvittaessa toimintaansa tulkitsemiensa viestien varassa.

Tutkijat suhtautuvat eri tavoin *oppiainetta koskevaan tietoon* opettajan käyttötiedon osa-alueena. Oppiaineen sisältötietoa on tutkittu paljon erillisinä tutkimuksina, mutta monet opettajan käyttötietotutkimukset eivät nosta sitä esiin (esim. Lederman, Gess-Newsome & Latz 1999). Elbaz (1983, 55) nostaa oppiainetta koskevan tiedon kuitenkin yhtä tärkeäksi osaksi opettajan käyttötietoa kuin mitä opettajaa, opetuksen ympäristöä, opetussuunnitelmaa ja opettamistakin koskeva tieto on. Opetettavan aineen sisältötiedon ymmärrys ja käsitys omasta oppiaineesta tieteenä on myös nähty merkittäväksi tehokkaan opettamisen ja oppimisen kannalta (Meijer, Verloop & Beijaard 1999). Olennaista on se, kuinka opettaja pystyy mallintamaan ja jakamaan omaa oppiainetta koskevaan tietoaan (Holt-Reynolds 1999; Shulman 1986). Koska tutkimuksessani tarkastelen historian opettajaksi opiskelevia, on olennaista tutkia heidän näkemyksiään historiasta opetettavana aineena.

Aaltosen (2003, 103) mukaan *opettamista koskeva tieto* sisältää monenlaisia ja monentasoisia uskomuksia. Opettajalla on näkemys omasta opetustyylistään, opetuksen järjestämistavastaan ja arviointikeinoistaan. Hänellä on myös yleisempiä uskomuksia opettamisesta ja oppimisesta. Opettamista koskevaan tietoon vaikuttavat myös opettajan uskomukset vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Elbazin (1983, 69, 83) mukaan opettaja voi tuoda julki oppimisteoreettisia näkemyksiään joko suoraan tai epäsuoraan kuvatessaan opettamistaan.

Opettajan käyttötiedon yhtenä osa-alueena on nähty myös *opetussuunnitelmaa koskeva tieto*. Tämä tieto näkyy toisaalta opettajan käsityksinä esimerkiksi opetussisällöistä ja opetusmateriaaleista, kuten oppikirjoista ja arviointimateriaaleista (Moallem 1998; Meijer, Verloop & Beijaard 1999; Shulman 1986; Shulman 1987). Toisaalta opetussuunnitelmaa koskeva tieto voi olla yleisempää opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvää tietoa (Elbaz 1983).

Käyttötietoa on tutkittu myös siitä näkökulmasta, miten opettaja sitä muodostaa ja käyttää. Elbaz (1983, 15–21) on eritellyt käyttötiedosta viisi orientaatiota, jotka on koottu taulukkoon 2. Hän jaottelee orientaatiot tilannekohtaisiin, henkilökohtaisiin, sosiaaliseen, kokemukselliseen ja teoreettiseen. Käyttötiedon laatua on aikaisemmissakin tutkimuksissa jaoteltu kuvaamalla sen ominaispiirteitä. Näissä on tullut esille samoja tekijöitä, joita Elbazkin nostaa esille (Aaltonen 2003, 78). Moilanen (1998) on tarkastellut Elbazin jaottelua siitä näkökulmasta, mitä varten opettajalla on tietoa tai uskomuksia. Tuon seuraavassa esille Elbazin orientaatiojaottelun ja Moilasan tulkinnan siitä. Elbazille orientaatio tarkoittaa sitä tapaa, jolla tietoa omataan ja jolla sitä käytetään.

TAULUKKO 2 Käyttötiedon orientaatiot Elbazin (1983) mukaan Aaltosen (2003, 79) kokoamana

Teoreettinen orientaatio	Tuo esille, miten opettaja ymmärtää teorian ja käytännön ja niiden välisen suhteen ja mikä merkitys teoreettisella tiedolla ja opettajankoulutuksella on opettajan työssä ja käyttötiedossa (s. 21, 102)
Tilanneorientaatio	Kuuaa, miten käyttötieto syntyy käytännön tilanteissa, joita opettaja kohtaa työssään ja miten se suuntautuu uusiin tilanteisiin tavoitteena selvittää niistä paremmin (s. 15, 110–117.)
Sosiaalinen orientaatio	Kuuaa, miten käyttötiedon hyödyntäminen heijastaa ja vahvistaa opettajan näkemyksiä sosiaalisista suhteista ja asemasta. Tuo esille, miten opettaja hyödyntää käyttötietoaan muokataksaan sosiaalista ympäristöön ja miten sosiaalinen ympäristö vaikuttaa käyttötietoon ja toimintaan. (s. 18, 117–119.)
Henkilökohtainen orientaatio	Kuuaa tapaa, jolla opettaja antaa merkityksen omalle työleen. Tuo esille, miten käyttötiedon hyödyntäminen heijastaa opettajan arvoja ja miten hän pyrkii saavuttamaan arvonsa kanssa sopusoinnussa olevat päämääränsä. Kuuaa opettajan tarvetta integroida, järjestää ja tehdä mielekkääksi omat kokemuksensa. (s. 16, 120–124.)
Kokemuksellinen orientaatio	Kuuaa, miten käyttötieto pohjautuu opettajan kokemuksiin ja miten se jäsentää niitä. Tuo esille opettajan emotionaaliset ja moraaliset taustaoletukset, toimintaa rytmittävät aikaperspektiivit ja sen, miten spontaanisti opettaja toimii tai miten tietoisesti hän käsittelee kokemuksiaan. (s. 18–20, 124–128.)

*Teoreettinen orientaatio* tarkoittaa sitä, miten opettaja ymmärtää teorian ja käytännön ja niiden välisen suhteen. Teoreettisessa orientaatioissa kuvataan myös sitä, mikä merkitys teoreettisella tiedolla ja opettajankoulutuksella on opettajan työssä ja käyttötiedossa. Moilanen (1998) näkee teoreettisen orientaation merkityksen siinä, että opettajan tieto on aina suhteessa teorioiden maailmaan. Opettajan tietoon vaikuttavat eri teitä myös tieteelliset näkemykset.

Käyttötiedon *tilanneorientaatio* korostaa sen praktista luonnetta. Tilanneorientaatio on käytännön tilanteisiin ja ongelmiin liittyvää tietoa, jonka avulla opettaja pystyy toimimaan opetustilanteessa. Tämä ei Moilasan (1998) mukaan tarkoita sitä, että opettajat haluaisivat vain käytännön vinkkejä, vaan sitä, että tieto on orientoitunut tiettyyn praktiseen kontekstiin.

*Sosiaalinen orientaatio* kuvaa käyttötiedon sosiaalista muodostumista monitasoisena tapahtumana. Opettaja käyttää käyttötietoaan muokatakseen sosiaalista ympäristöä, mutta myös sosiaalinen ympäristö vaikuttaa opettajan käyttötiedon kehittymiseen. Moilanen näkee sosiaalisen orientaation merkityksen siinä, että opettaja joutuu työssään ottamaan huomioon monia ihmisiä ja tätä kautta heidän näkemyksiään. Tiedon tehtävänä on tällöin ihmisten yhteenkuuluvuuden lujittaminen.

Moilanen liittää *henkilökohtaisen orientaation* Elbazin tapaan ihmisen tarpeeseen integroida, järjestää ja tehdä mielekkääksi omia kokemuksiaan. Moilasan (1998, 76) mukaan tähän orientaatioon liittyy uskomusten lisäksi myös havainnot, tunteet, arvot, tarkoitus ja sitoutuminen.

*Kokemuksellinen orientaatio* kuvaa kokemusten ja käyttötiedon välistä suhdetta. Käyttötieto pohjautuu opettajan kokemuksiin ja jäsentää niitä. Moilasan näkemyksen mukaan kokemuksellinen orientaatio ilmentää kyseenalaistamattomien kokemusten merkitystä opettajan työssä. Nämä antavat opettajan työlle pohjan, sillä näiden varmoina pitämiensä asioiden varaan opettaja voi rakentaa toimintansa.

Aiemmissa tutkimuksissa näkemykset opettajan käyttötiedon kohteista on saatu pitkälti tutkimalla työssään olevia opettajia, ei opettajan koulutuksessa olevia opettajaharjoittelijoita. Olenkin lähtenyt uudesta näkökulmasta lähestymään aineistoani sekä tarkastellut sitä, millaisia käyttötiedon osa-alueita historian opettajaopiskelijat nostavat opintojen eri vaiheissa esiin kuvatessaan toimintaansa opettajina.

## 2.5 Opettajan opettamis- ja oppimiskäsityksestä

Oppimisen yksiselitteinen määrittely on hankalaa, vaikka oppiminen onkin jokapäiväistä toimintaa. Vastaavalla tavalla myös opettamisen määrittäminen ei ole yksiselitteistä, vaikkakin arkikäsitteen mukaan opettaminen on sitä, että joku (opettaja) kertoo jollekin (oppija) jotain, jonka oppija tämän jälkeen osaa (ks. Reinsmith 1992, xi). Tällainen arkikäsitteisyys opettajan työstä vastaa hyvin behaviorismin mukaista näkemystä oppimisesta. Opettajan tehtäväksi jää esittää oppiaines suunnitelman määräämällä tavalla osissa ja huolehtia siitä, että oppi-

las reagoi halutulla tavalla. Prosessia hallitsee opettaja ja oppilas on hänen toimintansa kohde. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148–149.)

Oppimiskäsityksiä on jaoteltu sen mukaisesti, millainen näkökulma niillä on ihmisen oppimiseen ja oppijan sekä opettajan rooliin oppimisprosessissa. Neljä ehkä tunnetuinta oppimiskäsitystä, behaviorismi, kognitivismi, konstruktivismi ja humanismi, eroavat toisistaan muun muassa sen suhteen, nähdäänkö niissä tieto objektiivisesti vai subjektiivisesti rakentuneeksi. Lisäksi näissä eri oppimiskäsityksissä on oma lähestymistapansa koulutuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Tynjälä 2000; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 176–177.)

Oppimiskäsitykset voidaan erottaa myös opettaja- ja oppijakeskeisiin. Opettajakeskeiset lähestymistavat, kuten behaviorismi, näkevät oppimisen tiedon määrällisenä kasvuna ja faktojen muistamisena. Opettaja on tiedon välittäjä ja oppija tiedon vastaanottaja. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä opettajan roolina on tuottaa oppijalle ärsykeitä ja kontrolloida oppimista. Oppijakeskeiset lähestymistavat, kuten konstruktivismi ja humanismi, puolestaan korostavat merkitysten ymmärtämistä, kokemuksellisuutta ja todellisuuden tulkintaa. Opettajan roolina on tällöin toimia oppimisprosessin ohjaajana, ei totuuksien kertojana. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 176–177.)

Oppimiskäsityksistä on kirjoitettu paljon, mutta opettajan opettamiskäsitys on jäänyt monissa tutkimuksissa vähemmälle tarkastelulle. Opetustyössä oppimiskäsitykset muovautuvat ja niihin sisältyy aineksia esimerkiksi arvoista ja asenteista sekä käytännön totumuksista (Patrikainen 1997, 72). Käsitettä opettamiskäsitys (*conception of teaching*) on käytetty yleisenä terminä, jonka avulla on pyritty kuvaamaan opettajan toimintaa opettamistilanteessa (Kember 1997). Opettamiskäsitys toimii kehyksenä, josta käsin opettaja katsoo, tulkitsee ja toimii vuorovaikutuksellisesti opetustilanteissa (Marton 1981). Opettamiskäsitykset vaikuttavat myös siihen, millaisia opetusstrategioita opettaja valitsee ja tätä kautta se vaikuttaa myös oppilaisiin ja heidän oppimiseensa (Kember & Gow 1994).

Opettajan opettamiskäsityksiä on tutkittu tarkastelemalla opettajien opetuskokemuskuvauksia. Opettajan opettamiskäsitykseen päästään käsiksi tarkastelemalla sitä, millaiseksi opettaja kokee roolinsa opettajana, millaisena hän näkee hyvän opetuksen, miten hän ajattelee opetuksen vaikuttavan oppilaisiin, mikä on opettajan vastuu oppimisesta ja milloin opettajan mielestä opetus on epäonnistunut. Monissa tutkimuksissa on löydetty lukuisia määriä erilaisia opettamiskäsityksiä (esim. Fox 1983; Martin & Balla 1990; Pratt 1992; Kember & Gow 1994; Ks. myös Reinsmith 1992). Näissä tutkimuksissa opettamiskäsitykset on esitetty lineaarisena jatkumona oppijakeskeisimmistä opettajakeskeisimpiin (Gao & Watkins 2002, 62).

Kember (1997) on aiemmin tehtyjen opettamiskäsitystutkimusten perusteella muodostanut viisi dimensiota, joiden varaan opettajien opettamiskäsitykset perustuvat. Nämä dimensiot ovat: oppimisen ja opettamisen ydin, opettajan ja oppilaan rooli, opetuksen tavoite ja oletettu lopputulos, opetuksen sisältö ja opetuksessa suositut oppimistyylit ja menettelytavat. Opettajan näkökulmasta

jokainen dimensio vaihtelee opettajakeskeisimmästä oppilaskeskeisimpään. Kember (1997) järjesti uudelleen opettamiskäsitykset kahdeksi ylemmän tason orientaatioksi ja viideksi alemman tason käsitykseksi. *Opettajakeskeinen/sisältöorientoitunut* orientaatio kattoi tiedon jakamisen ja strukturoidun tiedon siirtämisen käsitykset. *Oppijakeskeinen/oppimisorientoitunut* orientaatio puolestaan kattoi ymmärtämisen helpottamisen ja käsitteellisen ajattelun/älyllisen kehittymisen. Opettaja-oppilas vuorovaikutus/oppipoikana oleminen toimi siltana kahden vastakkaisen orientaation välillä.

Myös Glaser ja Bassock (1989, 660) nostavat esiin kaksi opettamisen perusasennetta, jotka kytkeytyvät erilaisiin oppimiskäsityksiin. Toiselle näistä opettamisen kulttuureista ominaista on hallintakeskeisyys. Opettaja viitoittaa tien, jota pitkin kulkemalla oppiminen tapahtuu ja on vastuussa siitä, että oppija kulkee tätä tietä pitkin. Tämän opetuskulttuurin takana on ajatus siitä, että ihmisen tulee suorittaa hänelle annetut tehtävät. Toiselle opettamisen kulttuurille on ominaista pyrkimys luoda sellainen oppimisympäristö, joka tarjoaa oppilaille ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea. Jos oppija ei pysty selviytymään itse annetusta tehtävästä, opettajan tai ryhmän tehtävänä on avustaa oppijaa. Tämän opetuskulttuurin taustalla on ajatus siitä, että ihminen pyrkii ymmärtämään maailmaa ja etsii syitä ja selityksiä kokemilleen ilmiöille. (Glaser & Bassock 1998, 660.)

Opettajien asenteissa kuvastuvat heidän saamansa koulutus ja sen välittämä oppimiskäsitys, mutta myös kulttuuriset arvot (Rauste-von Wright et al. 2003, 177). Näin ollen oppiminen ja opettaminen ovat kulttuurisidonnaisia ilmiöitä. Esimerkiksi Gao ja Watkins (2002) ovat tutkiessaan kiinalaisia opettajia todenneet, että Kiinassa opettajien opettamiskäsityksessä korostuu länsimaisia opettajia enemmän oppilaiden preppaaminen kokeisiin. Tutkimani opiskelijat ovat kaikki suomalaisen peruskoulun ja lukion kasvatteja. Näin ollen voidaan lähteä siitä, etteivät kulttuuriset erot selitä opiskelijoiden oppimis- ja opettamiskäsityksissä näkyviä eroavaisuuksia.

## 2.6 Reflektion merkitys opettajan käyttötiedon kehittämisessä

Dewey (1951) on todennut, että kaikki aito oppiminen tulee kokemuksen kautta. Tieto ei ole irrotettavissa elämän kokemuksesta. Oppiminen on tiedon tiedostamista. Tässä prosessissa oppiminen yhdistyy persoonalliseen kehittymiseen. Dewey katsoo, että oppiminen on aina suhteessa siihen, mitä olemme jo aiemmin oppineet. Näin ihmisen kokemushistoria vaikuttaa siihen, miten hänen seuraavan kokemuksensa sisältö määrittyy. Käyttötieto kehittyy yksilön kokemusten kautta (Handal & Lauvås 1987) hänen toimiessaan omassa ympäristössään. Käyttötiedon kehittymiseen voivat vaikuttaa myös muiden ihmisten kokemukset ja teorian tiedot, jos ne pääsevät integroitumaan opettajan aiempaan tietoon. Kokemukset on nostettu käyttötiedon kehittymisen kannalta keskeiseen asemaan, sillä kokemusten kautta opettajan aikaisempi tieto joutuu vuorovaikutukseen uuden tiedon kanssa ja tulee tulkituksi (Ojanen 2000b, 88, 98).



Perusolelutensa muuttamiseksi yksilön täytyy kokea jotakin uutta, mikä ei sovi näihin perusolelutuksiin. Pelkästä kohtaamisesta ei kuitenkaan automaattisesti seuraa oppimista, sillä opetus usein tuottaa vain ulkokohtaista tiedon sirpaleiden kokoamista, jolloin uusi informaatio opitaan pinnallisesti ymmärtämättä sitä syvällisemmin. Monet teoreetikot, erityisesti kokemuksellisen oppimisen edustajat, kuten Dewey, Lewin ja Piaget ovat korostaneet, että oppiminen johtaa todennäköisimmin käyttäytymisen muutokseen, jos se alkaa kokemuksella. Erityisesti problemaattisiin kokemuksiin liittyy usein kognitiivista dissonanssia. Tämän ratkaiseminen voi johtaa kehitysmuutoksiin ja transformatiiviseen oppimiseen. Tällainen oppiminen on nähty ratkaisevaksi myös opettajan ammatillisessa kehitymisessä. (Tynjälä 1999, 166; Lauriala 2000, 92; Ojanen 2000b, 98, 103–104.)

Laine (2009, 125) kirjoittaa opettajaksi opiskelevan ajattelun muuttumisesta ja näkee yksilöillä olevan kolme tapaa hahmottaa ympäröivää maailmaa. Ensimmäiseksi opimme tuntemaan maailmaa oman välittömän kokemuksemme kautta. Toiseksi tiedostamme maailmaa toisilta saadun tiedon avulla. Kolmanneksi tietoa syntyy yksilön omassa aktiivisessa ajattelussa, jossa syntyy uusia tiedon synteesejä. Ilman omaa ajattelua ihmisestä muodostuu vain passiivinen ympäristönsä tuote. Laine korostaa, että vaikka jokainen ihminen ajatteleekin yksin, on tuottavassa ajattelussa kyse sosiaalisesta toiminnasta.

Kokemuksellisessa oppimisessa yksilön sisäinen maailma kohtaa ulkoisen maailman. Ojanen (2000b, 103) kuvaa merkittävän kokemuksen syntyä kaaviolla

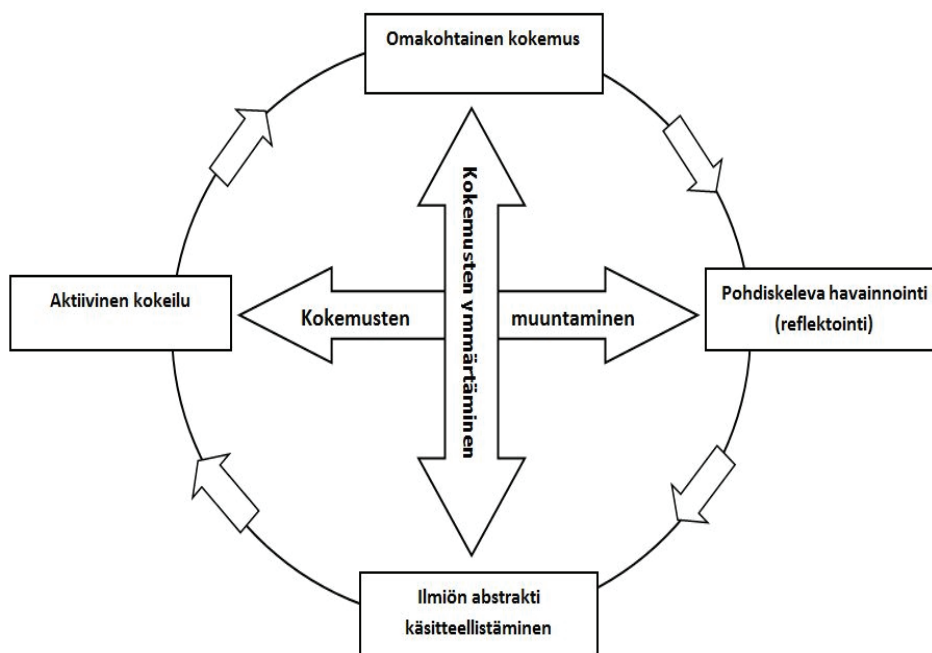
aistimus  $\Rightarrow$  elämys  $\Rightarrow$  merkityksenanto  $\Rightarrow$  kokemus

Pelkkä kokemus ei kuitenkaan vielä johda oppimiseen, vaan kokemuksia täytyy aktiivisesti tarkastella ja käsitellä. Opettajan ajattelu kehittyy omien kokemusten tarkastelun kautta (Ojanen 2000a, 75–76). Kolb (1984) on luonut oppimisen syklisen mallin (kuvio 2). Jotta oppiminen olisi tehokasta, tarvitsee oppija Kolbin ja Fryn (1975) mukaan neljää erilaista kykyä: kykyä omakohtaisiin kokemuksiin, kykyä refleктоivaan havainnointiin, kykyä abstraktiin käsitteellistämiseen ja kykyä aktiiviseen kokeiluun. Olennaista tässä mallissa ovat ymmärtämisen ja muuntelun ulottuvuudet. Ymmärtämisen ulottuvuuteen liittyy keskeisesti motivaatioon ja tiedolliseen ymmärtämiseen liittyvät asiat. Ymmärtäminen vaatii sekä omakohtaista kokemusta että sen abstraktia käsitteellistämistä. Muuntelun ulottuvuus puolestaan perustuu sille ajatukselle, että havainnoimme toimiessamme ajattelemalla. Tätä ajattelua tapahtuu sekä toiminnan aikana että sitä ennen ja sen jälkeen. Muuntelun ulottuvuus liikkuu refleктоivan havainnoinnin ja aktiivisen toiminnan ulottuvuuksilla. (Kolb & Fry 1975.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia kohtaan on esitetty kritiikkiä, ettei se kytke oppimisen eri osia ja vaiheita toisiinsa (Miettinen 1998, 99). Whitaker (1995, 13–14) kritisoi Kolbin mallia siitä, että siinä oppiminen kääntyy sisään päin, vaikka todellisuudessa kehä toistuu aina uudella tiedolla ja uusilla kokemuksilla rikastuneena. Lisäksi malli käsittelee vain yksilön omaa oppimis-

ta, vaikka oppiminen pitäisi nähdä yhteisöllisenä tapahtumana, jossa yksilö peilaa näkemyksiään toisten ihmisten näkemyksiin (Holman, Pavlica & Thorpe 1997). Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli ei sellaisenaan kerro vielä siitä, miten opettajaopiskelijan oppiminen tapahtuu kokemusten havainnoinnin ja käsitteellistämisen kautta. Se kuitenkin kuvaa sitä, millaisia taitoja oppija tarvitsee kyetäkseen muuttamaan kokemuksen oppimiseksi.

KUVIO 2 Oppimisen syklinen malli Kolbin mukaan (Kolb 1984, 42).



Reflektion käsite on paljon käytetty, mutta sen käytössä esiintyy paljon kirjoitusta ja eri tasoja. Reflektio on erityisesti 1990-luvulta lähtien noussut kasvatustieteessä laajan keskustelun aiheeksi (ks. esim. Ojanen 2003). Monet oppimisen näkemykset, kuten kokemuksellinen oppiminen ja konstruktivismi, nostavat sen avainasemaan.

Tässä tutkimuksessa reflektio nähdään Mezirowin viitoittamalla tavalla. Mezirowin ajattelun takana on puolestaan Deweyn näkemyksiä erityisesti tiedostamisesta ja reflektiosta (Mezirow 1991, 100–102). Reflektio perustuu Deweyn (1933) kriittisen ajattelun ideaan. Deweylle reflektio merkitsi tekojen ja toimintojen instrumentaalista pohtimista ja kilpailevien näkemysten tutkimista. Näiden pohjalta yksilö rakentaa omaa kokemustaan uudelleen. (Ojanen 1993, 126.) Dewey (1933) näki reflektion vaativan kolmea asiaa. Ensimmäinen on avoimuus, millä Dewey tarkoitti halua kuunnella ja nähdä asioita eri näkökul-

mista käsin. Toinen on vastuullisuus, joka mahdollistaa sen, ettei asioita oteta annettuina, vaan niitä arvioidaan, eritellään ja kyseenalaistetaan aina uudelleen ja uudelleen. Kolmanneksi asiaksi Dewey nosti täysin sydämin mukana olemisen. Tämä mahdollistaa ideoiden toimeenpanemisen.

Monet kasvatustieteilijät ovat määritelleet reflektiota (esim. Boud, Keogh & Walker 1985a; 1985b; Mezirow et al. 1995.) Atkins ja Murphy (1993, 1189–1190) ovat tarkastelleet eri tutkijoiden reflektiokäsityksiä. Vaikka käsitykset eroavatkin, on reflektioprosessin nähty yleensä tapahtuvan kolmella tasolla. Nämä tasot ovat yhteisiä monilla eri tutkijoilla (mm. Boud et al. 1985a; Mezirow 1981; Schön 1987). Reflektioprosessin ensimmäisellä tasolla ihminen tunnistaa epämieluisia tunteitaan ja ajatuksiaan. Hän tulee tietoiseksi yksittäisistä havainnoista ja alkaa pohtia havaintojen henkilökohtaisia merkityksiä. Kokemuksia muistellaan ja pohditaan tällä tasolla itsekriittisesti (Boud et al. 1985a, 7–18; Boud et al. 1985b, 19–40). Schön (1987) viittaa tähän hämmästelyn kokemuksesta.

Toisella tasolla tapahtuneeseen suhtaudutaan kriittisesti. Kokija pohtii tunteitaan ja tietojaan konstruktiiivisesti. Hän tunnistaa niitä tunteita, joita kokemus hänessä herätti. Boud, Keogh ja Walker (1985b, 29–30) toteavat, että tässä prosessissa on tärkeää painottaa positiivisia tunteita ja poistaa negatiivisia, kehitystä jarruttavia tunteita. He korostavat että toinen taso toimii integraation tasona ja kolmannessa vaiheessa rakennetaan uusi näkökulma tilanteeseen. Tällä kolmannella uuden näkökulman rakentamisen tasolla arvioidaan uudelleen kokemuksesta ja sen herättämiä ajatuksia ja tunteita. (Boud et al. 1985b, 30.)

Mezirow on määritellyt oppimisen prosessiksi, jossa ”tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa” (Mezirow 1995a, 17). Ihminen tulkitsee kokemuksiaan merkitysperspektiiveistä käsin. Merkitysperspektiivi on niiden oletusten kokonaisuus, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu. Merkitysperspektiivit omaksutaan yleensä lapsuuden sosialisointiprosessissa ja olemme näiden merkitysperspektiivien vankeja siinä mielessä, ettemme pysty koskaan tulkitsemaan kokemustamme täysin puolueettomasti. (Mezirow 1995a, 20–27.)

Mezirow tekee eron reflektion, kriittisen reflektion ja itsereflektion välillä. Hän näkee reflektion mahdollistavan tietoiseksi tulemisen omista tavoista havainnoida, ajatella ja tuntea. Kriittinen reflektio tähtää reflektiota syvemmälle. Sen tarkoituksena on arvioida omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyttä ja arvioida niitä perusteita, joille omat uskomukset rakentuvat. Kriittisessä reflektiossa ei näin ollen ole kyse niinkään itse tapahtuneen reflektoinnista, kuin tapahtuneen taustalla olleiden ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistamisesta. Merkittävät oppimiskokemukset sisältävät kriittistä reflektiota, jossa uudelleen arvioidaan niitä tapoja, joilla olemme asettaneet ongelmia ja asennoituneet havaitsemiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimimiseen. Kriittisellä itsereflektiolla Mezirow tarkoittaa omien ongelmanratkaisutapojen ja merkitysperspektiivien arviointia. (Mezirow 1995a, 17, 29.) Mezirow näkee, että reflektio voi olla osa niin toimin-

nassa tehtyjä päätöksiä kuin jälkikäteiskritiikkiäkin. Sen sijaan kriittinen reflektio tapahtuu aina toiminnan jälkeen. Kriittisessä reflektiossa olennaista on toiminnan syitä ja seurauksia koskevat ”miksi”-kysymykset. Näitä voidaan tarkastella vain arvioimalla oman toiminnan merkitysperspektiivejä. (Mezirow 1995a, 30.)

Mezirowin (1981) mukaan reflektio voi olla laadultaan teknistä, tulkinnallista tai kriittistä. Nämä viittaavat erityyppiseen toimintaan. Tekninen reflektio tuottaa ongelmanratkaisua, tulkinnallisessa reflektiossa pohditaan toimintoja myös moraalisisina kysymyksinä ja kriittinen reflektio arvioi ajattelua. Mezirow (1981; 1990) tuo esiin, että kaikki reflektoinnin tasot eivät johda käsitysten tai toiminnan muuttumiseen. Ainoastaan kriittisen reflektiivisyyden taso on keskeinen sellaisessa oppimisprosessissa, jonka päämääränä on tuottaa uudenlaisia orientaatiomalleja.

Reflektio voidaan nähdä kokonaisvaltaisesti koko oppimisprosessia määrittävänä tekijänä. Tällöin kokemusten jälkikäteen tapahtuvan reflektion lisäksi tapahtuu toiminnan aikaista reflektiota (Schön 1983, 50) ja sitä edeltävää reflektiota. Paitsi omien kokemusten tarkastelussa, reflektio on olennainen taito myös tulevan toiminnan suunnittelussa sekä ammatillisessa kehittämisessä. Oman toiminnan kehittäminen ja muuttaminen tapahtuu vain toiminnan ja siihen vaikuttavien oletusten tarkastelun kautta (Ojanen 2000a, 78–79). Ojanen (2000a, 82) katsoo, että reflektiokyky on yksi ammatillisen pätevyyden osatekijöistä. Kyky reflektoida omia kokemuksiaan vaihtelee suuresti eri yksilöiden välillä (Mikkonen 2005; Jeskanen 2013). Opettajan kasvu reflektiiviseksi ammattilaiseksi alkaa jo ennen opettajankoulutusta tai viimeistään sen alkuvaiheessa. Ammattilaiseksi kasvun kannalta olennaista onkin tarkastella omia implisiittisiä teorioita ja uskomuksia oppijoista, oppiaineesta, opettajan roolista sekä opetussuunnitelmasta. (Clark & Peterson 1985, 292; ks. myös Shulman & Shulman 2004.)

## 3 TUTKIMUKSEN YLEISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Ymmärtämisen haaste

#### 3.1.1 Hermeneutiikasta

Hermeneutiikan ideana on, että koko kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus on merkitysten läpäisemää. Sosiaalinen todellisuus on olemassa merkitysten kautta. Näin ollen todellisuuden tutkiminen on ilmiöiden merkitysten etsimistä. (Juntunen & Mehtonen 1982, 113.) Hermeneutiikan voidaan nähdä olevan moniaineksisen ja hajallaan olevan materiaalin kokoamista synteeseiksi (Koski 1995, 32–33). Päämääränä hermeneuttisessa menetelmässä on tuoda tiedostamaton tiedostetuksi, eli ymmärtää jotain toisesta ihmisestä paremmin kuin mitä hän itse ymmärtää (Kaikkonen & Kohonen 1996, 152).

Vaikka hermeneutiikan tiiviisti määrittelemisen on katsottu olevan vaikeaa (Kusch 1986, 11) määritellään se usein tulkinnan tieteksi (esim. Niiniluoto 1986, 61). Hermeneutiikkaa ei voida pitää minään yhtenä selkeästi määriteltävissä olevana metodina, jonka avulla tutkimusta voitaisiin tehdä, vaan se on käsitettävä ennemminkin länsimaisen ihmistieteen tapana tulkita asioita. Tähän tutkimustapaan sisältyy niin käsitys ihmisestä, ihmisen olemassaolon rakentumisesta kuin näkemykset ajallisuudesta. Hermeneuttiseen tutkimusotteeseen sisältyy myös näkemys siitä, että tutkimuksen olisi aina voinut tehdä toisellakin tavalla (ks. esim. Heidegger 2000, 196–197).

Antiikin ajoista lähtien hermeneutiikka on ymmärretty kielen ja ymmärtämisen pohdiskeluna (Oesch 1995, 15). Tieteellisenä tulkintavälineenä hermeneutiikkaa ryhdyttiin kehittämään 1500-luvulta, protestantismin syntyvaiheesta, lähtien. 1700-luvulla hermeneutiikassa pyrittiin entistä selkeämmin luomaan metodia, jolla tekstejä voitaisiin tulkita. Tällöin kiinnostus kohdistui metodeihin, joiden avulla ymmärtämisen esteet voidaan poistaa. 1800-luvulla hermeneutiikan ydinkysymykseksi muotoutui se, miten ymmärtäminen ylipäättään on mahdollista. (Oesch 1995, 20–21.) 1800-luvun metodologisen her-

meneutiikan piirissä luotiin nykyhermeneutiikan teoreettis-metodologinen perusta. Tällöin painopiste siirtyi tekstien filologisesta tulkinnasta diskurssin tarkastelemiseen. Tekstin tulkinta rinnastettiin vuoropuheluun, jossa tekstin kirjoittaja ilmaisee lauseilla ajatuksiaan ja tekstin lukija pyrkii ymmärtämään kirjoittajaa. Tulkinnassa yksityinen pyrittiin ymmärtämään yleisen kautta. (Ks. Kusch 1986, 17–39; Bleicher 1980.)

1900-luvulla hermeneutiikassa kiinnostuksen kohteena ovat olleet hyvin vahvasti eksistentiaaliset kysymykset, jolloin hermeneutiikka on tutkinut ihmisen perusluonteista kykyä ymmärtää itseään ja maailmaansa. Ymmärtäminen ei tällöin ole vain tietämisen tapa, vaan olemisen tapa. Hermeneutiikka on myös edennyt yhä syvemmälle eksistentiaalis-ontologisten mahdollisuusehtojen kysymiseen ja historiallisuuden käsitteen ontologisointiin. (Tontti 2005, 77.) Tällöin esille on nostettu kaksi hermeneutiikan suurta nimeä: Martin Heidegger (1900–1976) ja Hans-Georg Gadamer (1900–2002) (Kusch 1986, 11). Käsittelen Gadamerin näkemyksiä hermeneutiikasta tarkemmin luvussa *Hermeneuttisen tiedon rakentuminen ja hermeneuttinen kehä* (3.1.2).

Teoksessa *Sein und Zeit* Heidegger tuo esiin ajatuksensa fenomenologian, hermeneutiikan ja ontologian suhteesta sekä esittää hermeneuttisen kehän tulkintansa (ks. Heidegger 2000, 62). Hän luonnehtii hermeneuttista kehää kolmen käsitteen: ”*Vorhabe*”, ”*Vorsicht*” ja ”*Vorgriff*” avulla. Tulkinta perustuu siis johonkin, jota meillä on jo hallussamme (*Vorhabe*), ennakkonäkymään kohteen kokonaisuudesta (*Vorsicht*) ja johonkin, jonka käsitämme etukäteen ja joka meillä on ottaessamme esikäsitteemme (*Vorgriff*) (Tontti 2005, 55). Tulkitseminen alkaa Heideggerin mukaan ymmärryksestä ja laajenee tästä hermeneuttisen spiraalin mukaisesti. Ymmärrys kehittyy tulkittamisessa, jossa esirakenteeseen sidottu tulkkiutuneisuus voi ylittyä. Ratkaisevaa Heideggerin mukaan hermeneuttisessa kehässä ei ole kehästä ulospääsy, vaan se, että kehään päästään oikealla tavalla sisään. (Heidegger 2000, 197.)

Hermeneuttisen kehän käsite on ollut keskiössä jo 1700-luvulta lähtien, jolloin Schleiermacher ja Dilthey toivat esiin sen, että kaiken tulkittamisen ja ymmärtämisen osien suhde on kehämäinen. Jonkin kokonaisuuden osia voidaan ymmärtää vain, jos ne asetetaan suhteessa siihen kokonaisuuteen, johon ne kuuluvat. Heidegger toi kuitenkin hermeneuttisen kehän käsitteeseen mukaan täsmennyksen siitä, että tulkitseminen perustuu ”jo-ennalta” -rakenteeseen (Tontti 2005, 60–61). Tulkintoja ei lähdetä tekemään tyhjästä, vaan tulkitsijalla on valmiina ennakoajatuksia siitä, mitä on tulkittamassa.

1900-luvun loppupuolella tunnetuimpia hermeneutiikasta kirjoittaneita filosofi- ja kirjallisuustutkijoita ovat Paul Ricoeur (1913–2005) ja Jürgen Habermas (1929–). Ricoeur palaa hermeneutiikassaan takaisin metodisiin ja epistemologisiin kysymyksiin. Hänen mukaansa hermeneutiikalla täytyy olla merkitystä myös käytännön tutkimukselle. Ricoeurin ajatusten erona varhaisempaan metodiseen hermeneutiikkaan on siinä, että huomion keskipisteenä ei ole tekstin kirjoittaja ajatuksineen ja tarkoituserineen vaan tekstin lukija. (Tontti 2005, 69–71.)

Habermas puolestaan hyväksyi Heideggerin ja Gadamerin ajatukset filosofisesta hermeneutiikasta läpikäymisenä. Hän kuitenkin vaati,

että hermeneutiikan pitäisi siirtyä positivistisen tieteen kritiikistä ideologiakritiikkiin. (Habermas 2005; Tuusvuori 2005, 196–201.) Habermasin mukaan tieteen tarkoituksena ei ole vain rekonstruoida menneitä tapahtumia, tekoja ja ilmaisuja, vaan ymmärtää niissä vaikuttaneita ideoita ja motiiveja, jotta nykyisyyttä ja tulevaisuutta voidaan rikastuttaa näillä ideoilla. (Habermas 1976, 131–132.) Ymmärtämisen tavoitteena ei kuitenkaan voi Habermasin mukaan olla pelkkä yksimielisyys ilmiöstä (Kannisto 1986, 200–201). Olennaista on tutkia myös sitä, miten tämä yksimielisyys on saavutettu. Habermasille perinne ei ole vain dialogia, vaan se on myös valtaa ja ideologiaa (Huttunen 2007). Näin ollen perinteen tulkinnassa tarvitaan myös ideologiakritiikkiä, jota Gadamerin hermeneuttinen asenne ei Habermasin mukaan mahdollistanut. 1980-luvulle tultaessa Habermas nosti ideologiakritiikin ja ideaalisen puhetilanteen käsitteiden tilalle diskurssietiikan, jonka nojalla valtaan perustuvaa kielen käyttöä voi kritisoida (Habermas 1994).

### 3.1.2 Hermeneuttisen tiedon rakentuminen ja hermeneuttinen kehä

Eksistentiaalis-ontologisen hermeneutiikan on sanottu kehittyneen huippuunsa Hans-Georg Gadamerin kirjoituksissa hermeneutiikasta toisen maailmansodan jälkeen. Erityisesti Gadamerin teos *Wahrheit und Method* on hermeneutiikan klassikko. Gadamer korvasi Heideggerin käsitteet *Vorsicht*, *Vorhabe* ja *Vorgriff* käsitteellä *Vorurteil*, ennakkoluulo. Hän painotti sitä, että ennakkoluulot ovat ymmärtämisen ja tulkitsemisen välttämättömiä mahdollisuusehtoja. (Tontti 2005, 60–61.)

Tulkitsemisen perustuminen ennalta-rakenteeseen merkitsee Gadamerin mukaan sitä, että kuulumme välttämättä yhteen menneisyyden kanssa (Gadamer 2004, 37). Siinä missä Heideggerin ajattelussa tulevaisuus on olevaan nähden ensisijaista, käsittää Gadamerin hermeneutiikka menneen ensisijaiseksi tulkinnan kannalta. Emme pysty astumaan ulos omasta historiallisuudestamme, siitä, että olemme aina heitettyjä joihinkin menneestä juontuviin olosuhteisiin ja merkitysten jatkumiin. (Tontti 2005, 62–63.) Gadamer (1975, 245) tiivistää tämän: ”Yksilön reflektio on vain liikehtimistä historiallisen elämän suljetussa virtakehässä. - - Tosiasiassa historia ei kuulu meille, vaan me kuulumme sille.”

Se, mikä nousee tieteen – tai ihmisen elämän ylipäänsä – kiinnostuksen kohteeksi on tradition määrittämää. Tämä koskee niin niitä kysymyksiä, joita tieteessä esitetään kuin saatuja vastauksiakin. Hermeneutiikan tehtäväksi on nähty vajavaisen tai häiriintyneen yhteisymmärryksen korjaaminen. Gadamerin hermeneutiikasta nousee esiin kolme keskeistä käsitettä: *situaatio*, *horisontti* ja *vaikutushistoria*. Historiallinen ihminen on aina rajallisessa tilanteessa niin ajan, paikan kuin sosiaalisten sidonnaisuuksienkin suhteen. Tämä muodostaa tietyn tilanteen, johon näkemisemme rajautuu.

Esiymmärrys muodostuu kokemuksista, mielikuvista, käsityksistä ja arvoista. Tämä esiymmärrys on ainoa asia, jonka varaan Gadamerin mukaan oppiminen voi syntyä. Toisaalta esiymmärrys voi myös estää oppimista. Yksilön esiymmärrys rajautuu aina tiettyyn aikaan ja paikkaan ja näin ollen muodostaa horisontin, josta käsin yksilö tarkastelee maailmaa. Horisontti käsittää sen kai-

ken, mitä tietystä pisteestä käsin on mahdollista nähdä. Kohdatessamme toisen horisontin tuloksena voi olla luova tapahtuma, jota Gadamer kutsuu horisonttien sulautumiseksi. Horisonttien sulautuminen ei tarkoita sitä, että tutkija pyrkiisi astumaan tutkittavan horisonttiin, eikä tämä olisi edes mahdollistakaan. Horisonttien sulautumisessa syntyy aina uusi horisontti, jolloin ymmärtäminen ja tulkinta ovat jo eri tavalla ymmärtämistä ja eri tavalla tulkintaa. (Gadamer 1975, 270–273.)

Luovassa ymmärtämisessä keskeistä on dialogi, sillä ymmärtäminen tapahtuu kielen avulla (Tontti 2005, 63–66; Kannisto 1986, 172–173). Kieli ikään kuin muodostaa tilan, jossa se toisaalta välittää traditiota, mutta toisaalta mahdollistaa vapauden suhteessa traditioon. Vaikutushistorialla Gadamer tarkoittaa sitä, että tietoisuutemme on historian vaikutusten tulosta. Toisaalta taas nykyisyys rakentaa itselleen menneisyyden. (Kannisto 1986, 172–173.) Historiallisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettemme voisi tehdä uusia oivalluksia tai omaksua uusia perspektiivejä (Kusch 1986, 107–108). Yhtä hyvin ihmiset voivat murtaa, arvostella ja jopa hajottaa traditioita (Gadamer 1975, xxv). Emme kuitenkaan pysty absoluuttisesti irtautumaan traditiosta, sillä traditio kantaa meitä.

Hermeneuttisen reflektion merkitys ei Gadamerin mukaan olekaan siinä, että traditiot tai historian valta kumottaisiin, vaan tehdä tietoiseksi se, mitä meidän selkämme takana tapahtuu (Gadamer 1984, 37). Menneisyyden ymmärtäminen nykyisyyden lähtökohtana ja nykyisyyden ymmärtäminen tulevana menneisyytenä johtaa siihen, että hermeneuttinen kehä ei ole kehäpäätelmä, vaan alati syventyvä tulkintaprosessi, jossa alku on loppu ja loppu uusi alku. Tässä prosessissa muuttuvat niin traditio, tulkitsija kuin tulkinnan kohdekin.

Gadamerin mukaan ymmärtäminen voi alkaa vasta kun jokin puhuttelee meitä. Tulkinta ei kuitenkaan voi olla vain toisen ihmisen, tekstin tai aineiston merkityksen tulkintaa. Ymmärtäminen on aina kolmisuuntainen suhde. Kun kaksi ihmistä ymmärtää toisiaan, he ymmärtävät toisiaan aina suhteessa johonkin. Ymmärtäessämme toista ymmärrämme sen, että toisen näkökulma voi olla meille itsellemme jollain tavalla pätevä. Näin ollen ymmärtäminen on gadamerilaisessa mielessä aina liikettä yksittäisestä yleisempään, ei koskaan pelkästään johonkin subjektiiviseen tai ainutkertaiseen ymmärtämiseen. Toiminnassa ja ymmärtämisessä on Gadamerin mukaan kyse siitä, että sovellamme jatkuvasti menneisyydestä tulevia merkitysjakumia nykyisyyteen.

Tieteenteoreettisella tasolla tämä tarkoittaa sitä, ettemme voi etäännyttää tutkimuksen kohdetta objektiksi, vaan olemme aina jo osa sitä, mitä kutsumme objektiksi. Tieteen tehtävänä on kuitenkin tutkimuskohteen etäännyttäminen, vaikka tämä toimii enemmänkin saavuttamattomana ideaalina. (Tontti 2005, 64.) Gadamerilainen hermeneutiikka ei siis pyri objektiiviseen tietoon, eikä itse asiassa edes usko sen mahdollisuuteen (Koski 1995, 34–37). Itse tieto jostain asiasta ei Gadamerin (1975) mukaan ole olennaista, vaan yhteisön jäsenten käsitykset tästä asiasta. Totuus ei tällöin ole klassisen tieto-opin mukaista totuutta, vaan totuus rakentuu yksilöiden kertomusten ja uskomusten kautta yhteisölliseksi tiedoksi.



Kielellä on hermeneutiikassa keskeinen merkitys. Gadamer (1975) korostaa sitä, että ”me puhumme kielen keskeltä”. Kuschin (1989, 248–249) mukaan tämä ajatus viittaa kahteen asiaan. Ensinnäkin ihmisen maailmankokemus on absoluuttisen kielellinen, eli emme pysty tarkastelemaan kieltä tai maailmaa jostain kielen ulkopuolisesta näköalapistestä. Toiseksi kieli on luonteeltaan spekulatiivista, eli se heijastaa aina enemmän kuin miltä se näyttäisi ensi kokealta sanovan. Kielen spekulatiivisuuden korostamiseen liittyy käsitys siitä, että kieli, ajattelu ja maailma ovat jatkuvassa kehitysprosessissa. Sanat voivat myös eri yhteyksissä merkitä eri asioita. Oppiminen onkin näin ajateltuna omin sanoin ilmaisemista ja yhä uusien merkitysten etsimistä. Kieli ei näin ollen toimi pelkkänä viestintävälineenä, vaan ajattelumme on sitoutunut kieleen (Kaikkonen 2004). Ihminen tuottaa kielellä merkityksiä, joiden esiin lukeminen on hermeneuttinen tehtävä. Myös tekstin lukeminen on nähtävä keskusteluksi, jossa ymmärtämisen perusmalli on vuoropuhelu. Tämä keskustelu ei voi onnistua, ellei keskustelukumppani tunnista ennakoasenteitaan ja suhtaudu avoimesti ja vapaasti keskusteluun. (Gadamer 2004, 67–74.)

Ymmärtämisen kannalta *merkitys* on avainkäsite. Jäsennämme todellisuutta antamiemme merkitysten avulla. Samalla nämä merkitykset toimivat myös pohjana, josta käsin ymmärrämme ihmistä ja hänen toimintaansa. (Aaltola 1992, 1–2.) Merkitykset ovat yksilöllisiä, sillä meillä kaikilla on omat kokemuksemme, kiinnostuksen kohteemme ja tapamme ymmärtää asioita (Varto 1992, 66–67). Tulkitsemme toista kuitenkin omasta tulkintaperspektiivistämme – tai Gadamerin mukaan horisontistamme – käsin ja tämä perspektiivi tai horisontti on myös kulttuurisesti rakentunut. Vaikka tulkintamme olisivatkin yksilöllisiä, vaikuttaa niihin myös sosiaaliset näkökulmat. Antamamme merkitykset ovat yhdistelmä kulttuurisia ja yksilöllisiä koodeja (Juhila 1999, 174). Merkityksenannot voivat myös olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Merkityksillä voi olla myös eri tasoja, joita Siljander ja Karjalainen (1993) ovat jaotelleet. Tiedostettujen merkitysten lisäksi löytyy tiedostamattomia merkityksiä niin yksilön tasolta (piilotajunta) kuin yhteisönkin tasolta (rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit, toiminnan piilevät säännöt). Gadamer (2004, 219) korostaa, että olennaista tutkimuksessa on huomata ero tekstistä löydettyjen ja tekstiin asetettujen merkitysten välillä. Tekstin ohella tämä pätee myös suulliseen ilmaisuun.

Myös Ricoeurin mukaan pelkkä tekstin tulkitseminen sen struktuureista käsin ei riitä, vaan teksti tulee ymmärretyksi vasta, kun lukija rakentaa tekstille ”kuvitteellisen referenssin” suhteessa omaan elämismaailmaansa. Lukija ottaa tekstin haltuunsa luomalla sille viittaussuhteet ulkomaailmaan. Jos tekstiä lähestytään tieteellisesti, tämä vaatii rinnalleen metodologista asennetta. Tulkitsemisen ja selittämisen suhde on näin olleen dialogista ja vastavuoroista: ymmärtämisen ajautuessa umpikujaan, täytyy kulkea selittämisen kiertotietä, jolloin kohdetta hahmotetaan selittävää metodologiaa käyttäen. (Tontti 2002.)

Ricoeurin myöhempi narratiivinen hermeneutiikka perustui näkemykseen selittämisen tuloksena syntyvästä tarinasta, narratiivista, joka jäljittelee tutkimuksen kohdetta. Ymmärrämme itsemme ja maailman jossa elämme juonellisi-

na, ajallisina tarinoina, joita kerromme itsellemme ja toisillemme. Kertomisen prosessissa kuljemme subjektiivisen ja objektiivisen ajan väliä. Kaikki maailmassa kohdatut objektit on ymmärrettävissä vain, mikäli ne liitetään subjektiivisiin kokemuksiin, osaksi itseystemme ja olemisemme kertomusta. (Tontti 2005, 72.)

### 3.1.3 Tutkimuskysymysten määrittäminen hermeneuttisena prosessina

Tämä tutkimus on myös osaltaan syntynyt hermeneuttisena prosessina. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen edetessä esiymmärrykseni ja tätä kautta myös tutkimuskysymykseni ovat muokkautuneet ja kehittyneet (ks. taulukko 3). Lähtiessäni keräämään aineistoa olin kiinnostunut aineenopettajakoulutuksen suoravalinnasta ja siitä, miksi suoravalintamenettelyllä koulutetut aineenopettaja-harjoittelijat tuntuvat olevan pedagogisten aineopintojen loppuvaiheessa valmiimpia opettajia kuin ”perinteistä” kautta tulleet, jotka suorittivat pedagogiset perusopinnot pääosin kirjatenttein ja tulivat vasta aineopinnoissa mukaan opettajankoulutuslaitoksen opintoihin. Oliko tämän mielikuvani taustalla sitten se, että nelivuotinen opettajankoulutus tarjoaa aikaa ja reflektion mahdollisuuksia opettajaksi kasvulle, vai se, että neljässä vuodessa ehtii paremmin opetella ”OKL-slangin”, on vaikea arvioida.

Koska suoravalinnan kautta aineenopettajakoulutukseen tulleista ei juuri ollut tutkimusta, päätin keskittää huomioni suoravalittujen opiskelijoiden ryhmään. En kerännyt ei-suoravalituilta opiskelijoilta aineistoa, jonka avulla olisin voinut vertailla eri tavoin koulutukseen tulleiden ajattelun eroja ja yhteneväisyyksiä. Niinpä tämä tutkimus ei vertaile sitä, miten suoravalintamenettely toimii opettajaksi kasvussa verrattuna perinteiseen aineenopettajakoulutukseen, vaan keskityn analysoimaan suoravalittujen ryhmän pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä.

Vertailevan aineiston kerääminen ei-suoravalituilta opiskelijoilta olisi toki ollut mahdollista. Opettajaopinnot eroavat monista muista yliopisto-opinnoista siinä mielessä, että niissä toimitaan varsin paljon erilaisissa, osittain varsin kiinteissäkin ryhmissä. Näin ollen olisin joutunut tekemään varsin hankaliakin ratkaisuja sen suhteen, mikä olisi ollut verrokkiryhmä tutkimilleni suoravalituille opiskelijoille. Se olisi voinut olla esimerkiksi ne 10 aineenopettajakoulutuksen opiskelijaa, jotka tekivät tutkimieni suoravalittujen kanssa yhtä aikaa pedagogisia perusopintoja toisen opiskeluvuoden keväällä. Nämä ei-suoravalitut opiskelijat jatkoivat kuitenkin pedagogisiin aineopintoihin seuraavana syksynä, jolloin taas tutkimukseeni osallistuneet suoravalitut opiskelijat eivät opiskelleet kasvatustieteen opintoja lainkaan.

Toisena vaihtoehtona olisivat voineet olla ne opiskelijat, jotka tekivät pedagogisia aineopintoja yhtä aikaa tähän tutkimukseen osallistuneiden suoravalittujen opiskelijoiden kanssa. Nämä 11 opiskelijaa olivat kukin tehneet pedagogiset perusopinnot kuka opintojensa missäkin vaiheessa, osa useita vuosia ennen pedagogisten aineopintojen aloittamista. Heiltä olisin saanut aineistoa siitä, miten heidän pedagoginen ajattelu kehittyi aineopintojen aikana, mutta en siitä, miten ajattelu on kehittynyt ennen aineopintojen aloittamista.

Vertailevan aineiston kerääminen olisi siis ollut mahdollista, mutta symmetristä aineistoa en olisi pystynyt keräämään koulutusten erilaisten ajoitusten vuoksi. Koska pedagogiset opinnot painottuvat myös varsin paljon ryhmissä tehtävään työskentelyyn, nousee ryhmän merkitys keskeiseksi. Halusin kohdentaa huomion myös ryhmäilmiöiden tarkkailuun. Pelkästään suoravalittuihin opiskelijoihin keskittyminen mahdollisti tämän.

Aineiston keruun toisessa vaiheessa olin ohjannut suoravalittujen ryhmälle ainepedagogiikkaa noin 20 tunnin ajan. Lisäksi olin litteroinut heidän ensimmäiset haastattelunsa. Tässä vaiheessa kiinnostuksen kohteekseni tarkentui kyseisen ryhmän opiskelijoiden oppimisprosessit. Olin kiinnostunut siitä, miksi tässä tällöin kahdeksan opiskelijan ryhmässä jo opintojen alkuvaiheessa olleet erot näyttäytyivät opiskelusta huolimatta lähes yhtä selkeästi kuin opintojen alkuvaiheessa. Pohdin paljon sitä, miksi minusta tuntui, että osa opiskelijoista olisi ollut jo valmiita opettajiksi ja toisten olisi tullut tehdä vielä paljon työtä ollakseen valmiita nykykoulun, saati sitten tulevaisuuden koulun opettajiksi. Samalla mielenkiinnon kohteekseni nousivat ne kertomukset, joita opiskeiljat kertoivat haastatteluissaan.

Tällöin kiinnostuin myös niistä narraatioista, joita opiskelijat käyttivät jäsentäessään suhdettaan opettajuuteen ja historiaan. Tein sukelluksen narratiivisen tutkimuksen metodologiaan ja mietin, tekisinkö tästä tutkimuksestani narratiivisen seitsemän opettajaopiskelijan kasvukertomuksen opettajuuteen. Kearney (2002, 3) on kirjoittanut: ”Tarinankerronta on ihmiselle yhtä perustavaa kuin syöminen. Itse asiassa se on enemmänkin, sillä vaikka syöminen pitää meidät elossa, juuri tarinat tekevät elämän elämisen arvoiseksi.” Tarinat ovat tärkeitä ja ne ovat yksi keskeinen tapa jäsentää maailmaa.

Sinällään tämä narratiivista tutkimusta raapaissut seikkailuni antoi minulle paljon. Narratiivinen suuntaus alkoi 1960-luvun sosiaalitieteissä ja historiassa, jolloin keskustelunkohteeksi nousi tarinan ja eletyn elämän välinen suhde. Whiten teos *Metahistory* on varsinainen klassikko tällä alalla. Teoksessaan White väittää, että historian tutkijat vääjäämättä hahmottavat historian kulkua tarinallisten mallien kautta. Nämä mallit sisältävät keskeisenä osanaan moraalisen arvioinnin ja näin historian kirjoitus on aina ideologisesti latautunutta. (White 1973.) Myöhemmin hän kiteytti näkemyksensä: ”Tarinoita ei eletä; ei ole olemassa sellaista kuin tosi tarina. Tarinoita kerrotaan, tai kirjoitetaan, ei löydetä” (White 1999, 9).

Perustelen tällöin kirjoittamassani tekstissä narratiivista tutkimusotetta sillä, että ”Narratiivinen lähestymistapa on luonnollinen valinta tutkimukselleni, haluanhan selvittää opiskelijoiden kasvukertomuksia opettajuuteen” ja ”Tarkoitukseni ei ole luoda terapeutista elämäntarinaa, vaan katsoa, mistä aineenopettajaksi opiskelevien tarina muotoutuu.” Tähän tarkoitukseen narratiivinen tutkimusote olisi varmasti ollutkin omiaan. Tutkimus ei kuitenkaan kerro kasvukertomuksia, vaan keskittyy siihen, miten pedagoginen ajattelu on tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla kehittynyt näiden neljän vuoden aikana. Narratiivisista elementeistä huolimatta tämä tutkimus ei ole narratiivista tutkimusta sen aidossa merkityksessä. En lähde tässä tutkimuksessa ottamaan kantaa

narratiivisen tutkimuksen peruskysymyksiin kerrotun kertomuksen ja eletyn kertomuksen suhteista, enkä esimerkiksi siitä, onko elämällä samalla tapaa kuin kertomuksella alku, keskikohta ja loppu. (Ks. esim. Mink 1987, 60.) Kertomus on keino esittää ja tiivistää asioita ja olen käyttänyt tätä hyväkseni sekä analysoidessani aineistoa että esitellessäni tutkimustuloksia.

Aineiston keruu jatkui ja tutkimukseni fokus kohdentui tarkemmin opiskelijoiden pedagogiseen ajatteluun ja sen kehittymiseen. Opiskelijoiden neljäntenä opintovuotena keräsin aineistoa ryhmäkeskustelulla. Keskustelu käytiin joulukuussa, jolloin alkujaan 10 hengen opiskelijajoukosta oli nyt paikalla kuusi. Kaksi opiskelijaa keskeytti pedagogiset opinnot ensimmäisen vuoden jälkeen, yksi opiskelija oli ulkomaanvaihdoissa ja yksi sairaana. Tuolloin opiskelijat suorittivat pedagogisia aineopintoja ja olivat koko syksyn tehneet muiden opintojen lisäksi harjoittelua normaalikoululla. Syksyn muut opettajankoulutuslaitoksen opinnot painottuivat ainepedagogiikkaan ja ryhmädynamiikkaan. Vähitellen oli käynnistymässä myös tutkiva opettaja -jakso, jonka tiimoilta opiskelijoiden oli tarkoitus tehdä kurssisuunnitelma ja tutkia sen toteutumista käytännössä.

Tässä vaiheessa en enää itse ollut yliopiston palkkalistoilla, vaan olin vuoden äitiys- ja vanhempainvapaan jälkeen palannut takaisin lukioon historian ja yhteiskuntaopin lehtorin virkaani. Oma asemani suhteessa opiskelijoihin oli nyt muuttunut ja keskustelut eivät enää olleet osa opintoja, vaan opiskelijat osallistuivat niihin täysin vapaaehtoisesti omalla ajallaan.

Neljännen opiskeluvuoden joulukuinen ryhmäkeskustelu oli varsin mielenkiintoinen kokemus ja se oikeastaan suuntasi tutkimukseni sellaiseksi kuin se nyt on. Opiskelijat olivat ryhmäkeskusteluun tullessaan väsyneitä rankasta syksystä ja muutamia päiviä ennen kokoontumistamme he olivat joutuneet tilanteeseen, jossa kokivat opettajankoulutuslaitoksen didaktikon ja normaalikoulun ohjaavan opettajan antavan ristiriitaisia, jopa täysin päinvastaisia toimintaohjeita. Tilanteessa syntyi polveileva ja varsin syvälle luotaava ryhmäkeskustelu, jossa itse sain pääasiallisesti olla hiljaa opiskelijoiden nostaessa keskusteluun niin historian tutkimuksen ja opetuksen luonnetta, hyvän opetuksen kriteerejä, ryhmädynamiikan ilmiöitä kuin opettajankoulutuksen rakenteeseen liittyviä seikkoja. Keskustelun jälkeen tunsin saaneeni arvokasta tutkimusaineistoa, mutta myös yksi opiskelijoista kuvasi jälkepäin tuon ryhmäkeskustelun olleen sellainen asioiden purkutilanne, josta lähdettiin pois jalat ilmassa leijuen.

Joulukuun ryhmäkeskustelun alussa huomasin, että ryhmä oli käymistilassa, jota provosoi didaktikon antama tehtävä. Opiskelijat olivat saaneet edellisellä viikolla didaktikoltaan tehtäväksi suunnitella neljän tai viiden opiskelijan ryhmissä yhteen lukion pakolliseen historian kurssiin kurssisuunnitelman. Tässä tehtävässä yhdistyivät monenlaiset tiedot ja taidot. Yhtäältä kurssisuunnitelman teossa harjaannuttiin suunnittelemaan tutkivan oppimisen lähtökohdistaa kokonaista historian lukiokurssia, joka myös oli tarkoitus pitää normaalikoululla. Ryhmä joutui miettimään kurssin yleisen opetussuunnitelman mukaisesti kurssin perusidean ja tärkeimmät tavoitteet, sekä muokkaamaan nämä opetet-

tavaan muotoon. Lisäksi opiskelijat suunnittelivat kurssin arvioinnin. Toisaalta kurssisuunnitelman teko ryhmässä vaatii erilaisia ryhmätyöskentelytaitoja. Tämän ryhmäkeskustelun jälkeen tutkimukseni painopisteeksi muotoutui se, mikä se on tälläkin hetkellä: suoravalinnan kautta aineenopettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun kehittyminen opettajaopintojen aikana.

Joulukuisen ryhmäkeskustelun jälkeen kokoonnuimme vielä helmikuussa keskustelemaan kahdessa pienemmässä ryhmässä kurssisuunnitelmista ja niiden tekemisen ympäriltä nousseista teemoista. Kurssisuunnitelmien teosta tuli alusta, jolle opiskelijoiden oli helppo ankkuroida opettajaksi kehittymiseen liittyviä teemoja. Joulukuussa opiskelijat nostivat esille juuri niitä teemoja, joita itsekin olin keskustelussa suunnitellut kysyväni (ks. liite 3). Näitä teemoja olivat:

- Mikä on historiallisen tiedon luonne? Miten opettajan ymmärrys historiallisen tiedon luonteesta vaikuttaa opetukseen?
- Millaista historian opetuksen tulisi olla? Mitä on nykyaikainen historian opetus? Miten historiallisen tiedon luonteen tulisi näkyä opetuksessa?
- Opettajan arkipäiväisen työn selviytymisen teema: työrauha, opetustekniikat, vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Nämä teemat ovat keskeisiä ja tärkeitä historian aineenopetuksen kannalta. Tilanne alkoi kuitenkin näyttäytyä liian itsestään selvältä ja helpolta: opiskelijoilla oli vastaukset kysymyksiini jo ennen kuin niitä esitin. Toki opiskelijaryhmän sisällä oli paljon eroavaisuutta vastauksissa näihin kysymyksiin, mutta itsestäni tuntui, että jotain olennaista minulta jäi näkemättä tuossa tilanteessa. Varsinaiset koulutukselliset teemat tulivat esille vasta katsottuani videonauhoitettua joulukuista ryhmäkeskustelua ja luettuani litteroimiani haastatteluja uudelleen. Tällöin nostin esiin seuraavanlaisia teemoja:

- Ryhmän merkitys: miten ryhmä toimii ja miksi ryhmä ei toimi tehtävän luonteen mukaisesti? Miksi toiset otetaan mukaan keskusteluun ja toisia ei? Mikä merkitys on poissaolevilla?
- Oman opettajuuden kehittyminen vastuunottamisen näkökulmasta: miten opiskelijasta tulee opettaja? Suhde auktoriteetteihin
- Miksi toisten opettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu näyttää kehittyvän, mutta toisten ei?

Näiden pohjalta muotoutuivat tutkimukseni lopulliset tutkimuskysymykset, jotka ovat:

- **Miten suoravalitun opettajaksi opiskelevan pedagoginen ajattelu kehittyy aineenopettajakoulutuksen aikana?**
- **Mitkä tekijät edistävät tai estävät tätä kehitystä?**

Tutkimuskysymykseni muodostuminen on ollut itsessään jo hermeneuttinen prosessi, joka on fokusoitunut erilaisten kurkistusaukkojen kautta tähän pisteeseen, missä nyt ollaan. Taaksepäin katsoessa jotkut tutkimuksen alkuvaiheen ajatukseni tuntuvat nyt hyvinkin naiiveilta. Tämän voi katsoa myös merkiksi onnistuneesta tulkintaprosessista, sillä hermeneuttisen tutkimustradition mukaan olennaista on korjata ja muuttaa tarvittaessa ennakkokäsityksiään tulkin-

taprosessin kuluessa. Hermeneuttisen tutkimustradition lisäksi myös fenomenologinen tutkimus korostaa tutkijan esiymmärryksen merkitystä niin tutkimuksen teossa kuin tutkimuskysymysten valinnassa. Tavoitteena on, että tutkija tiedostaa oman esiymmärryksensä, joskin tämä voidaan aina tehdä vain osittain, sillä osa esiymmärryksestä on tiedostamatonta. Näiden lähtökohtien ero on kuitenkin siinä, että siinä missä fenomenologia pyrkii irtautumaan ennakkokäsityksistä ja tekemään tulkinnan mahdollisimman ennakkoluulottomasti, hermeneutiikka lähtee siitä käsityksestä, ettei ennakkokäsityksistä voi vapautua, mutta tutkimusprosessin kuluessa ne voivat muuttua. (Moilanen & Rähä 2001, 50.)

TAULUKKO 3 Tutkimusprosessin ja tutkimuskysymysten muodostuminen

	Tutkimuksellisen kiinnostuksen kohde	Tutkimuskysymykset
Aineistonkeruun ensimmäinen vaihe (opiskelijoiden ensimmäinen opiskeluvuosi)	Suoravalintamenettely aineenopettajakoulutuksessa	Millaisia ajatuksia suoravalinnan kautta aineenopettajakoulutukseen hakeutuneilla on opettajuudesta yleensä ja erityisesti historianopettajuudesta? Millaisena he näkevät opettajan työn ja opettamisen? Millaisena he kokevat historian oppiaineena?
Aineistonkeruun toinen vaihe (opiskelijoiden toinen opiskeluvuosi)	Opiskelijoiden oppimisprosessit Opiskelijoiden narraatiot	Miksi jo opintojen alussa olleet erot pedagogisessa ajattelussa näyttäytyvät lähes yhtä selkeästi kuin tutkimuksen alkuvaiheessa?  Miksi osa opiskelijoista tuntuu olevan jo valmiita opettajiksi, mutta toiset tuntuvat tarvitsevan vielä paljon ollakseen valmiita nykykouluun, saati sitten tulevaisuuden koulumaailmaan?  Minkälaisia opettajuuden kasvukertomuksia suoravalitut opettajaopiskelijat kertovat?
Aineistonkeruun kolmas vaihe (opiskelijoiden neljäs opiskeluvuosi)	Suoravalinnan kautta aineenopettajakoulutukseen tulleiden historian opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana	Miten opettajaksi opiskelevan pedagoginen ajattelu kehittyy aineenopettajakoulutuksen aikana?  Mitkä tekijät näyttävät edistävän tai estävän tätä kehitystä?

## 3.2 Tutkimuksen aineisto

### 3.2.1 Tutkimuksen aineistonhankinta

Tutkimukseni aineisto on koottu neljän vuoden aikana. Näiden vuosien kuluessa myös tutkimukseni tutkimuskysymykset ovat määrittäneet ja tarkentuneet. Tutkimukseni hermeneuttista luonnetta kuvastaakin hyvin aineiston keruun ja analysoimisen sekä tutkimuskysymysten tarkentuminen tutkimusprosessin edetessä. Esittelen taulukossa 4 (s. 57) yhteenvedon tutkimukseni aineistosta, aineistolle esitetyistä kysymyksistä ja aineiston viesteistä aineiston keruun eri vaiheissa.

Ensimmäisessä haastattelussa mukana oli 10 historian suoravalittua aineenopettajaopiskelijaa. Heistä kaksi lopetti opettajankoulutuksen ensimmäisen vuoden aikana. Vaikka sainkin kahdelta opinnot keskeyttäneeltä opiskelijalta tutkimusluvut heidän haastatteluihin, en ole niitä tähän tutkimukseen ottanut mukaan. Olen kiinnostunut pedagogisen ajattelun kehittymisestä aineenopettajakoulutuksen aikana. Tällöin pelkkä ensimmäisen vuoden haastattelu ei ole tutkimuskysymykseni kannalta relevantti. Kysyin sähköpostitse näiltä kahdelta opiskelijalta haluaisivatko he kertoa, miksi lopettivat opettajaopinnot, mutta en saanut heiltä vastausta. Näin ollen olen jättänyt heidät tutkimuksen ulkopuolelle.

Aineopintovaiheessa alkuperäisestä ryhmästä mukana oli seitsemän opiskelijaa, sillä yksi opiskelijoista oli tämän vuoden ulkomaanvaihdoissa. Nämä seitsemän opiskelijaa, jotka suorittivat opettajan pedagogiset opinnot samassa ryhmässä edeten yhtä aikaa muodostavat tässä tutkimuksessa mukana olleiden tutkittavien joukon.

Tutkimukseni aineisto koostuu yksilöhaastatteluista ja ryhmäkeskusteluista, sekä erilaisista portfolioon koottavista tekstiaineistoista, kuten opetusfilosofioista, opiskeluelämäkerroista ja opiskelijoiden itsestään tekemistä SWOT-analyyseista. Tämän lisäksi minulla on epäsystemaattisemmin kerättyä aineistona opiskelijoiden oppituntisuunnitelmia ja yhdeltä opiskelijalta myös perusopintovaiheen kaikki kasvatustieteen luentomuistiinpanot opiskelijan niihin kirjoittamine kommentteineen. Tätä epäsystemaattisemmin kerättyä aineistoa käytän tutkimuksessani vain niissä tapauksissa, joissa katson sen tuovan esiin jotain olennaista opettajaopiskelijan pedagogisen ajattelun ymmärtämisen kannalta.

Ensimmäiset haastattelut olen koonnut opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden joulukuun alkupuolella, jolloin opiskelijoita oli ryhmässä yhteensä 10, heistä kuusi miestä ja neljä naista. Opiskelijat olivat aloittaneet sekä historian että kasvatustieteen opintonsa samaisena syksynä. Heillä oli takana muun muassa historian johdantokurssi sekä kasvatustieteen puolelta muutamia luentoja ja kotiryhmätyöskentelyä. Historian ainepedagogiikkaan oli opiskelijoiden kanssa sukkellettu tällöin kuuden tunnin verran.

Aineistonkeruun toinen vaihe kohdistui kasvatustieteen perusopintojen loppuvaiheeseen. Tuolloin opiskelijat olivat suorittaneet kasvatustieteen yhteiset perusopinnot (15 opintopistettä) ja kasvatustieteen laitoskohtaiset perusopinnot (10 opintopistettä). Kasvatustieteen yhteiset perusopinnot sisälsivät kolme kurssia: Johdatus kasvatustieteisiin, Kasvatustieteen psykologiset perusteet sekä Kasvatustieteen sosiologiset perusteet. Nämä kaikki kurssit suoritettiin luento- ja kotiryhmäopetuksena. Opiskelijat siis osallistuivat luennoille ja kotiryhmätyöskentelyyn, jossa kurssi- ja luentoteemoja syvennettiin. Kotiryhmä koostui noin 20 opiskelijasta, tutkimani historianopiskelijat olivat samassa kotiryhmässä terveystiedon opiskelijoiden kanssa. Kotiryhmätyöskentelyn tavoitteena oli luoda keskustelevaa oppimisympäristöä, jossa moniäänisyys olisi mahdollistunut useamman eri aineen opiskelijoiden kesken.

Kasvatustieteen laitoskohtaiset perusopinnot sisälsivät puolestaan kaksi kurssia: Kasvun ja oppimisen ohjaamisen ja Orientoivan ohjatun harjoittelun. Näistä ensimmäinen sisälsi luentoja ja ainepedagogiikkaa omassa aineryhmässä, jälkimmäinen puolestaan sekaryhmätyöskentelyä sekä oman aineen käytännön harjoittelua normaalikoululla. Keväällä historian aineenopettajaksi opiskelevat opiskelivat omassa aineryhmässään, joka koostui tutkimistani suoravalituista sekä 10 aineenopettajakoulutukseen pääaineen opintojen myöhäisemmässä vaiheessa valitusta opiskelijasta. Aineryhmä kokoontui keväällä kaikkiaan 14 tunnin ajan ja toimin itse tämän ryhmän ohjaajana. Ryhmän työ koostui itsenäisistä tai pienissä ryhmissä suoritetuista ennakkotehtävistä (muun muassa museokäynti, artikkelien lukeminen, koulun ulkopuolella tapahtuvan opetuksen suunnitteleminen) sekä itse ryhmän kokoontumisissa käydyistä keskusteluista, joissa teemana oli historianopetuksen luonne historiakulttuurin ja historiatietoisuuden käsitteiden kautta tarkasteltuna.

Tämän lisäksi jokainen opiskelija osallistui myös sekaryhmätyöskentelyyn. Sekaryhmät koostuivat eri aineiden opiskelijoista siten, että yhdessä sekaryhmässä oli enintään kaksi historian opiskelijaa. Jokainen sekaryhmä oli noin 18–20 henkinen ja sen vetäjänä toimi normaalikoulun ja opettajankoulutuslaitoksen opettajasta koostuva tiimi. Itse olin yhden sekaryhmän ohjaajana ja ryhmässä, jota ohjasin, oli yksi tutkimuksessani mukana ollut historian opiskelija.

Opiskelijat työstivät perusopintovaiheen aikana portfolioitaan, joihin he kokosivat SWOT-analyysin itsestään, opiskeluelämäkertansa, merkittävien opintojen aikaisten oppimiskokemusten raportoinnin, opettajan käyttöteoriaansa sekä orientoivan harjoittelun ajalta työnäytteitä. Aineistoni toinen osio perustuukin näihin opiskelijoiden kokoamiin portfolioihin ja niiden pohjalta jokaisen opiskelijan kanssa toukokuussa käytyihin nauhoitettuun portfoliokeskusteluun.

Neljäntenä opiskeluvuonna tutkimushenkilöistäni seitsemän, viisi miestä ja kaksi naista, aloitti opettajan pedagogiset aineopinnot. Itse olin tässä vaiheessa siirtynyt pois opettajankoulutuslaitokselta takaisin lukion historian ja yhteiskuntaopin lehtorin virkaani. Joulukuussa kokoonnuimme opiskelijoiden kanssa ryhmäkeskusteluun, jonka yhdeksi teemaksi nousi kurssisuunnitelmien teko. Tämä ryhmäkeskustelu osoittautui tutkimukseni kannalta hyvin keskeiseksi (kuvaan tätä luvussa 3.1.3 *Tutkimuskysymysten muodostuminen*). Joulukuun jäl-



keen näimme vielä helmikuussa, jolloin kokoonnuimme keskustelemaan opiskelijoiden suunnittelemista, toteuttamista ja arvioimista lukiokursseista. Tällöin keskustelut järjestettiin kahdessa pienemmässä ryhmässä, joista toiseen osallistui kolme ja toiseen neljä opiskelijaa. Opettajan pedagogisten aineopintojen loppuvaiheessa sain opiskelijoilta vielä heidän opetusfilosofiansa.

Valitsin aineistonkeruun tavaksi yksilöhaastatteluiden sijaan ryhmäkeskustelut kahdesta syystä. Ensinnäkin ryhmähaastattelut olivat perusteltuja siksi, että opiskelijat toimivat opintojensa aikana monenlaisissa ryhmissä, jolloin he rakensivat ja peilasivat omia näkemyksiään opettajan työhön suhteessa toisten esittämiin ajatuksiin. Myös opintojen jälkeisessä opettajan työssä keskeistä on opettajan suhde toisiin toimijoihin. Ryhmäkeskustelu avasi näin ollen tilaisuuden haastatella opiskelijoita ryhmänä, jolloin oli mahdollista että keskustelutilanteessa avautui sellaisia asioita, joita yksilöhaastatteluiden kautta ei olisi päässyt tarkastelemaan. Koska aineistoni koostui myös jokaisen opiskelijan yksin kirjoittamista teksteistä, mahdollistui myös jokaisen opiskelijan itsenäisesti tuottaman ajattelun tarkasteleminen. Toiseksi ryhmäkeskustelut olivat työekonomisesti järkeviä, sillä itse keskustelutilaisuuden järjestäminen ei vaatinut ajallisesti yhtä ryhmäkeskustelua kohtaan kuin kahdesta kolmeen tuntia. Tämä mahdollisti sekä itselleni että opiskelijoille yksilöhaastatteluja järkevämmän ajankäytön opiskelijoiden yleensä kaikkein kiireisimmässä opintojen vaiheessa.

Tutkimusta varten kerätty aineisto koostuu sekä opiskelijoiden opintojaan varten tuottamista teksteistä että haastatteluista. Ensimmäisen opiskeluvuoden joulukuun haastattelu, samoin kuin neljännen opiskeluvuoden ryhmäkeskustelut eivät ole olleet osa opintoja, vaan opiskelijat ovat osallistuneet niihin vapaaehtoisesti omalla ajallaan. Toisen opiskeluvuoden kevään portfoliokeskustelu on ollut osa opintoja, joskin opiskelijat ovat saaneet päättää siitä, nauhoitetaanko tämä keskustelu ja saanko käyttää sitä osana tutkimukseni aineistoa.

Aineiston muodostuminen sekä haastatteluista että opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä tekee keräämästäni aineistosta varsin rikkaan. Kirjoittamansa tekstit opiskelijat ovat saaneet työstää rauhassa pohtien ja ajatteluaan jäsentäen. Kirjallinen aineisto kohdentuu teemoihin, joita opettajankoulutuksessa on pidetty keskeisenä ja nostettu portfolio työskentelyssä esiin.

Ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden aikana tehdyissä yksilöhaastatteluisissa olen pystynyt keskustelemaan opiskelijoiden kanssa tutkimukseni kannalta olennaisista teemoista ja palaamaan tarvittaessa takaisin samojen teemojen ääreen. Koska haastattelut ovat olleet varsin avoimia teemahaastatteluja, ovat opiskelijat itse saaneet määrittää vapaasti sitä, miten he valituista teemoista puhuivat ja millaisia muita teemoja he nostivat keskustelussa esiin. Haastattelut, toisin kuin tekstit, ovat mahdollistaneet myös vuorovaikutuksellisen aineistonkeruutilanteen, jossa voidaan tarkastella haastateltavan vastauksiin liittyvää mahdollista epärointiä tai kysymysten sivuuttamista. Toisen vuoden portfoliohaastatteluissa olen päässyt keskustelemaan opiskelijoiden kanssa myös heidän portfolioihinsa työstämistään teksteistä.

Neljännän opiskeluvuoden ryhmäkeskustelut ovat tuottaneet osittain erilaista materiaalia kuin mitä yksilöhaastatteluilla olen saanut. Vaikka ryhmäkeskusteluissa olenkin itse toiminut keskusteluteemoihin johdattajana ja tarkentavien kysymysten esittäjänä, ovat nämä keskustelut olleet enemmän opiskelijoiden keskinäistä keskustelua kuin minun esittämiini kysymyksiin vastaamista. Näin ollen toinen toisilleen puhuessaan opiskelijat ovat omia ”sisäpiiriin” käsitteitä käyttäen tuottaneet tietoa historian opettamiseen ja historian opettajaksi opiskelemiseen liittyvistä kokemuksistaan. Tätä ryhmässä tuotettua tietoa on täydentänyt jokaisen opiskelijan itse kirjoittamat opetusfilosofiatekstit, jotka ovat palauttaneet aineiston myös yksilönäkökulmaan.

TAULUKKO 4 Tutkimuksen aineisto opiskelijoiden opiskeluvuosittain kuvattuna

Opintovuosi	Kerätty aineisto	Huomioita aineistosta
1. opiskeluvuosi	Yksilöhaastattelu joulukuussa  Portfoliotekstejä: - SWOT-analyysi I - opiskeluelämäkerta - kouluvierailuraportti	Osa opiskelijoista kirjoitti jo 1. opiskeluvuotenaan opetusfilosofiansa. Yhdeltä opiskelijalta materiaalina myös kaikki luentomuistiinpanot niihin tehtyine kommentteineen.
2. opiskeluvuosi	Yksilöhaastattelu/portfoliokeskustelu huhti-toukokuussa  Portfoliotekstejä: - opetusfilosofia - opetusmateriaaleja	Osa opiskelijoista päivitti ensimmäisen vuoden portfoliotansa ja teki uuden SWOT-analyysin ja/tai opetusfilosofian, näiltä opiskelijoilta käytettävissä on ollut opetusfilosofia 1 ja 2 sekä SWOT-analyysi 1 ja 2.
4. opiskeluvuosi	Ryhmäkeskustelu joulukuussa  Ryhmäkeskustelu helmikuussa  Portfoliotekstejä: - opetusfilosofia - kurssisuunnitelmat pienryhmissä suunniteltuihin, toteutettuihin ja arvioituihin lukion historiankursseihin - Siirilä, Elinalta, Akselilta ja Vilholta OPEA411-kurssin välitehtävä	Joulukuun ryhmäkeskusteluun osallistui 6 opiskelijaa, yksi opiskelijoista oli sairaana. Helmikuun ryhmäkeskustelut järjestettiin kahdessa ryhmässä; toiseen osallistui 3 opiskelijaa, toiseen 4.  Opetusfilosofian kirjoittamista varten opiskelijat saivat tehtävänannon, jossa heitä pyydettiin kirjoittamaan lyhyesti itsestään, kuvaus pedagogisesta ajattelustaan ja sen suhteesta toimintaan sekä jatkokoulutustarpeistaan. OPEA411-kurssin välitehtävä, jossa opiskelijat kirjoittavat historianopetuksen tavoitteesta, motivoinnista opetukseen ja siitä, miten erilaiset oppijat tulee ottaa huomioon.

### 3.2.2 Aineiston ominaispiirteet

#### *Perusopintovaiheen haastattelut ja portfoliokeskustelut*

Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa haastattelut olivat teemahaastatteluja, joiden aihepiiri pyöri aineenopettajuuden ympärillä. Olin kiinnostunut siitä, miksi kyseisen ryhmän opiskelijat olivat hakeutuneet opettajaopintoihin, millaisena he näkivät opettajan työn ja mikä merkitys historialla oli heidän mielestään opetettavana aineena. Tämän lisäksi olin kiinnostunut siitä, millaisiksi opiskelijat olivat kokeneet historian ja kasvatustieteen yliopisto-opinnot. Näiden itseäni kiinnostavien kysymysten viitoittamana muodostin haastattelurunгон, joka ovat liitteessä 1. Keskeisinä teemoina haastattelussa olivat:

- motivaatio opettajan ammattiin
- näkemykset opettajan työstä ja opettajuudesta
  - o hyvä ja huono opettaja
- käsitykset historiasta ja sen oppimisesta sekä opettamisesta
- käsitykset oppimisesta.
- suhde yliopisto-opintoihin

Vaikka osa tutkijoista (esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 72–73; Silverman 1999, 148) pitää esihaastatteluja tärkeinä teemahaastattelujen onnistumisen kannalta, en tällaisia esihaastatteluja järjestänyt. Haastattelukysymykseni aihepiirit olivat varsin samoja kuin pedagogisten opintojen pääsykoehaastattelujen kysymykset. Opiskelijat olivat jo kerran vastanneet vastaavankaltaisiin kysymyksiin. Tosin pääsykoehaastattelu on tilanteena varsin erilainen kuin tekemäni tutkimushaastattelu.

Opiskelijoiden kanssa käymäni haastattelut kestivät vajaasta tunnista reiluun tuntiin. Kaikki haastattelut tehtiin yliopiston opetustiloissa. Ennen haastattelua olin kertonut opiskelijoille haastattelusta yleisesti ja haastattelun yleiset teemat. Haastattelujen alussa selvensin haastateltavilleni sitä, miksi olen heitä haastattelemassa. Tässä vaiheessa osasin lähinnä kertoa sen, että tulen tutkimaan heidän opettajuuden kehittymistä. Tutkimukseen ja haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista, mutta kaikki suoravalittujen ryhmässä olleet osallistuivat ja antoivat tutkimusluvan haastattelujen käyttöön. He kaikki antoivat samalla myös tutkimusluvan portfolioittensa käyttöön tutkimusaineistona.

Aineistonkeruun toisen vaiheen toteutin aineenopettajakoulutuksen pedagogisten perusopintojen loppuvaiheessa. Tällöin kävin jokaisen opiskelijan kanssa henkilökohtaiset portfoliokeskustelut, jotka nauhoitin. Olin miettinyt opiskelijoiden portfolioiden pohjalta teemoja joista halusin keskustella opiskelijoiden kanssa (ks. liite 2. haastattelurunko). Näitä teemoja olivat:

- kokemukset opettajaopinnoista
- orientoivan harjoittelun kokemukset
- käsitykset historiasta ja sen opettamisesta
- käsitykset opettajan työstä: ovatko muuttuneet?

Etukäteen miettimistäni teemoista huolimatta en pakottanut keskusteluja tiettyyn muottiin, vaan annoin opiskelijoiden puhua siitä, minkä he kokivat itselleen tärkeäksi opettajaopintojen kannalta. Pyrin kuitenkin siihen, että keskustelun kuluessa kaikki teemat tulivat käsitellyiksi.

Portfoliota voidaan käyttää opettajankoulutuksessa monella tapaa ja monessa merkityksessä (Heikkinen 2001, 33–34). Sitä voidaan käyttää esimerkiksi mentoroitumisen osoituksena työpaikanhaussa. Portfolio voi olla myös oppimisen ja itsearvioinnin välineenä. Tällöin se on kooste niistä töistä, joita tekijä on itse pitänyt parhaimpina, tai joiden kautta hän on oppinut eniten. Portfoliot voidaan nähdä myös ammatillisen identiteettityön välineenä. Portfoliot ovat opiskelijoiden henkilökohtaisia tuotoksia ja tällöin niiden merkityskin muodostuu henkilökohtaisesti. Käymissäni portfoliokeskusteluissa annoin opiskelijoiden itse määrittää portfolioidensa merkityksen heille.

Tutkimani opiskelijat työstivät portfolioitaan yhteisen, kaikille suoravali-tuille annettujen ohjeiden mukaisesti. Portfolion tarkoituksena oli, että opiskelija sitä työstäessään arvioi omaan oppimistaan ja tarkastelee omaa persoonallista ja ammatillista identiteettiään. Siihen tuli koota töitä seuraavasti:

TAULUKKO 5 Perusopinnoissa portfolioon koottavat työt

OPINTOJAKSO	PORTFOLIOTYÖT
<b>Kasvatustieteen yleiset perusopinnot:</b>	
KT KP101	SWOT-analyysi 1 Opiskeluelämäkerta
KT KP 102	Valinnainen työ 1
KT KP 103	Merkittävien opintojen aikaisten oppimis-kokemusten raportointi
<b>Laitoskohtaiset opettajan pedagogiset perusopinnot:</b>	
OPEP410	Opetusfilosofia 1
OPEP510	Mahdollinen työnäyte 2-4 kpl.

Näiden yleisten ohjeiden lisäksi pyysin opiskelijoita kirjoittamaan kurssilta OPEP410 Kasvun ja oppimisen ohjaaminen sellaisista oppimiskokemuksista, jotka he olivat itse kokeneet tärkeiksi oman opettajuutensa kehittymisen kannalta. Tässä tutkimuksessa portfoliot ovat aineistona kahdella eri tavalla: paperisina minulle annettuina teksteinä ja kuvina, sekä niistä käytyinä keskusteluina.

Opettajankoulutuksessa käytettyjä portfolioita tutkittaessa on todettu, että ne tukevat reflektiotaitojen kehittymistä sekä ajallisesti pidempää kehitystä. Lisäksi on nähty, että portfolioityöskentelyssä opiskelija pääsee itse vaikuttamaan omaan työskentelyynsä ja kehittymiseensä tekemiensä valintojen kautta. Tutkimuksissa on todettu, että portfolioityöskentely mahdollistaa opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen reflektion kautta, mikäli opiskelija itse sitoutuu työskentelyyn, työskentelyyn on käytettävissä riittävästi aikaa ja opiskelija saa riittävästi portfolioityöskentelyä kehittävää palautetta ohjaajaltaan tai mentoriltaan (esim. Wade & Yarborough 1996; Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop 2007; Imhof & Picard 2009).

Portfolioiden käyttö tutkimuksen aineistona ei ole ongelmatonta. Jeskanen (2012) on tutkinut portfoliota aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä ja todennut, että opiskelijat esittävät portfolioissaan lähinnä tapahtumakuvauksia, eivät reflektiivistä pohdintaa (Jeskanen 2012, 116). Myös Krzywacki (2009) on käyttänyt portfolioita haastatteluja täydentävänä materiaalina tutkiessaan aineenopettajaidentiteetin kehittymistä matematiikan opettajakoulutuksessa. Hän toteaa, että portfoliot ovat ongelmallista aineistoa sen vuoksi, että ne on kirjoitettu osana kurssisuorituksia.

Portfolioita voidaan käyttää joko vapaaehtoisena tai pakollisena osana opintoja. Vapaaehtoisen portfolion hyvää puolena on nähty se, että se mahdollistaa opiskelijan itsearvioinnin ja tätä kautta ammatillisen kehittymisen. Vapaaehtoisen portfoliotyöskentelyn huonona puolena on puolestaan nähty se, että valvomattomana työ jää helposti kesken tai kokonaan tekemättä. Pakollinen portfolio tulee todennäköisemmin tehdyksi, mutta niiden on todettu sisältävän enemmän formaalia tilannekuvausta kuin itsearviointia omasta toiminnasta ja sen taustalla olevista tekijöistä. (Smith & Tillema 2001, 199–200.)

#### *Aineopintovaiheen aineisto*

Opiskelijat eivät kolmantena opiskeluvuotenaan opiskelleet kasvatustieteitä, vaan keskittyivät pääaineensa ja muiden sivuaineidensa opintoihin. Tutkimastani ryhmästä kaksi oli tällöin myös ulkomaanvaihdossa. Neljäntenä opiskeluvuonna opinnoissa olivat vuorossa opettajan pedagogiset aineopinnot. Kokoonnuimme joulukuussa ryhmäkeskusteluun, johon saapui kuusi opiskelijaa, yhden sairastaessa kotonaan. Olin suunnitellut tälle ryhmäkeskustelulle teemallisen rungon (ks. liite 3), jonka mukaan keskustelua olisin voinut viedä eteenpäin. En kuitenkaan sitä juurikaan käyttänyt, sillä opiskelijat lähtivät ryhmäkeskustelun alusta lähtien johtamaan keskustelua heitä kiinnostaviin kysymyksiin. Tehtäväkseni muodostui lähinnä tarkentavien kysymysten tekeminen ja keskustelun suuntaaminen. Ryhmäkeskustelun sekä videoin että nauhoitin nauhurilla. Näin minulla on tästä haastattelusta käytettävissä äänen lisäksi myös kuvamateriaalia, joka on mahdollistanut myös nonverbaalisen viestinnän tarkastelun.

Joulukuisen keskustelun jälkeen aineistonkeruuni fokusoitui opiskelijoiden kuvauksiin lukiokurssien suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Helmikuussa kokoonnuimme jälleen ryhmäkeskusteluihin. Tällä kertaa ryhmä jakaantui itsenäisesti kahtia. Toisen, kolmihenkisen ryhmän kanssa tapasimme 3. helmikuuta ja toisen nelihenkisen tästä viikkoa myöhemmin 10. helmikuuta. Kurssisuunnitelmien toteutus oli tällöin aivan loppuvaiheissa normaalikoulussa ja keskustelumme fokus oli kurssisuunnitelmien tekemisessä ja toteuttamisessa. Tätä tapaamista varten olin pyytänyt opiskelijoita ottamaan mukaan kurssisuunnitelmansa. Olin myös laittanut heille sähköpostiviestin, jossa kerroin olevani kiinnostunut kurssien suunnittelusta ja toteuttamisesta. Mitään valmista teemarunkoa en näitä keskusteluja varten laatinut.

Sain aineistooni vielä opiskelijoiden aineopintovaiheen loppuvaiheessa kirjoittamat opetusfilosofiat. Näiden kirjoittamiseen opiskelijat olivat saaneet

didaktikolta ohjeistuksen, jossa heitä pyydettiin kirjoittamaan itsestään, pedagogisesta ajattelustaan ja sen suhteesta toimintaan sekä tulevaisuuden koulutustarpeistaan. Lisäksi muutamalta opiskelijalta sain OPEA411 Syventävä ainepedagogiikka kurssin välitehtävän, jossa historian didaktikko oli pyytänyt pohtimaan historianopetuksen tavoitteita, oivaltamisen mahdollistavia olosuhteita ja lasten erilaisuuden huomioimista opetuksessa.

### 3.2.3 Aineiston analyysi

Kvalitatiivista analyysia on kuvattu prosessiksi, jossa aineisto puretaan osiin ja järjestetään sekä yhdistetään siten, että aineiston rakenne ja piirteet saadaan esiin (Dey 1993, 30). Analyysin tarkoituksena on luoda tutkittavasta kohteesta kuvailun, luokittelun ja yhdistelyn kautta kokonaiskuva ja esittää se uudesta näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 145).

Tutkimukseni kohteena on ymmärrys, joten hermeneuttinen tutkimusote sopii parhaiten tutkimukseni lähtökohdaksi, vaikkakaan se, että tutkimuksen kohteena on ymmärrys tai tulkinta, ei pelkästään tee tutkimuksesta hermeneuttista. Hermeneutiikka on tämän tutkimuksen laaja viitekehys, mutta se ei vielä kerro siitä, miten aineistoa on analysoitu tai mistä lähtökohdista käsin olen aineistoani tarkastellut.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tehtävänä on vastata kysymyksiin: mitä merkityksiä tutkittavat antavat ja ilmaisevat sekä miten tutkija ymmärtää niitä ja mitä tulkintoja hän niistä antaa (Kaikkonen 1999, 433). Jotta saavuttaisin tutkittavien antamat merkitykset, olen käynyt aineistoni läpi useaan otteeseen. Koska aineistoa on kerätty useassa eri vaiheessa, on selvää että osaa siitä on käyty läpi ajallisesti pidemmän ajan kuluessa kuin tuoreinta aineistoa.

Haastatteluja tehdessäni minulla on ollut ennakko-oletukset siitä, mistä tulemme keskustelemaan. Nämä näkyvät haastatteluja varten suunnittelemani teemoissa (ks. liitteet 1, 2 ja 3). Aiemmin kerätty aineisto on myös vaikuttanut siihen, millä tavoin olen suunnannut seuraavan vaiheen haastatteluteemat. Olen kuitenkin koko ajan huomioinut opiskelijoiden opintovaiheen ja siinä luontaisesti esiin nousevat teemat. (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2001, 66–67.) Näin tutkimuksen aineisto on vaikuttanut myös siihen, millaiseksi tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet.

Haastattelun aikana olen pyrkinyt pidättäytymään analysoimasta haastateltavaani ja keskittymään itse keskusteluun. Suurimmaksi osaksi olen tässä onnistunutkin. Näin ollen haastatteluaineiston kuunteleminen ja litteroiminen ovat toimineet sinä ensimmäisenä kertana kun olen lähtenyt pohtimaan, mitä teemoja opiskelijat nostavat esiin. Usein suositellaan, että aineiston aukikirjoittaminen ja analysointi suoritettaisiin yhtä aikaa aineiston hankinnan kanssa (esim. Hirsjärvi & Hurme 2001). Litteroin itse kuitenkin opiskelijoiden haastattelut vasta, kun kaikki sen haastattelukerran haastattelut oli suoritettu. Ensimmäisen alustavan analyysikerran jälkeen olen lukenut haastattelut useaan kertaan läpi ja palannut uudelleen myös kuuntelemaan haastattelunauhoja. Tämän pohjalta olen lähtenyt liikkeelle analysoimaan aineistoa aineistolähtöisesti.

Olen teemoitellut ja analysoinut perusopintovaiheen molemmat haastattelut opiskelijoiden toisen opintovuoden kesällä. Tällöin ensin tiivistin haastattelujen pohjalta jokaisen opiskelijan kohdalta kuvauksen siitä, mistä hän puhuu haastattelussa. Esimerkki tällaisesta tiivistelmästä löytyy liitteestä 4. Näiden tiivistysten perusteella muodostin kategoriat kuvaamaan haastattelujen sisältöjä. Lisäksi hahmotin itselleni haastattelujen sisältöjä myös piirtämällä jokaisen opiskelijan haastatteluista käsittekartat. Teemat muodostuivat pitkälti haastattelurungon perusteella, joskin suhde yliopisto-opintoihin nousi haastatteluissa keskeisempään rooliin kuin olin haastatteluteemoja miettiessäni osannut odottaa.

Perusopintovaiheen ensimmäisen haastattelun teemoiksi muodostui:

- Motivaatio opettajan ammattia kohtaan
- Näkemys hyvästä ja huonosta opettajasta
- Opettajuus
- Suhde yliopisto-opintoihin: kasvatustiede ja historia

Vastaavalla tavalla toimin myös toisen vuoden haastattelujen kanssa. Teemoiksi muodostui tällöin:

- Motivaatio opettajan ammattia kohtaan
- Näkemykset hyvästä ja huonosta opettajasta ja opettamisesta
- Mitä itse opettajana: opetusharjoittelun merkitys
- Suhde kasvatustieteen opintoihin

Toisen vuoden haastatteluissa opiskelijat nostivat opetusharjoittelun keskeiseen asemaan. Tämän vuoksi nostin sen yhdeksi teemaksi, johon sidoin tarkasteluni. Tämän lisäksi koostin jokaiselle opiskelijalle hänen portfoliotekstiensä, kuten opiskeluelämäkerran ja kouluvierailuraportin sekä haastattelujen pohjalta yhtenäisen kertomuksen (ks. esimerkki kertomuksesta liite 5), jonka avulla pyrin hahmottamaan opiskelijan ajattelussa tapahtuneita muutoksia perusopintovaiheen aikana ja niihin vaikuttaneita tekijöitä.

Litteroin ja analysoin alustavasti aineopintovaiheen aineiston vasta aineiston keräämisen jälkeen opiskelijoiden neljännen opiskeluvuoden keväällä ja seuraavana syksynä. Varsinainen aineiston analyysi tapahtui syksyllä 2012, jolloin analysoin uudelleen sekä perusopintovaiheen aineiston että aineopintovaiheessa kerätyn aineiston. Tällöin aineiston analyysissä on ollut mukana kaikki keräämäni aineisto.

Aluksi kuuntelin uudelleen kaikki haastattelut ja tämän jälkeen luin sekä litteroidut haastattelutekstit että opiskelijoiden tuottaman kirjallisen aineiston useampaan otteeseen. Käsittelen sekä haastatteluaineistoa että kirjallista aineistoa tasavertaisina. Olen merkinnyt kuitenkin tutkimusraporttiini aineistokatkelmien perään, onko kyse opiskelijan itse kirjoittamasta aineistosta vai haastatteluaineistosta.

Koostin aluksi jokaiselle opiskelijalle kertomuksen hänen opintojensa ajalta. Näiden kertomusten avulla pyrin säilyttämään jokaisen opiskelijan yksilönä. Esimerkki tällaisesta tarinasta on luettavissa liitteessä 5.

Tämän jälkeen lähdin tarkastelemaan niitä teemoja, joista opiskelijat haastatteluissa puhuivat. Teemat muodostin sen mukaisesti, mihin opiskelijoiden puhe kohdistui ja keskittyi. Teemat ovat siis sellaisia esille nousseita asioita, joita joko useampi opiskelija nosti ryhmäkeskustelun aikana esille, tai josta nousi laajamittaisempaa keskustelua. Neljännen opintovuoden ryhmäkeskustelussa tällaisiksi teemoiksi muodostui:

- Historian opetus
- ”Me historian ihmiset”
- Oma opettajuus
- Opetuksen käytännön järjestelyt
- Harjoittelun ohjaajien ja didaktikon merkitys
- Oppilaat
- Oma oppimis- ja opetuskäsitys: Uusi historianopetus vastaan vanha historianopetus

Olen avannut opiskelijoiden esittämiä näkökulmia tutkimukseni analyysiluvuissa, joissa olen käsitellyt teemoja varsin aineistolähtöisesti. Tällä olen halunnut sekä säilyttää opiskelijoiden äänen että osoittaa tulkintani pätevyyden.

Aineopintovaiheen helmikuuisien ryhmäkeskustelujen kanssa toimin samoin kuin joulukuisen ryhmäkeskustelun kanssa. Koska helmikuun molempien keskustelujen teema oli sama, päädyin myös käsittelemään näitä haastatteluja analyysivaiheessa yhdessä. Näissä haastatteluissa opiskelijat puhuivat seuraavista teemoista:

- Historia oppiaineena
- Kurssisuunnitelman työstäminen:
  - o Kurssin suunnittelu
  - o Kurssin toteutus
  - o Oppilasarviointiin liittyvät kysymykset
- Kurssisuunnitelman työstäminen ryhmäilmiönä:
  - o Heimoveljeys näkemykseen hyvästä historian opetuksesta
  - o Opiskelijan oma rooli kurssilla
- Ohjaajien merkitys
- Oppilaat
- Oma oppimis- ja opetuskäsitys

Osittain nämä teemat olivat päällekkäisiä. Esimerkiksi jakaessaan harjoittelijoita ”uuden” ja ”vanhan” historianopetuksen kannattajiin, opiskelija ottaa kantaa myös omaan oppimis- ja opetuskäsitykseensä. Teemat kuitenkin autoivat siinä, että niiden avulla pystyi tarkastelemaan sitä, mihin opiskelijoiden puhe kiinnittyi.

Tutkimuskysymykseni oli tutkia opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä opintojen aikana. Jo edellä esitetyt teemat antoivat osviittaa siitä, mihin opettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu kohdistui. Ryhmittelin opiskelijoiden puheen teemat seuraavien kokonaisuuksien alle:

- Opettajuus: joko yleisesti, tai itsensä näkeminen opettajana; opettajan työn kenttä
- Mielikuva oppiaineesta: Miksi historiaa pitäisi opettaa? Miten sitä pitäisi opettaa?
- Mielikuva oppijoista
- Oppimis- ja opetuskäsitys
- Käytännön periaatteita ja neuvoja



Näihin teemoihin lisäsin vielä haastatteluja uudelleen luettuani ja analysoituani yhden teeman:

- Näkemykset opettajan työn yhteisöllisyydestä

Tämä teema olisi periaatteessa voinut kuulua jo opettajuuden alle. Opiskelijat nostivat kuitenkin eri opintovaiheen eri haastatteluissa esiin sellaisia näkemyksiä koskien opettajan työn yhteisöllistä luonnetta, että niitä ei voi sivuuttaa. Tämän vuoksi olenkin halunnut ottaa tämän yhdeksi tarkasteltavaksi osa-alueeksi.

Näiden teemojen pohjalta olen muodostanut jokaiselle opiskelijalle oman ”pedagogisen ajattelun kentän”, johon olen koonnut opiskelijan näkemyksiä yllä olevista aihepiireistä. Nämä työstin siten, että ensin koostin haastattelujen ja kirjoitettujen aineistojen pohjalta opiskelijan esittämiä ilmauksia teemojen alle ja tämän jälkeen tiivistin nämä ilmaukset. Esimerkki tällaisesta kentästä on liitteessä 6. Näiden kenttien avulla olen työstänyt tiiviimmän esityksen opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kentistä perusopintovaiheessa ja aineopintovaiheessa. Nämä löytyvät taulukkomuodossa luvuista *Pedagogisen ajattelun kentät* (5.1.1) sekä *Aineopintovaiheen pedagoginen ajattelun kentät* (6.1).

Tämän lisäksi aineiston analyysissä on säilynyt mukana myös kerronnallinen kuvaus. Olen tiivistänyt opiskelijoiden perusopintovaiheen harjoittelukuvauksista sekä aineopintovaiheen kurssisuunnitelmien teosta kuvaukset. Nämä löytyvät sellaisenaan aineiston analyysiluvuista.

Aineistoa on analysoitu kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin olen halunnut antaa äänen jokaiselle opiskelijalle. Toisaalta olen halunnut osoittaa ilmiöiden yleisemmän luonteen. Läpi koko tutkimusraportin käydäänkin vuoropuhelua ilmiöiden ja yksilöiden välillä.

Taulukkoon 6 on koottu yhteenveto tutkimukseni aineistosta sekä aineistolle esitetyistä kysymyksistä ja aineiston antamista viesteistä.

TAULUKKO 6 Yhteenveto tutkimuksen aineistosta, aineistolle esitetyistä kysymyksistä ja aineiston viesteistä

Tutkimuksen vaihe	Aineisto	Tutkimuskysymys	Aineistolle esitetyt kysymykset	Aineiston viestit
Perusopintovaiheen alku: Ensimmäisen opiskeluvuoden joulukuu	Yksilöhaastattelut, yhteensä 10 opiskelijaa	Miksi opiskelija lähtee suoravallinnan kautta aineenopettajaksi? Motiivit suhteessa historiaan ja opettajuuteen	Miltä pohjalta opettajan pedagogista ajattelua lähdetään rakentamaan? Miksi suoravallitut ovat hakeutuneet opettaja-opintoihin? (motivaatio) Millainen näkemys heillä on aineenopettajan ammatista? (tieto, ihmisen kohtaaminen, käsitys oppimisesta)	Haluan opettajaksi koska... Olen kiinnostunut historiasta... Hyvä opettaja on... Huono opettaja on... Opettajuus on... Historianopettajan tehtävä on...
Perusopintovaiheen loppu: Toisen opiskeluvuoden huhtikuu portfoliokeskustelut ja portfoliot	Portfoliohaastattelut + kirjalliset portfoliot	Millaista aineenopettajan opettajuuden kasvu on ollut perusopintovaiheen aikana? Muuttuuko käsitys opettajuudesta opintojen kuluessa?	Miten pedagoginen ajattelu muuttuu perusopintovaiheen aikana? Millaisia merkityksellisiä oppimiskokemuksia opiskelijat kuvaavat? Miten nämä kuvastavat pedagogista ajattelua? Millainen näkemys heillä on nyt aineenopettajan ammatista? Onko käsitys muuttunut?	Minä olen opettajana... Historiaa pitäisi opettaa minun mielestäni... Minusta oppimisessa merkittävää on ollut... Omat koulukokemukseni vaikuttavat... Minun vahvuuteni opettajana ovat... Opettajana minun tulisi vielä kehittää itsessäni...
Aineopintovaihe (neljäs opiskeluvuosi): ryhmäkeskustelu joulukuu	Videoitu ja nauhoitettu ryhmäkeskustelu, johon osallistui kuusi opiskelijaa	Miten pedagoginen ajattelu kehittyi opettajankoulutuksen aikana	Mistä opettajaksi opiskelevat rakentavat pedagogisen ajattelunsa? Miten pedagoginen ajattelu rakentuu? Mitkä tekijät tuntuvat edesauttavan ja mitkä haittaavan pedagogisen ajattelun kehittymistä?	Opettajaksi opiskelemissä hankalaa on... Hienoimpia hetkiä ovat olleet... Opettajana minä... Opettajana en voisi... Historianopetuksessa tärkeintä on... Nyky maailmassa opetuksessa tärkeintä on... Näissä opinnoissa olen kyllä huomannut sen, että... Minun oma näkemykseni historianopetuksesta on...

(jatkuu)

TAULUKKO 6 (jatkuu)

Tutkimuksen vaihe	Aineisto	Tutkimuskysymys	Aineistolle esitetyt kysymykset	Aineiston viestit
Aineopintovaihe (neljäs opiskeluvuosi): ryhmäkeskustelut helmikuu	Kaksi erillistä ryhmäkeskustelua, jotka nauhoitettiin. Toiseen osallistui kolme ja toiseen neljä opiskelijaa	Pedagogisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksessa, esimerkkinä kurssisuunnitelman tekeminen Mikä estää ja mikä edistää pedagogisen ajattelun kehittymistä?	Mistä opettajaksi opiskelevat rakentavat pedagogisen ajattelunsa? Miten pedagoginen ajattelu rakentuu? Mitkä tekijät tuntuvat edesauttavan ja mitkä haittaavan pedagogisen ajattelun kehittymistä?	Historianopetuksessa hienointa on... Historianopetuksessa hankalinta on... Tässä ryhmäprosessissa kaikkein hankalinta oli...
Aineopintovaihe (neljäs opiskeluvuosi): opiskelijoiden tuottama kirjallinen aineisto	Opetusfilosofiat, kurssisuunnitelmat	Millaista opiskelijoiden pedagoginen ajattelu on aineopintovaiheen lopussa?	Mistä opettajaopiskelijat rakentavat pedagogisen ajattelunsa? Millaista tämä ajattelu on?	Opettajana minä... Opettajana en... Historian opettamisessa tärkeää on...

### 3.2.4 Aineiston luotettavuus

Tutkimuksessani olen pyrkinyt tarkkaan aineiston hankinnan kuvaukseen. Aineiston olen koonnut kokonaan itse. Samoin olen itse litteroinut tekemäni haastattelut. Haastattelut olen litteroinut sanatarkasti, myös omien haastattelukysymysteni osalta. Tällä olen halunnut varmistaa sen, että olen pystynyt tulkitsemaan haastattelut vuorovaikutustilanteina, joissa olennaista on myös se, miten itse haastattelijana toimin. (Ks. Ruusuvoori 2010, 425; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 29–31.)

Tekstissä esitän haastatteluaineistokatkelmia kahdessa muodossa. Osassa katkelmista näkyy vain haastateltavan vastaukset, osassa puolestaan sekä haastattelijan kysymys, että haastateltavan vastaus. Aineistokatkelman esitystapa on valittu siten, että lukija pystyy seuraamaan käydyn keskustelun kulkua. Jos haastattelijan kysymyksen on katsottu olevan olennainen vastauksen ymmärtämisen kannalta, on myös tämä kysymys esitetty katkelmassa.

Opiskelijat osallistuivat tutkimukseeni vapaaehtoisina. Haastattelut eivät olleet osa heidän opintojaan ja vaikka erilaisten tekstien kirjoittaminen portfolioa varten kuuluikin osana opintosuorituksia, saivat he päättää, antoivatko näitä tutkimuskäyttöni. Pyysin opiskelijoilta kirjallisesti luvan materiaalin tutkimuskäyttöön sekä ensimmäisenä opintovuotena, toisen opintovuoden keväällä että neljännen opintovuoden syksyllä.

Ensimmäisessä haastattelutilanteessa korostui jossain määrin se, että opiskelijat olivat vasta yliopisto-opintonsa aloittaneita opiskelijoita, minä puolestaan olin heille opettanut historian ainepedagogiikkaa muutaman tunnin ajan.

Lisäksi olin ollut yhtenä suoravalintahaastattelijana ja puolet ensimmäisen opintovuoden joulukuussa haastateltavista olikin jo vastaillut pääsykoehaastatteluissa esittämiini kysymyksiin.

Haastattelin opiskelijat yhteensä neljä kertaa heidän opintojensa aikana. Osa heistä palasikin myöhemmissä haastatteluissa aiempiin haastatteluihin ja niissä olleisiin tunnelmiin. Näyttää siltä, että haastattelut olivat opiskelijoiden kannalta merkityksellisiä tilanteita, joiden aikana ja jälkeen he myös prosessoivat ajatteluaan.

Tuli tossa eilen ihan randomisti mieleen ja oli hyvä että tuli, niin tuli eilen mieleen, mitä mä selitin sulle jossain yksilöhaastattelussa pari vuotta sitten sellaisesta tiedollisesta auktoriteetista. Että se ei silloin tuntunut, että olisi sellaista. Että nyt just tuntuu taas, että ottais vaan ohjaajan pois sieltä luokasta, niin mä olisin ihan valmis. Että ei mua jännitä yhtään ne lapset siellä, tai opiskelijat. Ainoastaan vaan ne ohjaajat jännittää. (Tommi 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Litteroidessani ensimmäisiä haastatteluja huomioni kiinnittyi siihen, mikä oli minun ja haastateltavien välinen suhde haastattelutilanteessa. Osa opiskelijoista puhui varsin vapaasti kertoen laveasti ja johdatellen keskustelua eteenpäin. Osa taas näytti kokevan tilanteen vapaaehtoisuudesta huolimatta enemmänkin pakolliseksi opintoihin kuuluvaksi suoritukseksi ja olivat erityisesti haastattelun alkuvaiheessa varautuneita. Tämä kuvastui usein varsin lyhyinä vastauksina kysymyksiin.

Haastattelu on määritetty keskusteluksi, jolla on tarkoitus (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Haastattelu eroaa kuitenkin tavallisesta keskustelusta siinä, että haastattelussa haastateltavan kerronta on yleensä pidempää ja monologisempaa kuin se normaalikeskusteluissa olisi (Pöysä 2010, 167). Haastateltavan monipuolisen vastauksen on nähty kertovan siitä, että haastateltava kokee haastatteluteeman itselleen läheiseksi.

Lyhyiksi jäävät vastaukset voivat puolestaan kieltä siitä, että teema on haastateltavan kannalta epäolennainen (Pöysä 2010, 168). Toisaalta haastateltavan lyhyet vastaukset voivat kertoa myös siitä, että haastateltava kokee olonsa haastattelutilanteessa epävarmaksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 116). Opiskelijat saattoivat myös olettaa, että kysymyksiini oli olemassa ”oikeita” vastauksia. Seuraava esimerkki kuvastaa hyvin sitä, miten opiskelija kokee, että haastattelijalla on olemassa jokin ennakko-oletus, jonka mukaisesti hän toivoisi haastateltavan vastaavan kysymykseen.

HAASTATTELIJA: Sä sanoit äsken, että sulla on opettajan ammatista kuva ja että se olisi semmonen mahdollinen ja hyvä ammatti, niin minkälainen ammatti se sitten sun mielestä olisi? Mitä siihen kuuluu?

SIIRI: No, siihen kuuluu opettamista, ja no siihen sitten kuuluu sitten mun mielestä paljon muutakin. Tavallaan että täytyy jollakin tavalla tuntee ne omat oppilaat ja sitten mahdollisesti niiden vanhemmat ja olla niihin yhteyksissä. Mitä sä haluat?

HAASTATTELIJA: No, mitä sä haluat sanoa mulle?

(Siiri 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Haastatteluja litteroidessani ja analysoidessani pohdin haastattelupaikan merkitystä haastattelutilanteelle. Perusopintovaiheen ensimmäinen haastattelu käy-

tiin yliopiston opetustilassa, toinen haastattelu työhuoneessani. Aineopintovaiheen haastattelujen paikkana olivat yliopiston opetustilat. Nämä tilat saattoivat korostaa minun ja opiskelijoiden välillä ollutta opiskelija-ohjaaja suhdetta opiskelijoiden perusopintovaiheessa. Toisaalta tilat olivat melko neutraaleja ja normaaleja yliopiston opetus- ja työskentelytiloja, jotka eivät sinällään olleet opiskelijoille vieraita.

Huomasin myös, että yksi opiskelijoista koki vaikeaksi sen, että nauhoitin keskustelut. Tämä ei näkynyt niinkään siinä, ettei opiskelija olisi haastattelujen aikana vastannut kysymyksiini rehellisen oloisesti. Sen sijaan seuraava katkelma osoittaa hyvin sen, miten opiskelija katsoi nauhurin rajoittavan hänen vapaata puhumistaan:

HAASTATTELIJA: Onko sulla itselläsi jotain kysyttävää.

ILMARI: Mulla oli kyllä jotain, olisi varmaan pitänyt kirjottaa ne ylös. Että ne oli sellaisia opettajuuteen liittyvistä yleisistä asioista. Sammuta toi nauhuri, niin sitten mä voin puhua.

(Ilmari 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Olen kirjannut tutkimuspäiväkirjaani ylös, että nauhurin sammuttamisen jälkeen kävimme opiskelijan kanssa vielä noin 10 minuutin mittaisen keskustelun. Tässä keskustelussa opiskelija toi esiin havaintojaan yhteen normaalikoulun luokkaan ja erityisesti yhteen tämän luokan oppilaaseen liittyen. Sinällään keskustelussa ei olisi ollut mitään sellaista, mitä ei olisi voinut nauhoittaa ja keskustelu olisi valottanut varsin antoisasti kyseisen opiskelijan tapaa hahmottaa luokan ryhmädynamiikkaa. Toisaalta, tämä sama asia tulee esiin myös nauhoitetuista haastatteluista ja opiskelijan kirjoittamista teksteistä, joita olen aineistonani pystynyt käyttämään.

Haastatteluja tehdessäni mietin myös sitä, mikä merkitys oli sillä, että olin toiminut osan opiskelijoista pääsykoehaastattelijana. Haastattelutilanne paikkoineen ja roolituksineen voisi aina olla erilainen, mutta se oli sellainen kuin oli. Olennaista onkin, että kun kuuntelen tai luen näitä tekemiäni ensimmäisen opiskeluvuoden haastatteluja, otan huomioon oman roolini. Opiskelijat eivät puhu minulle kuin toiselle opiskelijalle, vaan kuin ohjaajalleen tai opettajalleen. Tällöin osassa kertomuksista voi näkyä myös se, mitä haastateltava kuvittelee minun haluavan kuulla, ei pelkästään se, mitä hän aidosti kertoo.

Luotettavuuden kannalta on tärkeää huomioida myös se, että opetin heille perusopintovaiheessa ainepedagogiikkaa. Näin ollen roolini yliopisto-opettajana saattoi vaikuttaa opiskelijoiden tuotoksiin. Aineopintovaiheessa ainepedagogiikan opetuksesta vastasi didaktikko. Minun ja didaktikon näkemykset historian opetuksesta ovat varsin yhteneväiset. Olemme molemmat painotaneet taitopohjaista historianopetusta sekä tutkivaa oppimista. Eroja löytyy lähinnä niissä tavoissa, joilla olemme oman opetuksemme käytännössä toteuttaneet. Itse pyrin opetuksessani aktivoimaan opiskelijoita muun muassa erilaisen eläytymistehtävien sekä yhteistoiminnallisten työtapojen avulla. Jos opetukseni vaikutus näkyy aineistossa, sen oletettavasti pitäisi näkyä taitopohjaisen historianopetuksen korostumisena opiskelijoiden perusopintovaiheen toisen opiskeluvuoden haastatteluissa ja teksteissä.

Jo haastatteluja tehdessäni huomioni kiinnittyi siihen, kuinka opiskelijat vastasivat moniin esittämiini kysymyksiin ja teemoihin kertomalla tarinoita. Monella heistä oli valmis tarina sille, miten ja milloin he olivat ensi kerran kiinnostuneita historiasta. Samoin perustelut kiinnostukselle opettajan ammattia kohtaan kerrottiin minulle useammassakin haastattelussa valmiin tuntuksena tarinana. Litteroituani haastattelut tämä tunne kertomuksellisuudesta kasvoi. Haastattelut itsessään eivät siis olleet valmiita kertomuksia, mutta jokainen haastattelu sisälsi useita pieniä kertomuksia, jotka pohjautuivat teemahaastatteluni teemoihin. Tyypillisimmin tarina kuvasi sitä, miksi opiskelija oli kiinnostunut historiasta.

Olen käyttänyt hyväkseni tätä aineiston luontaista tarinallisuutta ja koostanut sen avulla jokaiselle opiskelijalle omat kertomukset opetusharjoittelusta ja lukion kurssin suunnittelusta. Nämä kertomukset löytyvät liitteestä 7. Lisäksi olen työstänyt kulttuuriset mallitarinat sekä perusopintovaiheen opinnoista että aineopintovaiheesta.

Yksilöhaastattelussa korostuu haastattelijan kysymykset ja haastateltavan antamat vastaukset näihin kysymyksiin. Ryhmäkeskusteluissa sen sijaan kysymyksiä ei yleensä esitetä yksilöille, vaan koko ryhmälle. Ryhmäkeskustelun osallistujat muodostavat käymässään keskustelussa kollektiivisesti jaettua ymmärrystä yksilöllisistä kokemuksistaan, käsityksistään ja uskomuksistaan. Tämä edellyttää erilaisten mielipiteiden ja ajattelutapojen vertailua ja eroavaisuuksista käytävää neuvottelua. Perustellessaan näkemyksiään, yksittäisen puhujan on otettava toisten osallistujien esittämät mielipiteet huomioon, on hän niistä samaa mieltä tai ei. (Pietilä 2010, 215.)

Vuorovaikutuksen kannalta ryhmäkeskustelun olennainen piirre on se, ettei puhetta useinkaan ole osoitettu vain haastattelijalle, vaan myös muille osallistujille. Tosin nähtävissä on myös sitä, että keskustelijat hakevat hyväksyntää mielipiteillensä myös haastattelijalta (Valtonen 2005, 235). Osallistujat saattavat myös joissakin tietyissä keskusteluissa liittoutua haastattelijan tai jonkun osallistujan esittämiä tulkintoja vastaan. Ryhmässä toimiessaan osallistujat tuottavat yhteisesti myös käsityksen itsestään ryhmänä: ketä tämä ryhmä edustaa suhteessa toisiin. (Pietilä 2010, 217.)

Alasuutarin (2011, 155) mukaan ryhmäkeskustelun arvo aineistonkeruussa perustuu siihen, että se saa keskusteluun osallistuvat puhumaan asioista, jotka muuten jäisivät itsestänselvyyksinä keskustelun ulkopuolelle. Ryhmäkeskustelussa esitetyjä asioita yleensä myös punnitaan monista eri näkökulmista käsin ja siinä voidaan tuottaa erilaisia diskursseja, joista käsin ihmiset käsittelevät asiaa.

Järjestämässäni ryhmäkeskusteluissa näkyi varsin voimakkaasti kollektiivisesti jaetun ymmärryksen rakentaminen. Omat kokemukset nostettiin yhteiseen tarkasteluun ja niille haettiin hyväksyntää toisilta ryhmäkeskustelun jäseniltä. Ryhmäkeskusteluita analysoidessa on myös otettava huomioon se, että henkilökohtaisissa teemoissa käsittelytapa on ryhmässä erilainen kuin yksilöhaastatteluissa. Ryhmäkeskusteluissa on läsnä voimakas kollektiivista identiteettiä rakentava diskurssi. Yksilöhaastattelussa haastateltava voi kuvailla ryh-

määnsä ja kertoa sen kulttuurista, mutta ryhmäkeskustelussa ryhmän kulttuuri on läsnä ryhmäläisten puhuessa toisilleen. (Alasuutari 2011, 151–152; Pietilä 2010, 217.) Näin ollen ryhmäkeskustelu tuottaa jo lähtökohtaisesti erilaista materiaalia kuin yksilöhaastattelut (Alasuutari 2011, 153). Tämän olen ottanut huomioon ryhmäkeskusteluja analysoidessani.

Toinen osa aineistostani koostuu opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä. Nämä tekstit on kirjoitettu osana opintoja. Kysyin opiskelijoilta toisen opintovuoden kevään portfoliohaastattelussa, millä ajatuksella he ovat portfolioonsa tekstit työstäneet. Opiskelijoiden vastaukset vaihtelivat varsin paljon:

No kyllä mä oon tehnyt niitä oikeestaan siksi, että ne oli pakollinen paha. Eikö ne kaikki opinnot mee silleen? Että kyllä mä niitä ihan tunteella kirjoitin, mutta en mä niitä aloittanut että jee, nyt mä pääsen kirjoittamaan. (Siiri 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ei niissä ole mitään sellaista, mittää oo sävellellyt sillä tavalla. Että kyllä ne on sillä tavalla rehellisiä. (Akseli 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Kyllä mä aloitin niitä kirjoittamaan tietysti sinua varten, mutta sitten mulla oli siinä semmoinen tunne että mulla ei olekaan mitään sanottavaa esimerkiksi mun oppimiskokemuksista. Mutta sitten siinä vaiheessa kun mä sitä kirjoitin, niin en mä sitten enää siinä vaiheessa niitä sinulle kirjoittanut. Kun mä aloin sitten tajuta, että mitä ne voisi olla ne oppimiskokemukset, niin se muuttu siinä. (Ilmari 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Portfoliotekstejä käytettäessä on otettava huomioon se, että opiskelijat ovat kirjoittaneet ne osana opintojaan. Tekstien kirjoittamisen päällimmäisenä tavoitteena ei tällöin ole välttämättä ollut oman opettajuuden rakentaminen tai oman pedagogisen ajattelun esitleminen, vaan opintopisteiden saanti. Toisaalta opiskelijat korostivat sitä, että vaikka he eivät portfolioa kasatessaan ole aina olleet annetuista tehtävistä innoissaan, ovat he kirjoittaneet tekstit rehellisesti omien ajatustensa mukaan.

Yksi opiskelijoista nosti kuitenkin esiin sen, että portfoliotehtävien tekeminen oli opintopisteiden eteen pelattua peliä eikä hän kokenut tällaisten tekstien kirjoittamisen antaneen itselleen mitään.

HAASTATTELIJA: Sitten sä kirjoitat, että opetusfilosofian kirjoittaminen auttoi koamaan ajatuksia.

EERO: No se oli sitä viime vuoden propagandaa.

HAASTATTELIJA: Eli ei auttanut?

EERO: Ei käytännössä. Eihän sitä tuollaista asiaa ainakaan itse pysty konkretisoimaan päässä vaan kirjoittamalla pari lausetta. Se on jotain mikä heijastuu sitten omista teoista, mutta en minä usko että niitä pystyy siinä mielessä suunnittelemaan tai ratkaisemaan mikä se on. Ja sehän elää koko ajan.

HAASTATTELIJA: Sähän käyt oikeestaan sitä opetusfilosofia keskustelua koko ajan, kun sä pohdit onko susta...

EERO: Todennäköisesti joo.

HAASTATTELIJA: Mutta sitten sen paperille konkretisoiminen, niin sehän on tosi vaikee.

EERO: En mä usko, että sitä voi edes tehdä. Tottakai jokainen on sen opetusfilosofian kirjoittanut, mutta täällä tuotetaan aika paljon kasvatustieteessä tekstiä, joka on tarkoitettu vain täyttämään ne opintopistevaatimukset.

HAASTATTELIJA: Koetko sä että tämmöstä portfolioa voisi kasata muutenkin kuin täyttämään opintopistevaatimukset?

EERO: En koe, eikä koe kukaan muukaan. Jos toisin sanovat, niin valehtelevat. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Tämä haastattelupätkä on varsin tärkeä pohdittaessa aineiston luotettavuutta. Jos opiskelijan näkemys otetaan annettuna, täytyisi minun luopua uskostani portfoliotekstien luotettavuuteen. Tätä en kuitenkaan aio tehdä, sillä kyse on vain yhden opiskelijan hänen omaan kokemukseensa perustuvasta näkemyksestä, jonka opiskelija laajentaa koskemaan myös muita opiskelijoita. Toiseksikin opiskelijan portfoliotekstit ja hänen haastatteluissaan kertomansa asiat ovat täysin linjassa keskenään. Vaikka hän olisi tehnyt portfolionsa opintopisteitä metsästääkseen, ei tekstit itsessään sisällä sellaisia näkemyksiä, joita opiskelijalla ei haastattelujen valossa voisi olla. Kyseinen opiskelija on myös antanut käyttööni ensimmäisen vuoden kasvatustieteen luentojen luentomuistiinpanot kommentteineen. Tämän aineiston opiskelija on työstänyt täysin vapaaehtoisesti, ilman että on siitä opintopisteitä saanut. Opiskelijan omat kommentit, joissa opiskelija pohtii luennoilla esiin nostettuja asioita, on linjassa hänen haastatteluissa sanomiensa asioiden sekä portfolioon työstämiensä töiden kanssa. Vaikka opiskelija koki tehneensä portfolioa vain opintopisteitä saadakseen ja esimerkiksi opetusfilosofian koostamisen olleen hyvin vaikeaa, katson kuitenkin, että portfolioon työstettyjä tekstejä voi lukea opiskelijan rehellisinä, joskin joissain tapauksissa muotoutumattomina näkemyksinä.

Yleisimminkin opiskelijoiden portfoliotekstejä täytyy lukea siten, että he ovat kirjoittaneet ne enemmän lukijaa, kuin itseään varten. Tästä huolimatta osa teksteistä, kuten opiskeluelämäkerta ja kouluvierailuraportti, sisältävät huomattavan paljon opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia. Kirjoittaessaan tekstejä opiskelijat eivät tienneet, ettei heidän kotiryhmäohjaajansa tule portfolioita lukemaan tai kommentoimaan. Ilmeisesti tekstejä ei myöskään ole työstetty kotiryhmässä.

HAASTATTELIJA: Mä haastattelen teidät portfolioiden kanssa ja muita [ei-suoravalittuja] en. Mutta kyllä mä luen teidän kaikkien portfoliot.

ILMARI: Joo hyvä vitsi. Toi olikin se, että kotiryhmän vetäjä ei lukenut edes meidän portfolioita ja sitten opiskelumotivaatio oli aika nollassa. (Ilmari 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

### 3.3 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kysymykset

#### 3.3.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettinen neuvottelukunta antoi vuonna 2012 yhdeksään perusperiaatteen jakautuvan ohjeistuksen hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tässä ohjeistuksessa tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden katsotaan koostuvan muun muassa seuraavista seikoista:



- Tutkijan tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa.
- Tutkijan tulee soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja toteuttaa tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta tutkimuksensa tuloksia julkaistessaan.
- Tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Eettiset kysymykset ovat aina hankalia niiden tilannekohtaisuuksien vuoksi. Tutkimukseni kannalta keskeiset eettiset kysymykset liittyvät tieteen etiikan sisäiseen näkökulmaan, eli tieteen tekemisen arvoihin, normeihin ja käytänteisiin. Tieteen etiikan ulkoiset kysymykset, eli tieteen tekeminen suhteessa rahoitajiin, toimeksiantajiin ja kansalaisiin ovat tutkimukseni kannalta epäolennaisempia. Olen työskennellyt syksyn 2007, lukuvuoden 2008–2009 ja syyslukukauden 2012 yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimusintressini on kuitenkin syntynyt varsin pitkälti omista lähtökohdistani käsin eikä tutkimuksellani ole ollut ulkopuolista rahoitusta, lukuunottamatta tutkimukseni viimeistelyyn saamaani Jyväskylän yliopiston rehtorin myöntämää kahden viikon mittaista Konnevesi-stipendiä.

Tieteen etiikan sisäiset näkökulmat ovatkin tutkimukseni kannalta ulkoisia näkökulmia keskeisempiä. Perttula (1996, 90–91) nostaa esiin kysymyksen siitä, tulisiko kvalitatiivisen tutkimuksen olla sellaista, jossa tutkija tutkimuksen tekijänä on häivytetty ja tutkimukseen osallistuneet eivät tunnista itseään. Tutkimukseni on hermeneuttista tutkimusta, jolloin jo lähtökohtaisesti lähden liikkeelle siitä, että omat ennakkokäsitykseni tutkittavasta aiheesta ovat ohjanneet tutkimukseni tekemistä. En ole pyrkinyt häivyttämään itseäni tutkijana, vaan kuvaaman mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessini ja sen eri vaiheissa vaikuttaneet ennakkokäsitykseni.

Oma näkemykseni opettajan työstä on muovautunut viimeistään niiden vuosien aikana, jolloin olen toiminut aluksi eri kouluasteilla eri oppiaineita opettavana sijaisopettajana ja myöhemmin historian ja yhteiskuntaopin lehtorina. Omaa opettajantyötäni ohjaa ideaalikäsitys koulusta yhteisöllisenä paikkana, jossa niin oppilaat, opettajat kuin koko koulun henkilökunta tekee työtä yhdessä tasavertaisina toimijoina. Historianopetuksessani painotan taitopohjaisuutta ja tutkivaa oppimista, joita olen pyrkinyt toteuttamaan eri tavoilla. Käsitykseni hyvästä opettajuudesta ja hyvästä historianopettamisesta tunnistaminen on ollut ensi askel sille, että olen pyrkinyt lähestymään aineistoani arvottamatta opiskelijoiden näkemyksiä. Olen siis pyrkinyt siihen, että vaikka itselläni onkin näkemys siitä, millainen itse haluan olla historianopettajana, ei tämä saa ohjata aineistoni tulkintaa. Toivon onnistuneeni tässä.

En ole kokenut tarvetta häivyttää itseäni tutkijana, mutta tutkimukseen osallistuneiden tunnistamattomuus on ongelmallisempi kysymys. Perttulan (1996, 95) mukaan tutkimuksen tulokset tulisi esittää siinä muodossa, että tutkittava itse voi itsensä tutkimuksesta tunnistaa, mutta ulkopuoliset tahot eivät tähän kykene (myös Kuula 2006, 205). Tähän tutkimukseen on osallistunut pie-

ni opiskelijaryhmä, joka on suhteellisen helposti jäljitettävissä. Tutkimusaihe on myös sellainen, että siinä edetään opiskelijoiden henkilökohtaiseen ajatteluun, eikä tälle ajattelulle anna oikeutta sen tyypistäminen yleispäteviin ilmauksiin. Tällöin on aina mahdollista, että tutkimusraportista pystytään jäljittämään yksittäiset opiskelijat ja heidät voidaan tunnistaa. Tämä oli selvillä jo tutkimusta tehdessä ja nostinkin tämän esiin aineopintovaiheen joulukuisessa ryhmäkeskustelussa. Opiskelijat itse eivät tässä nähneet ongelmaa:

HAASTATTELIJA: Se on mulle edelleen mysteeri, että miten mä pysty kirjoittamaan teistä niin, että teitä ei sieltä tunnisteta.  
 USEAT OPIKELIJAT YHTEEN ÄÄNEEN: Mut saa sieltä kyllä tunnistaa  
 EERO: Vaikka olisin ihan nimellä siellä niin. Saadaanko me itse kehittää peitenimet?  
 VILHO: Joo, mä haluun olla espanjalainen Jesus  
 AKSELI: mä oon Adolf  
 HAASTATTELIJA: Ja mä haluaisin teitä vielä keväällä haastatella.  
 EERO: Ja meitä pitäisi haastatella sitten vielä kymmenen vuoden päästä  
 (4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Kysymystä opiskelijoiden tunnistamisesta olen pohtinut tutkimusprosessin alusta lähtien ja tuonut tämän useampaan kertaankin esille opiskelijoille. Opiskelijat ovat itse korostaneet sitä, että he haluavat olla mukana tutkimuksessa ja kokevat enemmänkin tutkijan velvoitteena tuoda heidät esiin persoonina. Osa opiskelijoista on myös varsin suoraan vastustanut heidän ajattelun moninaisuuden tyypistämistä ryhmittelemällä heitä.

Vaikka opiskelijat katsovat, että heidät saisi tutkimuksestani tunnistaa, olen pyrkinyt suojaamaan heidän henkilöllisyyksiään sillä, että käytän heistä peitenimiä. Lisäksi olen yrittänyt kadottaa vuosilukutiedot. Näin ollen suoravaltujen opiskelijoiden ryhmän aloitusvuotta ei ole tässä tutkimuksessa mainittu. Samasta syystä opintojen etenemistä ei kuvata vuosilukutiedoilla, vaan 1. opiskeluvuotena, 2. opiskeluvuotena ja näin edelleen. Olen myös poistanut muut tekijät, kuten opiskelijoiden entisten koulujen nimet ja asuinpaikat, joiden avulla tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olisi helppo tunnistaa. Osa opiskelijoista on kotoisin paikkakunnilta, joissa puhutaan varsin tunnistettavaa murretta. Tämän vuoksi olen joissain tapauksissa joutunut muuttamaan myös haastatteluiden litterointia murteellisista ilmauksista enemmän yleiskielenomaisiksi. (Ks. myös Kuula 2006, 214–215.)

Nimien ja muiden faktuaalisten tekijöiden poistaminen tutkimustiedosta tutkittavien anonymiteetin poistamiseksi on helppoa. Ongelmallisempaa on se, että tutkimukseni kohdistuu opiskelijoiden kertomiin kokemuksiin (ks. Perttula 1996, 95). Olen varsin varma siitä, että tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat tunnistavat toisensa tästä tutkimuksesta. Samoin heidän opintojaan tiiviisti ohjanneet opettajat saattavat hyvinkin pystyä yksilöimään tutkimukseen osallistuneet opiskelijat. Perttulan (1996, 96) mukaan ei voida luoda mitään yksiselitteistä kriteeriä sille, keille tutkimukseen osallistuneiden tunnistettavuus voitaisiin suoda. Voidaan kuitenkin lähteä siitä, että jos ihminen ei arkielämässään tunne tutkimukseen osallistuneen kokemusta niin hyvin, että tämän tunnistaminen tutkimustuloksista on varmaa, ei eettinen problematiikkakaan nouse erityisen haastavaksi (Perttula 1996, 97).

Tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille on tutkimuksen alusta lähtien selvitetty tutkimuksen tarkoitus, heidän roolinsa tutkimuksessa ja käytettävät menettelytavat. Opiskelijoille on myös kerrottu mahdollisuudesta kysyä mitä tahansa tutkimusta koskevaa ja oikeudesta saada vastauksia kysymyksiinsä. (ks. myös Wiberg 1991, 210.) Opiskelijoilta on kysytty suostumus tutkimukseen kolmeen kertaan, ensimmäisen opintovuoden syksyllä, toisen opintovuoden keväällä ja neljännen opintovuoden joulukuussa. Tutkimusluvan varmistaminen useaan otteeseen on ollut perusteltua, sillä tutkimuksen aineistonkeruun prosessiluonteisuuden vuoksi olen halunnut varmistaa tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden suostumuksen eri aineistonkeruun vaiheissa aina uudelleen. Myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta on muistutettu tutkimuksen eri vaiheissa uudelleen. (ks. Kuula 2006, 143.)

Eettisenä ongelma tässä tutkimuksessa on myös noussut esiin se kritiikki, jota opiskelijat osoittavat eri laitoksissa ja normaalikoulussa työskenteleviä kohtaan. Tutkimuksen kannalta tämä kritiikki on ollut kiinnostavaa, koska epätyytyväisyyden taustalta on löytynyt paljon mielenkiintoista tutkittavaa. Kritiikissä on kuitenkin aina jokin kohde, organisaatio tai ihminen ja yleensä kritiikin pitäisi organisaatiossakin kohdistua toimintakykyisiin ihmisiin.

Anonymiteetin kysymykset eivät koske vain tutkimukseeni osallistuneita opiskelijoita, vaan myös heitä ohjanneita opettajia. Ongelmalliseksi olen kokenut raporttia kirjoittaessani sen kritiikin mitä opiskelijat antavat yliopiston ja normaalikoulun opettajista ja tutkijoista suoraan nimeltä mainiten. Kritiikin todenmukaisuuden pohtiminen on hankalaa. Totta siinä on ainakin se, että opiskelijat kokevat asiat tietyllä tavalla. Heillä on tunne siitä, että jokin asia ei toimi. Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt käsittelemään näitä asioita ilmi-, en henkilötasolla. Tämän vuoksi olenkin häivyttänyt henkilöiden nimet taka-alalle ja tuon heidät esiin heidän tehtäviensä kautta. Lähtökohtaisesti voidaan kuitenkin katsoa, että opettajankouluttajan tulee kestää toimintansa kritisointi.

### 3.3.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa nousee esiin kysymys koko tutkimusprosessin uskottavuudesta (Kvale 1996, 237). Palaan vielä tutkimusraporttini lopussa arvioimaan tutkimustani (ks. luku 8.3). Perinteisesti tutkimustyössä luotettavuutta on määritetty reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla (Eskola & Suoranta 1998, 213–225). Tynjälän (1991) mukaan laadullisen tutkimuksen piiristä ei löydy mitään yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä käsityksistä, vaan osa tutkijoista pitää vaatimuksia validiteetista ja reliabiliteetista täysin epäolennaisina laadullisen tutkimuksen kannalta, toisten mukaan nämä käsitteet soveltuvat laadullisen tutkimuksen siinä missä määrälliseenkin (myös Moilanen 1998, 9).

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu onkin riippuvainen tutkimuksen tieteenfilosofisista ja metodologisista lähtökohdista. Tutkimukseni hermeneuttinen sitoumus hylkää näkemyksen siitä, että on olemassa jokin ”oikea” todellisuus, jota tutkimukseni jäljittelisi. Tarkoituksena ei ole kuvata tarkasti seitsemän opiskelijan opintoja, enkä tähän aineistollani pystyisikään, vaan luoda tul-

kinnallinen kuvaus heidän opettajaopinnoistaan ja löytää tätä kautta olennaisia teemoja. (ks. Heikkinen 2004, 185; Huttunen & Kakkori 2002, 82–84.)

Tynjälän (1991, 388) mukaan laadullinen tutkimus on riippuvainen uskotavasta aineistosta, analyysiprosessista ja tulosten luotettavasta esittämisestä. Nämä kaikki ovat riippuvaisia myös tutkijan kyvyistä. (ks. myös Eskola & Suoranta 1998.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt tarkkaan aineiston hankinnan kuvaukseen. Aineiston olen koonnut kokonaan itse. Samoin olen itse litteroinut tekemäni haastattelut. Tällä olen halunnut varmistaa sen, että olen pystynyt tulkitsemaan haastattelut vuorovaikutustilanteina, joissa myös nonverbaalisella viestinnällä on oma merkityksensä. Tutkimusraportissa olevat aineistolainaukset eroavat litteroimastani tekstistä sen verran, että olen poistanut jonkin verran keskustelussa esiintyvää ”niinkuttelua” sekä muuttanut lainaukset selkeistä murteellisista ilmauksista yleiskielen mukaisemmiksi. Aineiston keruusta ja analyysistä, sekä niiden luotettavuudesta olen kirjoittanut aineistoa käsittelevässä luvussa. Tässä samaisessa luvussa pohdin myös aineiston aitoutta.

Tutkimusaineiston luotettavuutta voidaan tarkastella yhtäältä siitä näkökulmasta, kuinka hyvin tutkija on saavuttanut tutkittavan ilmiön, toisaalta olennaista on myös se, kuinka luottamukselliset suhteet tutkijan ja tiedonantajien välillä on ollut (Eskola & Suoranta 1998). Tutkija on tutkimusta tehdessään riippuvainen tiedonantajinsa antamasta informaatiosta. Toimin tutkimuksen kahden ensimmäisen aineistonkeruuvuoden aikana tutkimukseen osallistuneiden historian pedagogiikan opettajana, joskin opettavien tuntien määrä oli melko pieni. Järvisen (1990) mukaan tutkijan tällainen asema suhteessa tutkittaviinsa saattaa vaikuttaa saadun tiedon luotettavuuteen, koska tutkittavat saattavat esimerkiksi jättää kertomatta joitain näkökulmiaan tai yrittää miellyttää tutkijaa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston riittävyden osoittaa saturaatio. Tutkimukseni aineisto koostuu sekä haastatteluista että opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä. Nämä aineistot antavat kunkin opiskelijan pedagogisesta ajattelusta varsin samansuuntaisen näkemyksen ja täydentävät hyvin toisiaan. Aineiston saturaatiosta kertoo hyvin se, kuinka opiskelijoiden neljännen opiskeluvuoden keväällä kirjoittamat oppimisfilosofiat eivät tuoneet varsinaisesti aineistoon mitään sellaista, mitä he eivät olisi jo samana opiskeluvuonna olleissa ryhmäkeskusteluissa kertoneet.

Uusien näkökulmien ehtyminen ei kuitenkaan välttämättä kerro siitä, että aineisto on riittävää. Kysehän voi olla esimerkiksi myös siitä, että seitsemän opiskelijan ryhmä ei enää tuottanut lisää näkökulmia, mutta jos tutkittavia olisi ollutkin enemmän, olisi uusia näkökulmia voinut löytyä. Ei ole kuitenkaan olemassa mitään kriteerejä, joiden perusteella voisi arvioida sitä, toisiko uusi haastateltava jotain ratkaisevasti uudenlaista informaatiota. Lähtökohtanani on ollut tutkia opiskelijaryhmää, jotka ovat yhtä aikaa aloittaneet suoravalinnan kautta opettajaopinnot ja näin ollen tutkimusryhmänäni ovat olleet ne opiskelijat, jotka ovat opinnot yhtä aikaa suorittaneet loppuun saakka.

On myös mahdollista, että opiskelijat alkoivat pedagogisten aineopintojen loppua kohden väsyä pohtimaan omaa historian aineenopettajuuttaan uusista

näkökulmista ja tämän vuoksi keväällä kirjoitetut opetusfilosofiat eivät tuoneet aineistoon uusia näkökulmia. Vastaavalla tavalla voi pohtia eri syitä sille, miksi aineistosta ei enää tuntunut nousevan uusia näkökulmia. Saturaatioissa on kyse loppujen lopuksi tutkijan tekemistä valinnoista, sillä aineisto on kylläntynyt silloin, kuin uudet aineistot näyttävät yleispiirteiltään vain toistavan aiemmin saatuja havaintoja (Eskola & Suoranta 1998, 62–63). Saturaatiota ei voida saavuttaa, jos ei tiedetä, mitä aineistosta etsitään. Toisaalta on huomattava, että saturaatio on ajatuksena aina jossain määrin ongelmallinen, sillä loppujen lopuksi tutkija ei voi koskaan olla varma siitä, ettei uutta tietoa voisi jossain vaiheessa ilmaantua (Hirsjärvi ym. 2004, 171). Tutkijan on kuitenkin vedettävä raja johonkin ja määriteltävä aineiston kylläntymispiste. Itse totesin että aineistoni vaikutti saturoituneelta suhteessa tutkimuskysymyksiini, sillä neljännen opintovuoden opetusfilosofiat eivät tuoneet enää uusia näkökulmia opiskelijoiden pedagogisesta ajattelusta esiin.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta tutkijan ja tiedonantajan välinen luottamuksellinen suhde on erityisen tärkeä. Haastattelin opiskelijat pitkällä aikavälillä useaan kertaan. Kontaktini tutkimukseen osallistuneisiin opiskelijoihin jatkui neljän vuoden ajan. Tunsin itse, että minulla syntyi jokaiseen haastattavaan luottamuksellinen suhde ja tämä suhde syveni haastattelukertojen myötä. Opiskelijat itsekkin kuvasivat erityisesti neljännen opiskeluvuoden ryhmäkeskusteluja tilanteiksi, joissa he saivat avoimesti puhua opinnoistaan ja niihin liittyvistä kokemuksistaan.

Luottamusta lisäävänä tekijänä voidaan pitää myös sitä, että opiskelijat suostuivat tutkimukseen ja pysyivät mukana tutkimuksessa neljän vuoden ajan lukuun ottamatta opettajaopintonsa keskeyttäneitä opiskelijoista. Opiskelijat olivat myös kiinnostuneita tutkimuksesta ja olivat halukkaita kuulemaan tutkimuksen alustavia tuloksia aineistonkeruun ja analysoimisen eri vaiheissa.

Läpi koko tutkimuksen tutkimani opettajaopiskelijat ovat olleet hyvin kiinnostuneita tästä tutkimuksesta. He ovatkin pistäneet minut pohtimaan ääneen useassa eri tutkimusvaiheessa tutkimustani ja sen etenemistä. Viisaita huomioita, neuvojakin, olen heiltä saanut.

Ainut vaan, mitkä kannattaa muistaa, että se mikä meistä on tullut, ei aina välttämättä johdu koulutuksesta. Tarkotan, että joskus näkee tutkimuksia, joissa halutaan tietty johtopäätökset, niin sitten kirjoitetaan se niin, että "koulutuksen ansioista näin ja näin." (Eero, 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu)

Yksi näistä on ollut se, että mitä tahansa sitten kirjoitankin, täytyy minun muistaa se, että heidän opettajuuteensa vaikuttaa moni muukin asia kuin opettajan koulutus. Tämä ajatus on hermeneuttisen tutkimustradition lähtökohta ja tämän olen yrittänyt pitää kirkkaana mielessäni läpi tutkimusprosessin.

Olen selvittänyt ja keskustellut tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden kanssa tutkimuksestani ja niistä näkökulmista, mitä heidän haastatteluisiaan on noussut esille. Näitä keskusteluita on käyty erityisesti opiskelijoiden suorittaessa aineenopettajan pedagogisia aineopintoja. Tällöin järjestimme koko ryhmälle keskustelutilaisuuden, johon osallistui itseni ja opiskelijoiden lisäksi

myös historian didaktikko. Mielenkiintoista tässä tilaisuudessa oli se, että opiskelijat alkoivat esittää mielipiteitään vasta didaktikon poistuttua paikalta.

Tämä tilaisuus osaltaan vahvisti sitä kuvaa, että opiskelijat ovat puhuneet minulle vapaasti ainakin aineopintovaiheessa, jolloin en itse ole heitä ohjannut. Opiskelijaryhmä hyväksyi tutkimukseni tulokset sellaisinaan, kuin ne heille heidän aineopintovaiheen lopussa esitin. On toki huomattava, ettei tulkintojeni pätevyys vahvistu tai heikkene siitä, saavuttivatko nämä tutkittavan ryhmän hyväksynnän vai ei, sillä hyväksyntä voi kuvata enemmänkin tulkinnan mairittelevuutta kuin osuvuutta (Alasuutari 2011, 153). Tutkimuksen alustavien tulosten esittelyn jälkeen tutkimus on edennyt, olen löytänyt uusia merkityksiä haastatteluista ja opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä. Näitä tuloksia en enää ole heille esitellyt. Voidaan kuitenkin lähteä siitä, että meillä on ollut sama näkemys siitä, millaisesta ilmiöstä tutkimuksessani on ollut kyse.

Tutkimuksen luotettavuus on riippuvainen siitä, mikä on valitsemani teoria- ja metodipohjan luotettavuus. Tutkimukseni pohjaa hermeneuttiseen traditioon. Uskon, että ihminen rakentaa omaa olemistaan hermeneuttisesti. Tällöin opettajan pedagoginen ajattelu rakentuu hermeneuttisena prosessina. Myös tämä tutkimusprosessi on hermeneuttinen. Kysymys siis on siitä, mitä voin ja mitä en voi hermeneuttisella tutkimusotteella saavuttaa. Siljander (1988, 115–119) on tiivistänyt hermeneuttisen kehän käytön kolmeen keskeiseen periaatteeseen:

- 1) Tiedonmuodostusprosessissa ei ole absoluuttista alkua, koska ymmärtäminen perustuu aina jo ennalta ymmärrettyyn. Tulkinnan edetessä esiymmärrys muuttuu ja vaikeuttaa uusiin tulkintoihin, jotka puolestaan muovaavat uutta ymmärrystä jne.
- 2) Tulkittava ilmiö on mahdollista ymmärtää vain sen yksittäisten osien ja kokonaisuuden välisen dialogisen suhteen kautta. Mitä paremmin kokonaisuutta ymmärretään, sitä paremmin ymmärretään myös sen osien merkitys ja päinvastoin. Tulkinnan käynnistyessä kokonaisuutta tulkitaan sen osien perusteella, mutta prosessin edetessä yksittäisten osien merkitys muuttuu ja tarkentuu kokonaisuuden ymmärtämisen perusteella.
- 3) Hermeneuttinen kehä on sulkeutumaton, mikä tarkoittaa sitä, ettei tulkintaprosessilla ole absoluuttista päätepistettä sen paremmin kuin alkuakaan.

Siljanderin esittämät periaatteet johtavat pohtimaan hermeneutiikan objektiivisuuden mahdollisuutta. Jos tulkinta perustuu jo olemassa olevaan ymmärrykseen, eikä sille ole alkua eikä loppua, miten voidaan taata tulkinnan pätevyys? Moilasen (1990, 4) mukaan kasvatustoiminnan perustan tulkinnassa ei voida päästä ehdottomaan varmuuteen, sillä toimintaan liittyy aina subjektiivinen selitys, joka sekin saattaa olla virheellisesti tiedostettu. Lisäksi totuudenmukainen tulkinta saattaa perustua liian kapeaan näkökulmaan ja vaikka tulkinta olisikin paikkansapitävä, se saattaa jättää näyttämättä olennaisia asioita.

Sinällään hermeneutiikassaan Gadamer purkaa läntisen filosofisen ajattelun minäkeskeisyyttä painottaessaan kaiken ajattelumme ja ennakkokäsitystemme sidosta aiempaan traditioon. Samalla hermeneuttisessa tutkimuksessa korostuu myös se, ettei tutkija voi olla tutkimustaan objektiivisesti tarkasteleva ja sen merkityksiä paljastava subjekti, vaan tutkija toimii aineistonsa kanssa dialektisessä vuorovaikutussuhteessa. Molemmat vaikuttavat toisiinsa, eikä

näin ollen voida ajatella että olisi olemassa mitään ylihistoriallista subjektiä (tutkijaa) tai objektiä (maailmaa). Vaikka tutkija on aina olemassa sidottuna traditioon, on hermeneuttinen tutkimus myös paradoksaalisen yksilöllistä. Tutkijalla on oma yksilöllinen maailmasuhteensa ja hän raportoi tutkimusaineistoansa uniikisti (Koski 1995, 9).

Vaikka hermeneuttisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että toinen tutkija olisi tehnyt tästä aineistosta toisenlaisen tutkimuksen, ei hermeneuttinenkaan tutkimus ole sattumanvaraista. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista on se, että saamani tulokset ovat ymmärrettäviä myös muille kuin itselleni. Tutkimuksen tuottamien rekonstruktioiden tulee vastata tutkittavien todellisuuden konstruktioita (Lincoln & Guba 1985). Tutkimuksen tulisi siis vastata tutkittavaa todellisuutta. Analyysin aikana tulkinnan ja todellisuuden vastaavuutta on pyritty varmistamaan palaamalla useaan otteeseen alkuperäisdatan äärelle. Tuon tutkimuksessani esille varsin runsaasti lainauksia sekä haastatteluista että opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä. Näiden avulla osoitan sen, että tutkimustulokset on johdettu aineistosta, ei minun motiiveistani käsin. Samalla argumentaationi on jäljitettävissä lähteistä avautuviin tulkintamahdollisuuksiin.

Ongelmana suorien siteerauksien esittämisessä on kuitenkin se, että ne on aina irrotettu asiayhteyksistään. Ulkopuolisen on vaikea pelkkien katkelmien perusteella muodostaa samanlaista tulkintaa, kuin tutkija on koko aineistonsa tuntemuksen perusteella tehnyt. Lukija voi arvioida laadullisen tutkimuksen luotettavuutta vain tutkijan tekemien kuvausten perusteella. Tulosten luotettavuuden kannalta olennaista on kuvata tutkimuksen eri vaiheet selkeästi ja tarkasti. Olen kuvannut raportissani aineiston keräämiseen, raportoimiseen ja tulkittamiseen vaikuttaneet tekijät. Tämä luo lukijalle mahdollisuuden hyväksyä tai hylätä tutkijan valinnat.

## 4 AINEENOPETTAJUUDESTA JA HISTORIAN OPETTAMISESTA

### 4.1 Opettajan ammatin luonne

#### 4.1.1 Opettajan työn muuttuminen ja koulutuksen uudistamisen vaatimukset

Yhdysvaltalainen koulutussosiologi Fan Lortie julkaisi vuonna 1975 laajan tutkimuksen maansa opettajista. Kirjan nimi oli yksinkertaisesti ”*Schoolteacher*” ja siitä tuli klassikko opettajia ja heidän työtään tutkivassa kirjallisuudessa. Yksi Lortien päätelmistä oli, että opettajilta, toisin kuin ”oikeilta” ammattilaisilta kuten lääkäreiltä, asianajajilta ja insinööreiltä, puuttui yhtenäinen kieli ja ammatillis-tekninen sanasto. Lortien mukaan tämä merkitsi sitä, että opettajan työtä tehdään henkilökohtaisiin asenteisiin pohjautuen, mistä puolestaan seuraa se, että työ tehdään siten kuin se yleensä on tapana tehdä. (Lortie 1977.) Tärkeimpänä selityksenä tähän Lortie näki opettajan työn lokeroituneen luonteen. Peruskouluissa opettajat tekevät työtään lokeroituneena omiin tiloihinsa, eikä kennelläkään ole mitään tekemistä toistensa kanssa työn puolesta. Koska työn jakamista ei synny, ei myöskään opettajakunnan tiedon ja taidon kokonaismäärä kasva. (Lortie 1977.) Lortien esittämät näkemykset ovat kiistellyjä eikä niitä sellaisenaan voi soveltaa suomalaiseen koulumaailmaan. Ilmiö, josta Lortie kertoo, ei kuitenkaan ole suomalaisissakaan kouluissa vieras.

Opettajan työn määrittäminen professioksi, perustuu tavallisesti piirreteoreettiseen ajatteluun. Tällöin työstä, koulutuksesta ja ammatin historiasta on pyritty löytämään sellaisia piirteitä, jotka kertoisivat opettajiston professiosta-tuksesta. (Linden 2010, 130.) Sääntti (2007) kuitenkin toteaa piirreteoreettisen näkökulman olevan hyvin staattinen ja yksipuolinen. Hän näkee, että opettajan professiota tulisi tarkastella ideologisperustaisen professiomäärittelyn tai uusprofessionalismin näkökulmista (Sääntti 2007, 450).

Opettajien professionaalistamisdiskurssin on nähty olevan myös osa koulutuspoliittista vallankäyttöä. Sen tarkoituksena on pidetty opettajien työkentän laajentamista perinteisen opetus- ja kasvatustyön ulkopuolelle. Opettajien nä-



keminen professionaaleina nostaa opettajan työn houkuttelevuutta luodessaan kuvaa innovatiivisista ja kollegiaalisista opettajista. Samalla se kuitenkin pakottaa opettajan ottamaan osaa massauudistuksiin oman perinteisen työn lisäksi. (Simola 2001, 291; Syrjäläinen 2002, 96–97; Klette 2000, 157.)

Olli Luukkainen (2004, 58) on myös tarkastellut suomalaista opettajuutta. Hänen mukaansa professionaalisen opettajan toimintaa ohjaa neljä ulottuvuutta: oppilaskeskeinen orientaatio, halu hyväksyä epävarmuus ja asioiden epäselvyys, yhteistyöhalukkuus ja huolenpito työnsä sosiaalisista seurauksista. Luukkainen näkee profession laajempänä käsitteenä kuin opettajuuden. Opettajuus on kulttuurisidonnaista ja siksi erilaista erilaisissa yhteiskunnissa. Opettajuus kiinnittyy opettajan työn sisältämiin osa-alueisiin, se on kuva opettajan työstä. Opettajuutta muovaavat arkityön edellyttämät taidot, mutta vielä enemmän yhteiskunnan odotukset opettajan tehtävää kohtaan. Vaikka opettajuus on käsitteenä yhteiskuntalähtöinen, toteuttaa jokainen yksilö sitä oman näkemyksensä mukaisesti. Luukkainen näkee opettajuuden kaksikulotteisena ilmiönä. Toisen dimension muodostaa yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään, eli koulutus ja toisen dimension yksilön, tässä tapauksessa opettajan, orientaatio tehtäväänsä. (Luukkainen 2004, 91.)

Ammatillinen kehittyminen ja persoonallinen kehittyminen kietoutuvat yhteen. Professionaalisuuden lisäksi on korostettukin opettajan työn ammatillisuuden ja persoonallisuuden välistä yhteyttä. Opettajien käsitykset työstään vaihtelevat heidän aiempien kokemusten, kuten työkokemuksen ja lapsuuden koulukokemuksen mukaisesti. Elbaz (1983) ja Clandinin (1986) käyttävät tästä opettajan aiempiin kokemuksiin pohjaavasta tiedosta käsitettä ”henkilökohtainen käyttötieto”.

Opettajan persoonallisuus on muutenkin tärkeä osa heidän työtään. Persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten opettaja toimii vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. (Meriläinen 1997, 253.) Sen on katsottu vaikuttavan myös opettajan valitsemiin opetustapoihin (Keltikangas-Järvinen 2006, 225–226). Opettajaksi kehitymisessä on kyse myös omien henkilökohtaisten ominaisuuksien tiedostamisesta. Jotta opettaja pystyisi hallitsemaan vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa, tulee opettajan tiedostaa, miten muut ihmiset reagoivat häneen. (Calderhead 1993, 20.)

Laursen (2006) on tutkinut tanskalaisia hyviksi mainittuja opettajia, jotka nostivat haastatteluissa esiin sen, että ehdoton edellytys hyväksi opettajaksi tulemisessa on halu opettaa. Opettajan tulee pitää ihmisten kanssa toimimisesta, mutta myös olla kiinnostunut opetuksen sisällöistä. Laursenin tutkimus tuo esiin sen, että opettajat kokivat tulleen hyviksi opettajiksi vain kokemuksen kautta. He korostivat, että etukäteen ei voi päättää sitä, milloin on parhaimmillaan opettajan roolissa, vaan tunne syntyy vasta kokeilujen myötä. Laursen korostaa, että opettajankoulutuksesta valmistunut opettaja ei vielä välttämättä näe riittävän laajakatseisesti koko opetustoimen kenttää. Vasta kokemukset siitä, etteivät asiat ole niin kuin hän haluaisi, laittaa opettajan miettimään omaa linjaansa ja omia toimintatapojaan. (Laursen 2006, 146–151.) Toisaalta Laursen

(2006, 17–18) tuo esiin myös sen, että toiset oppivat paljon nopeammin opetuksellisen pätevyyden.

Opettajankoulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka sijoittuvat tulevaisuuden koulumaailmaan. Jo nykyisyydessä elämme maailmassa, jossa ihminen pitäisi nähdä oman elämänsä ja globaalien muutosten vastuulliseksi ja aktiiviseksi toimijaksi. Tämä edellyttää koululaitokselta oppilaiden ohjaamista oppimisprosessissaan aktiiviseksi, vastuulliseksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Oppilaat tulisi nähdä oman oppimisensa subjekteiksi ja heitä pitäisi ohjata hankkimaan, prosessoimaan ja analysoimaan tietoa. Heitä tulisi siis ohjata konstruoimaan omaa tietämystään. (Patrikainen & Myller 1998, 182.) Avainasemassa tässä tiedon konstruoimisessa on oppilaan ja opettajan reflektio, joka mahdollistuu silloin, kun tiedetään mitä, miksi ja miten opiskellaan. Lisäksi opettajan tulisi ohjata oppilasta opiskelun suunnittelussa, oppimisstrategioiden hyödyntämisessä ja omien toimintatapojen kehittämisessä sekä koko oppimisprosessin ja sen tulosten arvioinnissa. Tämä edellyttää opettajalta siirtymistä pois tiedonjakajan roolista ja oppijan oppimisprosessin ohjaajaksi siirtymistä.

Koulun uudistaminen ei ole helppoa ja opettajissa on varsin erilaisia ryhmiä uudistuksiin nähden. Osa opettajista suhtautuu uudistuksiin hiljaa seuraan, osa hyvin ironisesti, osa aktiivisesti vastustaen ja vain osa on mukana aktiivisessa kehitystyössä. (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 36–40, ks. myös Kohonen & Kaikkonen 1998.) Opettajankoulutusta tulisi ohjata jokin näkemys hyvästä opettajuudesta. Kohonen (2000) on kuvannut aineenopettajaidentiteetin ammatillista avartumisprosessia, jonka tuloksena on moniulotteinen asiantuntijuus. Tämä moniulotteinen asiantuntijuus sisältää seuraavat ulottuvuudet:

- 1) Tiedollinen asiantuntijuus: oppiaineen tieteellinen hallinta, johon liittyy identiteetti aineenopettajasta tieteenalansa asiantuntijana.
- 2) Pedagoginen asiantuntijuus: oppiaineen muuntaminen ja jäsentäminen pedagogiseen muotoon, sekä oppilaiden kohtaaminen, itsenäiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen ohjaaminen sekä arviointi, myös itse- ja vertaisarviointin opettaminen ja ohjaaminen.
- 3) Työyhteisöllisyys: yhteisvastuullinen näkemys koulun kasvatustehtävästä, ammatillisen kasvun oivaltaminen kaikkia palvelevana yhteisöllisenä tekijänä, ja myös aktiivinen toiminta koulun työyhteisön kehittäjänä ja edelleen yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuvana aktiivisena toimijana. (Kohonen 2000, 35.)

Tulevan aineenopettajan tulisi olla moniulotteinen asiantuntija. Entistä selvemmin opettajan työn on nähty olevan yhteisöllistä kehittämistyötä. Opettajankoulutuksessa tulisi pystyä vastaamaan tähänkin haasteeseen, joka erityisesti aineenopettajakoulutuksessa on 60 opintopisteen puitteissa hyvin haastavaa (Ks. Rautiainen 2008).

Niemen (2006, 79) mukaan suomalaista opettajankoulutusta leimaa ajatus laaja-alaisen, itsenäisten, omaa työtään tutkivien ammattilaisten kouluttamisesta. Ojanen (1993) puolestaan tuo esille, kuinka jo 1990-luvulta lähtien koulutuksessa on korostettu opettaja työnsä tutkijana -lähestymistapaa, joka tähtää autonominen ja reflektiivisten opettajien kehittämiseen. Kallaksen, Nikkolan ja Rähän (2006) mukaan muutokset opettajankoulutuksessa ovat kuitenkin olleet näennäisiä. Heidän mukaansa on nähtävissä vahvasti se, kuinka opettajankou-

lutus rakentuu sen varaan, että opiskelija oppii ulkoisesti hallitsemaan opettajan ammattiin liitettäviä ominaisuuksia. Opettajankoulutus toimii tällöin riittinä, jonka kautta opettajaksi kasvetaan.

#### 4.1.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Opettajan ammatillisen kehittymisen tutkimuksen vaiheissa on nähtävissä vastaavanlainen suuntaus kuin opettajan ajattelu -tutkimuksessa. Ammatillisen kehittymisen tutkimuksessa painottui 1960–1970 -luvulla prosessi-produktimallien kehittäminen. Tällöin pyrittiin löytämään jopa kausaalisuhteita opettajan ominaisuuksien ja oppilaiden opiskelumenestymisen välillä. 1970-luvulla opettajien ammatillista kasvua tarkasteltiin paljon myös niin sanottujen sosialisatioteorioiden ja vaiheteorioiden kautta. Opettajan ammatillinen kasvu ja opettajaksi opiskelu alettiin 1980-luvulla nähdä prosessiluonteiseksi toiminnaksi. Näistä tutkimuksista on peräisin näkemys opettajan ammatillisesta kasvusta prosessina, joka alkaa jo paljon ennen yliopisto-opintojen alkua ja jatkuu aina uran loppuun saakka. Opettajan ammatillista kasvua ja kehittymistä tarkastellaan 1990-luvulta lähtien tutkimuksissa kokonaisvaltaisena, holistisena tapahtumana (ks. esim. Calderhead 1990; Calderhead 1992; Clarke & Hollingworth 2002; Kohonen 1994; Niemi 1992; Niemi 1995, 34; Niemi 1996a; Syrjälä et al. 1994, 58).

Opettajan ammatin puitteet ovat muuttuneet viime vuosikymmeninä ja nämä muutostrendit ovat olleet hyvin samansuuntaisia kaikissa läntisissä teollistuneissa maissa. Opettajien on toimittava entistä monimutkaisemmissa, problemaattisemmissa, kompleksisemmissä ja levottomammassa ympäristöissä kuin ennen. Nämä muutokset johtuvat niin ammatin sisäisistä muutoksista, teknologisesta kehityksestä kuin yleisestä yhteiskunnallisesta kehityksestä. Kehittyminen teollisuusyhteiskunnasta palvelu- ja tietoyhteiskunnaksi edellyttää uusia käsityksiä tiedosta ja oppimisesta. Opettajien onkin konstruoitava uudelleen monia perinteisiä käsityksiään ja käytänteitään. (Lauriala 2000, 88.)

Vaikka opettajan työssä on tapahtunut muutoksia, ajatellaan opettajan työn edelleen tapahtuvan varsin pitkälti kouluissa ja erityisesti luokkahuoneissa yhdessä oppilaiden kanssa. Luokkatyöskentely on yksi puoli opettajan työstä, yksi opettajan toimintakentistä. Opettajan ammatillista osaamista tarvitaan myös luokkahuoneen ulkopuolella, jossa opettaja erilaisten oppimiskäsitysten ja oppimisfilosofioiden, odotusten ja arvojen pohjalta valikoi ja valmistaa oppituntinsa. Tätä luokkatyöskentelyä raamittaa kuitenkin luokkahuoneen ulkopuolinen maailma. (Craig 1995, 16.) Opettajaksi opiskelevan onkin opittava koulutuksen aikana hallitsemaan näiden molempien kenttien, luokkahuoneen ja luokkahuoneen ulkopuolisen, toimintaa.

Opettajaksi kasvu on pitkäkestoinen prosessi, joka koskettaa koko persoonallisuutta. Ammatillisessa kehittämisessä tapahtuu muutoksia opettajaidentiteetissä, pedagogisessa ajattelussa, tietopohjassa, tieteellisessä ajattelussa ja tätä kautta myös opetuskäyttäytymisessä (Väisänen 2004). Opettajankoulutuksen tavoitteena on, että opiskelijalle kehittyy tiedostettu ja sisäistetty kuva opettamisesta. Tämä edellyttää opettajankoulutuksen aikaista omien käsitysten haas-

tamista, kokemuseräisen ja teoreettisen tiedon integrointia, tietoiseksi tulemis-ta omista valinnoista sekä oman käyttötiedon luomista. Tämä ammatillinen identiteetti ei kehity pelkästään opettajankoulutuksessa, vaan siihen vaikuttavat oikeastaan kaikki sosiaaliset suhteet. Koulu- ja työkokemuksen lisäksi identiteetin rakentumiseen vaikuttavat myös vapaa-ajalla saadut tiedolliset ja sosiaaliset kokemukset. Ammatti-identiteetti on myös alati muuttuva ja kehittyvä. (Kari & Heikkinen 2001.)

Ammatillisen kehityksen monitahoisuus ja monimuotoisuus tekee siitä opiskelijalle monimutkaisen prosessin. Prosessin monimutkaisuutta kuvaa hyvin sekin, että ammatillisesta kasvusta on käytetty varsin monia eri käsitteitä. On puhuttu niin ammatillisesta kasvusta kuin kehittymisestä, kypsymisestä, muutoksesta tai erilaisista kehitysvaiheista. Vaikka nämä käsitteet eivät ole synonyymeja keskenään ja niiden käyttö riippuu siitä, mistä teoreettisesta näkökulmasta asiaa tarkastellaan, on niiden erottaminen toisistaan usein hankalaa.

Kun opiskelija tulee opettajankoulutukseen, on hänellä jo valmiina kuva siitä, mitä koulussa oleminen on. Koulutukseen tulevilla on näkemys siitä, mikä koulu on, millaisia oppilaat ovat ja millaisia opettajien pitäisi olla. Heillä saattaa olla jo valmis käsitys siitäkin, millaisia he tahtoisivat olla opettajina. Nämä mallit ovat syntyneet opiskelijan omasta opiskeluhistoriasta, siitä millaisia kokemuksia hänellä on ollut itsestään oppilaana, millainen hänen suhteensa opettajiin on ollut ja mitkä ovat olleet hänen luokkakokemuksensa. (Kagan 1992, 154.) Virta, Kaartinen ja Eloranta (2001) ovat tarkastelleet aineenopettajan sosialisatiota peruskoulutuksen aikana. Heidän mukaansa opettajankoulutuksessa tärkeää on se, että koulutus antaa mahdollisuuksia opetusteknisten taitojen oppimiselle, mutta myös maallikkoteorioiden käsittelylle. Näiden opetusta koskevien näkemysten tarkastelun ja kyseenalaistamisen kautta on mahdollista kehittää ammatillisempaa kasvatusnäkemystä.

Opettajan ja opettajaksi opiskelevan ammatillisesta kehittymisestä on luotu monenlaisia malleja ja teorioita (Niikko 1998). Fueller ja Bown ovat esittäneet vuonna 1975 mallin, jonka mukaan opettajan ammattitaito kehittyy vaiheittain. Ensimmäiselle vaiheelle ominaista on huoli minästä, eli se, miten opetustilanteesta selviää. Tässä vaiheessa opetusharjoittelijaa voi huolettaa se, miten hän pystyy vastaamaan ohjaajiensa vaatimuksiin, miten hän saa luokkatilanteen hallittua tai onko hän opettajana pidetty. Toisessa vaiheessa huoli minästä ei enää ole yhtä päällimmäinen, vaan harjoittelijalla on huoli opetustehtävistä. Tällöin huomio kiinnittyy esimerkiksi siihen, miten opetuksen saa järjestettyä niin, että aika riittää. Kolmannessa vaiheessa opettajaksi opiskeleva saavuttaa vaiheen, jossa hän kiinnittää huomionsa opetuksen vaikuttavuuteen ja oppilaiden oppimiseen. Tällöin opettaja kiinnittää huomionsa oppilaiden tasa-arvoiseen kohtelun, opetusaineuksen eriyttämisen ja oppilaiden sosiaalisten tarpeiden huomioimisen kaltaisiin asioihin. Fueller ja Bown (1975) korostavat mallissaan sitä, että opettaja voi siirtyä seuraavalle tasolle vasta siinä vaiheessa, kun he ovat selvittäneet edellisen tason ongelmat.

Kaganin (1992) mukaan ammatillisen kasvun myötä tapahtuu muutoksia opettajaksi opiskelevan käyttäytymisessä, tiedoissa, mielikuvissa, uskomuksis-

sa ja havainnoissa. Kagan tarkastelee opettajaksi opiskelevan kasvua ja toteaa sen tapahtuvan ainakin viidellä eri ulottuvuudella:

- 1) Metakognitiivisen ajattelun kehittymien: Opettajaksi opiskeleva tulee tietoisemmaksi oppilaisiin ja luokkahuonetyöskentelyyn liittyvistä tiedoistaan ja uskomuksistaan ja niiden kehittymisestä.
- 2) Oppilaisiin liittyvän tiedon kasvu: Oppilaisiin liittyvä tieto lisääntyy, rakentuu uudelleen ja tulee relevantimmaksi.
- 3) Huomion siirtyminen: Opettajaksi opiskelevan huomio siirtyy itsestä opettajana oppilaiden opettamiseen ja oppimiseen.
- 4) Rutiinien kehittyminen: Opettajaksi opiskelevälle kehittyy rutiineja, jotka helpottava ohjeidenantoa, opettamista ja luokanhallintaa.
- 5) Ongelmanratkaisukyvyyn kasvu: Opettajaksi opiskelevan ongelmanratkaisutaidot kehittyvät eriytyneemmiksi, monisuuntaisemmiksi ja kontekstispesifimmiksi, jolloin on mahdollista käyttää kulloiseenkin tilanteeseen parhaiten soveltuvia ongelmanratkaisukeinoja. (Kagan 1992, 156.)

Kagan (1992, 142–144) viittaa artikkelissaan Wodlingerin (1990) tutkimukseen, jonka mukaan alkuvaiheessa olevat opiskelijat kuvaavat lähinnä järjestyksenpitoon ja luokan kontrolloimiseen liittyviä tekijöitä. Reflektion taso oli hyvin matala ja opettajat kiinnittivät huomattavasti enemmän huomiota itseensä kuin oppilaisiinsa. Jotta reflektio voisi kehittyä opettajankoulutuksen aikana, on Kaganin mielestä välttämätöntä lähteä liikkeelle opiskelijoiden omien koulukokemusten tarkastelusta. Kaganin näkemyksiä vastaan on esitetty kritiikkiä (ks. esim. Grossman 1992, 171–179). Kritiikki on kohdistunut Kaganin esittämän mallin tasomaisuuteen ja liialliseen opettamisen yksinkertaistamiseen. Grossman korostaakin sitä, että opiskelussa asiantuntijuuden kehittyminen ei tapahdu vaiheittain, vaan siinä vaikuttaa erilaiset ja monenlaiset prosessit yhtä aikaa. (Grossman 1992, 173–174.) Mallit yksinkertaistavat monia asiantuntijuuden kehittymisen prosesseja, mutta ne antavat silti näkökulmia siitä, mitä eri aspekteja opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä on huomioitava. Näin ollen Kaganin mallikin osoittaa sen, että opettajan asiantuntijuus koostuu useista eri osatekijöistä.

Opettajan ammatillinen kasvu tapahtuu vuorovaikutuksessa käytännön työn (harjoittelun) ja teoreettisempien aineiden välillä. Jotta tätä vuorovaikutusta tapahtuu, täytyy opettajan reflektoida toimintaansa ja käsitteellistää sitä. Järvinen (1999) on tutkinut opettajien ammatillista kehittymistä seuraamalla opettajien reflektiivisyyden kehittymistä. Opintojen aikana opiskelijoissa oli tunnistettavissa kaksi erilaista kehityslinjaa. Ensimmäisessä ryhmässä reflektio kohdistui opettajan ammattipersoonaan ollen hyvin kapea ja eettisesti latautunut. Tämä ryhmä koki opetusharjoittelun hyvin turhauttavana. Toinen ryhmä otti reflektion kohteet paljon laajemmin ja systemaattisesti keskittyen yhteen alueeseen kerrallaan. He lähtivät liikkeelle teknisen kompetenssin alueesta, mutta syvensivät tavoiteasetteluaan saavutettuaan teknisen osaamisen. Työmaailmaan siirtyessä ensimmäisen ryhmän opettajat eivät juuri reflektoineet omaa työtään ja toimintaansa. He olivat hyvin minäkeskeisiä ja kollegiaalisesta yhteisöstä vetäytyviä ja heillä oli ollut erilaisia ongelmia ensimmäisessä työpaikassaan. Sen sijaan ryhmällä, jotka jo opiskeluaikana refleктоivat laajemmin työskentelyään, oli positiivisempi suhde ensimmäisiin työvuosiinsa. He korostivat

yhteistyötä ja osallistumisen merkitystä ammatillisessa kasvussa. (Järvinen 1999, 260.) Myös Ruohotie-Lyhty (2011) ja Nyman (2009) ovat kieltenopettajia tutkiessaan esittäneet samansuuntaisia tuloksia koulutuksen aikaisen reflektoinnin ja opettajan työuralle siirtymisen suhteesta. Näin ollen oman työn reflektoinnilla jo opettajaksi opiskelun vaiheessa on varsin merkittävä koulutuksellinen rooli.

Koska asiantuntijuus on kulttuurinen ja situationaalinen ilmiö, vaikuttaa opettajan kehittymiseen suuresti se konteksti, jossa opettaja toimii. Kohonen (1997) näkee koulukulttuurin näkymättömänä käsikirjoituksena, joka ohjaa yhteisön toimintaa sitoen uudet tulokkaat koulun arvoihin ja käytänteisiin. Tässä koulukulttuurissa syntyvät merkitykselliset oppimiskokemukset voivat joko edistää tai ehkäistä asiantuntijuuden kehittymistä. Jokainen aika määrittää myös sen, millainen asiantuntijan tulisi olla. Tämä määrittäminen tapahtuu arvojen, normien ja resurssien suuntaamisen kautta. Myös yhteisöt, joissa asiantuntijat toimivat, tekevät omat tulkintansa asiantuntijuudesta. Myös asiantuntijat itse määrittävät omaa asiantuntijuuttaan kokemustensa, tietämyksensä ja toimintamahdollisuuksiensa perusteella. (Karila 1997.)

#### 4.1.3 Aineenopettajakoulutus pedagogisen ajattelun rakentajana

Opiskelijan aloittaessa aineenopettajakoulutuksen hänellä on jo valmiiksi valtava määrä tietoa kouluopetuksesta. Monella opiskelijalla on jo tullessaan varsin valmis näkemys siitä, miten opettamisen tulisi tapahtua (Handal & Lauvås 1987; Väisänen & Silkelä 2003, 32). Opettajankoulutuksen kannalta tässä on tietysti etunsa, mutta opiskelijoiden valmiit näkemykset siitä, miten opettaminen tulisi hoitaa voivat myös toimia parempien kasvatuksen käytäntöjen kehittymisen esteenä.

Opettajankoulutuksen tavoitteena on saada koulutukseen tulevat opiskelijat pysähtymään ja miettimään toimintaansa. Tämän reflektoinnin avulla omia ennakkonäkemyksiä ja toimintamalleja on mahdollista tiedostaa, koetella niitä ja kehittää mahdollisesti uudelleenlaisiksi. Opettajan ammattitaidon kehittymisen kannalta keskeistä onkin pysähtyä miettimään omaa toimintaa ja sitä ohjaavia perusteita. Opiskelijoiden suuri etukäteistiedon määrä on yksi opettajankoulutuksen erityispiirre. Toisena erityispiirteenä voidaan pitää sitä, että monet opiskelijat kokevat kasvatustieteen suhteen ammatilliseen käytäntöön olevan ohut. Usein opettajaksi opiskelevat kokevat harjoittelun olevan opintojen todellista tekemistä ja teorialuennoilla istumisen ajanhaaskausta. Reflektio mahdollistaa myös teorian ja käytännön yhdistämisen.

Aineenopettajajärjestelmä juurtaa Suomessa kansakoulu-oppikoulujärjestelmään. Edelleenkin piirteitä tästä on nähtävissä erityisesti siinä, että luokanopettajien ammattikuvassa korostuu läheiset suhteet oppilaisiin ja vanhempiin, aineenopettajilla taas tietyn aineen hallinta. Nämä erot selittyvät pitkälti opettajan ammatin historiallisesta perustasta. Vaikka oppikoulun opettajilta vaadittiin pedagogista valmentautumista jo 1800-luvulta lähtien, painottui oppikoulussa tiedollinen kasvatus (Simola 1995, 137).

1970-luvulla toteutettu peruskoulu-uudistus nosti oppilaan kasvun tukemisen yhdeksi tärkeäksi opettajan tehtäväksi. Myös oppilaiden aikaisempaa suurempi heterogeenisuus vaati aineenopettajalta tasapainottelua kasvatuksen ja opetuksen välimastossa (Jauhiainen & Rinne 2012, 113). Aineenopettajilta nämä kasvatustilanteet jäivät kuitenkin helposti käyttämättä, sillä kasvatuksen sijaan heidän toimintaansa ohjaavat opetettavan aineen sisällöt (Lahelma 1999, 89). Peruskoulun alkuvaiheessa ei opettajankoulutuksessa kiinnitetty juurikaan huomiota opiskelijoiden omaan kasvuprosessiin (Niemi 1984, 9).

Opettajankoulutusta tulisi tarkastella osana ympäröivää yhteiskuntaa. Niemi ja Tirri (1997, 12–17) ovat tarkastelleet opettajankoulutusta modernin ja postmodernin yhteiskunnan näkökulmista. Heidän mukaansa modernille opettajankoulutukselle tyypillistä on ollut hierarkioiden ja rajojen korostaminen. Modernin ajan opettaja on tehnyt työtään luokkassaan suljettujen ovien takana, kykenemättä laajempaan kommunikaatioon omien ainerajojensa yli. Postmoderni yhteiskunta edellyttää opettajalta kuitenkin toisenlaista toimintaa. Opettajankoulutuksen näkökulmasta tämä on tarkoittanut uusien oppimiskäsitysten omaksumista ja uusien oppimisympäristöjen luomista. Perinteisten tietojen ja taitojen lisäksi kommunikointi- ja ihmissuhdetaidot ovat tulleet yhtä tärkeimmiksi opettajan työssä. Samalla opettajan työnkuva on laajentunut perinteisestä oppiainekeskeisestä luokkahuoneopetuksesta koko koulun kehittämiseen. (Jauhiainen 1995, 14; Niemi 1996a, 229; Niemi & Tirri 1997, 12–17, 58; Hargreaves 2003, 2–3, 30.) Opettajankoulutuksen keskeiseksi kysymykseksi muodostuu tällöin se, millaista kehitystä tapahtuu opiskelijan pedagogisessa ajattelussa opettajankoulutusprosessin aikana (Kansanen 1996, 46–47).

Aineenopettajankoulutus siirtyi vuonna 1971 säädetyn opettajankoulutuslain myötä yliopistoille. Tätä ennen, aina 1860-luvulta lähtien, aineenopettajankoulutus suoritettiin varsinaisten opintojen jälkeen. Auskultointiin kuului kolme osaa: kasvatusoppi, joka suoritettiin kasvatusopin professorille, lukukauden mittainen opetusharjoittelu normaalikoulussa ja ”opettajanäytteet”, joka suoritettiin normaalilyseon yliopettajalle. Vuonna 1871 opettajankoulutus siirtyi kouluhallituksen valvontaan. Tällöin aineenhallinnan merkitys lisääntyi ja yleisen pedagogiikan väheni. Opettajankoulutuksessa painottui käytännöllisyys ja aineenhallinta kokonaisvaltaisuuden ja pedagogiikan sijaan. (Raivola 1989, 101; Rautiainen 2012, 43.)

Rautiaisen (2012, 43–51) mukaan aineenopettajankoulutuksessa ei juuri tapahtunut muutosta ennen 2000-lukua. Aineenopettajankoulutuksessa ainedidaktikot saivat varsin vapaasti toteuttaa omaa työtään, mikä tarkoitti pitkälti oman ainedidaktiikan opettamista. Yhtenäistä pedagogista ajattelua ei didaktikkojen kesken syntynyt, sillä vaikka kaikkien tehtävänä olikin opettajien kouluttaminen, oli jokaisella oma oppiaineensa, jonka kautta tätä työtä tehtiin. Didaktikot identifioituivat työhönsä enemmän oppiaineensa kuin yleisen pedagogiikan kautta. Opettajankoulutukseen vakiintui malli, jossa keskeinen kouluopetuksessa harjoitettava taito oli aineen sisällön tunteminen ja sen keskeisten sisältöjen siirtäminen kouluopetukseen. Aineenopettajan työn teoreettinen poh-

ja ei löytynyt kasvatustieteestä vaan opetettavan oppiaineen tiedepohjasta. (Rautiainen 2012, 46; ks. myös Autio, Nikander, Ropo & Silfverberg 1998, 306.)

Ainekeskeinen ajattelu ei ole nykypäivänäkään vierasta. Päivi Hökkä (2012) on väitöstudkimuksessaan tarkastellut opettajankouluttajia yksilön ja organisaation välisen jännitteen näkökulmasta. Hänen mukaansa opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen esteenä ilmenivät opettajankouluttajien vähäinen yhteistyö ja vahvat raja-aidat eri aineryhmien välillä. (Hökkä 2012, 103–104.)

Aineenopettajakoulutuksen uudistumisen myötä 1970-luvulla pyrittiin kasvatustieteen opintoja integroimaan aineen opintoihin ja harjoitteluun. Opetustyön kulmakiviksi rakentui aineenhallinta, ainepedagoginen tieto sekä oppilaiden motivointi. Rautiainen (2012, 47) tuo kuitenkin esiin sen, että vaikka opetussuunnitelmatasolla muutos tapahtuikin melko nopeasti ja tämä muutos myös omaksuttiin puhetapoihin, ei todellista muutosta opettajankoulutuksessa tapahtunut ennen 2000-lukua.

1990-luvulla aineenopettajan ammatillisessa identiteetissä alkoi avautumisprosessi, jonka myötä opettajat kokivat olevansa myös oppimisen ohjaajia ja koulun kehittäjiä, eivät pelkästään oman oppiaineensa opettajia. Avautumisprosessin taustalla oli oppimiseen ja opettamiseen liittyvä muutos, joka oli alkanut 1990-luvulla yhteistoiminnallisen oppimisen ja ongelmalähtöisen oppimisen rantauduttua Suomeen. Opettajan rooli on sekä yhteistoiminnallisessa oppimisessä että ongelmalähtöisessä oppimisessä täysin erilainen, kuin mitä se oli ollut aiemmin vaikuttaneessa behavioristisessa suuntauksessa. Nyt opettajan tehtävänä ei enää ollut vain kaataa tietoa opiskelijoiden päähän, vaan mahdollistaa opiskelijoiden oppiminen ja itse ohjata tätä prosessia. Toisaalta taustalla on nähtävissä myös yhteiskunnallista muutosta sekä vaatimus siitä, että koulujen oli muututtava yhteisöllisempään suuntaan. Opettajan asiantuntijuus määrittyi tässä uudessa tilanteessa kolmen ulottuvuuden kautta: tiedollisen, pedagogisen ja työyhteisöllisen. (Kohonen 2000, 33–35.)

Rautiainen (2012) nostaa esiin, kuinka 2000-luvun aineenopettajakoulutuksen tausta lepää aiempaa vahvemmin kasvatustieteessä. Siinä missä aiemmin opettajankouluttajat julkaisivat oman oppiaineensa väitöskirjoja, tai ainepedagogisia väitöskirjoja, on viime aikoina julkaistu väitöskirjoja, jotka tähtäävät koko koulutuksen kehittämiseen. Näitä tutkimuksia yhdistää varsin kriittinen näkökulma ainesubstanssikeskeiseen opettajankoulutukseen. (Mm. Rautiainen 2008; Nyman 2009; Klemola 2009; Kauppinen 2010; Hankala 2011; Ruohotie-Lyhty 2011.)

Jyväskylän yliopistossa on 2000-luvulta lähtien pyritty vahvistamaan aineen substanssi- ja opettajanopintojen keskeistä integraatiota myös niin sanotulla suoravalintamenettelyllä. Tässä suoravalintamenettelyssä opettajaksi opiskeleva hakee opettajankoulutukseen samalla kuin pyrkii yliopistoon pääaineensa opiskelemaan. Valtaosa aineenopettajaksi opiskelevista valitaan aineenopettajakoulutukseen samaan aikaan kuin heidät valitaan yliopistoon. He opiskelevat pedagogiset perusopinnot opintojensa ensimmäisenä ja toisena



opintovuonna. Aineopinnot opiskellaan yleensä neljäntenä opintovuonna osaksi maisterivaiheen opintoja.

Suoravalintamenettelyn tarkoituksena on ollut vahvistaa pääaineen ja opettajaopintojen välistä yhteyttä ja opiskelijan opettaja-ammattiorientaatiota. Ensimmäisten kahden opintovuoden aikana kasvatustieteen ja opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa koulua ja opettajuutta ei tarkastella vain oman oppiaineen, vaan laajemman näkökulman kautta.

Tutkimani opiskelijaryhmän opettajan pedagogisten opintojen tavoitteissa kirjoitetaan seuraavasti:

Koulutuksessa yhdistetään ainetietoa sekä kasvatukseen, oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tietoa jäsennellyksi kokonaisuudeksi. Opiskelija rakentaa reflektiivisen, dialogisen ja praktisen toiminnan kautta itselleen toimivan opetusfilosofian. Koulutuksen tarkoituksena on auttaa tulevaa opettajaa kehittämään opetuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen ammattilaiseksi.

Aineenopettajan pedagogiset opinnot suorittanut opiskelija on pedagogisilta taidoiltaan valmis siirtymään opettajaksi ymmärtäen, että opettajuuden kehittymisen on elinikäinen prosessi ja että yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat kouluun ja opetustyöhön. tältä pohjalta hän on valmis kehittämään itseään kasvattajana ja opettajana jatkuvasti. Pedagogiset opinnot suorittanut opiskelija toimii ammattitietikkaa noudattaen monenlaisissa työskentely-, opetus- ja opiskeluympäristöissä. (Aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opintojen opinto-ohjelma)

Aineenopettajan pedagogiset opinnot arvioidaan asteikolla hyväksytty/hylätty. Hyväksytty suorittaminen vastaa suoritusta vähintään hyvin tiedoin. Arvioinnin tarkoituksena on määritetty opettajaksi opiskelevan kasvun tukeminen. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota kasvatustieteellisten, ainepedagogisten ja opettavien aineiden teorioiden ymmärtämiseen ja käyttöön opetuksessa sekä vuorovaikutukseen oppilaiden, toisten opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Arviointi vastaa siihen, mitä koulutukselta haetaan, millaiseksi nähdään pedagogisten opintojen läpikäyneen opiskelijan ideaali. On nähtävissä, että pelkkä käytännön osaaminen ei ole pedagogisten aineopintojen tavoitteena, vaan opettajaksi valmistuvan tulee pystyä rakentamaan käyttötietoaan monipuolisesti opintojensa aikana.

Suoravalintamenettelyä ryhdyttiin kokeilemaan Suomessa opettajankoulutuslaitoksilla yleisesti 2000-luvun alussa. Perusteina tälle esitettiin sitä, että vanhan mallin mukainen yksi tiivis opiskeluvuosi aineenopettajaksi oli aivan liian lyhyt aika opettajaksi kasvamisprosessin käynnistämiseen, saati sitten koko prosessin läpikäymiseen. (Ks. esim. Virta, Kaartinen & Eloranta 2001, 138.) Heini-Maria Järvinen (2003, 227) tuo esille sen, miten suoravalinnassa sekä akateeminen sosialisatio, että ammatillinen sosialisatio käynnistyvät samanaikaisesti ja ammatilliseen sosiaalisaatioon opintojen aikana käytettävissä oleva aika kasvaa moninkertaiseksi.

Järvinen (2003) on tutkinut suoravalintaopiskelijoiden käsityksiä opettajaksi kasvusta opintojen alkuvaiheessa. Hänen tutkimuksensa kohdistui englannin pääaineopiskelijoihin. Opintojen alkuvaiheessa olevia opiskelijoita tutkiessaan hän tuli siihen tulokseen, että pedagoginen osaaminen oli luonnostaankin opiskelijoilla vielä varsin alkuvaiheessa. Sen sijaan opiskelijat olivat kiinnostuneita kehittämään osaamistaan, heidän vastuunottokykynsä ja tehtäviin sitou-

tumisen asteensa oli varsin korkea ja heidän ajattelunsa oli varsin itsenäistä. (Järvinen 2003, 229–232.)

Huhtala (2008) on tutkinut suoravalinnan kautta aineenopettajaksi opiskelevien pedagogisen minuuden syntyä narratiivisessa tutkimuksessaan. Hänen mukaansa suoravalitut opiskelijat ovat varsin ammattiorientoituneita. Heillä on ollut omakohtainen halu opettajaksi tai motiivi valmistua yliopistosta johonkin ammattiin. Huhtalan tutkimat opiskelijat myös identifioivat itsensä laajemmin opettajiksi kuin tietyn aineen opettajiksi. Tutkimus ei tuo esille sitä, tapahtuiko opiskelijoiden käsityksissä muutosta opintojen aikana, vaikkakin Huhtala toteaa tutkimiansa opiskelijoiden opettajuuskäsityksen olleen varsin traditionaalinen.

Tutkimani suoravalinnan kautta opettajaopinnot aloittaneiden ryhmä on tutkimuksellisesti mielenkiintoinen jo siitä syystä, että he ovat suoravalinnan kautta aineenopettajaksi opiskelemaan hakeneita ja päässeitä. Heillä on opintojensa alusta lähtien ollut lähtökohtana saada itselleen opettajanpätevyys. Tämän ryhmän opinnoissa on opettajankoulutuslaitoksen puolelta pyritty aiempaa enemmän siirtämään opintoja aineryhmästä sekaryhmissä tapahtuvaksi silloin, kun sisällöt eivät selkeästi ole olleet ainepedagogisia.

Niikko (1998, 68) näkee opettajankoulutusajalla olevan erityisesti merkitystä sille, kuinka opettajat asennoituvat opetusta koskevaan tietoon ja missä määrin he oppivat arvioimaan ja soveltamaan didaktista tietoutta ja löytämään laajoja perspektiivejä. Tällöin opettajankoulutuksen tavoitteena on ohjata opettajaksi opiskelevia kohti kriittistä ja abstraktia ajattelua sirpaletiedon sijaan. Samaten opettajankoulutuksen tulisi kehittää opiskelijan metakognitiivisia taitoja, syvällistä kasvatustieteen ja opetusaineiden prosessointia sekä syventää kasvatusta- ja opetustapahtumiin liittyvää tiedonhankintaprosessia.

## 4.2 Historian oppimisesta ja opettamisesta

Usein menneisyyden ja historian välillä luodaan jako. Tällöin historia nähdään tulkinnaksi menneestä, jota sellaisenaan ei voida tavoittaa. Monesti historia nähdään tieteenä, ammattimaisena toimintana, kun taas ihmisten muistikuvat historian tapahtumista koetaan olevan tunteenomaisia ja subjektiivisia näkökulmia menneisyyteen. Jako menneisyyden ja historian välillä ei ole selkeä, sillä myös ammattimainen historia on aina oman aikansa tuote.

Samoin kuin maallikkojen muistoja, myös historiantutkijoiden työtä värittää ne arvostukset ja kulttuuri jonka piirissä tutkimusta tehdään. Jako menneisyyteen ja historiaan on kuitenkin siinä mielessä käyttökelpoinen, että se auttaa ymmärtämään, miten historiallinen tieto on monivaiheisesti seulottua. Menneisyyteen jää paljon sellaista, mistä ei jää jälkiä ja mitä ei voi tutkimuksellisesti selvittää. Toisaalta taas se osa historiasta, joka tulee opetussuunnitelmien ja oppikirjojen sisällöksi on valikoima niistä menneisyyden asioista, joita pidetään sillä hetkellä arvokkaana tietää. (Virta 2008, 17.) Eri aikoina historian hyödyllisyyttä on perusteltu eri tavoin. Sitä on perusteltu esimerkiksi niin nationalisti-

sista näkökulmista, kansalaiskasvattavana oppiaineena kuin käytetty asennekasvattamiseen (Arola 2002, 13–17.)

#### 4.2.1 Historian oppimisen ja opetuksen luonne

Arkikäsitysten mukaan historianopetus koulussa on pitkälti vuosilukujen sekä nimien osaamista, ja historia onkin nähty oppiaineena, jossa on käytävä läpi suuri määrä asiaa ja painettava se mieleensä. Tällöin historiaa parhaiten osaava on ollut se, joka muistaa eniten asioita. (Virta 2002a, 38–39.) Toisaalta *Historia-tietoisuus Suomessa* -tutkimushankkeen puitteissa tehdyn tutkimuksen mukaan valtaosa suomalaisista pitää historiaa tärkeänä ja kokee, että tietämällä menneisyydestä ymmärtää paremmin myös tulevaisuutta (Torsti 2012, 22). Historian oppimisen luonne on herättänyt viime vuosikymmeninä keskustelua niin ulkomailla kuin Suomessa. Historian opetuksen tehtävää on perusteltu tulevaisuuden työelämän ja yhteiskunnan näkymillä, joissa mikään ei ole niin varmaa kuin muutos. Tiedon nopea uusiutuminen ja kohdattavien ongelmien monisäikeisyys johtaa siihen, että tiedon kanssa työskentelystä, ei sen muistamisesta, tulee entistä olennaisempaa. Historian on ristiriitaisia tulkintoja ja arvostuksia sisältävänä oppiaineena nähty olevan omiaan tiedon kanssa työskentelemisen opettelemiseen. (Virta 2002a, 38.)

##### *Perinteinen historianopetus*

Historian oppimista ei toki ole aiemminkaan nähty täysin ongelmattomaksi. O. J. Brummer tuo vuonna 1931 kirjoittamassaan kirjassa esiin sen, että koulun historianopetus voidaan ymmärtää joko vuosilukujen ja nimien muistamisena tai laajempaan historiallisiin näkökulmiin painottuvana oppiaineena. (Brummer 1931, 5.) Tämä Brummerin esittämä kahtiajako muistamisen ja ymmärtämisen välillä on edelleen ajankohtainen, vaikka tiedon muistamisen ja ymmärtämisen lisäksi erilaiset historiaan liittyvät taidot ovatkin nousseet keskeiseen asemaan.

Esimerkkinä perinteisestä historianopetuksesta ja vanhasta historiandidaktiikasta on vuonna 1982 ilmestynyt suomalainen teos *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka*. Tässä opettajille suunnatussa teoksessa kuvataan, kuinka ”Opettajan oma esitys on tietyissä asioissa paras ja nopein opetustapa, etenkin kun esillä on jokin vaikeaselkoinen, oppilaiden tavallisen kokemuspiirin ulkopuolella oleva asia” (Castrén, Lappalainen & Nöjd 1982, 96). Kirjassa kuvataan myös opettajakeskeisen tunnin kaavaa: tunnin aloittaa läksyn kysely, tämän jälkeen seuraa motivointi ja uuteen asiaan siirtyminen, jonka jälkeen uutta asiaa käsitellään oppitunnilla. Oppilaiden motivointia pidetään yllä jutuilla tai tarinoilla, diakuvilla tai keskusteluilla. Tuntia pitääkseen opettaja tarvitsee tietoa opetettavasta asiasta. Uransa alkuvaiheessa oleva opettaja joutuu valmistelemaan oppitunnit, mutta kokenut opettaja pystyy pitämään rutinoituneesti hyvän oppitunnin ilman ennakkovalmistelujakin. (Castrén et al. 1982, 97–98.)

Opettajaohitoisen oppitunnin lisäksi teoksessa *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka* esitellään myös muita työtapoja, kuten kyselevää opetusta, kerrontaa ja ohjattua opetusta, jossa oppilaat itse lukevat tekstejä ja vastaavat tunnilla an-

nettuihin eritasoiisiin tehtäviin. Lisäksi esitellään ohjelmoidun opetuksen periaatteet. Ohjelmoidussa opetuksesta oppiaines jäsennellään systemaattisesti eteneviin, toisiinsa liittyviin osioihin, jotka oppilas suorittaa ja tarkistaa välittömästi suorituksensa jälkeen oikeat vastaukset. Myös ryhmätöiden käyttöä historianopetuksessa suositeltiin. Ryhmätyössä opettajan tehtävänä on aihealueen valinta, sen jakaminen pienempiin tasaveroisiin osakokonaisuuksiin, kirjallisuuden hankinta ryhmätyötä varten ja oppilaiden jakaminen ryhmiin. *Historian ja yhteiskunta opin didaktiikka* teoksessa opastetaan opettajaa, että peruskoulun 9-luokkalaisten kanssa ryhmätyöntarkistustilanteessa aiheista voi keskustellakin. Oppilaiden rooliksi jää opettajan ohjeiden mukaisesti koota opettajan antamasta materiaalista ryhmän tuotos esimerkiksi kalvolle tai seinälle kiinnitettävään arkkiiin. (Castrén et al. 1982, 106–107.)

Historian oppiaineessa on perinteisesti korostettu oppiaineen tietosisällön muistamista. Oppiaineen tietosisältö on kuitenkin oppilaan kannalta ongelmallisen runsas. Tämä on johtanut siihen, että monet oppilaat mieltävätkin historian kokoelmaksi hajatietoja, jotka opiskellaan koetta varten ja unohdetaan kokeen jälkeen. (Pilli 1992, 122.) Asiayhteyksien löytäminen, asioiden kokonaisuudeksi jäsentäminen tai erilaisten tulkintojen huomioon ottaminen voivat kuitenkin puuttua täysin oppilaan taidoista. Raja muistamisen ja ymmärtämisen välillä ei kuitenkaan ole jyrkkä. Mieleen painaessaan ihminen omakohtaisesti asiaa (Rantala 2012a, 195). Oppiminen tehostuu, jos oppiessa joutuu käsittelemään ja työstämään opittavaa. Tämän vuoksi uutta opittaessa mielekkäiden kysymysten ja oppimistehtävien merkitys korostuu.

Oppiminen on kognitiivinen prosessi, jossa oppilaan oma aktiivisuus on keskeisessä osassa. Oppimisessa oppija suhteuttaa saamaansa informaatiota esitietoihinsa ja muokkaa sitä. Perinteinen historianopetus on tietosisältöjen siirtoa opettajalta oppilaalle, jolloin opettajan huomio kohdistuu tietoinaisten sisällön valintaan ja oman esityksen valmisteluun. Vaikka opettaja painottaisikin runsaan tietomäärän sijaan esityksessään syy-yhteyksiä tai pitkien kehityslinjojen hahmottamista, opetuksen tulokset ovat usein hajanaisia. Jos historia halutaan ymmärtää taitoja kehittävänä tai identiteettiä ja maailmankuvaan vaikuttavana oppiaineena, opettajan ajattelun ja toiminnan täytyy muuttua. Tutkimuksien mukaan ajattelun kehittäminen ja tietosisältöjen hallinnan yhdistyminen on historianopetuksessa haaste, johon ei voida vastata antamalla yksinkertaisia neuvoja tuntien suunnitteluun ja pitoon (Pilli 1992, 124–125). Opettajan täytyy omakohtaisesti miettiä, miksi hän opettaa historiaa ja millä tavoin tämä näkemys näkyy hänen opetuksessaan (Nichol 1999; Harris & Rea 2006, 28).

#### *Kohti taitopainotteista historianopetusta*

Historian didaktisten kirjojen perusteella muutos historian opetuksessa näyttäisi tapahtuneen 1980- ja 1990-lukujen kuluessa. Siinä missä 1980-luvun alussa oppaassa painotettiin selkeästi faktatietoa ja opettajan roolia oppimista johtavana hahmona, vuonna 1992 julkaistussa teoksessa *Historia koulussa* historian opetuksen tavoitteena on historian ymmärtäminen ja historiallisen ajattelun kehit-

täminen. Muutos kertoo yleisemminkin oppimiskäsityksen muuttumisesta. 1980-luvun alussa behaviorismilla oppimiskäsityksenä oli vielä suuri merkitys, mikä tarkoitti käytännössä sitä, että oppilaiden aktivointi tapahtui pääosin työkirjoin ja monistein. Oppilaita ohjattiin löytämään oppikirjoista faktoja ja sijoittamaan niitä sopiviin kohtiin työkirjoissa. Työskentelymuotona suosittiin myös ryhmätöitä, jotka kuitenkin latistuiivat usein lähdekirjojen sanatarkkaan kopiointiin. Historian didaktisessa ajattelussa tapahtui 1990-luvulle tultaessa käänne kognitiivisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä. (ks. esim. Virta 2012, 153; Rantala 2011, 59; Rantala 2012a, 194–195.) Muutos on historian oppimisen kannalta tärkeä, sillä faktatietoa painottavan opetuksen tuloksena oppilaalla voi olla muistissaan suuri määrä vuosilukuja, nimiä, tapahtumia ja muita yksittäisiä tietoja. Omakohtaiseen oppimiseen ja oppiaineen luonteen mukaiseen ymmärtämiseen ja tiedon vertailuun ei kuitenkaan faktatietoja opettelemalla päästä.

Historian taitoja painottava opetus on vallannut alaa sisältöihin keskittyneeltä opetukselta. Tällä kehityksellä on kansainväliset juuret. Taitoja painottavan opetuksen lähtökohdana voidaan pitää 1970-luvulla Isosta-Britanniasta alkanutta *Schools Council History Projectia*, jonka vaikutukset levisivät erityisesti anglosaksiseen maailmaan. Muutos ei kuitenkaan ole ollut kivutonta ja keskusteluun ovat historian tutkijoiden ja opettajien lisäksi osallistuneet myös valtion päämiehet ja median edustajat. Britanniassa uutta historianopetusta vastaan kohdistunut kritiikki voimistui 1980-luvulla, kun tätä uutta historianopetusta yritettiin soveltaa opetussuunnitelmissa. Myös Yhdysvalloissa ja Kanadassa historian opetussuunnitelmauudistus herätti keskustelua. Näissä kaikissa keskusteluissa sisältö oli samankaltainen: uusi historianopetus koettiin uhkatekijäksi kansalliselle yhtenäisyydelle. Vastakkain kiistassa on kaksi erilaista historianopetuksen traditiota, perinteinen suurta kertomusta edustava traditio ja uusi, historiallista ajattelua edustava ajattelutapa. Näistä perinteinen painottaa erityisesti sisältöjen osaamista, uusi taas historian taitoja. Kyse on myös historian sisällöllisestä tiedosta, siitä opetetaanko kouluopetuksessa poliittis-valtiollista historiaa vai sosiaalihistoriaa, sekä siitä onko painopiste kansallinen vai moniperspektiivinen. (Ahonen, 2002, 71; Rantala 2012b, 22; myös Pendry 1990.)

Näillä historian opetuksen ja oppimisen tutkimuksen suuntauksilla on ollut vaikutusta siihen, että Suomessa kiinnostuttiin historiallisen ajattelun kysymyksistä (Virta 2012, 152). Lisäksi Pohjois-Amerikassa tehdyt tutkimukset (esim. Wineburg 2001; Ashby 2011), joissa on tarkasteltu lasten ja nuorten tapaa ymmärtää historian syitä, jäsentää ilmiöitä ja tulkita historian lähteitä, ovat vaikuttaneet historian pedagogiikkaan myös Suomessa (Virta 2012, 153). Vaatimukset historianopetuksen uudistamisesta on etenkin Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa aloitettu lähes neljäkymmentä vuotta sitten. Ajatus historiasta myös taitoja ja opettavana oppiaineena tuli Suomessa lukion opetussuunnitelmiin jo vuoden 1981 lukion historian kurssimuotoisessa oppimäärässä (ks. Kouluhallitus 1981, 8). Voimakkaammin taidot korostuivat kuitenkin vuonna 1994 tulleissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa.

Viime vuosikymmeninä historian opetusta koskevassa kirjallisuudessa on historianopetukselle nostettu erilaisia tehtäviä. Näitä tavoitteita ovat olleet esimerkiksi identiteetin ja maailmankuvan muodostuminen tai tiedon käsittelyyn liittyvät taidot. Taidoista esiin on nostettu tiedon käsittely ja hallinta sekä kriittinen ajattelu, päättely ja ongelmanratkaisu. Historiaa on pidetty myös oppiaineena, joka luo ymmärrystä nykypäivän tapahtumille. (Ks. esim. Harris & Rea 2006; Barton 2005; Barton & McCully 2005; Virta 2002a; Wirth 2000.) Eri tavoitteet vaativat historianopetukselta erilaisia painotuksia, mutta yhteiseksi tekijäksi tutkijat nostavat oppilaan aktiivisen roolin. Vallitseva näkemys on, että historiaa ei tule opettaa ulkokohtaisena tietoaaineena, vaan opiskelijan tulisi itse aktiivisena toimijana osallistua menneisyyden tulkitsemiseen ja historian luomiseen (ks. esim. Stradling 2001, 87–88).

Historian oppimisen sijaan erityisesti pohjoisamerikkalaiset tutkimukset korostavat historian tekemistä (*doing history*), jolloin oppilas tiedon opetteluun sijaan käsittelee tietoa historian tutkijan tavoin (esim. Wineburg 1991; Levstik & Barton 2011, ks. myös Donnelly & Norton 2011). Olennaista tässä pedagogiikassa on, että oppilas näkee historialla olevan merkityksiä oman identiteettinsä ja maailmankuvansa rakentajana. Tällöin hän voi oppia myös sitä, miksi eri ihmiset tulkitsevat menneisyyden tapahtumia ja niistä jääneitä lähteitä eri tavoin. (Harris & Rea, 2006; Barton 2005; Ragland 2007.)

#### *Historian opetuksen muuttamisen vaikeus*

Vaikka historian opetuksesta on käyty runsaasti keskustelua, osoittavat tutkimukset, että opettajat yhä edelleen opettavat ja oppilaat kokevat historian tietoaaineena. Kouluopetuksessa historia esitetään yksinkertaistettuna ja esitys on usein tyyliltään yleistävää ja kuvailevaa (Virta 2002a, 38.) Opettajat eivät problematisoi historian tietosisältöjä, vaan näkevät historian olevan päivämääriä, nimiä ja tapahtumapaikkoja (Ragland 2007, 222–223). Tällainen koulun historianopetus näyttäytyy merkityksettömänä kokemuksena, eikä sillä nähdä olevan mitään hyötyä myöhemmässä elämässä (Nichol 1999, 6).

Se, millaiseksi opettaja näkee historian oppiaineen merkityksen, vaikuttaa siihen miten opettaja suunnittelee ja opettaa. Suomessa työskentelevien historianopettajien kuvaa historiasta ei ole juurikaan tutkittu, mutta brittiläiset ja yhdysvaltalaiset tutkimukset osoittavat, että historianopettajien työskentelytavat ovat monesti edelleen varsin yhteneväiset 1980-luvulla annetuille opeille. Raglandin (2007) tutkimuksen mukaan opettajat kuvaavat historianopetuksensa työmuodoiksi opettajajohtoisen keskustelun, luennoinnin, ryhmätyöt, erilaiset työkirjatehtävät sekä kuva-, ääni- ja filmimateriaalin seuraamisen. Historiatieteelle tyypilliset työtavat, kuten aineiston kerääminen ja analysointi, sekä siitä raportoiminen olivat opettajille sen sijaan varsin vieraita. (Ragland 2007, 222–223; ks. myös Virta 2002a, 38.)

Myös oppilaiden viihtyvyyttä historiantunneilla on tutkittu ja tällöin on huomattu, että historia kiinnostaa suurinta osaa oppilaista. Keskiöön nousi tällöin kysymys siitä, mitä opetetaan, miten opetetaan ja millainen opettaja on.

Ylipäänsä oppilaat kiinnostuivat aineesta enemmän silloin, kun he saivat itse aktiivisesti osallistua oppitunteihin. (Harris & Haydn 2006.)

Suomessa opettajilla on perinteisesti ollut varsin suuri autonomia oman luokkansa sisällä. Suomalaiseen koulukulttuuriin ei myöskään ole kuulunut ajatus siitä, että joku valvoisi aineenopettajan työtä. Ennemmin on luotettu aineenopettajan taitoon hallita omaa oppiainettaan ja tätä kautta kykyyn siirtää sen hallintaa oppilaille ja opiskelijoille. Tämän vuoksi pelkkä opetussuunnitelmien muutos ei riitä, vaan muutosta tarvitaan opettajien ajattelutavoissa.

Virta (2008) tuo esiin, että historia ei ole ainoastaan akateeminen oppiaine ja tieteenala, eikä pelkästään tietoa menneisyydestä. Historia on sidoksissa ihmisen maailmankuvaan ja identiteettiin sekä hänen tapaansa jäsentää tapahtumia ja ilmiöitä aikaperspektiivissä. Yksilönkään käsitys historiasta, historiakuva, ei ole vain tiedollinen, vaan tietoihin sisältyy usein arvottamista, tunteita ja epämääräisiä mielikuvia. (Virta 2008, 15.) Joskus nämä epämääräiset mielikuvat ja tunteet voivat olla niin vahvoja, että itse tieto-osuus vääristyy. Nykyään historianopetuksen ideaaliksi länsimaissa nähdään melko yleisesti oppilaan ajattelun valmiuksien luominen, kriittisyys ja tarkastelun moniperspektiivisyys ja näihin liittyen historian tiedonluonteen opettaminen (Counsell 2000; Stradlin 2001). Näiden päämäärien toteutuminen käytännössä on kuitenkin melko hankalaa (ks. Hunt 2000, 39–40; Barton 2005).

#### *Historia identiteettiä ja maailmankuvaa rakentavana oppiaineena*

Jos historia ymmärretään ihmisen identiteettiä ja maailmankuvaa rakentavaksi oppiaineeksi, ovat historiakulttuurin ja historiakäsityksen käsitteet olennaisia. Historiakäsityksellä tarkoitetaan sitä, miten yksilö ymmärtää menneisyyden, näkee nykyisyyden ja suhtautuu tulevaisuuteen. Tähän historiakäsitykseen vaikuttaa oleellisesti yksilön historiakuva. Huolimatta siitä, että historiakulttuurin käsite on viime vuosina noussut historian käyttöä koskevan tutkimuksen keskiöön, historian kouluopetuksessa on kiinnitetty vain vähän huomiota niihin käsitteisiin, joita oppilailla on valmiina ennen opetusta. Yksilön historiatietoisuus rakentuu historiakulttuurissa. Historiatietoisuuden ja historiakulttuurin käsitteitä on määritelty eri tavoin. Historiakulttuuri voidaan määrittää niiksi näkyviksi tavoiksi, joilla historiatietoisuutta ilmaistaan yhteiskunnassa. Historiakulttuuri ilmentää, miten historiatietoisuus on läsnä yhteiskunnassa. (Ahonen 2001, 106–107; Salmi 2001, 134–149; Virta 2008, 15; Rantala 2012b, 8.) Näin ajateltuna historia on kulttuurinen työväline, jota käytetään erilaisiin tarpeisiin. Sitä voidaan käyttää niin poliittis-ideologisiin, taloudellisiin kuin sosiaalisiin tarkoituksiin. (Salmi 2001, 134–149.)

Historiatietoisuus ei kuitenkaan ole muuttumaton, vaan sen rakentuminen on koko ajan jatkuva prosessi. Oma aikakautemme muovaa uudenlaisia tulkintoja menneisyydestä ja samalla muuttuu myös käsityksemme siitä, keitä olemme ja minne olemme suuntaamassa. (Berg & Torsti 2011, 252–253.) Olennaista historiatietoisuuden ja historiakulttuurin käsitteissä on, että vaikka menneisyys on mennyttä, nykyisyys esimerkiksi historian tutkimuksen muodossa

käyttää tätä menneisyyttä omiin tarkoituksiinsa. Markku Hyrkkänen (2011) kirjoittaa, että historiaa on tulkittu ja kirjoitettu vaihtuvien nykyisyyksien erilaisista näkökulmista. Nykyisyys on historiassa keskeisessä roolissa ja historian tutkimus voidaan nähdä Hyrkkäsen (2011, 265–266) mukaan ”nykyisyyden tutkimuksen omalaatuisena tapana”. Tällöin historian merkitys kiertyy nykyisyyden käsittämiseen. Nykyisyydessä selviytyminen edellyttää eri vaihtoehtojen punnitsemista, niiden toteuttamisen seurausten miettimistä ja tulevaisuuden arvuuttelua.

Monissa maissa koulun historianopetuksen tehtävänä on vahvistaa kansallista identiteettiä. Yksilön kollektiivinen muisti on kuitenkin usein yksioikoinen. Menneisyydessä ja nykyisyydessä nähdään syyllisiä ja syyttömiä, voittoja ja häviöitä, voitonriemua ja häpeän kohteita. Haasteeksi historianopetuksessa muodostuu se, miten välttää liian yksioikoisia kertomuksia. Perinteisten suurten kertomusten, kuten vaikkapa kansakunnan rakentumistarinoiden lisäksi yksioikoisia kertomuksia ovat usein myös vähemmistöjen vastakertomukset. Näiden molempien tavoitteiksi on nähty oman yhtenäisyyden korostaminen vallan tavoittelun vuoksi. Frank Füredi (1992) tarjoaa historiallisen identiteetin vaihtoehdoksi historiallista tietoisuutta. Historiallisella tietoisuudella Füredi tarkoittaa sitä, että ihminen ei omaksu historiallisia selityksiä sellaisenaan, vaan tarkastelee menneisyyttä yksilöiden ja ryhmien historiallisen toimijuuden näkökulmista. Tapahtumien taustalla on aina vastuullinen toimija, ei kasvoton kehityssuunta. Historiallinen toimijuus tarjoaa myös sen mahdollisuuden, että opiskelija voi samaistua toimijaan, mutta vasta sen jälkeen kun hän on ensin tutustunut toimijan tarkoitukseen ja vastatoiminnan pyrkimyksiin. Tällöin historiallinen identiteetti ei saada valmiiksi ylhäältäpäin rakennettuna, vaan se rakennetaan omakohtaisesti ja kriittisesti. Historialliseen toimijuuteen kuuluu myös mahdollisuus ymmärtää se, miksi toiset samaistuvat erilalla. (Füredi 1992, 70.)

Kouluopetus on vain yksi tekijä, joka vaikuttaa ihmisten historiakuvaan (Ahonen 2001, 105–116; Gard & Lee 1980, 22). Menneisyyttä – tai menneisyyden myyttejä – käytetään niin elokuvien, tietokonepelien, sarjakuvalehtien, roolipelien kuin teemapuistojenkin lähteinä. Viihteellisemmän aineksen lisäksi ihmisten historiakäsitystä muovaavat myös suvun tarinat, juhlapyhien vietto, erilaiset juhlapuheet ja rakennettu ympäristö rakennuksineen ja muistomerkkeineen (Ahonen 2002; Wineburg 2001; Mosborg 2002, 355). Kouluopetus ei pysty kilpailemaan informaation määrässä historiakulttuurin tuotteille. Tämän vuoksi kouluopetuksen tehtäväksi onkin nähty nuorten opettaminen käsittelemään kriittisesti historiatietoa. Kriittisen suhtautumisen avulla pystytään myös mahdollistamaan se, ettei historia latistu vain viihteen materiaaliksi. (ks. Wineburg 2001.)

#### 4.2.2 Oppilas historian tekijänä, opettaja oppimisprosessin ohjaajana

Kautta aikojen nuorisoa on syytetty historiallisen tiedon puutteista ja varoiteltu, että menneisyyden huomiotta jättäminen johtaa menneisyyden virheiden toistamiseen (Wineburg 2001, x). Tämä on johtanut keskusteluun historianopetuk-



sen sisällöistä. Tällöin on keskusteltu siitä, mitkä tapahtumat, ihmiset ja kansakunnat ovat perustietoa, jotka jokaisen oppilaan tulisi tietää.

Vuonna 1998 yhdysvaltalaisessa *American Scholar* aikakausjulkaisussa kysyttiin ”Mitä lastemme tulisi oppia?” Lehti pyysi yhtätoista historioitsijaa pohdimaan sitä, tulisiko oppilaille opettaa historianopetuksessa isänmallisuutta, sankarillisuutta ja kansakunnan ideaaleja vai epäoikeudenmukaisuutta, tappioita ja johtavan luokan tekopyhyttä. Sam Wineburgin (2001, 5) mielestä keskustelun suunta oli kieroutunut. Sen sijaan että kantaa otettiin siihen, kummanlaisista historiaa tulisi opettaa, olisi Wineburgin mielestä tullut keskustella siitä, miksi historiaa opetetaan. Olennaista olisi ollut sen pohtiminen, mitä historialla oppiaineena voisi olla annettavana ihmisille.

Yhdysvalloissa käyty debatti ei ole ainutlaatuinen historianopetuksesta keskusteltaessa. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa tuotiin 1980-luvulla esiin huoli siitä, kuinka uusi historian opetussuunnitelma vaaransi koulun tärkeimmän tehtävän: kansallisen perinnön välittämisen tuleville sukupolville. (Pendry 1990; Rantala 2012b, 22.) Myös 1980-lukulaiset konservatiivijohtajat, kuten Ronald Reagan, Helmut Kohl ja Margaret Thatcher ottivat kukin omalla tahollaan kantaa historianopetukseen. Reaganin mukaan vieraisiin kulttuureihin tutustuminen johtaa siihen, etteivät amerikkalaiset nuoret enää tunne oloaan kohtausmaassaan. Kohl näki, ettei Saksan lähihistorian ikäviä asioita tule opettaa, sillä ne saattaisivat horjuttaa nuorten saksalaisten tulevaisuudenuskoa. Thatcher puolestaan haikaili isänmaan loistokkaiden kohtalonhetkien ja suurten poikien perään. He kaikki korostivat historianopetusta oman kansakunnan identiteetin vahvistajana. (Ahonen 2002, 71.)

Leimallista historianopetuksesta käydylle keskustelulle on ollut sen pyöriminen historianopetuksen sisältöjen ympärillä. Esiin on tällöin nostettu oman maan kansallisen identiteetin vahvistaminen isänmaan historian opetuksella (esim. Granatstein 1998). Myös huoli yksilöiden yleissivistyksen romahtamisesta on osoitettu, jos historian opetuksessa ei käydä läpi tiettyjä sisältöjä (Wineburg 2001, viii).

Koulujen historianopetus pohjaa opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmia on uudistettu Suomessa noin kymmenen vuoden välein. Tällä hetkellä käytössä on perusopetuksen opetussuunnitelma vuodelta 2004 ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelma vuodelta 2003, joskin niiden uudistaminen on käynnissä ja uudet opetussuunnitelmat tulevat voimaan vuonna 2016. Nyt käytössä oleva opetussuunnitelma korostaa aiempaa enemmän yhteisöllisyyttä sekä opetuksessa että arvopohjan rakentumisessa (Rokka 2011, 308).

Opetussuunnitelmat ovat normeja, joiden mukaan kouluopetus tulee järjestää. Kouluissa opetettavan historian osalta kysymykseen ”miksi historiaa opetetaan?” voidaan näin ollen etsiä vastausta opetussuunnitelmista. Historian opetuksen tavoitteet kuvataan peruskoulun opetussuunnitelmassa näin:

Historian opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan vastuulliseksi toimijaksi, joka osaa käsitellä oman ajan ja menneisyyden ilmiöitä kriittisesti. Oppilasta ohjataan ymmärtämään, että oma kulttuuri ja muut kulttuurit ovat historiallisen kehitysprosessin tulosta. Opetuksessa käsitellään sekä yleistä että Suomen historiaa.

Opetuksen tehtävänä on antaa oppilaille aineksia rakentaa identiteettiään, perehtyä ajan käsitteeseen ja ymmärtää ihmisen toimintaa sekä henkisen ja aineellisen työn arvoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 145.)

Voimassa oleva lukion opetussuunnitelma korostaa vastaavia asioita, nostaten vielä historian luoteen tieteenalana esiin:

Lukion historian opetus luo opiskelijalle edellytyksiä ymmärtää eri aikakausien luonnetta, oman aikansa ongelmia ja muutosprosesseja sekä auttaa häntä hahmottamaan kansainvälistä maailmaa. Historia on yksilöllistä, kansallista ja eurooppalaista identiteettiä luova oppiaine.

Opetuksen lähtökohtana ovat historian luonne tieteenalana ja sen tiedon muodostumisen perusteet. Sen vuoksi huomiota kiinnitetään tietojen kriittiseen pohdintaan ja tulkintaan sekä pyritään ottamaan huomioon ilmiöiden moniperspektiivisyys. Historian keskeisiä käsitteitä ovat aika, muutos ja jatkuvuus sekä syy-yhteydet. Muutoksen analyysia korostavana oppiaineena historia luo mahdollisuuksia käsitellä tulevaisuutta sekä arvioida tulevaisuuteen liittyviä mahdollisuuksia. Opetuksessa korostetaan ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta sekä inhimillisen kulttuurin laajalajaisuutta, kulttuurien erilaisuuden ymmärtämistä ja kansainvälisen yhteisymmärryksen merkitystä. Oman maan menneisyyttä tarkastellaan maailmanhistorian taustaa vasten. (Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.)

Opetuksen tavoitteissa painotetaan historian roolia identiteettiä luovana oppiaineena, jonka tulisi antaa oppilaille valmiuksia ymmärtää nykyisyyttä moniperspektiivisesti ja mahdollistaa aktiivinen toimiminen yhteiskunnassa. Oppilaan tulee oppia päälinjat Suomen ja maailmanhistoriasta sekä keskeisimmät historialliset tapahtumat, niiden taustat ja seuraamukset. Taidolliselta puolelta tavoitteissa tuodaan esiin tiedon hankinta ja sen kriittinen arviointi. Lisäksi opiskelijan tulisi ymmärtää tiedon monitulkinnallisuuden, suhteellisuuden ja syy-yhteyksien monisäikeisyyden. Historian tulisi myös antaa aineksia ihmisoikeuksia ja demokratiaa arvostavan maailmankuvan luomiseen. Myös arvioinnissa korostetaan sitä, että pelkkä sisältöjen osaaminen ei riitä, vaan oppimisen arvioinnin perusteina ovat historialle ominaiset taidot ja ajattelutavat keskeisten sisältöjen lisäksi. (Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Rantalan (2012b, 197) mukaan monet historianopettajat ovat kokeneet vaikeaksi vuoden 2004 opetussuunnitelman taitoperustaisuuden ja ovatkin jatkaneet tietopohjaista historianopetusta. Opetushallituksen vuonna 2011 tekemän kyselyn mukaan historianopettajat toteavat, että oppitunneilla pohditaan usein ilmiöiden syitä ja seurauksia sekä historiallisten tapahtumien erilaisia näkökulmia. Vain kolmasosa opettajista käyttää oppitunneillaan historiallisia dokumentteja tai sellaisia tehtäviä, joiden avulla oppilaat voisivat asettua menneisyyden ihmisen asemaan. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 37.) Arvioinnin mukaan suomalaisten oppilaiden historian osaamistaso on kohtuullinen. Erityisesti taitopainotteista historianopetusta tulisi edistää ja sekä opettajankoulutuksessa että opettajien täydennyskoulutuksessa tulisi panostaa taitopainotteisen historianopettamisen kehittämiseen. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2013, 133-136.)

Koulun historian opetussuunnitelman noudattaminen edellyttää sitä, ettei historiaa opeteta valmiiksi jäseneltyinä sisältöpaketteina, vaan oppilas itse rakentaa merkitykset historian tapahtumiin. Oppilas toimii historian tutkijan ta-

voin hankkien tietoa, arvioiden sitä ja tulkitsemalla sitä. Tässä prosessissa myös historiallisten tapahtumien monimuotoisuuden ja -tulkinnallisuuden pitäisi valjeta. Monet tutkijat ovat pohtineet miten oppilaista saadaan historian tekijöitä, ei vain historian lukijoita. (Wheeler 2007; Harris & Rea 2006; Barton 2005; Virta 2002a; Mosborg 2002.)

On myös tutkittu, miten historiaa pitäisi opettaa, jotta sen avulla voitaisiin tukea oppilaiden identiteetin rakentumista (Wheeler 2007; Barton & McCully 2005). Näissä tutkimuksissa on tultu siihen tulokseen, että oppilas kiinnittyy historian tietomäärässä yleensä vain niihin osuuksiin, jotka muodostuvat hänelle merkityksellisiksi. Historian sisällöistä osa on oppilaille jo valmiiksi tutumpia. Suomessa esimerkiksi talvi- ja jatkosota tai joillain paikkakunnilla sisällissota voidaan nähdä teemoiksi, joihin oppilailla on valmiina jo kosketuspintaa (Ahonen 1998). Monet historian aihepiireistä ovat kuitenkin sellaisia, että niiden merkitykset löytyvät vain aihetta tutkimalla. Opettaja ei voi antaa valmiita kokonaiskuvia oppilaille, vaan heidän on itse hahmotettava ne mielessään. Eri tiedonaloilla on nähty olevan omia ainespesifejä tiedonjäsennysmalleja ja ajattelutapoja ja oppilaan kyky hallita aineen tietosisältöä voi perustua sille ominaisten jäsenysperiaatteiden eheyteen. (Virta 2002a, 40.)

Historian opettaminen siten, että oppilas itse toimii historian tutkijan tavoin muodostaen itselleen merkityksellistä tietoa, vaatii opettajalta erilaisia taitoja kuin pelkkien tietokokonaisuuksien siirtäminen. Historian opettajan tulisi-kin tietosisältöjen osaamisen lisäksi ymmärtää historian opettamisen tavoitteet. Taitopainotteinen historianopetus vaatiikin ensisijaisesti historian opettajalta sitä, että hän itse ymmärtää historiallisen tiedon tulkinnallisen luonteen. Parhaimmillaankin historiallinen tieto on valistunutta arvausta, joka perustuu tieteenalalle tyypillisiin tapoihin tutkia menneisyyttä ja osoittaa tulkinnan pätevyys. Historia ei siis itsessään tarjoa siirrettäviä faktatietoja, vaan tulkintoja.

Viimeisten vuosikymmenten ajan historian opetukseen koskevissa tutkimuksissa on keskitytty historian tekemiseen historian käyttämisen sijaan (Mosborg 2002, 234). Tällöin puhutaan historian tekemisestä historian oppimiseen sijaan. Kyse on käytännössä tutkivasta oppimisesta. Tähän näkökantaan sisältyy ajatus siitä, että toimimalla historian tutkijan tavoin, oppilas merkityksellistää itse aihepiirin itselleen. Samalla oppilas oppii tärkeitä historiaan liittyviä taitoja, kuten aineiston keräämistä ja tulkitsemista eri näkökulmista käsin ja siitä erilaisten koontien tekemistä.

Toimiminen historian tutkijan tavoin ei kuitenkaan ole oppilaalle helppoa ja tutkimukset osoittavat sen, ettei se ole helppoa kokeneelle historian opettajalekaan (esim. Wineburg & Wilson 1991; Ragland 2007). Tutkiva oppiminen rakentuu konstruktivismin perusajatuksille, ennen kaikkea ajatukselle oppijan aktiivisuudesta. Itse oppimisprosessi voidaan rakentaa monin eri tavoin, mutta lähtökohtana on tehdä oppimisesta mielekäästä, jolloin opitaan tietosisältöjen lisäksi tiedonalan peruseriaatteita ja ominaisluonnetta, sekä keskeisten käsitteiden ja ajattelutavan hallintaa. Tutkiva oppiminen edellyttää oppilailta siis historiallisen ajattelutavan oppimista, jossa keskeisiksi nousevat lähdekriittiset taidot ja aika- ja syykäsitteiden omaksuminen (Virta 2002a, 41).

Jotta oppilas voi oppia historiallista ajattelutapaa, tulee opettajan ymmärtää, mitä historiallinen ajattelutapa on. Tällöin opettajalla tulee olla ymmärrys esimerkiksi siitä, mikä ero on menneisyydellä ja sitä tutkivalla tieteellä, historialla. Samoin opettajan tulee pystyä hahmottamaan se, että historia tulkitsevana tieteenä ei ole muuttumatonta, vaan jokainen kulttuuri ja jokainen sukupolvi muodostaa omat tulkintansa historiasta joko hyläten aiemmat tulkinnat tai nojaten niihin ja niitä täydentäen. Opettajan siis tulee hyväksyä se, että hänen oma näkemyksensä historiasta ei ole ainoa oikea. Opiskelijoiden tekemät tulkinnat voivat olla yhtä päteviä, tai pätevämpiäkin, kuin opettajan esittämät tai perinteisesti kouluopetuksessa esitetyt ”totuudet” eri tapahtumista ja aikakausista.

Stradlingin (2001) mukaan historianopetuksessa on tärkeää tukea oppilaiden tietoa menneisyydestä tukien samalla oppilaiden ajatteluprosesseja ja kriittistä ajattelua. Keskeisenä hän näkee, että oppilaan tulisi ymmärtää, että menneisyydestä kirjoitettaessa ei kirjoiteta faktoja vaan tulkintoja tapahtuneesta ja näitä tulkintoja voidaan käyttää nykyisyydessä erilaisiin tarkoituksiin. Lisäksi oppilaiden tulisi oppia ymmärtämään, että historiallinen tieto ei ole muuttumatonta, vaan jokainen uusi lähde voi muuttaa tulkintaa tapahtuneesta. (Stradling 2001, 12-13.)

Vaikka vain harvasta peruskoululaisesta tai lukiolaisesta tulee historioitsija, on historian oppiminen tehokasta jos oppilas toimii kuin historiantutkija. Lisäksi on nähty, että työskentelemällä historian tutkijan tavoin oppilas oppii taitoja, joita voi käyttää toimiessaan myöhemmässä elämässään. (Mosborg 2002, 323; Sandwell 2008, 305; ks. myös Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.) Muutos historian käyttäjästä historian tutkijaksi edellyttää kuitenkin sitä, että opettajat ovat valmiita muuttamaan näkemystään siitä, mitä historiassa on opetettava ja ennen kaikkea tuntisuunnitelmien muuttamista (Wineburg 1991, 519).

Opettajan täytyy myös sisäistää, mitä tutkiva oppiminen tarkoittaa. Kyse ei ole pelkästään ryhmätöiden tekemisestä, vaan siitä, että oppitunneilla tutkitaan asioita, joihin opettajalla itselläänkään ei ole valmiita vastauksia. Tutkiva oppiminen vaatii aikaa ja uskoa siihen, ettei kaikkia historian sisältöjä tarvitse eikä niitä voi käydä oppitunneilla läpi. Toisin sanoen opettajan tulee ymmärtää, että taitojen opetteleminen johtaa pysyvämpään oppimistulokseen ja sovellettavampaan osaamiseen kuin tietojen opettaminen. Tiedot eivät sellaisenaan ole sovellettavissa eri konteksteissa, mutta taidot yleensä ovat.

Historian opetuksessa luontainen tapa tutkia asioita on käyttää alkuperäislähteitä. Näiden käyttö ei kuitenkaan ole opetuksessa yksiselitteistä saati sitten helppoa. Wineburg (1991) on tutkinut oppilaiden ja historioitsijoiden tapaa lukea alkuperäislähteitä. Hän huomasi, että siinä missä historioitsijat kävivät dialogia lähteidensä kanssa ja etsivät niistä moninaisia merkityksiä, esittivät oppilaat lähteille vain yhden kysymyksen: onko se totta? Tämä Wineburgin tutkimus antaa ymmärrystä sille, mitä historianopettajan tulisi lähteiden tulkinnasta koulussa opettaa. Barton (2005) on purkanut alkuperäislähteisiin liittyneitä myyttejä ja nostaa esille neljä syytä alkuperäislähteiden käytölle. Ensinnäkin alkuperäislähteet voivat motivoida historian tutkimukseen, toiseksi ne

tarjoavat luotettavuutta historian tapahtumille, kolmanneksi ne välittävät tietoa menneisyydestä ja neljänneksi tuovat esiin menneisyyden ihmisten kokemuksia ja tunteita. Barton korostaa sitä, että käytettäessä alkuperäislähteitä ei saa sortua uskomaan, että pelkästään niiden avulla voitaisiin rakentaa kuvaa menneisyydestä. Ne eivät myöskään ole automaattisesti sen luotettavampia kuin tutkimukset eikä se, että oppilaat lukeva alkuperäislähteitä tarkoita sitä, he toimisivat historiantutkijoitten tavoin. (Barton 2005.)

Tutkiva oppiminen ja lähteiden käyttö edellyttää myös sitä, että oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja opettaja toiminnan ohjaajana, ei valmiiden tietopakettien siirtäjänä. Hahmotan tätä taulukossa 7, jossa kuvaan kahta käsitystä opettajan roolista.

TAULUKKO 7 Kaksi käsitystä opettajan roolista (Keiny 1994, 159; tässä Patrikainen 1999, 71)

	<b>Suorittaja</b>	<b>Kehittäjä</b>
<b>Yleinen orientaatio</b>	Tekninen rationaalisuus	Toiminnan reflektiivisyys
<b>Epistemologinen näkökulma</b>	Objektivismi - ulkokohtainen tieto	Konstruktivismi - subjektiivinen tietämys
<b>Tehtävän haltija</b>	Opettaja	Oppija
<b>Käsitys oppilaasta</b>	Passiivinen, kontrolloitava, ulkoinen motivaatio	Aktiivinen, oma-aloitteinen, sisäinen motivaatio
<b>Opettajan velvollisuus</b>	Opettaminen, tiedonsiirto	Oppijan oppimisprosessin edistäminen mahdollistamalla suora vuorovaikutus
<b>Oppimisen tavoitteet</b>	Oppimisen tuotos saavutuksena	Oppiminen prosessina
<b>Opettajan koulutus</b>	Taitojen ja tekniikoiden saavuttamisen valmennus	Teorian ja käytännön integrointi; reflektiivisten ja diagnostisten kykyjen kehittäminen

Käsitykset opettajan roolista voidaan Patrikaisen (1999, 71) mukaan tiivistää kahteen opettajatyyppiin, jossa toinen edustaa suorittajaopettajaa ja toinen kehittäjäopettajaa. Suorittajaopettajaa on tarvittu silloin, kun historiaa on opetettu "vanhalla tavalla" behavioristisesti. Sekä historian tutkimus että historian opetuksen tutkimus on kuitenkin uudistunut vahvasti 1960-1970 -luvulta lähtien. Myös oppimiskäsityksessä on tapahtunut muutos konstruktivististen käsitysten syrjäyttäessä behaviorismin. Tätä myötä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen historian opetussuunnitelmissa on tapahtunut selkeä muutos. Opetussuunnitelmien mukaan oppilaalta ei enää odoteta passiivista tiedon toistamista, vaan aktiivista ja oma-aloitteista tiedon käsittelyä. Opettajan rooliksi tässä prosessissa muodostuu oppimisprosessin ohjaaminen ja edistäminen. Historian aineenopettajaksi opiskelevan pedagogisessa ajattelussa pitäisi yhdistyä oman oppiaineen opetuksen erityiskysymykset ja yleinen opetuksellinen näkökulma. Historian tapauksessa tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija ymmärtää oman oppiaineensa akateemisen luonteen lisäksi myös historiallisen tiedon luonnetta sekä sitä, millaisin opetuksellisin keinoin historiaa pystytään opettamaan niin,

ettei se lähtisi faktatiedon kokoelmaksi tai viihteelliseksi esitykseksi (Wineburg 1991).

### 4.2.3 Historianopettajan tietopohja

Historianopettaja tarvitsee työssään monenlaista tietoa. Shulman (1986) on ryhmitellyt opettajan tarvitsemaa tietoa oppiainetta koskevaan tietoon, yleiseen pedagogiseen tietoon, pedagogiseen sisältötietoon, opetussuunnitelmätietoon, tietoon oppijoista ja oppimisesta, kontekstuaaliseen tietoon sekä koulutukselliseen tietoon.

Oppiainetta koskeva tieto koostuu toisaalta substanssiedosta, joka on tarkkaa tietoa, ideoita ja aiheita kyseessä olevasta temasta. Tällainen tieto näyttäytyy historianopetuksessa esimerkiksi silloin, kun opettaja kertoo jostain historiallisesta tapahtumasta tai eri tapahtumien suhteesta toisiinsa. Oppiainetta koskeva tieto on myös tietoa niistä välineistä ja säännöistä, joiden avulla oppiaineessa tuotetaan tietoa. (Shulman 1986, 9.) Historian kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että opettaja tietää, miten historiantutkijat muodostavat tietonsa ja miten he oikeuttavat saamansa johtopäätökset. Husbands (2011, 88) katsoo, että oppiainetta koskevaan tietoon kuuluu myös opettajan ymmärrys siitä, miksi kyseistä oppiainetta opetetaan koulussa.

Yleinen pedagoginen tieto on tietoa lapsen ja nuoren oppimisesta, sekä oppimistilan järjestämisestä ja hallitsemisesta. Pedagoginen sisältötieto puolestaan sisältää opettajan tiedon siitä, miten oppijat oppivat tietyn oppiaineen tietoa, sekä tietoa oppiaineen sisällöistä ja niihin parhaiten sopivista opetustavoista. (Shulman 1986, 9–10.) Historianopettajalla tulee olla ymmärrys siitä, miten hänen oppiaineensa sisällöt muutetaan opetettavaan muotoon aina kulloisellekin oppilasryhmälle sopivana opetuksena. Tämä tieto ohjaa pitkälti sitä, miten opettaja opettaa (Husbands 2011, 88). Opettajan oppilaita koskeva tieto sisältää oppilasryhmätiedon lisäksi myös yksittäisiä oppilaita koskevaa tietoa (Husbands, Kitson & Pendry 2003, 72–73).

Opetussuunnitelmätieto kohdistuu esimerkiksi opettajan tietoon oppimateriaaleista ja opintosuunnitelmista. Opettajalla tulee olla tietoa myös oppijoista ja oppimisesta. Tietämällä ja ymmärtämällä oppilaiden psyykkisestä, sosiaalisesta ja kognitiivisesta kehityksestä opettaja hahmottaa myös sen, miten erikäiset oppijat mieltävät ja oppivat historiaa (Husbands, Kitson & Pendry 2003, 75–77). Opettajan kontekstuaalinen tieto sisältää tietoa siitä, miten historia oppiaineena sijoittuu koulun opetussuunnitelmaan ja millaisia merkityksiä historianopetukselle on asetettu. Koulutuksellinen tieto käsittää puolestaan koulutuksen taustalla vaikuttavat arvot ja tavoitteet. (Shulman 1986, 10.)

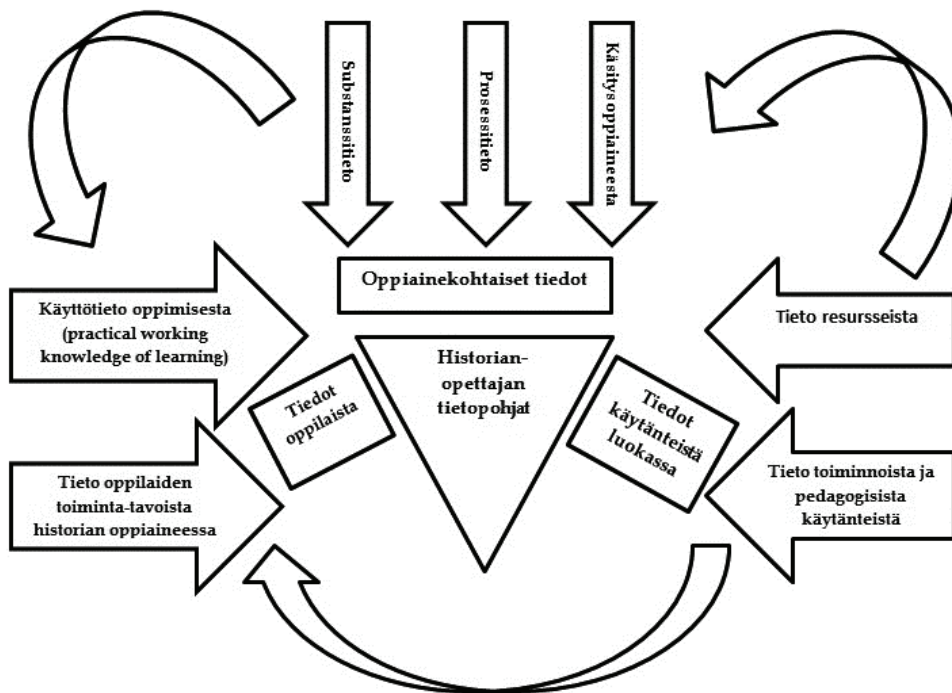
Husbands, Kitson ja Pendry (2003, 81) toteavat, että historianopettajien pitämät oppitunnit heijastelevat myös sitä, millaista tietoa opettajalla on käytettävissä olevista oppimateriaaleista, käytänteistä sekä aktiviteeteista, joita tunneilla voidaan käyttää. Opettaja voi pohjata oppituntinsa omaan puheeseensa, oppikirjan tekstiin, ryhmätöihin, erilaisten lähdeaineistojen kanssa työskentelyyn, vierailuihin, draamaan ja niin edelleen. Laadukkaana opetuksen kannalta olennaista on se, että opettaja osaa käyttää tätä tietovarastoaan ja valita sieltä aihee-

seen ja oppilasryhmälle sopivimmat työtavat, jotka edesauttavat historiallisen tiedon luonteen ymmärtämistä. (Husbands, Kitson & Pendry 80–81.)

Historian opetuksen päämääränä ei aina ole vain historiallisen tiedon ja tiedon luonteen oppiminen. Opetuksen päämääränä voi olla myös esimerkiksi eettisten kysymysten opettaminen. Historia ihmisen toimintaa tutkivana oppiaineena sisältää varsin paljon aihepiirejä, joissa on kyse oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta. (Husbands, Kitson & Pendry 81–82.)

Husbands (2011) katsoo historianopettajan tiedon muodostuvan oppiainetiedosta, oppijoihin kohdistuvasta tiedosta, sekä tiedosta luokahuonetyöskentelyn käytänteistä. Kuvio 3 osoittaa, miten nämä tiedot vaikuttavat yhdessä siihen, miten opettajan tietopohja muotoutuu. Kuvio osoittaa myös, miten aineenopettajan tietämys koostuu paljosta muustakin kuin vain oman oppiaineensa substanssitiedon hallitsemisesta.

KUVIO 3 Historianopettajan tietopohja Husbandsin (2011, 93) mukaan



## 5 PERUSOPINTOVAIHEEN PEDAGOGINEN AJATTELU

### 5.1 Pedagogisen ajattelun kohdistuminen perusopintovaiheessa

#### 5.1.1 Pedagogisen ajattelun kentät

Opettajan pedagoginen ajattelu on omaan työhön kohdistuvaa ajattelua (Aaltonen 2003). Suoravalinnan kautta aineenopettajaksi opiskelijoilla on ensimmäiset harjoittelutuokioiden vasta toisen opiskeluvuoden keväällä. Tätä ennen he eivät koulutuksessaan saa harjoitella opettamista. On kuitenkin perusteltua pohtia opettajaopiskelijoiden pedagogista ajattelua jo opintojen alusta lähtien. Opettajan pedagoginen ajattelu rakentuu eri osatekijöistä, kuten opettajan käsityksistä oppijasta, oppimisesta ja tiedonkäsityksestä (Patrikainen 1997). Kyse on siitä, miten opettaja näkee itsensä, oppimisen, oppiaineensa ja oppijat. Opettajan pedagogista ajattelua kuvataan myös käyttötietona, joka rakentuu opetuskokemusten ja niiden reflektion pohjalta. Käyttötieto kohdistuu enemmän opettajan näkemyksiin omasta roolistaan opettajana, opetustilanteista, opettamisesta ja oppimisesta. Se luo laajan viitekehyksen oppituntien suunnittelulle ja toteutukselle. (Aaltonen 2003, 74–78.)

Calderhead (1991) on tarkastellut käyttötietoa sen alkuperän ja rakentumisen näkökulmasta. Tällöin se nähdään tiedoksi, joka on olemassa jo ennen opettajankoulutusta. Opettajankoulutukseen tullessaan opiskelija on saanut jo useiden vuosien ajan kokemuksia koulumaailmasta. Hänelle on myös muotoutunut käsitys siitä, minkälaista opetuksen tulisi olla. Nämä mielikuvat ovat kokonaisvaltaisia käsityksiä hyvästä tai huonosta opetuksesta ja opettajasta ja sisältävät usein myös roolimalleja sellaisista ihanneopettajista, joiden kaltaiseksi opettaja-opiskelija haluaisi kehittyä. Mielikuvat sisältävät myös näkemyksiä opetuksen ilmapiiristä ja edellytyksistä. Opettajankoulutukseen tulijan käyttötieto ei kuitenkaan ole helposti käytäntöön sovellettavissa, sillä hän on hankkinut tietonsa oppilaan, ei opettajan näkökulmasta. (Calderhead 1988a, 54–55.)

Opettajaksi opiskelevat tuovat teksteissään ja haastatteluissaan esiin näkemyksiään opettajan työstä, opettajana toimimisesta, oman oppiaineensa opet-



tamisesta, käsityksestään oppijoista ja oppimisesta. Olen tiivistänyt opiskelijoiden esittämät näkemykset taulukkoihin 8 ja 9. Liitteenä 6 löytyy esimerkki yhden opiskelijan esittämistä näkemyksistä haastatteluissa, ryhmäkeskusteluissa ja portfolioteksteistä, joiden pohjalta pedagogisen ajattelun tiivistykset on tehty. Taulukkoon 8 on koottu opiskelijoiden pedagogista ajattelua heidän ensimmäisen opintovuoden ajalta. Taulukko 9 puolestaan osoittaa, millaista opiskelijoiden pedagoginen ajattelu oli toisen opintovuoden keväällä ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen.

Kansanen (2004) mukaan opettajat pystyvät melko heikosti pukemaan pedagogista ajatteluaan sanoiksi. He kuvailevat itse toimintaa ja sen sisältöjä, mutta toiminnan perustelujen kuvaaminen on opettajille vieraampaa. (Kansanen 2004, 93.) Tutkimani opiskelijat eivät ensimmäisen opiskeluvuoden aikana saa opettajankoulutuksessa lainkaan omia opetuskokemuksia, vaan suunnittelevat ja toteuttavat ensimmäisen opetustuokionsa vasta toisen opiskeluvuoden keväällä.

Suoravalinnan kautta opettajaksi opiskelevat ovat tässä suhteessa erilaisessa asemassa kuin sellaiset opiskelijat, jotka tulevat aineenopettajakoulutukseen suorittamaan opintonsa pääsääntöisesti yhden opiskeluvuoden kuluessa. Perinteiseen aineenopettajakoulutukseen tulevat opiskelijat käyvät opintovuoden aikana käytännössä jatkuvaa vuoropuhelua käytännön harjoittelun ja kasvatustieteen opintojen teoreettisemmän tiedon välillä. Suoravaliituilla opiskelijoilla sen sijaan ensimmäinen opintovuosi on pelkästään luennoilla ja kotiryhmässä tapahtuvaa opiskelua, jossa ”kentältä” ei lähdetä vielä hakemaan kokemuksia.

Opettajaopiskelijat orientoituvat kuitenkin ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien ajatukseen itsestä opettajana ja tutkimani opiskelijat nimenomaan näkemykseen itsestä historian opettajina. Tämä suuntaa heidän ajatteluaan tiettyyn kontekstiin. He peilaavat luennoilla ja kotiryhmässä näkemyksiään opettamisesta muiden näkemyksiin ja heidän pedagoginen ajattelunsa kehittyy tätä kautta.

Ensimmäisen opintovuoden aikana opiskelijoiden pedagoginen ajattelu kohdistui erityisesti opettajan ammattiin, näkemyksiin historiasta opetettavana aineena sekä opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Näitä opiskelijat esittivät erityisesti kuvatessaan hyvää tai huonoa opetusta. Erityisesti opiskelijoiden tarkastelunäkökulma kohdistui siihen, millainen opettajan ammatti on ja millaiseksi he itse oppilaina tai opiskelijoina kokivat erilaiset opettajat ja heidän opetustapansa. Kuvaan opettajaopiskelijoiden näkemyksiä opettajan ammatista tarkemmin luvussa *Minä opettajana* (luku 5.1.2).

TAULUKKO 8 Pedagogisen ajattelun kohdistuminen 1. opintovuotena

	Näkemykset opettajan työstä	Näkemykset historiasta oppiaineena	Opettamiskäsitys	Käsitys oppilaasta
Siiri	Opettaja tiedon siirtäjänä. Opettajan ammatti turvallinen valinta.	Historia kansallista identiteettiä luova oppiaine. Historianopetus faktatietojen siirtämistä.	Opettaminen on jäsennellyn tiedon siirtämistä opettajalta oppilaille.	Oppilaat tiedon vastaanottajia.
Elina	Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen. Opettajan työ on oppituntien pitämistä ja kahvin juontia opettajanhuoneessa. Oppitunnit tulee suunnitella edeltä käsin kotona.	Historia faktatietoa, kokonaisuuksien korostaminen. Historia tarjoaa aineksia kriittiseen ajatteluun.	Opettaminen tiedon siirtämistä.	Oppilaita tulee ymmärtää, mutta heidän kanssaan ei tule kaaveerata.
Eero	Vastuullinen ja merkityksellinen ammatti. Opettaja oppiaineen esittäjänä.	Historian status muita oppiaineita heikompi. Tietomenneisyydestä tarjoaa turvallisuutta.	Opettaminen esittämistä. Oppilaiden oma ajattelu saatava esiin. Vaihtelevat opetusmenetelmät ja motivointi tärkeää.	Oppilailla erilaisia oppimistapoja. Oppilaat tulisi ottaa mukaan luokan pelisääntöjen rakentamiseen.
Tommi	Opettaja oman oppiaineensa innostavana hallitsijana. Opettajan tulee opettaa, ei kasvattaa. Haluaa lukioon opettajaksi, koska pelkää ettei auktoriteetti säily yläkoulussa.	Historia ohjeita antavana oppiaineena		Oppilaat opettajan auktoriteetin kyseenalaistajina
Ilmari	Opettaja vaikuttajana (arvokasvatus). Opettajan tulee rakentaa auktoriteettinsa kunnioitukselle.	Historian merkitys nykypäivän ymmärtämiselle. Faktatieto ei olennaista, vaan ymmärrys.	Opettamisessa keskeistä mielenkiinnon herättäminen ja hyvän opiskeluilmapiiirin luominen	Opettajan ja oppilaiden välillä tulee olla hyvä suhde.
Akseli	Opettajan ammatti arvostettu. Opettajan tulee osata opettaa omaa oppiainettaan, mutta olla myös helposti lähestyttävä ihminen. Opettajan tulee kyetä ylläpitää työrauhaa.	Historian avulla pystyy ymmärtämään nykyisyyttä. Osalle oppilaista vain oppiaine muiden joukossa. Kokee ristiriitaa historian opetuksen ideaalin ja todellisuuden välillä (ei kysytä "miksi" vaan "mikä" - kysymyksiä)	Opettamisessa tiedon siirtäminen keskeistä. Tulee käyttää monipuolisia ja monenlaisia opetusmenetelmiä. Monipuoliset työskentelymenetelmät motivoivat.	Oppilaat ajattelevina yksilöinä, joilta opettajan tulee saavuttaa auktoriteettinsa.
Vilho	Opettaja valmentaja, tukija ja tekemisen ohjaaja.	Historian avulla voidaan selittää nykyisyyttä, pelkät faktatiedot eivät ole tärkeitä.	Oppiminen on oppijan tekemää aktiivista tiedon käsittelyä.	Oppilaat tulee kohdata yksilöinä. Pohtii oman ideaalinäkemyksen ja todellisuuden välistä ristiriitaa.

TAULUKKO 9 Pedagogisen ajattelun kohdistuminen 2. opintovuotena

	Näkemykset opettajan työstä	Näkemykset historiasta oppiaineena	Opettamiskäsitys	Käsitys oppilaasta
Siiri	Opettaja tosiasioiden esittelijänä	Historia faktatietoja. Selkeät, johdonmukaiset ja havainnollistavat muistiinpanot ovat historianopetuksessa todella tärkeitä.	Opettaminen on jäsennellyn tiedon siirtämistä opettajalta oppilaille.	Opettajan tulee tuntea oppilaansa. Oppilaita ei saa käsitellä yhtenä massana.
Elina	Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen. Opettaja tiedon siirtäjänä. Opettajan työ muutakin kuin työpöydän takana istumista ja taulun edessä opettamista.	Faktatiedon tietäminen keskeistä.	Opettaminen kokonaisuuksien siirtämistä opettajalta oppilaille. Kuri ja "kunnollinen opetus" tärkeää.	Oppilaat = luokka
Eero	Kokee ristiriitaa oman opettajakuvansa ja opettajankoulutuksen antaman kuvan välillä.	Historia edustaa itseisarvoa. Historia kansalaiskasvatettava oppiaine.	Oppilaat tulee motivoitua oppituntiin ja pitää heidän mielenkiinto yllä. Yksittäisten tietojen siirtäminen ei olennaista.	Oppilaat ovat koulussa oppijoina. Opettaja havainnoi heitä.
Tommi	Aineenopettajan työ on myös arvokasvatusta, näkemys itsestä valmiina opettajana	Historia tulkintaa, lähdekriittisyys tärkeää. Historia arvokasvatettava oppiaineena.	Oppilaan tulee muokata itse itselleen tietoa. Opettajan tulee kannustaa omaehtoiseen ajatteluun.	Oppilaat vaikuttavat oppitunnin onnistumiseen olemalla rauhallisia.
Ilmari	Opettajan rooli on ohjata oppilaita pohtimaan ja sitä kautta oivaltaamaan asioita, antaa malleja joita soveltaa ja joista valita.	Historia taitoaine, joka opettaa itsenäiseen ajatteluun ja tiedon käsitteilyyn.	Opettaminen on tiedon rakentamista yhdessä oppilaiden kanssa oppitunneilla.	Opettaja on koulussa oppilaita varten. Oppijat eritasoisia ja tulevat erilaisista taustoista. Tämä vaikuttaa myös siihen, miten opettaja opettaa.
Akseli	Opettajan työnkuva laajaa, ja opettajan tulee ymmärtää omat rajansa. Jokainen tekee työtä omalla tavallaan. Opettajan työssä keskeistä auktoriteetin rakentaminen järkevällä tavalla.	Oppikirja ja opetus ovat kaksi eri asiaa.	Opettaminen osittain tiedonsiirtämistä, mutta pelkkä tiedonsiirto ei olennaista. Motivointi keskeistä, myös luokan työrauhan oltava hyvä. Muistaminen ei olennaista, vaan asioiden ymmärtäminen. Monipuoliset työskentelymenetelmät tärkeitä.	Opettajan tulisi saada aktivoitua oppilaat oppimaan. Motivointi ja asiaan "puijaaminen" tärkeää. Oppilaat toimivat koulussa ryhmänä, mutta ovat yksilöitä. Opettajan tulee rakentaa kontakti oppilaisiinsa.
Vilho	Opettaja valmentaja, tukija ja tekemisen ohjaaja.	Historiallinen ajattelu tapana jäsentää maailmaa	Opettamisessa tärkeää on oppilaiden kanssa oleminen, ei määrätietoinen asioiden opettaminen.	Oppitunti suunnitellaan oppilaita varten. Pohtii omaa ihmiskäsitystään ja sen näkymistä opetusharjoittelussa.

Opiskelijoiden pedagoginen ajattelu kohdistui toisen opintovuoden keväällä samoihin seikkoihin kuin ensimmäisenkin opintovuoden kuluessa. Opiskelijat olivat kuitenkin kaikki suorittaneet ensimmäisen harjoittelunsa normaalikoululla ja saaneet itse opettaa kahden tai kolmen opetustuokion tai oppitunnin verran. Opettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu konkretisoitui tämän harjoittelun aikana. He kokivat itsensä enemmän opettajiksi ja aktiivisiksi toimijoiksi ja puhuivat opettajan työstä identifioituen enemmän opettajiksi kuin oppilaiksi.

Opiskelijat tuovat haastatteluissa ja teksteissään esiin myös opettamista koskevaa tietoa ja uskomuksia. Nämä kietoutuvat yhteen oppimiskäsityksen sekä omaa oppiainetta koskevien käsitysten kanssa, joten käsittelen näitä opettamista koskevia tietoja ja uskomuksia luvussa *Historia opettavana aineena* (luku 5.1.3). Lisäksi opiskelijat kuvaavat jonkin verran käytännön periaatteita, jotka ohjaavat heidän toimintaansa opettajina. Myös nämä käytännön periaatteet sisältävät opettamista koskevia uskomuksia ja tietoja.

Tutkimani opiskelijat tuovat esiin myös sen, kuinka he kokevat historian ja kasvatustieteen kahtena erilaisena maailmana. He pohtivat, millä tavoin näitä aineita opetetaan yliopistossa ja miten he itse asemoivat itsensä historian opiskelijoina ja opettajaopiskelijoina. Tämä puhe ei niinkään selitä opiskelijoiden pedagogista ajattelua, kuin heidän tapaansa identifioida itsensä opettajaopiskelijoina.

### 5.1.2 Minä opettajana

Väisänen (2003) mukaan opettajankoulutus tulisi nähdä pedagogisena prosessina, jonka lähtökohtina on tulevien opettajien kasvun ja kehityksen ohjaaminen, sekä edellytysten luominen uudistavalle opetukselle (Väisänen 2003, 132–146). Hakeutuessaan suoravalinnan kautta aineenopettajakoulutukseen opiskelijat aloittavat opettajan pedagogiset opinnot samana syksynä pääaineensa opintojen kanssa. Tavoitteena on ollut rakentaa uudentyyppinen vaihtoehto, joka varhentaa ja vahvistaa opettajan identifioitumista aineenopettajan ammattiin. Suoravalinta aikaistaa opiskelijan päätöstä opettajanuralle hakeutumisesta. Opinnoissa myös integroituvat pedagogiset opinnot ja oman pääaineen opinnot aiempaa kiinteämmällä tavalla. (Ks. Välijärvi 2006, 18.) Ensimmäisten kahden vuoden opinnot tähtäävät siihen, että opiskelija ymmärtää opettajan työn kenttää ja saa realistisen näkemyksen siitä, millaista opettajan ammatti on.

Opiskelijoiden haastatteluissa ja portfolioteksteissä nousivat opettajan ammatti ja heidän oma ”opettajuutensa” varsin keskeiseen rooliin. Opiskelijoista kahdella (Akseli ja Siiri) oli jo ennen opintojen alkua kokemusta sijaisopettajana toimimisesta koulussa. Kahdella opiskelijalla (Tommi ja Eero) oli puolestaan kokemusta kouluavustajan työstä. Kolmella opiskelijalla ei omien koulukokemusten lisäksi ollut kokemusta opettajan työstä.

Opintojen alussa opettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu näyttäytyy kahdella kentällä. Ensinnäkin opiskelijat pohtivat sitä, mitä opettaja tekee ja miksi he itse haluavat opettajiksi. Toiseksi he kuvaavat, miksi ovat itse halunneet opiskelemaan historiaa ja miettivät, millaista historianopetuksen tulisi olla.

Näiden teemojen kautta avautuu heidän käsityksensä oppimisesta, oppilaista ja opetuksesta.

*Miksi haluan opettajaksi?*

Ja sitten mä aloin lukea sitä historiaa ja oli väistämättä pakko miettiä sitä, mitä isona. Et se ei riitä, että sä tulet tänne lueskelemaan historiaa, vaan se on mietittävä mitä sitten tekee. Niin se oli sitten sellainen looginen vaihtoehto. (Elina 1. opiskeluvuosi haastattelu)

Ensimmäisen opiskeluvuoden joulukuussa kysyin haastatteluissa jokaiselta opiskelijalta, miksi hän hakeutui opettajaopintoihin. Myös toisen opiskeluvuoden keväällä palasin tähän kysymykseen. Keskustelin tällöin opiskelijoiden kanssa siitä, onko heidän käsityksensä opettajan työstä muuttunut ja näkeekö hän itsensä työskentelevän valmistuttuaan opettajana. Sitoutuminen opettajan ammattiin merkitsee ammatin arvostamista ja tätä on pidetty myös tunnusomaisena myönteiselle ammatilliselle kehitykselle (Niemi 1996b, 39). Sitoutuminen opettajan ammattiin voi olla hyvin monitahoista ja opettaja voikin sitoutua esimerkiksi joko kasvattajana tai oman oppiaineen specialistina toimimiseen (Kari 1996, 67–69).

Aineenopettajaksi opiskelevien uravalintaa ohjaavat monenlaiset tekijät. Suoravalintamenettelyn tultua opettajankoulutukseen ammatinvalintakysymys on siirtynyt opintojen aikaisempaan vaiheeseen, jolloin opiskelijoille mahdollistuu opintojen aikaisemmassa vaiheessa opettajan ammattiin kouluttautuminen. Aineenopettajan uravalintaan sisältyy vähintään kaksi tärkeää päätöstä. Yleensä ensin valitaan yliopistollinen oppiaine, tuleva opetettava aine ja tämän jälkeen ammatin, eli opettajan työn valinta. Niillä opiskelijoilla, jotka hakeutuvat aineenopettajakoulutukseen opintojensa myöhemmässä vaiheessa on yleensä vielä ensin valittu yliopistossa opiskeltavat sivuaineet ennen opettajankoulutukseen hakeutumista. (Virta et al. 2001, 19.)

Suoravalinnan kautta opettajaksi opiskelemaan hakeutuneet ovat valinneet sivuaineekseen kasvatustieteen ensimmäisenä opiskeluvuotenaan. Heistä osa tähtäsi alusta lähtien historian- ja yhteiskuntaopin opettajiksi ja aloittivat myös yhteiskuntaopin opinnot varhaisessa vaiheessa. Kaikki tutkimani opiskelijat kokivat ensisijaisesti haluavansa aineenopettajaksi, suurin osa vieläpä luki on aineenopettajaksi.

Aineenopettajia tutkittaessa on huomattu, että he valikoituvat ja valmistautuvat opettamiseen nimenomaan omaa ainettaan kohtaan tuntemansa kiinnostuksen pohjalta (Little 1990, 199). Tutkimistani opiskelijoista kaksi toi kuitenkin esiin sen, että he halusivat ensisijaisesti aineenopettajiksi ja tarvitsivat oppiaineen, jota voisivat aineenopettajana opettaa. Historia valikoitui täksi oppiaineeksi, koska se tuntui kiinnostavalta:

Mä olin päättänyt ensisijaisesti, että se olisi se opettaminen ja sitten muu ei kiinnostanut kuin historia. (Ilmari 1. opiskeluvuosi haastattelu)

Opiskelijat korostivat haastattelussa sitä, että toisin kuin historian opiskelu, opettajankoulutus tarjoaa heille mahdollisuuden kouluttautua ammattiin.

Musta tuntu, että mä tarvitsen jotakin varmuutta elämään. (Siiri 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Kai se oli sillä tavalla yksi mahdollisuus lisää. Sitä mä en silloin sanonut, koska mä luulen, ettette te olisi mua valinnut, mutta mä haluan ammatin tästä koulusta nyt. Mä oon käynyt 12 vuotta koulua ja pitänyt melkein kaksi välivuotta ja mä oon kuitenkin vanha kun mä pääsen täältä pois. Ja mä haluan että mulla on edes jonkinlainen ammatti tai ammattinimike kun mä pääsen täältä pois. Mä en halua työttömäksi valmistua. Mä oon vähän vaille 30 siinä vaiheessa. (Vilho 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Tiedekulttuurien tutkimuksen klassikko on C. P. Snown luento kahdesta kulttuurista (esim. Becher 1989, xi) jonka hän piti Cambridgen yliopistossa vuonna 1950. Snow kirjoitti myöhemmin myös kirjan, jossa hän toteaa akateemisen maailman jakautuvan kahteen kulttuuriin, luonnontieteilijöihin ja humanisteihin. Nämä kahden eri kulttuurin edustajat eivät ymmärrä toisiaan, eivät ole toistensa kanssa tekemisissä ja suhtautuvat toisiinsa jopa avoimen vihamielisesti. (Snow 1993, 3–5.) Snown tekemä kahtiajako herätti ajatuksen akateemisen maailman jakautumisesta keskenään erilaisiin mutta sisäisesti samankaltaisiin tiederyppäisiin. Eri tieteenaloille on ominaista oma paradigmaattinen lähestymistapa. Eri tieteenalojen tiedonmuodostusprosessit ovat myös erilaisia. Lisäksi tieteenaloilla on toisistaan poikkeavat traditiot ja sosiaalinen elämäntapa.

Tieteenalojen luonteen vertailussa viitataan usein dikotomisiin ulottuvuuksiin kova-pehmeä ja puhdas-soveltava. Näistä jako kovaan ja pehmeään on tuttu jo Snown luennolta. Tässä jakokentässä esimerkiksi matematiikka asettuu kentälle kova-puhdas, humanistiset tieteet kentälle pehmeä-puhdas, luonnontieteelliset professiot kova-soveltava kentälle ja pehmeä-soveltava kentälle sosiaaliset professiot, joihin myös opettajan ammatti voidaan lukea. (Ks. Ylijoki 1998, 58.) Eroja on nähty myös siinä, ovatko yliopisto-opinnot ammattiin tähtääviä vai eivät (Ylijoki 1998, 86). Historian voidaan katsoa edustavan perinteistä sivistysyliopiston oppiainetta, jonka tehtävänä ei ole niinkään valmistaa tiettyyn ammattiin, vaan perehdyttää opiskelijat tieteelliseen ajatteluun ja tarjota heille laajaa sivistystä. Opettajankoulutuslaitoksen tehtävänä sen sijaan on kouluttaa opiskelijoita työelämän tarpeisiin. Toisaalta sekä historia että kasvatustiede sijoittuvat pehmeisiin tieteesiin, mikä omalta osaltaan selittää sitä, etteivät opiskelijat kokeneet oppiaineiden törmäystä erityisen rajuna.

Tutkimani opiskelijat eivät kuitenkaan katso lähtevänsä mihin tahansa koulutukseen. He haluavat opettajiksi, koska heillä on ”kunnianhimoa sen verran”, että haluavat kouluttautua sellaiseen ammattiin, josta he ”todennäköisesti tykkäävät”. Opettajan ammattia kuvataan vastuulliseksi ammatiksi, jossa saa kokea tekevänsä työtä, jolla on merkitys. Opiskelijat tekevät jakoa toisaalta kokeilemiinsa varastomiehen, lähihoitajan ja kaupan kassan töihin, joita he eivät kokeneet haluavansa tehdä loppuikänsä. Opettajan työ nähdään myös mielekkäämpänä kuin ”yritysmaailman hommat”, joissa joutuisi ”laskea laskuja jonkun ison yrityksen piikkiin”. Opettajaksi kouluttautuminen tarjoaa mahdolli-

suuden valmistua yliopistosta ammattiin ja tämä ammatti nähdään riittävän haasteellisena ja kiinnostavana, mutta myös ”pehmeänä” ihmissuhdeammattina (ks. myös Räihä 2000, 365). Opettajan ammatti tuntuu monesta myös tutulta ammatilta, ovathan he viettäneet suuren osan lapsuudestaan ja nuoruudestaan koulussa.

Opettajan ammatin valintaa pohditaan myös oman persoonan kautta. Vilho tuo esiin sen, kuinka hän on ”kauheen sosiaalinen ja tykkää olla ihmisten kanssa.” Myös muut opiskelijat korostavat sitä, että opettajana saa olla ihmisten kanssa tekemisissä. Yksi motiivi opettajan uralle lähtemiseen onkin se, että opettajana voi vaikuttaa nuoriin. Sosiaalisuuden lisäksi opettajan tulee olla innostava ja kannustava: ”Mä ainakin haluaisin pyrkiä siihen, että olisin ensimmäistä kertaa oikein innokkaana sitä [opetettavaa asiaa] kertomassa.” Näillä persoonallisuuspilteillä opiskelijat tekevät eroa historian tutkijaan. Opettaja saa olla ihmisten kanssa tekemisissä, toisin kuin tutkija: ”Mä oon kauhean sosiaalinen, mä tykkään olla ihmisten kanssa. Mä tulisin hulluksi siellä [tutkijana]”.

Pohtiessaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan opettajana opiskelijat nostavat esiin ominaisuuksia, joita katsovat opettajan työssä tarvittavan, tai joista katsovat työssä olevan haittaa:

Heikkoudet: kärsimättömyys, opettajamaisuus koulun ulkopuolellakin, provosoituminen. (Elina 1. opiskeluvuoden syksy, swot-analyysi)

Itsepäisyys: positiivisessa mielessä sinnikkyyttä toteuttaa annetut tehtävät, negatiivisessa mielessä tapa pitää kiinni omista vääristäkin näkemyksistä. Tarkkuus: asioiden tarkka ja hyvä valmistelu positiivisessa mielessä, negatiivisessa mielessä perfektionismi. (Eero 1. opiskeluvuoden syksy, swot-analyysi)

Vahvuudet: Omaan omasta mielestäni maalaisjärkeä, jonka käyttö on mielestäni hyvin suotavaa monissa eri tilanteissa. Osaan omasta mielestäni asettua helposti toisen ihmisen rooliin. Minua on mielestäni helppo lähestyä. (Akseli 1. opiskeluvuoden kevät, swot-analyysi)

Vahvuudet: vahvat mielipiteet, tunnollisuus/ahkeruus, tulen kaikkein kanssa toimeen, huumorintaju, osaan asettua toisen asemaan. Heikkoudet: kyynisyys, laiskuus, liika periksi antamattomuus, jääräpäisyys, tietotaito, olen kova jännittämään. (Vilho 1. opiskeluvuosi kevät, swot-analyysi)

Myös Räihä (2000) on todennut, että opettajaksi pyrkivät korostavat oman persoonansa sopivuutta opettajaksi. Opettajuuden nähdään olevan synnynnäistä. Räihä myös näkee, että opettajan ammatin synnynnäisyyden myytistä syntyy helposti käsitys siitä, ettei opettajan ammatissa tarvita teoretietoa. (Räihä 2000, 371–372.) Myös aineenopettajaksi opiskelevat suoravalitut toivat tämänkaltaista ajattelua esiin erityisesti perusopintovaiheen lopussa kuvatessaan opintojaan:

HAASTATTELIJA: Ilmeisesti sä koit, että se harjoittelu oli se kaikista merkittävin?

VILHO: Joo, kyllä mä siitä tykkäsin ja ehtottomasti se, että se ei ikinä ole sama asia kun sä olet seuraamassa oppituntia, kun sä näät ne oppilaat ihan eri tavalla ja sä näät sen tilanteen ihan eri tavalla. Kun ne on kaikki periaatteessa sun käsissä ne ohjaket, niin se aukee, sä näät niistä että oppiiko ne vai ei. Periaatteessa. Kuin se, että sä olisit ulkopuolelta katsomassa sitä siitä sivusta. Mä ainakin väitän näin.

HAASTATTELIJA: Joo ja se on se konkreettinen toiminta, johon se harjoittelu perustuu. Käytännössä opitaan ja sitten sitä pääsee peilaamaan, millaista palautetta sain, miten oon suunnitellut, mikä toimii, mikä ei toimi

VILHO: Niin, eikä se mulla niin hirveesti tullut mieleen, että mä käytän nyt tätä kasvatustieteellistä teoriaa tässä näin, kun mä teen näin, vaan jotenkin se vaan että näin nyt tämä menee.

(Vilho 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ja jos teoriatieto koettiin tärkeäksi, niin sitä ei pidetty kiinnostavana:

Kyllä ne on tärkeitä juttuja ollut nekin, mitä ne norssin luennoitsijat on niinku puhunut, mutta ei ne oo tuntunut siltä, että ne mua ihan hirveesti kiinnostaisi. (Siiri 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Opiskelijat tuntuvat ottavan melko annettuna ajatuksen siitä, että voidakseen olla opettaja, tulee tiettyjen persoonallisuuspiirteiden toteutua. Tosin yksi opiskelija huomauttaa toisen opintovuoden keväällä, ettei persoonallisuuspiirteillä voi selittää hänen opettajaksi ryhtymistä. Samat piirteet, joita opettajalta odotetaan, sopii hänen mielestään myös moneen muuhun työhön.

Opettajan persoonaan kohdistuvalla opettajankoulutuksella on Suomessa pitkät perinteet (esim. Haavio 1948). Olennaista on kuitenkin huomata ero identiteettityön tekemisen ja opettajalle sopiviksi katsottujen persoonallisuuspiirteiden välillä. Opiskelijat korostavat hyvälle opettajalle kuuluvia persoonallisuuspiirteitä, tutkijat puolestaan persoona välineenä oman itsensä tutkimiseen (ks. esim. Heikkinen 1999, 180). Jokainen kasvattaja kehittää opettajaidentiteettiään ja käsitystään itsestään opettajana oman persoonansa varassa. Väisänen ja Silkelä (2003) korostavat, että persoonallisuus on opettajan tärkein työväline. Tässä ajattelussa opettajalta ei kuitenkaan edellytetä valmiita persoonallisuuspiirteitä, vaan opettajapersoonallisuuden kehitys nähdään oman persoonallisen tyylin löytämisenä, oman minän ymmärtämisenä ja opettajaidentiteetin kehittymisenä. Rakentamalla opettajaidentiteettiään opiskelija rakentaa ammattifilosofiaansa ja ammattirooliaan. Itsensä tiedostaminen on avain opettajaksi kasvuun. (Väisänen & Silkelä 2003, 31.)

Tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista kiinnostavan poikkeuksen tekee Tommi, joka ei perustele ammatinvalintaansa omilla persoonallisuuspiirteillä vaan halulla palata takaisin mukavana kokemaansa lukio-ympäristöön. Hän viihtyi lukiossaan niin hyvin, että haluaa sinne takaisin ja opettajaksi kouluttautuminen mahdollistaa tämän takaisin pääsyn. Häntä opettaneet opettajat olivat Tommin mukaan innostavia ja omaan ajatteluun kannustavia. Hän haluaisi itsekin olla innostava ja keskusteleva opettaja. Orientoivan harjoittelun jälkeen Tommi toteaa, että voisi oikeastaan siirtyä jo opettajaksi, sillä harjoittelun opetustuokiot menivät hyvin ja historian tietopohja hänellä riittää omasta mielestään ainakin yläasteopetuksen tarpeisiin. Tommi kuitenkin jatkaa muiden kanssa aineopintoihin, koska ”onhan sitä ihan hyvä syventää”.

Valtaosalla opettajaopiskelijoista motivaatio opettajan ammattia kohtaan säilyi varsin samankaltaisena perusopintovaiheen ajan. Eeron motivaatio opettajan ammattia ja koulutusta kohtaan sen sijaan koki kolauksen.



Mutta ei se nyt katkolla ole vielä opettajaura, mutta jonkin sortin motivaatio-ongelma. Tai ei oikeestaan motivaatio-ongelma, vaan sellanen emmätiä. Niinku artistit ei saa aikaan biisejä tai yritysjohtajat ei saa aikaan tulosta, niin minä en saa itseäni uskomaan, että jonain päivänä sitä olisi kunnan opettaja. Kyllähän sitä semmonen kalvon-toistaja voisi olla mutta, että siitä työstä oikeestaan nauttisi ja siitä voisi olla muillekin hyötyä, niin se on katkolla. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ensimmäisen opintovuoden syksyllä Eero totesi, ettei hänellä ollut mitään erityistä syytä hakeutua opettajaopintoihin. Hän kuitenkin myöhemmin haastattelussa sanoi, että oli pohtinut opettajaksi kouluttautumista jo parin vuoden ajan. Toisen opiskeluvuoden keväällä Eero kokee, että opettajan pedagogiset perusopinnot ovat vieneet häneltä "aseet" toimia opettajana. Kysyttäessä, mitä nämä aseet ovat, Eero vastaa:

Se semmonen usko omiin kykyihinsä. Ja siihen että oikeesti viihtyis moisella alalla. Että sittenhän se on loppupelissä sitä loputonta tuntien suunnittelua ja epäonnistumisen kokemista ja sekaryhmätyöskentelyä opettajanhuoneessa. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Osittain kyse näyttäisi olevan siitä, että opettajaopintojen aikana Eeron kuva opettajan työstä on muuttunut. Mielenkiintoisia Eeron kommentteista tekee se, että ennen opintoihin tuloa hän toimi puolisen vuotta kouluavustajana alasteella. Eero viittaakin itse siihen, että hän koki saaneensa tässä ajassa omasta mielestään realistisen kuvan opettajan työstä ja nyt opintojen aikana tämä kuva on kokonaan romutettu. Joko luokanopettajan työ ja aineenopettajan työ eroavat radikaalisti toisistaan, tai mikä on todennäköisempää, Eeron kuva opettajan työstä ja opettajankoulutuksessa annettu kuva eivät ole kohdanneet toisiaan. Huomion herättää se, että Eeron mainitsemat seikat, jotka estävät hänen viihtymisensä opettajan työssä ovat opettajan arkipäivää. Opettajan työn realismia on oppituntien suunnittelu, kollegoiden kanssa yhteistyön tekeminen ja välillä myös epäonnistumisen kokeminen.

#### *Mitä opettaja tekee?*

Opettajan ammattia pohtivassa kirjallisuudessa on jo pitkään maalattu kuvaa opettajuudesta varsin vaativana ammattina. Opettajan on toimittava olosuhteissa, jotka ovat problemaattisempia, komplisoidumpia ja levottomampia kuin ne olivat ennen. Tämän päivän opettajan on toimittava dynaamisen muutoksen ilmapiirissä. (Lauriala 2000, 88.) Aineenopettaja ei ole vain oman oppiaineensa ja oppimisen asiantuntija, vaan hänen tulisi olla myös työyhteisöllinen asiantuntija (ks. esim. Kohonen 2000, 35). Opettaja ei voi olla tekninen ammattilainen, jonka työtä ohjaa ulkoapäin annettu tehtävä oppilaiden opettamisesta, vaan opettajasta on tullut reflektiivinen ammattilainen, joka pohtii oman työnsä päämääriä ja tarkoituksia, vaikuttaa aktiivisesti työnsä kokonaisuuteen ja miettii työnsä yhteiskunnallisia yhteyksiä (Heikkinen 2000, 9-10).

Opettajan professiosta puhuttaessa opettajan työhön on lastattu paljon. Opettajan tulee auttaa oppilasta oman sisäisen todellisuuden rakentamisessa ja tukea oppilaan henkistä kasvua ja eheää itsetuntemusta (Patrikainen 2000, 22).

Opettajan työn tulee olla myös koko työyhteisön ja yhteiskunnan aktiivista kehittämistyötä, johon opettajan tulee osallistua aktiivisena muutosvoimana (Kohonen 2000, 35). Tässä olennaista on vuorovaikutuksellinen toiminta niin oppilaiden, kollegoiden, kotien kuin erilaisten sidosryhmienkin kanssa.

Myös eettinen vastuu korostuu opettajan työssä. Opettajilla on valta määrittää ei vain työnsä metodeja, vaan myös sen tavoitteita ja työskentelyperiaatteita. Tavoitteita ja periaatteita ei voi kuitenkaan määrittää mielivaltaisesti, vaan opettajan työtä ohjaa ammattietiikka. Opettajan tulisi jokaisessa yhteiskunnallisessa ja koulun kehittämistyössä arvioida sitä, mikä on opettajan tehtävä ja velvollisuus. Eettisyys korostuu myös siinä, että opettajan työ on suuressa määrin myös kasvatusta ja jokainen kasvatustilanne on luonteeltaan eettinen. (Niemi 2006, 79–82; Puolimatka 2004.) Vastavalmistuvien opettajien siirtyminen työelämään ei ole helppoa (esim. Ruohotie-Lyhty 2011), joten kokeneen opettajan tulisi toimia mentorina (Jokinen & Sarja 2006), ja siirtää hiljaista tietoa uusille opettajille (Heikkinen & Huttunen 2008, 203). Nämä kaikki opettajan työn eri näkökulmat ovat konkreettisesti läsnä myös opettajan arjessa. Nykypäivän opettajuus ei ole oppituntien pitämistä suljetussa luokassa, kahvin juontia opettajanhuoneessa, lyhyistä työpäivistä ja pitkistä lomista nauttimista, vaikkakin tämä kuva aina aika-ajoin nousee erityisesti lehtien yleisönosastokirjoituksissa sekä internetin keskustelupalstoilla esiin.

Jyväskylän yliopistossa opettajan pedagogiset perusopinnot on rakennettu siten, että ne käytyään opiskelijan tulisi hahmottaa pedagogisia ilmiöitä erilaisista kasvatustieteellisistä näkökulmista, kuten kasvatustieteiden, kasvatustieteen historian, kasvatustieteiden, kasvatustieteiden ja kasvatustieteiden sekä oppimisen ohjaamisen näkökulmista. Olennaista opinnoissa on harjaantuminen kriittiseen reflektioon, eli omien käsitysten, toimintatapojen ja tunteiden tunnistamiseen ja käsittelemiseen. Opiskelijan tulisi pystyä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan oppimisprosesseja ja reflektoida omaa toimintaansa ja kokemuksiaan näissä prosesseissa. Lisäksi perusopinnojen aikana opiskelijan tulisi pohtia oman tieteenalansa opintojen ja kouluopetuksen suhdetta.

Carr ja Kemmis (1986) toteavat, että opettajan toiminnan perusteena on käsitys ”hyvästä opetuksesta”. Nämä käsitykset sisältävät yleistä käytännön arkitietoa, kansanviisautta ja perimätietoa, käytännön taitotietoa, tietoa kehystekijöistä, ammatillista tietoa, kasvatusteoreettista tietoa sekä sosiaalisia, moraalisia ja filosofisia käsityksiä. Näistä arkitieto, käytännön taitotieto ja perimätieto eivät ole tiedepohjaisia. Muodollisesti epäpätevä, varsinkin alalle kouluttautumaton sijainen toimii kuitenkin lähinnä edellä mainittujen tiedonlajien varassa. Opettajankoulutuksen tehtävänä on tuoda tiedeperustaisesti aineksia muiden alueiden kehittämiseen. Teoria-ainesten liittämällä käytännön kokemuksiin pyritään vaikuttamaan muun muassa opettajan pedagogisen ajattelun kehittämiseen.

Aineenopettajakoulutukseen tullessaan opiskelijat tuovat mukanaan omat kokemuksensa koulumaailmasta (Jyrhämä 2002, 3; Väisänen & Silkelä 2003, 32). Väisänen ja Silkelä (2003) korostavat sitä, että opettajankoulutuksessa tulee käsitellä opiskelijoiden uskomuksia opettajuudesta ja opettamisesta, sillä opiskeli-

joiden uskomukset ohjaavat sekä tiedon etsintää että koulutukseen sitoutumista. Opettajankoulutuksessa opiskelijat joutuvat muuttamaan omaa toimintaansa. Jotta opettaja voisi ymmärtää, miksi hänen tulee muuttua, tulee hänen ensin tunnistaa sen hetkinen toimintansa ja sen perusteet. (Väisänen & Silkelä 2003, 32.)

Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana opiskelijat käyvät kouluvierailulla valitsemassaan koulussa yhden päivän ajan. Tämän vierailun tarkoituksena on palata takaisin kouluun, mutta tällä kertaa ei oppilaan vaan opettajaksi opiskelevan ja opettajan toimintaa tarkastelevan näkökulmasta. Opettajan työtä ja sen eri puolia tuodaan esille myös luennoilla ja kotiryhmätyöskentelyssä. Toisen opintovuoden keväällä opiskelijat jalkautuvat normaalikoululle sekä seuraamaan oppitunteja että pitämään itse muutamia opetustuokioita. Vaikka opiskelijat tuovatkin mukanaan omat yleensä oppilaan perspektiiviin pohjautuvat käsityksensä opettajan työstä, tulisi opintojen aikana näiden käsitysten avautua kattamaan myös opettajan näkökulman työhönsä.

Opettajakulttuuri tarjoaa ammattiin opiskeleville monia toimintaa sääteleviä perusolettamuksia, uskomuksia ja rutiineita, joita ei juurikaan kyseenalaisteta, koska ne on sisäistetty jo omina kouluvuosina. Myöskään koulun kategorista systeemiä ei yleensä kyseenalaisteta, vaikka tämä muistuttaa Förbomin (2003, 107–108) mukaan vanhaa savupiipputeollisuuden organisaatiomallia. Koulussa tehdään pillin korvaa koulun kello, jonka mukaan työajat, välitunnit ja ruokailut ajoitetaan. Koulussa suorituksia mitataan numeroin, opintopistein ja kurssein.

Opettajaksi oppimisen on nähty alkavan jo ala-asteella ja jatkuvan läpi muodollisen koulutuksen aina työpaikalla tapahtuvaan sosialisatioon asti. Jos omana kouluaikana hankittuja, ajattelun taustalla olevia itsestään selvinä pidettyjä uskomuksia ja käsityksiä koulusta ja oppimisesta ei kyseenalaisteta, ei opettajan ammatin uusiutumistakaan tapahdu. (Lauriala 2000, 90–91.) Kuva koulusta ja opettajan työstä muodostuu omien koulukokemusten perusteella. Useat opiskelijat kertovatkin hakeutuneensa opettajaopintoihin omien hyvinä tai huonoina pitämiensä opettajien motivoimina. Ensimmäisenä opiskeluvuonna kirjoitetuissa opiskeluelämäkerroissaan opiskelijat kuvaavat varsin tarkasti oman kouluaikansa alakoulusta aina lukioon saakka. Opiskelu nähdään pitkälti koulussa tapahtuvaksi toiminnaksi, joskin osa opiskelijoista kuvaa myös harrastusten tai ystäväpiirin tärkeää merkitystä heidän oppimiselleen. Koulumuistoja leimaa selkeä oppilasnäkökulma asioihin.

Myös uusi oppimisympäristö oli levoton ja opetus sen mukaista. Vapauksia ei juuri annettu ja oppiminen oli lähinnä kalvojen kopioimista ja ristinollaa. Opettajan vaihtuivat tiheään ja opetuksen laatu huononi tasaisesti loppua kohti. - - [Lukiassa] Opettajat olivat mieluisia ja jonkinlainen vahva ammattitaito paistoi suurimmasta osasta läpi. Tietenkin omiin opiskelutottumuksiin soveltumattomia opettajia vastaan tuli. Nuoret idealistiset opettajat ja muutamat opettajankoulutusta vailla olleet henkilöt tarjosivat välillä liikaa vapauksia sekä vastuuta lukionuorille, joista iso osa ei aina ollut valmiina niitä vastaanottamaan. (Eero 1. opiskeluvuosi, opiskeluelämäkerta)

Yläaste oli yhtä tuskaa. Pienessä kylässä kaikki tunsivat toisensa, joten yläasteaikaiset opettajani olivat ottaneet omasta mielestään hyvän metodin käyttöönsä: lokeroimisen.

Ei tarvinnut kuin kävellä koulun pääovista sisään niin he olivat jo sukunimen ja kavereiden perusteella päätelleet koko persoonallisuuden ja ennustaneet tulevaisuuden. Ja kun nuorelta ei odota mitään, ei mitään saakaan. (Elina, 1. opiskeluvuosi, opiskeluelämäkerta)

Kuvauksissa toistuvat hyvät ja huonot opettajat, jotka jaotellaan sen mukaisesti kuinka hyvin he pystyivät opettamaan ja pitämään luokan järjestyksessä sekä miten läheisesti he suhtautuivat oppilaisiin. Näissä kuvauksissa keskiössä on oppilas itse. Opettajat ja oppilaat nähdään vastapuolina, joiden välillä ei ole dialogia. Lisäksi kuvauksissa korostuu oppilaskeskeinen näkemys, josta katsottuna hyvä opettaja on se, joka opettaa juuri kyseisen oppilaan opiskelutottumusten mukaisesti, ovat nämä tottumukset sitten hyviä tai huonoja.

Näitä kuvauksia yhdistää se, että omaa toimintaa oppilaana ei kyseenalaisteta, vaan katse kohdistuu opettajien toimintaan, jossa nähdään paljonkin parantamisen varaa. Tämän saman ilmiön on nostanut opettajankoulutuksessa olevia opiskelijoita tutkinut Diane Holt-Reynolds, joka toteaa, että opettajaksi opiskelevat pohjaavat kuvauksensa opiskelijan rooliinsa ja kuvaavat opettajien toimintaa pitkälti maallikkokäsitystensä varassa (Holt-Reynolds 1992, 339). Osalla tutkimistani opiskelijoista opiskeluelämäkerta jääkin opettajien ja koulun kuvaamisen tasolle, osa opiskelijoista pystyy jo opintojen alkuvaiheessa asettumaan kuvauksessaan omien tunteittensa yläpuolelle pohtimaan näkemystensä perusteita ja oikeutuksia.

Yhteisön ilmapiiri oli joka koulussa hyvä ja se näkyi myös uuden oppilaan sopeutumisessa. Opettajat huolehtivat siitä, että uutena oppilaana pääsin mukaan hyvin, eikä jäänyt ulkopuoliseksi. Muistan myös sen, kuinka itse opettajat halusivat tutustua minuun ja vanhempiini ja olivat innostuneita uudesta oppilaasta. Se tuntui hyvältä ja tärkeältä. - - [yläasteella] Kaveripiirini oli edelleen laaja ja koulumenestys hyvä, eikä kiusaaminen muistaakseni vaikuttanut kuin siihen, että yritin karttaa kyseistä tyyppiä. Tuolloin kyllä mietin kertoisinko asiasta jollekin, mutta kukaan opettajista ei tuntunut varteenotettavalta, ehkä tällaisten asioiden vuoksi esimerkiksi luokanvalvojan pitäisi olla enemmän oman luokkansa kanssa tekemisissä, jotta oppilaat tuntisivat hänet tarpeeksi läheiseksi ja voisivat siten luottaa häneen. - - On paljon helpompi miettiä huonoja kokemuksia ja tietää miten missään nimessä ei tule toimia, kuin muistella niitä hyviä ja miettiä, mikä niistä oikein teki niin hyviä. (Ilmari 1. opiskeluvuosi, opiskeluelämäkerta)

Ennen ensimmäisen opiskeluvuoden haastattelua opiskelijat olivat käyneet tarkkailemassa yhden päivän ajan koulumaailmaa. He olivat kirjoittaneet tästä käynnistä myös kouluvierailuraportin. Tarkasteltaessa opiskelijoiden puhetta opettajan työstä huomio kiinnittyy siihen, että opiskelijat puhuvat melko vähän siitä, mitä opettaja oppituntien pitämisen lisäksi tekee. Tämä näkemys toistuu yhtälailla niillä opiskelijoilla, jotka tarkastelevat opettajan toimintaa omalta koulupohjaltaan kuin niillä, joilla on takanaan kokemuksia kouluavustajana tai sijaisena toimimisesta.

Opettajien työn on nähty olevan hyvin yksinäistä (Sahlberg 1996, 113–114; Hargreaves 2001, 504). Välijärvi (2006, 23) tuo esiin sen, että suomalaisessa koulukulttuurissa opettajalla on suuri tarve selviytyä yksin kaikista mahdollisista tilanteista suljetussa luokahuoneessa. Opettajien työn on nähty olevan hyvin henkilökohtainen asia, eikä sen ole aina edes ajateltu kiinnostavan kollegoita

(Viskari 1995, 55). Toisten opetusta ei myöskään suomalaisessa koulussa seurata. Rehtorit kunnioittavat opettajien ammattitaitoa, eivätkä tämän vuoksi puutu siihen, mitä luokkahuoneissa tapahtuu. (Mustonen 2003, 184.) Aineenopettajan työssä henkilökohtaisuutta lisää se, että opettajat opettavat eri aineita, vaikkakin opetettavat oppilaat ovat yleensä yhteisiä.

#### *Työrauhan säilyminen hyvän opettajan mittana*

Elina nostaa kouluvierailun esiin sekä haastattelussa, että pohtiessaan omia merkittäviä oppimiskokemuksiaan kasvatustieteen perusopintovaiheessa. Hän kuvaa oman näkemyksensä opettajan työstä muuttuneen kouluvierailun aikana:

On se vähän sillai, voisko sanoa realistisemmaksi. Että kun sitä ei tiennyt mitä se on, niin sitä mietti silloin vaaleanpunaiset lasit päässä. Nyt se on muuttunut, miten sen sanois, silleen vähän karummaksi. Todellisemmaksi. Että se ei ookaan sillai, että sinne mennään juomaan kahvia ja pidetään se pari tuntia siinä välissä, vaan siinä on paljon muuta. Ja ettei se oo kaikki sellaisia helppoja ja kivoja oppilaita. Tai että opettajan ei tarvitse jaksaa kaikkea. - - Oikeestaan ne välitunnit tuntu tosi lyhyiltä. Et mä ajattelin, et jos siinä itse olisi töissä ja jos siinä sen kupin kahvia haluaisi ennättää juoda, niin siinä saisi olla tosi ripeä. Ei siinä kauheesti mitään ennätä, ei tuntien suunnitteluun jää aikaa. Et niiden täytyy olla valmiina jo kun aamulla tulee sinne kouluun. (Elina 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Osa opiskelijoista hakeutuu opettajaopintoihin hyvinkin kapean opettajakuvan ohjaamana. Opettajan työ näyttäytyy heille tiedon siirtämisenä oppilaille omassa suljetussa luokkatilassa. Välituntisin opettajat juovat kahvia opettajanhuoneessa. Vaikka kaikilla opiskelijoilla kuva opettajan työstä ei näin ohut olekaan, on opiskelijoiden opettajanäkemykselle yhteistä se, että opettajan työ on opettamista, joka tapahtuu pääasiallisesti luokkahuoneessa. Tässä tapahtumassa ovat läsnä opettaja ja oppilaat. Opettajan rooliin kuuluu valmistautua hyvin opetukseensa, motivoida oppilaita ja tarvittaessa ylläpitää työrauhaa. Oppilaan puolestaan tulee työskennellä tunnilla ja oppia asioita. Näkemys siitä, onko oppiminen oppilaan omaa aktiivista toimintaa vai valmiiden asiakokonaisuuksien siirtämistä opettajalta oppilaille eroaa eri opiskelijoiden kesken. Osa opiskelijoista painottaa oppilaan omaa aktiivista roolia:

Täytyy siis periaatteessa uskaltaa antaa oppilaiden oppia, ja jos he eivät opi sitä mitä koetat opettaa, on keksittävä uusi keino opettaa. (Vilho 1. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Osa taas näkee opettajan tiedon siirtäjänä:

Historianopettajan tärkein tehtävä on tietää paljon historiasta ja osata tuoda tietojaan opetussuunnitelman mukaisesti oppilaiden tietoisuuteen. (Siiri 1. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Yleisön huomio pidetään täysin matematiikassa koko viisi varttia. Apunaan opettajalla on viittominen, äänenpainot, äännähdykset, vitsit ja eräänlainen show, jonka jokainen lause tulee vuosikymmenten rautaisella ammattitaidolla. - - Kaikesta opettajan ammattitaidosta ja maineesta huolimatta ainakin oman luokkani yo-tulokset olivat valtakunnan keskitasoa, joten parannettavaa opetuksessa pitäisi oikeasti vielä

löytyä. En vain tiedä, miten näin vaikuttavaa esitystä voisi vielä parantaa. (Eero 1. opiskeluvuosi, kouluvierailuraportti)

Opettajan työtä kuvatessa oppilaat kuvataan massana, johon opettaja yrittää siirtää tietoaan. Mitä tietäväisempi opettaja, sen osaavampia pitäisi myös oppilaista tulla. Oppilaat eivät ole aktiivisia toimijoita vaan toiminnan kohteita.

Koska opiskelijoiden näkökulmasta opettajan työ on opettajajohtoista toimintaan, jopa esittämistä ja on työrauhan ylläpitäminen keskeistä. Opettajan koulutukselta odotetaan, että se antaa keinoja hallita opetettavia oppilasryhmiä.

HAASTATTELIJA: Minkälaista tietoa sä aattelet, että sä tarttisit opettajan työtä varten? Mistä sä tarttisit tietoa näissä opinnoissa, tai taitoja?

TOMMI: No jos puhutaan, että jos mä menisin yläasteelle, niin mä tarttisin taitoja, että mä pystyisin hallitsemaan sitä luokkaa. Tottahan mä tarttisin tietoa siitä, mitä mä opetan. Mutta niitä hallintakeinoja.

(Tommi 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Erityisesti Tommia huoletti ensimmäisen opiskeluvuoden aikana työrauhan ja auktoriteetin kysymykset. Hän halusikin tulevaisuudessa aineenopettajaksi lukioon, koska katsoi työrauhan ja tätä kautta myös opettajan auktoriteetin olevan siellä yläkoulua parempi. Kysymys luokan työrauhasta ja opettajan auktoriteetista kietoutuivat varsin selkeästi toisiinsa.

HAASTATTELIJA: Eli sä aattelisit että lukio olisi sellainen paikka, jossa työrauha säilyisi.

TOMMI: Joo, lukio on sellainen paikka, jossa ainakin silloin kun mä olin siellä ja kun olin kouluavustajana, niin harvemmin siellä kyseenalaistettiin opettajan auktoriteettia. Kun siellä ollaan periaatteessa kuitenkin vapaasta tahdosta oppimassa lisää asioista.

HAASTATTELIJA: Millainen sun mielestä opettajan auktoriteetin sitten pitäisi olla?

TOMMI: Sellainen, että mä saan sanottua mun sanottavani ja sellainen, että sitä sitten edes suurin osa yrittäisi kuunnella jotain. Ja ne jotka eivät kuuntelisi, niin olisivat edes hiljaa.

(Tommi 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Luokkatilanteen hallitseminen on opettajan työssä tärkeää. Opettajat nostavat maailmanlaajuisesti työrauhaongelmat suurimmiksi ongelmiksi, mitä he kohtaavat työssään (Wubbels 2007, 267). Tutkimusten mukaan opettajan itsearvostus ja toimintakyky heikkenee, mikäli hän ei pysty saavuttamaan työrauhaa luokassa. Työrauhan ylläpitämisen on nähty olevan yhteydessä myös opettajan onnistumisen kokemuksiin koulussa. (Wennberg & Norberg 2006, 201–217; Hämäläinen & Sava 1998, 87; Talib 2005, 56–59.) Opettajaopiskelijat pohtivat työrauhaa erityisesti auktoriteetin näkökulmasta. Luokkatilanteen hallitseminen nähdään merkiksi siitä, että opettajalla on auktoriteettia. Työrauhan säilyttäminen ja auktoriteetin saavuttaminen näkyy myös opiskelijoiden kuvauksissa harjoittelutunneistaan.

Se oli aika rauhallista - - Että olihan siinä semmosta kaiken maailman puheensorinaa, mutta ei silleen, että se olisi häirinnyt. (Akseli 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Oli yllättävän rauhallinen luokka. Taisin saada helpomman luokan. (Tommi 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Kun sitä luokkaa on käynyt seuraamassa, niin aika levottomia, mutta ne istu siellä [minun pitämälläni tunnilla] kiltisti ja teki tehtäviä ja viittaili. (Siiri 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Hyvä opettaja pystyy pitämään luokan hallinnassaan ja omaa kokemusta oppitunnilla onnistumisesta korostaa oppilaiden rauhallisuus. Toisaalta jos luokka ei ole valmiiksi rauhallinen, on hyvän opettajan merkki pystyä rauhoittamaan tilanne

Mä olin seuraamassa muutama tunti aikaisemmin sitä ja se oli aika kaaosta yhdellä tunnilla. - - En mä tiedä, musta tuntuu vähän sillä tavalla, että ne oppi siinä ekalla tunnilla että miten näitten kanssa nyt ollaan. Siis tarkoitan nyt nimenomaan että meidän kanssa ne oppilaatkin ja sitten ne tajusi, että ei täällä käyttäydytkään näin. Ja mun mielestä ne oli tosi hyvin sitten, että ne on varmaan tottunut kaikkeen. Ja siten kun ne huomasi, että nyt ollaan näin, niin ne eivät olleet millään muulla tavalla. (Vilho 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Opiskelijat korostavat haastatteluissa ja kirjoittamissa teksteissään sitä, että opettajan tulee ansaita auktoriteettinsa opiskelijoilta. Auktoriteetin tulee perustua esimerkiksi laajaan tietopohjaan omasta oppiaineesta tai muuten saavutettuun kunnioitukseen, ei pelkoon. Ziehe (1992, 161–171) katsoo, että koulun aura on murentunut nykykoulussa. Tässä tilanteessa vastuu koulun ilmapiiristä jää yksittäisten opettajien henkilökohtaisten ponnistelujen varaan. Aiemmin koulu takasi instituuttina opettajalle aseman, nyt opettajan täytyy saavuttaa omalla persoonallisuudellaan, kyvyillään ja toiminnallaan tämä asema. (Ks. myös Autio, Nikander, Ropo & Silfverberg 1998, 304.) Aineenopettajaksi opiskelevat katsovat, että riittävä auktoriteetti voidaan saavuttaa oman oppiaineen hallinnalla ja käyttäytymällä oppilaita kohtaan kannustavasti. Kyse on tällöin pedagogisesta auktoriteetista, joka perustuu henkilösuhteisiin ja kokemuksiin, ei asemaan (Harjunen 2002, 134; ks. myös Kari, Moilanen & Räihä 2001, 7–10; Virta, Kaartinen & Eloranta 2001, 127). Toisaalta opiskelijoista Tommi uskoo opettajan aseman tuovan auktoriteettia. Tämä näkyy siinä, miten Tommi ensimmäisen opiskeluvuotenaan tekemässä swot-analyysissä tuo esiin, auktoriteetin puutteen heikkoutenaan, mutta katsoo, että opettajan aseman mukana tuoma auktoriteetti on tulevaisuuden mahdollisuus.

Historian aineenopettajaksi opiskelevat kokevat aineenopettajan ja luokanopettajan työt erilaisina. Luokanopettajan työ on ”leikin kautta opettamista”, jossa korostuu ”liian paljon se kasvattaminen”, joka tuo työhön ”liian suuren vastuun”. Opiskelijat kertovat haluavansa aineenopettajiksi ja vieläpä aineenopettajiksi lukioon, koska he kokevat kasvatusvastuun olevan siellä pienin. Kasvatusvastuu tuntuu opiskelijoista etenkin ensimmäisen opintovuoden syksyllä kaukaiselta asialta:

Ei minusta sillä ole mitään hirveätä kasvatusvastuuta opettajalla pitäisi olla. Kyllä se kasvatusvastuu on kodeilla. Mutta kyllä sitä kasvatustakin, että esimerkiksi voisi näyttää että näin voisi olla hyvä ajatella ja tottakai ohjaa, mutta sullahan se valta pitäisi siinä luokassa olla. Mutta kerrot vaan oman mielipiteesi ja koetat sitä hiukan opettaa. Mutta ei mun mielestä opettaja ole mikään kasvattaja sinänsä. (Tommi 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

*Yhteisöllistä toimintaa vai oman oppiaineen opettamista?*

Kuten työrauhan ylläpitäminen myös kasvatusvastuu nähdään asiana, josta opettajan täytyy suoriutua yksin. Opiskelijoiden näkemyksissä opettajan kohtaamat työrauhaongelmat tai opettamiseen liittyvät tilanteet ovat opettajan yksin ratkottavissa. Yhteistoiminta ja kollegoiden tuki loistavat poissaolollaan. Vaikka opiskelijat korostavatkin opettajan työn sosiaalisuutta ja yhteistyön tekemistä, tapahtuu tämä yhteistyö oppilaiden, ei kollegoiden saati sitten muiden sidosryhmien kanssa.

Hargreaves (1994, ix; 2003, 31) katsoo, että vaikka yhteiskunta on siirtynyt 1960-luvulla postmoderniin tietoyhteiskuntaan, ovat koulut jääneet modernin teollisuusyhteiskunnan tasolle. Opettajat opettavat omaa oppiainettaan suljetuissa luokkatiloissa ylhäältä päin annettuun opetussuunnitelmaan nojaten ja koulupäivää rytmittävät koulun kellot, jotka kertovat, milloin on aika siirtyä yhdestä työvaiheesta seuraavaan. Tämänkaltainen käsitys opettajan työstä kuvastuu myös opettajaopiskelijoiden näkemyksistä.

Opiskelijoiden kuvauksissa korostuvat opettajan ja oppilaiden väliset suhteet. He painottavat näitä omissa opiskeluelämäkerroissaan, mutta myös kouluvierailulla opiskelijoiden huomio on kiinnittynyt luokan ilmanpiiriin ja opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen pohdintaan. Osa opiskelijoista on kouluvierailulla tarkkaillut myös opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä. Yhteistä kouluvierailuraportteille kuitenkin on se, että koulu esiintyy niissä oppituntien pitopaikkana ja opettajan työ oppituntien suunnitteluna ja toteutuksena:

Osa oli tehnyt tarvittavan esityön kotonaan tai veti tunnin ulkomuistista. Kukaan ei myöntänyt läpikäyvänsä tuntiaan edes päässään ennen luokan oven sulkemista. Opettajat kuluttivat aikaansa sosiaalisesti kahvin äärellä tai puhelimeen puhuen. Hiljaisimmat lukivat lehteä yksin nurkassa. Epäilen osan kuitenkin valmistautuneen, jollain tasolla tunteihin, kenties itse tiedostamattaan asiaa. (Eero 1. opiskeluvuosi, kouluvierailuraportti)

Opettajan silmin katsottuna tilanne saattaisi näyttää hyvin erilaiselta. Kysymyshän on siitä, miksi joku opettajista puhuu puhelimesta ja mistä kahvikupin äärellä puhutaan. Onko kyse tosiaan sosiaalisesta rupattelusta, vai jostain muusta?

Opettajainhuone on tila, jossa opettajien työyhteisö kokoontuu päivittäin. Jos omassa luokassa tehtävä työ onkin oppilaiden kanssa tehtävää työtä, on opettajainhuone se paikka, jossa opettajat paitsi valmistautuvat omien tuntiensa pitoon, myös tekevät työtä kollegoittensa kanssa. Jos opettajan työ nähdään yksinäisenä oman aineen opettamisena, työn tekemisen estradina on luokkahuone ja opettajainhuone edustaa työstä lepäämistä kahvikupillisen äärellä. Kollegiaalisuuden on nähty vaikuttavan kuitenkin myös opettajan luokkahuonetoimintaan, jota ohjaavat tietyt puhutavat suhteessa kollegoihin. Kirjoittamattomina sääntöinä ovat esimerkiksi se, etteivät opettajat puhu kollegoistaan pahaa oppilaille, tai eivät puutu siihen, että toiset opettajat kohtelevat oppilaitaan epäreilusti. (Hargreaves 2001, 504.)



Hargreaves (2001) nostaa esiin sen, että opettajat eivät normaalisti kehu tai kannusta toisiaan, koska joko katsovat toisten näytöt riittämättömiksi tai yksinkertaisesti kateuden vuoksi. Hargreaves toteaa: ”Mikäli haluat kollegoiltasi arvostusta opetustyössä, sinun on parasta sairastua, saada vauva, jäädä eläkkeelle tai kuolla” (Hargreaves 2001, 523). Toisaalta opettajat kuitenkin etsivät toisistaan tukea ja erityisesti emotionaalista tukea työlleen (Hargreaves 2001, 523–524).

Opettajainhuoneiden on kerrottu olevan kouluissa hankalia paikkoja, joissa ei juurikaan käydä pedagogisesti hedelmällistä keskustelua koulunpidosta, opettamisesta ja oppilaista (Hyytiäinen 2003; Blomberg 2008, 50). Jos opettajainhuoneessa keskustellaan työn ongelmista, tämä tehdään epäsuorasti puhumalla oppilasaineuksen hankaluudesta. Karjalainen (1991, 36) katsoo, että syy tähän on opettajan ammattiin liittyvässä myytissä, jonka mukaan opettajuus on sisäsyntyistä. Jos opettajalla on työssään ongelmia, hän ei olekaan sisäsyntyinen opettaja. Ongelmista tulee henkilökohtaisia ja kertomalla niistä opettaja paljastaa oman riittämättömyytensä opettajaksi. (Karjalainen 1991, 36.) Toisaalta opettajayhteisöjä on monenlaisia ja parhaimmillaan opettajainhuoneet voivat toimia ammatillisina yhteisöinä, joissa omia kokemuksia voidaan jakaa ilman riittämättömäksi leimautumisen pelkoa.

Opiskelijoiden kuvauksissa opettajan työ tyypistyy pitkälti oppituntien pitämiseksi. Opettajakunnan yhteisöllisyyttä he eivät nosta esiin edes kuvatesaamalla opettajainhuoneen toimintaa. Joko tätä yhteisöllisyyttä ei opettajainhuoneissa näkynyt, tai sitten opiskelijat eivät osanneet sitä tarkkailla. Tarkastellessaan omista koulukokemuksistaan opettajan työtä harjoittelija huomaa sen, minkä hän on orientoitunut huomaamaan. Katse kohdistuu luokkahuonetyöhön ja tuntien suunnitteluun. Vaikka opiskelijat mieltävätkin opettajan työn sosiaalisena työnä, kohdistuu tämä sosiaalisuus oppilaisiin, ei kollegoihin. Tämän vuoksi kollegiaalisuutta ei kouluvierailulla ehkä huomatakaan, erityisesti kun tutkimukset vielä osoittavat, että se saattaa näyttäytyä hyvinkin piilevästi.

Opettajan työ edustaa aineenopettajaksi opiskelemaan tulleville nuorille työtä, jossa suunnitellaan ja toteutetaan oppitunteja. Haastavinta opettajan työssä näyttää olevan suhde oppilaisiin. Tämä näyttäytyy joko puheena siitä, miten oppilaat saataisiin ajattelemaan oppitunneilla tai puheena opettajan auktoriteettiasemasta. Sen sijaan opiskelijoiden näkemyksissä opettajan työstä loistaa poissaolevana esimerkiksi yläkoulun luokanvalvojan tai lukion ryhmänohjaajan työ, yhteistyö kotien kanssa, eri sidosryhmien kanssa yhteistyön tekeminen, koulun kehittämistyö tai erilaiset hankkeet, joihin koulut osallistuvat. Perusopintovaiheen opintojen aikana kuva opettajan työn laajemmasta kentästä ei auennut opiskelijoille, siitä huolimatta että luennoilla tarkasteltiin opetukseen ja kasvattamiseen sekä opettajan työhön ja kouluun liittyviä kysymyksiä eri näkökulmista.

Opettajan toiminnan yhteisöllisyys ei myöskään avautunut opiskelijoille huolimatta ensimmäisen opiskeluvuoden kotiryhmätyöskentelystä ja toisen opiskeluvuoden sekaryhmätyöskentelystä. Sekaryhmätyöskentelyn ideana oli luoda ryhmät, joissa oli edustettuina opiskelijoita eri oppiaineista. Tämä ryhmä

sai nimikkoluokan, jota he seurasivat eri näkökulmista eri oppiaineiden tunneilla ja kokoontuivat yhdessä kokoamaan yhteen havaintojaan. Harjoittelussa jokainen opiskelija piti yksin tai parin kanssa opetustuokioita. Harjoittelu lisäsi opiskelijoiden näkemystä opetuksen suunnittelun tärkeydestä. Vaikka opetustuokiot pidettiin pääsääntöisesti pareittain ja opiskelijat kehuvivat saaneensa pareiltaan tärkeää tukea niin suunnitteluun kuin tunnin toteuttamiseen, eivät opiskelijat nähneet tämänkaltaiselle toiminnalle sijaa koulussa. Sekaryhmäyöskentelynkin saldo jäi opiskelijoiden kuvauksissa varsin heikoksi, eikä sen nähty valmentavan opettajan todelliseen työhön. Pääsääntöisesti kollegat nähtiin apuna vain sellaisissa tilanteissa, joissa ajateltiin, ettei niistä olisi yksin selvitty.

Muutamia pilkahduksia opettajan työn laajemmasta kentästä on toki nähtävissä. Siiri tuo ensimmäisenä opiskeluvuonna esille sen, että opettajan työhön kuuluu myös yhteistyö kotien kanssa ja Akseli toteaa toisen opiskeluvuoden keväällä opettajan työn olevan muutakin kuin luokassa tapahtuvaa työtä. Hän mainitsee, että tunnit täytyy myös valmistella ja opettaja voi toimia myös luokan- tai ryhmänohjaajana. Lisäksi muilta opiskelijoilta löytyy huomioita siitä, että oppitunnit täytyy suunnitella ennen niiden pitämistä. Opettajan työ tyypistyy kuitenkin oppituntien suunnitteluksi ja pitämiseksi. Vaikka opiskelijat näkevätkin, että tässä työssä opettajalla tulee olla opiskelijoihin läheinen suhde, itse luokkatyöskentelystä opiskelijoilla voi olla hyvin stereotyyppinen kuva:

Kun mä olen vielä sitä sukupolvea, että opettaja paasaa taulun edessä ja kirjoittaa liitutaalulle välillä, ja sitten kun vaan puhuu. Niin tuolla näkee aika paljon niitä erilaisia, mikä on ollut välillä aika järkyttävääkin. Kun mä ajattelin, että se on vaan niin helppoa, että sinne mennään vaan sinne liitutaalun eteen. (Elina 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Kuten muutkin opiskelijat, myös Elina on 1980-luvulla syntynyt, eikä edusta muista opiskelijoista poikkeavaa "sukupolvea". Elina viittaaakin siihen, että hänen omat koulukokemuksensa eroavat siitä, millaisena hän nyt opettajaopiskelijana hahmottaa opetuksen. Elinan kuvauksessa opettajan työnkuva on kiiltokuvamainen, eikä siinä näyttäydä opettajan luokahuonetyöskentelyn monimutkaisuus, joka syntyy siitä, että luokahuoneessa tapahtuu yhtäaikaaisesti tunnin opetussuunnitelman kanssa kognitiivisia, kulttuurisia, sosiaalisia, affektiivisiä ja emotionaalisia prosesseja (ks. Shuell 2001, 15468 [sic]).

Opiskelijoiden puheessa kasvatustieteen opinnot nähtiin usein harjoittelua lukuun ottamatta melko turhiksi. Erityisesti luennot saivat opiskelijoilta kritiikkiä siitä, että ne olivat joko liian teoriapainotteisia tai sisälsivät pelkkiä itsensänselvyyksiä. Opiskelijat eivät kokeneet näiden luentojen käsittelevän opettajan työn kannalta tärkeitä asioita, vaan olevan liian "korkealentoisia". Sain Eerolta käyttööni tutkimusta varten hänen luentomuistiinpanonsa kommenteilla varustettuna. Varsin kuvaava on Eeron kasvatussosiologian luennolla kirjoittama kommentti:

Jään edelleen odottamaan sitä maagista toiveitani täyttävää kasvatustieteen luentoa, joka liittyy edes välillisesti opettajana toimimiseen. (Eero 1. opiskeluvuosi, luentomuistiinpanot)

Kommentti on kirjoitettu luentokerralla, jolloin käsiteltiin luottamuksen rakentumista koulussa ja koulun neuvottelukulttuureita. Tätä edeltävät luennot käsitelivät kasvatussosiologian näkökulmaa kouluun ja kasvatukseen, nykyajan lapsi- ja nuoruuskuvaa sekä myöhäismodernin ajan perhekäsitystä. Perusopintovaiheessa kasvatusta lähestytään kasvatuksen filosofisista ja historiallisista perusteista, kasvatuksen psykologisista perusteista ja kasvatuksen sosiologisista perusteista käsin. Eeron kommentti asettuu paikalleen, kun tarkastelee opiskelijoiden kuvaa opettajan työstä. Jos opettajan työ nähdään pelkkänä tuntien suunnitteluna ja pitämisenä, ei koulun tarkasteleminen kasvatussosiologisessa valossa tunnu mielekkäältä. Toisaalta opiskelijat kokivat saaneensa hyötyä koulun työskentelyrauhaa käsittelevän kirjan lukemisesta. Opiskelijat nostivat esiin opettajan työstä työrauhaongelmat ja niihin puuttumisen ja tämä kirja tarjosi konkreettista vastinetta opiskelijoiden odotuksille.

Opiskelijat pohjaavat pohdintansa opettajan ammatista itselleen sopivana työnä näkemykseensä opettajuudesta. Edellä esitetyn opiskelijoiden haastattelujen ja portfolioiden pohjalta nousseen opettajan työnkentän perusteella näyttäisi siltä, että tutkimani opiskelijat sitoutuivat perusopintovaiheen lopussa opituntien suunnitteluun ja opettamiseen sekä yhteistoimintaan oppilaiden kanssa.

### 5.1.3 Historia opetettavana aineena

#### *Opiskelijoiden historiakuva perusopintovaiheen alussa ja lopussa*

Tutkimani opiskelijat ovat kaikki historian pääaineopiskelijoita. Osa heistä on pyrkinyt yliopistoon historiaa opiskelemaan useamman kerran, osa pääsi opiskelemaan ensimmäisellä yrityksellä. Ensimmäisen opiskeluvuoden joulukuussa puhuimme haastattelussa siitä, miksi he pyrkivät opiskelemaan historiaa ja mikä heitä historiassa kiinnostaa. Useampikin opiskelijoista yritti aluksi sivuuttaa kysymyksen toteamalla, että kysymykseen on vaikea vastata, tai etteivät he osaa pukea sanoiksi syitä historian kiinnostavuudelle.

Taas näitä kysymyksiä, joita kaikki kysyy, mutta johon on aina niin vaikea vastata. Se jotenkin tuntuu tärkeältä, että, kaikesta huolimatta että sitä pidetään vähän horoskooppeja tärkeämpänä meidän yhteiskunnassa, niin siitä huolimatta on tärkeää että jotkut sitä lukevat. (Eero 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

En mä tiedä. Mä en edes tiedä milloin se [ajatus historian opiskelusta] on tullut mulle, ehkä lukiossa. En mä usko että yläasteella mä edes mietin mitään tuollaista. (Vilho 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Pääaineen valintaa perusteltiin lähinnä historian kiinnostavuudella, vaikka tätä ei sen tarkemmin osattukaan eritellä. Usein historia oli kuitenkin ollut jo koulu-aikoina yksi lempiaineista.

Kyllä se on ollut ihan se viidenneltä luokalta asti mun suosikkiaine koulussa. Ja sitten niinku, musta tuntuu et mä oon ollut ihan lapsesta asti kiinnostunut kaikesta vanhasta ja oli siistiä miettiä miten on ollut josku aikaisemmin. - - Sit mä ajattelin, vielä niin-

ku lukion kolmannen vuoden syksyllä mä olin vähän niinku hukassa, et mitä mä voisin tehdä, ja sit kun mä oon niin pessimisti, niin sit mä aattelin, et mä voisin mennä lukemaan historiaa, et mitä ihmiset, et kuvitteleko ihmiset mä ajattelen olevani jotain jos mä yritän päästä yliopistoon. (Siiri 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Muutin lähestymistapaa kyselemällä, miksi historiaa pitäisi opettaa koulussa. Opiskelijat perustelivat historian opettamista viidellä eri näkökulmalla. Ensiksikin heidän puheessaan näkyi historian merkitys identiteettiä luovana oppiaineena:

Mun mielestä ihmisten pitäis tietää jotakin omista juuristaan ja oman kansan ja koko maailman. Ja tuntuu et miten ihmiset voivat hallita asioitaan, oman valtion tai oman paikkakunnankaan, jos ne ei tiedä mitään historiasta. (Siiri 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Kirjoittamassaan opetusfilosofiassa sama opiskelija ilmaisi ajatuksensa historiasta nimenomaan suomalaisen identiteetin rakentajana vielä selkeämmin:

Historianopetuksen olennainen tehtävä koulussa on saada oppilaat tietoiseksi omista ja kansansa juurista ja kasvattaa heistä suomalaisia. (Siiri 1. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Toiseksikin historian merkitystä perusteltiin sillä, että tietämällä menneisyydestä ymmärtää paremmin nykyä.

No kyllä varmaan ainakin Suomen historialla, että kaikki näe itsenäistymiset ja sodat tossa toisen maailmansodan aikana niin ainakin sillä tavalla niiden kautta tulee se, että ymmärtää, että minkälainen on Suomen historia ja niin poispäin. Ja kyllä kai sen avulla voi hahmottaa tätä maailmanmenoa, vaikka ei olisikaan innostunut. (Akseli 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

No esimerkiksi miksi Suomi on tällainen mikä on. Sitä, että tietäisi sen yleisen kuvion. (Vilho 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Tämänkaltainen perustelu historian merkitykselle opettavana aineena on osoittautunut myös Virran (2001b) tutkimuksen mukaan olevan yleinen historian opettajaksi opiskelevilla.

Sekä Siirin, Akselin että Vilhon vastauksessa näkyy myös se, kuinka koulun historianopetuksella nähdään olevan edelleen kansallisia tavoitteita. Historianopetuksen tavoitteena on perinteisesti ollut kansallisen identiteetin rakentaminen ja historianopetuksen avulla on rakennettu kansallisia suuria kertomuksia. (Rantala 2011, 59.) Nämä tavoitteet näyttäytyivät edelleen ensimmäistä vuotta historiaa yliopistossa opiskelevien näkemyksissä historianopetuksessa.

Historia nähtiin myös ohjeita elämään antavana oppiaineena:

Sellaista suurempaa näkökulmaa asioihin. Moni päätös, jota on historiassa tehty on ollut tyhmiä, tietysti sitä ei pysty tiedostamaan, mutta kun sitä nyt tekee päätöksiä, niin ajattelee, että toivottavasti mä en myöhemmin katso, että tää oli täysin typerää. (Tommi 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Vastaavanlainen näkemys historiasta tilaisuutena oppia menneisyydessä tehdyistä virheistä näkyi myös *Historiatietoisuus Suomessa* -tutkimuksessa, joskin

tutkimukseen vastanneet suomalaiset nostivat tärkeämmäksi esimerkiksi historian roolin yleissivistävänä tietona, sekä tietona, joka auttaa ymmärtämään yhteiskunnan muutosta (Torsti 2012, 23).

Neljäntenä seikkana opiskelijat nostivat esiin suvaitsevaisuus- ja arvokasvatuksen:

Näin niin kuin oikeesti se on hyvin tärkeä meidän kulttuurin ja yhteisöllisyyden ja maailman ymmärtämiselle ja kun tiedetään vähän kaikenlaisia seikkoja niin ei oltaisi niin tuomitsevia. Ja kun osattaisiin ajatella seikkoja eri kanteilta, niin osattaisiin ajatella myös toisten ihmisten näkökulmasta. (Ilmari 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Viidentenä historian opetuksen merkityksenä nähtiin myös mielipiteiden moninaisuuden ymmärtäminen.

Että ei niitä mielipiteitä tarvitse aina ottaa niin henkilökohtaisesti, jos joku vaikka sanoo jotain viitaten omaan mielipiteeseensä, niin ei se aina ole niin. Jokainen saa olla asioista omaa mieltä, mutta ei niitä tarvitse faktoina ottaa. (Elina 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Vaikka yksi opiskelijoista nostaakin esiin sen, että historian avulla voi oppia ymmärtämään erilaisia mielipiteitä, ei kukaan opiskelijoista nostanut esiin historiaan liittyviä taitoja, kuten kriittistä ja analyyttistä ajattelua. Myöskään Virran (2001) tutkimuksessa historian opettajaopiskelijat eivät näitä taitoja korostaneet. Opiskelijoiden vastauksissa historia nähtiin myös objektiivista tietoa jakavana oppiaineena. Kriittinen suhtautuminen historiaan ja tulkinnallisuus puuttui kokonaan opiskelijoiden vastauksista. (Vrt. Virta 2001.)

Opiskelijoiden esiin nostamat tehtävät ovat sellaisia, joita historian oppiaineella on nähty koulussa olevan (Arola 2002; Virta 2002a). Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma nostaa historianopetuksen tavoitteiksi historiallisen tiedon hankkimisen ja käyttämisen, oman mielipiteen muodostamisen erilaisia lähteitä käyttämällä, tulkinnallisuuden ymmärtämisen, ihmisen toiminnan tarkoituserien ja vaikutusten selittämisen ja tulevaisuuden vaihtoehtojen arvioimisen. Historianopetuksen tehtävänä on vahvistaa oppilaan omaa identiteettiä ja antaa tietoja muista kulttuureista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 214.) Opiskelijoilla oli kullakin jokin näistä näkökulmista perustelunaan sille, miksi historiaa pitäisi koulussa opettaa, mutta kuva historiasta jäi yksilötasolla melko suppeaksi. Lisäksi osasta vastauksista paistaa läpi melko ulkokohtaisesti opittu puhetapa oikeuttaa historianopetus.

Toisen opiskeluvuoden lopulla opiskelijoiden näkemykset historiasta oppiaineena olivat laajentuneet jonkin verran. Yliopisto-opintojen alussa opiskelijoiden historiakuva näyttäytyi joko itse menneisyyteen tai nykypäivään kohdentuvalta. Historian opetuksen yleisimpänä perusteluna oli ”tuntemalla menneisyyttä ymmärrät nykyisyyttä” tyylinen selitys. Tämä perustelumalli näkyy erityisesti Elinan ja Tommin ajattelussa, jossa historia nähtiin joko nykyisyyttä ohjeistavana tai jäsentävänä oppiaineena. Tällöin kuva historiasta on melko muuttumaton. Historia on muistivarasto, josta asioita pitää tuoda esiin, jotta ne eivät unohtuisi (ks. Säntti 2004). Historianopetus on tällöin tiedon kaivelua

muistivarastosta ja sen järjestämisestä, jotta nykyisyyden tapahtumia voitaisiin ymmärtää paremmin.

Toisena opiskeluvuotena opiskelijoiden kuvauksiin oli kuitenkin tullut uutena tekijänä mukaan historian merkitys joko nykyisyyden tai tulevaisuuden toimijoiden kasvattajana. Siiri ja Eero korostavat historian opetuksen merkitystä kansalaiskasvattavana oppiaineena:

Että saataisiin sellaista kansalaiskasvatuksen tapaista oppia siinä historian siivellä. Että eihän ne käytännössä tee niillä asioilla [faktatiedoilla] yhtään mitään. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Historianopettajan vaikutus nuoren kriittisen ajattelun kehittymiseen, maailmankuvan rakentumiseen ja ajatusmaailmaan on aika merkittävä. Omina kouluaikoina mietin, että demokraattiseksi yhteiskunnaksi Suomi kannustaa nuoria kummallisen vähän kiinnostumaan yhteisistä asioista. (Siiri 2. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Siirin kommentti tuntuu kuitenkin jäävän melko yleiselle tasolle, eikä hän kuvaa sen tarkemmin sitä, miten hänen itsensä opettajan tulisi ottaa tämä kansalaiskasvatuksen aspekti huomioon.

Ilmari kuvaa toisen opiskeluvuoden keväällä historianopetuksen merkitystä seuraavasti:

Mielestäni jonkin historiallisen seikan tietäminen ei tule olla kouluopetuksen päämääränä, vaan ajatuksen sen taustalla, josta rakentuu ikään kuin isompi kokonaisuus. Tämän kokonaisuuden hahmottaminen auttaa ymmärtämään kulttuuriamme ja toimintatapojamme. Kuin myöskin sitä, etteivät asiat ole aina olleet näin kuin ne nyt ovat, eivätkä myöskään tulevaisuudessa tule olemaan, vaan maailma muuttuu meistä huolimatta ja toisaalta myös meidän toimintamme takia. (Ilmari 2. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Ilmarin puheessa korostuu sekä ajatus kulttuurista ja toimintatavoistamme historiallisen toiminnan kautta rakentuneina että ajallisuus. Maailma ei ole valmis, vaan ihmiset pystyvät omalla toiminnallaan vaikuttamaan siihen, millaiseksi paikaksi maailma kehittyy. Ajatus ihmisen toiminnan ajallisuudesta ja sen vaikutuksista sekä nykyisyyden että tulevaisuuden rakentumisen kannalta on varsin olennainen. Historia ei näissä kuvauksissa ole vain menneisyyttä jäsentävä tai nykyisyydelle ymmärrystä luova oppiaine, vaan antaa mahdollisuuksia myös tulevaisuudessa toimimiseen. Nykyisessä tai tulevassa yhteiskunnassa toimimiseen historia antaa valmiuksia esimerkiksi kriittistä katsantokantaa opettamalla tai toimimalla arvokasvattavana aineena.

Opiskelijat eivät kuitenkaan opintojensa tässä vaiheessa kytke historiaa tieteenä ja opetettavana aineena toisiinsa. Esimerkiksi ajallisuuden ajatuksen kehittäminen olisi voinut johtaa myös siihen näkökulmaan, että historia tulkitsee menneisyyttä aina valitsemansa nykyisyyden näkökulmasta ja tarpeista käsin (Hyrkkänen 2011, 265–266).

Kaksi opiskelijaa ei haastattelussa eikä opetusfilosofiassaan tuo toisen opintovuoden keväällä esille historian merkitystä oppiaineena. He pohtivat varsin laajasti yleistä opettajuutta, oppimiskäsitystään sekä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, mutta eivät puhu lainkaan historiasta opetettava-

na aineena. Heidän ajattelunsa fokus ei näin ollen toisen vuoden keväällä kohdistunut niinkään historiaan tai historianopettamiseen kuin opettajuuteen yleensä.

### *Miten opetan historiaa?*

Historianopettajan tärkein tehtävä on tietää paljon historiasta ja osata tuoda tietoaan opetussuunnitelman mukaisesti oppilaiden tietoisuuteen. - - Historiantunteja on niin rajallisesti ainakin nykyään, että kaikki opetettavat asiat on käytävä nopeasti läpi. Ei siinä ehdi perehdyttämään oppilaita historiatieteen saloihin ja laittaa heitä tekemään historian tutkimusta, mikä sinänsä olisi oppilaslähtöistä ja palvelisi paremmin sitä, että oppilaat saataisiin ymmärtämään, mitä historiatiede on. Siis nimenomaan tiede. Rohkenen myös epäillä, että yläkoululaisten ajattelu ei ole vielä niin kehittynyt, että heidät voisi laittaa itse tutkimaan historiaa. Keinot heidän opettamiseensa ovat siis taulu ja liitu (paras kaikista), pienet ryhmätyöt, videot, museovierailut, kirjan lukeminen, kirjan tehtävät ja muut vastaavat perinteiset opetusmenetelmät. (Siiri 1. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Näin selkeästi Siiri kuvaa historian opettamista ensimmäisen opintovuotensa keväällä. Historian opetuksessa olennaista on valmiiksi jäsennellyn tiedon siirtäminen. Siirin esittämät näkemykset tiedon siirtämisestä opettajalta oppilaalle edustavat varsin samankaltaisia näkemyksiä, joita myös aiemmissa tutkimuksissa pedagogisten opintojen alkuvaiheessa on historianopettajaopiskelijoilla nähty (Virta et al. 2001, 128). Kiinnostavaa onkin se, että Siiri on opiskelijoista ainoa, joka jo tässä vaiheessa kuvaa konkreettisesti omaa näkemystään siitä, miten historiaa tulisi opettaa. Muiden opiskelijoiden puheessa historian pedagogiikka on enemmän piilossa olevaa. Se kytkeytyy käsityksiin hyvästä historian opettajasta ja historian oppiaineeseen, mutta esimerkkejä siitä, miten hyvää opettamista toteutetaan, ei muilta opiskelijoilta löydy.

Ensimmäisen opiskeluvuoden kuvauksissa opiskelijat jäsentävät historian opettamista lähinnä omien koulukokemustensa kautta. Tällöin he vetoavat omiin hyvinä tai huonoina pitämiinsä opettajiin. Näissä kuvauksissa hyvällä historianopettajalla on laaja yleissivistys ja hän tietää paljon sekä opettamastaan aiheesta, että laajemminkin eri asioista. Hyvä historianopettaja on myös taitava esiintyjä, joka osaa esittää kertomuksensa ottaen yleisönsä. Hyvä opettaja ei luo turhia auktoriteettisuhteita oppilaisiinsa, mutta säilyttää silti luokassa työskentelyrauhan. Hän luo luokkaan mukavan ilmapiirin, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistumisen tuntityöskentelyyn. Hyvä historianopettaja on innostunut omasta oppiaineestaan ja saa tämän innostuksen tarttumaan myös oppilaisiinsa. (vrt. Virta 2002b, 691–692.)

HAASTATTELIJA: Osaatko sä purkaa miksi se lukion historianopettaja oli hyvä, miksi sä tykkäsit siitä?

SIIRI: Se oli jotenkin, musta tuntuu et se oli ite innostunut siitä opettamisesta ja siitä aiheesta, josta se kerto. Ja tuntuu tosi hienolta, että se opettaa niitä samoja asioita kuitenkin vuosikymmeniä ja sit se kuitenkin osaa aina kuulostaa siltä, kun se olisi ensimmäistä kertaa kertomassa siitä aiheesta. - - Siihen mä haluaisin ainakin pyrkiä, et kuulostaisi siltä, että olisi ensimmäistä kertaa oikein innokkaana kertomassa. (Siiri 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Hyvä opettaja – toisin kuin huono opettaja – on myös suunnitellut oppituntinsa. Tunneilla on selkeä rakenne ja niillä opitaan asioita. Opiskelijat kuvaavat näitä hyvän historianopettajan ominaisuuksia nimenomaan opettajan ominaisuuksina tai persoonaan liittyvinä piirteinä. Hyvän opettajan kuvauksissa ei käy ilmi, millaista historiakuva oppitunneilla on välitetty, eikä edes sitä, millaisia opetustapoja historiantunneilla on käytetty. Hyvä tunti on enemmänkin olotila, jossa tietävä ja luotettava opettaja pitää yllä mukavaa tekemisen meininkiä.

Huonoa historianopettajaa kuvatessaan opiskelijat sen sijaan tuovat esille sen, mitä tunneilla tehtiin tai jätettiin tekemättä. Tosin näissäkin kuvauksissa päällimmäisenä esillä ovat omat tuntemukset kuvattuja opettajia kohtaan ja oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus:

Se [historianopettajani] oli vanha nainen ja tosi ankarat kriteerit millä mitäkin sai. Se riippu ihan pärtäkertoimesta mitä sai, että jos esim. kirjoitti hänen mielestään huonommalla tavalla asiat, niin siitä sai huonomman numeron. Ja ei siinä tietysti mitään tällaista kriittisyyttä vielä lukiossakaan käydä läpi. (Akseli 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Eero ja Siiri kuvaavat puolestaan omia kouluaikaisia kokemuksia historianopettajistaan kertoen, kuinka opettajat eivät olleet suunnitelleet oppituntejaan, eivätkä hahmottaneet opetuksensa kokonaisuutta:

Me katottiin jotain ikivanhaa dokumenttia varmaan neljä kertaa aina alusta, eikä koskaan nähty loppua, mikä sinänsä oli merkillistä, että jos se olisi vaikka unohtanut kelata sen nauhan alkuun, niin me oltaisiin nähty miten se toinen maailmansota päättyi. (Eero 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

No huono historianopettaja on varmaan, no, mulla oli joskus aika huono historianopettaja seiskaluokalla ja se ei oikeestaan hirveesti opettanut meille, no se olisi ollut huono minkä tahansa aineen opettajana, mutta suurimmaksi osaksi istuttiin ATK-luokassa ja surffailtiin niillä samoilla nettisivuilla. Että menkää nyt taas sinne Otavan sivuille ja menkää sinne. Sitten joskus kirjoitettiin muistiinpanoja, et se kalvolle heijasti tekstit ja sit se koko ajan muutteli niitä muistiinpanoja, et eiku laitetaanki sitten tänne tällä tavalla. Niinni, se ei ollut valmistelut niitä tunteja oikeestaan ollenkaan, eikä ollut miettinyt yhtään, mitä tänään pitäisi oppia. (Siiri 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Orientoivan harjoittelun jälkeen opiskelijat kuvaavat harjoittelutunneilla käyttämiään opetustapoja ja niiden käytön taustalla olevia ajatuksiaan. Opiskelijat jakautuvat tällöin kahteen ryhmään sen mukaisesti, painottavatko he opetuksessaan historiaa tietoa siirtävänä oppiaineena, vai tuovatko he mukaan muitakin opetuksellisia tavoitteita.

Kertoessaan toisen opiskeluvuoden keväällä orientoivasta harjoittelustaan opiskelijat korostivat historian oppitunnin suunnittelun lähtökohtana olleen oppilaiden aktivoimisen. Oppilaiden aktivointitavoissa ja siinä, miten he perustelivat valintojaan, oli kuitenkin paljon eroja. Opiskelijoista Siiri ja Elina painottivat tuntien suunnittelussa tietosisältöjä, joskin kumpikin heistä nosti esiin myös sen, että oppilaiden aktivoinnilla on oma tärkeä merkityksensä. He eivät perustele oppitunneille tekemiään valintojaan muilla kuin sillä, että miettivät mitkä ovat ne keskeiset sisällöt, jotka oppilaiden kanssa tulisi tunnin aikana



käydä. Siirin näkemys historiasta yhteiskunnan jäseniä kasvattavana aineena ei opetuksessa tullut esiin. Sen sijaan hänen sekä ensimmäisenä että toisena opiskeluvuotenaan opetusfilosofiassaan esittämä näkemys selkeiden ja johdonmukaisten muistiinpanojen merkityksestä näkyi myös hänen pitämässään oppitunnissa. Elina korostaa ajattelussaan kokonaisuuksien opettamisen tärkeyttä yksittäisten vuosilukujen tai nimien sijaan. Elinalle historianopetuksen merkitys on siinä, että se antaa meille tietoa menneisyydestä. Siirin ja Elinan ajattelussa on nähtävissä yhteyksiä niihin hyvän historianopettamisen ideaaleihin, joita historian didaktisissa oppaissa korostettiin 1980-luvun alussa (esim. Castrén et al. 1982).

Vilho ja Ilmari pitivät oppituntinsa yhdessä ja he pohtivat varsin laajasti sitä, minkälaiseen historiakäsitykseen heidän oppituntinsa pohjaavat. He molemmat toteavat haastattelussa, että heidän mielestään historian opetuksessa keskeistä eivät ole tietosisällöt, vaan oppilaan oivaltaminen. Vaikka oppitunnilla esitettäisiinkin tietosisältöjä, on niiden ulkoa osaamisen sijaan tärkeämpää ymmärtää taustalla piilevät ajatukset. Näinpä heidän pitämänsä Lähi-idän nykyhistorian oppitunnin jälkeen oppilaiden ei tullut tietää tarkasti mitä sotia alueella on käyty, vaan hahmottaa syitä sille, miten taloudelliset, uskonnolliset ja poliittiset tekijät vaikuttavat siihen, että alue on jatkuvasti kriisitilassa. Oppitunnilla he halusivat rakentaa tietoa yhdessä oppilaiden kanssa ja siksi esimerkiksi muistiinpanot tehtiin yhdessä oppilaiden kanssa. Tunnille oli myös suunniteltu eläytymistehtävä, jonka tarkoituksena oli harjaannuttaa huomioimaan stereotyyppistä ajattelua. Vilhon ja Ilmarin suunnittelemat tunnit sopivat hyvin yhteen Ilmarin historiakäsityksen kanssa. Lisäksi on nähtävissä että Vilhon ajatukset aineenopettajan työstä näkyivät selkeästi heidän suunnittelemissaan ja toteuttamissaan tunneilla.

Eero kuvaa ottaneensa opetuksensa mukaan kansalaiskasvatuksen aineksia, tosin ohjaavan opettajan toiveista. Hän kuitenkin kuvaa, että ne sopivat hyvin myös hänen omaan ajatteluunsa. Eero piti historiantunnit yhdessä Akselin kanssa ja heidän lähtökohtanaan tunneille oli oppilaiden motivoiminen aiheeseen oppilaiden omasta kokemusmaailmasta käsin. Akseli ja Eero kuvaavat hyvin vähän sitä, mitkä muut ajatukset, kuin ohjaavan opettajan toivoma kansalaiskasvatuksen teema ohjasi heidän opetustaan. He eivät myöskään kerro, mitä tunnilla tehtiin.

Tommin näkemys historian merkityksestä oppiaineena perustui siihen, että menneisyydestä voi saada ohjeita, joilla pystyy välttämään virheet nykyisyydessä. Opetusta kuvatessaan hän kuitenkin korostaa sitä, miten he saivat opetuksen mukaan historian tutkivan luonteen muun muassa lähdekritiikkitehtävän kautta. Lisäksi oppilaita pyrittiin osallistamaan tuntiin eläytymistehtävän avulla. Oppituntia kuvatessaan Tommi kuvaakin samalla paljon laajempaa näkemystä siitä, miksi historiaa opetetaan koulussa kuin pelkkä haastattelu antoi olettaa.

Opiskelijoiden kuva historian pedagogiikasta osoittautui toisen opiskeluvuoden keväällä vielä melko ohueksi. Ilmaria ja Vilhoa lukuun ottamatta he eivät pystyneet vielä purkamaan tuntisuunnittelua johtanutta ajatteluaan. Suh-

de oppilaisiin oli kuitenkin kaikilla opettajaksi opiskelevilla vahva ja he pyrkivät ottamaan oppilaat ja heidän kokemusmaailmansa huomioon tunteja suunnitellessaan.

## 5.2 Orientoiva harjoittelu pedagogisen ajattelun ilmentäjänä

### 5.2.1 Orientoiva harjoittelu opiskelijoiden kertomana

Opetusharjoittelulla on nähty olevan keskeinen rooli opettajan ammatillisessa kehittämisessä (Palomäki 2009, 24). Tällöin on painotettu sitä, että harjoittelun täytyy olla harkittu osa koulutuksen opetussuunnitelmaa (Opetusministeriö 2007, 18). Harjoittelun on nähty olevan opettajaksi opiskelevalle mahdollisuus tutkia ja kehittää reflektiivisesti omia käsityksiä oppimisesta, opettajan roolista ja koulusta (Zeichner 1992). Opettajaopiskelijat nostavat harjoittelun varsin keskeiseksi osaksi opintojaan ja harjoittelukokemuksen on nähty myös tutkimusten mukaan vaikuttavan merkittävästi opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymiseen (Lauriala & Kukkonen 2005; Bullock 2011, 61). Jones (1992) on tutkinut opettajaksi opiskelevien kenttäharjoittelun aikana kirjaamia merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Hän toteaa, että opiskelijoiden uravalintaa vahvistavina tekijöinä on tällöin nähty erityisesti oppilailta saadut positiiviset reaktiot, hyvä ohjaussuhde harjoittelijan ja ohjaajan välillä, ohjaajalta saatu myönteinen ja hyödylliseksi koettu palaute, tarkoituksenmukaiset opetustehtävät harjoittelun aikana sekä koulun ilmapiirin kokeminen hyväksi.

Vaikka opettajan työ on paljon muutakin kuin oppituntien suunnittelua ja pitämistä, on opettajan pedagogisten opintojen yksi konkreettisimmista vaiheista opetusharjoittelut. Opetusharjoittelussa aineenopettajaopiskelijat kehittävät pedagogista sisältötietoaan. Pedagoginen sisältötieto koostuu opettajan käsityksistä oppiaineen opettamisesta, opettajan tiedoista opetussuunnitelmasta ja opetuksellisesta materiaalista, opettajan tiedoista tiettyjen asioiden opettamiseen liittyvistä työtavoista sekä opettajan tiedoista oppilaiden kyvyistä ja vaikeuksista ymmärtää kyseiseen oppiaineeseen liittyviä asioita ja tietoja (Borko & Putnam 1996).

Opiskelijat nostavat harjoittelun varsin keskeiseen asemaan opinnoissaan. Voidaankin ajatella, että opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu kehittyi harjoittelussa ja puhuessaan opetusharjoittelustaan he purkavat auki pedagogista ajatteluaan. Tässä luvussa lähdenkin käsittelemään sitä, millaista opiskelijoiden pedagoginen ajattelu oli opettajaopintojen perusopintovaiheessa ja miten se kehittyi. Olen koostanut jokaiselta opiskelijalta orientoivaan harjoitteluun liittyvän kuvauksen erikseen. Aloitan kuvaukseni perusopintojen loppuvaiheen harjoittelukokemuksista.

#### **Opiskelija 1: Orientoiva harjoittelu Tommin kuvaamana**

Tommi piti harjoittelun yhdessä toisen historianharjoittelijan kanssa (ei-suoravalittuja). Tommi koki, että he saivat harjoitteluun hyvät aiheet, joissa

pääsi soveltamaan omien mielenkiintojensa kohteitakin. Hän totesi, että harjoittelu antoi hänelle sellaisen kokemuksen, ettei hän enää jännitä oppituntien pitämistä.

Ensimmäisellä tunnilla he muun muassa kirjoituttivat oppilailla muistiinpanoja aiheesta. Toisella tunnilla he sivusivat opetuksessaan myös eettisiä teemoja. Jälkimmäisellä tunnilla heillä oli terroristitehtävä, jossa pohdittiin miksi joku rupeaa terroristiksi. Lisäksi mukana oli tehtävä, jossa oppilaiden piti toimia rauhansovittelijoina. Tommi kuvasi, että oppilaat olivat tosi rauhallisia ja tekivät hyvin tehtäviä.

Tommi pohtii, että hänen vahvuutenaan opettajana on se, että hänellä on kova motivaatio sen suhteen, että oppilaille jää hänen opetuksestaan päähän jotain. Hän tuo kuitenkin esiin sen, että tieto ei ole itsessään tärkeää, vaan sitä tulee olla opetuksessa mukana sen verran, ettei aiheesta tule annettua virheelistä kuvaa.

Tunnit he osasivat Tommin mukaan mitoittaa hyvin. Jotain ”ekstraa” jäi yli, mutta se ei haitannut. Ainoastaan yhden, lähdekritiikkiä opettavan tehtävän poisjääminen harmitti. Tommi totesi, että hänen tavoitteenaan on osallistaa oppilaat opetukseen. Hänen mielestään tärkeintä olisi opettaa oppilaita ajattelemaan omilla aivoillaan. Hän toivoisi, että oppilaat kasvaisivat omaehtoiseen ajatteluun. Tommi koki, että pitämillään tunneilla he tavoittivat oppilaat ja totesi, että oppilaille oli jäänyt opetuksesta ihan hyvin asioita mieleenkin. Tommi tahtoi opettajana olla keskusteleva opettaja ja löysikin harjoittelun aikana itselleen esikuvan tästä.

## **Opiskelija 2: Orientoiva harjoittelu Siirin kuvamaana**

Siiri piti toisen harjoittelijan kanssa kaksi tuntia. Siiri oli käynyt seuraamassa luokkaa ja se oli vaikuttanut levottomalta, mutta heidän tunnillaan oppilaat ”istu kiltisti, teki tehtäviä ja viittaili”. Osa oppilaista oli Siirin mukaan ”vähän unessa”.

He olivat suunnitelleet tunnit niin, että oppilaat tekivät Siirin johdolla muistiinpanoja vihkoihinsa. He olivat myös pyrkineet aktivoimaan oppilaita ja olivat tehneet kuvatehtävän. Tehtävästä Siiri ei kertonut tämän enempää. Siiri pohti, että tunnin pitäminen ei tuntunut jännittävältä, mutta hän ehkä kuitenkin jännitti, koska unohti kesken tuntia, miksi Yhdysvallat tuli mukaan ensimmäiseen maailmansotaan. Tämän hän koki noloksi tilanteeksi. Siiri totesi, että häntä myös häiritsi se, että ohjaava opettaja istui koko ajan luokan takana seuraamassa hänen toimintaansa. Siiri totesi, että hänen saamansa palaute oli kannustavaa, eikä mitään vaikeaa tullut siinä esille.

Kysyttäessä mikä tunnin pidossa oli tärkeintä, Siiri nosti esiin, että hänestä tuntui hyvältä, kun toisella tunnilla huomasi, että oppilaat olivat oppineet edelliseltä tunnilta asioita. Tunteja suunnitellessaan Siiri ja toinen harjoittelija olivat pohtineet sitä, että oppilaille pitää selittää aika yksinkertaisesti asiat ja luoda pitkät linjat sille, mistä sota johtui ja minkälaiset vaikutukset sillä oli. Harjoittelun Siiri koki hyvin keskeiseksi asiaksi opinnoissa.

### Opiskelija 3: Orientoiva harjoittelu Elinan kuvaamana

Elina piti orientoivassa harjoittelussa kaksi opetustuokiota yksin, koska ”mä olin ainoa tyttö siinä, niin sitten pojat liittoutu keskenään”. Toisen opetustuokion Elina piti itselleen harrastuksen kautta tutusta aiheesta, mutta toinen oli vieraampi aihe.

Elina hämmästyi pitäessään harrastuksestaan opetustuokiota, miten oppilaat rupesivat kysellemään häneltä niin monenlaisia kysymyksiä. Osa kysymyksistä oli Elinan mukaan sellaisia, että ”ei mulle tullut ihan noin niinku simppelitä kysymyksiä mieleen”.

Elina ei harjoittelun aikana kokenut saaneensa ohjaajalta riittävää ohjausta, vaan ohjaaja sanoi ainoastaan, että ”kerro jotain”. He eivät olleet ohjaavan opettajan kanssa myöskään laatineet tuntisuunnitelmaa, ainoastaan sopineet että Elina pitää 10 minuutin mittaisen opetustuokion. Elina koki, että olisi kaivannut enemmän ja selkeämpää tietoa ohjaajalta siihen, mitä hänen olisi pitänyt tehdä. ”kun mä olen sellainen luonteeltaan, että mä haluan tietää, että mitä mä teen ja milloin mä teen ja miks mä teen.” Elina viittaa siihen, että pojille varmasti tällainen ohjaus toimi ja he tekivät hienoja tunteja ja etsi syytä tähän siitä, että pojat olivat toimineet aiemmin koulunkäynnin avustajina ja sijaisina. Elina toivoi että olisi voinut ensimmäisessä harjoittelussa vedota hankalissa tilanteissa siihen, että ohjaava opettaja oli käskenyt hänen toimia tietyllä tavalla. Elina vielä lisää, että oli aika ”järkyttävää yhtäkkiä painella luokan eteen”.

Elina kertoi, että hän ei kokenut saaneensa lainkaan palautetta harjoittelusta. Ainoa palaute, joka hänen mieleensä muistui, oli että ohjaaja oli sanonut Elinan laittaneen taululle liikaa tekstiä. Tuntien pitäminen myös vähän jännitti Elinaa, koska hän on lukenut vasta kaksi vuotta historiaa ja hänestä tuntui siltä, ettei hänellä ole vielä riittävästi tietoa.

Elina piti opetustuokionsa seitsemäsluokkalaisille ja totesi, että luokka oli erilainen aamutunnilla ja iltapäivätunnilla. Hän totesi myös, että oppilaat vaikuttivat pieniltä ja kilteiltä.

### Opiskelija 4: Orientoiva harjoittelu Akselin kuvaamana

Akseli piti harjoittelutunnit yhdessä Eeron kanssa ja ne menivät hänen mielestään yllättävän hyvin. Akselin mielestä hänen ohjaajansa oli loistava. He saivat ensimmäisestä tunnista hyvää palautetta, toisesta sitä ei vielä ollut annettu, mutta Akselin oman arvion mukaan toinen tunti meni vielä ensimmäistä paremmin.

Akseli kertoi, että he opettivat tosi rauhallista kahdeksatta luokkaa. Luokassa oli Akselin mukaan vähän puheensorinaa, mutta ei mitään sellaista, joka olisi häirinnyt. Ohjaajan läsnäolo oli Akselista luonnollista. Enemmänkin häntä olisi ihmetyttänyt se, jos heille olisi harjoittelussa annettu täysin vapaat kädet tehdä mitä huvittaa.

Akseli kertoi, että heidän oppituntiansa aiheet olivat sellaisia, että oppikirjasta niistä ei löytynyt juuri mitään. Tunnin yhteissuunnittelu sujui kuitenkin hyvin ja kahdestaan tunnin suunnittelussa oli hyvänä puolena se, että molemmat pystyivät antamaan ideoita, mitä voisi tehdä. Akseli kokee, että he saivat

tunnilla oppilaat kiinnostumaan asioista, mutta koska luokka ei ollut mitenkään ”älyttömän aktiivinen”, niin varsinaisista oppimistuloksista hän ei osaa sanoa mitään.

#### **Opiskelija 5: Orientoiva harjoittelu Eeron kuvaamana**

Eero piti orientoivassa harjoittelussa kaksi tuntia Akselin kanssa. Hän kuvasi, että harjoittelu oli ollut melkein ainoa antoisa vaihe koko opinnoissa.

Tunnit sujuivat mukavasti ja Eero kuvaa, että ne olivat ”tuloksellisia”. Hän koki saaneensa myös ohjaavalta opettajalta mukavaa palautetta. Eerolle jäi mielikuva siitä, että oppitunnit olivat onnistuneita myös oppilaista. Hän kuitenkin totesi, heidän valmistelleen Akselin kanssa tunteja niin paljon, ettei se anna minkäänlaista realistista kuvaa opettajan arjesta.

Eero kertoo, että tunneilla motivoitiin oppilaita heidän omasta kokemuksestaan maailmasta tai sen avulla. He näyttivät kuvia ja saivat ”vaikeimmatkin tapaukset” keskittymään jotenkuten tuntiin. Eerosta tuntui, että oppilaille jäi tunteista muutakin kuin vuosiluvut tai nimet päähän. He ottivat tunteihin mukaan ohjaavan opettajan toiveista myös kansalaiskasvatuksellisia ajatuksia. Eero totesi, että hän piti ohjaajasta, koska heidän ajatuksensa opettajuudesta osuivat hyvin yhteen. Muiden tunteja seurattessaan hän oli huomannut, että ohjaavan opettajan vaikutus näkyy harjoittelijan tunteissa. Eero koki, että harjoittelijana harva uskaltaa mennä omien ajatusten mukaan, vaan tekee tunnit ohjaavan opettajan mukaan. Eero totesi, että hän kokee olevansa Akselin kanssa vähemmistönä historian harjoittelijoiden joukossa. Tällä hän tarkoitti sitä, että pitää väljästä ohjauksesta.

Eero totesi, että opintojen kuluessa häneltä on viety aseet opettajana toimimiseen pois. Hän myös pohtii sitä, viihtyisikö opettajana. ”Sittenhän se on loppupelissä sitä loputonta tuntien suunnittelua ja epäonnistumisen kokemista ja sekaryhmätyöskentelyä opettajanhuoneessa”. Hän tuokin esille sen, että jos harjoittelu ei olisi sujunut hyvin, hän ei ehkä jatkaisi opettajankoulutuksessa.

#### **Opiskelija 6: Orientoiva harjoittelu Vilhon kuvaamana**

Vilho kertoi pitäneensä harjoittelusta ja harjoittelun ohjaajasta. Hän oli keskustellut Ilmarin kanssa siitä, että saivat heille sopivimman ohjaajan, joka antoi selkeät mielipiteet siitä, miten tunnit kannattaisi toteuttaa. Toisaalta Vilholle jäi tunne siitä, että ohjaaja antoi myös vapaat kädet, ”että kokeilkaa miten haluatte tehdä”.

Tuntien suunnittelu meni nopeasti kun asiassa päästiin vauhtiin. Ensin he suunnittelivat kaikki tunnit, mutta muuttivat suunnitelmia ensimmäisen tunnin jälkeen. Vilho kertoi, että he eivät pitäneet minuuttiaikataulua ja jos joku hyvä idea tuli, niin se toteutettiin, vaikkei sitä suunnitelmassa ollutkaan.

Vilho oli ennen harjoittelua käynyt seuraamassa luokkaa, jolle he olivat menossa pitämään tunteja. Yhdellä tunnilla luokan meno oli ollut ”aika kaaosta” ja Vilho olikin sanonut Ilmarille, että ”ei tästä tule yhtään mitään, että tää on ihan hirvee”. Vilho selitti, että he olivat Ilmarin kanssa ensimmäisellä tunnilla kertoneet oppilaille, miten heidän kanssaan käyttäydytään ja tämän jälkeen op-

pilaiden kanssa sujui hyvin, huolimatta siitä, että perjantain viimeisellä tunnilla heillä oli oppilaille tehtynä eläytymistehtävä. Ilmari ja Vilho olivat yhdessä pohtineet opettamaansa luokkaa. Vilho totesi, että oppilaita on hänestä helpompi hillitä, kuin ”puskea niihin ilmaa”. Hän toteaa, että hänestä on mukava tehdä töitä vilkkaiden oppilaiden kanssa.

Vilho kertoi, että he suunnittelivat eläytymistehtävän perjantaiamuna ja hän pohti, että se joko toimii hyvin, tai ei ollenkaan. Eläytymistehtävä toimi hyvin ja Vilho koki, että yksi syy tehtävän hyvin sujumiselle oli se, että oppilaat innostuivat tehtävästä, koska he opettajina olivat kiinnostuneita siitä. Etukäteen Vilho ja Ilmari olivat pohtineet, onko tehtävä liian vaikea, mutta oppilaat pystyivät tekemään tehtävän tarkoitetulla tavalla.

Vilho sanoi keskittyneensä harjoittelussa oman tuntinsa pitämiseen niin intensiivisesti, ettei kiinnittänyt huomiota ohjaavaan opettajaan. Hän myös totesi, että hänen näkemyksensä oppilaista ja itsestään opettajana muuttui harjoittelun aikana. Hänestä tuntui, että hän haluaisi päästä opettamaan lisää. Lisäksi harjoittelu osoitti, ”että ei ne ookaan niitä perkeleen pentuja välttämättä kaikki.” Vilho myös toi esille sen, että itse opettaminen on aivan eri asia kuin toisten pitämien tuntien seuraaminen. Hän totesi, että tuntia pitäessä ei tule kasvatustieteelliset teoriat mieleen, mutta ne ohjaavat tuntien suunnittelua.

#### **Opiskelija 7: Orientoiva harjoittelu Ilmarin kuvaamana**

Ilmari piti orientoivassa harjoittelussa oppitunnit Vilhon kanssa. Hän koki, että tunnit sujuivat hyvin ja he saivat hyvää palautetta. Ilmari kertoi, että ohjaava opettaja sanoi heidän menneen positiivisessa mielessä liian pitkälle. Tällä hän myöhemmin täsmensi ohjaavan opettajan tarkoittaneen sitä, että he menivät pitkälle yli harjoittelun tavoitteiden.

Harjoittelutunnit Ilmari piti kahdeksannelle luokalle. Luokka oli vilkas, mutta Ilmarin mielestä hyvin heille sopiva. Hän oli käynyt seuraamassa Tommin tunteja, ja siellä oppilaat olivat Ilmarin mielestä olleet niin hiljaa, että hänestä se oli jo ”aika kauheaa”. Ilmari kuvasi, että heidän opettamalleen luokalle joutui huomauttelemaan työrauhasta, mutta oppilailta pystyi myös vaatimaan enemmän, kun tiesi, että he uskalsivat puhua. Ilmari pohtikin, että hän on itse enemmän sen luonteinen opettaja, että pitää enemmän vilkkaammista luokista, kuin sellaisista, joita pitää käynnistellä paljon.

Ilmarin mukaan tuntien suunnittelu yhdessä Vilhon kanssa sujui hyvin. Hän koki, että heillä oli opetuksen tavoitteista yhteneväinen näkemys. He mellemmat olivat valmiita yksinkertaistamaan asioita, jotta saavuttaisivat oppitunnilla tavoitteensa. Heidän tavoitteenaan oli, että oppilaat ymmärtäisivät, miksi Lähi-idän kriisiin ei ole yksinkertaisia ratkaisuja. Lisäksi oppilaiden tulisi ymmärtää se, miten eri tekijät vaikuttavat Lähi-idän tilanteeseen ja miksi tilanteesta on muodostunut kierre.

Ilmari kuvasi olleensa tosi yllättynyt siitä, miten paljon kasiluokkalaiset saivat heidän suunnittelemaansa tehtävästi irti. Samalla hän totesi, että tehtävää purkaessa huomasi konkreettisesti myös sen, miten eritasoisia oppilaat ovat. Hän kuitenkin totesi, että kaikki oppilaat ymmärsivät sen, että Lähi-idän tilanne

on ”sekalainen”, että siellä on käyty paljon sotia ja siellä on paljon uskontoja ja luonnonvarojenkin merkitys ehkä jäi mieleen. Ilmari myös kertoi, että opetuksessa heille oli tärkeää sekin, että he eivät välittäneet tilanteesta liian stereotyyppistä mielikuvaa. Ilmari toi esille myös sen, että opetuksessa oli helpotus, ettei luokassa ollut uskonnoltaan juutalaisia tai muslimeita tai Lähi-idän alueelta tulevia oppilaita. Hän perustelee tätä sillä, että nyt ei vielä tarvinnut paneutua tällaisiin asioihin, vaikkakin ne olisivat varmasti konkretisoineet tilannetta entisestään.

Viimeisellä tunnilla Ilmari ja Vilho tekivät eläytymistehtävän, jossa toinen puoli luokkaa samaistui terroristeiksi ja toinen puoli uhreiksi. Hän koki, että oppilaat tuottivat loppukoonnissa syvällisiäkin juttuja. Tehtävä oli kuitenkin arveluttanut Ilmaria, sillä se oli toteutettu perjantain viimeisellä tunnilla, mikä arvelutti Ilmaria ajankohtana. Heidän ohjaajansa oli kuitenkin kannustanut heitä kokeilemaan tehtävää ja se sujui hyvin. Ilmari sanookin, että hän koki, että perjantai-iltapäivän tunti olisi ollut joka tapauksessa haastava ja ettei ainakaan opettajajohtoisella opettamisella ja vihkoon kirjoittamalla tunnista olisi tullut mitään. Kahdella ensimmäisellä tunnilla Ilmari ja Vilho olivat kirjoittaneet oppilaille, mutta Ilmari kertoi, että he kirjoittivat muistiinpanoja yhtä aikaa oppilaiden kanssa, jolloin tilanteesta muotoutui vuorovaikutuksellinen, koska oppilaat pystyivät samalla kysymään asiasta ja he pystyivät tarvittaessa muokkaamaan ja täydentämään muistiinpanojaan.

Ilmari sanoi, että he suunnittelivat Vilhon kanssa opetuksen väljästi, mutta kuitenkin niin, että kumpikin heistä tiesi koko ajan mitä olivat tekemässä. Ohjaavan opettajan läsnäolo tuntui aluksi vähän häiritsevältä, mutta tuntia pitäessä hän ei enää kiinnittänyt ohjaajaan huomiota. Tuntia seuraamassa olleilta opiskelutovereilta hän kertoo hakeneensa välillä katsekontaktia ja hyväksyntää sille, että tunti sujuu hyvin.

Opintoja tarkastellessaan Ilmari kertoi hyötyneensä juuri harjoittelusta. Hänellä on ollut kova motivaatio opettajan ammattiin, mutta ei kokemusta ja nyt harjoittelussa hän sai onnistumisen kokemuksia.

### 5.2.2 Harjoittelu pedagogisen ajattelun konkretisoijana

Orientoivan harjoittelun ideana on antaa opettajaksi opiskeleville kokemus opitunnin tai opetustuokion pitämisestä. Se toteutetaan siten, että opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat yksin tai yhdessä toisen opiskelijan kanssa kahdesta kolmeen opetustuokiota tai oppituntia. Tutkimastani ryhmästä kaikki Elinaa lukuun ottamatta pitivät kaksi tai kolme oppituntia yhdessä toisen opetusharjoittelijan kanssa. Elina piti yksin kaksi noin kymmenen minuutin mittaista opetustuokiota.

Opiskelijat kohdentavat opetusharjoitteluun paljon odotuksia. Optimitehtävissä opiskelija voi opetusharjoittelussa oivaltaa, miten hän yhdistää aine-tietoutensa ja pedagogiset sekä didaktiset periaatteet (Atjonen 2003, 101). Harjoittelulla on nähty olevan myös laajempia kuin oppiaineen opettamiseen tähtäviä tarkoituksia. Opettajankoulutus on nähty myös pedagogisena prosessina, jonka tulisi tähdätä siihen, että opiskelija herää kyseenalaistamaan omia toimim-

tatapojaan ja vallitsevia käytänteitä. (Niemi 1990; Talvitie 1996.) Pelkkä tietämyksen ja taidon siirtäminen sukupolvelta toiselle ei riitä, jos koulun halutaan vastaavan nykyisyyden ja tulevaisuuden, ei menneisyyden haasteisiin.

Opetusharjoittelussa opiskelijoiden toiminta perustuu oppituntien ja opetusryhmien havainnointiin, oman opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä tehtyjen tuntisuunnitelmien etu- ja jälkikäteispuinteihin. Arvioidessaan omaa opetustaan opiskelijan pitää oppia ottamaan etäisyyttä itseensä (Atjonen 1996, 230). Pysähtyminen ei ole aina helppoa. Calderheadin (1988a, 52) mukaan noin neljäsosa opettajankoulutukseen tulevista opiskelijoista katsoo, ettei heillä ole opettajankoulutuksesta juurikaan opittavaa, koska he ovat itse jo vuosikausia seuranneet opettajan toimintaa oppilaina. Keskeiseksi ensimmäisessä harjoittelussa nousevatkin opiskelijoiden oletukset opettajan työstä ja heidän harjoittelijoina kohtaamansa yhden todellisuuden välinen ristiriita. Jos opiskelija ei pysty ottamaan etäisyyttä itseensä, on helposti vaarana omien ennako-oletusten sellaisenaan hyväksyminen.

Clarke (1995) on kuvannut opettajana kehittymistä prosessina, jossa on läsnä samanaikaisesti sosiaalisia, affektiivisia, tiedollisia ja taidollisia elementtejä. Opetusharjoittelussa opiskelijat kohtaavat opettamisen moninaisuuden. He joutuvat pohtimaan käytännön järjestelyiden tarkoituksenmukaisuutta, oppilaiden erilaisuutta oppimisen alueilla ja käytännön ja teorian välistä suhdetta. (Talvitie 1996, 250). Opetusharjoittelun ohjaajan ja harjoittelijan suhde ei tällöin voi olla vain tiedon siirtämistä ohjaajalta harjoittelijalle. Kohdatessaan harjoittelun monimutkaisen, epävakaa, epävarman ja ristiriitaisen maailman harjoittelija joutuu tutkimaan sitä tietoa, mitä opettajalta vaaditaan (Schön 1987, 12).

Kuvatessaan harjoittelua opiskelijat kuvasivat sitä, mistä aiheesta he pitivät tunnin, kenen ohjaajan ohjauksessa ja millaiselle luokalle. Tämän lisäksi opiskelijat luonnehtivat niitä työtapoja, joita olivat tunneille suunnitelleet. Opiskelijoiden kuvauksista käy ilmi myös se, miten he kokivat harjoittelun. Tutkimani opiskelijat nostivat harjoittelun tärkeäksi kokemukseksi opinnoissaan. Voidaankin ajatella, että opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu näyttäytyy luontevalla tavalla näissä harjoittelukuvauksissa.

Kertoessaan opetusharjoittelusta opiskelijat kiinnittivät huomiota niihin seikkoihin, jotka olivat itse oman opettajuutensa kannalta nostaneet jo aiemmissa vaiheissa esiin. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten Vilho nosti kuvauksessaan keskeiseen asemaan itsensä ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tai Tommin pohdinnat työrauhan säilymisestä oppitunneilla. Elina puolestaan ei aiemmissa haastatteluissa nostanut esiin minkäänlaista kehitystehtävää itselleen, eikä hän tällaista nostanut harjoittelussakaan esiin. Opiskelijoiden ennako-oletukset opettamisesta ja itsestään opettajina näyttävät vaikuttaneen siihen, mihin opettajaopiskelijoiden huomio harjoittelun aikana kohdistui.

#### *Opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kuvaukset*

Suunnitellessaan oppituntia opiskelija joutuu tekemään niin oppisisältöjä, opetuksen tavoitetta kuin työskentelytapoja koskevia valintoja. Kansasen (2004, 93)



mukaan opettajat esittävät vain hyvin harvoin perusteluja toiminnalleen. Yleensä he vain kuvailevat toimintansa sisältöä ja tilannetta. Tämä sama näkyi myös opettajaopiskelijoiden kouluvierailuraporteissa, joissa he kuvasivat oppituntien etenemistä ja työtapoja, mutta eivät esimerkiksi sitä, millaista tiedonkuvaa oppitunnit välittivät. Aaltosen (2003, 236) mukaan opettajat pystyvätkin paremmin kuvaamaan pedagogiseen sisältötietoonsa, kuin laajempaan käyttötietoonsa liittyviä seikkoja.

Opetusharjoittelussa opiskelijat tekevät tulevista tunneistaan suunnitelmat, jotka käydään läpi ohjaavan opettajan kanssa. Pedagogisen sisältötiedon on nähty olevan erityisen tärkeää juuri opetuksen suunnitteluvaiheessa, jossa opettaja rakentaa tietystä rajatusta aiheesta tietyille opiskelijaryhmälle opetuskokonaisuuden (Aaltonen 2003, 17). Opetusharjoittelijoiden suunnitteluprosessi on läpinäkyvämpää kuin valmiin opettajan, jonka ei tarvitse suunnitelmistaan kertoa muille. Ammatissa toimivia opettajia tutkittaessa tuntisuunnitelmia ei nähdä keskeisiksi tutkimuskohteiksi, vaikka opetusharjoittelussa niihin kiinnitetään suurta huomiota (Clark & Peterson 1985, 262). Koska orientoiva harjoittelu toteutettiin pääsääntöisesti pareittain, suunnittelivat opiskelijat tuntejaan yhdessä. Tällöin he joutuivat parin kanssa pohtimaan niitä valintoja, joita he oppituntia suunnitellessaan tekivät. Tuntien suunnittelun on nähty olevan päätöksentekoprosessi, jossa opettajat omien uskomusjärjestelmiensä ja teorioittensa pohjalta suunnittelevat tulevaa toimintaa (Clark & Peterson 1983, 292).

Opiskelijoiden kuvauksissa tuntien suunnittelua ohjasi kolme eri näkökulmaa. Ensinnä tunnin suunnittelua ohjasi aihe, josta tunti pitäisi pitää. Toiseksi tunnin suunnitteluun ja toteuttamiseen vaikuttivat oppilaat, joille tunti oli tarkoitus pitää. Tuntikuvauksissaan opiskelijat nostivatkin esille sekä tunnin aiheen, että valitsemansa opetustavat. He myös pyrkivät perustelemaan, miksi valitsivat kyseiset opetustavat kyseiselle luokalle. Opiskelijoiden pedagoginen sisältötieto oli orientoivan harjoittelun aikana vielä varsin ohutta, eivätkä opiskelijat puhuneet lainkaan esimerkiksi opetussuunnitelmista tai oppimateriaaleista, jotka on katsottu kuuluvan opettajan pedagogisen sisältötiedon komponenteiksi (ks. Borko & Putnam 1996). Sen sijaan opetusharjoittelijat nostivat kolmantena seikkana esiin harjoittelua ohjaavan opettajan vaikutuksen tunnin suunnitteluun ja toteutukseen.

Opetusharjoittelussa opiskelijat saavat oppituntiansa aiheet ohjaajilta. Aiheen saatuaan opiskelijat joutuvat tekemään monenlaisia päätöksiä. Heidän pitää miettiä, mikä on aiheen keskeisintä sisältöä ja mitä aiheesta oppilaan tulisi tiedollisesti tietää. Tämän lisäksi opiskelija miettii ja valitsee opetustavat, joiden tulisi olla yhteydessä opetettavaan aiheeseen. Valittujen sisältöjen ja pedagogisten ratkaisujen tulisi tukea toisiaan. Historianopetusta voidaan myös tarkastella kulttuurisena ja epistemologisena toimintana, jossa kyse ei ole yksittäisistä sisältöjen valinnoista, vaan kulttuurisesta toiminnasta, jossa rakennetaan oppilaiden omaa historiallista tietoisuutta. (Ks. Stearns, Seixas & Wineburg 2000, 2–3.) Opettajan pedagogisten perusopintojen orientoivassa harjoittelussa voidaan kuitenkin lähteä siitä ajatuksesta, että harjoittellessaan ensimmäisiä kertoja opettajana toimimista on riittävä, että opetusharjoittelija kykenee miettimään ope-

tuksensa sisällöt ja ne tavat, joilla hän pyrkii rakentamaan oppilaiden kanssa tietoa.

Oppituntien suunnitteluprosessissa näkyi tyytyväisyys tunnin yhteissuunnitteluun toisen opiskelijan kanssa. Opiskelijat kokivat saaneensa toisesta opiskelijasta taustatukea omalle toiminnalleen ja ideoita tunnin suunnitteluun. Elinaa lukuun ottamatta muut opiskelijat kuvasivat oppituntien suunnitteluprosessia. Myös Tommin ja Siirin kuvaukset oppituntien suunnittelusta ovat varsin ohuita. He kumpikin mainitsevat, että tunteja oli suunniteltu, mutta eivät kuvaa niitä lähtökohtia, joista he tunnit suunnittelivat.

Yhdessä oppitunnit pitäneet Eero ja Akseli tuovat molemmat esille sen, että oppituntien suunnittelu yhdessä sujui hyvin, mutta tämän jälkeen kuvaus eroaa. Akseli pohtii, miten heidän tuntiensa opetettavat aiheet olivat sellaisia, että oppikirjassa ei aiheesta juurikaan ollut mitään, joten he joutuivat etsimään tiedot oppituntiansa tueksi muualta. Eero puolestaan kuvasi sitä, miten ohjaava opettaja vaikutti tuntien suunnitteluun ja he ottivat tuntien sisällöksi ohjaavan opettajan toiveista kansalaiskasvatusta. Eero myös mainitsi, että he suunnittelivat Akselin kanssa opetusta niin paljon, ettei se anna realistista kuvaa opettajan työstä.

Ilmari ja Vilho pitivät tuntinsa yhdessä. Ilmari kuvasi, että suunnitteluprosessia ohjasi heidän yhteinen ajatuksensa siitä, että historian opetuksen tulee tarjota oppilaille muutakin kuin pelkkiä tietosisältöjä. Vilho keskittyi kuvauksessaan pohtimaan sitä, miten opetuksen myötä myös suunnitelmat muuttuivat. Hän olikin todella tyytyväinen siihen, että he pystyivät muuttamaan tarvittaessa suunnitelmiaan ja elämään oppitunneilla tilanteen mukaan. Vilho kertoi myös kuinka he tehtäviä suunnitellessaan pohtivat sitä, toimisivatko tehtävät tunnilla ja miten tulisi suhtautua siihen, jos ne eivät toimi. Lisäksi Vilho toi esiin sen, kuinka he Ilmarin kanssa pohtivat, oliko heidän suunnittelemansa eläytymistehtävä liian vaikea vai sopiva oppilaille. Ilmari puolestaan kuvasi, miten he olivat suunnitelleet etukäteen sen, millaisia asioita he haluavat opetuksellaan tuoda esille. Hän totesi, että heillä Vilhon kanssa oli opetuksen tavoitteista yhteneväinen näkemys. Heidän tavoitteenaan oppitunneilla oli se, että oppilaat ymmärtäisivät, miksi Lähi-idän kriisiin ei ole yksinkertaisia ratkaisuja.

Vilhon ja Ilmarin kuvauksissa heidän tuntiensa pitoa ohjasi oppilasryhmä, jolle tunnit pidettiin. Koska kyseessä oli aktiivinen ryhmä, katsoivat Vilho ja Ilmari parhaaksi mieltä tälle ryhmälle sopivia aktiivisia tapoja asioiden opettamiseen. Vilho ja Ilmari olivat etukäteen pohtineet erityisesti eläytymistehtävän onnistumista ja todenneet, että jos se ei onnistu, niin se ei haittaa. Tehtävä kuitenkin onnistui ja sekä Vilho että Ilmari kokivat saaneensa tämän tehtävän teettämisestä paljon onnistumisen kokemuksia. Ilmari pohti opetettavaa aihetta myös monikulttuurisuuden näkökulmasta tuoden esille sen, kuinka vaikeaa on irrottautua opetettavan aiheen stereotyyppioista ja toisaalta olisi ottaa huomioon luokassa olevat monikulttuuriset oppilaat.

Vaikka opetusharjoittelijoiden suunnitteluprosessiin kohdistuu huomiota ohjaajan taholta, eivät kaikki opiskelijat pystyneet kuvaamaan tekemiensä pedagogisten ratkaisuiden perusteita. Erityisesti Siirin ja Elinan kuvaukset jäivät

käytettyjen oppimateriaalien kuvaamisen tasolle. Vilhon ja Ilmarin kertoma omista oppitunneistaan ja niiden suunnittelussa vaikuttaneista tekijöistä on puolestaan yllättävänkin syvälle menevää. Erityisesti Ilmari toi esille niin suunnitteluprosessin taustalla vaikuttavan näkemyksen historian oppiaineen luonteesta ja siitä, miksi historiaa koulussa pitäisi opettaa. Tämän lisäksi sekä Vilho että Ilmari kuvasivat sitä päätöksentekoa, mitä he olivat tehneet valitessaan tehtäviä tunnille.

Opiskelijat luottivat tuntejaan suunnitellessaan ohjaavaan opettajaan ja hänen mielipiteisiinsä. Tutkimuksissa on tullut esiin, että opettajat perustelevat tekemiään pedagogisia ratkaisuja omilla aiemmilla opetuskokemuksillaan sekä kollegoiden kanssa käydyillä keskusteluilla. Kollegan kanssa yhdessä toimiessa opettajien on sanottu peilaavat omia näkemyksiään kollegan näkemyksiin ja muodostavan niistä molempia tyydyttävän ratkaisun. (Pollari 2010, 128–129.)

Opiskelijoista kahdella oli jo ennen opintojen aloittamista kokemusta sijaisopettajana toimimisesta. He eivät kuitenkaan viitanneet harjoittelusta puhuessaan omiin aiempiin kokemuksiinsa opettajana toimimisesta. Tukea opetuksen suunnitteluun haettiin opiskelijatovereilta. Ohjaava opettaja antoi toisaalta oppituntien suunnittelulle raamit antamalla esimerkiksi aiheet, joista oppitunnit tulisi tehdä, toisaalta hänen mielipiteisiinsä oppitunnin sisällöstä tai opetusmenetelmien käyttökelpoisuudesta luotettiin.

Tutkimani opiskelijaryhmän opiskelijat nostivat esiin niitä sisältöjä, joita he olivat annetusta aiheesta valinneet. He toivat sisältöjen valinnan melko ongelmattomasti esille. Joko keskeinen aines tuntui jäsenyvän helposti oppikirjasta tai sitten neuvoa saatiin ohjaavalta opettajalta. Osa opiskelijoista pohti jo tässä vaiheessa niitä taitoja, joita historian opetuksessa tulisi opettaa. Osalla opiskelijoista oli myös arvokasvatusta esillä lähtökohtana. Opiskelijoiden historiakäsitys vaikutti siihen, millä tavoin he suunnittelivat tuntejaan.

Elinalla ja Siirillä oli käsitys historiasta tietosisältöjä siirtävänä oppiaineena. Kuvatessaan oppitunteja he toivat esille sen, mitä sisältöjä he pyrkivät opetuksessaan tuomaan esille. Siiri kuvasi myös sitä, miten häntä itseään nolotti unohtaa asioita kesken tuntia ja toisaalta ilahdutti se, että oppilaat muistivat asioita edelliseltä tunnilta. Historian opetus on tiedon siirtoa ja välineenä tässä sekä Siiri että Elin käyttivät muistiinpanojen kirjoittamista oppilailla. He eivät kokeneet tarpeelliseksi perustella käyttämäänsä opetusmetodia. Ilmeisesti he kokivat opettajajohtoisen tietoa siirtävän opetuksen olevan sellaista, ettei sitä tarvitse perustella sen enempää itselle, oppilaille kuin haastattelijallekaan. Siirilä ja Elinalla myös oppilaiden kuvaaminen jäi varsin toteavalle tasolle. Oppilaat olivat hiljaa tunnilta, viittailivat, tekivät tehtäviä tai kysyivät kysymyksiä, mutta heidän merkitystään oppitunnin suunnitteluun tai etenemiseen ei kuvattu lainkaan.

Opiskelijat, jotka näkivät historian oppiaineen roolin muunakin kuin tiedonsiirtona, perustelivat enemmän tekemiään pedagogisia ratkaisuja. Tommin, Eeron ja Akselin kuvauksissa historian opetuksen tavoitteena on erilaisten näkökantojen välittäminen. Oppilaita pyrittiin aktivoimaan mukaan aiheeseen ja oppiminen nähtiinkin omakohtaisena tiedon käsittelyä. Tommille, Akselille ja

Eerolle olennaista ei ollut se, että oppilaat muistavat yksityiskohtia käydystä asiasta, vaan se, että he saivat oppitunneilla välineitä oman maailmansa ymmärtämiseen. Tommin ja Eeron kuvauksissa käy ilmi, miten oppilaita yritettiin aktivoida ja motivoida tuntityöskentelyyn. Oppitunnit suunniteltiin oppilaita, ei opettajaa varten.

#### *Ohjattu harjoittelu ja harjoittelun ohjaaja*

Opetusharjoittelun ohjaajana toimiva opettaja on muodostanut oman pedagogisen ajattelun tietovarastonsa. Elbaz (1981, 60–61) kutsuu tätä opettajan ajatteluun liittyvää tietovarastoa praktiseksi sisältötiedoksi, joka sisältää eri osaluokkia, kuten opetussuunnitelmaan, oppiaineeseen, opettamiseen, kouluympäristöön ja opettajaan itseensä, liittyvää tietoa. Tämä praktinen tieto rakentuu käytännön säännöistä ja periaatteista sekä mielikuvista, joiden avulla opettaja rakentaa ja järjestää praktista tietouttaan. Elbaz tarkoittaa käytännön säännöillä lyhyitä, selkeästi muotoiltuja ohjeita opetustilanteista. Käytännön periaatteet selittävät ja ohjaavat opettajan toimintaa. Nämä ovat ohjeita yleisempiä ja perustuvat käytännön työkokemuksesta nousevaan pohdintaan. Mielikuvilla Elbaz puolestaan tarkoittaa opettajan itsensä muodostamia mentaalisia malleja hyvästä opetuksesta ja opettajuudesta. Näitä noudattaessaan opettaja ei toimi niinkään analyyttisesti kuin intuitiivisesti.

Opetusharjoittelun ohjaajat toimivat opiskelijoille sekä mallikuvina oman aineensa opettajista, että opiskelijoiden opettajuuden ohjaajina. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden opetusta koskeva tietous pohjaa heidän omiin uskomuksiin, heidän ohjaajiensa praktiseen tietoon ja teoriaan (Zanting, Verloop & Vermunt 2001). Opiskelijat vertailevat näitä kolmea tiedon lähdettä toisiinsa ja pyrkivät niiden avulla muodostamaan näkemystään siitä, millaista hyvä opetus olisi. Opetusharjoittelun ohjaajat välittävät paitsi teoriatietoa myös omia käytännön sääntöjään, periaatteitaan ja mielikuviaan (Jyrhämä 2002, 24–25). Jyrhämä (2002, 26–27) viittaa Meyerin (1991, 30–51) tutkimukseen, jonka mukaan opetusharjoittelijat haluavat ohjaajalta yleensä varmistusta omalle toiminnalleen ja toivovat etenkin harjoitteluiden alkuvaiheessa varsin yksityiskohtaisiakin neuvoja oppitunneista selviytymiseen. Näille opetusta varten annetuille resepteille on nähty olevan varsin erilaisia perusteluja. Ohjeiden on nähty korvaavan aloittelevan opettajan rutiinien puutetta tai luovan opettajan ja oppilaan oppimistulosten kannalta järkevät olosuhteet. Toisaalta niiden on nähty korostavan myös aloittelevan opettajan ja ohjaavan opettajan välistä valtasuhdetta. (Jyrhämä 2002, 26–27.)

Ohjaavan opettajan rooli nousee opiskelijoiden kuvauksissa keskeiseen asemaan. Elinaa ja Tommia lukuun ottamatta muut nostavat esiin sen, kuinka he kokivat saaneensa tässä ensimmäisessä harjoittelussa juuri itselleen sopivan ohjaajan. Tommi ei puhu ohjaajasta. Hän ei mainitse ohjaavaa opettajaa tuntien suunnitteluvaiheessa, eikä kerro ohjaajalta saamastaan palautteesta mitään. Ohjaava opettaja on kokonaan poissa Tommin kuvauksesta. Myös Siirin kuvauksessa ohjaavalla opettajalla on hyvin ohut, joskin Siirille näkyvä rooli. Ohjaava opettaja istuu luokassa tarkkailemassa tunteja, ja tämä tuntui Siiristä kiusallisel-

ta. Hän kokisi olonsa luonnollisemmaksi, jos saisi pitää oppitunteja ilman että häntä tarkkaillaan. Luokkatilan jakaminen muiden kuin oppilaiden kanssa ei suomalaisessa aineenopettajuudessa ole erityisen yleistä.

Elina kokee saaneensa itselleen täysin sopimattoman ohjaajan. Hän kertoo, että ohjaava opettaja ei ohjannut häntä lainkaan, vaan pyysi vain "kertomaan jotain" oppilaille. Hän oli ohjaavan opettajan kanssa sopinut pitävänsä kaksi 10 minuutin mittaista opetustuokiota, mutta koki jääneensä täysin vaille tietoa siitä, mitä hänen olisi näissä opetustuokioissa pitänyt tehdä. Elina kuvaa, että ohjaajan olisi tullut kertoa hänelle: "Mitä mä teen ja milloin mä teen ja miks mä teen". Lisäksi hän olisi toivonut voivansa vedota hankalassa tilanteessa siihen, että ohjaaja oli käskenyt hänen toimia tietyllä tavalla. Elinan kuvauksessa tulee esille opiskelijan toive tiukasta ohjauksesta, jossa ohjaaja käskisi opiskelijan toimia tietyllä tavalla. Kun ohjaajalta ei tällaisia käskyjä, eikä edes reseptejä oppitunnin toteuttamiseen tullut, koki opiskelija jääneensä heitteille.

Opetusharjoittelun ohjauksen tulisi olla vuorovaikutusprosessi, jossa ohjaava opettaja auttaa opiskelijaa ratkaisemaan harjoitteluun liittyviä ongelmia ja etsimään vastauksia opetusharjoitteluun liittyviin kysymyksiin (Silkelä 2004, 248). Elinan kohdalla tämä vuoropuhelu ei toteutunut. Harjoittelun alussa ohjaavan opettajan tulisi tiedostaa ohjattavan kehitysvaihe ja ohjaustarpeet (Väisänen & Silkelä 2000b; Väisänen 2004, 34). Ilmeisestikään tämä ei harjoittelun alussa toteutunut, vaan opiskelija jäi liian suuren tehtävän eteen. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan usein tilanteesta, jossa ohjaajan näkemys ohjaustilanteeseen muodostuu kisälli-mestari -ajatteluksi (Silkelä 2004) tai perustuu ohjaajan kaikkitietävään rooliin (Atjonen 2003, 102, ks. myös Jyrhämä 1999, 334). Elinan kohdalla tilanne näyttää kääntyvän pääläelleen, sillä opiskelija odottaa ohjaustilanteelta sitä, että ohjaava opettaja siirtäisi käytännön kokemuksensa ohjauksen kautta hänelle. Osasyynä tähän voi olla Elinan opettajakuvan ja oppimisenäkemysten suppeus. Hänellä ei ollut realistista näkemystä opettajan työstä ja oppituntien pitäminenkin näyttäytyi Elinalle taulun edessä asian selittämisenä. Kaiken kaikkiaan orientoiva harjoittelu ei näytä antaneen Elinan opettajuudelle kovinkaan paljoa tukea.

Myös Eeron kuvaus on osittain ohjaajakeskeistä. Eeron ohjaaja on sama kuin Elinan, mutta Eero kokee ohjaavan opettajan sopineen hänelle loistavasti. Eero kuvaa pitävänsä väljästä ohjauksesta, mutta tästä huolimatta hän toteaa, että he ottivat oppituntiin mukaan ohjaajan neuvoista kansalaiskasvatuksen ajatuksia. Eero nostaa ohjaavan opettajan roolin suureksi ja on muiden oppitunteja seuraamalla tullut siihen johtopäätökseen, että vain harva opiskelija uskalltaa pitää oppitunnin omien ajatustensa mukaan. Yleensä oppitunnit tehdään ohjaavan opettajan toiveiden mukaisesti. Tämä ilmeisesti tapahtui myös Eeron itsensä pitämällä oppitunnilla.

Akseli kertoi saaneensa itselleen sopivan ohjaajan, jonka ohjaustyyli oli riittävän väljä. Hän totesi hyötyneensä annetusta ohjauksesta. Myös Vilhon ja Ilmarin kuvauksissa esiin astuu ohjaava opettaja, joka on neuvonut ja kannustanut heitä oppituntien suunnittelussa. He kokivat saaneensa ohjaavalta opettajalta hyviä käytännön neuvoja suunnitteluun ja kannustusta kokeilla erilaisia

työmuotoja. Ilmari nosti esille sen, että ohjaaja kehui heidän ylittäneen harjoittelun tavoitteet. Sekä Vilho että Ilmari valmistelivat tunnin oppilaille, eivät ohjaavalle opettajalle. Kummatkin kuvasivat, että oppitunnin alun jälkeen he eivät enää kiinnittäneet ohjaavaan opettajaan huomiota, vaan tunnin päähenkilöiksi nousivat oppilaat.

### 5.3 Identifioituminen historian opiskelijaksi ja opettajaopiskelijaksi - mallitarinan muodostuminen

#### 5.3.1 Vastakkainasettelu historia - kasvatustiede

Mun mielestä kasvatustiede on ollut historian lukemisen jälkeen niinku lillukanvarsiin tarttumista ja sellaista niinku pätemistä ja teoriaa teorian jälkeen, mistä ei tule mitään järkevää lopputulosta. Mun mielestä se on, en mä tiedä voiko sanoa teennäistä, mutta erilaista se on. (Vilho 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Kahden kuukauden kasvatustieteen opintojen jälkeen opiskelijoiden puhe toisti viestiä siitä, että kasvatustieteen opinnot eivät ole vastanneet heidän odotuksiin. Heidän mielestään kasvatustieteen opintojen tasot olivat itsestäänselvyyksien taso ja teoriataso, eivätkä nämä kohdanneet toisiaan. Opiskelijat olivat läheneet opiskelemaan kasvatustieteitä saadakseen itselleen opettajan ammatin. Opettajan työ esiintyi heille oppituntien suunnitteluna ja pitämisenä luokassa. Oppiakseen opettajiksi opiskelijat odottivat neuvoja ja ohjeita tähän luokkatyöskentelyyn. Opiskelijat odottivat saavansa koulutukselta ”vähän jotain sellaista konkreettisempaa”, käytännössä reseptejä opettajana toimimiseen. He olisivat kaivanneet esimerkiksi tietoa erilaisista opetusmenetelmistä ja vinkkejä työrauhan ylläpitämiseen luokassa. Luennoilla heille tarjoihti näiden sijaan laajempia katsauksia opettajuuden teorioihin opettajaprofession ja opettajan toiminnan ja ajattelun näkökulmasta sekä näkemyksiä opettajan didaktisen tiedon luonteesta. Opiskelijoiden odotukset ja heidän saamansa opetus eivät kohdanneet toisiaan.

Moni opettaja varoitti, että se tulee olemaan aika hassua ne luennot ja muut, mutta silti ne yllätti. Että en varmasti ole lähempänä opettajan ammattitaitoa nyt kuin silloin kun ne aloitin. Että tää meidän kotiryhmänohjaajakin sanoi, että käytäntö on se, joka opettaa. Että ollaan nyt kuitenkin täällä. Ehkä se siitä, tässä on vasta johdanto menossa. (Eero 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Eero on jo kouluissa toimivilta opettajilta saanut viestiä siitä, että opinnot tulevat olemaan ”hassut”. Räihä on tutkinut luokanopettajakoulutukseen useita kertoja hakeneita opiskelijoita ja toteaa, että nämä opiskelijat ovat korostaneet vastaavalla tavalla käytäntöä teorian sijaan. Teoriatietämys oli heidän kuvauksessa jopa negatiivista verrattuna käytännön kokemukseen. (Räihä 2000, 369–370.) Eeron puheesta käy myös ilmi se, että opettajankoulutuslaitoksen henkilökuntaan kuuluva kotiryhmänohjaaja on todennut, että käytäntö opettaa, ei teoria. Teorian ja käytännön kohtaamattomuutta tuovat esiin niin työssään toi-

mivat kokeneet opettajat kuin opettajankoulutuslaitoksen ohjaaja, joka toimi kotiryhmän vetäjänä.

Kotiryhmän tulisi toimia paikkana, jossa luentojen ja kirjojen teoriataso kytkettäisiin osaksi opiskelijoiden olemassa olevia tietoja. Tutkimani opiskelijat kokivat, että tämä mahdollisuus jätettiin käyttämättä. Näin ollen teorian tiedon kytkentä käytännön kokemuksiin oli jäänyt opiskelijoiden itsensä tehtäväksi. Opiskelijoiden opettajakuvan ollessa varsin suppea, ei teorian tason ja käytännön tason kytkeminen ole helppoa. Näin ollen opiskelijat eivät osanneetkaan kuvata, miten he olivat opinnoista hyötäneet. Useampi opiskelijoista tuo esille sen, että opinnoista on varmasti jotain jäänyt mieleen, ”alitaajuntaan”. Tämä on ilmeisesti sosiaalisesti hyväksytympi selitys, kuin sanoa, etteivät ole ymmärtäneet luentojen ja opettajan työn välistä yhteyttä.

Opiskelijoista vain yksi tuo esille sen, että hän kokee saaneensa kasvatustieteen opinnoista haluamaansa:

Mä oon ehkä kokenut ne aika eri tavalla kuin muut. Mitä ollaan puhuttu, niin monet olisi halunnut saada jotain konkreettista ja sitten ne on pettyneitä siihen, mutta mä en ainakaan ole lähtenyt hakemaan mitään konkreettista. Että mä oon ainakin saanut paljon ajateltavaa ja oon paljon ajatellut niitä juttuja, joita ollaan siellä puhuttu. (Ilmari 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ilmari tekee vastakkainasettelun itsensä ja muiden opiskelijoiden välille ja korostaa opiskelijoiden odotusten ja opintojen kohtaamista. Ilmarin itsensä kertoma motiivi opettajaopintoihin hakeutumiseen poikkei muista. Siinä missä toisten opiskelijoiden valintaa ohjasi historia, lähti Ilmari kouluttautumaan ensisijaisesti opettajaksi, huolimatta siitä, että lähipiirissä toimivat opettajat kehoittivat häntä miettimään muitakin ammattivaihtoehtoja. Ilmari kuvaa saaneensa paljon ajateltavaa opinnoista ja ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä hän rakentaakin haastattelussa omaa näkemystään opettajan ammatista pohtien omien näkemystensä ristiriitaisuuksia:

HAASTATTELIJA: Sä oot viitannut monessa kohtaa siihen, että yläkoulun puolella on kasvatustieteen vastuuta, niin haluaisitko sä olla enemmän sellainen opettaja joka opettaa ainetta, eikä kasvata?

ILMARI: Niin mä haluan kuvitella, että mä haluaisin olla, niin sitten mä voisin kuvitella, ettei mun tarvitsisi kantaa sitä vastuuta, mutta näin kun ryhtyy ajattelemaan, ja kun mietin näitä omia vastauksiani, niin sittenhän se kääntyy ihan pääläelleen koko juttu.

(Ilmari 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Teorian ja konkretian välisen suhteen ongelmallisuus ei nouse esiin vain tutkimani ryhmän puheesta. Opettajankoulutuksessa olevien opiskelijat ovat yleisemminkin nähneet ongelmaksi yhdistää opettajankoulutuksen tarjoamaa teoriaa käytännön opetusharjoitteluunsa ja ohjaajiensa antamiin neuvoihin (Zanting, Verloop & Vermuth 2001, 725, ks. myös Kuittinen 2003, 28). Teorian ja käytännön sitominen yhteen on ongelmallista, koska opiskelijat mieltävät teoriaopintojen olevan suoraa tiedon siirtoa, kun taas opettajaan työssä tarvittava tieto on enemmän taito-tietoa, jota ei pystytä pelkällä tiedon siirrolla välittämään kouluttajilta opiskelijoille (Schön 1987, 309).

Suoravalinnan kautta opettajaksi opiskelevilla tämä käytännön ja teorian välinen yhteys jää vielä ongelmallisemmaksi sen vuoksi, että he aloittavat käytännön harjoittelun vasta perusopintovaiheen toisen vuoden keväällä. Ensimmäisen vuoden aikana opiskelijoiden tulisi pystyä sitomaan opettajan työhön liittyvä teoretinen näkemys omiin kokemuksiinsa opettajan työstä muuten kuin itse käytännössä kokeilemalla. Vaihtoehtoksi jäi teorian sitominen omiin aikaisemmin hankittuihin tietoihin ja uskomuksiin opettajan ammatista ja hyvästä opettamisesta tai omien näkemysten esilletuominen ja reflektointi kotiryhmässä.

Ennen kuin opiskelija pystyy tarkastelemaan ennako-oletuksiaan, hänen tulee tunnistaa ne (Zanting, Verloop & Vermuth 2001, 725–726). Opettajan pedagogisissa opinnoissa kotiryhmä on keskeisessä asemassa tässä reflektioprosessissa. Mikäli kotiryhmässä pystytään refleктоimaan omia kokemuksia, on mahdollista myös yhdistää saatu teoretinen tieto omaan kokemusmaailmaan. Opiskelijoiden reflektiotaidot vaihtelevat melkoisesti. Osa opiskelijoista kykenee refleктоimaan kokemuksiaan ilman toimivaa ohjaustakin, mutta kaikilla reflektiotaidot eivät kehity automaattisesti pelkän opiskeluelämäkerran kirjoittamisen tai kouluvierailun avulla. Perusopintovaiheessa kotiryhmäopiskeluun kohdistuu varsin suuri paine. Jos tässä ryhmässä pystytään artikuloimaan auki opiskelijoiden oletuksia opettajana toimimisesta ja kehittämään opiskelijoiden reflektiotaitoja, mahdollistuu myös teorian ja käytännön parempi yhteennivoutuminen. Jos kotiryhmätyöskentely ei toimi, jää perusopintovaiheesta käteen irrallisia luentoja, turhauttavaa kotiryhmätoimintaa, sekavaa sekaryhmätoimintaa ja täysin muista opinnoista erillinen opetusharjoittelu.

Yliopistossa opiskelemista yleensä samoin kuin opettajaksi opiskelemistakin on tarkasteltu myös sosialisointinäkökulmasta (esim. Virta et al. 2001; Ylijoki 1998). Sosialisointi ymmärretään tällöin yhteisön jäsenyyteen kasvamiseksi ja yhteisön kulttuurin, kuten arvomaailman, ajattelutapojen ja toimintatapojen omaksumiseksi. Myös kyky kehittää yhteisön kulttuurista pääomaa on tärkeää sosialisointiossa.

Akateemisiin heimoihin viittaa myös Becher (1989), jonka mukaan jokaisella akateemisella heimolla on oma kulttuurinsa ja reviirinsä. Aineenopettajakoulutuksessa opiskelijat sosiaalistuvat sekä oman oppiaineensa akateemiseen maailmaan että opettajan ammatilliseen toimintaan. Aineenopettajille on nähty ominaiseksi omaan oppiaineeseen identifioituminen ja perinteisesti kouluyhteisöissä yhteistyötä onkin tehty oman oppiaineen opettajien kesken. (Virta et al. 2001.) Toki saman aineen opettajilla voi olla hyvinkin eri näkemyksiä siitä, mikä kouluopetuksessa on tärkeää ja jako on tehty esimerkiksi opetusta ja kasvatusta painottaviin opettajiin (Kari 1996, 67–69).

Tutkimani historian opettajaksi opiskelevat kertoivat kiinnostuneensa historiasta jo lapsina, tai viimeistään nuorina (vrt. Virta et al. 2001, 43–44). Vaikka heidän suhteensa historiaan ei olisikaan ollut intohimoinen, he kuvasivat historian olevan jo pitkään kiinnostanut oppiaine. Vastaavaa opiskelijoiden selityksiperustaa kuvaa myös Booth, jonka tutkimuksen mukaan historian opettajaksi opiskelevat perustelevat historian opiskeluaan nimenomaan pitkäaikaisella kiinnostuksella ainetta kohtaan (Booth 2000, 33).



Aineenopettajakoulutuksen suoravalinta muuttaa koulutusta siten, että opiskelijat aloittavat opettajankoulutuksen samana syksynä kuin he aloittavat yliopisto-opintonsa. Pääaineen opintoja on yleensä ehtinyt olla vajaan kahden kuukauden verran ennen kuin kasvatustieteen opinnot alkavat. Voisi ajatella, ettei opiskelija olisi vielä ehtinyt tässä ajassa sosiaalistua oman pääaineensa kulttuuriin ja arvomaailmaan. Kuitenkin suoravalinnan kauttakkin tulevat opiskelijat ovat ensin valinneet pääaineensa, jota halusivat opiskella ja tämän jälkeen vasta hakevat opettajankoulutukseen. Oma pääaine on se ensisijainen maailma, johon opiskelijat haluavat sosiaalistua. Tämä yhdessä suppean opettajakuvan kanssa saa aikaan sen, että kasvatustieteen opinnot tuntuvat omaan pääaineeseen verrattuna "hassuilta".

Opiskelijat tekevät selkeän vastakkainasettelun kasvatustieteen opintojen ja historianopinnot välillä. Historianopinnot ovat sujuneet kaikkien opiskelijoiden mukaan hyvin. Ne myös tarjoavat opiskelijoille heidän toivomaansa konkreettista tietoa.

HAASTATTELIJA: Jos verrataan historianlaitoksen opintoihin, niin onko ne ollut muuta kuin löpinää?

EERO: Joo, ne on ollut. Alku on ollut aika paljon näitä perusopintoja, mutta jotakin muutakin on ollut. Ei kyllä ole tylsää päivää tullut vastaan. On ainakin varmistunut se, että jaksaa opiskella historiaa, että se on kaikin puolin pätevää luentoa ja kirjaa tullut vastaan.

(Eero 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

HAASTATTELIJA: Ootko sä tykännyt historianlaitoksen opinnoista?

AKSELI: Joo kyllä paljon. Se on ollut kumminkin sitten sitä tietoa, että jos tälleen yksinkertaisesti sanotaan, niin kaadetaan päähän.

(Akseli 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Eerolle esittämässäni kysymyksessä asetan itse kasvatustieteen opinnot lähtökohtaisesti eriarvoiseen asemaan historianopinnot kanssa. Eero on kuitenkin haastattelussa ennen tätä kysymystä kertonut siitä, miten kokee kasvatustieteen opinnot "hassuiksi" ja "leppoiseksi puuhasteluksi", joka ei ole vienyt häntä yhtään sen lähemmäksi ammattitaitoa kuin mitä hän on ollut ennen opettajaopintojen aloittamista.

Opiskelijoiden puheessa kasvatustieteeseen suhtaudutaan varauksellisesti, jopa negatiivisesti. Historianopiskelua sen sijaan kuvataan positiivisesti. Opiskelijat etsivät syitä sille, miksi historianopinnot tuntuvat mielekkäältä muun muassa tavastaan hahmottaa maailmaa: he "ymmärtävät paremmin historian logiikan kuin kasvatustieteen logiikan". Historianopetuksessa "ensin luennoidaan asia ja sitten siitä vedetään omat johtopäätökset" ja "niitä asioita ei anneta annettuina". Toisaalta opiskelijat korostavat myös sitä, että luennoilla tulee joka kerta jotain uutta asiaa ja pelkäävät sitä, että vaikka tenteissä he ovat osanneet vuosiluvut ja hallitsijat, niin osaako niitä enää tenttien jälkeen. Opiskelijat tuovat vastauksissaan esille myös sen, että historia on yliopistossa tietoa:

Mitä mä nyt oon ollut kolmella historiankurssilla, missä tulee tietoa enemmän, kun ei sitä johdatuskurssia lasketa, niin tyyppi puhuu siellä edessä ja me koitetaan ottaa siitä jotain irti. (Tommi 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Lähtökohtaisesti jo ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä opiskelijoiden näkemyksissä historian opiskelu on mukavaa ja hyödyllistä, siitäkin huolimatta että he korostavat historian opetuksen olleen pitkälti tietopohjaista luennointia ja kirjojen tenttimistä. Historianopinnoissa ei näy samanlaista kuulua teorian ja käytännön välillä, eivätkä opiskelijat vaadikaan historianopiskelulta samanlaista käytännöntasoa, koska eivät hae sen opiskelulta ammattia. Ensimmäisen vuoden syksyn opinnot eivät ole kuitenkaan avanneet opiskelijoille erityisesti uutta näkemystä historiaan. Ainoastaan yksi opiskelija toteaa, että häntä on hämmästyttänyt opinnoissa tutkimuksen korostunut rooli.

On se joo, kun en mä tiennyt että siinä tutkimuksella on niin suuri osuus. Kun mä ajattelin, että se on sellainen yksi pieni nurkka suurinpiirtein, jossa professori vääntää pöytälaatikkotutkimuksia suurin piirtein, mutta nyt mä oon yllättänyt kun tutkimus on niin kokonaisvaltaista. Et välillä on tullutkin sitä, että opettaako professorit tutkiakseen vai tutkiiko ne opettaakseen. (Elina 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Toisen opiskeluvuoden keväällä opiskelijat laulavat kasvatustiedettä yhä syvenevään suohon. Erityisesti ensimmäisen vuoden kotiryhmätoiminta ja toisen opiskeluvuoden sekaryhmätoiminta saavat heiltä varsin paljon kritiikkiä osakseen. Tätä kritiikkiä käsittelen seuraavassa luvussa tarkemmin. Historian opinnoja opiskelijat kehuivat toisenkin vuoden keväällä:

Ne on mennyt ihan täydellisesti. - - Koska ne menee niin todella, ei pelkästään tulokset ole hyviä ja pienellä vaivalla vaan sitä tekee jopa vapaaehtoisesti ja se on sellainen no harrastuskin. Ja voisi siinä mielessä kuvitella että sitä elämäntyönäkin. Mutta en mä kyllä usko, että tutkijaa musta tulee. Tuossa kollokviosekoilussakin oli kaikenlaista. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Opiskelijat kehuivat historianopinnoja kokonaisuudessaan edelleen, mutta ensimmäisen oman tutkimuksen, kollokviotyön (kandidaatintutkielma) tekeminen asetti heidät haasteen eteen. Muut historianlaitoksen opinnot, kuten luennot tai kirjatentit, olivat edelleen opiskelijoiden mukaan mukavia ja hyvin toteutettuja. Kollokviotyön tekeminen, haastoi heidät astumaan lähemmäksi historiantutkijan työtä ja asetti opiskelijat uudenlaisen oppimiskokemuksen eteen. Opiskelijat suhtautuivat tutkielma-aiheisiinsa hyvin henkilökohtaisesti ja kertovat kollokviotyön tekemisestä prosessina, jossa tunteet olivat myös vahvasti pinnalla. Osa heistä pohti myös omaa aiheenvalintaa ja sitä, millaiseen tutkimuskenttään heidän oma työnsä sijoittui. Kollokviotyö näyttäytyikin opiskelijoiden puheessa ensimmäisenä historianlaitoksen opintona, jossa tuttu ja turvallinen tiedon omaksuminen ja sen tenttimisen perinne murtui. Heidän olisi tullut nyt pystyä itse tuottamaan tietoa historiantutkijan tavoin ja tämä osoittautui haasteita tarjoavaksi tilanteeksi.

Tutkimusten mukaan opiskelijoiden arvioihin saamansa opetuksen laadusta vaikuttavat heidän oppimiskäsityksensä, opiskelustrategiansa sekä käsitys opiskelemaisesta tieteenalan luonteesta. Opiskelijoiden koulutusta kohtaan esittämää arviointia tutkittaessa on myös huomattu, että opiskelijat arvioivat positiivisesti sellaista opetusta, jossa opettajan opetusstrategiat ja opiskelijan opiskelustrategiat kohtaavat. (Moilanen, Nikkola & Räihä 2008, 17.)

Yliopisto-opiskelijat voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään, tiedon toistamiseen suuntautuneisiin ja itseohjautuviin. Toistamissuuntautuneita opiskelijoita yhdistää se, että heidän käsityksensä mukaan hyvä opettaja jäsentää selkeästi opetettavan aineksen ja luennoi sen tarjoten soveltamiskelpoisia esimerkkejä. Itseohjautuvat opiskelijat puolestaan eivät pidä opettajakeskeisestä opetuksesta, vaan he arvostavat autonomiaa oppimisessa. Toimintasuuntautuneet ja itseohjautuvat opiskelijat myös odottavat opettajalta erilaista roolia. Toistamissuuntautuneet olettavat opettajan olevan asiantuntija, joka saa opiskelijat työskentelemään ahkerasti. Itseohjautuvat opiskelijat puolestaan odottavat opettajan kohtaavan heidät oppimisprosessissa tasa-arvoisina. Opettajan ei tule osoittaa auktoriteettiaan, vaan tukea opiskelijan oppimista. (Kember, Jenkins & Ng 2004, 85–86.)

Historian ja kasvatustieteen opiskeluun kohdistuvien odotusten ja reaktioiden erilaisuutta voi selittää monesta eri näkökulmasta. Kyse on niistä odotuksista, joita opiskelija asettaa opiskelulle ja oppiaineelle. Opiskelijat lähtivät hakemaan opettajan pedagogisista opinnoista ammattia ja odottivat käytäntöön suuntautuneita opintoja. Heidän näkemyksensä opettajan työstä ohjasi oletuksia siitä, millaisia näiden käytännön neuvojen tulisi olla. Historian opinnoilta opiskelijat lähtivät hakemaan lisätietoa historiallisista tapahtumista ja niiden luonteesta ja näitä tietoja opiskelijat saivatkin. Opiskelijoiden omat oppimiskäsitykset vaikuttivat myös siihen, kuinka tyytyväisiä he olivat saamaansa opetukseen. Historian opinnoissa ensimmäinen näitä odotuksia ravistellut opintojakso oli oman kandidaatintutkielman tekeminen. Kasvatustieteen opinnoissa opiskelijat joutuivat alusta lähtien pohtimaan omia kokemuksiaan opiskelijana sekä itseään opettajana. Lisäksi kotiryhmätyöskentelyn idea pohjautui ajatuksen kokemusten jakamisesta ja niistä keskustelemiseen. Opettajan pedagogiset perusopinnot tapahtuvat ensimmäisenä opintovuotena pitkälti kahdella kentällä, luentoihin osallistumalla sekä kotiryhmässä keskustelemalla.

### **5.3.2 Historian heimokulttuurin vahvistuminen kotiryhmä- ja sekaryhmätyöskentelyn aikana**

Opiskelijat kritisoivat kasvatustieteen luentoja, mutta vielä suurempi kritiikin kohde olivat ensimmäisen opiskeluvuoden kotiryhmätoiminta ja toisena opintovuonna ollut sekaryhmätoiminta. Näiden molempien ryhmien ideana on tarjota opiskelijoille ryhmä, jossa oman oppiaineen edustajien lisäksi on edustajia myös muista oppiaineista. Tutkimani ryhmän opiskelijat olivat kotiryhmässä yhdessä terveystiedon opiskelijoiden kanssa. Heidän kotiryhmäänsä kuului 19 opiskelijaa, joista 10 oli historian opiskelijoita.

Suoravalinnan kautta aineenopettajiksi kouluttautuvien ensimmäisen vuoden opinnoissa keskeinen rooli on kotiryhmällä. Kotiryhmäopinnoissa kunkin ryhmän oma opettaja ohjaa kasvatustieteen peruskursseihin liittyviä harjoituksia ja tämä opettaja pysyy samana koko vuoden ajan. Kotiryhmän opettaja toimii ryhmänsä kanssa melko itsenäisesti ja voi painottaa opetusta oman kiinnostuksensa mukaisesti. (Ihatsu 2008, 153.) Koska kotiryhmä toimii koko lukuvuoden yhdessä, korostuu opetuksessa myös mahdollisuus hyödyntää ryhmän

dynamiikkaa. Kotiryhmä voi parhaimmillaan toimia sekä oppimisen välineenä että paikkana jossa opitaan. (Heikkinen & Nikki 1999, 118.)

Kotiryhmätoiminta aloitettiin Jyväskylän yliopistossa aluksi luokanopettajakoulutuksessa, mutta se laajennettiin myös suoravalittujen aineenopettajien koulutukseen 2000-luvun alussa. Kotiryhmäprosessissa olennaista on omien kirjoitusten ja yhteisten keskustelujen kautta tiedostaa entistä paremmin omaa ajattelua ja toimintaa, sekä niiden taustalla olevia perusteita. Ryhmäkeskustelujen tarkoituksena on antaa aineksia opiskelijan reflektioon, jossa opiskelija voi nostaa esiin ja tarkastella omia ennakkokomuksiaan opettajuudesta, opettamisesta ja koululaitoksesta. Tämä edellyttää sitä, että kotiryhmässä tulee olla luottamuksellinen ilmapiiri, jossa mielipiteiden esittäminen on mahdollista. (Heikkinen & Nikki 1999, 122–123.)

Myös tutkimallani ryhmällä kotiryhmä ohjaajineen pysyi kiinteänä ensimmäisen opiskeluvuoden ajan. Jokaiselle kotiryhmänohjaajalle oli jaettu ohjeistava opettajan opas, jossa kotiryhmän ohjaajaa neuvottiin muun muassa siitä, että kotiryhmätyöskentelyssä käytetään ryhmää oppimisen välineenä ja siitä miten työskentelyn tulisi olla tutkivalla otteella toteutettavaa. Kotiryhmien tarkoituksena oli syventää ja jäsentää luennoilla esiin tulleita aihepiirejä keskustellen, järjestää ryhmäkeskusteluja sekä lukupiirejä. Kotiryhmäohjaajan ohjeissa oli kuvaukset luennoilla esille tulevista aiheista sekä ehdotuksia siitä, miten näitä aiheita voisi kotiryhmässä täsmentää ja kehittää edelleen. Lisäksi lukupiirit toimintaa sekä perusopintojen aikana työstettävää portfolioa varten kotiryhmänohjaajille oli annettu ohjeistus. Myös opiskelijoille jaettiin opintojen alussa ohjeistus opettajan pedagogisista perusopinnoista. Aikataulujen lisäksi tässä ohjeistuksessa kerrottiin opintojen rakentumisesta, opiskelutavoista, kotiryhmätoiminnasta ja opintojen aikana työstettävästä portfolioista sekä oppimisen ohjaajista ja heidän vastuualueistaan.

Sekaryhmiin opiskelijat taas oli jaettu siten, että yhdessä sekaryhmässä oli yleensä vain yksi historianopiskelija ja muut opiskelijat olivat muiden opettavien aineiden, kuten kielten, matemaattisten aineiden tai liikunnan edustajia. Sekaryhmätyöskentelyn lähtökohtana on ollut luoda ryhmä, jossa opiskelijat ottavat itse vastuuta omasta opiskelustaan (Rautiainen 2008, 90). Toisen opiskeluvuoden aikana sekaryhmätyöskentelyä ohjeisti normaalikoulun ohjaava opettaja yhdessä Opettajankoulutuslaitoksen opettajan kanssa. Ryhmä kokoontui yhdessä keskustelemaan teemallisen ohjelman mukaisesti. Kullekin sekaryhmälle oli annettu normaalikoululta nimikkoluokka, jonka toimintaa opiskelijat seurasivat. Ryhmätapaamisissa käsiteltiin teemojen näkökulmista nimikkoluokan toimintaa.

Jo ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä Ilmari toi esiin sen, että kotiryhmätyöskentely ei toiminut, koska ”toiset [historian opiskelijat] ovat toisella puolella ja toiset [terveystiedon opiskelijat] toisella”. Elina puolestaan toi esiin ryhmän työmotivaation kertomalla lukupiiritapaamisesta, johon hän itse oli valmistautunut kunnolla, mutta mihin muut ryhmäläiset olivat jättäneet valmistautumatta. Tästä ei kuitenkaan tullut muille minkäänlaista sanktiota, mikä harmitti Elinaa.

Toisen opiskeluvuoden keväällä kaikki opiskelijat palasivat haastattelussa kotiryhmätyöskentelyyn. He kuvasivat, miten kotiryhmässä ei tapahtunut minikäänlaista ryhmäytymistä historian- ja terveystiedon opiskelijoiden välillä. Sen sijaan historian opiskelijat ryhmäytyivät entistä tiukemmin keskenään ja terveystiedon opiskelijat keskenään.

Siinä meni niin, että se porukka jakautui selvästi niihin terveystiedon opiskelijoihin ja meihin ja meidän se keskustelu, tai ne tavoitteet, joihin me siinä haluttiin pyrkiä ei mennyt. Ne halusi puhua siitä, että koulussa ei ole riittävästi jalkapalloja ja me haluttiin keskustella vähän jostain laajemmista asioista. - - Ehkä joo resursseista, mutta opettajan jaksaminen ja muu tällainen. Ja sitten se meni vähän siihen, että ikäväksi, että kumpikin puoli huomasi tilanteen. Että niistä tuntuu ehkä siltä, että me vähän naureskeltiin niille. Mikä ehkä kyllä saattoi pitää paikkaansa. Mutta kyllä me sitten yritettiin olla hyvin korrekkeja. Ja meistä sitten tuntui, että ne oli vähän hassuja joskus. Mutta se oli ihan hyvä toisaalta, kun ne sitten on tulevaisuudessa tuolla opettajankokouksissa ne ihmiset, jotka haluavat pohtia jalkapallojen määrää. (Ilmari 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ryhmäytymisen epäonnistuminen lisäksi historianopiskelijoiden kuvauksissa toistuu selkeän eron tekeminen historian ja terveystiedon opiskelijoiden ajattelutapojen välillä:

Ja niistä on vähän semmonen kuva, että kun ne ei oo päässyt liikuntaa opiskelemaan, niin ne on siksi mennyt sinne terveystietoon. Että en mä tiedä, että onko tällainen ihminen paras mahdollinen ihminen opettamaan sitä terveystietoa. Mutta se on heidän ongelmansa. (Elina 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Historianopiskelijoilla on kaikilla aika vahva oma mielipide ja ne on kärkkäitä tuomaan sen esiin. Ehkä me sitten toisaalta jyrättiin ja sitten kun oltiin vasta ekavuotisia, niin ehkä me jyrättiin sitten liian kovaa. Että välillä tuntuu, ettei siinä hommassa ollut järki mukana. - - Meillä on kuitenkin sellainen aika hyvä yhteishenki ja sitten jos on joku muu, niin sitten se on sitä vastaan. Ja jotenkin tuntuu, että kun historianopiskelijalta kysyy mielipiteen asiaan, niin sillä on ihan varmasti se mielipide, tai sitten niinku valistunut arvaus siitä asiasta. Mutta sitten jos kysyy muilta, niin ne vaan kohauttaa olkapäitä, en mä tiedä kiinnostaako niitä sitten edes ne asiat. (Vilho 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Historianopiskelijat luokittelivat itsensä kriittisiksi ajattelijoina ja asettautuivat konkreettisen ajattelun yläpuolelle. Heidän mielestään terveystiedon opiskelijat eivät pystyneet tällaiseen kriittiseen ja abstraktiin ajatteluun ja tämä teki historianopiskelijoiden mielestä kotiryhmän toiminnasta ongelmallisen. Historian opiskelijat nostivat esille myös sen, että kotiryhmän ohjaaja kävi keskustelua samalla tasolla terveystiedon opiskelijoiden kanssa, eivätkä näin olleen kokeneet saaneensa mitään hyötyä ryhmästä. Opiskelijat toivat esiin sen, että kriittinen ajattelu pohjautui historiaan ja historiallisen tiedon luonteeseen. Toisin kuin historianopiskelijoiden konkreettiseksi kokema terveystieto, historia kannusti heidän mielestään omaehtoiseen ajatteluun ja kriittisyyteen. Koska ryhmässä ei tutustuttu toisen tieteenalan ihmisiin, näyttäytyivät opiskelijat vain ryhmänsä edustajina. Opiskelijoiden kuvauksissa näkyy voimakkaasti oman ryhmän korostaminen toista ryhmää alentamalla. Välineenä historianopiskelijat käyttivät ajattelutaitojen kuviteltuja eroja, jotka näkyivät käsiteltävien asioiden abstraktisuus ja konkreettisuus asteissa.

Kotiryhmätyöskentely johti täysin erilaiseen lopputulokseen kuin mikä sen tarkoitus oli. Sen sijaan, että opiskelijat olisivat kotiryhmässään pohtineet oman ajattelunsa taustalla olevia lähtökohtia ja nostaneet näitä ryhmässä keskusteluun, poteroituivat opiskelijat omien näkemystensä taakse. He eivät myöskään refleктоineet kouluun, opettamiseen tai opettajuuteen liittyviä näkemyksiään, vaikka juuri tällainen toiminta on nostettu kotiryhmän keskeiseksi tehtäväksi (esim. Heikkinen & Nikki 1999, 122–123).

Sama ilmiö, mikä tapahtui kotiryhmässä, ilmeni myös toisen opiskeluvuoden keväällä sekaryhmätyöskentelyssä. Historianopiskelijat lyttäsivät sekaryhmätyöskentelyn ”läsyytykseksi” ja ”turhaksi” toiminnaksi. Opiskelijat suhtautuivat sekaryhmässä tapahtuvaan opiskeluun varsin negatiivisesti ja totesivat, että ryhmät eivät toimi. Toisaalta he näkivät ongelmaksi sekaryhmätyöskentelyn järjestämisen ja sen, ettei ryhmissä luotu riittävästi mahdollisuuksia keskustelulle, toisaalta he toivat esiin myös sen, että ryhmissä uskalsivat puhua vain humanistit. Opiskelijat totesivat kuitenkin, että sekaryhmätyöskentelyn idea on hyvä, koska se auttaa ymmärtämään sitä, millaisia ihmisiä tulevaisuudessa opettajanhuoneessa kohtaa. Opiskelijoiden kuva muiden aineiden opiskelijoista ei kuitenkaan sekaryhmätyöskentelyn avulla ollut auennut, vaan se oli enemmänkin vahvistanut heidän stereotyyppioitaan.

Opiskelijat ryhtyivät myös opintojen kuluessa ja erityisesti kotiryhmätöiminnassa soveltamaan annettuja ohjeita ja tehtäviä oman mielensä mukaan. He kuvasivat tätä toimintaansa ja perustelujaan sille:

En ole koskaan ennen joutunut väärentämään haastattelututkimusta tai keksimään kaikenmaailman järjettömyyksiä niiden terveystiedon matamien kanssa. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Se ohjaaja ei lukenut edes meidän portfolioita ja sitten opiskelumotivaatio oli aika nollassa ja se alkoi sillä, että se kertoi mitä hän on sairastanut edellisellä viikolla, mitä tauteja on nyt, se alkoi aina samalla kaavalla. Ja sitten juteltiin jostain Ilkka Kanervan tekstiviestikohusta tai jostain muusta. Ja sitten hirveessä kiireessä siinä lopussa. - - Ei mekään tehty mitään haastatteluja, tai Vilho haastatteli jotain pikkusiskonsa poikaystävä. Mutta jos se ei olisi ollut kylässä juuri silloin, niin kyllä mekin oltaisiin vaan keksitty se. Sieltä mennään, mistä aita on matalin. Ja kun ohjaajakin on semmoinen, että sieltä mennään mistä aita on matalin, niin sitten oltiin mekin. Ja siinäkin tuli semmoista, että ne terveystiedon opiskelijat teki varmasti aika tunnollisesti kaikki ne tehtävät ja ne varmaan huomasivat, että me ei olla tehty niitä, niin sekin varmaan. (Ilmari 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ohjaajan ei koettu valmistautuneen kunnolla ryhmätapaamisiin eikä huolehtivan tehtävänsä ryhmän ohjaajana. Tästä seurasi se, että osa historian opiskelijoista vastasi tähän huonoksi kokemaansa opetukseen tekemällä annetut tehtävät ohjeita soveltamalla. He ”väärensivät” haastattelut ja ”menivät siitä mistä aita on matalin”. Tälläkin tavalla haettiin eroa terveystiedon opiskelijoihin, jotka tekivät historian opiskelijoiden järjettömiksi kokevat tehtävät tunnollisesti niitä kyseenalaistamatta.

Muut opiskelijat kuvasivat varsin toteavalla tasolla kotiryhmä- ja sekaryhmätöimintää, mutta sekä Vilho että Ilmari yrittivät hakea tästäkin tilanteesta itselleen oppimiskokemusta. Ilmari totesi, että kotiryhmätöiminta opetti hänelle

ainakin ryhmäytämisen merkityksen ja sen, että ohjaaja vaikuttaa paljon siihen, millainen motivaatio oppilaalla on opiskella. Vilho puolestaan jäi pohtimaan sitä, millaisia historian opiskelijat kuvittelevat olevansa ja miten tällainen kuvitelma ohjaa heidän toimintaansa. Niille opiskelijoille, joiden reflektiotaidot eivät olleet yhtä valmiita kuin Vilholla ja Ilmarilla eivät kasvatustieteen opinnot tuntuneet tarjoavan harjoittelua lukuun ottamatta juuri mitään. Näille opiskelijoille kasvatustieteen luennot ja perusopinnot tarjosivatkin lähinnä helpot 25 opintopistettä.

Opiskelijoiden puheessa on nähtävissä se, että kun heidän haluamaansa keskustelua ei syntynyt kotiryhmässä, siirsivät he keskustelut varsinaisen opetuksen ulkopuolelle. Samassa kollokvior ryhmässä tutkielman tekeminen vaikutti siihen, että he näkivät toisiaan usein. Tämän lisäksi opiskelijat korostivat täysin opintojen ulkopuolella käymiään keskusteluja. Erityisesti Vilho, Akseli ja Eero nostivat esiin nämä keskustelut ja Ilmarikin oli osassa näissä keskusteluissa mukana.

Sosiologisesti tilannetta voisi kuvata opiskelijoiden heimoutumisella. Sosiologi Michel Maffesoli (1996) on analysoidessaan yhteisöjä kuvannut näitä heimojen käsitteellä. Hänen mukaansa uusien heimojen muodostuminen tapahtuu elämyksellisin ja emotionaalisin perustein. Heimo ei ole kiinteä, vaan yksilö voi sulautua siihen tilapäisesti tai pysyvämmiin. Heimon jäseniä yhdistää osallistuminen myyttiin, joka saa ilmiänsä yhteisön vahvistamisrituaaleista. Historian heimon syntymiseen vaikutti tietysti opiskelijoiden yhteinen pääaine ja heidän kokemuksensa kasvatustieteen opintojen erilaisissa ryhmissä toimimisesta. Ryhmän vahvistamisrituaalina toimivat ryhmän opintojen ulkopuoliset keskustelut, joissa opiskelijat jakoivat ja analysoivat kotiryhmä- ja sekaryhmäkokemuksiaan. Tällä tavoin opiskelijat saavuttivat yhteisen kokemustason, jota myös purettiin yhteisin käsittein. Terveystiedon ”potkupallot” asettuivat tässä kuvauksessa historian opiskelijoiden ”yhteiskunnallista keskustelua” vastaan.

### 5.3.3 Perusopintovaiheen mallitarina

Tutkimillani opiskelijoilla näkyi perusopintovaiheessa selkeästi heidän tapansa identifioitua vahvasti historianopiskelijoiksi. Identifioituminen opettajaopiskelijaksi sen sijaan vaihteli enemmän opiskelijalta toiselle, vaikka tässäkin identifioitumisessa on nähtävissä opiskelijoita yhdistäviä tekijöitä. Yhteisön moraalikäsitteiden on sanottu ilmenevän niissä tarinamalleissa, henkilöhahmoissa ja juontityypeissä, joita kyseisessä kulttuurissa vallitsee. Tarina on ajallisesti etenevä tapahtumien ketju, jossa juonen avulla nivotaan yksittäisiä tapahtumia yhteen. Mallitarina puolestaan tuo näkyväksi tietyn kulttuurin moraalijärjestyksen kerroksen tämän kulttuurin hyveistä ja paheista. Ylijoki (1998) kuvaa mallitarinaa kertomuksena, jonka omaksumisen ja muuttamisen avulla yksilö luo sosiaalista ja persoonallista identiteettiään (Ylijoki 1998, 146).

Yhteisön mallitarina ei ole kiinteä, selkeärajainen tai tietoisesti omaksuttu yhteisesti jaettu dogmi, vaan samassakin kulttuurissa voi esiintyä lomittaisia, rinnakkaisia, kerroksittaisia ja vastakkaisia mallitarinoita (Ylijoki 1998, 148). Mallitarinat eivät myöskään ole staattisia, vaan ne muuntuvat ja voivat korvau-

tua kokonaan toisenlaisillakin tarinoilla. Jotta mallitarina olisi toimiva, sillä tulee olla kiinnityskohtia todellisiin tapahtumiin (Polkinghorne 1988, 160).

Ricoeurin (1991) mukaan kertomukset, fiktiivisetkin, toimivat itseymmärryksemme välineinä. Kulttuurisesti jaetut mallitarinat kiinnittävät meidät aikaamme, paikkaamme, kulttuuriimme ja toisiin ihmisiin. Ne mahdollistavat sen, ettei meidän tarvitse joka kerta selittää toisillemme itseämme juurta jaksain alusta aloittaen tullaksemme ymmärretyiksi. Kulttuurinen mallitarina tarjoaa meille tällä tavoin mahdollisuuden yhteiseen ymmärtämiseen. (Löyttyniemi 2004, 49.) Mallitarinan tekee mielenkiintoiseksi se, että vaikka se osaltaan on yhteisöllisesti annettu, on yksilöllä kuitenkin aktiivinen asema niiden muokkaajina. Tarinanäkökulmasta voidaan sanoa, että yksilö luo omassa elämässään jatkuvasti omaa sisäistä tarinaansa ollen itse tämän tarinansa päähenkilö. Tämän sisäisen tarinan ainekset nousevat yhteisön mallitarinan ja niiden juonityyppien omaksumisesta.

Kulttuurinen mallitarina on vastaavalla tavalla yleistys kohteestaan kuin Weberin ideaalityypitkin. Kuten ideaalityyppi, myös mallitarina antaa todellisuuden esitykselle yksikäsitteisen ilmaisukeinon. Mallitarina eroaa ideaalityypeistä kuitenkin siinä, että ideaalityyppi voidaan nähdä hypoteesina ja tehdyn tutkimuksen tavoitteena on ratkaista, kuinka lähellä tai kaukana todellisuus on ideaalikuvaansa nähden. (Weber 1949, 89–90; Heiskala 2004, 50.) Mallitarina puolestaan syntyy tutkimuksen aineistosta ja tällä tavoin heijastaa sitä todellisuutta, jota tutkimuksen aineisto kuvaa.

Mallitarinan päähenkilö ei ole yksilö, vaan eräänlainen identiteettikategoria. Mallitarinoiden juonet ja päähenkilöt tarjoavat identiteettejä omaksuttavaksi ja kiinnittävät kertojan aikaan, paikkaan, kulttuuriin sekä toisiin ihmisiin (Löyttyniemi 2004, 48). Persoonallinen identiteettiprojekti edellyttää kuitenkin sitä, että yksilö muovaa yhteisön mallitarinan pohjalta oman ainutlaatuisen sisäisen tarinansa. Yhteisön valmiin mallitarinan omaksuminen johtaa siihen, että yksilön identiteetti sulautuu sosiaaliseen identiteettiin. (Ylijoki 1988, 150.) Tällöin ihminen ei enää ole yksilö, vaan Harrén (1983, 48–49) mukaan ”liian tavalinen keskivertoihminen”.

Esitän suoravalinnan kautta historianopettajaksi opiskelemaan tulevan opiskelijan mallitarinan. Tarina on kollektiivinen tarina ja kuvaa kuvitteellista opiskelijaa. Tälle tarinalle ei siis ole empiiristä vastinetta elävässä elämässä. Tarina rakentuu aineiston pohjalta vastaten niihin kysymyksiin, miksi historian opiskelija hakeutuu opettajan ammattiin, millaiseksi hän näkee opettajan työn kuvan, millainen on historian rooli koulumaailmassa ja miten hän suhtautuu yliopisto-opintoihin.

Mallitarina on muodostettu niistä elementeistä, joita opiskelijat ovat nostaneet esiin julkistaessaan sisäistä tarinaansa. Identiteettiprojektin onnistuminen edellyttää sitä, että oma sisäinen tarina julkistetaan. Tarinan julkistaminen voi olla sen kertomista, mutta myös muuta toimintaa, joka nostaa tämän tarinan esiin. (Ylijoki 1998, 152.) Julkistamiseen liittyy aina riski. Liian poikkeavia tarinoita kertova koetaan helposti kummajaiseksi, jopa henkisesti häiriintyneeksi. (Howard 1991, 190.) Sosiaalisesti hyväksytty tarina on sellainen, että se myötä-



lee riittävästi yhteisön mallitarinan moraaliormeja, mutta osoittaa sopivasti yksilön persoonallista otetta ja tyyliä (Ylijoki 1998, 152).

Työstämäni mallitarina on sellainen, että tutkimani opiskelijat tunnistavat sen keskeiset elementit, vaikkeivät välttämättä omakohtaisesti niihin sitoutuisikaan. Tutkimusaineistoni ei tarjoa tälle perusopintojen tarinalle vastatarinaa. Yksi opiskelijoista kertoi opintojen alkuvaiheessa ajattelevansa kasvatustieteen opinnoista eri tavoin kuin muut, mutta hänenkin näkemyksensä muuttuivat opintojen kuluessa.

### *Suoravalittujen historianopettajaopiskelijoiden perusopintovaiheen mallitarina*

*Hakeuduin historianopettajaksi, jotta saisin varmuutta elämäni ja ammatin, jolla on merkitystä. Opettajan ammatti on haastava ja merkityksellinen ammatti, toisin kuin yritysmaailman hommat, jotka ovat pelkkää numeroiden pyörittämistä. Minusta ei myöskään ole minkään sellaisen työn tekijäksi, jossa en saisi itse käyttää omia aivojani. Opettajana voin vaikuttaa nuoriin ja heidän tulevaisuuteensa. Persoonani on opettajalle sopiva, olen sosiaalinen ja tykkään tehdä töitä toisten ihmisten kanssa. Tutkijaksi en sopisi, sillä se on liian yksinäistä paperien kanssa olemista.*

*Opettajan työ on oppituntien pitoa, kahvin juontia välitunnilla ja välillä opettajana joutuu ottamaan myös yhteyden oppilaiden vanhempiin. Oppituntien pito on kaikkein tärkeintä, sillä sitähan varten koulussa ollaan, että opitaan. Oppilaita tulee motivoitaa opiskeluun, sillä kaikkia oppilaita eivät kiinnosta samat asiat. Opettajan tuleekin olla hyöä esittäjä ja innostunut omasta aiheestaan, näin innostus tarttuu oppilaisiin. Hyöä opettaja tietää paljon omasta aiheestaan ja tätä kautta hankkii kunnioitusta oppilailtaan. Opettajalla tulee myös olla oppilaisiinsa hyvät ja avoimet suhteet. Opettajan tulee olla helposti lähestyttävä, mutta kaveriksi ei oppilaiden kanssa saa ruveta.*

*Aineenopettajan työ on opettamista, kasvatustieteen opettajalla ei pitäisi olla, vaan koti kasvattaa ja koulu opettaa. Toisaalta kouluopetuksessa olisi hyöä tuoda esiin yleisiä arvoja, kuten toisten kunnioittamista, avarakatseisuutta ja kriittisyyttä. Nämä ovat jo historian oppiaineelle luontaisia tapoja katsoa maailmaa.*

*Historian luonteeseen oppiaineena kuuluu kriittinen suhtautuminen ympäröivään maailmaan ja sen ilmiöihin. Historia on tärkeää, koska se auttaa ymmärtämään nykypäivän menoa. On myös tärkeää huomata, että asioita voidaan katsoa monesta eri näkökulmasta käsin. Historia on tärkeä kouluaine, koska se kasvattaa kriittiseen ajatteluun ja auttaa myös ymmärtämään sitä, miksi suomalainen yhteiskunta on tällainen.*

*Harjoittelua lukuun ottamatta kasvatustieteen opinnot ovat olleet varsin turhat. Luennot ovat olleet joko liian korkealentoista teoriaa tai itsestäänselvyksiä, joiden vuoksi luennoille ei olisi tarvinnut edes vaivautua tulemaan. Ryhmissäkin tapahtuva toiminta on ollut turhaa. Parempi olisi ollut opiskella pelkästään historianopiskelijoiden kesken, silloin keskustelun taso olisi säilynyt riittävän korkealla. Historian opiskelu on sen sijaan ollut todella mielenkiintoista. Luennot ja kirjat ovat olleet mielenkiintoisia ja niissä on tullut paljon uutta tietoa. Kollokvioityön tekeminen oli haastavaa, mutta siitäkin selvitettiin.*

Perusopintovaiheen lopussa opiskelijat suhtautuivat opettajaopintoihin mallitarinan mukaisesti. Jos käytetään tarinavertausa, voidaan sanoa, että heidän

henkilökohtaiset kertomuksensa osoittavat kuitenkin erilaisia tyylejä ja persoonallisia painotuksia, joskin Elinan tavassa suhtautua opettamiseen on nähtävissä identifioituminen suoraan mallitarinaan, ei sen persoonallinen muokkaaminen. Muiden opiskelijoiden persoonalliset painotukset kohdistuivat erityisesti siihen, minkä opiskelijat mielsivät yleensä opettamisessa tai erityisesti historian opetuksessa tärkeäksi. Tällöin he korostivat esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta tai taitopainotteista historianopetusta. Mallitarinan muokkaaminen oman näköiseksi pakotti opettajaopiskelijat perustelemaan omaa toimintaansa ja tätä kautta tuomaan esiin ja perustelemaan myös toiminnan taustalla olevia uskomuksia ja käsityksiä.

## 6 AINEOPINTOVAIHEEN PEDAGOGINEN AJATTELU

### 6.1 Aineopintovaiheen pedagogisen ajattelun kentät

Kolmantena opiskeluvuotenaan suoravaliutut opiskelijat eivät tehneet pedagogisia opintoja, vaan suorittivat pääaineensa ja muiden sivuaineittensa opintoja. Osa tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista oli kolmantena opiskeluvuotenaan myös ulkomaanvaihdoissa. Neljäntenä opiskeluvuotena opiskelijat suorittivat 35 opintopistettä kasvatustieteen aineopintoja.

Aineopintoihin kuului 15 opintopisteen verran opetusharjoittelua. Tämä harjoittelu suoritettiin Jyväskylän normaalikoululla lukuun ottamatta keväällä ollutta kolmen opintopisteen laajuista soveltavaa harjoittelua. Historian ainepedagogiikkaa opintoihin kuului seitsemän opintopisteen verran, tosin myös kolmen opintopisteen laajuinen opintojakso *Aineenopettaja työnsä tutkijana* suoritettiin aineryhmässä ja oli kytketty ainepedagogiikkaan, sillä tutkimani opiskelijat tutkivat suunnittelemaansa, toteuttamaansa ja arvioimaansa lukion historiankurssia. Kurssit *Kasvattajan etiikka ja kasvatustilosofia* ja *Vuorovaikutus ja ryhmäilmiöt* (yhteensä 10 opintopistettä) opiskelijat suorittivat muun muassa kuuntelemalla luentoja, itsenäisellä työskentelyllä ja osallistumalla sekaryhmätyöskentelyyn.

Järjestin ryhmäkeskustelut opiskelijoiden neljäntenä opiskeluvuotena sekä joulukuun alussa että helmikuussa. Syksyn aikana he olivat suorittaneet kasvatustieteen opintoja sekä omassa aineryhmässään että sekaryhmissä. Tutkimani suoravaliutut opiskelijat olivat neljäntenä opiskeluvuonna historian aineryhmässä yhdessä 11 muun historian opettajaksi opiskelevan kanssa. Nämä muut opiskelijat olivat hakeutuneet opettajaopintoihin vasta pääaineopintojensa myöhemmässä vaiheessa.

Opiskelijat kokevat aineopintovaiheen opetusharjoittelut hyvin keskeiseksi osaksi opintojaan. Joulukuusen ryhmäkeskustelun aikaan opiskelijat olivat pitäneet normaalikoululla noin 12 oppituntia ja seuranneet tämän lisäksi sekä toisten opiskelijoiden että ohjaavien opettajien pitämiä oppitunteja.

Marraskuun lopulla opiskelijat olivat saaneet tehtäväkseen suunnitella ryhmittäin tutkivaan oppimiseen perustuvan lukion historian kurssin, jotka he suunnittelemisen lisäksi myös toteuttivat ja arvioivat. Lukion kurssin laajuus on 38 oppituntia, josta käytännössä varsinaisia oppitunteja on noin 30–32 tuntia ja arvioinnin osuus on noin 6 oppituntia. Opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat nämä kurssit ryhmittäin, kukin ryhmä yhden ohjaavan opettajan ohjauksessa. Ryhmiä oli neljä, joista kolmessa oli tutkimistani opiskelijoista kaksi opiskelijaa ja yhdessä ryhmässä yksi. Ryhmiin kuului suoravalittujen opiskelijoiden lisäksi myös muita historian opettajaopiskelijoita.

Opiskelijat olivat saaneet viikkoa ennen joulukuun ryhmäkeskustelua tehtäväkseen laatia kurssisuunnitelmat. Nämä tehtiin normaalikoululla pidettävistä historian pakollisista lukiokursseista. Kurssit suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin neljän tai viiden opiskelijan ryhmässä ja opiskelijaryhmä vastasi koko kurssin opettamisesta ja arvioinnista. Yhdessä suunniteltavan ja toteutettavan historiakurssin tavoitteena oli opetus, joka pyrki historiallisen tiedon luonteen oppimiseen tutkivan oppimisen avulla.

Historian didaktikon tehtävänannon mukaisesti opiskelijoiden tuli ideoida lukion opetussuunnitelmien perusteella kurssin keskeinen teema, eli pohtia mihin opetus kurssilla kohdentuu. Tämä vaati opiskelijoilta toisaalta laajan oppiaineen karsimista, toisaalta merkitysten luomista. Opiskelijoiden tuli laatia suunnitelma siitä, mitä kurssilla opetetaan, millaisia työtapoja kurssilla käytetään sekä kuinka kurssi arvioidaan. He suunnittelivat opetussuunnitelman rajaamista aiheista opetuskokonaisuuden integroiden pedagogista tietämystään ja oppiaineen substanssitietoa. (ks. Shulman 1987, 20; Aaltonen 2003, 40.) Näin ollen kurssin suunnittelu kuvaa osaltaan sitä, millaista opiskelijoiden pedagoginen sisältötieto oli.

Annettu tehtävä perustui ajatukseen siitä, että vaikka historian opetussuunnitelmissa on vuodesta 1994 lähtien korostunut historiaan liittyvät taidot sekä historiallisen tiedon luonteen ymmärtäminen, ovat nämä tavoitteet siirtyneet opetukseen hyvin hitaasti. Tiedon luonnetta ei ymmärretä, jollei oppija itse ole aktiivinen. Jotta tulevat historian aineenopettajat olisivat valmiita muuttamaan opetuskulttuuria valmiiden merkitysten siirtämisestä historiallisen tiedon luonteen opettamiseen, tulee heidän saada opiskeluaikanaan kokemuksia tällaisesta opettamisesta. Tutkimieni suoravalittujen opiskelijoiden historian ainepedagogiikka painottuikin aineopintovaiheessa tutkivan oppimisen prosesseihin. Tällöin keskeistä oli opetella luomaan sellaisia oppimistilanteita, joissa oppilaat harjoittelivat historiallisista tapahtumista tehtyjen alkuperäislähteiden ja näistä myöhemmin tehtyjen tulkintojen ja niiden merkityksien analysoimista, sekä arvioivat ja keskustelivat näistä tulkinnoista. (Rautiainen 2013, 6–7.)

Opiskelijoiden tuli siis luoda kurssi, joka pyrki historiallisen tiedon luonteen opetukseen tutkivan oppimisen avulla. Historiallisen tiedon luonteen opettaminen on kirjoitettu sekä perusopetuksen että lukion historian opetussuunnitelmiin. Tämä vaatii toisaalta historialle tyypillisten formaaleiden käsitteiden, kuten aika, jatkuvuus, muutos, pysyvyys, syy ja seuraus ymmärtämistä. Toisaalta historiallista tietoa ei ole olemassa ilman ihmistä ja ihmisen toimintaa.

Historiallisen tiedon luonteen ymmärtäminen vaatii erilaisten merkitysten ymmärtämistä ja sen hahmottamista, miksi eri ihmiset ovat eri aikoina tulkinneet tapahtumia eri tavoin.

Tutkivaa oppimista ei lähtökohtaisestikaan ole helppo määritellä. Sillä voidaan tarkoittaa oppimisprosessia, jossa tietty asia opiskellaan tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000). Tutkiva oppiminen voidaan laajimmillaan nähdä elämänasenteena, jota ohjaa asioista kiinnostuminen ja niihin perehtyminen. Sitä, kuinka laajasti tutkiva oppiminen kurssisuunnitelmien yhteydessä ymmärrettiin, ei tehtävänannossa määritelty.

Joulukuisessa ryhmäkeskustelussa opiskelijat keskittyivät pääasiassa puhumaan harjoittelusta ja sen aikana huomaamistaan erilaisista asioista. Kurssisuunnitelmat nousivat yhdeksi tärkeäksi teemaksi, johon opiskelijat peilasivat näkemyksiään. Helmikuussa kokoonnuimme kahtena pienempänä ryhmänä keskustelemaan kurssin suunnittelusta ja toteutuksesta sekä arvioinnista. Näiden ryhmäkeskustelujen perusteella olen koonnut kunkin opiskelijan kuvauksen kurssin suunnittelusta ja toteutuksesta sekä niihin vaikuttaneista asioista. Nämä kuvaukset löytyvät kokonaisuudessaan liitteessä 7.

Taulukkoon 10 on tiivistetty opiskelijoiden pedagoginen ajattelu heidän ryhmäkeskusteluissaan sekä opetusfilosofioissaan esittämien näkemystensä pohjalta. Verrattuna perusopintovaiheeseen, aineopintovaiheen taulukkoon on otettu mukaan myös opiskelijoiden näkemykset opettajan työn yhteisöllisyydestä.

TAULUKKO 10 Pedagogisen ajattelun kohdistuminen aineopintovaiheessa

	<b>Näkemykset opettajan työstä</b>	<b>Näkemykset historiasta oppiaineena</b>	<b>Opettamiskäsitys</b>	<b>Käsitys oppilaasta</b>	<b>Käsitykset yhteisöllisyydestä</b>
Siiri	Opettajan työssä tärkeää hyvä suhde oppilaiseen. Opettajan ammatti itselle sopiva.	Historia identiteettiä luova oppiaine, joka auttaa ymmärtämään nykyisyyttä. Arvokasvattava oppiaine.	Opettamisen tulee olla muutakin kuin pelkkää tiedon siirtämistä, tutkiva oppiminen saattaa olla järkevää.	Opettajalla oltava ymmärrys oppijoista ja heidän elämästään.	Yhteistyö eri tavoin ajattelevien kanssa on mielenkiintoista. Yhteisöllisyys vaatii yhteisiä keskusteluja esimerkiksi tavoitteista ja toimintatavoista.

(Jatkuu)

TAULUKKO 10 (jatkuu)

	Näkemykset opettajan työstä	Näkemykset historiasta oppiaineena	Opettamiskäsitys	Käsitys oppilaasta	Käsitykset yhteisöllisyydestä
Elina	Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen. Opettajan työ sekä opettamista että kasvatamista (suppeassa mielessä)	Menneisyys vaikuttaa nykyisyyteen. Historiassa olennaista kokonaisuuksien opettaminen ja syyseuraus-suhteet.	Opettaminen on kokonaisuuksien siirtämistä. Esimerkkien avulla opettaminen hyvä tapa.	Opettaminen on opettamista, ei kontaktinottoa oppilaaseen. Opettajan tulee kuitenkin kuunnella oppilasta. Ajatus erilaisia oppijoista tuntuu vaikealta.	Opettajan työ on yksin opettamista luokassa, jolloin yhteistyölle kollegoiden kanssa ei ole tarvetta.
Eero	Opettaja ohjaa oppimisprosessia. Opettaja virkamies, jonka toiminta ohjaa säädökset ja lait. Opettajan työ yksin luokassa tehtävää työtä.	Oppiaineiden väliset rajat keinotekoisia. Historia sekä tietolähde että antaa ihmiselle välineitä suhteuttaa omaa elämää laajempaan kontekstiin. Koulun historianopetus ja historiatietoisuus ovat kaksi eri asiaa.	Opettaja suunnittelee ja hallitsee oppimistapahtumaa. Opettaminen on toisaalta tiedon siirtoa oppilaille, toisaalta erilaisten tehtävien valmistelua ja valvomista.	Näkee oppilaat ryhmänä, ei niinkään yksilöinä. Kuvaa oppilaita heidän työskentelytapojensa perusteella (rauhallisia – rauhattomia, tekevät annetut tehtävät – eivät tee annettuja tehtäviä).	Yhteistyötä tehdään sellaisten kollegoiden kanssa, jotka ajattelevat asioista samalla tavoin kanssasi.
Tommi	Opettajan työssä habitus keskeistä, myös auktoriteetin saavuttamisen kannalta. Opettajan tehtävä oppitunnit myös itseään ajatellen.	Historian opetuksen tulee tähdätä sekä tapahtumien ainutkertaisuuden, että ihmisen toiminnan motiivien ja kontekstien ymmärtämisen. Myös asennekasvatus tärkeää. Aiheen käsitteilyssä hyödyllistä edetä mikrotasolta makrotasolle. Historianopetus ei ole, eikä sen tarvitse olla arvovapaata.	Oppilaat oppivat uutta, kun joutuvat kyseenalaistamaan vanhoja käsityksiään.	Opetettavia aiheita valittaessa luokka ja yksilöt otettava huomioon. Ajatus erityistarpeisista oppijoista luokassa on pelottava.	

(jatkuu)

TAULUKKO 10 (jatkuu)

	Näkemykset opettajan työstä	Näkemykset historiasta oppiaineena	Opettamiskäsitys	Käsitys oppilaasta	Käsitykset yhteisöllisyydestä
Ilmari	Opettajan ja kasvattajan roolia ei voi erottaa toisistaan.	Historian opetuksen keskeisimpiä asioita on auttaa oppilasta hahmottamaan omaa elämäänsä ja suhteuttamaan ympärillään olevia ja tapahtuvia asioita siihen. Historia auttaa ymmärtämään myös tulevaisuuden ennalta- arvaamattomuutta.	Opettamisessa olennaista on valita sopiva opetustapa suhteessa opetettavaan aiheeseen ja tavoitteisiin. Opettaja-johtoinen opetus tähtää erilaisiin tavoitteisiin kuin esim. tutkiva oppiminen. Olennaista opettaa taitoja.	Opettajan tulee kohdata oppilaat yksilöinä ja näyttää, että välittää heistä.	Opettajan työ yhteisöllistä työtä, mutta jaksamisen vuoksi varottava liian suuren roolin ja vastuun ottamista itselle.
Akseli	Opettajana toimiminen on inspiroivaa ja motivoivaa. Yhteisöllisyys tärkeää. Tämä edellyttää vuorovaikutusta sekä kollegoiden että oppilaiden kanssa. Opettaja on myös aikuinen esikuva ja arvokasvattaja.	Historian oppimisessa tärkeintä on historiallisen tiedon luonteen ja sen merkityksen ymmärtäminen. Historia identiteettiä rakentava oppiaine. Historiassa paras keino oivallusten saavuttamiseen ovat monipuoliset opetusmetodit.	Oppiminen on oivaltamista, opettaminen on oivallustilanteiden luomista oppilaille. Tutkivan oppimisen avulla on helpompi luoda oivallustilanteita kuin perinteisellä opetuksella.	Oppilas on tärkein asia, joka opettajan tulee muistaa. Eri oppilaat oppivat eri tavalla, jolloin myös opetuksen on oltava pedagogisesti monipuolista	Opettajan työssä itsenäisyys on tärkeää, mutta myös yhteistyö toisten, myös eri tavoin ajattelevien ja eri aineiden opettajien kanssa. Yhteistyön tekeminen estää rutinoitumisen.
Vilho	Opettajat ovat koulussa kasvattamassa kansalaisia. Koulun tulee antaa oppilaille valmiudet toimia ihmisyyhteisöissä. Kokee ristiriitaa oman opettajuuden ihanteiden ja käytännön välillä.	Historian valmiuksilla ihmisen on mahdollista ymmärtää elämää ajallisena jatkumona, joka muuttuu. Historian opetus voidaan jakaa kahteen eri osa-alueeseen: tiedolliseen ja taidolliseen, joista jälkimmäinen tärkeämpi.	Opettamisessa tärkeintä ei ole tiedon siirto, vaan erilaisten taitojen ja prosessien opettaminen. Tutkiva oppiminen tarjoaa tähän mahdollisuudet. Opettaminen oppilaiden kanssa yhdessä ihmettelyä	Opettajan tulee kohdella oppilaita ihmisinä ja olla kuin ihminen ihmiselle.	Opettajan työssä vapaus tärkeää. Ei halua että kollegat neuvoisivat häntä, eikä koe että kollegoita saa neuvoa liikaa.

## 6.2 Oman opettajuuden rakentuminen vuorovaikutuksessa oppilaiden, ohjaajien ja toisten harjoittelijoiden kanssa

### 6.2.1 Palautteen merkitys oman opettajuuden rakentamiselle

Opetusharjoittelun on todettu antavan opettajaopiskelijoille ammatillista itsevarmuutta oman opetuksensa suhteen (Korpinen 1987, 55). Opettajankoulutuksen ja erityisesti opetusharjoittelun on todettu vaikuttavan sekä opettajan opetukseen että oppilaantuntemukseen. Harjoittelukokemusten kautta opiskelija myös tarkastelee omia ennakkokäsityksiään opettamisesta ja oppimisesta. (Kagan 1992.) Opettajankoulutuksen aikana opettajaopiskelija rakentaa asiantuntijuuttaan. Asiantuntijuus voidaan nähdä sekä sisällöllisenä että sosiaalisesti muotoutuvana ilmiönä. Sosiaalinen asiantuntijuus rakentuu erilaisissa vuorovaikutuksellisissa prosesseissa. (Väisänen & Silkelä 2000b, 19–21.) Opetusharjoittelussa ammatillinen kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden, oppilaiden sekä ohjaavien opettajien kanssa. Harjoittelija peilaa omia näkemyksiään ja kokemuksiaan saamaansa palautteeseen.

Perusopintovaiheessa opiskelijoiden puheessa korostui heidän pohdintansa hyviksi tai huonoiksi kokemistaan opettajista ja näihin mielikuviin he peilaivat itseään tulevana opettajina. Perusopintovaiheessa opettajaopiskelijat koelivat opettajan luokkatyöskentelyä vain toisen opintovuoden kevään orientoivassa harjoittelussa muutamien opetustuokioiden verran. Aineopintovaiheessa opiskelijat harjoittelivat normaalikoululla sekä syys- että kevätlukukaudella kahden ohjaavan opettajan johdolla. Vuoden aikana heidän ohjaajinaan toimi yhteensä neljä normaalikoulun ohjaavaa opettajaa, joilla kaikilla oli oma tyylinsä opettaa ja ohjata.

Aineopintovaiheessa opiskelijoiden puhe ei enää keskittynyt pohtimaan omia hyviä tai huonoja opettajia. Oman opettajuuden löytäminen ei kuitenkaan nytkään ollut esikuvista vapaata. Malleja opettajana toimimiselle haettiin normaalikoulun ohjaavilta opettajilta sekä toisilta harjoittelijoilta ja näitä peilattiin aineryhmän pedagogiikkaan keskittyvissä tapaamisissa luotuun kuvaan historian opetuksesta.

Opiskelijat kokivat, että normaalikoulun maailma ja didaktikon kanssa luodut näkemykset historianopetuksesta törmäsivät toisiinsa voimakkaasti:

Yleensä se, että ainedidaktiikka on yksi todellisuus ja norssin harjoittelu toinen todellisuus ja vaikka kuinka väitetään, että ne keskustelelee, niin käytännössä ne taistelee toisiaan vastaan. - - Ja se ainakin ahdistaa, että jos didaktikko propagoi sen puolesta että perinteinen faktaopetus on huonoo ja tulee sellainen olo, että täytyy uudistua ja uudistua ja keksiä joku sellainen tapa, mut sitten se harjoittelu on kuitenkin vedettävä sitä vanhaa faktaopetusta kirjasta suoraan, niin kyllä tiettyjä ihan huomattaviakin pulmia tulee siitä, että on vaikea sitoutua siihen, mitä sitten opettaa. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Ja ylipäänsä tää liittyy siihen pulmaan, että ilmeisesti didaktikolla ei ole minkäänlaisia dialogia norssin ohjaajien kanssa, mikä on ihan uskomatonta. Se mitä se didaktikko heittää meille ei koskaan siirry muuta kuin meidän välityksellä sinne norssille." (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)



Tämä pakotti opiskelijat pohtimaan omaa opettajuuttaan ja sitä, minkälaisia he itse haluaisivat historianopettajina olla. Opiskelijoiden käsitys omasta itsestään opettajina rakentuu harjoittelujaksojen aikana monista eri aineksista. Heillä on näkemys siitä, millaista hyvän historianopetuksen tulisi olla ja tätä opetusta he toteuttavat normaalikoululla. Pitämistään tunteista he saavat palautetta oppilailta, ohjaavalta opettajalta ja toisilta harjoittelijoilta.

Että en hirveen vahvoilla jäillä ollut tämän oman opettajuuteni kanssa missään vaiheessa ja jos se sitten on tota vähän tällaista sekasikiötä, niin mä oon useasti että onko tässä mitään järkeä. - - Että ei mulla ainakaan ole kokemusta, että en mä ainakaan tiedä muuta kuin sen, mitä mulla on ollut ja millaiseksi mä haluan tulla ja kaikki muut tulee sieltä ulkoapäin. Että siinä tilanteessa on hyvin ristiriitainen olo. (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Mulla on ihan sama tunne kuin Vilholla. Että joo, kyllähän sitä sanotaan, että saadaan tehdä mitä halutaan, mutta kyllä se vastaanotto siellä norssilla on sitä, että tästä pidätte tunnin ja tästä pidätte kaksi tuntia. Että kyllä mulle ohjaaja sanoi suoraan, että käy läpi kunnan palvelut. (Elina 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Vilho ja Elina puhuivat katkelmissaan oikeastaan kahdesta eri asiasta. Vilho pohti oman opettajuutensa ydintä ja sitä, mistä saisi vahvistusta omalle näkemykselleen hyvästä opetuksesta. Normaalikoulu edustaa harjoittelijoille paikkaa, jossa ideoita ja ajatuksia voi kokeilla käytännössä. Didaktikon tapaamisissa esitetyt ajatukset ovat ideaaleja ennen kuin ne kokeillaan ja omakohtaistetaan omassa työssä. Vilho koki, ettei normaalikoulun todellisuus kohtaa didaktikassa luotua ideaalimaailmaa. Hän ei kokenut pystyvänsä vielä vastaamaan kummankaan maailman haasteisiin ja tämä aiheuttaa ristiriitaisuuden kokemisen. Vilhon puheessa kyse oli omasta identiteettityöstä ja siitä, millaisena hän näkee itsensä opettajana.

Elina puolestaan kritisoi normaalikoulun harjoittelukäytäntöä, jossa harjoittelijalla kerrotaan tunnin aihe. Tämän Elina koki sanelupolitiikkana, jossa ei jätetä harjoittelijalle riittävästi tilaa. Hän ei kuitenkaan huomannut sitä, että vaikka ohjaaja kertoi tunnin aiheen, ei ohjaaja kertonut, millä tavoin tunti tulisi toteuttaa. Historian ja yhteiskuntaopinopetuksessa ei tietyille sisällöille ole olemassa yksiselitteisiä pedagogisia toimintamalleja. Näin ollen tunnin aiheen kertominen ei sido harjoittelijaa vielä pedagogisesti mihinkään. Siinä missä Vilhon puheesta kumpusi oman identiteettityön tekeminen, osoitti Elinan puhe sitä, ettei hän ollut pohtinut millainen opettaja hän itse haluaisi olla ja miten toteuttaa tunnin.

Osa opiskelijoista ei nostanut normaalikoulun ja didaktiikan tapaamisten välistä ristiriitaa samalla tavalla esiin. Heidän puheestaan kuului se, että he olivat löytäneet itselleen sillä hetkellä sopivan tavan toimia opettajana ja olivat tyytyväisiä tähän.

Se riippuu hirveesti siitä ryhmästä, mitä sä opetat, että enemmänkin kuin kuka sulla on ohjaaja. Mä tarkoitan sitä, että nyt kun on tää meidän toinen jakso norssilla, niin mä oon ainakin tehnyt nää mun tunnit silleen kun siellä ainedidassa on puhuttu. Ja ne on onnistunut ne tunnit. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Aikaisemmin, kun mä oon menossa ensi viikolla sijaiseksi vähäksi aikaa, niin mä niinkun meen sinne kuitenkin opettajaksi. Että aiemmin kun mä oon ollut sijaisena, niin mä oon ollut enemmän, että mitä mä teen siellä, että voisko se opettaja kertoa sen mulle. (Siiri 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Opiskelijat antoivat toisilleen pitämistään oppitunneista palautetta. Käsitys itsestä opettajana muovautui tällaisen palautteen kautta.

VILHO: No, sull oli äidillinen ote. Mutta jos siinä olis, että sinne pitäisi mennä että lyö rintaan ja hartiat taakse, niska pikkusen köyryy ja kattoo niitä, että "tulkaa vaan, tulkaa vaan". Mutta mites joku nainen, no kai se naisellakin. Mutta kai se on jotenkin eri juttu naisella.

SIIRI: Tää on vähän tää Vilhon määritelmä, että se on ollut ensimmäinen kerta kun mua on sanottu äidilliseksi ikinä.

VILHO: No kun se oli ihan mahtavaa. (4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Joulukuussa Siiri oli hämmentynyt, kun häntä kuvattiin äidilliseksi. Helmikuun haastattelussa tähän samaan teemaan palataan.

SIIRI: niin, että oonko mä ollut liian kiltti, kun oppilas sano mulle, että sä oot ihana ihminen.

ELINA: Susta varmaan näkyy se, että sulla on niin paljon pienempiä sisaruksia, että sä oot niin äidillinen.

EERO: niin, eikö Vilho oo ainakin sanonut, että äidillinen, kun

SIIRI: kyllä munkin mielestä pitää vaatia tarpeeksi, mutta pitää muistaa se, että ei se kuustoistavuotias oo sama asia kuin yliopistossa opiskeleva, että pitää suhteuttaa. Ja sitten jos ei oo millään tavalla tottunut tuollaisiin työtapoihin, niin kyllä siinä vaaditaisiin aika paljon selkeyttä ja ensinnäkin tää on meille harjoittelua ja sitten se on niillekin ensimmäinen kerta kun ne tekee jotain oppimispäiväkirjaa, niin ei silloin voi puhua liian vaikeilla sanoilla ja vaatia liikaa.

(4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Toisaalta opiskelijat kokivat palautteen antamisen toisilleen hyvin hankalaksi.

VILHO: Joo, mutta jos seuraakin oppitunteja, niin tuntuu, että on tosi vaikea antaa palautetta.

AKSELI: Mulla on ihan sama, erityisesti negatiivista palautetta.

VILHO: Ja jotenkin sitä sanoo hyvin kärkevästi ja sitten tulee sellainen mulkvistin kuva.

(4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Palautteen antamisen ongelmaksi harjoittelijat kokivat sen, että siinä mennään liian henkilökohtaiselle alueelle. Vilho totesi, että on mahdotonta mennä neuvomaan toiselle "että tee näin, niin se on tosi hyvä." Ilmari, Vilho ja Akseli nosivat esiin myös sen, että järkevä palaute kohdistui sellaisiin asioihin, joita he eivät kokeneet voivansa sanoa toisille harjoittelijoille:

Jos joku ei osaa, niin menepä sano sille, että mun mielestä sä et käyttäydy luonnollisesti. Tai käyttäydy niin kuin ihminen. Mun mielestä se on niinku aika hyvä neuvo opettajalle kuin opettajalle, että siellä ollaan niinku ihminen ihmiselle. (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Kyse on ilmeisesti ainakin osittain siitä, että koulussakaan opettajat eivät perinteisesti mene neuvomaan toisiaan, ei välttämättä edes sellaisissa tilanteissa jois-

sa siihen olisi tarvetta (Väljærvi 2006, 23; Mustonen 2003, 184). Toisaalta opetusharjoittelijoiden puheesta kuuluu ajatus opettajuudesta taitona, joka opetta- jaopiskelijalla joko on tai ei ole (ks. myös Rähkä 2000). Opettajana olemisen taito tiivistyy siihen, että opettaja osaa olla luokassa rentona omana itsenään ja luonnollisessa vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin. Jos toinen harjoittelija ei tällainen näytä olevan, ei siitä myöskään huomauteta hänelle, koska tämä huomautus näyttäisi toiselle opiskelijalle sen, ettei hänestä ole opettajaksi.

Harjoittelijat kuitenkin peilasivat itseään toisiin harjoittelijoihin ja heidän opetustapoihinsa. Erityisesti helmikuun haastatteluissa esiin nousi se, että opiskelijat asemoivat itsensä sekä suhteensa historianopetukseen ja koululaitokseen suhteessa toisiin harjoittelijoihin:

Oli tää yksi [harjoittelija] joka ei ollut ehkä niin sitoutunut tähän meidän tapaan. - - Ei ollut sitten sisäistänyt näitä [tutkivan oppimisen periaatteita], miten me kaikki muut neljä ajatellaan mikä siinä sitten on tärkeää. (Ilmari 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Kyllä mä huomaan, että mä oon meidän ryhmän tiukkis, ja mä huomaan, että tykkään pysyä niissä tietyissä. Ja sitten toinen ääripää on semmonen, että kyllä se tästä luistaa. Ja mä oon tavallaan ihan kauhistunut sellaisesta niin rennosta. (Elina 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Ja sitten kun ne loput kaksi ei oo tavallaan siinä keskivälillä, vaan ne on ihan eri suuntiin, niin siinä on sitten neljä täysin eri näkemystä. Ei pelkästään historiasta vaan esimerkiksi myös lukion tarkoituksesta. Niin sitten kun siinä niitä kokeita vaikka tarkistettiin, niin se näky siinä tosi vahvasti. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Kyllähän se [toinen opetusharjoittelija] vaikuttaa vähän sellaiselta konservatiivisemmalta. (Elina 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Opiskelijat pyrkivät etsimään omaa paikkaansa historianopettajana miettimällä sitä, millaisiksi he kokivat muut harjoittelijat. Heillä tuntui olevan tarve positoida itsensä suhteessa muihin. Jakoperustana toimi se, miten harjoittelijat suhtautuivat tutkivaan oppimiseen ja miten pystyivät toteuttamaan sitä oppitunneillaan.

Vaikka harjoittelijat puhuivatkin ohjaavista opettajista, mainitsevat he heiltä saatua palautetta yllättävän vähän. Harjoittelunohjaus perustuu opiskelijan ja ohjaajan välisiin työnohjauskeskusteluihin (Nummenmaa 2003, 43). Tutkimani opiskelijat eivät nosta samaansa palautetta haastattelussa esiin yksittäisiä huomioita lukuun ottamatta.

Mä saan palautteen, joka ei mun mielestä oikein ohjaa mun toimintaa millään tavalla. (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Mä pidin tasa-arvosta tuntia, niin mä sitten heitin sen ympäri että silleen sukupuolten välisestä tasa-arvosta, että miehetkin on sorrettuja meidän nyky-yhteiskunnassa. - - Niin toi ohjaaja sano mulle, että kylläpä oli rohkea tunti. (Elina 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Mä noudatin omaa päätäni ja - - sitten tein niin, että mä niille yläastelaisille sanoin koko ajan, että kirjoittakaa jos haluatte. Ja sitten yksi ihminen kirjoitti ja kukaan muu

ei. Se oli semmonen, josta mä sain kritiikkiä [ohjaajalta] kun ei kirjoitettu. (Tommi 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Kyllä mua harmitti sitten tunnin jälkeen kun ohjaaja sitä kommentoi sitten sillä tavalla, että multa jäi jotain tiedollisia juttuja heikosti selitetyksi. Että no varmaan jäi, kun ei se ollut oikeesti tarkotus. - - Että harmittaa just semmonen, kun tekee jotain sellaista, jota ite näkee hyväksi eikä sitä sitten jaksaa lähteä selittelemään, väentämään kättä, että ei se ollut noin. En mä jaksaa. (Tommi 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Osaltaan kyse voi olla siitä, että omat tunnit koetaan henkilökohtaisiksi samoin kuin niistä saatu palaute. Vaikka palautekeskustelussa on voinut olla läsnä muitakin harjoittelijoita, ei näitä palautekeskusteluja haluttu ruotia toisten kanssa. Ryhmäkeskustelussa esiin nostettiin lähinnä joitakin yksittäisiä ohjaajien neuvoja tai niin yleisluonteisia asioita, että nämä koskettivat kaikkia harjoittelijoita. Ohjaavat opettajat olivat kuitenkin koko ajan läsnä opiskelijoiden puheessa. He antoivat oppitunneille aiheita ja mahdollistivat tai eivät mahdollistaneet erilaisia pedagogisia kokeiluja. Ennen kaikkea ohjaavat opettajat olivat läsnä oppitunneilla seuraamassa harjoittelijoiden toimintaa. Ohjaajien läsnäolon merkitys tuli näkyviin heidän ollessaan poissa:

Kun mä pidin sijaistuntia perjantaina tuolla norssilla niin sitten tajusi yhtäkkiä, että oli niin paljon rennompaa mennä sinne, kun siellä oli vaan ne oppilaat ja oli tarkoitus opettaa niitä, eikä tarttenut yhtää jännittää niitä muita siinä istumassa. (Siiri 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Se oli jotenkin hirmu maaginen se päivä kun kaikki norssin vakiopettajat oli poissa ja meitä oli neljä harjoittelijaa sijaistamassa ja muita harjoittelijoita pyöri siinä. Se oli niinku tasavertaisten kollegoiden yhteisö. - - Mutta siinä mielti, että jos se olisi tällaista oikeassa työelämässä, niin helvetti, kyllähän tätä työtä tekis. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Opetusharjoitteluun liittyy aina tietynlainen esitysluonteisuus. Tuntia pitävä harjoittelija muuntuu siinä esittäjäksi ja esitystä on katsomassa yleisö, joka myös toimii oman roolinsa mukaisesti. Harjoittelijat ovat opetustyössään oppilaiden, ohjaavien opettajien, toisten harjoittelijoiden ja yliopiston didaktikon arvioitavana. Hänen jokaisen tunnin toimintaa on tarkastelemassa usea silmäpari. (Knowles, Skrobola & Cooligan 1995.) Sekä ohjaava opettaja että harjoittelija tiedostavat kuitenkin sen, että kyse on harjoittelusta. Opetusharjoittelijat tiedostivat esimerkiksi sen, että heidän toimintaansa raamitti ohjaavan opettajan luomat tietyt toimintatavat.

Harjoittelijat kokivat ongelmana sen, että he joutuivat olemaan liian monien vaatimusten ristitulella, eivätkä kokeneet pystyvänsä valitsemaan omaa tietään. Eero kuvasi neljännen opiskeluvuoden helmikuussa tätä problematiikkaa:

Mulla oli viime viikolla kaikista ahdistavin tunti. Se oli tuplatunti. Mulla oli ihan mahdoton yleisö, se oli ohjaava opettaja ja didaktikko. Mä olin sen tunninkin jo suunnitellut ennen kuin mä kuulin, että didaktikko tulee sitä tuntia kattomaan. Mä tiesin, että se vihaa sitä tuntia. Se oli hyvin opettajajohtoinen. Tuplatunti aikaa käydä nationalismi ja sosialismi ja mä olin siinä jo tuplannut sen ajan, jossa mun olisi pitänyt käydä ne alkuperäisen suunnitelman mukaan. Ja sitten mä katoin niitä kahta sil-

mäparia. Että milloin toinen niistä oli tyytyväinen ja toinen ei. Ja sitten toinen niistä tyrää mut täysin. Että kun sen tiesi etukäteen, se oli ahdistavaa pitää ne tunnit. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Jos opetusharjoittelua verrataan teatteriesitykseen, voidaan yhtenä keinona kriitikkoa miellyttävän esityksen valmistamiseen nähdä teatraalinen harhautus. Opetusharjoittelijan valmistaessa teatraalisen harhautuksen mukaisen oppitunnin hän valmistaa tunnin, jonka uskoo miellyttävän arvostelijaansa, yleensä ohjaavaa opettajaa. Tällaista tuntia valmistellessa opiskelija tinkii omista pedagogisista ihanteistaan ja päämäärästään pyrkien toimimaan ohjaajan mallin ja toiveiden mukaisesti. (Kiviniemi 2003, 66–67.)

Eero kuvasi kokeneensa ahdistusta pitämästään oppitunnista. Teatraalinen harhautus ei onnistunut, koska yhden kriitikon sijaan esitystä olikin seuraamassa kaksi kriitikkoa, joiden näkemykset Eeron mukaan poikkesivat toisistaan. Hän ei kyennyt harhauttamaan oppitunnin aikana molempia kriitikoita puolelleen. Syitä opetusharjoittelijoiden käyttämille teatraalisille harhautuksille on nähty olevan useita. Kyse voi olla siitä, että harjoittelija kokee, että hänen täytyy mukautua ohjaavan opettajan toimintakulttuuriin. Toisaalta kyse voi olla myös harjoittelijan itsensä tekemistä tulkintoista. Harjoittelija tulkitsee ohjaavalta opettajalta saamiaan suoria ja piiloviestejä ja koettaa näiden pohjalta muodostaa tulkintansa siitä, millaiseksi kyseinen ohjaava opettaja näkee hyvän opetuksen. (Kiviniemi 2003, 66–67.)

Myös Eeron kuvauksessa tällainen viestien lukeminen ja tulkitseminen tulee varsin selkeästi esiin. Teatraaliset harhautukset muodostuvat ongelmaksi silloin, jos harjoittelija tekee liian herkistyneesti omat tulkintansa ohjaajiensa näkemyksistä, jolloin opiskelijan oma epävarmuus luo ja lisää tällaista käyttäytymistä. (Kiviniemi 1997, 170–183.)

Ohjaajien antama palaute toimii myös pohjana oman opettajuuden perustelemiselle:

VILHO: ja sitten kun se tulee siinä palautteenantotilaisuudessa, että sulla olisi voinut olla tää ja tää ja mieti ens kerralle, että tekisitkö näin ja näin.

SIIRI: Mutta kyllä mulla menee suurin osa niistä, että se nyt heittää tommosia, mutta mulla ei ole mitään realistisia mahdollisuuksia, että suurin osa sen ideoista menee vaan näin yli.

AKSELI: Tuohan perustuu just siihen, että miten me se nähdään, että mikä antaa sen kixsin. Että eihän me voida tehdä niistä niille [ohjaajille] tärkeistä asioista, jos me ei tiedetä mikä niille oppilaille on tärkeetä. (Ryhmäkeskustelu 4. opiskeluvuosi, joulukuu)

Opiskelijoiden huomio tuntuu keskittyneen siihen, millainen ohjaavien opettajien näkemys historianopetuksesta on ja miten tämä näkemys suhteutuu toisaalta ainedidaktiikassa esitettyihin ajatuksiin ja toisaalta heidän itsensä omiin näkemyksiinsä hyvästä historian opetuksesta. Käsitys historiasta opetettavana aineena toimi myös perustana, jonka pohjalta ohjaavien opettajien antama palaute joko hyväksyttiin tai todettiin epäolennaiseksi. Sama ilmiö näkyy myös siinä, miten opiskelijat joko hyväksyivät tai hylkäsivät ohjaavien opettajien neuvot. Joko ne hyväksyttiin järkevinä ja omaan opetuskäsitykseen sopivina tai ne hylättiin leimaamalla ne vanhan historiakäsityksen mukaisina.

Opettajan oppilailta saama palaute on koulutyössä usein epäsuoraa ja osin piilossa olevaa. Tätä palautetta saadaan kuitenkin tarkkailemalla oppilaiden työskentelyä luokassa.

Nyt kun ollaan tässä jo loppuvaiheessa ja kun kättelee sitä oppilaiden työskentelemistä, niin se on kyllä tosi antosaa. (Ilmari 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Positiivista palautetta näyttää antavan se, että oppilaat vaikuttivat työskentelevän innokkaasti. Olennaista on se, että ”näkee sen tuloksen, mikä siitä menestelmästä tulee”. Oppilailta suoraan saatu palaute nostettiin esiin silloin, kun se oli ollut positiivista ja sen koettiin vaikuttavan kuvaan itsestä opettajana:

Mä sain hyvän alleviivauksen niille didaktikon teeseille siitä tutkivasta opettamisesta kun pidin lukiolaisille kaksoistunnin. - - Tunnin jälkeen tulee tyttö ja sanoo, että osaat muuten opettaa tosi mielenkiintoisesti. Että kiitos! - - Että sen jälkeen tuli semmonen kivijalka siitä itelleen. Ihan pelkästään tosta kommentista. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Aineenopettajaopintojen aikana opiskelijoiden opettajuus on rakentumisvaiheessa. Erilaiset vuorovaikutustilanteet ovat tässä tärkeitä ja niin oppilaiden, ohjaajien kuin toisten harjoittelijoiden kommentit vaikuttavat siihen, millaisena opettajaksi opiskeleva näkee itsensä. Harjoittelijat peilaavat paljon omaa oloaan luokassa siihen, tuntuuko opettajana olemisen luonnolliselta, vai ei.

TOMMI: Mä oon siihen opettajuuteen liittyen, tai siihen luokassa oloon, että siellä on ollut kiva pyöriä. Että ei mu noo tarvinnut luoda mitään semmoista auktoriteettia keinotekoisesti, kun mä vaan oon mennyt sinne ja heittänyt läppää. Siellä on ollut leppoisaa.

AKSELI: [hyväksyvästi] ihan sama

ELINA: Mä taas tykkään niistä hetkistä kun ne oppilaat tulee siihen mukaan ja tuo jotain sellaista, jota ei oo itse tullut ajatelleeksi. (Ryhmäkeskustelu 4. opiskeluvuosi, joulukuu)

## 6.2.2 Puhe oppilaasta

Joulukuun ryhmäkeskustelussa opiskelijat nostivat esiin sen, että harjoittelu oli ollut hyvin pitkälti yksittäisten tuntien pitämistä yksittäisille luokille. Harjoittelijat opettivat luokkia, jotka olivat ”ihmispetoja”, ”ei niin kivoja”, ”villejä” tai ”ihmeellisen helppoja”. Jos samalle luokalle sai pitää useamman perättäisen tunnin, alkoivat ”villit” ja ”ihmispedit” muuttua yksilöiksi, joilla jokaisella oli oma nimi. Yksilöt tulivat esille myös sellaisissa tilanteissa, joissa harjoittelija joutui kohtaamaan oppilaan yksilönä, ei vain ryhmänsä edustajana. Tällöin harjoittelijat kuvasivat tilanteita, joissa olivat joutuneet puuttumaan oppilaiden käyttäytymiseen. Näissä tilanteissa ”yhdellä oppilaalla oli pipo päässä” ja harjoittelija joutui ottamaan kantaa kyseisen yksilön pipon käyttöön tai oppilas teki muistisanalista harjoittelijan suunnitteleminen muistiinpanojen sijaan ja tämä harmitti harjoittelijaa. Myös oppilaalta saatu positiivinen palaute jäi mieleen.

Joulukuussa harjoittelijat kuitenkin yleisemmin näkivät ja kuvasivat oppilaita joukkoina. Kouluinstituution yksi ominaisuus on se, että se on tehty alun

perin massoja varten. Koulutyön kohteena voidaan nähdä yhteisön sijaan myös yksilö, eivätkä yksilö ja yhteisö sulje toisiaan pois, vaan niihin voidaan, ja niihin pitää, kiinnittää koulutyössä huomiota myös samanaikaisesti. (Saukkonen 2003, 106; Sääntti 2008, 13). Simolan (1995, 73, 345) mukaan peruskoulun opettajuus on rakentunut 1990-luvulta lähtien ajatukseen oppilaasta yksilönä. Tämä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutustilanteissa opettaja ei kohtaa joukkoja, vaan erillisiä yksilöitä. Tämä puolestaan edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta. (Sääntti 2008, 13.) Sekä yksilöiden tunteminen että koko ryhmän kanssa keskusteluyhteyden saavuttaminen on nähty erityisesti aineenopettajien haasteeksi (Hovila 2004, 61).

Oppilaita koskevan tiedon merkitys on todettu merkitykselliseksi erityisesti tilannekohtaisessa soveltamisessa (Marland & Osborne 1990). Opetusharjoittelijoille hyvän oppilaantuntemuksen saavuttaminen ei mahdollistu jos harjoittelu koostuu yksittäisistä oppitunneista, joita pidetään yksittäisille luokille. Ennen joulua opiskelijat kokivat, että he saivat pitää liian lyhyitä yhtenäisiä opetusjaksoja yhdelle luokalle eivätkä tämän vuoksi oppineet tuntemaan oppilaita. Tätä samaa ongelmaa ei lukion kurssin pitämisessä olisi pitänyt olla, sillä opiskelijoilla oli mahdollisuus suunnitella kurssin toteutus ja läsnäolonsa sen oppitunneilla juuri sellaiseksi kuin halusivat.

Opettajaopiskelijat jaottelivat oppilaita eri tavoin ryhmiin, mutta kaikista eniten toistuva jako oli ”yläastelaisten” ja ”lukiolaisten” välillä. Harjoittelijat myös toivat esiin sen, kokivatko he soveltuvansa paremmin lukion vai yläkoulun opettajaksi. Elinaa ja Siiriä lukuun ottamatta muut kokivat lukio-opettamisen helpommaksi, sillä ”lukiolaiset osaa ajatella vapautuneemmin” ja ”yläastelaiset ajattelee historian sellaisina tietolaatikkoina, eivätkä osaa soveltaa tai leikitellä sillä”.

Tämä jako yläkoulun ja lukion välillä oli hyvin dikotominen. Tämä dikotomia asetti vastakkain kaksi erilaista opetuksen mahdollisuutta. Yläastelaiset leimautuivat yhden totuuden ihmisiksi, joille historiaa pitää opettaa yksinkertaistettuina tietosisäلتöinä, lukiolaiset taas kykenivät opiskelijoiden puheessa monimuotoisempaan ajatteluun. Kyse ei ole niinkään todellisuudessa olevasta jaosta, vaan opiskelijoiden luomasta tavasta osoittaa, minkä he kokivat itse aineenopettajan työssä ja historian opettamisessa keskeiseksi.

Vastaavanlaista dikotomista puhetta on havaittu myös muissa tutkimuksissa (esim. Klemola 2009; Rähkä 2000) ja myös tällöin sen on tulkittu ilmentävän ihmisen tapaa perustella omia valintojaan. Tutkimani opiskelijat eivät tällä esittämällään dikotomisella jaolla tuoneet esille niinkään yläkoululaisten tai lukiolaisten ominaisuuksia, vaan omaa suhtautumistaan opettamiseen. Jaon avulla he pyrkivät perustelevaan ja vahvistamaan omaa näkemystään opettamisesta ja itsestään opettajina.

Opetusryhmä myös vaikutti harjoittelijan opetustapoihin. Joulukuussa erityisesti Akseli korosti sitä, että ryhmä vaikuttaa suuresti siihen, ”mitä siellä pysyy tekemään”. Harjoittelijat puhuivat yläkoulun ja lukion oppilaista ”lapsina” tai ”nykynuorina”, joiden maailma oli erilainen kuin heidän.

Kyllähän muutosta on tapahtunut nykynuorten tavassa esimerkiksi keskittyä, kun se on paljon hektisempää se todellisuus missä ne joissain netissä pyörii. Lukiolaisenkin motivointi jokaisen dian välillä kuulostaa todella oudolta, jos sitä peilaa omaan lukioaikaan. - - Miten nää polvet selviävät jossain nyky-yliopistossa, jos ne ei kestä lukiossa kymmenen minuutin puhetta. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Kyllä mun mielestä tässä maailman ajassa on jotain vikaa kun jumalauta toiset vie lapset kouluun että kasvattakaa nämä ja minä tuun sitten hakemaan ne iltapäivällä pois” (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Tämä vaikuttaa opetustapojen valintaan.

Yksikin ysiluokka, jonka kanssa idealistisesti pidin keskustelutunnin, niin sitten huomasin, että eihän tästä tuu mitään. Niin seuraavalla tunnilla piti palata niihin muistiinpanoihin ja ei ne ehkä sen enempää oppinut, mutta siellä oli ainakin sellainen ympäristö, että ne kuuli mitä opettaja sanoi. Ja se on mun mielestä edellytys sille, että jos joku vaikka oppisi. Niin pakko se oli vaan niellä se idealistisuus ja todeta, että sillä vihkoon kirjoittamisellakin on ihan pedagogisia perusteluja. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Huomionarvoista opettaja-oppilassuhteen kehittymisen kannalta aineenopettajan opetusharjoittelussa on se, että harjoittelija ei useinkaan saa opettaa samalle luokalle useita peräkkäisiä oppitunteja. Kahden ihmisen välinen suhde muodostuu niistä merkityksistä, tunteista ja odotuksista, jotka syntyvät kahden toisilleen ennalta tutun henkilön vuorovaikutuksen seurauksena (Rubin, Bukowski & Parker 2006). Pianta (1999) on tarkastellut aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta viiden eri näkökulman kautta. Nämä näkökulmat ovat olennaisia myös opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa:

- 1) Yksilöiden ominaisuudet (esim. kehityshistoria, biologiset tekijät, osapuolten muodostama kuva suhteesta)
  - 2) Tiedon vaihtaminen (esim. vuorovaikutuksellinen käyttäytyminen)
  - 3) Suhteen epäsymmetrisyys (aikuisen kypsempi rooli verrattuna lapseen)
  - 4) Ulkoiset tekijät (esim. ympäröivän yhteiskunnan arvot, muut ihmissuhteet)
  - 5) Sisäiset tekijät (esim. osapuolten jaetut kokemukset)
- (Pianta 1999, 72–79.)

Opetusharjoittelijan osalta tilannetta leimaa vielä hänen oma asemansa opettajaopiskelijana. Toisaalta hänen tulisi opettajana pystyä luomaan oppilaisiin opettaja-suhde, toisaalta hän itse on opettaja-oppilas suhteessa ohjaavaan opettajaan. Suhde ohjaavaan opettajaan voidaan kokea hierarkkiseksi, eikä tällaisen hierarkkisen suhteen murtaminen ole helppoa yliopisto-opetuksessakaan, jossa opiskelijat ovat ikänsä puolesta täysi-ikäisiä (ks. Mäensivu 2012, 113). Opetusharjoittelijalla ei myöskään ole aina käytettävissä samoja tietoja oppilaistaan kuin varsinaisella opettajalla on. Näin ollen opetusharjoittelijan tiedot luokassa olevien oppilaiden henkilökohtaisista taustoista tai ominaisuuksista voivat jäädä hyvinkin puutteellisiksi ja hän joutuu pohjaamaan vuorovaikutuksen niille oletuksille, mitä hänellä on esimerkiksi tietynikäisten nuorten toimintavoista.

Lukion kurssisuunnitelman toteuttaminen oli opetusharjoittelijoilla ensimmäinen kerta, kun he saivat työskennellä saman oppilasryhmän kanssa pi-



demmän ajanjakson. Eri ryhmät suunnittelivat harjoittelunsa varsin eri tavoin. Osa ryhmistä päätti, että kaikki harjoittelijat olivat läsnä kaikilla oppitunneilla, osassa ryhmistä harjoittelijat olivat seuraamassa vain pohjatuntinsa ja pitämässä omat oppituntinsa. Kurssilla olijoita kuvattiin edelleen ryhminä, mutta opiskelijoiden puheesta kuului myös oppilaiden kohtaaminen yksittäisinä ihmisinä:

Mun mielestä on tärkeämpi että voi katsoa niitä oppilaita silmiin kun niille puhuu tai jos jollekin puhuu, niin kävelee lähemmäksi ja kattoo ja menee niinku siihen. (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Niin kuin just siinä omassakin ryhmässä kun ne antaa mulle palautetta, niin ne uskaltaa antaa sitä ihan rehellisesti. Ja sitten sen huomaa, että on päässyt niiden kanssa sellaiseen jonkinlaiseen siteeseen, kun ne antaa sitä ja sanoo, että en tarkoita loukata, mutta siis niin kuin näin. Että sellaiset muuten aika sellaiset pojat, jotka aluksi siinä oli aika hankalia. Mutta kun siinä otin sellaisen asenteen niin kuin otin ja keskusteltiin siinä sitten aika avoimestikin siitä. Niin että taidettiin lähteä viime kerralla väärällä jalalla liikenteeseen ja nyt voidaan ottaa ihan alusta ja että olin minäkin varmaan vähän turhan tiukka siinä. Ja sitten hän myönsi, että hän oli vain turhautunut kun ei ymmärtänyt tehtävää. Että minä osoitin ymmärrystä ja sitten hän osoitti niinku mua kohtaan ja sitten just se, ettei tulisi sitä sellaista muuria. Ettei tulisi sitä muuria, vaan pääsisi läheiseksi, niin asiat kyllä sujuisi paljon helpommin. (Ilmari 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Opetusharjoittelijoiden puheessa korostui vuorovaikutuksellinen kohtaaminen, jossa opettaja kohtaa ihmisen ihmisenä. Vaikka opettaja kohtaa oppilaan aina tietystä auktoriteettiasemasta käsin, korostivat opiskelijat sitä, että oppilaan kanssa keskustelussa olennaista on avoin kohtaaminen, ei tiettyihin asemiin vetoaminen. Omaa opettajuutta pohdittaessa opiskelijat nostivat keskeiselle sijalle luontevan omana itsenään olemisen luokassa. Tämä sama ajatus toistuu siinä, että opettajalla tulee olla oppilaaseen luonnollinen suhde, jossa pystytään kohtaamaan toinen ihminen toimijana, jonka toimintaan vaikuttavat erilaiset tekijät.

Ryhmäkeskusteluissa opetusharjoittelijat eivät tuoneet juuri lainkaan esiin tunneilla kohtaamiaan hankalia tilanteita tai oppilaiden häiriökäyttäytymistä. Vaikka opiskelijat tunsivatkin toisensa jo useamman vuoden ajalta, ei omakohdattavia kohdattuja ongelmia ole helppo nostaa esiin. Osittain tämä voi johtua myös ryhmäkeskustelulle ominaisesta luonteesta. Ryhmäkeskustelulle tyypilliseksi on nähty se, että siinä luodaan ennemminkin yhteistä identiteettiä ja etsitään laajempia selitysmalleja omille kokemuksille (ks. Pietilä 2010, 217). Jos oppilas tai oppilasryhmä reagoi tunnilla epätoivotulla tavalla, selittivät opetusharjoittelijat sen joko opetuskerran ajankohdalla tai oppilasryhmälle sopimattomalla työskentelytavalla.

Joo, itte mä läikäsin siinä perjantain iltapäivän tunnilla kun ne tuli sinne sisään niin hädintuskin kun kaikki oli istumassa että teillä on tänään pistarit ja heitin niille sitten ne pistarit jakoon [naurua]. Se motivoi niitä hyvin paljon. - - se oli 45 minuuttia tuskaa. (Tommi 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Vaihtoehtoisesti kohdatut ongelmat tuodaan esiin silloin, kun ne koetaan jo selvitettyiksi. Nämä selviytymiskertomukset eivät tällöin välitä välttämättä tietoa siitä, mistä ongelma johtui tai millaiseksi se koettiin, vaan esiin nostetaan omat

selviytymiskeinot tilanteessa. Opetusharjoittelijat eivät sen sijaan puhuneet julkisesti ratkaisemattomista ongelmista, tai opettajan kohtaamien tilanteiden moniulotteisuudesta.

Eero ja Elina eivät juuri puhuneet pitämänsä kurssin oppilaista tai heidän kohtaamisestaan yksilöinä. Elina vieläpä toteaa että koska lukiolaiset ovat kouluissa oppimassa, he eivät kaipaa sitä, että opettaja ottaisi heihin kontaktia. Elina ja Eero kertovat sitoutuneisuudestaan kurssiin ja sen tuntien seuraamisesta:

ELINA: Mä voin kyllä myöntää heti, että mulla on muutakin elämää kuin vaan toi norssin tuntisuunnitelma. - - Ei se aika vaan riitä siihen, että mä ramppaisin tuolla norssilla joka tuntia katsomassa.

EERO: Mä oon kattonut about puolet, mutta niistä on jäänyt ihan yhtä vähän käteen kuin aikaisemmistakin jaksoista. Että mä oon huomannut, että on ne muutama tyyppi, jolla on suht kohta samanlaiset ajatukset ja tyyli, että niistä mä saan ajatuksiakin. - - Mutta niiden anti jää todella vähäiseksi, jos sen seurattavan opettajan tyyli on täysin erilainen. (4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Heille opetusharjoittelun keskiössä on ollut oma toiminta opettajana ja tällöin opettajan työssä olennaista on omien tuntien pitäminen. Elina ei ole kokenut tarpeelliseksi "rampata" normaalikoululla omien tuntien lisäksi muiden tunteja katsomassa. Eero puolestaan on nähnyt omalle opettajuudelleen hyötyä vain sellaisista tunteista, jotka ovat sopineet hänen omaan valmiiseen näkemykseen hyvästä opetuksesta. Heidän katseensa ei kohdistu niinkään oppilaiden oppimiseen kuin omaan selviytymiseen opettajana.

### 6.3 Käsitys "vanhasta" ja "uudesta" historianopetuksesta

Sekä joulukuisessa että helmikuisessa ryhmäkeskustelussa opiskelijat jakoivat osittain tiedostamattaan, osittain varsin tietoisesti, ohjaavat opettajat, muut tuntemansa historianopettajat ja toisensa sen mukaisesti ryhmiin, kokivatko he edustavansa "vanhaa" vai "uutta" opetusta. Joulukuisessa ryhmäkeskustelussa huomioni kiinnittyi siihen, miten opiskelijat etsivät ja perustelivat omaa paikkaansa harjoittelijoina ja tulevina historianopettajina.

Joulukuisessa keskustelussa opiskelijat toivat esiin sen, että he kokivat joutuneensa tilanteeseen, jossa heidän olisi tullut valita "uudistuvan" ja "vanhan" opetuksen väliltä. Didaktikon kuva historianopetuksesta edusti opiskelijoille uudistuvaa historianopetusta, normaalikoulun harjoittelu puolestaan vanhaa opetustyyliä.

Musta just se, että meille annetaan täällä jotkut eväät ja sitten me mennään taistelemaan tuulimyllyjä vastaan tonne norssille. (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Että joo, että kyllähän sitä sanotaan, että saadaan tehdä mitä halutaan, mutta kyllä se vastaanotto on siellä norssilla sitä, että tästä pidätte tunnin ja tästä pidätte kaksi tuntia. (Elina 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Se on jo oikeusmurha. Että kyllä didaktikko painottaa että tehkää just omanlainen kurssi ja vaatii uutta opetusta. Ja sitten ohjaava opettaja vaatii, että suunnitelkaa kolmellekymmenelle tunnille tuntisuunnitelmat. Että järkyttävä ero. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Kyseessä oli opiskelijoiden mielestä se, että normaalikoulun ohjaajat käsittivät historian eri tavoin, kuin he opiskelijat sen käsittivät: ”Kyllä niillä kaikilla on selkeästi eri historiakäsitys kuin meillä muilla” (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun).

Selityspersustaa tälle opiskelijat etsivät muun muassa siitä, että he ovat eri ikäpolven ihmisiä ohjaavien opettajien kanssa.

Kun siinä on se ero, että ne käsittää niin eri tavalla sen historian kuin me. Että siinä on sellainen sukupolvien kuilu. Ja sitten - - että onhan ne fiksuja ihmisiä, että jos niiden kanssa keskustelis, että miten ne käsittää historian. Se on sääli, me puhuttiin äsken tuossa syömässä, että me ollaan ainoita historianlaitoksella, jotka joutuu miettimään, mitä on historiallinen tieto, että mitä on historia. Että ne ei joudu ollenkaan kattomaan peiliin samalla tavalla kuin myö, jotka joudutaan prosessoimaan sitä, jotta me voidaan sitä opettaa. (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

On siinä se sukupolviero, että meitä motivoi ihan eri asiat. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Sukupolveksi julistautuminen tai sukupolveen viittaaminen ei ole mitenkään kummallinen ilmiö suomalaisessa keskustelussa. Sen yhteiskunnallinen merkitys perustuu siihen ajatukseen, että tiettyä ikäryhmää edustaa jokin tietty kokemus (Purhonen 2008, 14). Opiskelijat tekevät selkeän eron itsensä ja ohjaavien opettajien välille ja katsovat tämän olevan sukupolvikysymys. Ohjaajien ”vanha” sukupolvi toimii tavalla, joka ei kosketa opiskelijoiden ”uutta” sukupolvea. Purhosen (2008, 16) mukaan sukupolven käsite kytkeytyy ajanhengen (*Zeitgeist*) käsitteeseen tai johonkin muuhun poliittiseen ja kiistanalaiseen tapaan määrittää, mikä yhteiskunnassa tai kulttuurissa on tärkeää.

Ohjaavista opettajista erottautumisessa voi osittain olla kyse myös siitä, että koulutuksen katsotaan olevan pitkälle tulevaisuuteen orientoitunutta ja tätä tulevaisuutta leimaa teknisten välineiden kehittymisen näkökulma. Vanhempien ihmisten elämäntapa ei auta uusien teknisten välineiden oppimisessa, jolloin nuoret asettuva samalle tasolle itseään vanhempien kanssa. Kulttuuriimme kuuluu myös ajatus siitä, että nuorisossa on valoisampi tulevaisuus. Koska opiskelijat ovat kasvaneet osana kulttuurimme tunne- ja ajatusmaailmaa, se uskoo tähän myyttiin. (Puolimatka 2004, 198–200.) Toisaalta opetusharjoittelijat ottivat askeleen kohti opettajuutta ja aikuisuutta puhumalla oppilaista eri sukupolven edustajina. Tätä ”nykynuorisoa” leimasi mediakulttuuri, internetissä ajan viettäminen ja koululaisten hyveiden, kuten keskittymiskyvyn ja tiedon kuuntelemisen puute.

Akseli ja Vilho nostivat historiakäsityksen asiaksi, joka erotti heidän sukupolvensa tulevat historianopettajat jo työssä toimineiden historianopettajien sukupolvesta. Samanlainen historiakäsitys ei kuitenkaan ole koko historianopiskelijoiden ryhmää edustava yhteinen piirre. Tässä näkyikin yksi sukupolvikokemuksille tyypillinen piirre. Ne eivät koskaan koske samalla tavalla koko

ikäryhmää. Utta, idealistiseksikin nimittämänsä historianopetusta ajavat opiskelijat kokivat itsensä oman sukupolvensa äänitorviksi, joita vastaan jäi samaan ikäluokkaan kuuluva perinteistä opetusta kannattava saman ikäluokan "massa" (ks. Purhonen 2008, 16).

Opiskelijoiden oli vaikea määrittää omaa näkemystään historiasta. Vilho, Eero ja Akseli rakensivat kuitenkin yhdessä kuvaa siitä, millaista historian opettamisen tulisi olla ja millaista ei.

HAASTATTELIJA: Te ootte hirveesti pyörineet sen ympärillä, että teillä on erilainen kuva historiasta kuin ohjaajilla.

ELINA: Se sapettaa.

HAASTATTELIJA: Mutta mikä se teidän kuva on? Se on erilainen, mutta mitä te aatette, mikä siinä on se, joka motivoi ja mikä siinä on erilaista?

SIIRI: Miks me aatellaan että se on oikee se meidän kuva?

VILHO: Molempi kuvahan niissä on oikea, mutta se on se, että miten sitä opetetaan.

HAASTATTELIJA: Mutta mikä se on teille se, että mitä se historia on?

VILHO: Me ollaan käyty siellä didaktikon jutuissa prosesseja läpi. Että ne olisi ne prosessit.

HAASTATTELIJA: Onko didaktikko aivopessyt teidät puolelleen?

VILHO: Just tästä puhuttiin ruokailussa, että onks didaktikko vaan niin hyvä, kun se on rakentanut tän kurssin niin taitavasti meidän mielipiteiden mukaan ja sitten niinku ohjannut sitä. Että välillä tulee, että ohjaakse pelkällä retoriikalla meitä ajattelemaan sitä oikeeta.

SIIRI: Mutta eihän didaktikko oo meille mitään tuputtanut, vaan me ollaan

VILHO: Ei, mutta onhan se valinnut ne, mistä siellä keskustellaan. Ja se rakentaa sen todella hienosti näin jatkumoksi.

ELINA: Mutta kyllä se välillä tuntuu vähän aivopesulta, niinku se mitä me ollaan siinä lukupiirissä käyty sitä inklusiota. Niin didaktikolla on vähän sitä luovuutta luovuuden perään. Ja se taas jos saa valita didaktikolta sellaisia luovia ja mielenkiintoisia

AKSELI (puhuu Elinan päälle): se on se oivaltaminen

ELINA (jatkaa): asioita siihen perinteiseen opettamiseen niin se on mun mielestä

AKSELI (keskeyttää Elinan): se on se oivaltaminen

EERO: Mutta se, mikä on ainakin mua syönyt aina tässä nykykoulun systeemissä on se, että näiden kahdentoista vuoden jälkeen ja kolmen tai neljän yliopistovuoden jälkeen, mä en edelleenkään muista tai tolkkua niitä asioita, mitkä mun pitää opettaa, vaan mä meen yliopiston kirjastoon ja avaan sen saatanan oppikirjan.

AKSELI: No eihän niitä voi muistaa

EERO: Niinniin, mutta se kertoo siit, että mitä siitä on jäänyt käteen siitä perinteisestä opetuksesta.

VILHO: Niinpä, niinpä.

EERO: Että pakostaankin siitä tulee sitten se, että täytyy itse opettaa eri tavalla. Helvetti että mun elämäntehtävänäni olisi se, että ne asiat, jotka ihmiset unohtaa kahden vuoden päästä kun ne pääsee lukiosta pois.

AKSELI: Ja nopeemmin. Niin, se oivaltaminen on just se juttu. Että ei sitä oivaltamista tapahdu sieltä, jos vain yksi kaataa sieltä luokan edestä. Vaan sillä tutkivalla oppimisella. - - että pitää keksiä se kysymys, että se oppilas itse tutkii siitä aineistosta sen jutun ja hoksaa miksi se menee näin. Ja silloin se on itselleenkin kun sä itse luet jotain historian kirjaa ja tämmöstä, nin se hoksaaminen on siinä se kiksi.

(Ryhmäkeskustelu 4. opiskeluvuosi, joulukuu)

Elina yrittää välissä kritisoida didaktikon opetusta toteamalla, että siinä vaaditaan liikaa "luovuutta luovuuden perään." Hänen näkemyksensä kuitenkin vaiennettiin toteamalla, että olennaista on oivaltaminen, ei keinotekoinen luovuuden korostaminen. Myöskään Siirin esittämä näkemys siitä, että normaalkoululla toteutettava historian harjoittelu vastaa enemmän sitä todellisuutta,

mikä historianopetuksessa kouluissa tällä hetkellä on, ei saa hyväksyntää osakseen. Eeron ja Vilhon mukaan tähän ei tule alistua, vaan lähteä muuttamaan historianopetusta.

SIIRI: Mä oon sitten jotenkin vähän eri mieltä teidän kaikkien muiden kanssa, tai siis silleen en mä kyllä ihan oo ihan täysin samaa mieltä didaktikon kanssa. Kun se tuntuu, että se on se todellisuus ja realiteetit vaan jonkin verran sitä, mitä ne on siellä norssilla.

EERO: Mutta se realismi tulee vaan siitä, että me ollaan tehty sitä vaan niin julmetun kauan tällä vanhalla tavalla. En mä usko, että se on jostain ihmisen olemuksesta kiinni, etteikö historiaa voisi opettaa hyvinkin innovatiivisella tavalla.

SIIRI: Mutta kyllä siinä kuitenkin on ne vaatimukset, mitä pitää opettaa ja missä ajassa.

EERO: Mutta ei niitä noudata kukaan nytkään, nehän opettaa ihan mitä niitä lystää.

VILHO: Siellähän pitäisi opettaa sitä historian tulkinnallisuutta.

(4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Uuden ja vanhan historianopetuksen rajanveto lähtee liikkeelle siitä, millaisena oppiaineena historia ymmärretään ja minkälainen on maailma, johon lapsia kasvatetaan. Vanhan opetuksen maailmassa opettaja nähdään tiedonsiirtäjäksi, joka siirtää oppilaille tietosisältöjä. Tyypillisimmin nämä tietosisällöt siirretään siten, että oppilas kirjoittaa niitä vihkoonsa. Joulukuun ryhmäkeskustelussa opiskelijat pohtivat muistiinpanojen merkitystä:

ELINA: Kyllä mä ainakin koin yläasteella tosi hyödylliseksi sen, että oltiin tehty muistiinpanoja.

VILHO: Se on mun mielestä siinä niissä omassa yläasteen ja lukion muistiinpanoissa, että ne oli mulle helppoja. Se opettaja oli valmiiksi pureskellut sen tiedon ja mä vaan kirjoitin sen ja se vaan jäi mun päähän kun se oli niin valmiiksi pureskeltua. Se on helppo niille oppilaille ja ne on sen takia hiljaa. Mun mielestä kun ne saa sen tarvittavan tiedon sieltä eikä niiden tarte lukea sitä koko kirjaa. Ja kokeeseen ne vaan avaa se ja kattoo sen.

TOMMI: Mutta kun se tuntuu niin siltä, että mennään jonnekin tunnille. Ja sitten mä vaan istun siinä ja sit kirjoitetaan ja periaatteessa sitten opettaja hiukan puhuu siinä siitä aiheen vierestä vähän syvemmin.

ELINA: Mutta voihan niistä aiheista mitä siihen laitetaan niin jutella.

TOMMI: Jos mä puhun omista yläasteajoista niin aika vähä, ja lukion.

AKSELI: Me ollaan erilaisia oppijoita. Että mä olen niin kuin Tommi, mutta jos te olette sillä kirjoittamisella

ELINA: Kyllä se ainakin mua autto

SIIRI: Ja mua.

(4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Uusi opetus puolestaan perustuu sille, että yhteiskunta on muuttunut ja tiedonhankintamenetelmät ja tiedon saatavuus on muuttunut. Tämä johtaa siihen, että muistaminen ei ole enää keskeistä, vaan tiedon hankkiminen, tulkitseminen ja soveltaminen. Historianopetuksessa olennaista ei ole kävelevien sanakirjojen kasvattaminen, vaan kriittinen suhtautuminen tietoon (ks. myös Virta 2002a, 38).

Lähitulevaisuudessa yhteiskunta todella muuttuu siinä, että kaikki tiedonhankintamenetelmät ja tiedon tää käsissäoleminen, että voit milloin tahansa ottaa tiedon. Että miks helvetin takia meidän kouluopetus opettaa siihen muistamiseen ja pönttäämiseen kun pitäisi siihen kritiikkiin. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Että se on ihan toisarvoista että sä tiedät milloin oli joku Pähkinäsaaren rauhan raja, kun sä voit ottaa kännykän ja klik, niin se on siinä sitten. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Olennaista "uudessa" opetuksessa oli opiskelijoiden mukaan lähteä liikkeelle oppilaita motivoivista lähtökohdista. Tämän opiskelijat kokevat osittain problemaattisenakin, sillä he kokevat olevansa jo vieraantuneita nuorten maailmasta. Opiskelijat pohtivat sitä, miten he opettajina pystyvät säilyttämään ymmärryksen nuorisosta. Keskeistä on kuitenkin se, että motivaatio ei saisi olla ulkokohdista, vaan aiheet tulisi sitoa oppilaiden omaan elämään. Olen koonnut taulukoon 11 suoravalittujen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä uuteen ja vanhaan opetustyyliin liittyvistä seikoista.

TAULUKKO 11 Historian opetuksen "vanha opetustyyli" ja "uusi opetustyyli" opiskelijoiden kuvaamana

	<b>Vanha opetus</b>	<b>Uusi opetus</b>
Opettajakuva	Opettaja tiedonsiirtäjänä	Opettaja opetuksen ohjaajana ja kanssa-oppijana
Tietokäsitys	Opetus faktansiirtoa opettajalta oppilaille. Tieto opettajan valmiiksi pureskelemaa.  Kysymyksiin on selkeät vastaukset	Taustalla yhteiskunnan muutos ja tiedonhankintamenetelmien ja tiedon saatavuuden muuttuminen. Historianopetuksessa keskeistä prosessit, tiedon tulkinnallisuus ja soveltaminen. Lähtökohtana se, että perinteinen fakta-opetus on huonoa.
Miksi historiaa opiskellaan?	Asioiden muistaminen Kävelevien sanakirjojen kasvatamista	Pitempiaikaista kulttuurikasvatusta Ei muistamista, vaan kriittistä suhtautumista tietoon, omaehtoista ajattelua
Mikä motivoi?	Ulkoilmakohdainen motivointi tai ei motivointia lainkaan, opetus-suunnitelmassa annettu tehtävä	Motivoiminen oppilaiden omista lähtökohdista käsin. Olennaista oivaltaminen oppitunnilla. Jää enemmän "käteen" kuin perinteisestä opetuksesta
Opetustavat	Tietoa kaadetaan päähän luokan edestä käsin. Opettaja selittää, oppilaat kirjoittavat muistiinpanoja: "Kirjoitetaan nää yhdessä, jotta saadaan kädet kipeiksi"	Tutkiva oppiminen, esseet, pysäkkityöskentely, asiantuntijaryhmät, omien aineistojen tekeminen, tutkimuspäiväkirjat Asioiden tutkimista omilla konteksteissaan Mikrohistorian esilletuominen, eläytyminen
Miten arvioidaan?	Perinteinen koe, jossa oikeat ja väärät vastaukset	Prosessin arvioiminen. Oppimistehtävät, joilla kootaan koko kurssin teema; ryhmätyö, jossa arvioidaan jokaisen prosessi, myös itsearviointi; myös mm. draama ja propagandajulisteen tekeminen. Arvioinnin vaikeus
Mitä ongelmia nähdään?	"Mitä on jäänyt käteen siitä perinteisestä opetuksesta?"	"Se on vähän sitä luovuutta luovuuden perään"

Opiskelijat liittivät "vanhaan opetustyyliin" kokeet, joissa historia dään "faktajuttuina". Esimerkkinä tästä he kertovat käymäänsä keskustelua:

EERO: Niin joo, te olitte just laatimassa sitä koetta ja minä astuin sisään ja "no hei, meillähän oli yhteiskuntaopin koe, että se on paljon helpompi kun siinähän tarttee vaan selkeitä vastauksia". Että historia on jotain muuta.

SIIRI: Että meille oli just sanottu, että historiassa on näitä selkeitä faktajuttuja.

Vanhassa opetustyyliässä opettaja arvioi oppilaat koenumeron perusteella. Uudessa opetuksessa arviointi nähdään prosessina, johon osallistuvat sekä opettaja että oppilas. Pelkän lopputuotoksen sijaan koko opiskeluprosessi on arvioinnin kohteena. Arvioitava tuotos voi olla kokeen sijaan ryhmätyö, draama, oppimispäiväkirja tai jokin muu tuotos.

1980-luvulta lähtien on puhuttu "uudesta" historianopetuksesta, joka keskittyy taitojen opettamiseen. Tällöin on haluttu tehdä eroa "vanhaan", tietopainotteiseen opetukseen. (Pendry 1990, 48.) Opiskelijoiden tekemä jako "uuteen" ja "vanhaan" historianopetukseen lähtee varsin pitkälti näistä samoista lähtökohdista käsin liikkeelle, vaikkakaan opiskelijat eivät itse viittaa tähän historianopetuksesta käytyyn keskusteluun.

Uutta opetustyyliä ajavat opiskelijat toivat esiin sen, että heitä kannusti eteenpäin halu muuttaa koko koulusysteemiä. Samalla opiskelijat käyttivät idealismia ja realismia vastinpareina, joiden mukaan he jakoivat toisensa joko uutta idealistista tai vanhaa realistista opetusta kannattaviin:

VILHO: Mä en ainakaan haluu mennä sinne kouluun opettamaan, mikä se nyt on, mutta en mä sitten toisaalta tiedä voiks sitä muuksi muuttaa.

SIIRI: entä sitten kahdenkymmenen vuoden päästä, niin sitten ne on kaikki muuttunut ja sitten täällä on uudet opiskelijat, jotka ovat meidän kanssa ihan eri mieltä.

EERO: Voi olla niinkin.

TOMMI: Pitää säilyä se idealistisuus siinä, mistä didaktikkokin on hyvin paljon puhunut ja josta mä olen nauttinut. - - Se on se idealismi, se on hienoa.

EERO: Parhaat kokoontumiset, joita on ollut yliopistolla.

SIIRI: Mä en sit varmaan ole tarpeeksi luova idealisti.

EERO: Se on kuitenkin se, että me ollaan hyvin erilaisia ja jos joku on radikaalisti erilainen

ELINA [puhuu Eeron päälle]: Kuinka paljon me sitten päättä yhteen lyödään tuolla Norssilla

EERO [jatkaa puhetta Elinan puheen päälle]: mä ymmärrän kyllä, ettei kaikki oo samaa mieltä ja se olisi ihan järjetöntä ajatella, että me oltaisiin kaikesta ihan samaa mieltä.

ELINA: Mä oon sen verran konservatiivinen, että mä en allekirjoita kaikkia didaktikon tuomia juttuja. Että mä tykkäsin kyllä enemmän Annan perusopintovaiheessa pitämistä jutuista, kun se oli lähempänä tämän päivän opetusta.

EERO: Silloinhan se voi olla aika ahdistavaa se didaktikon tapa.

ELINA: Siis kyllä mä ymmärrän mitä se hakee sillä ja ihan kiva, mutta se voi olla, että sitten josku 20-30 vuoden päästä. En mä tiedä tulenko mä koskaan näkemään sitä muutosta mun opettajanuran aikana.

VILHO: Mutta jos sitä muutosta ei lähde tekemään, niin eihän se muutu koskaan.

AKSELI: Muutos lähtee itsestäsi.

ELINA: Kyllä mä pohjimmaisena ideana sieltä ymmärrän ja siinä ei mun mielestä ole mitään vikaa, mutta mä oon sitä mieltä, että et sä voi yhtä kurssia vaan pistää niin, että niinku meilläkin on se eurooppalainen ihminen, niin et sä voi tehdä niin, että yksi aihe ja vetää siitä kolmeakymmentä tuntia. Että mun mielestä se ei ole realistista vaikka se didaktikko olisi sitä mieltä, että se olisi idealistista.

(Ryhmäkeskustelu 4. opiskeluvuosi, joulukuu)

Elina hakee puheelleen vakuutta toteamalla pitäneensä enemmän "Annan perusopintovaiheessa pitämistä jutuista" ja toteamalla, että ne olivat "lähempänä tämän päivän opetusta". Itse nämä opetukset pitäneenä voin todeta, että suhtautumiseni tähän kommenttiin on ristiriitainen. On toki mukavaa, että oma opetus muistetaan ja opiskelija toteaa pitäneensä siitä jollain tasolla. Koen kuitenkin, ettei minun ja didaktikon pitämisen opetuksen perusidean pitäisi olla mi-

tenkään toisistaan eroava, sillä kumpikin meistä painottaa tutkivaa oppimista ja taitopohjaista historianopetusta. Voi myös pohtia sitä, käyttääkö Elina minua jonkinlaisena auktoriteettina, jonka avulla perustelee näkemystään hyvästä opetuksesta. Perusopintovaiheessa historian pedagogiikan opetukseni kohdistui välillä konkreettisiin kysymyksiin, kuten historianoppimisen ongelmiin tai arviointiin. Olettaako Elina, että tämä on merkki siitä, että edustan ”vanhaa, realistista” historianopetusta? Vastaavalla tavalla on hyvä huomata se, että kun opiskelijat jakavat historianopettajia ”realisteihin” ja ”idealisteihin” on kyse opiskelijoiden tekemästään jaosta, ei välttämättä opettajien omista näkemyksistä.

Olennaista opiskelijoiden puheessa on se, miten he suhtautuivat kouluun ja itseensä koulun opettajina. Siirin ja Elinan puheessa opettaja menee valmiiseen kouluun opettamaan ja jos muutosta koulussa tapahtuu, tapahtuu se koulun sisällä, ilmeisestikin oppilaista lähtien. Opettaja itse ei muutu, saati sitten lähde vaikuttamaan koulun muuttumiseen. Opettaja on koulussa ja opettaa, kunnes 20 vuotta opetettuaan havahtuu siihen, että koulu hänen ympärillään onkin muuttunut.

Eeron, Vilhon ja Akselin puheessa opettajat toimivat puolestaan koulun muutosvoimana ja voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi koulu kehittyy. Siiri ja Elina kokivat olevansa realisteja, Eero, Vilho ja Akseli puolestaan idealisteja. Myös Tommi katsoi kuuluvansa tähän idealistien joukkoon ja kertoi nauttivansa idealistisista ajatuksista.

Vähitellen ryhmäkeskustelun edetessä opiskelijoiden konsensus uuden historian opetuksen ajamisesta alkoi hajota. Erityisesti Elina joutui tulilinjalle:

VILHO: Ja sitten kun tässä on se, että me nähdää ilmeisesti Elinan kanssa hyvin eri lailla tämä historia.

ELINA: kun mä oon kultaisella keskitiellä. Että kun täällä on didaktikko ja täällä norssin opettajat, niin mä oon tässä.

HAASTATTELJA: Mä vaan mietin tässä sitä, että onko se teidän näkemysero sitä, että sä Elina haluaisit enemmän sitä konkreettista, että tähän hetkeen. Että selviytymispakkaus ensimmäiselle vuodelle?

ELINA: Niin, periaatteessa mua pelottaa eniten se, että kun mä keväällä valmistun toivottavasti, niin mä haen töitä. - - Niin onhan ne ekat vuodet niin sanotusti kaikkein pelottavimpia ja kamalimpia ennen kuin sulle tulee sitä rutiinia. Kyllähän sitä sitten periaatteessa kun sitä on rutinoitunut, niin tota noin, vois kuvitella että sitä lähtisi enemmänkin taistelemaan niitä tuulimyllyjä vastaan. Kun sä niin sanotusti sitten seisoisit vankalla pohjalla.

EERO: totta, mutta

VILHO: Mä näen tämän asian ihan eri tavalla

AKSELI: Mä kyllä koen että mä seison vankalla pohjalla.

EERO: Mun mielestä meillä on se eri tilanne, että sinä pystyt pitäänsä sellaista perinteistä opetusta, koska sinulle ei ne ohjaajat sano toista, vaikka didaktikko sanois mitä. Mutta meillä on taas se pulma, että me ei päästä toteuttamaan sitä meidän näköstä opetusta.

(4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuun)

Ryhmäkeskustelun edetessä Tommi, Eero, Vilho ja Akseli vuorotellen osoittivat Elinalle sen, että hänen kuvansa tiedosta ja tunnilla tehtävästä työskentelystä on hyvin jäykkää:



ELINA: Että mulla kävi esimerkiksi niin yhden seiskaluokan kanssa kun mä pistin niitä kirjoittamaan vihkoon - - ja joku oli sitten kirjoittanut ihan vaan yhden sanan, ranskalaisen viivan ja yhden sanan. Mä kysyin että mikäs tää systeemi on, niin hän käyttää tämmöstä tukisanalista, että heille on opetettu että käytetään semmosta. Niin sitten mä sanoin, että kun sä myöhemmin palaat näihin muistiinpanoihisi, niin mite sä tän yhden sanan perusteella muistat nää kaikki. Se sano sitte, että näin hän tän tekee. Että kiitokset sille opettajalle, joka oli opettanut niille tukisanalistan käytön.

TOMMI: Semmosta mä käytän yleensä

ELINA: Siis periaatteessa se varmaan joissakin kohtaa toimii, mutta vaan sellaisissa että sinne tulee vaan se yksi sana

EERO: Mä haluaisin paneutua tähän listan määritelmään, että muodostaako yksi sana listan.

(4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Eero ja Tommi eivät tuoneet Elinalle esiin sitä, millä tavoin hänen ajattelunsa erosi heidän ajattelustaan, vaan pelaavat peliä, jossa Elinan sanomiset lyötiin maahan siten, ettei hänen sanomansa ytimeen tartuttu. Vilho puuttui keskusteluun todeten, että hänen mielestään mikään ei syö opettajan auktoriteettia niin paljoa kuin se, että toinen opettaja on sallinut jonkin sellaisen tekemisen, jota itse juuri kiellät. Vilho myös nosti esiin sen, että asiassa oli kyse oikeastaan siitä, miksi oppilaiden pitäisi kirjoittaa tunnilla, "että eihän ne kirjoita siinä sen kirjoittamisen takia".

Helmikuun ryhmäkeskusteluissa opiskelijat jatkavat harjoittelijoiden jakamista sen mukaisesti ryhmiin, minkälaista historianopetusta heidän katsotaan edustavan.

Meillä oli varmaan ryhmässä, tai en mä tiedä oliko siinä vaiheessa kun tehtiin tämä, kun kaikki on allekirjoittaneet samat tavoitteet, mutta sitten kun lähdettiin tekemään, niin sitä voi sitten tulkita monella tavalla. Ja kun meillä se punainen lanka oli kadonnut, se johtotähti. - - Mä olin hirveen innoissani tästä hommasta. Mutta ehkä se siihen sitten, että en mä mikään natsi ole, että kaikki tehdään niinku mä sanon, mutta sitten kun huomaa, että sitä tulkitaan sitä tehtävää niin eri tavoilla. - - Mutta mä huomaan olevani tällä hetkellä, mitä mä en aiemmin ole huomannut, niin aika turhautunut. Ja sitten mitä Akseli sano, että olisi niin helppo jos sen tekisi yksin. Enkä mä tällä tarkoita sitä, että muut tekee huonommin, mutta muut tekee sen eri tavalla mun näkökulmasta. (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Kun me ollaan kaikki niin erilaisia kuitenkin, se opetustyyli on niin erilainen meillä neljällä. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Meillä oli heti alusta sitä muutosvastarintaa siinä ja sitten kun me oltiin saatu tää homma pakettiin. Kun sitten tämän yhden henkilön oli vuoro aloittaa tämä, niin sitten paljastui se, että meidän täytyi kerrata, että mikä tämän homman nimi on ja mikä näiden työtapojen tarkoitus on. Että saatettiin toteuttaa jotain työtapoja, mutta ei olutkaan sisäistetty mikä niiden tarkoitus on. (Ilmari 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Että meillä kaikilla neljällä on ollut niin eri opetustyyliä. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Myös kurssilla käytetty työtapo, tutkiva oppiminen, jakoi opiskelijoita:

ELINA: Mä en liity tohon tutkivan opetuksen hypetykseen, että mä en oo ikinä oppinut ryhmätöistä mitään. Mä rupesin miettimään yhtenä päivänä, että mulle ei jäänyt yhdestäkään projektityöstä käteen mitään tai mieleen mitään. Niin mä sitten nyt jo siis sitten sen kaksoistunnin aikana oman viihtyvyyden ja oppilaiden viihtyvyyden

vuoksi jotain parityöskentelyä tai ryhmätyöskentelyä aikaiseksi, mutta kun mä en niin. Kun mä en ihan täysin seiso niissä joukoissa, niin se on tosi vaikea tuoda sinne omaan luokkaan.

SIIRI: Mäkin oon miettinyt sitä, että tuntuuko se vaan opettajasta siltä, että ryhmätyöillä ja silleen ne oppii, vai onko se sitten totta. Kun jos ajattelee omia kouluaikoja, niin se oli semmosta liipalaapaa kun tehtiin jotain oppilasjohtoista oppimista. Niin sitten jäi aina tosi paljon asioita epäselväksi ja olisi toivonut, että opettaja olisi vaan kertonut ne asiat. Mutta sitten nyt kuitenkin tuntuu siltä, että se on se keino saada ne oppimaan jotakin.

(4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Opiskelijat jaottelivat itsensä ja toisensa ”uuden” ja ”vanhan” opetuksen mukaisesti ryhmiin. Husbands, Kitson ja Pendry (2003, 12–13) ovat todenneet, että 1990-luvun ja 2000-luvun alun brittiläisestä historianopetuksesta löytyy kaksi perinnettä, jotka ovat varsin samankaltaisia kuin opiskelijoiden tekemä jako ”uuteen” ja ”vanhaan” opetukseen. Toinen brittiläisistä perinteistä edustaa ”suurta traditiota” ja toinen ”vaihtoehtoista traditiota”. Suureen traditioon liittyy ajatus opettajan roolista tiedon siirtäjänä, historian oppimisesta tiedon muistamisena ja historiasta nykyisyydelle ymmärrystä luovana oppiaineena, jonka opetuksen tulee keskittyä oman kansakunnan historiaan. Vaihtoehtoiseen traditioon liittyy puolestaan ajatus opettajasta oppimisen mahdollistajana ja historian oppimisesta erilaisten taitojen oppimisena, joiden avulla voidaan ymmärtää historiallisten tilanteiden kontekstisidonnaisuutta ja tulkinnallisuutta. Vaihtoehtoisen tradition mukaan historian opetuksen tulisi keskittyä maailmanhistoriaan ja antaa ymmärrystä erilaisten ihmisryhmien toiminnalle. (Husbands, Kitson ja Pendry 2003, 12–13.)

Historianopettajia on myös tyypitelty tutkimuksissa muun muassa heidän tapansa suhtautua historiaan ja historian lähteisiin sekä opetustyyliensä mukaisesti. Jaeger ja Davis (1996) tarkastelivat 15 historianopettajan tapaa työskennellä lähteiden parissa. He jakoivat opettajat kolmeen ryhmään sen perusteella, miten nämä opettajat suhtautuivat historiaan ja lähteisiin:

- 1) Historia rekonstruktiona: konstruktivistinen lähestymistapa
- 2) Historia viihteenä ja kertomuksina: ei kriittistä suhtautumista lähteisiin, teksteistä ei etsitä pääideaa
- 3) Tiedon täsmällisyyttä painottavat: täsmälliset faktatiedot, ei kommentteja tai päätelmiä

Evans (1989; 1994) puolestaan on tyypitellyt historianopettajia heidän historiakäsitteensä ja opetustyyliensä mukaan viiteen ryhmään:

- Tarinankertajiin (*Storytellers*), joiden opetus on opettajakeskeistä ja didaktiikkapainotteista. He suhtautuvat menneisyyteen ongelmattomasti ja esittävät asiat vastakohtaisuuksien, kuten rikkaat–köyhät tai vahvat–heikot, avulla.
- Akateemikkoihin (*Scientific Historians*), jotka korostavat opetuksessaan historiallisten lähteiden analysoimista, tulkitsemista, kyselemistä ja selittämistä, sekä uskovat näiden johtavan historiallisten ongelmien ratkaisemiseen. Historianopetuksen pohja lepää näillä opettajilla vahvasti historiatieteeseen.
- Yhteiskunnallisesti aktiiviset uudistajiin (*Relativist/reformers*), joiden käsitys historianopetuksesta on nykyajasta lähtevää ja jotka katsovat, että historian opetuksella voidaan saada aikaiseksi parempi tulevaisuus. Evansin tutkimuksen mu-

kaan monet tähän ryhmään kuuluvista opettajista olivat poliittisesti tai uskonnollisesti aktiivisia.

- Kosmisiin filosofiin (*Cosmic Philosophers*), jotka tekivät laajoja yleistyksiä sekä kuvasivat historiaa kaavoilla ja kehityksen tai rappeutumisen sykleillä. Kaikilla menneisyyden tapahtumilla oli seuraukset tulevaisuuteen.
- Moninaisia aineksia yhdisteleviin (*Eclectics*), jotka uskoivat, että historiaa on paras esittää monin eri tavoin. Nämä opettajat yhdistelivät elementtejä kaikista edellä olleista kategorioista.

Opiskelijoiden tekemä jako "vanhan" ja "uuden" historianopetuksen mukaisiin opettajiin on varsin karikatyyrimäinen. Esimerkiksi "uuteen" opetukseen itsensä katsoneista opiskelijoista löytyy opiskelijoita, joiden toimintatavassa ja historiakäsityksessä on piirteitä niin Evansin kuvaamista uudistajista, filosofiista, akateemikoista kuin moninaisia aineksia yhdistelevistä opettajista. Jaegerin ja Davisin jaottelun pohjalta taas voisi katsoa, että osa "uuden" historianopetuksen kannattajista näkee historian rekonstruktiona, osalle taas historian merkitys näyttäytyy enemmän viihdyttävänä tarina-aineena. "Vanhan" opetustyylin edustajia yhdistää kuitenkin se, että he näkevät historian oppiaineen tietoa siirtävänä oppiaineena. Täten he edustaisivat Jaegerin ja Davisin tiedon täsmällisyyttä painottavia opettajia ja osittain Evansin tarinankertojia, joskin "vanhan" opetustyylin edustajat näkivät historianopetuksessa tilaa myös tulkinnoille ja päätelmille.

Opiskelijat viittasivat puheessaan myös uuteen kouluun. Puhe uudesta koulusta ja uusista opetussuunnitelmista on Suomessa ilmiönä ainakin parikymmentä vuotta vanha. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen myötä kirjallisuudessa on ryhdytty puhumaan uudesta koulusta ja uusista opetussuunnitelmista, joita ohjaavat uudet oppimis- ja tiedonkäsitykset (ks. esim. Soininen 1995, 163). Tällöin perinteisen oppimisen ja tiedonkäsityksen piirteiksi on nähty passiivisuus, staattisuus, kriittisyyden puute ja käsitteellinen epävarmuus. Uutta oppimiskäsitystä ja uutta koulua leimaavat puolestaan dynaamisuus, aktiivisuus, kriittisyys, kokonaisuuksien opettaminen, sekä tiedon ja taidon suhde ja kokemuksen ja järkeilyn suhde. (Soininen 1995, 163; Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1989.)

Opiskelijat puhuivat nimenomaan uudesta tai vanhasta opetuksesta, eivät niinkään uudesta tai vanhasta koulusta. Vaikka opiskelijat jossain määrin viittaavatkin koko kouluun, keskittyy heidän ajattelunsa historian pedagogiikkaan. Opiskelijat kokivat pedagogisten opintojen keskeiseksi osaksi opetusharjoittelun, jossa he suunnittelivat ja pitivät oman oppiaineensa tunteja. Koko koululaitoksen pohtiminen näyttöytyi varsin kaukaiselta verrattuna opettajan luokahuonetyöskentelyyn. Opiskelijoiden puhe oli pedagogiikkaan keskittyvää ja tässä puheessa olennaista oli näkemys opettajan roolista, historiasta opetettavana aineena ja järkevistä opetustavoista. Opiskelijoiden puhe osoittaa pedagogisen ajattelun kehittymisen nimenomaan pedagogisen sisältötiedon saralla. He puhuivat yhtäältä yleisesti historian ainepedagogiikasta, toisaalta omasta sisäistetystä pedagogisesta sisältötiedostaan. Olennaiseksi nousee myös opiskelijoiden opettamiskäsitykset.

Opettajien opettamiskäsitykset voidaan jakaa kahteen perusasenteeseen, joista ensimmäistä leimaa tiedon siirtäminen ja opettajajohtoisuus ja toista oppijakeskisyys ja taitojen opettaminen (Glaser & Bassock 1989, 660; Kember 1997). Opiskelijat, jotka katsoivat olevansa "realistisia" opettajia olivat opettamiskäsitykseltään opettajakeskeisiä ja sisältöorientoituneita. He näkivät opettamisen olevan ennen kaikkea strukturoidun tiedon jakamista. "Uutta, idealistista" opetusta ajaneet opiskelijat sen sijaan näkivät itsensä oppimisorientoituneina ja enemmän oppijakeskeisinä opettajina. He kokivat tehtäväkseen kehittää oppijoiden käsitteellistä ajattelua ja avustaa näiden oppimisprosessia.

#### 6.4 Erilainen historiakäsitys ja ryhmäilmiöt – selviytymiskeinoja

Opiskelijat toteuttivat kurssisuunnitelmat neljässä eri ryhmässä neljän eri ohjaavan opettajan johdolla. Opiskelijoiden kertoman mukaan ryhmiä yhdisti se, että kaikkiin ryhmiin kuului sekä "vanhaa konservatiivista historianopetusta" kannattavia opiskelijoita, että "idealistisia, uudistuvaa opetusta" ajavia opiskelijoita. Ryhmät olivat saaneet kaikki samanlaisen tehtävän, eli suunnitella ja toteuttaa sekä arvioida tutkivan oppimisen periaatteen mukaisesti lukion historian kurssi. Jokaisella ryhmällä oli toteutettavanaan yksi lukion pakollinen historian kurssi, jonka he suunnittelivat lukion valtakunnallisten ja Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelmien avulla.

Opiskelijoiden tuli ensin miettiä kurssin keskeinen teema ja tämän jälkeen rajata ja karsia oppisisältöjä, sekä miettiä valitsemiensa oppisisältöjen merkitykset keskeisen teeman kannalta. Tämän jälkeen opiskelijoiden tuli miettiä kurssilla käytettävät työskentelytavat sekä se, miten kurssilla olevat lukiolaiset arvioidaan. Tämän lisäksi ryhmäläiset pohtivat myös sitä, miten he sitoutuvat yhdessä tekemiseen ja toimivat ryhmänä.

Kurssien suunnittelu aloitettiin marraskuun lopulla ja kurssit käynnistyivät normaalikoululla neljännessä jaksossa tammikuussa. Kurssit olivat normaaleja lukion opetussuunnitelman mukaisia pakollisia historiankurseja, eli niiden laajuus oli 38 oppituntia. Opetusta oli siis kuusi tuntia viikossa reilun kuuden viikon ajan. Kurssit olivat vielä kesken, tosin varsin loppuvaiheessa, helmikuisten ryhmäkeskustelujen aikaan. Näin ollen kurssin toteutus ja tuleva arviointi olivatkin keskeisesti opiskelijoiden mielessä ryhmäkeskusteluja pidettäessä. Lukion historian kurssit toteutettiin normaalikoululla siten, että kaikilla ryhmillä oli eri ohjaavat opettajat. Eri ohjaavat opettajat antoivat kurssien suunnitteluvaiheessa erilaisia neuvoja ja tämä näkyikin suunnitteluvaiheessa siinä, miten opiskelijat orientoituivat kurssin suunnitteluun.

Helmikuun haastattelussa opiskelijat nostivat kurssien toteuttamisen ongelmana esiin sen, miten hankalaa oli tehdä yhteistyötä eri tavoin ajattelevien ihmisten kanssa. Neljälle ryhmälle muodostuikin erilaiset selviytymisstrategiat tässä tilanteessa. Jo suunnitteluvaiheessa eri ryhmät valitsivat erilaiset lähtökohdat kurssien suunnittelulle, joka näkyi luonnollisesti myös toteuttamis-

vaiheessa. Ne tavat, joilla ryhmissä olevat opiskelijat perustelevat näitä valintojaan, ovat varsin kiinnostavia.

*Eeron ja Elinan ryhmä: Ongelmien kuoppaan heittäminen ja peitteleminen*

Eeron ja Elinan ryhmän työskentely lähti liikkeelle varsin myrskyisästi harjoittelijoiden koettua ohjaavan opettajan vaikuttavan liikaa kurssin suunnitteluun ja sanelevan, miten heidän tulisi kurssi toteuttaa. Joulukuussa Eero kertoi, että heidän tulisi "taikoa" alle viikossa kolmellekymmenelle tunnille tuntisuunnitelmat. Hänen mielestään oli aivan absurdia edes ajatella, että he tekisivät sitä ryhmässä. Elina kertoi, että tammikuussa ohjaava opettaja ja didaktikko olivat käyneet kurssin tiimoilta keskustelun, jonka jälkeen harjoittelijat saivat vapaammat kädet toteuttaa itseään kurssilla. Tämä tuli Elinan mukaan kuitenkin liian myöhään, sillä he olivat jo suunnitelleet tuntinsa, eivätkä halunneet luopua valmiista tuntisuunnitelmistaan.

Helmikuussa Eero myös totesi haastattelussa, että alusta lähtien mikään ei ollut niin varmaa kuin se, etteivät heidän ryhmänsä harjoittelijat pidä tunteja yhdessä. Näin siitä huolimatta, että harjoittelijat olivat joulukuussa tuoneet esiin sen, että kurssin epäonnistuminen johtui ohjaavasta opettajasta ja didaktikosta, jotka "olivat sössineet siellä kulisseeissa." Helmikuussa Eero totesi, että kurssista olisi tullut varmasti erilainen, jos heillä olisi ollut vapaat kädet toteuttaa kurssia haluamallaan tavalla. Eero ja Elina kertoivatkin heidän kurssinsa koostuvan neljästä osiosta, joihin lisättiin myöhemmin mukaan jotain yhdistäviä elementtejä. Eero sanoi kurssin olevan sekasikiö, koska heillä neljällä oli niin erilaiset opetustyylit.

Eeron ja Elinan kurssilla oppitunnit muodostuivat opettajajohtoisiksi. Syynä tähän Eero piti sitä, että heidän näkemyksensä historiasta ja lukion merkityksestä olivat niin erilaisia, ettei kukaan heistä halunnut pitää tunteja yhdessä. Elinan mukaan olisi myös ollut typerää yrittää yhteistyötä, sillä oppilaille on selkeämpää, kun luokassa on yksi opettaja joka ohjeistaa ja arvostelee työskentelyn. "Oppilaiden paras" muodostuikin sekä Eeron että Elinan käyttämäksi perusteluksi kurssin työskentelytavoiksi. Oppilaan parhaalla selitettiin sitä, että kurssilla "syötettiin historiaa neljästä eri karsinasta". Sillä perusteltiin myös se, että jokainen harjoittelija arvioi yksin antamansa tehtävät ja oppilaan parhaalla perusteltiin se, miksi kurssi toteutettiin niin kuin se lopulta toteutettiin. Oppilaan paras toteutui kurssilla harjoittelijoiden mukaan myös siinä, että kurssi tarjosi jokaiselle oppilaalle jotain mieltä.

Helmikuisessa haastattelussa sekä Elina että Eero toivat esiin sen, ettei kurssisuunnitelman laatiminen vastannut opettajan työn todellisuutta. Elina totesi, ettei työelämässä kuitenkaan tule koskaan suunnittelemaan kenenkään kanssa yhdessä kurssia. Eero puolestaan sanoi ongelmaksi muodostuneen sen, että joutui työskentelemään eri tavoin ajattelevien ihmisten kanssa. Tällöin meni resursseja hukkaan, koska ideoita jouduttiin tasapäästämään. Eero totesi, ettei työpaikallakaan joudu tekemään yhteistyötä muiden aineiden opettajien kanssa ja oman aineenkin vain silloin, jos he ajattelevat asioista kanssasi samalla tavoin.

Eero totesi, että heidän ryhmässään ongelmat oli heitetty kuoppaan ja peitelty sinne. Kurssisuunnitelman tarkoitus ei heidän ryhmällään toteutunut, mutta Eeron mukaan tällä tavoin toteutettuna he olivat saaneet lisäkäsitystä omasta opetustyylistään ja tämä puolestaan palveli reaalielämää.

Eeron ja Elinan ryhmässä kurssia ei lähdetty suunnittelemaan yhdessä, sitä ei toteutettu yhdessä eikä sitä myöskään arvioitu yhdessä. Perusteluina tähän opiskelijat käyttivät liian tiukkaa aikataulua, ohjaavan opettajan liian tiukkaa näkemystä kurssin toteutuksesta sekä tiedonkulun ongelmia didaktikon ja ohjaavan opettajan välillä. Helmikuussa opiskelijat nostivat esiin sen, että näkivät yhteistyön kuuluvan opettajan työhön vain silloin, kun sitä voi tehdä vapaaehtoisesti samalla tavoin ajattelevien ihmisten kanssa. Ajatus yhdessä toteutettava kurssista eri tavoin ajattelevien ihmisten kanssa ei Elinan tai Eeron mielestä hyödyttänyt heidän opettajaksi kehittymistään. Kurssi toteutettiin yksittäisten harjoittelijoiden pitäminä yksittäisinä, pääsääntöisesti opettajajohtoisina tunteina. Perustelu tälle toiminnalle haettiin ”oppilaan parhaasta”.

”Oppilaan paras” on mielenkiintoinen käsite. Sitä tai käsitettä ”oppilaan hyvä” käytetään yleisesti opetussuunnitelmateksteissä ja kuntien perusopetuksen arvopohjissa. Samoin käsitteeseen viitataan myös Opettaja-lehden mielipidekirjoituksissa (esim. anon. 2011, 13). Ja onpa keskustelussa vaadittu oppilaan parhaan lisäksi myös opettajan parasta (Tikkanen 2010, 24). Airosmaa (2012, 6, 174) toteaa, että nuoria opettajia ohjaa työssään oppilaan hyvän ja oman jaksamisen arvot. Hänen mukaansa oppilaan hyvään liittyviä ihanteita ja arvoja ovat esimerkiksi tasapuolisuus ja rehellisyys (Airosmaa 2012, 174). Käsitettä oppilaan paras ei kuitenkaan yleensä keskustelussa määritetä tarkasti, vaan oletetaan, että toimijat – opettajat, oppilaat ja vanhemmat – ymmärtävät mitä oppilaan paras kulloisessakin tilanteessa on.

Huolimatta siitä, että ”oppilaan paras” on varsin tilannesidonnainen ja tulkitsijasta riippuvainen sanapari, on se myös tehokas. Kukapa opettaja ei haluaisi toimia oppilaan parhaaksi? Tällä sanaparilla sekä Elina että Eero perustelivat hyvinkin monenlaista toimintaa. Se nostettiin perusteluksi sille, ettei ryhmä suunnitellut ja toteuttanut yhdessä kurssia. ”Oppilaan paras” näyttäytyi tällöin siinä, että oppilaille tarjottiin kerrallaan aina yhden opettajan näkemys tunnin aiheeseen. Sama periaate toteutui myös arvostelussa. ”Oppilaan paras” toimi perusteena, jonka taakse kätettiin se, etteivät ryhmään kuuluneet opiskelijat halunneet toimia yhdessä kurssin eteen ja nostaa ryhmänsä ongelmia esiin. Vaikka ryhmäläiset huomasivatkin käsityksensä hyvästä historianopetuksesta ja historian arvioinnista erilaiseksi, he eivät nostaneet asiaa keskusteluun. Keskustelemattomuus peitettiin liimaamalla ongelmallisiin asioihin etiketti ”oppilaan parhaaksi”.

”Oppilaan paras” osoittaa myös sitä, että ryhmäläiset kokivat olevansa opetusharjoittelijoina asemassa, jossa he voivat määrittää, mikä oppilaille on parhaaksi. Heidän suunnitelmallaan kurssilla oppilaat eivät saaneet esimerkiksi osallistua itse omaan arviointiinsa tai vaikuttaa opetuksen sisältöihin tai työtapoihin. Kurssin suunnittelu ja toteutus muodostuikin mielenkiintoiseksi prosessiksi, jossa harjoittelijat kokivat ohjaavan opettajan vaikuttavan liikaa

heidän tekemiseensä, mutta samalla itse määrittivät sen, mitä ja miten oppilaat saavat kurssilla oppia.

Kurssin suunnitteluvaihe oli myös varsin tunteikas. Sekä Elina että Eero kokivat ohjaavan opettajan pakottaneen heidän kurssinsa oman mielensä mukaiseen muottiin. Ryhmäläiset eivät kuitenkaan keskustelleet tästä ohjaavan opettajan kanssa, vaan päättivät suunnitella sellaisen kurssin, jonka olettivat miellyttävän ohjaavaa opettajaa. He jakoivat kurssin neljään osaan, joista jokainen ryhmään kuuluva opetusharjoittelija vastasi yksin yhden osion suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Vaikka ryhmä sai myöhemmin mahdollisuuden muuttaa kurssisuunnitelmaansa, eivät he tätä tehneet vedoten valmiiseen suunnitelmaansa. Syylliseksi suunnittelemisen ongelmiin nousi tällöin ohjaava opettaja, eivätkä kurssia suunnittelemassa olleet opiskelijat, jotka eivät ottaneet vastuuta kurssin yhteisestä suunnittelusta.

Suunnittelussa ja toteutuksessa toteutuivat oikeastaan kaikki yksin omassa luokassaan toimivaan opettajaan liitettävät kliseet. Tunnit suunniteltiin yksin, tunnit toteutettiin yksin ja kukin opettaja arvioi itse yksin tekemänsä tehtävän. Ryhmän merkitykseksi jäi tässä prosessissa jakaa kurssista yhtä suuret tuntimäärät opetettavaksi.

*Vilhon ja Siirin ryhmä: arvokeskustelut ja kaksi eri tulkintaa tilanteesta*

Vilho ja Siiri kuvasivat suunnittelu- ja toteuttamisprosessia varsin eri tavoin. Vilhon puheessa olennaista oli sitoutuminen tutkivaan opettamiseen ja uuteen historianopetukseen, Siirin puheessa puolestaan sitoutuminen kurssin toteuttamiseen ja läsnäoloon. Sekä Vilho että Siiri pyrkivät samaan, oppilaiden parhaaseen, mutta käytetyt keinot ja päämäärä oli heille erilainen.

Vilho oli kurssin suunnitteluvaiheessa innossaan kurssista. Hän selitti, kuinka oli suunnitellut kurssin kaiken tekemisen peilautuvan kysymykseen ”miten väestömäärä on eri aikoina vaikuttanut siihen, miten ympäristö reagoi ihmisen toimintaan”. Näkökulmiksi kurssille valikoitui kuluttamisen historia sekä väestön kehittyminen. Kokeen sijasta kurssilla tehtiin tutkimuspäiväkirjaa, jota oppilaat työstivät koko kurssin teemasta. Siiri kertoi helmikuun haastattelussa, että hän ei joulukuussa ymmärtänyt Vilhon suunnitelmaa ja sai kiinni kurssista vasta myöhemmin suunnittelu- ja toteutusvaiheessa.

Siiri kertoi heidän ryhmänsä käyneen keskusteluja keskenään huomatesaan toteuttavansa samaa suunnitelmaa eri tavoin. Siirin mukaan hänen itse-tuntonsa kurssin suhteen oli suunnitteluvaiheessa alhaalla, koska hän ei ”ymmärtänyt poikien ideoita”. Siirin itsetunto nousi kuitenkin sitä mukaan, kun hän otti toisen harjoittelijan kanssa suuremman vastuun kurssista. Siiri kertoi olleensa läsnä lähes jokaisella kurssin tunnilla, mutta ”poikien” olleen poissa. Tämä johti siihen, että kurssi oli ollut enemmän heidän ”tyttöjen” hallussa.

Siiri kertoi, että he olivat käyneet ryhmän kesken arvokeskusteluja siitä, mitä oppilailta voi vaatia ja mitä ei. Siirin mukaan kaikki ryhmäläiset eivät tunnustaneet tajuavan sitä, että oppilaat olivat vasta 16-vuotiaita ja yksi historiankurs-si ei ole heidän koko elämänsä. Hänestä tuntui, että osa harjoittelijoista vaati

oppilailta liikaa. Tämän vuoksi Siiri halusi, että oppilaille ei esimerkiksi olisi annettu mahdollisuutta lähteä perjantaina kaksoistunnilta kotiin tekemään tehtävää, vaan heidän täytyisi jäädä kouluun saamaan ohjeita ja apua tehtävän tekemiseen. Siiri totesi, että heidän ryhmänsä tulee käymään arvokeskustelun myös arvostelusta. Tämän hän näki välttämättömäksi sen vuoksi, etteivät kaikki harjoittelijat olleet seuraamassa omien tuntiensa jälkeisiä tunteja eivätkä voineet tietää, mitä näillä tunneilla oli tehty.

Vilho puolestaan totesi helmikuussa olevansa turhautunut kurssin suhteen. Ongelmaksi oli muodostunut se, että ryhmän harjoittelijat tulkitsivat tehtävää eri tavoin. Muut opiskelijat toteuttivat kurssia eri tavoin kuin Vilho ja se turhautti häntä. Kurssin tavoite oli Vilhon mukaan hämärtynyt, koska oppitunteja pidettiin muustakin kuin tavoitteesta tai näkökulmien kautta. Kurssin suunnitteluvaiheessa Vilhon rooli oli iso, mutta lopullisessa toteutuksessa hän näki roolinsa melko pieneksi. Helmikuun haastatteluun mennessä Vilho oli pitänyt omat tuntinsa kurssilta ja kertoikin jättäneensä kurssin jo selkensä taakse. Hän kertoi, ettei osallistunut juuri muille kuin itse pitämilleen kurssin tunneille.

Kurssitehtävän tekeminen oli Vilhon mukaan ollut opiskelijoille rankkaa ja hän halusi auttaa opiskelijoita sillä, että he saisivat valita tulevatko perjantain kaksoistunnilla kouluun vain tekevätkö tehtävää kotona. Ajatuksena tässä oli se, että oppilaat saisivat valita tulevatko kouluun ja olisivat ”luovasti laiskoja”, jolloin harjoittelijat auttaisivat heitä oppimistehtävän tekemisessä. Toiset harjoittelijat päättivät kuitenkin palaverissa, jossa Vilho ei ollut läsnä, että kaikkien oppilaiden täytyy tulla kouluun. Tämä aiheutti Vilhon mukaan sen, että hänen hyvä ideansa siitä, että kouluun voi tulla vaikka se ei ole pakko, tyrmättiin.

Kurssin suunnitteluvaiheessa sekä Siirin että Vilhon kertoman mukaan Vilholla (Siirin mukaan ”pojilla”) oli suuri rooli. Toteuttamisvaiheessa Vilho kävi kuitenkin pitämässä lähinnä omat tuntinsa ja Siirin kertoman mukaan he ”tytöt” läsnäolijoina ottivat suuremman vastuun kurssista. Kun kurssi ei toiminut suunnitelmien mukaan, pyrki Siiri järjestämään arvokeskusteluja ryhmäläisten kesken, jotta yhteinen tavoite saavutettaisiin. Ongelmaksi muodostuivat ryhmäläisten erilaiset tavoitteet. Vilhon tavoitteena oli tutkivan oppimisen läpivieminen kurssilla, Siiri puolestaan painotti sitä, että työtavoista riippumatta oppilaiden tulee saada riittävä ohjeistus ja tietomäärä pystyäkseen tekemään tehtävät.

Siiri oli tyytyväinen käytyihin arvokeskusteluihin, Vilho ei keskusteluista poissaolleen ollut tyytyväinen tapaamisissa päätettyihin ratkaisuihin. Vilhon ja Siirin näkemys siitä, käytiinkö kurssista keskustelua vai ei myös erosi toisistaan. Siirin mukaan he nostivat ongelmat esiin ja kävivät näistä keskustelua. Vilhon mukaan ryhmässä ei enää keskusteltu kurssista, tosin hän totesi odottavansa sitä, että pääsisi keskustelemaan ryhmäläisten kanssa kurssista. Ongelmana ryhmän toiminnan kannalta oli se, että Vilho ei puhunut auki muille ryhmäläisille sitä, minkä hän koki kurssissa epäonnistuvan ja Siiri puuttui niihin ongelmiin, jotka olivat hänelle merkityksellisiä.

Kurssia toteutettaessa Vilhon ja Siirin ryhmässä suunnittelusta vastanneet eivät enää toteutusvaiheessa olleet aktiivisesti ajamassa näkemystään kurssista.



Heidän poissaolonsa johti siihen, että läsnäolijat muokkasivat kurssin enemmän itsensä näköiseksi. Vilho koki, että kurssilla ei tällöin enää toteutunut tutkivan oppimisen mukainen ajattelu. Hän päätti kuitenkin vetäytyä kurssin toteutuksesta ennemmin kuin osallistua aktiivisesti siihen ja tuoda omia näkemyksiään esiin.

Vilhon kohdalla oli kyse itse valitusta yksin tekemisestä. Tämänkaltainen toiminta on nähty monissa tutkimuksissa opettajille tyypilliseksi. Lortien (1977) tutkimuksessa monet opettajat valitsivat mieluummin yksinään tekemisen, ja totesivat, että jos heillä olisi käytettävissään enemmän aikaa, he käyttäisivät sen mieluummin oppilaiden kuin kollegoiden kanssa toimimiseen. Hargreaves (1993, 227, 232, 241–244) puolestaan huomauttaa, että opettajan työtä tarkasteltaessa on erotettava eristäytyminen ja yksinäisyys toisistaan. Eristäytyminen on Hargreavesin mukaan kuin vankila tai pakopaikka ja se voi johtua joko yksilön psykologisista ominaisuuksista tai koulun sosiaalisesta ja fyysisestä arkkitehtuurista. Yksinäisyys puolestaan on opettajan vapautta ja se voi mahdollistaa esimerkiksi oman toiminnan reflektoinnin tai luovien innovaatioiden kehittämisen (Sahlberg 1997, 137–138).

*Ilmari ja Tommi: Vastuu painaa*

Ilmarin ja Tommin ryhmässä kurssin jäsenten vastuu kurssista oli viety pitkälle. Jokainen opetusharjoittelija oli läsnä jokaisella oppitunnilla ohjaten oman pienryhmänsä toimintaa. Jokaisella tunnilla oli myös vastuopettaja, joka vastasi tunnin tehtävistä ja aineistoista. Koko kurssi toteutettiin tutkivan oppimisen mukaisena ryhmätyöskentelynä, jossa oppilaat oli jaettu kotiryhmiin. Oppilaat tutkivat omissa kotiryhmissään tunnin aihetta eri näkökulmista ja jakoivat tietoaan muille ryhmille. Kurssilla kokeiltiin muun muassa draamaa, suullisia kohteita ja erilaisia ryhmätöitä. Kurssia arvioitiin jatkuvasti niin harjoittelijoiden kuin oppilaiden itsensä toimesta. Kurssin tavoitteiksi ryhmäläiset olivat kirjanneet demokratiakehityksen ja kansalaisyhteiskunnan ymmärtämisen sekä kansalaisen vaikutusmahdollisuuksien arvioimisen, historiallisen tiedon luonteen ymmärtämisen tutkimalla itse historiaa ja ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen keskeisten elementtien tunnistamisen.

Sekä Tommi että Ilmari nostivat kurssinsa ongelmaksi sen, että osa opetusharjoittelijoista joutui kantamaan siitä suuremman vastuun kuin toiset. Tommin mukaan heillä kolmella (Tommi, Ilmari ja kolmas harjoittelija) oli niin vahva visio kurssista, että loput ryhmäläiset saivat vain hyväksyä tämän. Ilmari puolestaan kertoi, että jo kurssin suunnitteluvaiheessa hän koki raskaaksi sen, että joutui ”myymään” ideansa kurssista toisille opiskelijoille. Ilmarin mukaan aluksi kolme ja lopuksi neljä harjoittelijaa ”uskoi tähän juttuun”.

Kurssin tärkeimpänä antina sekä Ilmari että Tommi näkivät, että kurssilla he pystyivät seuraamaan läheltä oppilasryhmän prosessia ja tutustumaan oppilaisiin. Ilmari kertoi, että pienen ryhmän kanssa työskennellessä oli saanut läheisen kontaktin oppilaisiin. Lisäksi tutkivan oppimisen myötä hän oli itsekin

oppinut, ettei opettajalla aina tarvitse olla valmiita vastauksia, vaan riittää, että tiedetään mistä vastausta voitaisiin lähteä etsimään.

Tommi näki kurssin toteutuksen toimineen ihan hyvin ja kertoi, ettei kurssi ole muodostunut harjoittelijoille liian rankaksi. Ilmari puolestaan totesi, että hän oli kokenut kurssin suunnittelun ja toteuttamisen hyvin rankaksi, koska koki joutuneensa kantamaan liian suuren vastuun kurssista. Ilmari kertoi kokeneensa muiden ryhmäläisten odottavan, että hän oli koko ajan perillä kaikesta. Heidän ryhmässään meni Ilmarin mukaan pieleen se, että hän joutui neuvoamaan myös muita harjoittelijoita.

Kurssi, jota Ilmari ja Tommi olivat suunnittelemassa ja toteuttamassa toteutui näistä neljästä kurssista kokonaisuudessaan eniten tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti. Harjoittelijat olivat hyvin sitoutuneita kurssin suunnitteluun ja toteuttamiseen ja olivatkin käytännössä kaikki jokaisella oppitunnilla läsnä. Hyvin toteutuneesta kurssista huolimatta erityisesti Ilmari koki kurssin varsin rankaksi ja hänen jaksamisensa olikin välillä kovalla koetuksella.

*Akseli: Oman opetusnäkemysväkensä vahvistuminen*

Akseli oli ryhmässään ainoana suoravalittuna opiskelijana. Joulukuussa Akseli kertoi ryhmänsä kokoontuneen tekemään kurssisuunnitelmansa. He olivat päättäneet korvata kokeen isolla ryhmätyöllä ja kuljettaa mikrohistoriallista perhettä läpi koko kurssin. He pyrkivät koko ajan tutkivaan oppimiseen muun muassa pysäkkityöskentelyn ja asiantuntijaryhmien avulla. Koko kurssi rakennettiin tutkivan oppimisen varaan. Heillä oli ajatuksenaan, että oppitunneilla ei tarvitse pystyä kertomaan ”kaikkea mahdollista menneisyydestä”, vaan ne voivat olla hyvinkin spesifiin aiheeseen keskittyviä ”tähtenlentoja”. Myöskään kirja ei ohjannut kurssin toteutusta, vaan toimi apuna.

Akseli kertoi heidän neljän ryhmäläisen olevan keskenään hyvin erilaisia. Ryhmää pitäisi yhdistää tutkivan oppimisen, mutta tätä jokainen toteutti omalla tavallaan. Akseli kertoi, etteivät he ryhmässä halunneet lähteä määrittämään tarkasti sitä, mitä tutkivalla oppimisella pitäisi tarkoittaa, vaikka hänellä itsellään siitä vankka visio olikin. Lisäksi he ottivat oppilaat mukaan kurssin suunnitteluun ja kotiryhmä-asiantuntijaryhmä -työskentely poistettiin oppilaiden toiveista. Kurssin tunnit olivat Akselin mukaan pitkälti olleet tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisia, tai ainakin hänen omat tuntinsa pohjasivat siihen. Hän kuitenkin totesi, että kurssi olisi ollut helpompi toteuttaa yksin kuin ryhmässä, sillä hänellä oli vankka visio siitä, miten opetus olisi järkevää toteuttaa, mutta ei halua mennä tätä muille ”päsmäröimään”. Tästä huolimatta hän koki olleensa ryhmässä eniten muita eteenpäin lykkinyt harjoittelija.

Akseli kertoi prosessin kuluessa huomanneensa, miten kurssi olisi ollut järkevää suunnitella alusta lähtien. Esimerkiksi mikrohistoriallista perhettä ei olisi saanut päälleliimata kurssiin, vaan sen kautta olisi tullut lähteä liikkeelle. Kurssi kuitenkin pysyi kokonaisuutena siksi, että lopussa oli ryhmätyö ja tässä oppilaat joutuivat käyttämään samoja työskentelytapoja, joita jo oppitunneilla oli käytetty. Heidän ryhmässään kaikki opiskelijat olivat myös olleet läsnä lähes joka tunnilla.

Akselin mukaan suurimmat turhautumiset kurssilla tulivat siitä, että jotkut harjoittelijat kysyvät "1+1=2" -tyylisiä tietokysymyksiä, vaikka järkevää olisi kysyä sellaisia kysymyksiä, joihin ei ole olemassa yksiselitteisiä oikeita vastauksia. Hän oli kuitenkin kurssiin ihan tyytyväinen ja koki saaneensa omille näkemyksilleen hyvää historianopetuksesta lisävahvistusta kurssilta.

#### *Ryhmien toiminta opettajan työn yhteisöllisyyden kuvaajana*

Yksikään ryhmistä ei ryhmän toiminnan kannalta ollut varsinainen unelmaryhmä. Erityisesti ryhmiä jakavaksi tekijäksi opiskelijat nostivat ryhmän jäsenten erilaiset käsitykset historianopetuksesta. Koska jokaisessa ryhmässä oli sekä tutkivaa oppimista että perinteisempää opettajajohtoista opetusta kannattavia opiskelijoita, ei näkemys hyvästä historianopetuksesta yksinomaan ollut ryhmien toiminnan kannalta ratkaisevaa. Sen sijaan kurssien suunnittelu ja toteuttaminen osoittivat sen, että tyytyväisimpiä olivat ne harjoittelijat, jotka kokivat kurssin olevan kokonaisuus, jolla he saivat toteuttaa itselleen sopivaa opetustapaa. Lisäksi tärkeää oli tunne siitä, että pystyi vaikuttamaan kurssin etenemiseen ja omaan työpanokseensa kurssilla. Olennaista oli myös, miten opiskelijat positioivat itsensä suhteessa muihin opiskelijoihin.

Opettajien työ on muuttunut entistä yhteistoiminnallisemmaksi (Hargreaves 2003, 129–130). Parhaimmillaan suomalaiset opettajat kuvaavat, kuinka heidän omassa työyhteisössään jaetaan vastuuta koulun kaikista tehtävistä ja jossa jokainen opettaja saa vaikuttaa oman luokkahuonetyöskentelynsä lisäksi koko koulun toimintaan (Säntti 2007, 216–222). Yhteistyö ei kuitenkaan kaikissa työyhteisöissä toimi. Säntin (2008) mukaan osa opettajista kokee, ettei yhteistyölle ole joko aikaa, tai kollegat ovat ammattitaidottomia, epäkelvoja ja väärän ammatinvalinnan tehneitä. Työtovereita ei tällöin arvioida niinkään asemien, kokemusten, oppiaine- tai vuosiluokkajaon näkökulmasta vaan yksilöllisten piirteiden perusteella.

Opettajan työtä on usein kuvattu yksinäiseksi sekä yksityiseksi ja koulujen on sanottu organisoituneen enemmän opettajien erityisyyden kuin keskinäisen riippuvuuden perustalta (Lortie 1977, 14–15; Hargreaves 1993; Fullan 1994). Myös monilla opettajilla alalle hakeutumisen perimmäisenä syynä on ollut halu päästä työskentelemään luokkahuoneessa oppilaiden kanssa (Lortie 1977). Tämänlainen luokkahuonetyöskentely korostaa perinteistä yhden opettajan vastuullisuutta joko yhdestä oppilasryhmästä (luokanopettajilla) tai yhdestä oppiaineesta (aineenopettajilla).

Opettajien välistä kollegiaalisuutta tarkasteltaessa tulee erottaa yksilöllisyys yksilökeskeisyydestä. Yksilöllisyydellä tarkoitetaan henkilökohtaista autonomiaa, vaikkapa kykyä ajatella itsenäisesti ja kriittisesti sekä toimia halutesaan tämän mukaisesti. Yksilökeskeisyys puolestaan äärimmilleen viittaa johonkin negatiiviseen, esimerkiksi yksilön sosiaaliseen eristäytymiseen muista. (Säntti 2008.)

Hargreavesin (1994, 245) mukaan yhteistoiminnallisuus on yksi postmodernin aikakauden lupaavimmista käytännöistä. Monet tutkimukset myös mää-

rittelevät opettajien välisen yhteistyön hyvän koulun ja hyvän opettajan piirteiksi (esim. Sahlberg 1997). Opettajien kollegiaalisuus mahdollistaa yhdessä kehittymisen dialogin ja reflektoinnin kautta, mutta se vaatii myös vuorovaikutustaitoja, joita tulisi entistä enemmän harjoittaa jo opettajankoulutuksessa (esim. Sääntti 1997, 69; Kemppinen 2006, 40–41; Klemola 2009).

Hargreaves (1994) on luokitellut opetustyön kulttuureita viiteen eri kategoriaan:

- 1) Individualistinen opetus kulttuuri, jossa opetus suunnitellaan ja toteutetaan yksin. Tämä tarjoaa yksityisyyttä, mutta minimoi kollegoilta saatavan palautteen ja avun.
- 2) Kollaboratiivinen yhteistyön kulttuuri, jossa opettajat työskentelevät aktiivisesti yhdessä suunnitellen, arvioiden ja toteuttaen toimintaansa. Yhteistyö on itse ohjautuvaa, ei ulkoapäin pakotettua. Kollaboratiivinen kulttuuri on sekä opettajan itsensä kehittymisen että koulun kehittämistyön kannalta tehokas.
- 3) Teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri, jossa yhteistyö on ulkoapäin ohjattua, jopa pakotettua. Yhteistyön tarve ja jopa sen ajat ja paikat on ylhäältäpäin määrätty.
- 4) Balkanisointuneessa opetuskulttuurissa opettajat ovat jakautuneet ryhmiin, joiden kesken yhteistyötä tehdään. Liikkuvuus näiden ryhmien välillä on pientä.
- 5) Liikkuva mosaiikki on balkanisointuneen opetuskulttuurin tapaista, mutta ryhmien välillä on liikkuvuutta. Ryhmät ovat projektiluonteisia ja ne liittyvät yksittäisiin hankkeisiin tai koulun kehittämistyöhön.

Suoravalittujen historianopettajaopiskelijoiden käsityksissä opettajien yhteistyöstä näkyi varsin selkeästi sekä individualistinen että balkanisoinut kulttuuri. Balkanisoinut, klikkiytynyt, kulttuuri näkyi vahvasti esimerkiksi siinä, miten ”uutta” opetusta ajaneet opiskelijat toivoivat, että olisivat saaneet suunnitella ja toteuttaa kurssin ”samalla tavoin ajattelevien” kanssa. Kurssien suunnittelu ja toteuttaminen yhteistyönä näytti hyvin myös teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuriin, jossa yhteistyötä tehtiin yhteisen kurssin eteen, koska se oli pakko. Ilman ulkoapäin tulevaa ohjausta, ei yhteistyötä harjoittelijakollegoiden kanssa olisi tehty. Hargreaves (1994) on nähnyt juuri klikit ja pakotetun yhteistyön myös koulukulttuurille tyypilliseksi piirteeksi. Samat piirteet, jotka näkyvät koulumaailmassa erottuivat siis vasta opettajankoulutuksessa olevien tulevien opettajien toimintatavoissa.

## 6.5 Aineopintovaiheen kilpailevat mallitarinat

Perusopintovaiheessa opiskelijoille muodostui yksi mallitarina. He identifioituivat vahvasti historian opiskelijoiksi ja kokivat historian heitä yhdistäväksi tekijäksi. Aineopintovaiheessa mallitarina jakautuu kuitenkin kahdeksi toisiaan vastaan kamppailevaksi tarinaksi. Ylijoki (1998, 155) toteaa mallitarinoiden olevan hyvä tapa tarkastella sitä, miten eri oppiaineiden tai samankin oppiaineen kilpailevat osapuolet jäsentävät toimintaansa ja sen perusteita. Mallitarinoiden taustalla on käsityksiä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta. Nämä näyttävät

tyivät voimakkaasti myös tutkimieni opiskelijoiden tekemässä kahtiajaossa vanhan ja realistisen sekä uuden ja idealistisen historianopetuksen välillä.

***Historian opettajiksi opiskelevien tarina: Realistiset, vanhaa opetusta kannattavat opettajat (Elina ja Siiri)***

*Mä en aio liittyä tuohon tutkivan opetuksen hypetykseen, koska en ikinä ole oppinut ryhmätöistä mitään. Jäin yhtenä päivänä miettimään omia kouluaikojani ja ryhmätöiden teko oli semmosta liipalaapaa, että niistä jäi aina tosi paljon asioita epäselväksi. Että olisi ollut paljon helpompi, jos opettaja olisi vaan kertonut ne asiat. Lisäksi on turha korostaa luovuutta luovuuden perään, kun koulussa ei kuitenkaan ole tarkoitus seistä päällään, vaan oppia asioita.*

*Historian opettamisessa keskeistä ei ole vuosiluvut tai henkilöiden nimet, vaan kokonaisuuksien hahmottaminen. Oppilaiden tulee hahmottaa, miksi jotakin on tapahtunut. Lisäksi syy- ja seuraussuhteet ovat tärkeitä.*

*Opettajan tulee tietää omasta oppiaineestaan, jotta hän pystyy rakentamaan hyvän oppitunnin. Hyvällä oppitunnilla opettaja jäsentelee ja selittää selkeästi asiat, jotta oppilaan on asia helppo oppia. Hyvät muistiinpanot täydentävät tätä opettajan esitystä. On tärkeää, että opettajalla on hyvä kontakti oppilaisiin ja tämän vuoksi muistiinpanot kannattaakin kirjoittaa taululle, jotta oppilaat ja opettaja pysyvät samassa tahdissa mukana. Välillä on ihan hyvä tuoda opetukseen parikeskusteluja tai ryhmätöitä mukaan ihan oman ja oppilaiden viihtyvyyden vuoksi.*

*Opettajana tykkään suunnitella oppitunnin selkeästi ja pysyä omissa suunnitelmissani. Toki on hienoa, jos oppilaat esittävät kysymyksiä tunnilla. Niiden kysymysten kauttahan näkee sen, miten oppilaat ymmärtävät käytävää asiaa ja välillä sitä huomaa, että oppilaat tuovat esiin sellaisia asioita, joita ei itsekään ole tajunnut ajatella. On tärkeää, että oppilaat saavat selkeät ohjeet työskentelyyn, koska vain selkeiden ohjeiden avulla oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan. Tällöin myös opettajan arviointi on helpompaa, sillä opettaja pystyy arvioimaan oppilaat sen mukaisesti, kuinka hyvin he vastasivat annettuun tehtävään.*

*Haluan opettajaksi, koska opettajan ammatissa saan toimia nuorten kanssa. Minua kiinnostaa nuorten maailma ja opettaminen ja se, että saan nuoret oppimaan jotain. En kuitenkaan halua opettaa minkään leikin varjolla, vaan opettaa historiaa.*

***Historian opettajiksi opiskelevien tarina: Idealistiset, uutta opetusta ajavat opettajat (Akseli, Vilho, Tommi, Ilmari ja Eero)***

*Historia on kiehtova oppiaine, jonka opetuksessa olennaista ei ole tietosisällöt vaan taidot. Historianopetuksessa keskeistä ovat prosessit, tiedon tulkinnallisuus ja soveltaminen. Historia opettaa kriittistä suhtautumista tietoon ja omaehtoista ajattelua. Olennaista ei ole muistaa, mitä menneisyydessä tapahtui, vaan ymmärtää, miksi eri ihmiset tulkitsevat menneisyyden tapahtumia eri tavoin ja miksi eri henkilöt näkevät nykyisyyden ja tulevaisuuden eri tavoin. Koska yhteiskunta on muuttunut ja tiedonhankintamenetelmät ja tiedon saatavuus on muuttunut, on turha opettaa enää yksittäisiä nippelitietoja. Keskeistä sen sijaan on opettaa, miten tietoa hankintaa ja käsitellään sekä miten siihen suhtaudutaan kriittisesti.*

*Historian opetuksen motivoinnin tulee lähteä oppilaiden omista lähtökohdista käsin. Olennaista oppitunnilla on oivaltaa asioita. Näiden oivallusten kautta oppilas pysyy omakohtaistamaan tietoa ja hänelle jää paljon enemmän mieleen kuin perinteisestä muistia painottavasta opetuksesta. Opetusmetodina järkevä on tutkiva oppiminen, jossa opettaja yhdessä oppilaiden kanssa muodostaa ongelmia, joihin etsitään vastauksia. Opettajan rooli onkin toimia ohjaajana ja kanssaoppijana, ei tietoa ylhäältäpäin kaatavana auktoriteettina. Historian työtapoina järkeviä ovat erilaiset simulaatiot ja eläyty-mistehtävät, tutkimuspäiväkirjojen ja esseiden kirjoittaminen, ryhmätyöt ja pysäkki-työskentely. Tärkeää on tutkia asioita niiden omissa konteksteissa. Myös mikrohistorial-lisen näkökulman tuominen opetukseen on olennaista, koska oppilaiden omat lähtökoh-dat on helpompi kytkä mikro- kuin makrohistoriallisiin teemoihin.*

*Prosessien arviointi on ensisijaista, ei pelkkien lopputuotosten. On ensiarvoista ymmärtää, että historia ei ole faktatietoa siirtävä oppiaine, eikä kysymyksiin löydy yksi-selitteisiä oikeita tai vääriä vastauksia. Jos opettaja tekee sellaisia kysymyksiä, joihin voidaan vastata yksiselitteisesti, on opettajan tekemä kysymys huono. Perinteisen ko-keen pitämisen sijaan pitäisi löytää muita tapoja arvioida oppilaiden oppimista. Arvi-oinnissa tulisi käyttää erilaisia oppimistehtäviä kuten ryhmätöitä, draamaa ja erilaisten tuotosten, kuten propagandajulisteiden tai iskulauseiden tekemistä. Olennaista on myös se, ettei opettaja yksin toimi arvioijana, vaan oppilaat itse osallistuvat itsensä arvioimi-seen.*

*Uutta historian opetusta tarvitaan, jotta koulu uudistuisi. Ei ole mitään järkeä opettaa sillä tavoin, kuin omina kouluaikoina opetettiin. Niistä ajoista ei ole jäänyt mi-tään mieleen. Ongelmana on vain se, että yhteistyötä joutuu tekemään sellaistenkin kollegoiden kanssa, jotka eivät ymmärrä muutoksen välttämättömyyttä. Tästä seuraa vain ideoiden tasapäistämistä. Jos ideoita saisi työstää samalla tavoin ajattelevien kans-sa, tulisi tekemisestä paljon mielenkiintoisempaa, eikä tarvitsisi turhautua väärällä ta-valla ajattelevien kanssa työskentelyyn. Meidän ajattelutapa on ehkä idealistinen, mutta muutosta ei tapahdu, jos asioihin ei suhtauduta idealistisesti.*

Aineopintovaiheessa opiskelijat kokivat olevansa joko idealistisia uuden ope-tustyylin edustajia tai realistisia vanhan opetustyylin kannattajia. "Uutta" ope-tusta ajaviksi "idealisteiksi" itsensä kokeneet opiskelijat kokivat varsin voimak-kaasti kuuluvansa ryhmään, jota yhdisti yhteinen näkemys historianopetukses-ta. Vaikka opiskelijat eivät julkisesti ryhmäjakoja esittäneetkään, muodostivat tutkimistani opiskelijoista Akseli, Vilho ja Eero tämän ryhmän ytimen. Keskus-teluissa he määrittivät ja heille annettiin valta määrittää, millaista uuden idea-listisen historianopetuksen tulisi olla.

He myös käyttivät tätä heille annettua valtaa osoittamalla esimerkiksi jou-lukuun ryhmäkeskustelussa Elinalle sekä suoraan sanallisesti, että puhumalla Elinan päälle ja keskeyttämällä hänen puheensa sen, ettei hän kuulunut idealis-tien ryhmään. Olennaista idealistien mallitarinassa onkin se, että he itse kertoivat tätä tarinaa, mutta kertoessaan sitä samalla sulkiivat toisia opiskelijoita pois tästä tarinasta.

Mallitarinan muodostumisessa suurin valta oli ydinporukalla. Ydinpo-rukka ei muodostunut niinkään sen perusteella, kuinka hyvin opiskelijat kyke-nivät toteuttamaan ajamaansa historianopetusta normaalikoulun opetuksessa,

kuin sen perusteella, kuinka selkeästi he olivat julkisessa keskustelussa määrittämässä mallitarinaa. Esimerkiksi Ilmarin opetus lukion kurssin aikana pohjautui hyvin voimakkaasti niihin periaatteisiin, joita "uutta" opetusta ajavat opiskelijat kannattivat. Hän kuitenkin oli pois joulukuun ryhmäkeskustelussa, oli ainepedagogiikan tapaamisissa melko hiljaa, eikä tuonut julkisessa keskustelussa itseään esiin. Näin ollen hän ei kuulunut niihin opiskelijoihin, jotka määrittivät mallitarinaa tai sen kehittymistä.

"Uutta opetusta ajaviksi idealisteiksi" itsensä leimanneet opiskelijat kokivat tarinansa olevan vastatarina "vanhan" historianopetuksen tarinalle. Tämä näyttäytyi myös opiskelijoiden käyttämässä kielessä. He olivat menossa "taistelemaan koko systeemiä vastaan" ja "taistelemaan tuulimyllyjä vastaan". "Vanhan" opetuksen edustajat harjoittavat "ihmeellistä sanelukulttuuria", joka pahimmillaan johtaa "oikeusmurhiin".

Tutkimassani opiskelijaryhmässä itsensä realisteiksi kokeneet opiskelijat jäivät altavastajan asemaan. "Uutta opetusta" kannattavat opiskelijat, Eero ja Vilho etunenässä, leimasivat heidät "vanhan opetustyylin" kannattajiksi. Joulukuisessa ryhmäkeskustelussa jako korostui vielä siinä, miten "vanhan opetustyylin" jäsenet korostivat omia näkemyksiään puhumalla "rutinoitumisesta" ja koulumaailman "realiteeteista". "Vanhaan" opetussuuntaan katsotut opiskelijat eivät itse puhuneet itsestään tällä käsitteellä, vaan korostivat ajattelunsa realistisuutta. He katsoivat kentällä olevien opettajien ja erityisesti osan normaalkoulun ohjaavista opettajista edustavan "vanhaa" opetustyyliä. Sen sijaan "uutta" opetusta ajaneet niputtavat niin "realistiset" opiskelijat kuin "vanhan" opetustyylin ohjaavat opettajat samaan kategoriaan.

Vaikka opiskelijat kokivatkin kuuluvansa idealistisiin uudistajiin tai realistisiin vanhan opetustyylin kannattajiin, eivät tarinat kokonaisuudessaan ole taistelulinjoilla toistensa kanssa. Tarinoista on löydettävissä piirteitä, jotka yhdistävät kummankin ryhmän opettajaopiskelijoita. Yhdistävänä tekijänä toimii esimerkiksi puhe oppilaan parhaasta. On myös hyvä muistaa, että vaikka opiskelijat tekivätkin hyvin selkeästi jaon "vanhan realistisen" ja "uuden idealistisen" opetustavan välillä, ei tämä jako opiskelijoiden pitämillä tunneilla tullut näin selkeästi esiin. Sekä "vanhaan" että "uuteen" opetukseen kuuluu paljon erilaisia sävyjä, jotka opiskelijat jättivät huomiotta kärjistäessään kahtiajakoa.

Tutkimani opiskelijoiden keskuudessa jako "uutta" ja "vanhaa" opetusta kannattaviin opettajaopiskelijoihin tapahtui sukupuolijaon mukaisesti. Opettajiin kohdistuvaa keskustelua on moitittu siitä, ettei se ota sukupuolta huomioon vaan tarkastelee opettajuutta sukupuolettomana kysymyksenä (Vuorikoski 2001, 337). Itse näen, että esittämässäni ilmiössä ei ole kyse sukupuolittuneesta jaosta, vaan jako sattui tällä kertaa noudattamaan myös sukupuolijakoa.

Joulukuisessa haastattelussa opiskelijat kysyivät minulta väitöskirjani "perusjuttua". Selitin heille aika epämääräisesti tutkivani heidän opettajuuden kehittymistä koulutuksen kuluessa. Samalla totesin itselläni olleen tunne siitä, että osa heistä edusti konservatiivisempaa opettajahahmoa kuin toiset. Tähän Siiri ja Elina totesivat, että he ovat näitä konservatiivisia toimijoita. Vilho puolestaan sanoi: "mä väittäisin, että aluksi me oltiin kaikki semmosia".

Tällöin en itse ollut valmis hyväksymään Vilhon huomiota, sillä haastateltuani heidät kaikki kahdesti ja luettuani heidän portfoliotekstinsä näin heidän ajattelun erilaisuudet, en niinkään yhtäläisyyksiä. Koko aineiston analyysin jälkeen itseäni jäi mietityttämään Vilhon havainto. Jos tarkastellaan opiskelijoiden pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä ei näkemys kaikista opiskelijoista konservatiivisina toimijoina ole oikea. Jos sen sijaan pohditaan niitä mallitarinoita, jotka opiskelijat opintojensa eri vaiheissa kokivat omakseen, on Vilhon havainto oikea.

Perusopintovaiheessa opiskelijoilla oli selkeä kuva siitä, mitä opettajan työtehtäviin kuuluu ja miten opettajan tulee toimia. Osittain vähäisen opetuskokemuksen vuoksi oppimis- ja opetuskäsitys ei vielä muodostunut keskeiseksi opiskelijoita jakavaksi tekijäksi. Opintojen edetessä tämä kuva laajeni ja sai eri opiskelijoilla erilaisia painotuksia. Aineopintovaiheessa historian pedagogiikasta muodostui tekijä, jonka perusteella opiskelijoiden mallitarinat eriytyivät ja muodostuivat kahdeksi osittain toisiaan vastaan kamppailevaksi tarinaksi. Tämä kertoo myös opettajankoulutuksen opetuksen vaikuttavuudesta. Aineopintovaiheessa historian ainepedagogiikasta muotoutui se opintojen alue, jonka ympärillä opiskelijat joutuivat tekemään kaikkein eniten työtä. Tämä työ näyttäytyi sekä konkreettisenä opetustyönä normaalikoululla että reflektiivisenä pohdintana.



## 7 PEDAGOGISEN AJATTELUN KEHITTYMINEN OPETTAJAOPINTOJEN AIKANA

### 7.1 Pedagogisen ajattelun kuvaukset

Pedagogisen ajattelun kehittyminen on oppimisprosessi, jossa opettaja tulkitsee kokemuksiaan ja näiden kokemusten merkityksiä uudelleen. Nämä uudet tulokset ohjaavat opettajan myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa (ks. Mezirow 1995a, 20–27). Opettajan tulisi olla reflektiivinen asiantuntija, jonka toimintaa ohjaa toiminnan kohteiden määrittäminen ja vaihtoehtoisten ratkaisujen etsiminen niihin ongelmiin, joita toiminnassa on kohdattu (Tiuranniemi 1995, 155).

Jyväskylän yliopiston aineenopettajakoulutuksen tavoitteiden mukaan opettajaopiskelijan tulisi kehittyä opettajaopintojen kuluessa reflektiiviseksi asiantuntijaksi ja valmistuessaan aineenopettajaksi opiskelijoiden tulisi olla pedagogisilta taidoiltaan valmiita siirtymään opettajiksi ymmärtäen, että opettajuuden kehittyminen on elinikäinen prosessi. Yhteiskunnallisten muutosten heijastuminen vaikuttaa koulun muuttumiseen. Tämän vuoksi opiskelijoiden tulisi olla myös valmiita kehittämään itseään kasvattajana ja opettajana jatkuvasti. (Jyväskylän yliopisto, aineenopettajakoulutuksen tavoitteet.) Tavoite ei toteudu ellei koulutus luo reflektiivisiä käytänteitä ja ohjaa opiskelijoita oman opettajuutensa jatkuvaan kehittämiseen.

Myös pedagogisten opintojen loppuvaiheessa kirjoitettava opetusfilosofia tähtää tällaiseen reflektiiviseen oman toiminnan pohdintaan. Tutkimukseni opiskelijat olivat saaneet didaktikolta ohjeeksi kirjoittaa opetusfilosofioihinsa lyhyesti itsestään, pedagogisesta ajattelustaan ja sen suhteesta toimintaan sekä tulevaisuuden koulutustarpeista. Jotta oman pedagogisen ajattelun kuvaus ei jäisi liian abstraktille tasolle, oli didaktikko pyytännyt opiskelijoita liittämään mukaan esimerkkejä siitä, miten opiskelijat käytännössä pyrkivät ajatteluaan toteuttamaan.

### 7.1.1 Siirin pedagoginen ajattelu

Aloittaessaan aineenopettajan pedagogisen opinnot Siirillä oli mielessään selkeä kuva siitä, miten hän opettajana tulee toimimaan. Siiri tuli yliopistoon suoraan lukioista, mutta oli ennättänyt tehdä jo edeltävänä keväänä opettajansijaisuuksia ala-asteella. Historian opettajan tuli Siirin mielestä tietää paljon historiasta ja osata tuoda tietoaan opetussuunnitelman mukaisesti oppilaiden tietoisuuteen. Historia oli Siirin mielestä tärkeä oppiaine, koska jokaisen ihmisen tulisi tietää omista ja kansansa juurista ja koko maailmaa koskevista asioista. Tämä sama näkemys Siirillä oli myös toisen opiskeluvuoden lopulla perusopintovaiheen päättyessä. Siiri pohti tuolloin historianopetukseen sopivia opetusmenetelmiä ja kuvasi, kuinka ”selkeät, johdonmukaiset ja havainnollistavat muistiinpanot ovat historianopetuksessa todella tärkeitä”. Opiskelemaan tullessaan Siiri näki oppilaiden roolin koulussa tiedon vastaanottajina. Perusopintovaiheen lopussa Siiri pohti omien opetuskokemusten myötä sitä, että opettajan tulisi pystyä lukemaan oppilaita ja nähdä heidät yksilöinä, ei vain massana. Opettajaopinnoissa Siiri koki vaikeaksi sen, että hänen olisi tullut pohtia itseään opettajana.

Aineopintovaiheen lopussa kirjoitetussa opetusfilosofiassa Siiri kirjoitti, kuinka hän kokee olevansa omalla paikallaan opettaessaan yläkoululaisia. Jo joulukuisessa ryhmäkeskustelussa Siiri toi esiin sen, että opintojen kuluessa hän on omaksunut näkemyksen itsestään opettajana. Aiemmin sijaisuuksia tehdessään hän mielsi itsensä sijaisopettajaksi, jolle varsinaisen opettajan tulisi kertoa, mitä oppitunneilla tehdään. Nyt hän koki, että sijaisuuksiakin tehdessään hänen roolinsa on toimia opettajana. Siiri näki, että opettajan täytyy olla luotettava aikuinen, jonka ei pidä toimia oppilaiden kaverina, vaikka hänen tuleekin suhtautua huumorintajuisesti asioihin. Omassa toiminnassaan kehitettävänä asiana Siiri näki sen, että hänen tulisi kiinnittää huomiota siihen, että kykenisi säilyttämään rauhallisen ja järkevän ajattelun kaikissa tilanteissa. Opettaja ei saisi menettää malttiaan, vaan hänen täytyisi toimia tilanteessa kuin tilanteessa loogisesti ja ammatillisesti. Siiri koki, että opettajuus menee hänellä historian edelle. Hän ei kokenut paloa historiantutkimiseen, vaan halusi opettajaksi, koska häntä kiinnosti ”nuorten maailma, ne ihmiset ja se, että mä saan ne oppimaan jotakin”.

Historian merkitys oppiaineena oli Siiri mukaan siinä, että se antaa materiaalia oman identiteetin rakentamiseen, opettaa suvaitsevaisuutta ja antaa ymmärrystä siitä, miksi maailma on sellainen kuin on. Historian opetuksen tulisi Siirin mukaan kasvattaa erilaisuutta hyväksyviä ja asioista selvää ottavia kansalaisia. Siiri kertoi omana kouluaikanaan suhtautuneen kielteisesti ryhmittöihin. Hän koki, ettei niiden avulla oppinut mitään, vaan ne jättivät monet asiat epäselviksi. Hän kuitenkin totesi, että tällä hetkellä hänestä tuntuu, että tutkiva oppiminen voisi olla keino saada oppilaat oppimaan jotakin. Enää opettajajohtoinen opetus ei ollut Siirille ainoa oikea tapa opettaa historiaa. Tämä näkyi myös siinä, että Siiri toi esiin olevansa kiinnostunut osallistumaan ja järjestämään historianopettajien seminaareja, joissa keskusteltaisiin erilaisista opetusmenetelmistä ja niiden kehittämisestä.

Siiri korosti sitä, että opettajan tulisi olla tietoinen oppilaittensa elämästä, ajattelutavoista ja arvoista. Opettajan tulisi kohdella kaikkia oppilaita tasapuolisesti ja etsiä sellaisia opetusmenetelmiä ja lähestymistapoja oppisisältöihin, että ne palvelevat erilaisia oppijoita. Normaalikoululla opetuksessa Siiri kiinnitti paljon huomiota oppilaiden tunnetiloihin. Hän koki tärkeäksi muokata kurssia sen mukaisesti, että oppilaat oppisivat kurssilla mahdollisimman hyvin ja ymmärtäisivät, mitä heiltä odotetaan. Siiristä oli tärkeää, että historianopettaja ymmärtää, ettei historia ole oppilaiden koko elämä ja oppilailla on myös koulun ulkopuolista elämää.

Siiri näki opettajan työn olevan yhteistyötä muiden kanssa. Hänestä oli mielenkiintoista tehdä kurssisuunnitelmaa eri tavoin ajattelevien ihmisten seurassa. Ristiriitatilanteissa Siiri piti tärkeänä koota ryhmän yhteen ”arvokeskusteluihin”. Hän myös koki, että yhteistyötä saisi olla opintojen aikana enemmänkin ja nosti esimerkiksi sen, että puhuttaessa inkluusiosta voisi olla paikallaan tehdä koulutuksen aikana yhteistyötä myös erityisopettajaopiskelijoiden kanssa.

Siiri löysi pedagogisten opintojen kuluessa oman tapansa olla opettajana. Hän koki edustavansa enemmän perinteisemmin ajattelevaa opettajaa kuin idealistista uudistajaa. Historia ei ollut Siirille intohimon kohde, vaan toimi enemmänkin välineenä opettamiselle. Opettajan ja oppilaiden välinen suhde oli Siirin ajattelussa keskeisessä asemassa.

### 7.1.2 Vilhon pedagoginen ajattelu

Vilho pyrki historiaa lukemaan useamman kerran ennen yliopistoon pääsyä. Opettajaopintojen alkuvaiheessa Vilho näki opettajan tehtävän olevan tietyllä tavalla valmentajan rooli. Hänen mukaansa opettaja opettaa asiat tavallaan, mutta oppiminen on kiinni oppilaista. Jos oppilaat eivät opi, tulee opettajan muuttaa opetustapaansa. Koulussa oleminen ei saa olla ”jonninjoutavaa” istumista, vaan opettajan tulisi saada oppilaat oppimaan. Historian osalta tämä oppiminen tarkoitti Vilhon mielestä sitä, että oppilaiden tulisi ymmärtää ”miksi Suomi on tällainen kuin on”. Hyvä historianopettaja ymmärtää ilmiöiden takana olevia pohjimmaisia ideoita, eikä opeta historiaa pelkkänä faktatietona. Perusopintovaiheen lopussa Vilho itse kertoi, että historia on hänelle itselleen yhtä aikaa helppoa ja haastavaa. Hän kuvasi, miten historian kautta maailma avautuu hänelle eri tavoin, kuin minkään muun oppiaineen kautta. Hän pyrki myös opetuksessa aktivoimaan oppilaat innostumaan historiasta muun muassa eläytymistehtävien avulla.

Vilho korosti sitä, että opettajan tulisi olla kiinnostunut oppilaista yksilönä ja suhtautua heihin ilman ennakkokäsityksiä. Vilho kertoi, että tämä on ideaali tavoite ja hän epäili todellisuuden olevan erilainen kuin luotu ideaali. Orientoivan harjoittelun myötä Vilho kertoi innostuneensa opettamisesta. Hän kertoi huomanneensa, että pystyy suhtautumaan oppilaisiin luontevasti ja tasapuolisesti.

Aineopintovaiheessa Vilho pohti omaa opettajuuttaan ja sen suuntaa. Hän koki varsin ristiriitaiseksi kokemuksensa siitä, että didaktikko kannustaa tutki- vaan oppimiseen, jossa oivaltaminen on olennaista, mutta normaalikoululla ja

kouluissa yleisemminkin opettaminen tarkoittaa faktatiedon siirtämistä. Vilho pohtikin, haluaako hän opettajaksi ja ”taistelemaan tuulimyllyjä vastaan”. Vilho kertoi, että historia on hänelle ykkösjuttu ja opettajuus tulee vasta sen jälkeen. Hän kertoi nauttivansa historian parissa rakentaessaan malleja päässään. Vilho kertoi ”rakastavansa” historiaa ja opettajana toimiminen on ”ihan ok”, mutta hän ei saa samanlaisia ”kiksejä” opettamisesta kuin historian tutkimisesta.

Vilhon mielikuva historiasta oppiaineena ja sen opettamisesta laajentui suuresti aineopintovaiheen aikana. Hän pohjasi näkemyksensä hyvästä historian opetuksesta tiedon ja tietämisen muutokseen. Tieto on nykyään entistä helpommin saatavissa, joten sen muistamista ei ole Vilhon mielestä järkevää opettaa ihmisille. Sen sijaan koulussa tulisi opettaa, kuinka tietoa käsitellään, käyte-tään ja hankitaan. Myös tiedon luotettavuuden arviointi ja luotettavan tiedon käyttämisen opettaminen on entistä tärkeämpää. Vilho jakoi historian opetuksen tiedolliseen ja taidolliseen osioon. Näistä tärkeämpänä hän piti taidollista opetusta, jonka keskiössä on se, että ihminen pystyy käyttämään tietoa historiallisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen ymmärtää elämää ajallisena jatku-mona, jossa muutos on läsnä. Olennaista Vilhon mukaan oli ymmärtää se, että kukaan ihminen ei ole siinä mielessä uniikki, että olemme kaikki historian tu-losta. Opettajan tulisi johdatella oppilaat historian valmiuksien äärelle, mutta lopullisen askeleen ottaa oppilas itse. Opetuksessa tulisi lähestyä historiaa tut-kivan oppimisen kautta. Tässä oppilailla tulisi olla aktiivinen rooli ja Vilho tote-si, ettei itse nauttinut luennoivasta opettamisesta. Prosessien ymmärtäminen on keskeistä, ei yksittäisten asioiden.

Vilho koki, ettei ole omimmillaan yläkoululaisia opettaessaan, sillä hän ei omasta mielestään osannut tehdä näille riittävän helppoja tehtäviä. Lisäksi Vilho piti historialla leikittelystä ja koki, että vasta lukiolaiset ovat valmiita siihen. Omana vahvuutenaan Vilho toi esiin sen, että hän pystyi luomaan oppilaisiin helposti läheisen suhteen. Hänestä olennaista oli toimia luokassa ”kuin ihminen ihmiselle”. Tämä tarkoittaa sitä, että kun oppilaalle puhutaan, häntä katsotaan silmiin ja keskitytään viestimään kyseisen ihmisen kanssa.

Vilho toi neljännen opintovuoden helmikuuisessa ryhmäkeskustelussa esiin kokevansa oman näkemyksensä opettamisesta muuttuneen suuresti opintojen aikana. Hän koki suhtautuneensa aineenopettajaksi opiskelemaan tullessaan varsin konservatiivisesti kouluun ja opettamiseen. Vilho nosti jo opintojen al-kuvaiheessa ensimmäisissä teksteissään esiin, että koki ideaalien näkemysten ja todellisuuden välillä olevan ristiriidan. Tämä ristiriitainen tila näkyy myös ai-neopintovaiheen lopussa, jolloin Vilho pohti sitä, että jos koulu olisi hänen idea-aalikuvansa mukainen paikka, hän voisikin lähteä sinne opettamaan. Toisaalta ideaalikuva tarjoaa Vilhon mukaan mahdollisuuden sille, että koulua voisi läh-teä kehittämään, toisaalta se lannistaa, sillä hän ei halua lähteä ”taistelemaan tuulimyllyjä vastaan”. Vilhon opettajuudessa palaset tuntuvat olevan kohdil-laan: hänellä on näkemys siitä, millainen hyvä historian opetus on ja miten siten toteutetaan, hän pystyy luomaan kontaktin oppilaisiin ja osaa rakentaa oppi-tunnit haluamallaan tavalla. Vilho kykenee myös reflektomaan omia tunteitaan ja toimintaansa sekä kehittämään itseään tämän reflektion pohjalta.

Omassa opettajuudessaan Vilho kohtasi kaksi ongelmaa. Ensimmäinen näkyi vahvasti myös kurssisuunnitelman suunnittelussa ja toteutuksessa. Vilho ei jaksanut toimia sellaisten kollegojen kanssa, jotka eivät jakaneet hänen näkemystään koulun tarkoituksesta ja hyvästä historianopetuksesta. Näissä tilanteissa Vilho vetäytyi toteuttamaan oman suunnitelmansa mukaista osuuttaan. Hän totesi, että monesti tuntui siltä, että olisi helpompi toimia yksin, kuin yrittää saada toisia harjoittelijoita toimimaan hänen toivomallaan tavalla. Vilho pohti sitäkin, olisiko hän itse valmis ottamaan toisilta harjoittelijoilta ohjeita vastaan ja epäilee, ettei olisi. Hän kuitenkin toi esiin sen, että koki positiivisena ajatuksen siitä, että pääsi keskustelemaan ryhmänsä kanssa kurssista ja sen toteutuksesta. Toinen ongelma opettajuuden kannalta oli se, että Vilho totesi rakastavansa historiaa niin paljon, ettei välttämättä halua toimia opettajana, vaan tutkijana.

### 7.1.3 Akselin pedagoginen ajattelu

Akseli pääsi yliopistoon historiaa opiskelemaan useamman pääsykoekerran jälkeen. Opiskelemaan tullessaan hän oli suorittanut avoimessa yliopistossa jo historian opintoja. Tämän lisäksi hänellä oli kokemusta sijaisopettajana toimimisesta.

Tullessaan opiskelemaan Akseli halusi opettajaksi, koska hän arvosti opettajan ammattia ja halusi kouluttaa itsensä sellaiseen ammattiin, josta todennäköisesti pitäisi. Lisäksi opettajan ammatissa kiehtoi kesäloma. Hän näki hyvän opettajan osaavan opettaa omaa oppiainettaan hyvin. Opettajan tuli Akselin mielestä olla riittävän tiukka, mutta kuitenkin helposti lähestyttävä ihminen. Perusopintovaiheen lopussa Akseli näki, että opettajan tulisi rakentaa auktoriteettiaan myös tiedollisesti.

Akseli näki historian merkityksellisenä oppiaineena, koska sen avulla pystyy selittämään tapahtuneita asioita. Lisäksi Akselin mielestä oli tärkeää, että ”hahmotetaan tätä maailman menoa”. Opetuksessa tulisi käyttää monenlaisia opetusmetodeja, jotta oppilaiden mielenkiinto säilyy. Lisäksi opetuksessa tulisi pyrkiä siihen, että kaikki oppilaat ymmärtävät kaikki opetettavat asiat. Perusopintovaiheen lopussa Akseli pohti, että opetuksessa tiedon tulisi siirtyä mahdollisimman hyvin opettajalta oppilaille. Opettajan tulee kuitenkin kiinnittää huomiota myös motivoimiseen ja tehdä opetuksesta mielenkiintoista, oppilaat tulee ”puijata” opiskelemaan. Hän myös toi esiin sen, että olennaista ei ole asioiden muistaminen, vaan ymmärtäminen. Perusopintovaiheen orientoivassa harjoittelussa Akseli pohti paljon oppilaan kohtaamista ja sitä, että opettajan tulisi tutustua oppilaisiin ja antaa oppilaiden tutustua itseensä.

Aineopintovaiheen lopussa Akseli koki, että opettajana toimiminen on inspiroivaa ja motivoivaa. Erityisesti hänestä oppilaiden kanssa toimiminen tekee koulussa olemisesta mukavaa. Hänestä oli hienoa seurata oppilaiden ajattelua ja toimia vuorovaikutussuhteessa oppilaiden kanssa, jolloin myös opettaja saa itselleen vaikutteita omaan ajatteluun. Akseli korosti, että opettaja toimi koulu-yhteisössä, jossa yhteistyötä tehdään toisten opettajien kanssa. Opetustyöstä ei

saisi muodostua yksinpuurtamista, vaan yhteistyön kautta tulisi saavuttaa yhteisöllinen tunne.

Aineenopettaja ei edusta Akselille vain aineen opettajaa, vaan kasvattajaa, jolla on suuri merkitys oppilaan eettisten näkökulmien, arvojen sekä maailman- ja elämäntutkimuksen muodostumisessa. Aineopintovaiheen lopussa Akseli totesi, ettei häntä pelota se, osaako hän opettaa. Enemmänkin häntä huolesti kysymys työpaikan saannista. Akseli nosti esiin myös sen, että häntä huolettii oppilasaineuksen moninaisuus kentällä. Häntä pelotti, osaako hän opettaa niitä oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea.

Akselin oppimiskäsitys oli laajentunut suuresti perusopintovaiheesta aineopintovaiheen loppuun tultaessa. Tullessaan opettajankoulutukseen Akselin mielestä hyvässä opetuksessa tieto siirtyy mahdollisimman hyvin opettajalta oppilaille. Aineopintovaiheen lopussa Akseli pohti, miten opetuksen tärkein tehtävä on oivallusten luominen oppilaille. Näiden oivallusten avulla oppilas pystyy jäsentämään tiedon päässään. Oivaltamista ei voi tapahtua, jos opettaja vain kaataa luokan edessä tietoa, vaan oivaltaminen syntyy Akselin mukaan tutkivan oppimisen kautta. Tutkivassa oppimisessa oppilaan tulee itse keksiä kysymys, jota tutkii aineistosta. Tällöin oppilas voi hoksata asioita ja saada oivalluksia, joiden avulla ymmärtää historiaa. Akseli korosti, että olennaista on ymmärtää historiaa, ei muistaa yksittäisiä asioita, jotka voi tarkistaa internetistä. Tutkiva oppiminen oli Akselin mukaan järkävä tapa opettaa historiaa, sillä sen avulla oppilaat saavat enemmän oivalluksia kuin kirjaa lukemalla ja vihkoon kirjoittamalla.

Aineopintovaiheen lopussa Akseli sitoi oppimiskäsityksensä ja hyvän historian opettamisen tavan tiedonvälityksen muutokseen ja siihen, että oppilaat tulee saattaa tiedon lähteiden luokse. Historian opetuksessa tärkeää on ymmärtää tiedon suhteellisuus ja se, että eri ihmiset voivat tehdä samastakin lähteestä erilaisia tulkintoja. Historian oppiminen ei edustanut Akselille enää objektiivisen tiedon siirtämistä opettajalta oppilaille, vaan omakohtaista tiedon jäsentelyä ja päätelmien tekoa. Olennaista oli oman maailmankuvan jäsentäminen ja oman paikkansa hahmottaminen. Lisäksi historian opetuksen tulisi antaa valmiuksia ymmärtää nykymaailman tapahtumia ja niiden menneisyyden kytköksiä.

Akselin mukaan tärkeintä ja motivoivinta opettajan työssä on oppilaiden oppiminen. Akseli näki, että opettajan ja oppilaan välillä tulee olla läheinen vuorovaikutussuhde. Opettajan tulee kuunnella oppilaita ja heidän ajatuksiaan ja toimia yhdessä oppilaiden kanssa heitä ohjaten. Perusopintovaiheessa Akseli pohti paljon auktoriteetin saavuttamista. Jo tällöin hän totesi, että opettaja ei saa pohjata suhdettaan oppilaisiin pelkoon, vaan auktoriteetti tulee saavuttaa oppilailta muilla keinoin. Aineopintovaiheessa Akseli totesi, että tärkeintä opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa on, että luokassa ollaan ihmisenä ihmiselle.

Aineopintovaiheessa Akselille oli auennut myös näkemys koulusta yhteisöllisenä paikkana. Kurssia suunnitellessa ja toteuttaessaan hän totesi, että ryhmäläiset eivät jaa yhteneväistä näkemystä siitä, millaista on hyvä historianopetus. Hän kuitenkin koki, että myös muiden tapa toteuttaa kurssia oli arvokas. Yhdessä toimiessa koettiin turhautumisenkin hetkiä ja Akseli nosti esiin

esimerkkinä sen, että häntä harmitti toisten harjoittelijoiden esittämät tietopohjaiset kysymykset, jotka eivät mitanneet oppilaiden todellista ajattelua. Akseli käänsi yhteistyön tekeminen kollegojen kanssa kuitenkin voimavaraksi, joka edesauttaa sekä yhteisöllisyyden kehittymistä koulussa että estää opettajan liiallista rutinoitumista omiin toimintatapoihinsa.

#### 7.1.4 Eeron pedagoginen ajattelu

Ennen yliopistoon tuloaan Eero oli toiminut ala-asteella kouluavustajana. Tullessaan opettajaopintoihin Eero näki aineenopettajan työn oppiaineen tietojen esittämisenä. Opettajan tuli olla "show-mies" joka äänenpainoillaan ja eleillään loihti oppilaille mielenkiintoisen esityksen oppitunnille. Opetus ei kuitenkaan saanut olla vain opettajajohtoista, vaan oppilaille tuli tarjota myös ajateltavaa. Oppilaiden motivointi historian opiskeluun oli tärkeää Eeron mielestä siksi, että historian hyödyllisyyden perusteleminen on oppilaille vaikeaa. Perusopintovaiheen lopulla Eero koki itsellään olevan motivaatio-ongelman suhteessa omaan opettajuuteensa. Hän koki itseltään viedyn uskon omiin kykyihinsä. Eero totesi, että opinnoissa on luotu opettajan työstä kuva loputtomana tuntien suunnitteluna, epäonnistumisen kokemisena ja sekaryhmätyöskentelynä opettajanhuoneessa. Hän totesi, että jos opettajan työ on tällaista, ei hän siinä voi viihtyä.

Hänen näkemyksenä historiasta oppiaineena on jossain määrin ristiriitainen. Yhtäältä Eero huomautti, etteivät oppilaat tee historialla yhtään mitään, vaan historian opetuksen tulisi olla kansalaiskasvattavaa, toisaalta Eero sanoi historian olevan itseisarvo, eikä väline opettamiselle. Tullessaan opiskelemaan opettajaksi Eero hahmotti opetustilanteita sen mukaisesti, kuinka hyvin hän arveli oppilaiden näissä tilanteissa oppineen. Myös orientoivaa harjoittelua kuvatessaan Eero toi oppitunnin esiin lähes koetilanteen omaisena järjestelynä, jossa harjoittelijat motivoivat lapsia heidän kokemusmaailmastaan käsin ja saivat palautteen siitä, että lapsille jäi asiasta jotain päähän.

Perusopintovaiheen lopussa Eero nosti motivaatio-ongelmansa lisäksi esiin sen, että hän on kokenut opettajaopintojen järjestelyt huonoiksi. Eeron mukaan kotiryhmätyöskentely ei ollut antanut hänelle mitään, sillä terveystiedon opiskelijat ja ohjaaja eivät ole kyenneet samaan yhteiskunnallisen keskustelun tasoon Eeron ja hänen historian opiskelijatovereittensa kanssa. Myöskään oppituntien seuraaminen ei Eerosta ollut järkevää, sillä suurin osa tunteista oli ollut hänen ajatuksiin sopimattomien opettajien tai harjoittelijoiden pitämiä. Hän totesikin, että muu sosiaalinen toiminta, joka sisältää myös keskustelut toisten historian suoravaltijujen kanssa, oli antanut hänen kehitykselleen paljon enemmän, kuin erilaiset ohjatut opiskelutilanteet.

Aineopintovaiheessa Eero pohti haluavansa tulevaisuudessa tehdä työtään opetuksen parissa, muttei ollut vielä varma tuleeko tekemään tätä työtä opettajana, rehtorina vai opetushallinnon virkamiehenä. Opettajan työssä Eeroa arvelutti se, että hän pelkäsi jumiutuvansa "kalvonpyörittäjäksi". Hän ihannoit uudistuvaa opettamista, mutta pelkäsi jumiutuvansa perinteiseen opetustyyliin. Eeron puheesta kumpusi ristiriita ideaalitason ja käytännön toteutuksen välillä.

Ideaalitasolla opettajan tulisi Eeron mielestä toimia suunnan näyttäjänä ja keskustelun avaajana ja mahdollistaa oppilaille yksin ja yhdessä asioiden tutkiminen. Ihmiset tarvitsevat käsitteellistä ajattelua, tiedonhankintataitoja, kriittisyyttä, yhteiskunnallisten suhteiden ja pelisääntöjä ymmärtämistä sekä oman moraalien perusteiden löytämistä, jotta he pystyisivät elämään yhteisössä. Näitä koulun tulisi kehittää.

Eeron mukaan historian opetuksessa olennaista olisi etsiä nykypäivän haasteille ja konflikteille, sekä niiden ratkaisuyrityksille ja ihmisten käyttäytymiselle vastinpareja menneestä. Hyvä oppitunti rakentuu Eeron mukaan esimerkiksi siten, että aluksi opettaja pitää lyhyen opettajajohtoisen esityksen, jonka jälkeen oppilaat yksin tai ryhmissä työskentelevät. Olennaista olisi herättää oppilaiden omaa ajattelua. Asioiden muistaminen ei ole keskeistä, vaan kriittinen suhtautuminen tietoon.

Käytännössä Eero suunnitteli oppituntinsa minuuttien tarkkuudella. Hän totesi voivansa tarvittaessa muuttaa suunnitelmiaan, joskin Eeron mukaan tunnint sujuivat lähes hänen alkuperäissuunnitelmansa mukaisesti. Hän kertoi, että lukion kurssille suunnitellut tunnint olivat varsin opettajajohtoista opetusta. Tämän Eero koki itsekin ongelmaksi ja toi esiin, kuinka ahdistavaa oli pitää oppituntia, kun sekä didaktikko että ohjaava opettaja olivat sitä seuraamassa. Eero kertoi etukäteen jo pohtineensa sitä, miten didaktikko tulee vihaamaan hänen opettajajohtoista tuntia. Tuntia pitäessään Eero seurasi ohjaavan opettajan ja didaktikon reaktioita ja kertoi, että ohjaavan opettajan ollessa tyytyväinen tunnin kulkuun didaktikko ei ollut ja päinvastoin. Hän kertoi tietäneensä jo etukäteen didaktikon tyrmäävän oppituntin ja näin Eeron mielestä kävikin. Eero itsekin koki, ettei opettajajohtoinen opetus ole välttämättä mielekäs opetustapa, mutta hän näki ongelmia myös oppilasjohtoisessa opetuksessa. Oppilasjohtoisen opetuksen ongelmaksi Eero nosti sen, että siinä opettajan on mahdotonta arvioida oppilaiden oppimista. Opettajajohtoinen oppiminen ja siitä pidetty koe antaa ainakin mahdollisuuden tarkistaa konkreettisen tuotoksen avulla, ovatko oppilaat kuunnelleet opettajan puhetta.

Eerolla oli selkeä näkemys siitä, että historianopetuksen tulisi uudistua. Häntä oli ”syönyt” nykykoulun systeemissä se, ettei siitä ole jäänyt mitään ”käteen”. Eero koki, ettei hänen elämäntehtävänsä voi olla opettaa sillä tavoin asioita, etteivät oppilaat koulusta pois lähtiessään muista niistä mitään. Eero totesikin, että vaikka hän ei tiedä, mikä on paras tapa opettaa historiaa, niin hän ei missään tapauksessa halua opettaa sitä sillä tavoin, kuin sitä on hänelle itselleen opetettu. Yhtenä ongelmana Eeron mukaan oli se, että historia nähdään liian kahtia jakautuneena. On olemassa virallinen koulussa opiskeltava historia ja tavallisten ihmisten historia, jota ei välttämättä edes mielletä historiaksi.

Vaikka Eero puhui opettajasta oppimisen ohjaajana, toteutti hän oppituntinsa varsin opettajajohtoisesti. Hän perusteli tätä sillä, että tällaisilla tunneilla hän sai vahvistusta näkemykselleen itsestään opettajana. Eero loi itselleen varsin vahvan näkemyksen siitä, millaista hyvän opetuksen tulisi olla, eikä hän kokenut tarpeelliseksi koetella tätä näkemystä. Samoin kuin perusopintovaiheessakin, myös aineopintovaiheessa Eero nosti esiin, kuinka oppituntien seu-



raaminen oli turhaa, ellei tuntia pitävällä opettajalla ollut samanlaista käsitystä hyvästä opetuksesta kuin hänellä itsellään oli.

### 7.1.5 Ilmarin pedagoginen ajattelu

Tullessaan aineenopettajaopintoihin Ilmari pohti opettajan tehtäväkenttää kasvatuksen ja opetuksen näkökulmista. Hän kertoi, että kasvatusvastuu tuntuu pelottavalta ja koki, että haluaisi olla enemmänkin opettaja kuin kasvattaja. Toisaalta Ilmari kertoi haluavansa opettajana tuoda koulutukseen suvaitsevaisuutta, avarakatseisuutta ja vastuuntuntoa ja sanoi itsekin tämän olevan enemmän kasvattavaa kuin opettavaa toimintaa. Ilmari korosti sitä, että opettajan auktoriteettiasema täytyy olla oppilailta saavutettua ja opettajalla tulee olla läheiset suhteet oppilaisiinsa. Perusopintovaiheen lopussa Ilmari näki opettajan ohjaajana, joka auttaa oppilaita asioiden pohtimisessa ja oivaltamisessa.

Myös historian opetuksella oli Ilmarille selkeä arvokasvattava merkitys. Historian merkitys avautuu kulttuurin, yhteisöllisyyden ja maailmanymmärtämisen kannalta. Tietämällä eri asioista, ei niihin suhtauduta niin tuomitsevasti. Eri asioiden tarkasteleminen eri näkökulmista puolestaan antaa ymmärrystä siihen, miksi eri ihmiset näkevät asiat eri tavoin. Perusopintovaiheessa Ilmari puhui paljon luokan ilmapiirin vaikutuksesta oppimiseen. Orientoivassa harjoittelussa hän pyrki suunnittelemaan ja toteuttamaan opetuksensa siten, että opettaja ja oppilaat olisivat vuorovaikutussuhteessa keskenään. Opetus oli selkeästi suunniteltu tietyille oppilasryhmälle ja oppilaiden motivaatio ja jaksaminen oli otettu huomioon oppituntien suunnittelussa ja toteutuksessa.

Ilmari pohti paljon omaa toimintaansa ja opettajuuttaan jo perusopintovaiheessa. Hän koki saaneensa luennoista ja keskusteluista paljon ajateltavaa itselleen. Vahva reflektio on Ilmarin puheessa alusta asti läsnä. Tämä näkyi perusopintovaiheen lopussa muun muassa siinä, miten hän pohti sekaryhmyöskentelyä. Hän kertoi, että työskentely antoi näkökulmia siihen, miten eri ihmiset suhtautuvat opetukseen ja oppilaisiin hyvinkin eri tavoin. Tämän Ilmari näki olevan toisaalta hyvä asia, sillä se mahdollistaa sen, että kollegojen on työyhteisössä mahdollista oppia toisiltaan erilaisia näkökulmia. Toisaalta se saattaisi Ilmarin mukaan johtaa myös ylitsepääsemättömiin mielipide-eroihin.

Aineopintovaiheen lopussa Ilmari totesi, että opettaja on aina sekä opettaja että kasvattaja, eikä näitä rooleja voi irrottaa toisistaan. Opettajan tulisi päättää luokan pelisääntöistä ja toiminnasta, mutta hänen ei tule asettua oppilaitensa yläpuolelle. Ilmari toi esiin sen, että opettajan ja oppilaan välillä olisi tärkeää olla läheinen vuorovaikutussuhde, jossa sekä opettaja kuuntelee oppilasta, että oppilas opettajaa. Tästä suhteesta kumpuaa molemminpuolinen kunnioitus toista kohtaan. Historian opetuksen tärkein tehtävä oli Ilmarin mukaan auttaa oppilasta hahmottamaan omaa paikkaansa maailmassa. Muutoksen ymmärtäminen, samoin kuin sen, että ihminen vaikuttaa maailman muuttumiseen on tärkeää. Historian opetus ei saisi olla passiivista, vaan sen tulisi antaa oppilaalle valmiuksia reagoida ympäristöönsä. Tätä varten opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota kriittisyyteen, analysoimistaitoihin, omien ajatusten esille tuomiseen ja toisten kuuntelemiseen.

Ilmari näki, että kouluopetuksessa on tilaa niin opettajakeskeiselle kuin oppilaslähtöisellekin opetukselle. Opettajakeskeisen tavan eduksi Ilmari näki, että sen avulla oppilaat oppivat käyttämään kirjaa, lukemaan ja etsimään keskeistä tietoa, hiomaan vastustekniikkaansa ja ymmärtämään kysymyksiä. Monet tärkeät taidot ovat kuitenkin sellaisia, joita ei opettajakeskeisellä opetuksella pysty opettamaan. Tutkivan oppimisen etuna Ilmari koki sen, että se tarjoaa parhaimmillaan hyvin aidontuntuksia haasteita oppilaille. Eri tutkimuslähteiden käyttäminen antaa oppijalle myös ymmärrystä siitä, kuinka monivärisiä menneisyys ja nykyisyys ovat. Vertaisryhmissä kehittyivät myös ajattelu-, päätely- ja argumentointikyvyt. Ilmari näki tutkivan oppimisen olevan keino myös opettajan ja oppilaan väliseen kommunikointiin, jossa yhdessä lähdetään etsimään vastauksia kysymyksiin ilman, että opettajalla on valmista vastausta.

Ilmarin mukaan yhteistyössä on voima, mutta yhteistyön tekeminen on välillä varsin raskasta. Hän kokee ottaneensa kurssisuunnitelman teossa liian suuren roolin sekä suunnittelu- että toteutusvaiheessa. Jo suunnitteluvaiheessa Ilmari joutui pohtimaan sitä, miten vaikeaa on suunnitella kurssi yhdessä, jos ihmisillä on eri näkemykset hyvästä opetuksesta. Kurssin kuluessa Ilmari pohti puolestaan sitä, voiko ja täytyykö hänen ottaa kantaa toisen harjoittelijan tekemään arviointiin, jos se hänestä itsestään vaikuttaa epäoikeudenmukaiselta. Ratkaisuna ongelmiin Ilmari koki ryhmän yhteisen keskustelun. Näistä keskusteluista huolimatta hän koki joutuvansa liian suuren vastuunkantajan rooliin ja kertoi olevansa varsin väsynyt tämän vuoksi.

### 7.1.6 Tommin pedagoginen ajattelu

Tommi hakeutui opettajaopintoihin, koska hänestä omat lukioajat olivat niin mukavia, että hän halusi palata takaisin omaan lukioonsa. Kouluavustajana toimiessa yläasteen maailma tuntui Tommista hankalalta. Hän koki, että siellä kyseenalaistettiin liikaa hänen auktoriteettiaan. Lukiolaiset eivät Tommin mielestä kyseenalaista opettajan auktoriteettia ja tämän vuoksi hän haluaisikin lukion opettajaksi. Tommia itseään kiinnosti ihmisen toiminta menneisyydessä. Historian merkitys oli hänen mielestään siinä, että sen avulla voi oppia olemaan toistamatta menneisyydessä jo tehtyjä virheitä. Tullessaan opettajankoulutukseen Tommi koki, ettei opettajan tarvitse olla kasvattaja. Perusopintovaiheen lopussa hän totesi huomanneensa harjoittelun myötä kasvattajan roolin tulevan sitä kautta, että historiassa sivutaan paljon eettisiä teemoja. Tommi koki perusopintovaiheen lopussa, että hän olisi jo valmis opettaja ainakin yläasteelle. Opetuksessa tärkeää on motivoida oppilaita. Oppilaita tulisi kannustaa ajattelemaan omilla aivoillaan, jolloin he kykenisivät tekemään itsenäisiä päätöksiä, eivätkä vain seuraisi massojen mukana. Tommin mielestä hyvä oppitunti pohjaa keskusteluun. Hänen mielestään historian opettajan tulee osata omaa ainetta mahdollisimman hyvin, jotta pääsisi mahdollisimman lähelle objektiivista tulkintaa. Myös lähdekritiikin soveltaminen tähtää tämän objektiivisen tulkinan löytämiseen.

Aineopintovaiheessa Tommi pohti itseään opettajana ja totesi, että saavuttaakseen oppilaittensa kunnioituksen hänen tulisi kiinnittää huomiota omaan

habitukseensa ja esiintymiseensä. Hän pohti sitä, että nykypäivänä opettajan tulee ansaita oppilaittensa kunnioitus ja tämän vuoksi imagon vaalimisesta tulisi rentoutua vasta, kun kunnioitus on saavutettu omia vahvuuksia käyttämällä. Opettajan ja oppilaiden välisessä suhteessa on Tommin mukaan tärkeää se, että opettaja käyttää kieltä, jota oppilaat ymmärtävät. Opettajan tulisi toimia tunneilla siten, että hän itse viihtyy tunnilla. Oppitunteja ei tulisi siksi suunnitella vain oppilaita, vaan myös opettajaa itseään ajatellen.

Tommi koki, ettei ole harjoitteluajankana pystynyt pitämään itsensä näköistä oppituntia, sillä hän jännitti liikaa ohjaavia opettajia. Hän sanoikin säästelleensä ideoitaan siihen, että voi toteuttaa niitä ollessaan luokassa ilman seuraavia silmäpareja. Tällainen omannäköinen oppitunti tarkoitti Tommilla sellaista tuntia, jolle opettaja ei olisi valmistellut valmiiksi mitään suunnitelmaa, vaan hän vain menisi tunnille ja keskustelisi oppilaitten kanssa jostain asiasta.

Tommin tavoitteisiin historian opettajana kuului sisäisenä tavoitteena yhtäältä ainutkertaisuuden ja toisaalta ihmisen toiminnan motiivin ja kontekstin ymmärtäminen. Ulkoisena tavoitteena hän näki asennekasvatuksen. Tommi totesi, että historiaa on oppiaineena käytetty valtioiden sankaritarinoiden luomiseen eikä historia ole koskaan arvovapaata, joten hän ei aio itsekään edes pyrkiä arvovapaaseen historianopetukseen.

Tommin näkemys opettajana toimimisesta on hyvin opettajakeskeistä, joskin hän haluaisi ottaa myös opetusryhmän ja yksilöt huomioon valitessaan opettavia aineita. Oppilaiden motivaatio tulee tunneilla pitää korkealla, koska se sekä helpottaa opettajan työtä että parantaa oppimistuloksia.

### 7.1.7 Elinan pedagoginen ajattelu

Ennen yliopisto-opintoja Elina oli ollut työelämässä useamman vuoden ja opiskellut ammattiopistossa merkonomiksi. Elina hakeutui aineenopettajaksi omien sanojensa mukaan, koska koki nuorissa olevan tulevaisuuden. Jo perusopintovaiheen alussa hänen näkemyksensä opettajan työstä muuttuivat kouluvierailun aikana, jolloin hän huomasi, ettei opettajan ammatti olekaan vain sitä, että kouluun mennään juomaan kahvia ja pidetään välissä pari oppituntia. Hän halusi aineenopettajaksi, koska ei jaksakaan ”semmoista leikin kautta opettamista”, mitä luokanopettajan työ hänen mielestään on. Opettajan tehtävänä on opettaa koulussa omaa oppiainettaan, ei olla oppilaiden kanssa kaveri. Historia on Elinan mukaan tärkeä oppiaine, koska se opettaa kriittistä suhtautumista asioihin. Hän itse nauttii kuunnellessaan historian laitoksen kokeneita luennoitsijoita, joiden luennoista välittyy paljon asiatietoa. Perusopintovaiheen lopussa Elina toteaa, että oppituntien seuraaminen on ollut välillä aika järkyttävääkin, koska hän ajatteli opettajan työn olevan luokan edessä paasaamista ja liitutaalulle kirjoittamista. Hän koki orientoivan harjoittelun vaikeana, koska ohjaava opettaja ei kertonut hänelle, mitä oppitunneilla pitäisi tehdä. Yläkoululaiset tuntuivat Elinan mukaan pieniltä ja melko kilteiltä.

Aineopintovaiheen lopussa Elina pohti oppilaiden ja opettajan välistä suhdetta. Hän haluaisi olla koulussa luotettava aikuinen, jolle oppilaat voivat tarvittaessa tulla puhumaan asioistaan. Elina toi esiin myös sen, että yläkoulus-

sa ja lukiossa oppilaat orientoituvat opiskeluun eri tavoin. Lukiolaiset eivät Elinan mukaan välttämättä kaipaa sitä, että opettaja ottaa heihin kontaktia, koska he ovat tulleet lukioon opiskelemaan. Elina koki hankalaksi myös ajatuksen siitä, että luokassa voi olla erilaisia oppijoita, joita kaikkia hänen tulisi osata ohjata. Opettajan työ oli Elinan mukaan sekä opettamista että kasvattamista. Esi-merkkinä tästä Elina otti työrauhakysymykset, jota voidaan hänestä tarkastella sekä kasvatuksen ("hyvät tavat") mukaisesti että opetuksen lähtökohdista käsin ("opetustilannetta ei saa häiritä").

Historian opettamisessa olennaista eivät ole vuosiluvut tai nimet, vaan kokonaisuudet. Elinan mukaan oppilaiden tulisi oppia ymmärtämään esimerkiksi sitä, miksi keskiaika on antiikin jälkeen sekä syy-seuraus-yhteyksiä. Vuosiluvut ja ihmisten nimet voi tarkistaa aina "googlettamalla", eikä niiden osaa-minen ole Elinan mukaan niin tärkeää. Oppimiskäsitystään pohtiessaan Elina totesi, ettei hän itse liity tutkivan opettamisen "hypetykseen", koska ei ole itse ikinä oppinut ryhmitöitä tehdessään mitään. Oppimisen kannalta hän näkikin opettajajohtoisen opetuksen järkevämmäksi, joskin myös oppilaiden motivointi ja heiltä nousevien kysymysten käsittely on tärkeää.

Elina koki opettajan työn olevan pitkälti luokkahuoneessa yksin tapahtuvaa työskentelyä. Elinan mielestä yhdessä toisten harjoittelijoiden kanssa tehdyt kurssisuunnitelmat eivät vastanneet todellisuutta, sillä hän ei opettajana tule työelämässä koskaan suunnittelemaan kurssia yhdessä toisen opettajan kanssa.

## 7.2 Reflektio ja pedagogisen ajattelun kehittyminen

Jack Mezirow on määritellyt oppimisen prosessiksi, jossa "tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa" (Mezirow 1995a, 17). Ihminen tulkitsee kokemuksiaan merkitysperspektiiveistä käsin. Merkitysperspektiivi on niiden oletusten kokonaisuus, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu. Merkitysperspektiivit omaksutaan yleensä lapsuuden sosialisaatioprosessissa ja olemme näiden merkitysperspektiivien vankeja siinä mielessä, ettemme pysty koskaan tulkitsemaan kokemustamme täysin puolueettomasti. (Mezirow 1995a, 20–27.)

Reflektio merkitsee Mezirowin mukaan uskomuksiin sisältyvien oletusten tunnistamista. Kriittinen reflektio puolestaan tarkoittaa aikaisemmin opittujen ennako-oletusten kyseenalaistamista. Merkittävät oppimiskokemukset sisältävät kriittistä reflektiota, jossa uudelleen arvioidaan niitä tapoja, joilla olemme asettaneet ongelmia ja asennoituneet havaitsemiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimimiseen. Mezirow näkee, että reflektio voi olla osa niin toiminnassa tehtyjä päätöksiä kuin jälkikäteiskritiikkiäkin. Sen sijaan kriittinen reflektio tapahtuu aina toiminnan jälkeen. Kriittisessä reflektiossa olennaisia ovat toiminnan syitä ja seurauksia koskevat "miksi"-kysymykset. Näitä voidaan tarkastella vain arvioimalla oman toiminnan merkitysperspektiivejä. (Mezirow 1995a, 30.)

Mezirow on erottanut reflektiivisen toiminnan ei-reflektiivisestä toiminnasta. Ei-reflektiivistä toimintaa on nähty olevan kolmea erilaista tyyppiä: rutiinomaista toimintaa, pohdiskelevaa toimintaa ja itsehavainnointia. Reflektiivinen toiminta on puolestaan jaettu kolmeen kategoriaan reflektion sisällön, prosessin ja lähtökohtien mukaan. (Mezirow 1991, 104; Mezirow 2000, 20–21.) Vain toiminnan lähtökohtien reflektointi johtaa transformatiiviseen oppimiseen.

Reflektiivisessä asiantuntijuudessa asiantuntija määrittelee toimintansa kohteet ja pyrkii löytämään kohtaamiinsa ongelmiin vaihtoehtoisia ratkaisuja (Tiuranniemi 1995, 155). Epävarmassa ja ongelmallisessa tilanteessa asiantuntijan täytyy ensin nimetä ja määritellä ongelma ja vasta tämän jälkeen voidaan siirtyä ratkaisemaan sitä (Schön 1983). Reflektioiva asiantuntija ei tiedä, mikä ongelmanratkaisuprosessin lopputulos on. Lopputuloksen sijaan hän onkin valmistautunut määrittelemään ja rajaamaan työongelman, etsimään erilaisia ratkaisuja ja sietämään kyseiseen työtilanteeseen liittyvää epävarmuutta. (Schön 1983; Tiuranniemi 1995, 155–156.)

Vicky Kubler LaBoskey (1994, 29) on erotellut arki ajattelijan (*Commonsense thinker*) ja valppaan noviisin (*Alert novice*) välistä eroa. Taulukossa 12 on tiivistetty LaBoskeyn jaottelu arki ajattelijan ja valppaan noviisin välillä. Arki ajattelijan toimintaa leimaa käsitys siitä, että hän uskoo tietävänsä paljon opettamisesta, koska on itse ollut oppilaana koulussa. Hän luottaa arkikokemusten avulla oppimiseen yritysten ja erehdysten kautta ja toimii lyhytnäköisesti. Oppiminen on arki ajattelijalle tiedon siirtämistä. Arki ajattelija ei kyseenalaista koulua, vaan pitää olemassa olevaa järjestystä itsestään selvänä. Valpas noviisi puolestaan on avoin oppimaan, haluaa palautetta ja tarkastelee asioita monesta eri näkökulmasta. Hänen huomionsa opettamisessa on lasten tarpeissa ja hän kokee olevansa opettajana ohjaaja ja oppimaan auttaja. Valppaan noviisin ajattelu pohjautuu itsetuntemukseen, oppilaiden tuntemukseen sekä oppiaineen hallintaan. Näistä käsin hän kehittää järkeilyyn ja pohdintaan pohjautuen omaan toimintaansa opettajana. (LaBoskey 1994, 29.)

LaBoskeyn tutkimuksen mukaan valppaat noviisit kirjoittivat opintojensa ajan reflektiivisiä tapaustutkimuksia, arki ajattelijat eivät tätä tehneet. Valppaat noviisit myös kysyivät ”miksi”-kysymyksiä. Arki ajattelijat puolestaan olivat ei-reflektiivisiä eri tavoin ja eri syistä. LaBoskeyn mukaan heidät saattoi kuitenkin jakaa kahteen ryhmään, joista toisella tiedonhankintataidot olivat puutteelliset ja toisella oli asenteisiin ja emootioihin liittyviä häiriöitä. (LaBoskey 1994, 56–57.) Järvinen (1999) on tutkimuksessaan luokitellut opettajaksi opiskelevien reflektion kohteita ja katsonut, että myös opettajaksi opiskelevan näkemykset koulutusinstituutiosta ja yhteiskunnasta ovat olennaisia.

Schön näkee ammattitaidon kehittyvän toimintaa edeltävän, toiminnan aikaisen ja toiminnan jälkeisen reflektion avulla. Erityisesti toiminnan aikainen reflektio on hänen mukaansa merkityksellistä oppimisessa ja toiminnan kehittämisessä. Se on myös luonteeltaan erilaista kuin toimintaa edeltävä tai sen jälkeinen reflektio, sillä se vaikuttaa välittömästi toimintaan. (Schön 1987, 29.) Schön (1987, 31) korostaa myös sitä, että toiminnassa reflektointi on täysin eri asia kuin kyky reflektoida toimintaa jälkikäteen.

TAULUKKO 12 Alkavien reflektiotasojen ilmentymiä (LaBoskey 1994, 29)

ARKIAJATTELIJA (Ei-reflektioiva)	VALPAS NOVIISI (Reflektioiva)
Itseensä orientoitunut (huomio itsessä ja/tai opetettavassa asiassa)	Oppilaisiin orientoitunut (huomio lasten tarpeissa)
Lyhytnäköinen	Kaukonäköinen
Luottaa persoonalliseen kokemukseen opettamaan oppimisessaan (tekemällä oppiminen; yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen)	Eriyttää opettajan ja oppijan roolit
Metafora opettajasta välittäjänä	Metafora opettajasta fasilitaattorina
Puuttuu tiedostettua halua oppia; tuntee tietävänsä jo paljon sen pohjalta, että on ollut oppilaana luokassa	Avoin oppimaan; kasvuun orientoitunut
Liioitellun varmoja johtopäätöksiä	Tarve vaihtoehtoisten johtopäätösten tiedostamiseen; haluaa palautetta ja katsoo asioita monelta kannalta
Laajoja yleistyksiä	Keinojen ja päämäärien välisen suhteen pohdintaa; tiedostaa opettamisen moraalisen puolen
Ottaa olemassa olevat struktuurit annettuina	Strategista ajattelua
	Kekseliästä, mielikuvituksellista ajattelua
	Järkeily ja päättely pohjautuu tietämykseen itsestä, oppilaista ja oppiaineesta.

Hatton ja Smith (1994, 45) puolestaan ovat erottaneet kolme reflektion tyyppiä: 1) teknisen rationaalisuuden (*technical rationality*), 2) toimintaan kohdistuvan reflektion (*reflection-on-action*) ja 3) toiminnassa tapahtuvan reflektion (*reflection-in-action*). Näistä ensimmäinen on tyypillinen koulutuksen alkuvaiheessa. Reflektio kohdistuu tällöin opettajan itsensä käyttäytymiseen ja taitoihin. Toinen reflektiotyyppe (reflektion-on-action) on tyypillinen koulutuksen myöhemmissä vaiheissa ja kohdistuu tehtävään ja tehtävän vaikutukseen. Tällainen reflektio voi olla luonteeltaan kuvailevaa, dialogista tai kriittistä. Kolmas reflektiotyyppe (reflektion-in-action) kohdistuu oman toiminnan vaikutusten pohdintaan. Luonteeltaan tällainen reflektio on tietystä tilanteesta tapahtuvaa erilaisten näkökulmien huomioonottamista ja soveltamista. Hattonin ja Smithin (1994, 45–46) mukaan tällainen reflektio on mahdollista vasta, kun opettaja on työskennellyt jo jonkin aikaa ammatissaan.

Edellä esitetty jako toimintaa edeltävään, toiminnassa tapahtuvaan ja toiminnan jälkeiseen reflektioon on osittain ongelmallinen. On varsin vaikea määrittää opettajan toimintaa tietynä toimintayksikkönä siten, että reflektio voisi olla selkeästi ennen toimintaa, sen aikana tai sen jälkeen. Ongelmallista on myös määrittää sitä, mikä on käsitettävä opettajan toimintaa mittaavaksi yksiköksi. Onko se yksittäinen oppitunti, jokin lyhyempi episodi oppitunnilta, vai pitäisikö toiminnan yksiköksi laajentaa esimerkiksi kokonainen kurssi, lukukausi tai lukuvuosi? Määrittelemällä opettajan toiminnan eri tavoin sijoittuvat myös toiminnan etukäteisreflektointi ja jälkeinpäin tapahtuva reflektointi eri paikkoihin.

Reflektioon liittyy myös läheisesti ajatus siitä, että se ei ole kausittaista, vaan jatkuvaa toimintaa, jossa uuden suunnittelu alkaa aiempien kokemusten reflektoinnilla ja toimintaa arvioidaan aina suhteessa suunnitteluun. Reflektio vaatii aikaa pysähtyä pohtimaan omaa toimintaa. Mezirowin (1995a, 30) mukaan tämä näkyy erityisesti kriittisen reflektion, eli toiminnan syiden ja seurausten pohdintojen, kohdalla. Kriittistä reflektiota ei voi olla osana välitöntä toimintaprosessia, vaan se voi tapahtua vasta tämän jälkeen, kun yksilö arvioi uudelleen omia merkitysperspektiivejään ja tarpeen vaatiessa muuttaa niitä.

Tarkastellessani opiskelijoiden reflektiota en lähde erittelemään sitä toimintaa edeltävään, toiminnan aikaiseen ja sen jälkeen tapahtuvaan reflektioon, vaan tarkastelen reflektiota enemmän kokonaisuutena. Lähden liikkeelle kuvaamalla opiskelijoiden reflektiovalmiuksia käyttämällä LaBoskeyn jakoa ei-reflektoivaan arki ajattelijaan ja valppaaseen noviisiin. Tämä jako on kuitenkin varsin karkea, eikä selitä sitä, millaista reflektioivien opiskelijoiden reflektio on. Tämän vuoksi olen luokitellut tässä tutkimuksessa reflektion tasoja nojautuen Mezirowin näkemykseen reflektion ja kriittisen reflektion erosta. Nojaan myös Calderheadin (1988) ja Järvisen (1990) luomiin luokitteluihin. Järvisen luokituista otan mukaan erityisesti näkemyksen koulutusinstituutiosta ja yhteiskunnasta reflektion kohteena.

Olen tarkastellut opiskelijoiden reflektiota heidän portfoliotekstiensä, opetusfilosofioittensa ja haastatteluitensa pohjalta. Näistä erityisesti ryhmäkeskustelut olivat tilanteita, joissa opiskelijat paitsi toivat näkemyksiään esiin, joutuivat perustelevaan niitä toisille opiskelijoille. Jaan reflektion tasot seuraavanlaisesti:

1. Suppea näkökulma: Huomio omassa toiminnassa, oppiaineen käsittely kapeaa, opettamisprosessi työtavan soveltamista, ottaa opetussuunnitelman annettuna, näkökulma yksittäisissä oppitunneissa
2. Perusteleva, avoin ja vuorovaikutteinen: Pohdiskelee ja keskustelee, tarkastelee oppiainetta eri näkökulmista, näkee oppimisprosessin vuorovaikutustilanteena, opetussuunnitelman työn pohjana
3. Kriittinen, aktiivinen ja vaikuttava: Tarkastelee opetus-oppimis -prosessia kokonaisvaltaisesti opetus- ja kasvatustehtävänä, toimii itsenäisesti, tulkitsee opetussuunnitelmaa oppilaiden tarpeiden mukaisesti

### 7.3 Opiskelijoiden reflektiotasot

Opiskelijoiden tapa tarkastella koulua, oppimista ja opettajuutta erosi jo heidän tullessaan opiskelemaan. Reflektiotaitoja voidaan oppia ja opettajaopiskelijoilla niiden on katsottu kehittyvän vähitellen esimerkiksi erilaisissa keskusteluissa ja portfoliotyöskentelyssä. Mezirow (1995b) nostaa dialogin keskeiseen asemaan kriittisen reflektion kehittymisessä. Pyrimme ymmärtämään dialogin kautta toisten väittämiä ja ymmärtämään omien näkemystemme pätevyyttä. (Mezirow 1995b, 374.) Tutkimieni opiskelijoiden reflektiotasot erosivat suuresti myös heidän päättäessään aineenopettajan pedagogiset opinnot.

LaBoskeyn jakoa arkiajattelijoihin ja valppaisiin noviiseihin noudatettaessa kaikki tutkimani opiskelijat kuuluivat opintojen alkuvaiheessa enemmän arkiajattelijoiden ryhmään. He pohjasivat näkemyksensä opettajan ammatista omiin koulukokemuksiinsa, kokivat opettajan olevan tiedon välittäjä, eivätkä kyseenalaistaneet koulua tai opetusta. Osalla opiskelijoista oli kuitenkin jo opintojen alussa taipumus kysyä LaBoskeyn esille nostamia ”miksi”-kysymyksiä ja pohtia tilanteita eri näkökulmista. Tämä näkyy jo ensimmäisen opiskeluvuoden kouluvierailuraporteissa.

Oppilaat tuntuvat pitävän kauttaaltaan koko oppitunnista vaikka tietysti itse historian opiskelijana hieman kuvastuu sellainen ”opitaan kaikki mitä nähdään” -meininki. Toisaalta lukiolaiset eivät välttämättä aivan samalla tavalla omaa kriittistä ajattelua kuin yliopistossa historiaa pääaineenaan lukevat. - - Opettajan on kyllä otettava huomioon todella paljon erilaisia asioita jo näillä käymilläni oppitunneilla jotka siis olivat melko rauhallisesta päästä. Tuokin asia minua jäi jotenkin häiritsemään, kuinka oppilaat oppitunti oppitunnilta olivat kauttaaltaan hiljaisia ja tunnollisia. (Akseli, kouluvierailuraportti 1. opiskeluvuosi)

Jaottelin LaBoskeyn jaottelua mukaillen opiskelijoiden reflektiotasojen ilmentymä. Perusopintovaiheen lopussa opiskelijat voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään.

*Arkiajattelijat: Elina, Siiri, Eero, Tommi*

*Valppaat noviisit: Vilho, Ilmari, Akseli*

### 7.3.1 Perusopintovaiheen arkiajattelijat

Opiskelijoista Elina, Siiri, Tommi ja Eero kuuluivat arkiajattelijoiden ryhmään esittämiensä näkemysten ja erityisesti ajattelutapojensa vuoksi. Heille ominaista oli asioiden katsominen omasta kokemuspohjasta käsin, opettajan näkeminen tiedon välittäjänä ja koulun ottaminen annettuna rakenteena. Heille tyypillistä oli myös asian näkeminen vain yhdestä näkökulmasta käsin ja laajojen yleistysten tekeminen. Elina oli opiskelijoista perusopintovaiheessa kaikkein selkein arkiajattelijat ja hänen ajattelunsa myös opettajan pedagogisten opintojen loppuvaiheessa edustaa arkiajattelua.

*Elina:*

Opettajankoulutukseen tullessaan Elinalla oli ilmeisen epärealistinen kuva opettajan työstä: ”Kaikki me toivottavasti joskus päädytään sinne pöydän taakse, taulun eteen.” Perusopintovaiheessa hänen ajattelunsa suurimmat muutokset liittyvätkin olemassa olevien epärealististen näkemysten muuttumiseen:

Tunnit on kyllä suunniteltava etukäteen, jos meinaa edes yrittää juoda kahvia. (Elina 1. opiskeluvuosi, kouluvierailuraportti)



Tuolla [normaalikoululla] näkee paljon niitä erilaisia [opetustapoja], mikä on ollut välillä aika järkyttävääkin. Kun mä ajattelin että se on vaan niin helppoa, että sinne mennään vaan sinne liitutaulun eteen. (Elina 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Elinan ajattelua leimasi vielä aineopintovaiheessa katsantokannan tietynlainen suppeus ja reflektion ohuus. Hänen huomionsa oli omassa toiminnassaan, jota hän perusteli omilla kouluaikaisilla kokemuksillaan:

Mä en vaan voi siihen mitään, että mä en liity tohon tutkivan opetuksen hypetykseen, että mä en oo ikinä oppinut ryhmätöistä mitään. Mä rupesin miettimään yhtenä päivänä, että mulle ei jäänyt yhdestäkään projektityöstä käteen mitään tai mieleen mitään. Niin mä sitten nyt jo siis sitten sen kaksoistunnin aikana oman viihtyvyyden ja oppilaiden viihtyvyyden vuoksi jotain parityöskentelyä tai ryhmätyöskentelyä aikaiseksi, mutta kun mä en nii. Kun mä en ihan täysin seiso niissä joukoissa, niin se on tosi vaikea tuoda sinne omaan luokkaan. (Elina 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Oppiaineen käsittely oli kapeaa ja oppimisprosessit edustivat hänelle yksittäistä työtavan soveltamista. Elinan kuvauksissa huomio oli yksittäisissä oppitunneissa, ei kokonaisuuksissa. Pohtiessaan opettajaharjoittelun tähtihetkiä, Elina nosti esiin yksittäisiä kokemuksia pitämiltään oppitunneilta.

No se seiskan tunti, ei se ollut mikään sellainen riehakas porukka, mutta ei se ollut myöskään mikään passiivinen istuva porukka. Me tehtiin käsitekarttaa teollistumisesta, se tuntu että se tunti meni ihan oikeastaan kymmenessä minuutissa. Joko se hetki oli sellainen otollinen, että ne oli saanut ruokaa eikä ne ollut väsyneitä, taikka sitten ne jotekin innostu siitä ja lähti siihen mukaan. Ja sitten kun oli puhetta siitä millaisia ne olot siellä oli, niin sitten se yksin alko kertoo siitä, miten se setä oli käynyt jossain Nokian tehtailla maalaamassa maisematauluja seinälle ja vertaili sitä. Siinä olikin tarkoitus koko ajan verrata sitä, missä ihmiset kävi silloin töissä ja missä nykyään ja miten pitkät päivät oli. Ja sitten ne lähti siihen mukaan ja miettivät, mikä se ero siinä oli. (Elina 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Elinan kertomasta näkyi, kuinka hän koki tärkeänä sen, että oppilaat innostuvat tunnilla ja tuovat tuntityöskentelyyn omaa ajatteluaan mukaan. Elinan näkemykset opetuksesta vuorovaikutustilanteena olivat kuitenkin ristiriitaisia:

En mä tiedä kaipaako lukiolaiset että heihin otetaan kontaktia. Heillä on se tietty päämäärä ja he ovat siellä oppiakseen. (Elina 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Koulu edusti Elinalle annettuna otettavaa instituutiota, eikä hän näe tarvetta kyseenalaistaa tai lähteä muuttamaan sitä. Elina käsitteli samoja teemoja aineopintovaiheessa kuin muutkin opiskelijat, mutta hänen katsantokantansa oli varsin suppea. Oppiaineen käsittely oli kapeaa ja oppimisprosessit edustivat hänelle yksittäistä työtavan soveltamista.

Että pistetään ne siinä parityöhön ja siihen tiedonhakuun. Ja sitten ne saa siinä tehdä töitä, eikä me kerrota suoraan. (Elina 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Elinan puheessa välähtelevät välillä hänen kokemansa tunteet tietyissä tilanteissa, mutta hän ei pysähdy pohtimaan sitä, mikä nämä tunteet aiheutti. Elinan

ajattelu säilyi koko opettajan pedagogisten opintojen ajan arkiajattelun tasolla. Elinan näkemykset opettajan ammatista olivat muuttuneet lähinnä hänen epärealististen odotusten muuttumisina realistisempaan suuntaan. Järvisen luokiteluun nojaten Elinan ajattelu edusti opettajankoulutukseen tullessa suppeaa näkökulmaa ja se oli sitä myös opettajankoulutuksen lopussa.

*Siiri:*

Siirin ajattelu edusti perusopintovaiheessa varsin selkeää arkiajattelua. Hän pohjasi näkemyksensä vahvasti omiin koulukokemuksiinsa ja oppilaana hankimiinsa näkemyksiin. Siirin ajattelulle tyypillistä oli myös ensimmäisten opiskeluvuosien aikana se, että hän vastaanotti ja hyväksyi omaa ajatteluaan tukevat näkemykset ja niistä poikkeavat hylkäsi pohtimatta sitä, miksi hän asioista näin ajatteli.

Historianopettajan tärkein tehtävä on tietää paljon historiasta ja osata tuoda opetussuunnitelman mukaisesti oppilaiden tietoisuuteen. (Siiri 1. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Jos kasvatustieteilijät pääsisivät päättämään millainen koulu on, kukaan ei oppisi enää mitään. Kaikilla olisi vain kivaa. (Siiri 1. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Mielestäni opettajan tehtävä on esitellä tosiseikat ja antaa oppilaiden muodostaa niiden pohjalta oma arvionsa. - - Selkeät, johdonmukaiset ja havainnollistava muistiinpanot ovat historianopetuksessa todella tärkeitä. (Siiri 2. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Toisen opintovuoden keväällä Siiri totesi haastattelussa, että hän inhoaa itsearviointeja ja analyysitehtäviä, sillä "enkö mä voi vain näyttää miten mä teen asiat, miksi mun täytyy analysoida niitä". Toimimisen kuvaaminen onkin Siirille luonteenomainen tapa kertoa asioista. Oppiminen edusti Siirille tiedon siirtämistä ja opettajan työ on siirtää tietoa oppilaille. Nämä yhdistyvät Siirin oppituntikuvauksessa:

Ei se hirveesti jännittänyt, tai ihan hyvin se silleen meni. Tai, kai se jännitti kun siinä yhdessä vaiheessa sitten ajattelin, että nyt mä en muista, että Yhdysvallat tulee mukaan sotaan ja siten mä en yhtäkkiä muistanutkaan että miksi ne tuli sinne mukaan sotaan. Että se oli ehkä vähän semmonen nolo. (Siiri 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Siirin ajattelussa korostui kuitenkin alusta lähtien se, että vaikka opettaja on tiedon jakaja, hänen tulee luoda ja ylläpitää oppilaisiin läheisiä ja kunnioittavia suhteita. Opetustyö ihmistyönä onkin teema, joka korostuu Siirin ajattelussa aineopintovaiheessa. Aineopintovaiheessa Siiri korosti vahvasti opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen merkitystä sekä yhdessä toimimisen tärkeyttä.

Aineopintovaiheessa Siirin tapa tarkastella omaa toimintaansa oli perusopintovaihetta avoimempi. Hän pyrki löytämään asioista erilaisia näkökulmia:

Mutta on se musta toisaalta ihan kivaa, että ne ohjaajatkin on niin erilaisia, että ei ne nyt mitenkään oo samasta puusta veistettyjä. Että mä oon ollut nyt yhden ohjaajan ja

toisen ohjaajan ryhmissä, niin kyllä siinä on ollut eroja. - - Musta oli oikeestaan tosi kivaa pitää myös tunteja siinä toisen ohjaajan ryhmässä, mutta se, mulle se oli aika paljon stressaavampaa kun joutu tekee enemmän töitä ja ettimään hiki hatussa jotain materiaaleja ja kaivaan että saa hyvät motivoinnit siihen sitten. (Siiri 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Kurssin suunnittelu ja toteuttaminen osoittautui tilanteeksi, jossa Siiri joutui pohtimaan omaa toimintansa opettajana.

Mekin ollaan kuitenkin kaikki aika erilaisia ihmisiä. Niin sitten kuitenkin, meillä oli semmoinen keskustelu tuossa viime viikolla, siitä, että meidän ajatukset eivät kohtaa. Että vaikka me toteutetaan samaa suunnitelmaa, niin meidän ajatukset eivät sitten kohtaa. Ja kyllä mä ehkä, ehkä meistä tytöistä, musta ja toisesta harjoittelijasta on tuntunut siltä, että siinä suunnitteluvaiheessa me ei ehditty mukaan, tai niinku ja poikien ajatukset meni niin nopeesti, että meidän piti vaan yrittää tajuta, että mitä ne tarkoittaa. Mutta sitten, no, sitten meidän itsetunto on tässä vähän kohonnut. (Siiri 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Mutta kun siinä on ihmisiä, jotka mun mielestä ehkä vaatii vähän liikaa. Kun nää on kuitenkin kuustoistavuotiaita ja tää yksi historiankurssi ei oo niiden koko elämä. Kun musta ainakin tuntu, että siinä vaiheessa kun mä aloin pitää näitä mun tunteja, niin ne oli tosi väsyneitä. Ja siellä on semmosia oppilaita, jotka ovat tosi tunnollisia ja haluavat tehdä kaiken tosi hyvin. Niin sitten ne ehdistu ja mä halusin ehkä helpottaa niiden elämää, kun mulla ei ollut niin vaikeita tehtäviä kun aikaisemmilla oli. En mä sitten tiedä oonko mä liiankin lepsu. Kun yksi oppilas sano mulle, että hei, sä oot ihana ihminen, että silloin mä mietin, että oonko mä ollut liian kiltti, kun oppilas sano mulle, että sä oot ihana ihminen. (Siiri 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Siirin ajattelussa oli nähtävissä myös katsantokannan laajeneminen opintojen kuluessa. Hän peilasi näkemyksiään omiin koulukokemuksiin, mutta pyrki pohtimaan niitä myös muiden näkökulmien valossa:

Kun jos ajattelee omia kouluaikoja, niin se oli semmosta liipalaapaa kun tehtiin jotain oppilasjohtoista oppimista, niin sitten jäi aina tosi paljon asioita epäselväksi ja olisi toivonut, että opettaja olisi vaan kertonut ne asiat. Mutta sitten nyt kuitenkin tuntuu siltä, että se on se keino ne saadaan oppimaan jotakin. (Siiri 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Siiri siirtyikin opintojen kuluessa ei-reflektoivasta arki ajattelijasta kohti reflektivoivaa valpasta noviisia. Reflektio ei kohdentunut oman ajattelun perusteiden pohtimiseen, mutta hänen tarkastelutapansa on vuorovaikutteista, avointa ja vähitellen myös enemmän perustelevaa. Siiri kehittyi suppean reflektion tasolta kohti perustelevaa, avointa ja vuorovaikutteista reflektioijaa.

*Eero:*

Eeron ajattelussa näkyi esimerkiksi ajatus oppilaiden ajattelun aktivoimisesta. Hän toi perusopintovaiheen haastattelussa esiin myös sen, että koulutusta tulisi katsoa yhteiskunnallisistakin näkökulmista. Olen sijoittanut Eeron kuitenkin arki ajattelijoiden ryhmään siitä syystä, että hänen johtopäätöksensä asioista ovat hyvin yleistäviä ja liioitellun varmoja.

Mutta se on kyllä utopistinen ajatus, että jos me muutaman kerran kokoonnutaan eri aineiden opiskelijoiden kanssa, niin me jonain päivänä puhuttaisiin sitten enemmän kollegoiden kanssa opettajanhuoneessa joku päivä. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

En koe, eikä koe kukaan muukaan. Jos toisin sanovat, niin valehtelevat. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Kyllä ne terveellä järjellä on pääteltävissä, että koulukiusausta on olemassa, ja jotkut oppilaat viittaavat toisia enemmän ja takarivin viittausta ei välttämättä näe. Että kohutuuttoman paljon tuntimäärää on käytetty sellaiseen asiaan, jonka olisi voinut kuitata yhdellä asiallisella luennolla. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Eero nosti haastattelussa esiin kokeneensa opinnoissa turhauttavana myös toisten harjoittelijoiden pitämien tuntien seuraamisen:

Että kun käsketään menemään eri aineiden oppitunneille ja se omien käsityksiin sopimattomien opettajien oppitunneille, plus sitten kun ne tähän aikaan vuodesta tup-paa olemaan vielä melkein kaikki harjoittelijoiden pitämiä tunteja, niin se on hauska katsoa sitä monistesirkusta mitä ne pyörittää ja sitten sä muka kuin seuraat sitä siitä sivusta. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Eeron näkemys omasta opetustyylistä oli vahva, eikä hän kokenut tarvetta kyseenalaistaa sitä. Hän ei kokenut saavansa mitään tällaisten oppituntien seuraamisesta, mutta ei myöskään nähnyt mahdollisuutta sille, että olisi itse voinut toimia aktiivisena palautteenantajana ja keskustelukumppanina näille harjoittelijoille.

Eeron kohdalla näkyy myös se, että hän on jakanut lukioaikaiset opettajansa hyviin ja huonoihin opettajiin. Näitä opettajia Eero kuvaa sekä omassa opiskeluelämäkerrassaan että kouluvierailuraportissa. Vaikka ensimmäisen opiskeluvuoden syksyn haastattelussa Eero toteaa, ettei hänellä ole omina kouluaikoina ollut hyviä historianopettajia, kuvaa hän kouluvierailuraportissa varsin selkeästi omaa lukion historianopettajaansa hyvänä opettajana, joka pitää hyviä oppitunteja ja pohjaa kertomansa omiin koulukokemuksiinsa.

Tunnin pitäjänä on vanha historianopettajani ja tiedän odottaa tasokasta esitystä, mutta oppitunti onnistuu yllättämään silti positiivisesti. - - Oppilaat seuraavat alkutunnin opettajajohtoisen osion hiljaa seuraten ja noin kolmasosa viittaa aktiivisesti. Aiheen esittelyn jälkeen oppilaat siirtyvät opettajan jakamiin kolmen hengen ryhmiin ja jokaiselle ryhmälle jaetaan kannettava tietokone nettiyhteydellä. Uusi tekniikka on ensi kertaa käytössä ja näyttää toimivan moitteettomasti. Oppilaat ovat koneista mielissään ja keskittyvät aiheeseen. Ryhmien dynaamisuus on toimivaa ja oppilaat tulevat keskenään toimeen hyvin. (Eero 1. opiskeluvuosi, kouluvierailuraportti)

Eero toteaa toisen opintovuoden aikana, ettei hyödy omiin käsityksiin ”sopimattomien” opettajien pitämistä tunteista. Saman hän nostaa esiin myös neljäntenä opintovuotena:

Mä oon kattonut about puolet, mutta niistä on jäänyt ihan yhtä vähän käteen kuin aikaisemmistakin jaksoista. Että mä oon huomannut, että on ne muutama tyyppi, joilla on suht koht samanlaiset ajatukset ja tyyli, että niistä mä saan ajatuksiakin. Muut mä oon huomannut, että on ne ihan hyvä kattoo ja saan mä niistä jotain ajatuksiakin, mutta niiden anti jää todella vähäiseksi jos sen seurattavan opettajan tyyli on

täysin erilainen, niin ei siitä vaan jää itselleen mitään. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Eero ei kuitenkaan kuvaa auki perusteluja mille hän pohjaa näkemyksensä hyvästä oppitunnista ja ”tyylistä”. Mielenkiintoista onkin huomata, että aineopintovaiheen lopussa Eeron kuvaama hyvän historian tunnin kaava on varsin samanlainen, jonka hän kuvasi jo ensimmäisen opintovuotenaan kouluvierailuraporttissaan kuvatessaan oman lukioaikaisen historianopettajan pitämään tuntia:

Opettajan ei tarvitse olla aina kysymyksen asettelija, mutta usein ainakin johdattelija ja tukija tiedon lähteille sekä materiaalin tarjoaja ja haasteiden antaja. Tämä tarkoittaa käytännössä aluksi esimerkiksi opettajajohtoista esittelyä tai tehtävien asettamista, jota seuraa oppilaiden oma yhteinen tai itsenäinen työskentely, jota opettaja tukee. (Eero 4. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Eeron ajattelussaan näkyy koko opiskelujen ajan vahva yhteiskunnallinen vire, samoin kuin ajatus opetuksen uudistamisen välttämättömyydestä. Hän kokee kuitenkin itse ristiriitaa tämän uudistamisvaatimuksen ja oman toimintansa välillä. Eero ei ainakaan aktiivisesti haastatteluissa tai portfolioteksteissään käsittele oman ajattelunsa perusteita, vaan kohdistui tarkkailemaan sitä, mitkä näkemykset ovat hänen ajatteluunsa sopivia. Opintojen loppuvaiheessa Eero pohti sitä, että pystyy näkemään itsensä liian helposti ”kalvojen pyörittäjänä” ja hän miettii opettajana toimimisen vaihtoehtoina opetuksen hallinnon tehtäviä. Eeron kohdalla oli koko opintojen aikana nähtävissä ristiriita hänen ihanteidensa ja käytännön toiminnan välillä. Ihanteiden mukainen koulu edustaa Eerolle demokraattista yhteisöä, jossa opetus suunnitellaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti ja opettaja toimii oppimisen ohjaajana. Hänen oli kuitenkin vaikea nähdä itseään ihanteittensa mukaisena opettajana:

Kyllähän sitä semmonen kalvontoistaja voisi olla mutta, että siitä työstä oikeestaan nauttisi ja siitä voisi olla muillekin hyötyä, niin se on katkolla. (Eero 2. opiskeluvuosi haastattelu)

Myös oppituntien kuvauksissa näkyy, kuinka Eerolla on suuri pyrkimys oppilaslähtöiseen opetukseen. Kuvauksenkin perustella oppitunti on kuitenkin vahvasti opettajan itsensä suunnitteleman mukaista oppimista:

Oli se, siinä sitten motivoitiin niitä lapsia, niiden omasta kokemusmaailmasta tai sen avulla ja näytettiin kuvia ja keksittiin kaikkee pientä siihen mukaan ja saatiin vaikeimmatkin tapaukset siihen jotenkuten tuntiin keskittymään. (Eero 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ihanteiden ja käytännön välinen ristiriita kärjistyi Eerolla aineopintovaiheessa tutkivan oppimisen mukaisen kurssisuunnitelman tekemisessä. Hän ei tällöin kokenut saavansa tukea muilta ryhmäläisiltään. Eero korosti joulukuun haastattelussa voimakkaasti ”uutta historianopetusta” ja uudistuvaa opetusta, mutta pitää silti kurssin oppitunnit pääsääntöisesti opettajajohtoisesti. Eero perusteli tätä:

Nyt me saadaan ainakin jokin lisäkäsitys siitä omasta tyylistä opettaa, mikä palvelee taas sitä reaalielämää. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Vastaava ilmiö tulee näkyviin myös Eeron muiden oppituntien kuvauksissa:

Yksikin ysiluokka, jonka kanssa idealistisesti pidin keskustelutunnin, niin sitten huomasin, että eihän tästä tuu mitään. Niin seuraavalla tunnilla piti palata niihin muistiinpanoihin ja ei ne ehkä sen enempää oppinut, mutta siellä oli ainakin sellainen ympäristö että ne kuuli mitä opettaja sanoi. Ja se on mun mielestä edellytys sille, että jos joku vaikka oppis. Niin pakko se oli vaan niellä se idealistisuus ja todeta, että sillä vihkkoon kirjoittamisellakin on ihan pedagogisia perusteluita. (Eero 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Eero ei käsitellyt kokemuksiaan eri näkökulmista eikä kyseenalaistanut omia merkitysperspektiivejään. Tämä johti siihen, että hän itsekkin koki ihanteittensa ja käytännön toimintansa välillä olevan suuren ristiriidan. Aineopintovaiheen lopulla Eero totesikin näkevänsä ”ihmiseksi oppimisen ja uuden tiedon löytämisen tai sen muodostamisen tärkeimpänä toimintana, joka määrittää meitä ja yhteisöämme”. Hän näki kasvatuksen roolin keskeisenä tässä prosessissa ja haluaisi tehdä elämäntyönsä kasvatuksen parissa. Opettajan työlle vaihtoehtoina olivat rehtorina tai opetushallinnon virkamiehenä toimiminen. Nämä tarjoaisivatkin Eeron mukaan mahdollisuuden päästä kehittämään ihanteittensa mukaista koulua ilman opetuksen käytännön ongelmia.

Eeron reflektio heilahteli opintojen kuluessa suuresti. Järvisen reflektion tasoilla tarkasteltuna Eeron ajattelu oli välillä hyvin suppeaa ja sitä leimaa jopa itsekkäältä tuntuva suhtautuminen ilmiöihin. Välillä reflektio oli kriittistä, aktiivista ja vaikuttavaa. Eeron reflektio ei kuitenkaan näyttäisi kohdistuvan hänen oman ajattelunsa ja toimintansa perusteihin. Hän ei ainakaan julkisesti pohdi sitä, mikä häntä ohjaa toimimaan tietyllä tavalla.

*Tommi:*

Tommin sijoittaminen arki ajattelijoihin ei ole itsestään selvää, sillä erityisesti hänen puheensa ja ajattelunsa kohteet ovat varsin moninaiset. Tommi esimerkiksi pohtii perusopintovaiheessa historiaa luonnetta arvokasvattavana aineena. Arvokasvatus merkitsi Tommille kuitenkin kriittisyyden, tarkemmin vielä lähdekriittisyyden opettamista. Tommi toi teksteissään ja haastatteluissa esille runsaasti omia tunteitaan ja tunnetilojaan. Hän ei kuitenkaan pohtinut sen tarkemmin näihin johtaneita tekijöitä:

Ensimmäisen tuntini aikana olin hyvin jännittynyt, mutta koska luokka oli erittäin rauhallinen ja kiinnostunut ja sain positiivista palautetta osuudestani, ei jälkimmäiset tunnit enää tuntuneet missään. (Tommi 2. opiskeluvuosi portfolio)

Tommi perusteli perusopintovaiheen lopulla käydyssä haastattelussa näkemysään sillä, olivatko asiat hänen mielestään ”kivoja” tai ”hauskoja” vai eivät.

Mulla oli lukiossa niin kivaa, että mä en olisi halunnut lähteä sieltä pois.

Täällä on kivaa, mutta mulla on aina vaikeuksia pitää mun omista asioista huolta, niin täällä ei kukaan holhoa mua.

Mulla oli kyllä hauskaa siinä kotiryhmässä. - - Monet ei tykänneet tästä kotiryhmäohjajaasta, kun se oli vaan niin lepposa, että kierteli asiasta toiseen, mutta mä tykkäsin kun pääsi keskustelemaan. Se oli hauskaa.

[Luokan seurannasta] Se on ollut vähän tylsää. Mutta onneksi siitä on oppinut siitä sitten enemmän siitä opetuksesta, mutta se luokan seuranta ei ole ollut mielekäästä. - - Mutta se ei ollut vaan niin hauskaa.

Tommin unelmana oli päästä takaisin omaan lukioonsa opettajaksi. Hän kertoo, että hänen lukion opettajansa ”nauttivat hommasta” ja hänellä itsellään oli lukiossa niin hauskaa, ettei hän olisi halunnut lähteä sieltä pois. Tommi koki opettajaksi kouluttautumisen olevan mahdollisuus palata takaisin omaan lukioon. Kouluvierailu vahvisti Tommin muistikuvaa lukiosta mukavana paikkana:

Kivalta se touhu näytti. Tuntu siltä, että olisin voinut jäädä viikoksikin sinne oppilaan penkille. (Tommi 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ainoana huolenaiheenaan Tommi toi esiin opettajan auktoriteettiin liittyvät ongelmat, joista Tommi puhui jo ensimmäisen opintovuoden syksyllä haastattelussa kuvatessaan kouluavustaja-aikojaan:

Mä en kyllä kestänyt niitä yläastetunteja yhtään. Mutta eihän mulla ollut kouluavustajana auktoriteettia yhtään. Mutta ne jätti muhun kyllä kovat traumat. (Tommi 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ensimmäisessä harjoittelussa tämä huoli ei toteutunut, joten harjoittelun jälkeen Tommi pohtikin olevansa jo valmis opettajaksi:

Kyllä mä koen jo nyt olevani tarpeeksi kypsä opettajaksi. Mutta toki sitä olisi hyvä syventää, että en mä sitä kiistä, että tuntuu, että mä pystyn ihan hyvin niitä opettamaan. Ja historiapohja on ihan tarpeeksi hyvä, että ainakin yläasteelle. (Tommi 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Tommi pohjasi mielipiteitään omiin koulukokemuksiinsa ja pyrki opettamaan sellaisilla tavoilla, joista itse olisi oppilaana pitänyt. Esimerkiksi muistiinpanojen kirjoittaminen oli yläasteikäisestä Tommista turhaa, joten Tommi ei opettajanakaan halua kirjoituttaa oppilailta muistiinpanoja:

Mä taisin mennä tässä asiassa vähän liian pitkälle, kun mä noudatin omaa päätäni ja olin sitä mieltä, mä varsinkin muistan että yläasteella valitin joka tunnilla siitä, että me kirjoitettiin koko ajan. Ja mä sitten tein niin, että mä niille yläastealaisille sanoin koko ajan, että kirjoitakaa jos haluatte. Ja sitten yksi ihminen kirjoitti. Kukaan muu ei kirjoittanut. (Tommi 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuuta)

Hän kuitenkin myöhemmin selvensi ajatuksiaan ja totesi, että hänestä liian monen oppitunnin runko on se, että opettaja selittää ja oppilaat kirjoittavat muistiinpanoja vihkoon. Kirjoitettavia muistiinpanoja ei perustella millään, ja perusteluna voisi Tommin mielestä olla yhtä hyvin, ”että kirjoitetaan nää tässä yhdessä, niin saadaan käsi kipeeksi”.

Tommin reflektio kohdistui opintojen kuluessa niihin kysymyksiin, jotka hän oli opintojen alussa kokenut itsensä kannalta merkityksellisiksi. Yhtenä tällaisena teemana toimii auktoriteettikysymys, johon Tommi palasi aineopintovaiheessa vielä uudelleen.

No mä olen siihen opettajuuteen liittyen, tai siihen luokassa oloon, että siellä on ollut kiva pyöriä. Että ei mun oo tarvinnut luoda mitään semmoista auktoriteettia keino-tekoisesti kun mä vaan oon mennyt sinne ja heittänyt läppää. Siellä on ollut lepposaa. (Tommi 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Helmikuun ryhmäkeskustelussa Tommi nosti jälleen auktoriteettikysymyksen esiin:

Tuli tossa eilen ihan randomisti mieleen ja oli hyvä että tuli, niin tuli eilen mieleen mitä mä selitin sulle [haastattelijalle] jossain yksilöhaastattelussa pari vuotta sitten sellaisesta tiedollisesta auktoriteetista, että se ei silloin tuntunut että on sellasta. Että nyt just tuntuu taas, että ottais vaan ohjaajan pois sieltä luokasta niin mä olisin ihan valmis. Että ei mua jännitä yhtään ne lapset siellä, tai opiskelijat. Ainoastaan ne, tai siis ei meidän opiskelukaveritkaan, vaan ainoastaan ne ohjaajat jännittää. (Tommi 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Tommi palasi vielä aineopintovaiheen lopussa kirjoittamassaan opetusfilosofiassa pohtimaan omaa habitustaan opettajana:

Halusin tai en, opettamisessa on tärkeää myös opettajan habitus ja esiintyminen. Oma luonne, maneerit, puhetyyli olisi syytä tuntea. - - on suotavaa, jos opettaja pyrkii ansaitsemaan oppilaidensa kunnioituksen aikaisessa vaiheessa käyttämällä vahvuuksiaan ja rentoutua imagon vaalimisessaan vasta myöhemmin. Ensivaikutelmat ovat vahvoja ja tärkeitä. (Tommi 4. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Tommi koki myös opetusharjoittelun varsin ristiriitaisesti. Hän tunsu tekevänsä oppitunteja ohjaavia opettajia, ei itseään tai oppilaita varten.

Tuossa oli just viimeeksi kun Suomi 40 vuotta Suomen historiaa 20 minuutissa, niin kyllä mua harmitti sitten tunnin jälkeen kun ohjaava opettaja sitä kommentoi sitten sillä tavalla, että jotain niinku multa jäi jotain tiedollisia juttuja heikosti selitetyksi. Että no varmaan jäi, kun ei se ollut oikeesti tarkoitus, että mä selitän jonkun nootikkriisiin siinä tarkasti läpi, että siihenhän mä saan menemään puoli tuntia. Että että. Harmittaa just semmonen, kun tekee jotain sellaista, jota ite näkee hyväksi eikä sitä sitten jaksaa lähtä selittelemään, väntämään kättä, että ei se ollut noin. En mä jaksaa. (Tommi 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Tommi kertoi, ettei pysty pitämään normaalikoululla sellaisia oppitunteja, joiden hän itse ajatteli olevan parhaita. Ilmeisesti yhtenä syynä tähän on se, että Tommi koki ohjaajilta saamansa palautteen hankalana.

Joo vähän on sellainen, että sellainen että ei oo viittinyt kokeilla kaikkeensa siellä norssilla että sitten on vähän säästellyt että sitten kun on yksin siellä luokkahuoneessa niin ei sitten oo kukaan siellä kattomassa että mitä mä teen. (Tommi 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

No, mulla ei vaikka olisi mitään siinä valmiina, vaan keskustellaan nyt vaikka tästä aiheesta tässä. - - Että ei mulla riitä pokka mennä tekemään niin, jos siellä on joku ohjaava opettaja kattomassa. (Tommi, 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)



Aineopintovaiheen lopussa kirjoitetussa portfoliossaan Tommi pohti omaa auktoriteettiaan ja ohjaajien merkitystä:

Kertaakaan en opetusharjoitteluni aikana jännittänyt oppilaita tai esiintymistä, vaan sitäkin enemmän ohjaajia ja ohjaajien palautetta ja tämä heijastui konservatiivisempaan opetukseen. Tein usein sitä mitä jollain tasolla oletin minulta odotettavan. Pidettyäni ensimmäiset tunnit ilman ketään valvomassa suoritustani, voin rehellisesti sanoa tuntien olleen huomattavasti onnistuneempia (ainakin omasta mielestäni) kuin kertaakaan harjoittelun aikana. Tuon voimauttavan kokemuksen jälkeen olen uskaltanut olla enemmän oma itseni (joskin hillitympi) opetustilanteissa. Se varmuus, minkä hyvä opetuskokemus minulle antoi, on heijastunut omasta mielestäni myös positiivisesti opetuksen tasoon sen jälkeen. (Tommi 4. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Tommi kehittyi opiskeluvuosien aikana arki ajattelijasta kohti reflektioivaa valppaasta noviiisista. Osaa asioista Tommi tarkasteli ikään kuin ylhäältäpäin, esittäen asiat ulkopuolisen tarkkailijan silmin. Auktoriteetti ja opetustilanteissa omana itsenä olemisen olivat sen sijaan teemoja, joita Tommi työsti opintojensa ajan. Alkuvaiheessa hän lähinnä toi ongelmana kokemansa asiat esiin, opintojen loppuvaiheessa hän selkeästi reflektioi tilanteita, joissa kohtasi näitä ongelmia kokemiaan asioita. Aineopintovaiheen lopussa Tommin reflektio onkin kehittynyt perustelevaan, avoimeen ja vuorovaikutteiseen suuntaan.

### 7.3.2 Valppaat noviiisit

Vilho, Ilmari ja Akseli sijoittuivat valppaiden noviiisien ryhmään. Heidän ajatteluaan yhdisti erityisesti avoin suhtautuminen oppimiseen. He pohtivat asioita monesta eri näkökulmasta ja miettivät vaihtoehtoisia johtopäätöksiä. Esimerkiksi kuvatessaan oppituntejaan ja näiden suunnittelua opiskelijat nostivat esiin sen, kuinka heidän toimintaansa vaikutti heidän ennako-oletuksensa ja tietämyksensä oppilaista, oppiaineesta ja itsestään opettajana.

*Vilho:*

Vilho tarkasteli jo opiskelemaan tullessaan asioita eri näkökulmista käsin ja pyrki löytämään tilanteista erilaisia vivahteita:

Mun mielestä se teoria on hyvä, mutta se tulisi liittää käytäntöön sillä tavalla, että mä en ymmärrä mitä teorialla tekee, jos sen teorian ymmärtää vain teorian tasolla. Että en mä tiedä antaako ne mulle mitään taisteluaseita sinne luokkaan, että mä tiedän tällöisen teorian teoriatasolla. (Vilho 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Myös kouluvierailusta Vilho koki saaneensa itselleen uutta näkemystä:

Mä olin puolet yläasteella ja puolet lukiossa. Ja kyllä se oli jotenkin niin erilaista. Etenkin yläasteella, no siitä on vielä pidempi aika. - - Kyllä ne yläastelaiset ovat vielä niin lapsia, niin pieniä. - - Ja kyllä se nimenomaan mitä mä juttelin opettajien kanssa, niin ei siellä auta hermojaan menettää. Että pitkää pinnaa ja huumoria. Että jos sä menetät hermos, niin ne oppilaat saattaa vaan nauraa, etkä sä saavuta sillä muuta kuin itsellesi pahan olon. - - Lukiopuoli oli erilaista, se oli siellä mikä mua yllätti, että ne istu siellä suurin piirtein monttu auki ja ne kuunteli mitä se opettaja siellä, niillä ei yhtään ollut omaa ajattelua, että ne otti sen mitä siellä taululla luki niin ihan totuutena. (Vilho 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Vilho kirjoitti ensimmäisen opetusfilosofiansa ensimmäisen opintovuoden keväällä ja päivitti sitä toisena opintovuotenaan. Ensimmäisenä vuonna kirjoittamassaan opetusfilosofiassa hän pohti oman toimintansa perusteiden ja toteutumisen välistä ristiriitaa:

Haluan, että minulla ei ole minkäänlaisia ennakkokäsityksiä yhdestäkään oppilaasta; haluan tutustua ihmisiin itse, ennen kuin päätän millaisia he ovat. Toisaalta edellinen on ideaali. Todellisuudessa olen melko kyyninen ihmisten suhteen. "Inhoan" tietyllä tapaa laiskoja ihmisiä, sellaisia, jotka ovat hitaita ja saamattomia. Tämä minun on tunnistettava ja muistettava opetuksessa, kenenkään ulkoinen olemus ei saa vaikuttaa opetuksen laatuun ja varsinkaan arvosteluun. (Vilho 1. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Toisena opintovuonna Vilho päivitti opetusfilosofiaansa harjoittelussa saamiensa kokemusten jälkeen.

Ihmiskäsitykseni on edelleen varsin kyyninen, mutta toisaalta kolmen opetustuokion jälkeen voi sanoa, että yllätyksekseni se ei näy suhtautumisessa oppilaisiin, ainakaan vielä. Mielestäni osaan ja pystyn suhtautumaan kaikkiin oppilaisiin tasapuolisesti. Toisaalta tässä nousee ennen muuta esiin se, etten tunne oppilaita vielä sillä tasolla, että voisin arvioida heitä ihmisiä tai taidollisestikaan. (Vilho 2. opiskeluvuosi, opetusfilosofia)

Vilho kertoi, kuinka he suunnittelivat oppitunnit opetusryhmän mukaan.

Mä koin sen sillä tavalla, että kun se oli itselle kuitenkin hirveen mielenkiintoinen, että ehkä kuitenkin kun ne lapset sai tehdä itse sitä, niin siis tekee niiden lasten kanssa sitä samaa, mistä itse on kiinnostunut, niin kyllä se sitten tarttuu, että nekin on kiinnostuneita. Ja sitten mietittiin, että onko tää liian vaikeeta, onko tää, niin sitten ne kuitenkin löytyi siitä sen, mitä siitä piti löytää. Ne löytyi loppujen lopuksi kaikki tarvittavat. (Vilho 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Tällöin huomion keskipisteenä ei ollut opettavan aineen sisältötieto, vaan opetuksen näkeminen prosessina, jossa opettajan valinnat vaikuttavat siihen, miten oppilaat kykenevät työskentelemään. Motivoinnin ja työtapojen lisäksi hän pohti myös suhtautumistaan opettamaansa oppilasryhmään:

Tuntuu kuitenkin, että on helpompi hillitä kuin se, että pitäisi puskea niihin ilmaa. Että tuntuu vain siltä, että jos ne on tälleen hirveen vilkkaita, niin niiden kanssa on mukava tehdä, mutta jos ne ei ookaan, niin mitä niiden kanssa sitten tehdään. Että tietysti kun ei ole kuin yhdestä luokasta kokemusta, mutta sitten kun on semmoinen toinen rauhallinen luokka, niin ehkä sitä sitten tietää mitä niiden kanssa tehdään. (Vilho 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Vilhon kuvauksille tyypillistä oli asioiden katsominen eri näkökulmista käsin ja toisten ihmisten näkökulmien hahmottaminen. Tämä näkyy selvästi aineopintovaiheessa:

Mulla ainakin ihan motivaatio laskee siitä. Että ihan hirveen vahvoilla jäillä ollut tämän oman opettajuuteni kanssa missään vaiheessa ja jos se sitten on tota niin vähän tällaista sekasikiötä niin mä oon useesti että onko tässä mitään järkee tässä hommassa - - että kyllähän sitä pystyy, mutta se on se ajatus, että ajatuksentaso, että kyllä mä väitän kuitenkin että jokainen meistä ajattelee näitä juttuja, niinku vapaa-ajalla ja tälleen näin, että jos sitten tulee kaksi tällaista selkeää erimielipidettä ja sitten kun niistä

pitää valita että kumpi näistä on parempi, Että ei mulla ainakaan olen kokemusta, että en mä ainakaan tiedä muuta kuin sen mitä mulla on ollut ja milaiseksi mä haluan tulla ja kaikki muu tulee sieltä ulkoapäin Että siinä tilanteessa on hyvin ristiriitainen olo. (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Omien oppituntien pitämistä Vilho kuvasi seuraavasti:

Mä [tauco 1s] en [tauco 1s] oikein [tauco 1s] tiedä. Siis mä menen sinne tunnille, mä pidän sen tunnin, siellä on ihan kivaa. En mä tiedä oppiiks ne mitään. Sitten mä saan palautteen, joka ei mun mielestä oikein ohjaa mun toimintaa millään tavalla. Sitten mä meen pitämään seuraavan tunnin samalla tavalla kuin ennen sitä palautettakaan. Mä olen vähän nyt niin kuin että missä päin on pohjonen, että mihin tästä lähdetään seuraavaksi. Mä oon nyt pitänyt mun kaikki tunnit. Oikeestaan kahdesta suuresta kokonaisuudesta, jotka mä valitsin sieltä, oppitunneilla ja sitten niinku että ne opiskelijat pääsisivät kotona sitten kirjoittamaan sen historian uudestaan, niinku tulkitsemaan. Mutta mä en sitten tiedä onnistuiko, että ymmärsikö se ohjaava opettaja saati sitten ne kollegat siellä, mitä mä olin oikein tekemässä. Mä en tiedä. Mulla ei ole oikein mitään sanottavaa. (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Joo ja sitten mä jotenkin huomasin, että kun mä pidin sitä tuntia, että teenkö mä tätä ihan samaa, mitä mä pohjatunnilla tein, että älä nyt ainakaan tee noin. Ja sitten kun mä pidin sitä tavallaan samaa. Emmä tiedä. Ehkä se ei jotenkin, että se oma opettajuus on niin huteralla pohjalla, ettei tiedä mikä tässä on hyvää. Että vaikka se näkemys on vahva, niin se ei vielä kannu. (Vilho 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Vilhon pohdinnoissa ei ole kyse oman toiminnan kuvaamisesta, vaan omaan toimintaan vaikuttavien tekijöiden pohdinnasta. Tämä johtaa ristiriitaisuuden kokemiseen, mutta toisaalta mahdollistaa kehittymisen omien näkemysten suuntaan. Vilhon tulkinnassa kyse ei olekaan yksittäisistä oppitunneista tai teknisesti sovellettavista opetustavoista, vaan laajemmasta näkemyksestä hyvästä historianopetuksesta. Vilho peilasi omia näkemyksiään erityisesti kahteen, vastakkaisina pitämiinsä puoliin: normaalikoulun ohjaavien opettajien näkemyksiin ja toimintatapoihin sekä didaktikon näkemyksiin. Näiden valossa Vilho yritti tehdä omaa valintaansa ja perustella itselleen valitsemansa näkemyksen oikeutuksen. Opintojen lopussa Vilhon reflektio oli kriittisellä, aktiivisella ja vaikuttavalla tasolla. Hän reflektoi kriittisesti omaa toimintaansa ja siihen vaikuttavia tekijöitä (ks. Mezirow 1991, 104; Mezirow 2000, 20–21).

*Ilmari:*

Ilmari tarkasteli Vilhon tavoin opintojen alusta lähtien avoimesti erilaisia kouluun ja opetukseen liittyviä ilmiöitä. Hänen tapanaan oli tarkkailla muiden toimintaa ja tämän pohjalta arvioida myös omaansa:

Sellainen päällimmäinen ajatus, mikä mulla on tullu on se, että mä oon ehkä kokenut ne [kasvatustieteen opinnot] aika eri tavalla kuin muut. Mitä ollaan puhuttu, niin monet olisi halunnut saada jotain konkreettista ja sitten ne on pettyneitä siihen, mutta mä en ainakaan ole lähtenyt hakemaan mitään konkreettista. Että mä oon ainakin saanut paljon ajateltavaa ja oon paljon ajatellut niitä juttuja, joita ollaan siellä puhuttu. (Ilmari 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ilmari myös mietti omaa puhettaan ja esittämiään mielipiteitä eri näkökulmista:

Niin mä haluun kuvitella, että mä haluaisin olla, niin sitten mä voisin kuvitella, ettei mun tarvitsisi kantaa sitä vastuuta, mutta näin kun ryhtyy ajattelemaan, ja kun mietin näitä omia vastauksiani, niin sittenhän se kääntyy ihan pääläelleen koko juttu. (Ilmari 1. opiskeluvuosi, haastattelu)

Perusopintovaiheen orientoivaa harjoittelua kuvatessaan Ilmari tarkasteli Vilhon kanssa pitämäänsä oppituntia:

Kun se oli perjantai ja niiden viimeinen tunti, niin mehän mietittiin ihan jo senkin takia, että mitä siinä tilanteessa käy. - - Mutta se pysy tosin hyvin kasassa se homma. Se oli tietysti kun suurin piirtein yhdeksän [oppilasta] oli siinä kummallakin ja me oltiin tehty apukysymykset itsellemme ja me niitä siinä johdateltiin oikeisiin suuntiin. Ja yksi heistä oli niinku kirjuri ja sitten kerrottiin, että taululle kirjoitetaan nää tästä ja niin pois päin, niin se pysy tosi hyvin käsissä. - - Sehän olisi voinut lähteä ihan mihin suuntaan tahansa, mutta sitten me mietittiin sitäkin, että ajankohta, että ei me ihan hirveesti, tehtäisiin me ihan mitä tahansa, niin se voisi levähtää. Että ei me voida ruveta niille kertomaan jotain ja ne vaan istuis hiljaa ja kuuntelis” (Ilmari 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Ilmari pohti perusopintovaiheessa myös opintoja ja syitä sille, miksi esimerkiksi kotiryhmätyöskentely ei tuntunut toimivan:

Se porukka jakautui selvästi niihin terveystiedon opiskelijoihin ja meihin. - - Niin ryhmäyttäminen ei kyllä toiminut siinä, että se jäi kokonaan pois. (Ilmari 2. opiskeluvuosi, haastattelu)

Aineopintovaiheessa Ilmari reflektoi toimintaansa opettajana monesta eri näkökulmasta käsin. Hän muun muassa mietti opettajan työn moraalista luonnetta ja omaa toimintaansa tästä näkökulmasta. Lisäksi Ilmari kertoi, miten hän oli harjoittelun myötä joutunut kohtaamaan erilaisia tunteita ja pohtinut niiden taustoja:

Mä oon tosi onnellinen, että niiltä tulee tosi paljon kysymyksiä. Että tosi paljon sellaisia, joihin mä en osaa vastata. Että aluksi se tuntu tosi pelottavalta. Mutta se on oikeestaan aika kivaakin siinä pienemmässä ryhmässä, kun mä voin sitten alkaa yhdessä pohtimaan niiden kanssa, että mitenhän me voitais saada tää selvitettyä. Että ne näkee samalla sen, että en mäkään tiedä kaikkea, eikä mun tarvitsekaan tietää kaikkea. Vaan se, mistä me saadaan tää selvitettyä. (Ilmari 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Ilmari kuvasi eri tilanteita ja erityisesti niiden herättämiä tunteita itsessään. Hänen reflektionsa jäi kuitenkin enemmän kuvailevalle tasolle kuin tuo esiin omin toimintatapojensa taustalla olevia ajatusmalleja.

Mulla ainakin on ollut liian suuri rooli. Huomasin tuossa pari viikkoa sitten, etten jaksaa. Ja ei sitä saakaan ottaa niin isoa roolia ryhmätyöstä, mutta jotenkin se oli vaan paisunut sellaiseksi. Ja sitten huomasin, että tuntu että on ite se, jolta kaikki kysyy ja on se, joka on perillä. Ja sitten kun me kolmistaan oltiin ne, jotka lähti viemään tämän kaltaista opetusta eteenpäin, niin se oli siinä sitten se, joka tavallaan siinä oli kolme sellaista, jotka joutu koko ajan myymään sitä meidän ideaa. (Ilmari 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Ilmarin taipumus etsiä selitystä eri tilanteille itsestään ja omasta toiminnastaan menee välillä jopa liialliseksi:

Voit varmaan ymmärtää mitkä olivat mun tunteet siellä, kun olin ryhmäni kanssa, opastin siinä viereisellä koneella tyttöjä mitenkä JykDokia käytetään kun oltiin seuraavalla kerralla menossa kirjastoon, niin mä huomaan, että ei täällä mitään kuvia ollut, mutta olisko ollut hikipedia tai jotain, jossa lukee isolla että pillu on sitä ja pillu on tätä. Ja sitten mä, mä en edes voinut sanoa siihen mitään, kun mä ajattelin, että ei tää oo todellista! - - Että niinku mä olin ihan suu auki ja hetken aikaa katoitin sitä ja sitten että joo, laitatko pois sen. Ja sitten palattiin seuraavalla kerralla siihen. Mutta se koko ilta meni siihen, että mä en voinut käsittää että mitä. Mutta sitten mä ymmärsin, että mä ehkä olin huonosti opastanut sen ja hän sano että oli turhautunut kun. Että vika oli kyllä minussa. (Ilmari 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Ilmarille luonteenomainen piirre haastattelutilanteissa oli kuvata tilanteita varsin laveasti ja tuoda omat tunteensa eri tilanteissa esiin. Hän oli hyvin perusteleva, avoin ja vuorovaikutteinen ja näkee oppimisprosessit hyvin selkeinä vuorovaikutustilanteina. Ilmarin reflektio oli kuitenkin enemmän kuvailevaa, kuin kokemusten selityspäätteitä etsivää. Ilmari reflektoi toimintaansa, mutta kriittistä itsereflektiota hän ei ainakaan julkisesti vielä tehnyt.

#### *Akseli:*

Akseli sijoittui valppaiden noviisien ryhmään perusopintovaiheessa osittain eriytyä kuin Ilmari ja Vilho. Siinä missä Ilmarin ja Vilhon haastatteluissa tuli esiin heidän tapansa katsella asioita monesta eri näkökulmasta on Akselin reflektio haastattelutilanteissa enemmän piilossa olevaa ja löydettävissä hänen kirjoittamistaan teksteistä. Akseli oli jo perusopintovaiheessa oppilaisiin orientoitunut ja pohtii ilmiöille erilaisia näkökulmia. Hänen ajatteluaan leimasi kuitenkin erityisesti perusopintovaiheen alussa näkemys opettajasta tiedon siirtäjänä. Akseli sijoittui opintojen alkuvaiheessa LaBoskeyn kuvaamiin valppaisiin noviiseihin erityisesti esittämiensä ”miksi”-kysymysten, sekä asioiden eri näkökulmista tarkastelun vuoksi. Akseli suhtautui jo opintojen alussa kouluvierailulla koulumaailmaan uteliaasti pohtien:

Opettajan on kyllä otettava huomioon todella paljon erilaisia asioita jo näillä käymiläni oppitunneilla jotka siis olivat melko rauhallisesta päästä. Tuokin asia minua jäi jotenkin häiritsemään, kuinka oppilaat oppitunti oppitunnilta olivat kauttaaltaan hiljaisia ja tunnollisia. (Akseli 1. opiskeluvuosi, kouluvierailuraportti)

Oppilaat tuntuvat pitävän kauttaaltaan koko oppitunnista vaikka tietysti itse historian opiskelijana hieman kuvastuu sellainen ’opitaan mitä nähdään’ -meininki. Toisaalta lukiolaiset eivät välttämättä aivan samalla tavalla omaa kriittistä ajattelua kuin yliopistossa historiaa pääaineenaan lukevat. (Akseli 1. opiskeluvuosi, kouluvierailuraportti)

Perusopintovaiheessa opettajankoulutukseen tullessaan Akseli näki opettajan toiminnassa tärkeäksi tiedon siirtämisen opettajalta oppilaille. Tiedon merkitys näkyi Akselin mukaan myös auktoriteetin rakentamisessa, sillä hyvä opettaja tietää mistä puhuu ja antaa tämän kautta hyvän vaikutelman tiedoistaan myös oppilaille. Akselin mukaan on olennaista, että opettaja pystyy pitämään riittävästi kuria luokassa, jotta työrauha säilyy. Auktoriteetti tulisi kuitenkin rakentaa kunnioituksen, ei pelon kautta. Perusopintovaiheen lopussa Akseli pohti sitä, että opetuksessa olennaista ei ole muistaminen, vaan asioiden ymmärtäminen.

Opettajan työ oli Akselin mielestä tietyllä tavalla ”asiaan puijaamista”, eli opettajan tehtävänä on motivoida oppilaat sellaisiinkin asioihin, joihin he eivät välttämättä itse motivoituisi.

Aineopintovaiheessa Akseli ei nähnyt opettamista enää tiedon siirtämisenä, eikä opettajan roolia tiedon siirtäjänä. Sen sijaan Akseli näki tutkivan oppimisen olevan tie oivaltavaan oppimiseen:

Niin, se oivaltaminen on just se juttu. Että ei sitä oivaltamista tapahdu sieltä, jos vain yksi kaataa sieltä luokan edestä. Vaan sillä tutkivalla oppimisella. Just kun tehtiin esimerkiksi siitä Lallista ja siitä se sarjakuva. Että pitää keksiä se kysymys, että se oppilas itse tutkii siitä aineistosta sen jutun ja hoksaa miksi se menee näin. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Akseli liitti tutkivan oppimisen varsin laajaan kenttään ja pohtii, kuinka esimerkiksi kollokviotyön tekeminen antoi itselle välineitä tutkivan oppimisen opettamiseen:

Niin sitten sä oot perillä siitä, miten sitä tietoa käsitellään ja mitä pitää ottaa huomioon jos sä näät tämmöstä historiallista tietoa jossain. Ja sitten sä osaat sitä kautta luoda sen tunnin ja ehkä jopa opettaa sitä samankaltaisuutta niille oppilaille. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Hän korosti sitä, kuinka opetettava ryhmä vaikuttaa siihen, millaisia opetusmetodeja opettajan kannattaa valita:

Tohon vielä palatakseni niin se varmaan vaikuttaa vielä tosin paljon, millainen se ryhmä on, mitä siellä pystyy tekemään. Että jos ajatellaan vaikka sitä Eeron ysiryhmää, niin ei se varmaan oo sellainen ryhmä, jolla kauhean hyvin toimisi joku keskustelempa. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Lukion kurssin suunnitteleminen ja toteuttaminen ryhmässä asetti Akselin tilanteeseen, jossa hän joutui pohtimaan omaa näkemystään tutkivasta oppimisesta:

Että kukin tekee sitten sitä omalla tyylillään. Että mä en olisi edes halunnut lähteä sitä määrittelemään, vaikka visio itselläni siitä onkin, mitä se on. Ja sitten meistä jokainen vähän kysynee sitä opiskelijoiltaan että mistä ne tykkää. - - Kyllä se on vaikeempaa siinä ryhmässä. Vaikka itellä sattuis olemaan sellainen vankka visio siitä, niin ei sitten haluaisi päämääröidä itse sitä koko touhua - - Ehkä tossa tulee suurin turhautuminen sen oman ryhmän kannalta, että mä yritän kaikkeni, että ne kysymykset olisi sellaisia, mutta välillä on huomannut, että jotkut kysyy vaan sellaisia tietokysymyksiä. Että  $1+1=2$ . (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Akseli toi esiin myös opettajan työhön liittyvän illuusion siitä että oppilaat oppivat sen, mitä opettaja opettaa:

Se on ehkä siksi, että kun kuinka paljon näitä aineita peruskoulussa ja lukiossa onkaan, että se tuntuu, että kyllähän ne tietää kun mä olen tämän oman kurssin vetänyt alusta loppuun, niin ne osaa kun mä opetan sen niin hyvin. Tai vaikka opettaisin vähän huonomminkin niin kyllähän ne nyt muistaa sen ja tunnit ulkoo mitä on milloinkin tehty. Mutta eihän se oo silleen. Että sieltä muistaa niitä pieniä oivalluksia ja sen tutkivan oppimisen kautta niitä oivalluksia tulee ehkä helpommin kuin se, että luetaan kirjaa ja kirjoitetaan vihkoon. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Myös vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli Akselille tärkeää. Hän halusi rakentaa oppitunnit oppilasryhmän mukaan ja koki tärkeäksi saavuttaa oppilaiden kanssa läheiset välit:

Jotenkin mä ainakin omasta mielestäni pääsen nopeesti niiden oppilaiden kanssa sinuiksi ja siihen juttuun. Ja mä olen huomannut, että siinä meidän ryhmässä ainakin yks mun lisäksi muistaa ne nimet, nimiltä oppilaat. Ja mä muistan ne kaikki. Mutta sitten kaksi ei ole käyttänyt kertaakaan niitä nimiä. - - Niin mäkin tulen yleensä aina istumaan siihen jonkin etupulpetin päälle, että mä siellä opettajanpöydän takana ole. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Toi on muuten ihan totta mitä sanoit, että ihminen ihmiselle, että niille ei tuu sellaista oloa, että nyt siinä on tommonen joka tietää enemmän ja osaa enemmän ja sitä täytyy sen takia jännittää. Että sen takia ei olisi sitä vuorovaikutusta. Että sitä täytyy olla silleen tietyllä tavalla samalla tasolla sopivasti niiden kanssa. Että ne uskaltaa. (Akseli 4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu helmikuu)

Akselin suhde opettajuuteen ja omaan toimintaansa oli hyvin avointa, vuorovaikutteista ja perustelevaa, aineopintovaiheessa myös kriittistä, aktiivista ja vaikuttavaa. Akselin pedagoginen ajattelu kehittyi opettajaksi opiskelun kuluessa varsin paljon. Tullessaan opiskelemaan hän näki opettamisen tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaille ja historian tietokokonaisuuksia opettavana aineena. Aineopintovaiheen lopussa Akselin näkemykset opettajuudesta ja oppimisesta olivat laajentuneet ja hän koki historian valmiuksia luovana oppiaineena. Jotta näin suuri muutos on tapahtunut, täytyy taustalta oletettavasti löytyä myös kriittistä itsereflektiota.

## 7.4 Pedagogisen ajattelun kehittymistä edistävät ja estävät tekijät

1990-luvulta lähtien on opettajan työnkuvan muutoksesta puhuttu enemmän kuin koskaan ennen. 1980- ja 1990-luvuilla tapahtuneet muutokset ovat merkinneet opettajan työnkuvan muuttumista yhä laaja-alaisempaan suuntaan (esim. Fullan 2001). Aineenopettajalta vaaditaan sekä oman oppiaineen sisältötietoa, opetuksen ja oppimisen asiantuntemusta, sosiaalisia ja eettisiä valmiuksia että käytännön koulutyön monipuolista osaamista (Innola et al. 2005, 94–95). Muutos opettajan työnkuvassa johtuu yhtäältä konstruktivismista, jonka myötä opettajien on tullut entistä enemmän arvioida ja uudistaa toimintaansa. Toisaalta muutosta ovat aiheuttaneet myös entistä voimakkaammat vaatimukset yhteisöllisyydestä ja yhteistoiminnallisuudesta. (Lauriala 2000, 88–89.) Muutos ei koske niinkään oppiaineiden sisältötietoa tai opetuksen ja oppimisen asiantuntemusta, vaan opettajan sosiaalisia ja eettisiä valmiuksia sekä koko koulutyön monipuolista hahmottamista ja osaamista. Opettajuuden muuttuessa myös opettajan pedagogisen ajattelun tulisi muuttua.

### 7.4.1 Pedagogisen ajattelun kehittymisestä

Eri tutkijoiden mukaan opettajan pedagogiseen ajatteluun vaikuttavat opettajan käsitykset oppimisesta, tiedosta, oppijoista ja omasta roolistaan opettajana. Myös opetusta ja oppimista käsittelevät arvot, uskomukset ja asenteet liittyvät pedagogiseen ajatteluun. (Ks. esim. Clark & Peterson 1986). Munby (1983) on tutkinut yläkoulujen (*junior high*) opettajien pedagogista ajattelua ja nostanut esille viisi yleisintä opettajien käyttötiedon osasta. Nämä olivat opiskelijoiden oppiminen ja kehitykselliset päämäärät, opiskelijoiden osallistaminen, opettajan auktoriteetti ja kontrolli, opiskelijoiden tarpeet ja rajoitukset sekä motivaatio. Elbaz (1983) puolestaan näkee opettajan käyttötiedon suuntautuvan opetussuunnitelmaan, aineen hallintaan, ohjeistamiseen, ympäristöön ja itseensä.

Tutkimieni opettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu kohdistui opettajuuteen, oppimiseen yleensä, historian oppiaineen oppimiseen, oppilaiden ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen sekä oppilaiden motivoimiseen. Nämä vastaavat varsin samoja pedagogisen ajattelun kohdistumisen aihepiirejä, joita aiemmissa tutkimuksissa on nostettu esiin jo työssä olevilla opettajilla olevan (esim. Shulman 1986; Shulman 1987; Elbaz 1983). Opettajan käyttötiedon yhdeksi osa-alueeksi on nähty myös opetussuunnitelmaa koskeva tieto, joka näkyy esimerkiksi opettajan käsityksinä opetussisällöistä ja opetusmateriaaleista (Moallem 1998; Meijer, Verloop & Beijaard 1999; Shulman 1986; Shulman 1987). Tätä käyttötiedon osa-aluetta ei opettajaopiskelijoiden ajattelussa juuri näkynyt. Myöskään lukion aineenopettajien puheessa usein toistuvaa kysymystä ylioppilaskirjoitusten merkityksestä opetukseen eivät tutkimani opiskelijat tuoneet esiin, vaikka he opettivat nimenomaan lukiokursseja.

Ylioppilaskirjoitukset toimivat usein perusteena sille, miksi lukiossa tulee opettaa oppiaineissa tiettyjä sisältöjä. Sen on nähty kahlitsevan opettajan opettamaan tiettyjä asiasisältöjä, estävän kouluja uudistumasta ja aiheuttavan stressiä sekä opettajille että oppilaille (Kaarninen & Kaarninen 2002). Olisi voinut kuvitella, että tulevat historianopettajat ja melko vastikään oman ylioppilastutkintonsa suorittaneet opiskelijat olisivat vedonneet ylioppilaskirjoituksiin perustellessaan ”realistisen” ja ”idealistisen” opetuksen painotuksia. Opiskelijat eivät kuitenkaan käyttäneet tätä Suomessa ainoaa valtakunnallista osaamista mittavaa koetta perusteluna sille, mitä ja miten koulun historianopetuksessa tulisi opettaa. Nähdäkseni tämä johtuu pitkälti siitä, että ylioppilaskirjoitusten ja etenkin opetussuunnitelman merkitys sisäistyy opettajille vasta opettajakokemuksen kautta. On myös huomattava, että ainerealin tulon jälkeen ylioppilaskoe ei ole enää mitannut vain tietojen hallintaa, vaan mukaan ovat tulleet myös historian taidot. Kiitettävien pisteiden saaminen edellyttää kokelaalta molempien hallintaa.

Opiskelijat eivät haastatteluissa juurikaan tuoneet esiin sitä, millaiseksi he näkivät historian suhteen koulun muihin oppiaineisiin. Ero kirjoitti neljännen opiskeluvuoden opetusfilosofiassaan näkevänsä oppiaineiden väliset rajat keino-tekoisina, mutta hänkään ei sen tarkemmin pohtinut historian asemaa suhteessa muihin oppiaineisiin. Perusopintovaiheessa opiskelijat toimivat samassa



kotiryhmässä terveystiedon opiskelijoiden kanssa ja tämä vaikutti siihen, että opiskelijat suhteuttivat itseään ja oppiainettaan terveystietoon. Aineopintovaiheessa vastaavanlaista ilmiötä ei tapahtunut huolimatta sekaryhmissä tapahtuneesta työskentelystä. Opiskelijat eivät pohtineet esimerkiksi sitä, millainen on historian oppiaineen asema suhteessa äidinkieleen, matematiikkaan tai koulun muihin oppiaineisiin. Tämä havainto kertoo omalta osaltaan siitä, mihin opiskelijoiden huomio sekaryhmätoiminnassa kiinnittyi. Opiskelijoita ohjattiin tarkastelemaan normaalikoulun luokkien toimintaa sekä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, ei esimerkiksi koulua instituutiona tai koulun valtasuhteita. Kyse ei ole siitä, etteikö tutkimillani opiskelijoilla olisi ollut mielipiteitä siitä, mikä historian asema koulun oppiaineiden joukossa on. Kyse on siitä, ettei tämä kysymys tullut esiin ryhmäkeskusteluissa eikä opiskelijoiden kirjoittamissa teksteissä. Yleensäkin opiskelijoiden huomio kiinnittyi oman oppiaineen opettamiseen ja oppimiseen. Koulun muut oppiaineet kuitattiin huomiolla, että myös ne olivat olemassa.

Ryhmätasolla tarkasteltuna tutkimieni suoravalittujen opiskelijoiden pedagoginen ajattelu kiinnittyi perusopintovaiheessa yleensä opettajuuteen ja erityisesti aineenopettajuuteen. Puhuessaan opettajan ammatista ja itsestään tämän ammattikunnan mahdollisina tulevina edustajina opiskelijat kuvasivat omia näkemyksiään opettajuudesta. Toisen opintovuoden kevään harjoittelukuvauksissa opiskelijat puolestaan pohtivat oppituntien suunnittelua, toteuttamista ja arviointia sekä peilasivat omia näkemyksiään hyvästä vuorovaikutussuhteesta ja opettamisesta omaan toimintaansa. Opiskelijoiden puheessa tärkeiksi nousivat heidän näkemyksensä opettajuudesta, opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, hyvästä historianopetuksesta, oppimiskäsityksestä sekä opettajan työn yhteisöllisyydestä.

Opiskelemaan tullessaan opiskelijat kokivat olevansa historian opettajaopiskelijoita, joiden luontainen yhteistyökenttä rakentui toiminnasta toisten historian opettajaopiskelijoiden kanssa. Tällöin kotiryhmätyöskentely yhdessä terveystiedon opiskelijoiden kanssa tai sekaryhmätoiminta yhdessä muiden oppiaineiden opettajien kesken koettiin oman opettajuuden kannalta turhaksi. Historian opettajaopiskelijoilla syntyi varsin voimakas heimoveljeyden kokemus yhdessä toisten historian opettajaopiskelijoiden kesken. He korostivat ajattelunsa yhdistäviä piirteitä, joiksi opiskelijat nostivat esiin kriittisen ja käsitteellisen ajattelun, jossa näkyi myös yhteiskunnallinen vivahde. Heimoveljeyttä korosti myös se, että opiskelijat näkivät opettajan työtehtävän olevan oman oppiaineen opettamista luokkahuoneessa, johon ei kuulunut yhteistyö muiden kuin oman oppiaineen opettajien kanssa. Tällöin historianopettajan tehtävänä oli opettaa historiaa ja opettajankoulutuksen tehtäväksi nähtiin taitavien opettajien kouluttaminen.

Aineopintovaiheessa opiskelijoiden pedagoginen ajattelu kiinnittyi historian pedagogiikkaan ja tätä kautta laajemminkin siihen, millaista oppimisen tulisi koulussa olla. Opettajan työ ja tehtäväkenttä ei enää ollut huomion keskipisteenä, vaan huomio kiinnittyi siihen, miksi ja miten historiaa pitäisi koulussa opettaa. Aineopintovaiheessa historian opiskelijoiden heimoveljeys rakoili ja

tilalle tuli jako ”realistiseksi” tai ”idealistiksi” itsensä mieltäviin opiskelijoihin. ”Idealistiksi” itsensä kokevat korostivat ajavansa uutta opetusta, kun taas ”realistit” edustivat enemmän vanhaa opetustyyliä. ”Realistit” näkivät nykykoulun olevan se paikka, jonne he opettajina valmistuvat ja opettajan työn olevan oman oppiaineen opettamista tässä ympäristössä. Heidän näkemyksissään painottui opettajajohtoinen opetus, jossa opettaja selkeästi jäsentee opettavan oppiaineen oppilailleen. ”Idealistit” puolestaan halusivat muuttaa koulua ja historian opetusta. He kokivat, että muutos mahdollistuu vain, mikäli opettaja on valmis näkemään opetuksen ja itsensä opettajana uudessa valossa. Vastuu oppimisesta siirtyy oppilaille, jotka esimerkiksi tutkivan oppimisen avulla tekevät itse tiedosta merkityksellistä itselleen. Opettajan rooli on toimia ohjaajana, joka mahdollistaa tämän oppimisprosessin.

Opettajaopiskelijoiden näkemykset kollegiaalisuuden ja yhdessä tekemisen merkityksestä eivät jakautuneet ”uuden idealistisen” ja ”vanhan realistisen” jaon mukaisesti, vaan sekä realisteissa että idealisteissa oli opiskelijoita, jotka näkivät koulussa olevan tarvetta kollegiaaliselle yhteistoiminnalle. Uutta opetusta ajavissa opiskelijoissa osa koki hyvinkin vahvasti yhteisöllisyyden ja kollegiaalisuuden avaimiksi itsensä ja opetustyön järkevään kehittämiseen. Osa puolestaan näki itsensä enemmän *don Quijote Manchalaisen* kaltaiseksi tuulimyllyjä vastaan taistelevaksi ritariksi, tosin sillä erolla, että siinä missä *don Quijoten* tuulimyllyt olivat kuviteltuja ongelmia, löytyy nykyisestä koululaitoksesta todellisia ongelmia. Nämä opiskelijat toivoivat saavansa ympärilleen samalla tavoin ajattelevia ihmisiä, jotta voisivat joukolla viedä sanomaansa eteenpäin. Jouduttuaan toimimaan itsensä kanssa eri tavoin ajattelevien opettajaopiskelijoiden kanssa he turhautuivat ja vetäytyivät toteuttamaan yksin omaa agendaansa.

Väljärvi (2000, 158–165) on tarkastellut uuden vuosituhannen opettajan-koulutuksen sisältöjä ja rakenteita ja todennut, että tulevaisuuden opettajuutta leimaa seuraavat piirteet:

- Opettajuus vaatii ihmissuhdetaitoja, selkeää kasvatukseen ja vaikuttamisen taitoja
- Opettajuus on oppilaiden tukemista itseohjautuvaksi kehittymällä itse
- Opettajuus on tietoverkkojen hyödyntämistä
- Opettaja on käytännön asiantuntija ja uudistaa jatkuvasti itseään.

Eloranta ja Virta (2002) ovat nähneet, että näitä piirteitä yhdistää yhteistyötaitojen tarve. Yhteistyötaitojen tarve syntyy sekä nykyisestä oppimiskäsityksestä että koulun muutoksesta. Etenkin sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimista edistäväksi tekijäksi on noussut vuorovaikutus oppimistilanteissa. Tämä edellyttää sitä, että opettaja toimii oppilaittensa kanssa vuorovaikutuksellisessa suhteessa. Kollegoiden kanssa työskentely on puolestaan välttämätöntä, koska koulu elää muutoksessa ja opettaja joutuu tässä tilanteessa toimimaan jatkuvasti muutoksen rajamaastossa. Selvitäkseen tästä opettajan tulee toimia rakentavassa yhteistyössä kollegoittensa kanssa. (Eloranta & Virta 2002, 136.)

Koulun kehittämisen kannalta keskeistä on opettajien tekemä työ, sillä opettaja ei työssään vain toteuta opetussuunnitelmia, vaan vaikuttaa aktiivisesti siihen, miten niitä kehittää ja uudistaa (Hargreaves 1994, ix). Opettajan työ ja ajattelu on keskiössä, kun koulua kehitetään (Fullan 2001, 115). Opettajien tapa opettaa ei pohjaa siihen, miten heitä on opettajankoulutuksessa ohjattu tekemään. Opetustavat pohjaavat opettajien omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin oppimisesta ja opettamisesta, heidän unelmiinsa hyvästä koulusta ja opetuksesta sekä pettymyksen ja turhautumisen tunteisiin, joita he ovat työssään kohdanneet. Kyse ei ole vain siitä, miten opettaja suhtautuu oppilaisiin ja opettamiseen, vaan opettajan kokemukset vaikutusmahdollisuuksistaan omaan työhönsä, yhteistyö toisten opettajien kanssa, koko koulun konteksti samoin kuin rehtori, jonka alaisuudessa opettaja työskentelee vaikuttavat siihen, miten opettaja toimii oppitunneilla. Opettajan tapa opettaa ja kehittyä opettajana on sidoksissa opettajan persoonalliseen ihmisenä kasvamiseen. Tämän vuoksi pelkkä uusien opetuskeinojen opettaminen ei johda yksittäisen opettajan, saati sitten koulun kehittämiseen. (Hargreaves 1994.)

Opettajan ammatissa on tapahtunut tietoyhteiskunnan myötä muutoksia, joista mikään ei liity niinkään opetettavaan oppiaineeseen, kuin laajempaan opettajan työnkuvaan. Opettajuutta leimaa entistä suurempi yhteisöllisyyden tarve, moraalikysymysten lisääntyminen, jatkuva kehittyminen sekä loppumaton muutos. (Hargreaves & Goodson 1996.) Koulu ei kehity, elleivät opettajat kehity. Olennaista on, kuinka hyvin yksittäiset opettajat pystyvät reflektoimaan kokemuksiaan ja ajattelunsa perusteita. Keskeistä on myös millaisessa yhteisössä opettaja työskentelee. Opettajien yhteistyö on se pohja, josta käsin koko koulua voidaan kehittää. (Hargreaves 1994.)

Yhteisen näkemyksen koulun tehtävästä on nähty olevan murentumassa (Innola et al. 2005, 91–100). Koulua ei enää nähdä pelkästään oppiaineiden sisältötiedon opettamisen paikkana ja opettajien kohtaamat ongelmat liittyvätkin yleensä muihin asioihin, kuin oman oppiaineen tekniseen opettamiseen (Suoranta 2003, 153). Yhä harvemmin ongelmat ovat oppiainekeskeisiä, joten niiden ratkomiseen ei riitä yhteistyö vain oman oppiaineen opettajien kesken. Suomalaisissa kouluissa yhteistyötä on kuitenkin totuttu tekemään omien ainekollegoiden kesken. Ainerajat ylittävä yhteistyö on ollut harvinaista ja tämän vuoksi oman oppiaineen kollegan puuttuessa opettaja on voinut jäädä hyvinkin yksin (Virta, Eloranta & Kaartinen 2005, 376–378).

Jauhaisen (1995, 23) mukaan opettajien välinen yhteistyö, yhdessä oppiminen ja työkäytäntöjen reflektointi eivät ole kuuluneet suomalaisten opettajien perinteiseen tapaan työskennellä. Tämän yhteistyön puutteen on nähty olevan koulun pahimpia heikkouksia. Myös koko koulukulttuurin uudistumisen kannalta opettajien yhteistyö on nähty keskeisenä. Uudistusten ajaminen on rankkaa ja yksin sitä tekevä opettaja uupuu helposti. Uudistukset vaativat yhteistyötä ja tukea monilta eri yhteistyötahoilta. (Lauriala 1998, 127–128.)

Jyväskylän yliopistossa aineenopettajien koulutuksessa on tulevien opettajien yhteisöllisyyttä ja kollegiaalisuutta pyritty vahvistamaan sekaryhmyöskentelyllä ja suoravalittujen opiskelijoiden osalta myös kotiryhmyöskentelyllä

(ks. Rautiainen 2008). Historian ainepedagogiikassa ja opetusharjoittelussa opiskelijoiden välistä yhteistyötä on pyritty voimistamaan tehtävällä, jossa neljä opiskelijaa suunnittelee, toteuttaa ja arvioi keskenään yhden kokonaisen lukion historian kurssin. Tästä huolimatta juuri kollegiaalisuus ja yhteisöllisyys osoitautuivat tutkimallani opiskelijaryhmällä keskeiseksi kipupisteeksi. Uutta opetusta ajavien opiskelijoiden keskuudesta paljastui varsin karuja näkemyksiä kollegiaalisuuden tarpeellisuudesta, tai oikeamminkin tarpeettomuudesta, opettajan työssä.

Opettajankoulutus ei siis kyennyt muuttamaan niitä ennakkokäsityksiä opettajan työn yksinäisestä luonteesta, joita opiskelijoilla oli valmiina jo opettajankoulutukseen tullessaan. Suomalaisessa koulukulttuurissa yksinäisyyden normien on sanottu dominoivan ja tämän johtavan siihen, että opettajan kokevat työssään epävarmuutta. Epävarmuus yhdistettynä sirpaloituneeseen käsitykseen opettajan työstä rajoittaa kollegiaalisuutta kouluissa. (Sahlberg 2006, 238.) Myös tutkimieni opettajaopiskelijoiden puheesta kumpusi epävarmuus omasta toiminnasta ja tämä epävarmuus korostui tilanteissa, joissa yhteistyötä piti tehdä sellaisten kollegoiden kanssa, jotka eivät jakaneet yhteistä näkemystä hyvästä historian opetuksesta.

Tutkimieni opiskelijoiden näkemykset opettajan työnkuvasta muuttuivat ja laajentuivat opintojen aikana. Oma opettajuus kehittyi erityisesti harjoittelujen kuluessa, jolloin omia näkemyksiä koeteltiin ja peilattiin käytännön työskentelyssä. Eri opiskelijoilla muutoksen painopisteet, laajuus ja voimakkuus olivat kuitenkin hyvin eritasoisia.

Esimerkiksi Akselilla tapahtui opintojen kuluessa selkeää ajattelun muutosta suhteessa opettajuuteen. Tullessaan opettajankoulutukseen Akseli näki opettajan työn olevan pitkälti tiedon siirtämistä opettajalta oppilaille. Pedagogisten aineopintojen kuluessa Akseli kuitenkin alkoi nähdä opettamisen enemmän taito- kuin tietopainotteisena toimintana, jossa olennaista on opetella taitoja, joiden avulla tietoa voidaan hankkia ja jäsenellä, sekä suhtautua kriittisesti tähän tietoon. Pedagogisen ajattelun muuttuminen oli mahdollista, koska Akselin suhtautuminen sekä omaan, että muiden toimintaan oli avointa. Hän havaitsi opintojen alkuvaiheesta lähtien paljon kysymyksiä, joihin halusi löytää vastauksia. Hänen oma oppimisensa ei näin ollen painottunut substanssitiedon hankintaan, vaan omien kokemusten reflektointiin.

Elinan ajattelussa ei puolestaan tapahtunut opintojen kuluessa suurtakaan muutosta. Tullessaan opettajaopintoihin hän ei juuri reflektoinut omaa toimintaansa tai sen perustaa, eikä tätä reflektiota tapahtunut myöskään opettajaopintojen loppuvaiheessa. Elinan toimintaa voisikin kuvata enemmän opettajaopintojen suorittamisena, kuin oman opettajuuden kehittämisenä. Tällöin hänen toiminnassaan ei ollut olennaista niinkään oma kehittyminen, kuin opintopisteiden ja muodollisen pätevyyden saaminen.

Vaikka opiskelijat jakautuivat aineopintovaiheessa realistista vanhaa historianopetusta ja idealistista uutta opetusta kannattaviin opiskelijoihin, ei merkittävää ole niinkään heidän jakautumisensa, vaan se millä he perustelivat näiden ryhmien muodostumista ja omaa sijoittumistaan niihin. Opiskelijoiden pe-

rustelut kertoivat heidän pedagogisesta ajattelustaan ja siinä tapahtuneista muutoksista. Pedagogisen ajattelun kehittyminen edellytti sitä, että opiskelija pystyi tarkastelemaan kokemuksiaan useasta eri näkökulmasta käsin ja kyseenalaistamaan omat ennako-oletuksensa. Osa uudistavaa historian opetusta ajaneista opiskelijoista ei pysähtynyt pohtimaan omaa toimintaansa ja sen taustalla vaikuttavia perusoletuksia. Heidän kohdallaan näkyikin, että he ajatuksen taustalla sitoutuivat ”uuteen” opetukseen, mutta eivät käytännössä tätä pystyneet toteuttamaan.

#### 7.4.2 Pedagogisen ajattelun kehittymistä edesauttaneet ja estäneet tekijät

Pedagogisen ajattelun kehittymiseen opettajankoulutuksen aikana vaikuttavat monet tekijät, joista osa on opettajankoulutuksen ulkopuolisia. Tarkasteltaessa niitä tekijöitä, jotka näyttäisivät vaikuttaneen tutkimieni opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymiseen, voidaan listata ainakin kolme tekijää:

- Kyky reflektoida omaa toimintaa
- Vastuunottaminen omasta ja laajemminkin koko ryhmän työskentelystä
- Ristiriitaiseksi koettuihin tilanteisiin suhtautuminen

Nämä tekijät ovat siinä mielessä kiintoisia, että ne selittävät yhtäältä sitä, miksi pedagoginen ajattelu kehittyi osalla opiskelijoista varsin paljon, toisaalta sitä, miksi toisilla opiskelijoista kehitys ei ollut yhtä laaja-alaista. Nämä listaamani tekijät ovat myös yksilöistä ja heidän toiminnastaan riippuvaisia. Toki syitä sille, miksi pedagoginen ajattelu kehittyi tai ei kehittynyt löytyy myös itse aineenopettajakoulutuksesta. Näitä syitä pohdin luvussa *Opettajankoulutus pedagogisen ajattelun kehittymisen kenttänä* (7.4.3).

##### *Kyky reflektoida omaa toimintaa*

Mezirowin (1995a) mukaan kriittisessä reflektiossa olennaisia ovat toiminnan syitä ja seurauksia koskevat miksi-kysymykset. Näitä tarkastellaan arvioimalla oman toiminnan merkitysperspektiivejä. (Mezirow 1995a, 30.) Ajattelemisen ja toimimisen ovat mahdollisia ilman reflektioakin, mutta kriittinen reflektio johtaa väistämättä oppimiseen (Mezirow 1995a, 31–35). Perusopintovaiheen lopussa opiskelijat jakautuivat reflektiotasojensa mukaan kahteen ryhmään, arkiajattelijoihin ja valppaisiin noviiseihin. Aineopintovaiheessa harjoittelutunnit ja kurssisuunnitelman tekeminen ryhmässä herättivät opiskelijoissa monenlaisia tunteita ja ajatuksia, joita he käsittelivät varsin eri tavoin. Opiskelijoiden reflektiotasot vaihtelivatkin aineopintovaiheessa ei-reflektioivasta opiskelijasta kriittisen reflektion piirteitä omaaviin opiskelijoihin.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelijoiden reflektiotasot säilyvät varsin samoina koulutuksesta riippumatta (esim. Mikkonen 2005). Erityisen hankalaksi on nähty opiskelijoiden opettajuuteen ja opettamiseen kohdistuvien uskomusten muuttaminen, erityisesti jos nämä uskomukset ovat syntyneet varhaisessa vaiheessa ennen opettajankoulutusta (Munby 1982; Zeichner & Core

1990). Tutkimieni opiskelijoidenkin kohdalla näyttää siltä, että heidän huomionsa kiinnittyi varsin pitkälti vielä aineopintovaiheessa niihin painopisteisiin, jotka he olivat jo perusopinnoissa kokeneet itselleen tärkeiksi. Esimerkiksi Tommin ajattelussa näyttäytyivät koko opintojen ajan varsin vahvasti kysymykset työrauhasta ja opettajan auktoriteettiasemasta. Siirin huomio kohdistui jo perusopintovaiheessa opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja tämä näkyi voimakkaasti aineopintovaiheessa kurssin toteutuksessa. Elina halusi opettajakoulutukseen, koska koki, että nuorissa on tulevaisuus ja tällä samalla ajatuksella hän myös opettajakoulutuksen päätti. Ilmarin ajattelussa taas korostuivat perusopintovaiheessa arvokasvatuksen ja eettisyyden kysymykset ja nämä nousivat myös aineopintovaiheessa ajattelun keskeisiksi piirteiksi.

Jotta tästä ei voisi vetää sitä johtopäätöstä, ettei opettajakoulutus vaikuta opiskelijoiden ajatteluun on nostettava esiin myös opiskelijoiden ajattelussa tapahtuneet muutokset, jotka kohdistuivat erityisesti opettamiseen ja opettajuuteen. Tullessaan opettajakoulutukseen Akseli halusi olla tietoa siirtävä opettaja, aineopintojen lopussa hänen ajatteluun leimasi sekä tutkiva oppiminen että vahva yhteisöllisyys. Vilho puolestaan kehittyi entistä voimakkaammin kohti tutkivaa ja taitopohjaista historianopetusta. Molempien toimintaa ohjasi vahva oman toiminnan, mutta myös toiminnan perusteiden reflektointi, joka mahdollisti tämän kehityksen.

#### *Vastuunottaminen omasta ja koko ryhmän toiminnasta*

Opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymiseen ja käsitysten muuttumiseen johti heidän kykynsä ja halunsa tarkastella kokemuksiaan eri näkökulmista käsin. Olennaista toiminnan kannalta oli myös se, miten opiskelijat ottivat vastuuta omasta ja ryhmänsä toiminnasta. Vastuunotto omasta toiminnasta näkyi varsin selkeästi lukion historiankurssien suunnittelussa ja toteutuksessa. Osa opiskelijoista otti vastuuta vain omasta toiminnastaan ja tästäkin vain siinä määrin, kuin he katsoivat oman opettajakuvansa kannalta olevan sopivaa.

Osa puolestaan otti vastuuta omasta toiminnasta ja osaltaan myös ryhmän toiminnasta, mutta koki, ettei toisella tavoin ajattelevia kannattanut lähteä neuvomaan tai opastamaan. Eri tavoin ajattelevien kanssa toimiminen saattoi kuitenkin johtaa joko ryhmästä irrottautumiseen ja omaan toimintaan keskittymiseen, tai ahaa-elämykseen siitä, että eri tavoin ajattelevien kanssa työskentelemisestä voi olla hyötyä myös omalle toiminnalle. Tämä havainto saattaa parhaimmillaan edesauttaa välttämään urautumista opettajana.

Vastuunottaminen omasta ja ryhmän toiminnasta ei liittynyt opiskelijoilla siihen, näkivätkö he historian opettamisen tieto- vai taitopainotteisena. Esimerkiksi Siirin näkemykset historianopettamisesta painottuvat varsin pitkälti tietosisältöjen siirtämiseen, joskin pedagogisten aineopintojen loppuvaiheessa hän näki myös taitojen opettamisella olevan sijansa historianopetuksessa. Siiri kuitenkin kunnostautui vastuunottajana sekä omasta toiminnastaan että koko ryhmän ryhmäprosessista. Tähän vaikutti voimakkaasti se, että Siiri koki opettajan työn olevan vuorovaikutuksellista työtä oppilaiden ja kollegoiden kanssa.

Nähdessään lukiolaisten olevan kurssin suhteen hämmennyksissä ja kokevan työmäärän suureksi, Siiri totesi, että kurssia luotsaavilla opetusharjoittelijoilla oli syytä kokoontua arvokeskusteluun kurssin ja historianopetuksen tavoitteista.

Vastuunottamiseen kytkeytyvät myös jaksamisen kysymykset. Tämä näkyi erityisesti yhden opiskelijan kohdalla, joka otti vastuuta omasta ja koko ryhmänsä toiminnasta siinä määrin, että tunsu välillä uupuvansa. Opettajat ovat tunnollinen ammattiryhmä, joka pyrkii selviytymään erilaisista ristiriidoista kunnes jaksamisen raja tulee vastaan (Willman 2000). Opetuksen uudistaminen vaatii yhteisiä ponnisteluja, keskinäistä vuoropuhelua ja aikaa muutokselle. Tämä vaatii yhteistyötä ja sitoutumista yhdessä työskentelyyn. Tällöin vastuu ei saa olla vain yhden yksittäisen toimijan harteilla, vaan sitä tulisi jakaa.

#### *Kyky kohdata ristiriitaisiksi koettuja tilanteita*

Pedagogisen ajattelun kehittymisen kannalta olennaista oli myös se, miten opiskelijat kohtasivat ristiriitaisiksi kokemansa tilanteet. Ristiriitatilanteet mahdollistivat reflektion kautta oman ajattelun ja toiminnan perusteiden tarkastelemisen ja tarvittaessa näiden muuttamisen (ks. Mezirow 1995a, 25–26). Perusopintovaiheessa opiskelijat kokivat ristiriitaa lähinnä siinä, etteivät heidän odotuksensa opettajaopinnoista kohdanneet todellisuutta. Tullessaan opiskelemaan opettajaksi opiskelijat halusivat saada käytännön neuvoja ja ohjeita hyvien opituntien pitämiseen. Neuvojen sijaan heille luennoitiin kasvatustieteen perusteista, kasvatussosiologiasta ja kasvatopsykologiasta. Luennoilla saatuja tietoja ja ajatuksia oli tarkoitus syventää ja omakohtaistaa kotiryhmässä. Kotiryhmätyöskentely ei tutkimillani opiskelijoilla kuitenkaan täyttänyt tavoitettaan, vaan johti siihen, että historianopiskelijat heimoutuivat vahvasti oman pääaineensa taakse. Toisaalta toisen opintovuoden kevään orientoiva harjoittelu koettiin merkityksellisenä osana opintoja, sillä se oli juuri sitä, mitä opiskelijat olivat opinnoilta odottaneet.

Aineopintovaiheessa ristiriitatilanteet liittyivät selkeämmin opetusharjoitteluun ja erityisesti historian pedagogiikkaan. Opiskelijat kokivat ristiriitaa normaalikoulun harjoittelussa koettujen ja opettajankoulutuslaitoksen ainepedagogiikassa rakennettujen historianopetukseen liittyvien näkemysten välillä. Osa opiskelijoista, kuten Akseli, Vilho ja Ilmari rakensivat tämän ristiriidan avulla omaa näkemystään historianopettajuudesta pohtien erilaisiksi kokemiansa näkemysten hyviä ja huonoja puolia sekä taustalla olevia periaatteita. Osa opiskelijoista ei ristiriitaisiksi kokemissaan tilanteissa pystynyt pohtimaan omin näkemystensä perusteita, vaan ajautui puolustamaan omia olemassa olevia näkemyksiään entistä vahvemmin.

Myös oman ajattelun ja toiminnan välisen ristiriidan tajuaminen johti eri opiskelijoilla erilaiseen lopputulokseen. Osa opiskelijoista kuvasi omaa ajatteluaan ja esimerkiksi ideaalia opetusta ja pohti, miten tämä ideaali kohtasi todellisuuden hänen omassa toiminnassaan. Tämä johti siihen, että toimintaa pystyttiin kehittämään entistä enemmän ideaalin suuntaan. Osalla opiskelijoista ristiriidan kokeminen ideaalitason ja käytännön tason välillä johti puolestaan siihen,

että he hylkäsivät ideaalitason mahdottomana ja päätyivät toteuttamaan entistä vahvemmin jo kokeilemaansa käytäntöä. Koska ristiriitaa oman ajattelun ja toiminnan välillä ei käsitelty omakohtaisena ongelmana, johti ristiriidan kokeeminen siihen, että opiskelijat etsivät kokemuksilleen syytä ulkopuolelta. Kriittikki ei kohdistunut tällöin omaan toimintaan, vaan joko opettajankoulutuksen rakenteisiin tai muiden ihmisten toimintaan.

Nikkolan (2011, 216–217) mukaan yleinen tapa välttää ristiriidan kohtaamista ja sen aiheuttamaa epävarmuuden tunnetta on löytää ongelmiin syntipukkeja oman ryhmän tai ryhmittymän ulkopuolelta. Tutkimallani opiskelijajoukolla syntipukeiksi löytyi perusopintovaiheessa kotiryhmä- ja sekaryhmätoiminta sekä muiden aineiden opiskelijat, jotka tuntuivat toimivan eri tavoin kuin historianopiskelijat toimivat. Aineopintovaiheessa ”idealistit” leimasivat syntipukeiksi ”vanhan” opetuksen kannattajiksi katsomansa historianopettajat, etunenässä normaalikoulun ohjaavat opettajat. ”Realisteille” syntipukit löytyivät puolestaan ”idealistien” joukosta, joskin myös normaalikoulun ohjaajista löytyi syyllisiä omiin opinnoissa kohdattuihin ongelmiin.

#### 7.4.3 Opettajankoulutus pedagogisen ajattelun kehittymisen kenttänä

VILHO: voisko sitten sanoa, että meidän opettajuuden kuva on muuttunut sitten paljon epäselvemmäksi?

HAASTATTELIJA: se on ehkä epäselvempi, mutta teistä on tullut toisaalta myös enemmän aktiivisia toimijoita. - - Osa on teistä selkeesti sellaisia konservatiivisempia toimijoita.

ELIINA & SIIRI: minä, minä

VILHO: Mutta sek in aika paljon muuttunut, kun mä väittäisin että aluksi me oltiin kaikki semmoisia

(4. opiskeluvuosi, ryhmäkeskustelu joulukuu)

Jauhiaisen (1995, 22–23) mukaan suomalaisessa aineenopettajakoulutuksessa sitoudutaan oppiaineen, ei oppilaiden opettamiseen. Myös Tuula Laineen (2004) mukaan opettajankoulutus kouluttaa opiskelijoista ”didaktisia osaajia” pedagogisten ymmärtäjien sijaan. Modernin ajan opettajuutta ja opettajankoulutusta on leimannut vahva ainejakoisuus ja opettajan identiteetti on muovautunut oman oppiaineen ja asiantuntija-alueen sosialisatioprosessissa. Tämä on korostanut kouluissa sekä ainerajoja että kouluasteiden välisiä rajoja. (Niemi & Tirri 1997, 11.)

Suoravalittujen historianopettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu kohdistui pitkälti historian ainepedagogiikkaan ja siitä puuttui lähes täysin koko koulua koskeva laajempi konteksti. Tutkimusten mukaan nuorten opettajien puhetta leimaa oppimiseen ja didaktiikkaan painottuva puhe, ei koulua laaja-alaisena yhteisönä käsittelevä puhe (esim. Airosmaa 2011; Rautiainen 2008). Samaan aikaan koulutyössä ongelmat ovat entistä enemmän painottuneita muuhun kuin oppiaineiden pedagogiikkaan.

Näyttäisikin siltä, ettei suoravalintamenettely koulutusväylänä ole poistanut sitä ongelmaa, joka aineenopettajankoulutuksessa on yleisesti nähty olevan. Opiskelijat pitävät edelleen ainepedagogiikkaa ja harjoittelua keskeisimpänä osana opintojaan ja pitävät opetuksen keskeisimpinä osina aineenhallintaa, mo-



tivointia sekä ainepedagogista tietoa (ks. Virta, Kaartinen & Eloranta 2001). Dewey kirjoitti jo vuonna 1915 miten koulun tulisi toimia pienoisyhteiskuntana ja valmentaa yhteiskunnassa toimimiseen (ks. Dewey 1957). Aineenopettaja-opiskelijoiden ajattelussa koulu koetaan kuitenkin enemmän irrallisena muusta yhteiskunnasta, kuin osana sitä. Koulu koetaan oppiaineiden ja niihin liittyvien tietojen ja taitojen oppimisen paikkana, jossa opettajan työ keskittyy oman oppiaineen opettamiseen.

Vaikka tutkimieni opiskelijoiden puheessa historian opettaminen oli keskeisessä asemassa, nousi myös puhe oppilaasta sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tärkeydestä vahvasti esiin. Opiskelijoiden pedagoginen ajattelu keskittyi perusopintojen alussa ensisijaisesti opettajuuteen ja vasta aineopintovaiheessa katse kohdistui ainepedagogiikkaan. Myös aineopintovaiheessa opiskelijoiden ajattelussa varsin keskeisellä sijalla oli puhe oppilaasta ja oppilaiden opettamisesta.

Kallas, Nikkola ja Räihä (2006) toteavat opettajankoulutuksen vaikuttavan opiskelijoiden toimintaan, mutta ei asenteisiin. Erityisesti opiskelijat eivät opettajankoulutuksen aikana kyseenalaista käsityksiään ja uskomuksiaan opettajuudesta. (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 153.) Koulutuksen vaikutus jääkin tällöin hyvin vähäiseksi (Ks. Laine 2004, 232). Erityisesti aineenopettajakoulutusta on yleisesti moitittu siitä, että tiiviin keston vuoksi se harjaannuttaa vain oman oppiaineen opettamiseen (Jauhiainen 1995, 22–23). Suoravalintamenettelyllä on pyritty siihen, että aineenopettajakoulutukseen saataisiin luotua pitkäkestoisempi opintopolku, jonka kuluessa opettajaksi opiskeleva ennättäisi pohtia omaa opettajuuttaan.

Suoravalitut aineenopettajaopiskelijat tutustuvat kahden ensimmäisen opintovuoden aikana pedagogisiin ilmiöihin erilaisista kasvatustieteellisistä näkökulmista, saavat alustavat valmiudet oppimisprosessin seuraamiseen ja tukemiseen sekä reflektovat omia käsityksiään, tunteitaan ja toimintatapojaan. Luentojen lisäksi opinnot tapahtuvat joka viikko kokoontuvissa kotiryhmissä, joissa tarkoituksena on tutustua keskustellen luennoilla esiin nousseisiin aihepiireihin, keskustella opiskelijoiden kokemuksista sekä järjestää ryhmäkeskusteluja ja lukupiirejä. Ainepedagogiikkaan suoravalitut opiskelijat tutustuvat varsinaisesti vasta toisen opintovuoden keväällä, jolloin heillä on myös ensimmäinen opetusharjoittelujakso normaalikoululla. Tällä tavoin on pyritty vahvistamaan aineenopettajien opettajaidentiteetin muodostumista yliopisto-opintojen alusta lähtien. Suoravalinta on nähty opiskelijoita motivoivaksi ja tehokkaaksi tavaksi tuottaa aineenopettajia ja Opetusministeriön nimeämän asiantuntijaryhmän mukaan se tulisikin laajentaa kokeiluista keskeiseksi aineenopettajakoulutuksen väyläksi (Opettajankoulutus 2020, 17).

Tutkimillani opettajaopiskelijoilla pedagoginen ajattelu kohdistui perusopintovaiheessa erityisesti opettajuuteen, sekä opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen pohdintaan. Tässä mielessä näyttää siltä, että opettajankoulutus kohdistaa opiskelijan katseen juuri siihen, mihin on toivottukin. Aineopintovaiheessa opiskelijat kiinnittivät huomionsa ainepedagogiikkaan, joskin tämä avasi reittejä tarkastella myös esimerkiksi opettajuutta, oppilasta ja oppi-

mis- sekä opetuskäsityksiä. Opiskelijoiden pedagoginen ajattelu kehittyi ja laajeni selvästi opintojen kuluessa, joskin tässä prosessissa oli opiskelijakohtaisesti varsin paljon eroja.

Tutkimani opiskelijaryhmän kohdalla suoravalinnan kautta opettajaksi kouluttautumisessa näytti olevan myös ongelmia, jotka heijastuivat erityisesti siihen, että vain osalla opiskelijoista asenteet kehittyivät opettajankoulutuksen aikana. Ensimmäisen opintovuoden opinnoissa kotiryhmätyöskentelyyn oli lastattu paljon odotuksia. Opiskelijat kokivat kuitenkin kotiryhmän toimintatommaksi muun muassa siksi, ettei ryhmä missään vaiheessa ryhmäytynyt. Opiskelijat eivät kokeneet kotiryhmää avoimen keskustelun paikaksi, jossa he olisivat voineet tuoda esiin kokemuksiaan ja reflektoida niitä yhdessä toisten kanssa. Sen sijaan, että kotiryhmä olisi johtanut kokemukseen yhteisestä opettajuudesta, se johti historian opettajaopiskelijoiden keskinäisen heimoveljeyden korostamiseen.

Toisaalta opettajankoulutus ja toisaalta niin tutkiva oppiminen kuin sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys korostavat voimakkaasti vuorovaikutuksen merkitystä. Koulutuksessa korostetaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutuksellista suhdetta ja hyvästä opettamisesta luodut mallit lähtevät siitä ajatuksesta, että opettaja ja oppilas toimivat yhdessä yhteisen asian hyväksi. Aineenopettajankoulutuksen aikainen harjoittelu sisältää kuitenkin edelleen käytänteitä, joissa opiskelija törmää tilanteisiin, joissa aidon vuorovaikutuksen rakentaminen opettajan ja oppilaan välillä on hyvin haastavaa. Tutkimani opiskelijat kohtasivat erityisesti neljännen opiskeluvuoden syksyllä harjoittelussa tilanteen, jossa he opettivat yksittäisille luokille yksittäisiä tunteja. Tällainen käytäntö korostaa enemmän oman oppiaineen didaktista hallintaa kuin aidon pedagogisen suhteen luomista.

Vasta neljännen opiskeluvuoden keväällä opiskelijoilla oli mahdollisuus työskennellä yhden ja saman oppilasryhmän kanssa pidempi ajanjakso. Tämä johtikin siihen, että opettajaopiskelijat pystyivät luomaan vuorovaikutuksellisen suhteen lukiolaisten kanssa. Nähdäkseni tällaista toimintaa tulisi opetusharjoittelussa kehittää entistä enemmän, jotta opettajankoulutus mahdollistaisi opettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun monipuolisen kehittymisen.

Opettajankoulutuksen aikaisesta opiskelijan reflektion tukemisesta on kirjoitettu paljon (esim. Niemi & Kohonen 1995; Järvinen 1999). Suoravalinnan kautta opettajaksi opiskeleville on luotu opintoihin sellaisia työmuotoja, kuten portfolion kokoaminen ja erilaiset ryhmätyöskentelyt, jotka tähtäävät opiskelijan omien kokemusten esille tuomiseen ja pohtimiseen. Tällaiset tehtävät ovat omiaan opiskelijoille, joilla on jo taitoa reflektoida omia kokemuksiaan. Sen sijaan pelkkä tehtävä, ilman siihen vaadittavien taitojen harjoittamista ei riitä opiskelijalle, joka ei ole tottunut refleктоimaan omaa toimintaansa. Reflektiivinen tapa tarkastella kokemuksia ei ole kaikille ihmisille luontaista. Mezirowin mukaan väite siitä, että jotkut aikuiset olisivat luontaisesti kyvyttömiä abstraktiin ajatteluun tai kriittiseen reflektion ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Kyse on hänen mukaansa siitä, että monet ovat sosiaalistuneet sellaisiin kulttuureihin, joissa reflektiiviselle ajattelulle ei ole annettu arvoa. (Mezirow 1995b, 379.)

Opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijoita tulisi aktiivisesti ja pitkäjänteisesti harjaannuttaa reflektiiviseen ajatteluun, koska vain tällä tavoin he saavat eväitä oman pedagogisen ajattelun kehittämiseksi (Järvinen & Kohonen 1995).

Merkittävää opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymisen kannalta on heidän kykynsä tarkastella eri asioita eri perspektiiveistä ja pysähtyä pohtimaan omaa toimintaansa ja sen taustalla vaikuttavia näkemyksiä. Opettajankoulutuksessa reflektioprosessin olisi tullut alkaa jo opintojen alussa, jossa erityisesti kotiryhmätyöskentelyn olisi pitänyt tukea reflektion kehittymistä. Aineopintovaiheessa ainepedagogiikan opinnot ja erityisesti opiskelijoiden kokemaa kahtiajako ainepedagogiikassa luotujen ajatusten ja normaalikoululla toteutettavan opetuksen välillä johti opiskelijat pohtimaan omaa kantaansa oppimisen ja opetukseen. Tämä pakotti heidät kohtaamaan omia ennakkokäsityksiään, pohtimaan omia valintojaan ja niiden perusteita.

Opettajankoulutus kouluttaa opettajia tulevaisuuden kouluihin. Tällöin opettajankoulutusta tulisi ohjata jokin ideaali näkemys hyvästä koulusta. Suorannan (2003) mukaan viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana suomalaisessa koulukeskustelussa ovat esiintyneet taulukossa 13 esitetyt kolme koulukäsitystä: kurin koulu, kilpailun koulu ja yhteistyön koulu (Suoranta 2003, 137–138).

Suomalaisista kouluista löytyy esikuvia Suorannan (2003, 138–139) mukaan sekä kurin koululle että 1980-luvulta lähtien myös kilpailun koululla, mutta yhteistyön koululle vastineita on vain vähän. Koulun on nähty edustavan osalle opettajaksi hakeutuvista viimeistä muuttumatonta paikkaa alati muutoksessa elävässä yhteiskunnassa. Opettajanuralle hakeutumisessa ei tällöin ole kyse halusta päästä uudistamaan koululaitosta ja opetusta, vaan koulu voidaan nähdä jopa turvapaikkana moniääniseltä ja ristiriitaiselta maailmalta. (Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 178.)

TAULUKKO 13 Kolme koulutodellisuutta Suorannan (2003) mukaan

	<b>Kurin koulu</b>	<b>Kilpailun koulu</b>	<b>Yhteistyön koulu</b>
<b>Sosio-politiittinen ulottuvuus</b>	Kuri, käytöstavat, perinteiset arvot, nostalgia	työelämävetoisuus, yrittäjyys, yksilöllisyys	Yhteisöllisyys, oikeudenmukaisuus, toivo
<b>Pedagoginen ulottuvuus</b>	Opettajajohtoisuus, oppiainejakoisuus	konstruktivismi, yksilöllinen oppiminen	yhteistoiminnallisuus, ongelmalähtöisyys

Millaiseen kouluun aineenopettajakoulutuksessa oleva opiskelija ajattelee olevansa menossa? Oman tutkimusaineistoni valossa näyttää siltä, että kurin koululle löytyy tulevissakin opettajissa kannattajansa. Samoin kilpailun koulu yksilöllisine korostuksineen ei ole vieras. Osa tutkimistani opiskelijoista näyttäisi sitoutuvan yhteistyön koulun pedagogiseen ulottuvuuteen. Sen sijaan sosio-politiittiseen ulottuvuuden mukanaan tuomaan yhteisöllisyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja toivoon sitoutuminen näyttääkin jo vieraammalta.

Suoravalintamenettelyn kautta opettajankoulutukseen tulevien opiskelijoiden pedagoginen ajattelu kehittyi selkeästi opintojen aikana. Opintojen edetessä he siirtyivät oppilasnäkökulmasta kohti opettajanäkökulmaa ja näkevät opettajan työnkentän entistä laajemmassa ja samalla myös entistä realistisem-

massa valossa. Opetusharjoittelukokemusten kautta heidän näkemyksensä oppimisesta ja opettamisesta kehittyi ja konkretisoitui. Aineenopettajaopintojen lopussa opiskelijat pystyivät myös perustelemaan hyvin oppimisenäkemyksensä. Näkisinkin, että opettajankoulutuksen tavoitteet pedagogisesti valmiista opettajista täyttyivät. Sen sijaan opettajaopiskelijoiden valmiuteen ja halukkuuteen kehittää koulua yhteistoiminnassa kollegoittensa kanssa opettajankoulutus ei näytä antavan eväitä.

On myös huomattava, että pelkkä ajattelun kehittyminen ei vielä johda muutokseen. Tarvitaan myös toimintaa ja tahtoa toimia uusien näkemysten mukaisesti.

## 8 KOKOAVA TARKASTELU

### 8.1 Keskeisten tutkimustulosten pohdinta

Vaikka opettajan toiminta ja ajattelu kietoutuvatkin yhteen siten, ettei niiden vuorovaikutuksellista suhdetta ole helppo avata ulkopuoliselle, olen tutkimuksessani pyrkinyt kuvaamaan seitsemän opettajaopiskelijan pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä opettajaopintojen aikana. Opettajan pedagoginen ajattelu on opettajan työhönsä kohdistamaa ajattelua, joka näkyy niin opetusta edeltävässä suunnittelussa, opetuksen aikaisena ajatteluna ja päätöksentekona kuin opetuksen jälkeisenä reflektiona ja ajatteluna. Pedagoginen ajattelu koostuu monenlaisista tiedoista, teorioista, käsityksistä, uskomuksista ja narratiiveista.

Olen tarkastellut historian suoravaltittujen opettajaopiskelijoiden pedagogista ajattelua heidän käyttötietonsa ja pedagogisen sisältötietonsa kehittymisen näkökulmista. Käyttötieto on opettajan kokonaisvaltainen näkemys opettamisesta, opetustilanteista, oppimisesta ja omasta roolistaan opettajana. Se koostuu muun muassa mielikuvista, rutiineista ja rituaaleista ja tulee esille sekä opettajan toiminnassa että opettajan puheessa ja esimerkiksi opettajan ilmaisemissa mielikuvissa. Aineenopettajan työskentelyssä olennaista on oman oppiaineen substanssitiedon ja pedagogisen tiedon integroiminen. Näistä muodostuu pedagoginen sisältötieto, joka kuvaa sitä, miten opettaja muodostaa tietystä rajatusta aiheesta tietylle oppilasryhmälle opetuskokonaisuuden.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kohteet ovat pitkälti samoja kuin aikaisemmissa tutkimuksissa on raportoitu töissä olevilla opettajilla olevan, joskin opetussuunnitelmaan kohdistuvaa puhetta opettajaopiskelijoilla oli varsin niukasti. Ajattelu kohdistui laajasti opettajuuteen, oppilaisiin, oppimiskäsitykseen ja historiaan opetettavana aineena. Tämän lisäksi opettajaopiskelijat toivat esiin myös käytänteitä, jotka he olivat itse kokeneet hyviksi pitämillään oppitunneilla. Opettajuuteen liittyväksi ja tutkimusaineistossani keskeiseksi nousseeksi piirteeksi olen tulkinnut myös yhteisöllisyyden merkityksen opettajan työssä.

Opettajaopiskelijoiden oppilasnäkökulmasta hankittu käyttötieto muuntui opintojen kuluessa opettajanäkökulmaiseksi käyttötiedoksi. Opettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu kehittyi käytännön opetusharjoittelun myötä. Tämä näkyi tutkimallani opiskelijaryhmällä esimerkiksi siinä, miten perusopintovaiheessa heidän ajattelunsa keskittyi opettajan työnkuvan ja yleisen opettajuuden pohdintaan. Tämä perusopintovaiheessa opettajan työhön kohdistuva melko abstrakti ajattelu konkretisoitui opetusharjoittelujen myötä, jolloin erityisesti aineopintovaiheessa oppimis- ja opetuskäsitykset sekä näkemykset historian pedagogiikasta syventyivät, muokkautuivat ja muuttuivat omakohtaisemmiksi.

Perusopintovaiheessa opiskelijat pohtivat opettajuutta ja opettajan työnkuvaa. Opiskelijat kuvasivat omia koulukokemuksiaan ja toivat esiin niitä kokemuksiaan, joissa näkivät omien opettajiensa toimineen oikein tai väärin. Opettajan työ nähtiin oppilasnäkökulmasta käsin suppeana oppituntien pitoon keskittyvänä työnä, jossa toiminta tapahtui opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajan tehtäväksi opiskelijat näkivät oppiaineen sisältötiedon siirtämisen oppilaille. Opettajan tuli motivoida oppilaita oppiaineen opiskeluun ja olla läheisessä vuorovaikutuksessa oppilaitensa kanssa. Opiskelijat pohtivat perusopintovaiheessa melko paljon yhtäältä opettajan auktoriteettia ja toisaalta opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta erityisesti työrauhan näkökulmasta.

Historian opettajaopiskelijat identifioituivat tässä vaiheessa historian opiskelijoiksi ja korostivat haastattelussa keskinäistä yhteenkuuluvuuttaan. Tutkimieni historianopettajaopiskelijoiden perusopintovaiheen ajattelua luonnehtiikin mallitarina, jossa korostetaan opettajan ammattia järkevänä ammatinvalintana, opettajan työtä tiedon siirtämisenä sekä arvokasvattamisena ja historian merkitystä nykyisyydelle ymmärrystä luovana oppiaineena.

Aineopintovaiheessa opiskelijoiden ajattelussa korostuivat oman oppiaineen pedagogiikkaan liittyvät kysymykset. Opiskelijat jakoutuivat sen mukaisesti, kokivatko he olevansa "idealistisia, uuden historianopetuksen" ajajia vai "realistisia, vanhan opetuksen" toteuttajia. Jakoperusteena historian pedagogiikan lisäksi toimivat opettajan rooliin, oppimiskäsitykseen, tietokäsitykseen sekä motivointiin ja arviointiin liittyvät näkemykset.

Aineopintovaiheessa historian opettajaopiskelijoille syntyikin kaksi mallitarinaa. Näistä toinen edusti "realistista, vanhaa" opetusta kannattavien näkemyksiä historian opettajan työstä ja toinen "idealistista, uutta" opetusta ajavien näkemyksiä. "Realistien" tarinassa korostui näkemys historian opettamisesta kokonaisuuksien siirtämisenä opettajalta oppilaille ja nykykoulusta ihanteellisena paikkana opetustyön tekemiselle. "Idealistit" puolestaan näkivät tutkivan oppimisen historianopetuksen uudistamisen mahdollisuutena. He korostivat oppimisen oppilaskeskeisyyttä ja opettajan roolia ohjaajana. "Idealistien" mukaan opetuksen ei tule tähdätä asioiden muistamiseen vaan taitojen hallitsemiseen.

Historian opiskelu ei tässä vaiheessa ollut enää ryhmää yhdistävä tekijä, vaan ryhmä jakaantui hyväksi koetun historian opetuksen mukaisesti. Merkitykselliseksi koettiin yleisemmät kysymykset siitä, millaisia valmiuksia yleensä opetuksella tai erityisesti historian opetuksella tulisi antaa ja miksi eri oppiai-

neita opetetaan koulussa. Käsitykset ”uudesta, idealistisesta” ja ”vanhasta, realistisesta” historianopetuksesta näkyivät erityisesti opiskelijoiden pedagogisessa ajattelussa. Osalla opiskelijoista ne näkyivät myös käytännön opetustoiminnassa normaalikoululla, mutta osalla ne jäivät enemmänkin ajattelun tasolla toimiviksi. Opiskelijoiden kesken oli siis eroja siinä, miten heidän käyttötietonsa ja pedagoginen sisältötietonsa yhdistyi toisiinsa.

Aineenopettajuutta koskevissa tutkimuksissa nostetaan usein esiin se, että aineenopettajat haluavat opettaa omaa oppiainettaan, eivät oppilaita. Tutkimani suoravalitut opettajaopiskelijat korostivat opintojensa alusta lähtien opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tärkeyttä. Vaikka he opintojen alusta lähtien kokivat olevansa tulevia aineenopettajia ja opetettava aine oli heille tärkeä, näkyi heidän pedagogisessa ajattelussaan myös halu kohdata oppilaat vuorovaikutteisesti. Nähtävissä kuitenkin on, että osalla opiskelijoista halu oppilaiden opettamiseen näkyi heidän pedagogisessa ajattelussaan ja käyttötiedossaan, mutta tämä ei kantanut oppituntien suunnitteluun ja toteuttamiseen asti. Onkin nähtävissä että kaikilla opiskelijoilla käyttötieto ja oppiaineen pedagoginen sisältötieto eivät kohdanneet opintojen kuluessa.

Vaikka opiskelijat korostivat aidon vuorovaikutuksen merkitystä, mahdollistui heille vasta neljännen opintovuoden kevätlukukaudella pitempiaikainen työskentely yhden ja saman oppilasryhmän kanssa. Tämän kokemuksen myötä opiskelijat pystyivät kiinnittämään huomionsa toisaalta yksittäisten oppilaiden oppimiseen ja toisaalta oppilasryhmässä tapahtuviin ryhmadynaamisiin ilmiöihin. Jotta opetusharjoittelijat saisivat kokemusta aidosta opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, tulisi opetusharjoitteluihin järjestää enemmän mahdollisuuksia saman oppilasryhmän pitempiaikaiseen opettamiseen. Tämä antaisi mahdollisuuden myös nykyaikaisen oppimiskäsityksen mukaisen opetuksen järjestämiseen.

Kohonen (2000, 35) on todennut opettajan moniulotteisen asiantuntijuuden sisältävän tiedollisen, pedagogisen ja työyhteisöllisen ulottuvuuden. Aineenopettajaopintojen lopussa opiskelijat olivat sitoutuneet pedagogiseen asiantuntijuuteen, joskin tämän asiantuntijuuden sisältö oli eri opiskelijoilla varsin erilainen. Lisäksi he olivat sitoutuneet tiedolliseen asiantuntijuuteen, vaikka puheessaan epäilivätkin oman tietomääränsä riittävyttä. Tiedolliseen asiantuntijuuteen sitoutuminen näkyi kuitenkin siinä, miten opiskelijat kokivat tarpeelliseksi hankkia riittävän tietopohjan tunneilla opetettavasta aiheesta, sekä siitä, mistä lisätietoa voi tarvittaessa etsiä.

Sen sijaan työyhteisöön sitoutuminen osoittautui opiskelijoille vaikeammaksi. Seitsemästä opiskelijasta viisi koki, ettei yhteistyöllä ole opettajan työssä merkitystä tai yhteistyötä on luonnollista tehdä oman oppiaineen sellaisten opettajakollegoiden kanssa, jotka jakavat samanlaiset käsitykset opettamisesta ja oppimisesta. Kaksi opiskelijaa näki sen sijaan koulun yhteisöllisenä työpaikkana, jossa myös eri tavoin ajattelevilta kollegoilta voi oppia. Näistä opiskelijoista toinen katsoi kuuluvansa ”idealistiin, uutta” opetusta ajaviin ja toinen ”realistisen, vanhan” opetuksen kannattajiin.

Oman oppiaineen pedagoginen asiantuntijuus ei vielä kerro siitä, miten tuleva opettaja on valmis koulu yhteisössä toimimaan. Koulumaailmassa opettajan kohtaamat ongelmat kohdistuvat pitkälti muihin asioihin kuin oman oppiaineen pedagogiikkaan tai oman oppiaineen sisältötiedon osaamiseen. On myös mielenkiintoista huomata "uutta" opetusta ajavien opiskelijoiden ajatusten ristiriitaisuus. He haluaisivat uudistaa koulua, mutta eivät näe opettajien väliselle yhteistyölle sijaa tässä prosessissa. Tutkimukset kuitenkin korostavat, että yksin uudistuksia ajavat opettajat uupuvat. Yhdessä kollegojen kanssa toimiminen antaa voimavaroja opettajalle selvittää koulun jatkuvasta muutoksesta. (Eloranta & Virta 2002, 136.)

Tutkimukseni keskittyy opettajaopiskelijoiden pedagogiseen ajatteluun, joten opettajaopiskelijoiden käytännön toimintaa on tässä tutkimuksessa käsitelty vain siinä määrin, kuin opiskelijat itse ovat sen nostaneet esiin. Sekä ajattelun kehittymisen, että erityisesti käytännön toiminnan kannalta, olennaista on se, miten tuleva opettaja kohtaa ristiriitaiseksi kokemiaan tilanteita ja miten hän ottaa vastuuta omasta toiminnastaan. Jotta omat näkemykset hyvästä opettajuudesta ja opettamisesta pystyisi viemään myös käytäntöön, täytyy opettajan ymmärtää itsensä aktiiviseksi toimijaksi, joka pystyy omilla valinnoillaan ja omalla toiminnallaan vaikuttamaan työhönsä ja toimintaansa. Tämä edellyttää vastuunottoa omasta työskentelystä. Se edellyttää myös ensisijaisesti sitä, että ristiriitaiseksi kokemassaan tilanteessa opettajaopiskelija ei etsi syyllisiä muista, vaan kääntää katseensa omaan toimintaansa ja sitä ohjaaviin perusteisiin.

Opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymisessä oli yksilötasolla varsin paljon eroja. Nämä erot selittyivät opiskelijoiden reflektiotaidoilla, jotka vaihtelivat pelkkien omien tunteiden reflektoinnista aina kriittiseen itsereflektioon asti. Suoravalittujen opettajaopiskelijoiden opintoihin on rakennettu osioita, jotka mahdollistavat omien kokemusten reflektoinnin. Lisäksi perusopintojen kotiryhmän ja sekaryhmän sekä aineopintojen sekaryhmän ja oman oppiaineen pedagogiikan ryhmän tulisi toimia reflektion mahdollistavina ja tukevinä ryhminä. Reflektio edellyttää sitä, että opiskelijat kohtaavat omia ennakkokäsityksiään ja pohtivat omia valintojaan ja niiden perusteita. Jotta omia näkemyksiään uskaltaa tuoda ryhmässä esiin, täytyy ryhmän toimia hyvin. Ryhmän ohjaajalta vaaditaan tällöin paljon. Hänen täytyy toisaalta onnistua ryhmän ryhmäyttämisessä, toisaalta nostaa esiin sellaisia teemoja, jotka kulloinkin ovat ryhmässä olevien opiskelijoiden kehittymisen kannalta olennaisia.

Tutkimani opiskelijaryhmä koki, ettei kotiryhmä, eivätkä perusopintovaiheessa sekaryhmäkään toimineet tällaisen keskustelun paikkoina. Oman opettajuuden kehittymisen kannalta keskeiset keskustelut siirtyivätkin opiskelijoiden mukaan opintojen ulkopuolella käytäviksi. Kotiryhmän ja sekaryhmän sijaan niitä käytiin vapaa-ajalla. Ongelmaksi prosessissa muodostui se, että perusopintovaiheessa historian opettajaopiskelijat heimoutuivat keskenään, eivätkä kokeneet tarvetta keskusteluihin toisten oppiaineiden opettajaopiskelijoiden kanssa. Sen sijaan, että kotiryhmä olisi antanut eri näkökulmia opettajuudelle, se ryhmäytti historianopiskelijat voimakkaasti keskenään ja nostatti heimotun-



teen, jonka ytimessä oli mallitarina kriittisestä ja asioihin kantaa ottavasta historianopiskelijasta.

Mallitarinan hajoaminen kahdeksi kertomukseksi edellytti opiskelijoiden joutumista tilanteisiin, joissa heidän olemassa oleva perusopintojen mallitarinansa ei enää ollut pätevä. Aineopintovaiheessa opiskelijoiden huomio kiinnittyi historian pedagogiikkaan ja sen kautta oppimiseen, opettamiseen, oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen, motivoimiseen ja arviointiin. Jotta mallikertomus muuttui, täytyi opiskelijoiden reflektoida toimintaansa ja ajatteluaan. Opiskelijat nostivat esille sen, että historian ainepedagogiikan tapaamiset olivat olleet heidän ajattelunsa kehittymisen kannalta olennaisia. Nämä yhdessä normaalikoululla pidettyjen oppituntien ja niihin liittyvien reunaehtojen kanssa mahdollistivat opiskelijoille tilan, jossa reflektio oli mahdollista. Omien ajatusten vertaileminen toisten ajatuksiin antoi parhaimmillaan mahdollisuuden selkiyttää oman ajattelun perusteita.

## 8.2 Aineenopettajakoulutus ja sen tulevaisuus - kehitysehdotuksia

Opettajuus on muuttunut viime vuosikymmeninä monestakin syystä. Taustalla on niin tieto- ja koulutusyhteiskuntaan siirtyminen, konstruktivismin esiinnousu, entistä voimakkaammat ja laajemmat yhteisöllisyyden vaatimukset kuin opetussuunnitelmallisetkin muutokset. Opettajuuden muuttuessa opettajakoulutuksenkin pitäisi muuttua, vieläpä siten, että opettajakoulutus ei laahaisi perässä, vaan kouluttaisi tulevaisuuden opettajia.

Suoravalintamenettelyllä on pyritty kouluttamaan uudenlaisia aineenopettajia, jotka sitoutuvat opettajuuteen aiempaa varhaisemmassa vaiheessa opintojaan. Opinnoissa on pyritty vahvistamaan pääaineen ja opettajaopintojen välistä yhteyttä sekä opiskelijan opettaja-ammattiorientaatiota. Suoravalintamenettelyllä aineenopettajakoulutukseen tulevat opiskelijat opiskelevat pedagogiset perusopinnot ensimmäisen ja toisen opiskeluvuotensa ja aineopinnot neljännen opiskeluvuotensa aikana. Verrattuna perinteiseen aineenopettajakoulutukseen heillä on käytettävissä selkeästi pidempi ajanjakso kehittää omaa pedagogista ajatteluaan.

Opiskelijat itse pitivät suoravalinnan kautta aineenopettajaksi kouluttautumista järkevänä väylänä, koska he pystyivät heti opintojen alusta lähtien suuntaamaan opintonsa opettajan ammattia ajatellen. Heti koulutuksen alussa tehty valinta antoi heille myös turvallisuuden tunnetta siitä, että he valmistuvat yliopistosta myös ammattiin. Tutkimukseni perusteella näyttää kuitenkin siltä, ettei suoravalittujen aineenopettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu kehittynyt opettajakoulutuksen aikana niin paljon, kuin mielikuvat ovat antaneet olettaa. Koulutus näyttää vaikuttaneen pedagogisen sisältötiedon kehittymiseen, joskin tässäkin oli suuria opiskelijakohtaisia eroja. Sen sijaan koulutus ei vaikuttanut erityisen tehokkaasti opiskelijoiden opettajuuteen tai yleensäkkään

koulun olemassaoloon liittyviin uskomuksiin. Muutosta tapahtui niillä opiskelijoilla, jotka kykenivät refleктоimaan kokemuksiinsa ja kohtaamiaan ristiriitaitilanteita. Sen sijaan niillä opiskelijoilla, joille ei jo opettajankoulutukseen tullessaan tätä taitoa ollut, ei oma pedagoginen ajattelu kehittynyt opettajankoulutuksen kuluessa toivotulla tavalla.

Aineenopettajakoulutusta on syytetty siitä, että se kehittää oman oppiaineensa pedagogisia osaajia, mutta jättää huomioimatta opettajan työn laajemman kentän. Tutkimukseni tukee tätä käsitystä ja näyttää siltä, ettei suoravalintamenettelykään ole pystynyt murtamaan aineenopettajakoulutuksessa tätä perinnettä. Syitä tälle voi toki olla monia. On mahdollista, että opiskelijat joutuivat ainepedagogiikan kohdalla pohtimaan eniten omaa opettajuuttaan ja kokivat tällä saralla eniten ristiriitaitilanteita. Voi myös olla, että opiskelijoiden ennakkokäsitykset ohjasivat heitä ainepedagogiseen suuntaan, jolloin he keskittyivät kehittämään itseään aineenopettajan työn kannalta keskeiseksi kokeman ainepedagogiikan osalta.

Suoravalittujen aineenopettajien koulutukseen on rakennettu paljon ryhmissä tapahtuvaa työskentelyä. Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana erityisesti kotiryhmätyöskentelyyn on ladattu paljon odotuksia. Parhaimmillaan kotiryhmä voi toimia paikkana, jossa opettajaopiskelija pääsee yhdessä toisten kanssa refleктоimaan kokemuksiinsa ja rakentamaan toisen aineen opiskelijoiden kanssa opettajuuttaan. Tutkimallani suoravalittujen ryhmällä näin ei valitettavasti ollut, vaan kotiryhmätyöskentely vain vahvasti historianopettajaopiskelijoiden keskinäistä heimoveljeyttä. Koska kotiryhmää ohjaa koko vuoden sama ohjaaja, on tilanne opiskelijan kannalta kuin arvonta, jossa on aivan sattuman kauppaa kenet saat ohjaajaksi ja kuinka perusteellisesti hän paneutuu työhönsä. On siis mahdollista, että toisen ohjaajan vetämässä ryhmässä heimoutuminen ei olisi kehittynyt yhtä vahvasti läsnä olevaksi ilmiöksi, vaan se olisi nostettu ryhmässä tarkastelun kohteeksi. Kotiryhmätyöskentely on ideana hyvä, mutta vaatii ohjaajalta kykyä tukea opiskelijoiden reflektioprosessia ja ymmärtää koko ryhmän ryhmädynamiikkaa. Tämä sama pätee myös sekaryhmätyöskentelyyn, jota opettajaopinnoissa on sekä toisena että neljäntenä opiskeluvuotena.

Tutkimukseni mukaan opettajaopiskelijat hahmottavat aineenopettajan työnkuvan vahvasti oman aineen opettamisen kautta. Oman oppiaineen pedagogiikan lisäksi myös vuorovaikutus oppilaiden kanssa on heidän puheessaan vahvasti esillä. Opettajan työnkuva näyttäytyy opiskelijoille lähinnä oman oppiaineen opettamisena luokassa ja tämän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva toiminta tuntien suunnittelua tai kokeiden korjaamista lukuun ottamatta jää varsin vieraaksi. Opettajankoulutus ei avannut opiskelijoille opettajan työkentän laajuutta. Näyttäisikin siltä, että opiskelijat tuntevat koulun perustan melko huonosti. Aineenopettajakoulutuksen laajuus on 60 opintopistettä ja näiden opintojen kuluessa tulisi tulevalle opettajalle pystyä antamaan sekä oman oppiaineensa opetukseen tarvittava ymmärrys että laajempi ymmärrys opettajuudesta, opettajan ammatista ja koko koulusta.

Pedagoginen ajattelu ei muutu, ellei opettaja kohta tilanteita, joissa hän joutuu kyseenalaistamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Pelkkä ristiriitai-

seksi koettu tilanne ei kuitenkaan riitä, ellei yksilö reflektoi toimintaansa. Miten sitten opettajankoulutuksessa pystyttäisiin tarjoamaan toisaalta enemmän reflektoinnin paikkoja ja toisaalta tukemaan opiskelijoiden reflektiotaitoja? Suoravalintamenettelyllä opettajankoulutukseen hakeutuneiden opinnot on järjestetty siten, että ne rakenteellisesti sisältävät toimintamuotoja ja tehtäviä, jotka mahdollistavat opiskelijoiden reflektion. Tässä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden kohdalla kyse on ollut enemmänkin siitä, että vaikka rakenne on ehkä ollut toimiva, ei itse prosessi ole sitä ollut.

Suoravalittujen opettajaopiskelijoiden koulutus on rakennettu ensimmäisenä opintovuotena vahvasti kotiryhmätyöskentelyn varaan ja toisena opintovuotena sekaryhmätyöskentelylle. Tämän lisäksi opiskelijat osallistuvat luennoille tai tenttivät kirjoja sekä osallistuvat lukupiirityöskentelyyn ja tekevät toisen opiskeluvuoden keväällä ensimmäisen opetusharjoittelunsa normaalikoululla. Sekä koti- että sekaryhmätyöskentelyssä painopiste on opiskelijoiden omien kokemusten reflektoinnissa. Koska suoravalittujen aineenopettajien opettajankoulutus toteutetaan ryhmissä, tulisi huomio kiinnittää niihin prosesseihin, joita opiskelijaryhmissä tapahtuu. Ryhmän dynamiikka ja opiskelijoiden väliset suhteet ovat keskeisiä oppimista mahdollistavia tekijöitä. Uuden oppiminen vaatii opiskelijoiden henkilökohtaisten kokemusten esille tuomista ja käsittelyä. Koettujen ristiriitojen esille tuominen vaatii uskallusta ja niiden käsittely vaatii aikaa ja halua käsitellä niitä. Tämä vaatii paljon sekä ryhmältä että ryhmän ohjaajilta.

Nähdäkseni huomio tulisikin kiinnittää siihen, mitä kotiryhmissä ja sekaryhmissä tapahtuu, miten eri teemoja käsitellään ja miten opiskelijoiden reflektiota tuetaan. Asioita tulisi tarkastella koulutuksessa entistä enemmän ilmiölähtöisesti siten, että tarkasteltaisiin sellaisia ilmiöitä, jotka tulevat esiin niin opettajan luokkahuone työskentelyssä kuin laajemmin koko koulun kentällä. Esimerkiksi kysymys vuorovaikutuksesta ei rajoitu vain opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen luokassa, vaan kattaa myös vuorovaikutuksen kollegoiden, vanhempien ja eri yhteistyötahojen kanssa. Samoin vallankäyttö näkyy niin luokkahuoneessa kuin koko koulun tasollakin. Opiskelijoiden esiintuoma ”uusi” historianopetus tarjoaa mahdollisuuden oppilaiden entistä suuremmille osallistumismahdollisuuksille. Jos opettaja kuitenkin haluaa pitää kiinni omasta oikeudestaan päättää siitä, mitä ja miten luokassa toimitaan, typistyvät nämä mahdollisuudet varsin vähäisiksi. Kyse on vallankäytöstä ja siitä, kenellä on ja kenellä pitäisi olla valtaa koulussa. Ilmiölähtöisellä tarkastelulla olisi mahdollisuus laajentaa opiskelijoiden ymmärrystä opettajan työnkentästä ja palata sen peruskysymyksen ääreen, miksi koulu on olemassa.

Opettajankoulutuksen trendinä on ollut vähentää aineryhmissä suoritettavien opintojen määrää ja lisätä erilaisissa sekaryhmissä tapahtuvaa työskentelyä. Toisaalta Jyväskylän yliopistossa ainepedagogiikan aloitus on varhaistunut perusopintovaiheeseen, jolloin opiskelija kiinnittyy oman oppiaineensa pedagogisiin kysymyksiin jo aiempaa varhemmin. Itse näkisin, että eri oppiaineiden opiskelijoiden kesken tulisi tehdä entistä enemmänkin yhteistyötä ja erityisesti niillä kentillä, jotka opiskelijat itse kokevat merkityksellisiksi. Pelkän puheen

sijaan tulisi käytännössä kokeilla mitä yhdessä eri oppiaineen opettajan kanssa opetuksen suunnitteleminen, toteuttaminen ja arviointi merkitsevät opettajan työn kannalta. Tähän mennessä tätä on toteutettu lähinnä teemapäivien yhteydessä, ei opetusharjoitteluun normaalina osana kuuluvana toimintana. Oman toiminnan ja oman oppiaineen toimintatapojen perusteleva toisen oppiaineen opiskelijalle voi parhaassa tapauksessa auttaa huomaamaan myös omaan oppiaineeseen sisältyviä kyseenalaistamattomia työskentelytapoja ja ajatusmalleja.

Pelkkä reflektion tukeminen tai ilmiölähtöinen tarkastelu ei kuitenkaan poista aineenopettajakoulutuksessa ilmenevää opiskelijoiden heimoutumista pääaineidensa mukaisesti. On vaikea arvioida, pystyttäisiinkö heimoutumista poistamaan muulla tavoin kuin suorittamalla täydellinen "heimon vaihto". Toisin sanoen ottamalla tulevat aineenopettajat ensin kasvatustieteen heimon jäseniksi ja vasta pedagogisten opintojen käynnistyttyä aloitettaisiin opetettavien oppiaineiden opinnot. Vaikka tällaista heimonvaihdosta tuskin tullaan toteuttamaan, on se ajatusleikkinä varsin toimiva tarjotessaan lähtökohtia sen etsimiselle, mikä aineenopettajia yhdistää. Mitkä ovat ne unelmat ja realiteetit joista käsin opiskelijat aineenopettajiksi hakeutuvat? Millaisia vastauksia heiltä löytyy kysymyksiin miksi koulu on olemassa, mitä opettajan tulisi tehdä ja miksi oppiaineita opetetaan? Miten ja missä aineenopettajaopiskelijat näkevät oppimisen tapahtuvan? Entä millaisena he näkevät tulevaisuuden unelmakoulun ja miten tämä unelma voitaisiin saavuttaa? Ehkäpä näihin kysymyksiin vastauksen etsiminen voisi osoittaa aineenopettajuuden yhteistä pohjaa ja yhdessä toimimisen välttämättömyyttä.

Martti Haavio on vuonna 1948 pohtinut aineenopettajien tapaa tarkastella työtään seuraavasti:

Onko opettajille äärimmäisen vaikeata katsella koulun työtä yhtenä suurena kasvatuskokonaisuutena, josta yksityinen opettaja suorittaa oman, siihen elimellisesti kuuluvan osansa? Voitaisiinko päästä joskus siihen, että esim. oppikoulun aineopettajat voisivat nähdä tämän kokonaisuuden ja lakkaisivat yliarvioimasta oman aineensa merkitystä muiden aineiden rinnalla? Ja voisiko jokaisen opettajan katse pelkästään didaktisista kysymyksistä avartua tähyilemään myös sitä, mikä on se kasvatuksen ihanne, jota kohti pyritään ja jonka tulisi tietoisemmin tai salatummin ohjata hänen kasvatuksellisia ja opetuksellisia toimenpiteitään. (Haavio 1948, 78.)

Tekstin kirjoittamisesta on kulunut jo 65 vuotta, mutta edelleenkin tulevien aineenopettajien puheesta kantautuu varsin voimakkaasti halu päästä opettamaan omaa oppiainettaan. He näkevät opettajan työn luokkahuonetyöskentelynä, jossa opettajan luontaiset yhteistyökumppanit ovat oppilaat. Opettajan työtä ja koulua ei heidän puheessaan tarkastella kokonaisuutena, vaan oman oppiaineen opettamisen kautta. Vaikka historian pedagogiikan puolella onkin muutosta tapahtunut, ovat opiskelijoiden näkemykset koulusta varsin konservatiivisia. Osa tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista näkee kuitenkin tarvetta muuttaa koulua ja opetusta. Koulun muuttuminen ja muuttaminen näyttävät heille kuitenkin mahdollisena ja saavuttamattomana ja näin ollen opis-

kelijat epäilevät opettajan ammatin järkevyyttä. He kokevat, että oman itsensä kannalta voikin olla järkevämpi hakeutua muihin töihin.

Toisaalta tutkimukseni antaa myös toivoa opettajankoulutukselle, sillä jokaisen opiskelijan pedagoginen ajattelu kehittyi ja laajeni opintojen aikana. Vaikka opiskelijoiden näkemykset opettajan työn yhteisöllisyydestä eivät olleetkaan erityisen mairittelevia, nostivat opiskelijat itse esiin tämän teeman. Ajatus yhteisöllisestä koulusta ja opettajien välisestä yhteistyöstä ei siis ollut niin vieras, ettei teemaa olisi joutunut koulutuksen aikana pohtimaan ja ottamaan siihen kantaa. Myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja sen tarve nousi esiin kaikkien opiskelijoiden puheesta. Pedagogisessa ajattelussakin tapahtui muutosta opettajaopintojen aikana, erityisesti pedagogisen sisältötiedon suhteen. Uskon, että tämä muutos kantaa opiskelijoita eteenpäin, sillä se haastaa heidät pohtimaan ja perustelevaan entistä laajemmin opettajuutta ja omaa toimintaansa opettajina.

### 8.3 Tutkimuksen arviointia

Lincolnin ja Guban (1985, 39–43) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteereinä ovat uskottavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus (ks. myös Tynjälä 1991). Olen pohtinut tutkimukseeni ja keräämäni aineiston luotettavuutta jo tutkimuksen alussa. Tulosten esittämisen jälkeenkin on tärkeää pysähtyä tarkastelemaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta erityisesti siitä näkökulmasta, missä määrin tutkimukseni tuloksia pystyy hyödyntämään laajemmin suoravalintamenettelyn arvioimisessa.

*Uskottavuus.* Tulosten uskottavuus riippuu niiden totuudenmukaisuudesta. Tämä puolestaan perustuu sille, mitä ihmiset kertovat omista kokemuksistaan ja miten tutkija selvittää heidän käsityksiään, sekä millaisia havaintoja hän tekee. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pitää pystyä osoittamaan, että tuotetut rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Tynjälä (1991, 392–395) käyttää uskottavuudesta käsitettä vastaavuus ja toteaa, että mahdollisimman hyvään vastaavuuteen voidaan päästä esimerkiksi triangulaation avulla sekä mahdollisimman tarkoilla luokittelu- ja tulkitasäännöillä ja tutkijan reflektiivisen otteen avulla. Aineiston keruussa olen käyttänyt sekä yksilöhaastatteluja että ryhmäkeskusteluja. Tämän lisäksi aineistoni koostuu erilaisista opiskelijoiden portfolioonsa kirjoittamista teksteistä. Nämä aineistot täydensivät hyvin toisiaan. Aineiston analyysissa lähdin liikkeelle itse aineistosta ja vasta litteroituani ja teemoiteltuani sen lähdin tutustumaan tarkemmin aiheesta tehtyyn teoriakirjallisuuteen. Tutkimus on toteutettu aineistolähtöisesti ja näenkin, että tällä lähestymistavalla on pystytty säilyttämään opettajaopiskelijoiden oma kokemusmaailma ja ääni.

Uskottavuutta olen pyrkinyt vahvistamaan myös liittämällä tutkimukseeni aineistoesimerkkejä ja tutkimukseen ja tutkimuksen liitteisiin analyysiesimerkkejä. Tulosten mahdollisimman hyvään vastaavuuteen on vaikutusta myös sekä tutkijan että tutkimushenkilöiden asennoitumisella. Olen kuvannut

johdonmukaisesti tutkijan asemaani vaikuttavat seikat tutkimuksen teon eri vaiheissa. Opiskelijat ovat osoittaneet koko tutkimuksen ajan mielenkiintoa ja halukkuutta osallistua tutkimukseen ja olleet valmiita tulemaan kiireittensäkin keskellä haastatteluihin ja ryhmäkeskusteluihin.

Tulosten uskottavuutta voi heikentää puolestaan esimerkiksi tutkijan rooli aineistonkeruun yhteydessä. Oma roolini vaihteli opiskelijoiden opettajasta ulkopuolisen tutkijan rooliin. Olen tätä problematiikkaa tuonut esiin jo kuvatesani tutkimuksen empiiristä toteutusta (ks. luku 3).

On myös huomioitava, että opettajan pedagoginen ajattelu on ilmiönä varsin laaja, eikä historianopetuksen konteksti suinkaan supista ilmiön monitahoisuutta. Keräämäni aineisto antaa vastauksia sille, miten opiskelijat itse jäsenivät omaa pedagogista ajatteluaan, ei sille, miten heidän toimintansa opetustilanteissa näyttäytyi. Näin ollen tutkimukseni näkökulma on juurikin opettajaksi opiskelevien omassa tavassa kuvata pedagogista ajatteluaan. Esimerkiksi oppilaiden näkemykset tai ohjaavien opettajien näkemykset tutkimieni opiskelijoiden pedagogisesta ajattelusta eivät tule esiin.

Läpi koko tutkimuksen teon olen tasapainoillut tutkimushenkilöitteni pedagogisen ajattelun yksilöllisten piirteiden esittämisen sekä ilmiölähtöisen selittämisen välillä. Olen ratkaissut tämän työstämällä mallitarinoita, jotka esittävät historianopettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun karikatyyrimäisesti. Koin kuitenkin, etteivät nämä mallitarinat pysty vastaamaan kysymyksiin siitä, miten ja miksi eri opiskelijoiden pedagoginen ajattelu – tai heidän omaksumansa mallitarinat – ovat muuttuneet. Tämän vuoksi tarkastelussa on ollut myös voimakas yksilöorientoitunut lähestymistapa. Uskon tällä tavoin sekä tavoittaneeni tutkimieni opiskelijoiden ryhmätasolla tapahtuneita ilmiöitä että heidän yksilöllisiä kehityspolkujaan.

Myös aineiston edustavuus voidaan kyseenalaistaa. Tutkimukseni aineisto on hankittu yhdeltä suoravalittujen opiskelijoiden ryhmältä, jossa aloitti 10 opiskelijaa ja neljännen opiskeluvuoden aloittaessa oli mukana seitsemän opiskelijaa. Näin ollen tutkimukseni kuvaa juurikin tämän yhden ryhmän opiskelijoiden pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä. Jos olisin kerännyt aineistoa samana vuonna aloittaneilta jonkin toisen oppiaineen opiskelijoilta tai seuraavana vuonna aloittaneilta suoravalituilta historian opettajaopiskelijoilta olisivat teemat voineet muotoutua erilaisiksi. Toisaalta teorian kanssa käyty keskustelu osoittaa, että monet tutkimuksessani esille nousseet teemat ovat yleistettävissä koskemaan myös laajemmin aineenopettajakoulutusta.

*Sirrettävyyys.* Laadullisessa tutkimuksessa kysymys tutkimuksen yleistettävyydestä – tai suhteuttamisesta, kuten Alasuutari (2011, 234–235) kirjoittaa – on mielenkiintoinen. Historiatiede on hyvä esimerkki tieteestä, jossa riittävää on etsiä selityksiä yksittäisille historian tapahtumaketjuille ja jossa tutkimustulosten ei tarvitse päteä muuhun kuin tutkittavaan ilmiöön (Alasuutari 2011, 235). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusten tulosten ei siis tarvitse olla välttämättä yleistettäviä ja siltikin tutkimus voi olla mielenkiintoista ja tuoda uutta tieteen kentälle.

Tynjälä (1991, 390) toteaa viitaten Lincolniin ja Gubaniin (1985) että laadullisessa tutkimuksessa tulisi yleistettävyyden sijaan puhua siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, kuinka samankaltainen on tutkittu ympäristö verrattuna sovellusympäristöön. Koska tutkija voi tietää vain oman tutkimuksensa ympäristön, on vastuu tutkimustulosten siirtämisen arvioinnista myös tutkimustulosten hyödyntäjällä. Jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten sovelluttavuutta muihin tilanteisiin, tulee tutkijan kuvata riittävän tarkasti aineistoaan ja tutkimustaan.

Vaikka tekemässäni tutkimuksessa ei tehdä päätelmiä aineistosta yleistettävyyden näkökulmasta, on tausta-ajatukseni ollut kuitenkin se, että tutkimani ilmiö auttaa ymmärtämään myös muita vastaavanlaisia tilanteita (ks. Hirsjärvi et al. 2004, 171). Aineistostani tehtyjen tulkintojen pohjalta onkin mahdollista tehdä yleistyksiä koskemaan historian opettajien koulutusta ja yleisemmin suoravalittujen aineenopettajien koulutusta. Käymällä keskustelua aineistoni pohjalta tekemiäni tulkintojen ja teorian välillä olen osoittanut sen, miten löytämäni ilmiöt eivät koske vain tätä aineistoa, vaan asettuvat laajempaan kenttään.

Tutkimukseeni on osallistunut seitsemän tutkimushenkilöä. Tällöin olennaista on se, millaisia heidän ominaispiirteensä ovat. Iältään tutkimushenkilöt ovat olleet tutkimuksen alkaessa 19–24 -vuotiaita. Ikäjakaumaltaan he edustavat varsin tavallista suoravalittujen opiskelijoiden ryhmää. Opiskelijoista viisi oli miehiä ja kaksi naisia. Naisten osuus oli tutkimillani opiskelijoilla normaalia vähäisempi, sillä yleensä historian aineenopettajaopiskelijoiden ryhmässä sukupuolijakautuma menee suunnilleen tasan miesten ja naisten kesken. Osa tutkimukseni tutkimushenkilöistä on ollut hyvinkin kiinnostuneita historian opetuksesta. Tämä näkyy myös siinä, että he ovat pedagogisten opintojen jälkeenkin osoittaneet tavanomaista suurempaa mielenkiintoa historian pedagogisia kysymyksiä kohtaan. Tutkimuksessani olen häivyttänyt opiskelijoiden identifiointimisen mahdollistavia tietoja pois. Tämän vuoksi en esittele laajasti heitä tai heidän elämänvaiheitaan ennen opettajaopintojen aloittamista enkä opettajaopintojen jälkeen. Sen sijaan olen pyrkinyt esittämään heidän pedagogista ajatteluaan ja toimintatapojaan monipuolisesti aineistolainauksen avulla.

*Tutkimustilanteen arviointi.* Tynjälän (1991, 391) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole relevanttia pohtia sitä, kuinka muuttumattomia tutkimuksen tulokset ovat. Olennaista sen sijaan on arvioida tutkimustilannetta ja sen vaikutusta tutkimukselle.

Tutkimusprosessi on kestänyt kaikkiaan noin kuusi vuotta, josta aineistonkeruu on tapahtunut ensimmäisten neljän vuoden aikana. Tutkimusprojektin kesto on mahdollistanut sen, että vaikka en ole konkreettisesti koko ajan tehnytään tutkimusta, olen ennättänyt ajatella sitä ja peilata ajatuksia niin itse koulumaailmassa kokemiini tilanteisiin kuin opettajuudesta käytyyn keskusteluun. Olen kokenut rikkautena sen, että olen saanut tämän tutkimusprojektin kuluessa seurata kasvua ja opetusta laajasti eri kentillä. Se on vaikuttanut myös siihen, että oma teoreettinen ymmärrykseni on kehittynyt ja aineiston analyysi on saanut lisää syvyyttä.

Olen pyrkinyt tutkimusraportissani kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisen ja sen, miten itse tutkijana olen esimerkiksi aineiston analysoimiseen liittyvät päätökset tehnyt. Tämä näkyy muun muassa siinä, miten olen kuvannut tutkimuskysymysten muodostumista hermeneuttisena prosessina ja pohtinut sekä aineiston keruuta, aineiston luotettavuutta että aineiston analyysia.

”Historiassa ei saa jossitella, historia kertoo siitä mitä oli, ei siitä mitä olisi voinut olla” totesi aikoinaan oma lukion historianopettajani. Itse näen, että vaihtoehtoisten kehityskulkujen ja polkujen etsiminen on rikkaus, joka auttaa ymmärtämään ihmisen toimintaa ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tutkimukseni lopussa voin todeta, että tällainen tästä nyt tuli. Jälkiviisaana on helppo sanoa, että jos nyt aloittaisin tämän tutkimuksen teon uudelleen ja haluaisin keskittyä opiskelijoiden käyttötiedon ja pedagogisen sisältötiedon kehittymiseen opettajaopintojen aikana, painottaisin aineistonkeruuni eri tavalla. Keräisin aineistooni enemmän opiskelijoiden oppitunneille tekemiä tuntisuunnitelmia ja keskittyisin haastatteluissa siihen, millä tavoin he jäsentävät oppituntien suunnittelua ja toteuttamista sekä pyytäisin heitä pohtimaan miten tämä heijastaa heidän käyttötietoaan ja pedagogista sisältötietoaan. Tällä tavoin kerätty aineisto vastaisi selkeämmin siihen, millaista suoravalittujen historianopettajaopiskelijoiden pedagoginen sisältötieto ja käyttötieto ovat opintojen eri vaiheissa.

Onnekseni en tutkimukseni alussa ollut lukenut teoriaa opettajan pedagogisesta ajattelusta, käyttötiedosta ja pedagogisesta sisältötiedosta niin paljoa kuin nyt olen. Alun ihmettelymetodilla kerätty aineisto on osoittautunut varsin monipuoliseksi ja hedelmälliseksi. Aineistolähtöinen eteneminen antoi äänen juuri heille, keille tämä ääni kuuluu, eli seitsemälle opettajaopiskelijalle. Olen hahmottanut sekä suoravalittujen historianopettajien pedagogisen ajattelun kehittymistä ja siihen vaikuttaneita syitä, kuin laajemminkin heidän identifioitumisestaan historianopiskelijaksi, historian aineenopettajaopiskelijaksi kuin yleensä opettajaksi. Jos olisin keskittynyt aineistonkeruussani pelkästään opettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymiseen opiskelijoiden suunnittelemien ja pitämien oppituntien näkökulmasta, en olisi saavuttanut ilmiöstä kaikkea sitä, mitä nyt koen saavuttaneeni. Esimerkiksi perusopintovaiheen ja aineopintovaiheen mallitarinoiden löytäminen edellytti sitä, ettei aineistonkeruu keskittynyt liian tiukasti pelkän historian pedagogisen sisältötiedon ympärille.

*Vahvistettavuus.* Lincolnin ja Guban (1985) mukaan tutkimuksella ei niinkään tavoiteta totuutta sinänsä, vaan näkökulmia. Tällöin on olennaista tiedostaa, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa tutkimuksen eri vaiheissa. Kyse ei tällöin ole objektiivisuudesta, vaan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta (Tynjälä 1991). Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset perustuvat aineistoon, eivätkä esimerkiksi tutkijan omiin käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä (Lincoln & Guba 1985, 300). Olen pyrkinyt kuvaamaan ja perustelemaan mahdollisimman tarkasti ja huolellisesti omaa toimintaani tutkijana tämän lisäksi olen esittänyt läpi tutkimusraportin sen, miten tutkimukseni ja tekemäni johtopäätöksen perustuvat aineistoon.



*Näköaloja jatkotutkimukselle.* Eero totesi neljännen opiskeluvuoden joulukuisessa ryhmäkeskustelussa, että ”meitä pitäisi haastatella sitten vielä kymmenen vuoden päästä”. Opiskelijat itsekkin näkivät opettajankoulutuksen loppuvaiheessa koulutuksen prosessiksi, joka ei johda valmiiseen opettajuuteen, vaan avaa näköaloja johonkin uuteen. Tutkimuksessani mukana olleista opiskelijoista osa on jo valmistunut ja työelämässä, osa on valmistumassa piakkoin ja siirtymässä työelämään. Tekemäni tutkimus kertoo siitä, millaista heidän pedagoginen ajattelunsa oli pedagogisten aineopintojen loppuvaiheessa ja miten se kehittyi opintojen aikana. Olisi varsin hedelmällistä jatkaa tutkimusta ja katsoa, millaiseksi tämä ajattelu kehittyi opettajan työn myötä aluksi noviisiopettajavaiheessa ja myöhemmin kokeneempana opettajana. Miten ”uuteen” tai ”vanhaan” historianopetukseen sitoutuneiden kokemukset koulumaailmasta eroavat toisistaan? Entä miten näkemys opettajan työnkuvasta ja työn yhteisöllisyydestä muuttuu opettajana työskentelyn myötä?

Vaikka suuret ikäluokat ovatkin jo jääneet eläkkeelle, ei historianopettajien työtilanne ole parantunut. On todennäköistä, että tutkimukseni seitsemästä opettajaopiskelijasta kaikki eivät tule heti valmistuttuaan saamaan töitä historian opettajina. Monet historianopettajiksi opiskelleet ovat kuitenkin sijoittuneet koulumaailmaan jatkokoulutettuaan itsensä esimerkiksi erityisopettajiksi, opinto-ohjaajiksi tai rehtoreiksi. Aineenopettajankoulutuksen tulisi lähteä liikkeelle sekä oman opetettavan oppiaineen luonteesta että yleisestä opettajuudesta. Miten aineenopettajien opettajuus kehittyi, jos opettaja ei pääsekään opettamaan ”omaa” oppiainettaan? Onko opettajankoulutus pystynyt antamaan riittävästi tietoa yleisestä opettajuudesta? Entä millaisena suoravalintamenettelyn kautta aineenopettajakoulutukseen tulleet ja sen suorittaneet opettajat kokevat opettajankoulutuksen antamat tiedot ja taidot myöhemmän työelämänsä kannalta?

Aineenopettajakoulutuksesta tehdyissä tutkimuksissa on todettu, että opettajankoulutuksessa tulisi edelleen kehittää sellaisia toimintamalleja, jotka tukevat opiskelijan omaa reflektiota ja auttaa häntä kehittämään omaa opettajuuttaan ja opetusfilosofiaansa. Tutkimusten mukaan opettajankoulutuksen aikana omaksutut reflektiotaidot näkyvät työurankin aikana. Reflektiotaidot selittävät pitkälti opettajan pedagogisen ajattelun kehittymistä. Kiinnostavaa on, miten koulutuksen aikana omaksuttu tapa reflektoida omaa toimintaa heijastelee myöhempiä vaiheita. Huomion kohteena voisi tällöin olla esimerkiksi se, mitkä tekijät ovat merkittäviä opettajan oman toimijuuden ja reflektoinnin kannalta olennaisia jo opettajankoulutuksessa, sekä millaiseksi ja miksi toimijuus kehittyi opettajan työnuran aikana.

Mallitarinat, joita olen käyttänyt tässä tutkimuksessa apuna aineiston analysoimisessa ja esittämisessä on sidottu aikaan ja paikkaan. Ne kertovat juurikin tämän tutkimuksen historian opettajaopiskelijoiden kollektiivisen tarinan. Nämä mallitarinat ovat varsin hyödyllisiä tarkasteltaessa yhtäältä sitä, miten opettajaopiskelijat suhtautuvat opettajan ammattiin, toisaalta sitä, miten mallitarinat muuttuvat koulutuksen myötä. Toiselta opiskelijaryhmältä kerätyn aineiston perusteella mallitarinat muotoutuisivat toisenlaisiksi, mutta kuinka toisenlai-

siksi? Löytyykö aineenopettajaopiskelijoiden mallitarinoista samankaltaisuuksia? Onko olemassa jotain yleistä aineenopettajuuden mallitarinaa, jonka opettajaopiskelijat omaksuvat? Entä millainen tai millaisia ovat opettajankouluttajien mallitarinat? Miten opettajankouluttajien ja aineenopettajaopiskelijoiden mallitarinoiden kertomat opettajuuden hyveet ja paheet kohtaavat toisensa?

Opettajaopiskelijan pedagogisen ajattelun tutkimus tarjoaa erilaisia ikkunoita kurkistaa opettajaksi opiskelevan ajatteluun. Kurkistusaukkoa vaihtelemalla saadaan eri tavoin orientoitunutta tietoa siitä, millaista pedagoginen ajattelu on ja miten se kehittyy.

Opettajankoulutuksen kehittämisen ja suuntaamisen kannalta opiskelijoiden pedagogisen ajattelun ja sen kehittymisen ymmärtäminen on tärkeää. Tiedostamalla ja tarkastelemalla yksilöiden ajattelumalleja ja uskomuksia joita niin tulevilla opettajilla kuin opettajankouluttajilla on, voidaan koulutusta suunnata entistä enemmän siten, että koulutukselle asetetut tavoitteet myös saavutetaan. Näin suoravalintamenettelykin voi olla nopeana ja tehokkaana pidetyn koulutusväylän lisäksi, myös laadukas aineenopettajuuden kehittymisen reitti, jonka aikana opettajaopiskelija kehittää omaa opettajuuttaan ja pedagogista ajatteluun laaja-alaisesti ja kriittisesti pohtien omia kouluun, oppimiseen ja opettamiseen liittyviä näkemyksiä ja niiden perusteita.

## SUMMARY

### Background

The Finnish subject teacher education has been criticized for being committed to teaching subject instead of teaching pupils. It has been argued that teacher education has impact only on teacher students' action, not on their attitudes. It has been identified that teacher students do not challenge their preconceptions about teacher's work. Due to a short duration and brevity (60 ECTS) of the programme, the challenge in subject teacher education is in finding ways to support the development of pedagogical thinking in addition to training how to teach the subject-matter. In the Finnish system, teacher education is divided into two separate main lines: class teacher (grades 1-6) who major in pedagogical studies; subject teacher (grades 7-9 and high school) major in different university subjects and they have traditionally completed their teacher studies towards the end, or even after completing master's degree.

In addition to the old system in which subject teachers are trained only towards the end of their studies, a system of direct selection has been developed. In this system, students start pedagogical studies together with their major subject as soon as they enter the university. The amount of studies remains the same, but spreads over the first and second year of studies, and the fourth year.

During the first two years of the programme (basic studies), teacher students who entered into teacher education through direct selection explore pedagogical phenomena from different viewpoints, receive basic skills to monitor and support learning process as well as reflect their ideas, attitudes, emotions and actions. In addition to lectures, there are weekly home groups in which students deepen their knowledge on the issues raised during the lectures, share their experiences and organize study clubs. Directly selected teacher students start to explore the subject pedagogy as such only during the spring term of the second study year; at the same time they have their first teaching practice period at the Teacher Training School.

Directly selected teacher students conduct pedagogic subject studies mainly during their fourth study year: nearly half of their studies in this stage (counted in ECTS credits) consists of teaching practice. In addition to teaching practice, the studies include subject specific studies (carried out in their own subject-centered study group) and general teaching modules conducted in mixed student groups. The idea in direct selection of teacher students is to strengthen the development of teacher identity throughout the university education as opposed to the traditional system. In general it is agreed that this is an efficient and motivating way to educate subject teachers. However, there is little research on directly selected teacher students. This study is the first one focusing on exploring the development of pedagogic thinking of a student group throughout their study programme.

## Data

The data of my study consist of both interviews and a variety of documents written by the students over the course of four years. The participants of the study are seven history student teachers of one group entered through the direct selection. I interviewed them twice during their pedagogical basic studies within two months from the beginning of their studies, and in spring of the second study year. The students conducted their pedagogical subject studies during their fourth study year during which time I conducted focus group interviews twice: in December and in February. In addition to these individual and group interviews, the data consist of the students' portfolios including, for example, study philosophies written during both basic and subject studies, a variety of study materials, school study visit reports and autobiographies.

My study is empirical and based on hermeneutic approach. The aim of the content analysis was to explore the focus of the pedagogical thinking of teacher students of history and the development of this thinking during their study programme. The focus of the investigation was especially on the construction of practical knowledge and pedagogical subject-matter. On the one hand, the study aimed at clarifying factors connecting the students thinking. On the other hand the study strived for finding the factors that could explain the differences in the development of students' pedagogical thinking.

The data were structured, both in the basic study phase and subject study phase, also through model stories. Model stories express impressions of right and wrong in the community, thus making visible the moral standards of a certain culture. In addition, by adopting and relating a model story an individual also recreates her/his social and personal identity. Model stories do not portray a story of any particular individual. Instead they reflect the values of community. Moreover, model stories are not static; instead they may convert and even be replaced by different stories. Though the model story does not tell a story of an individual, it has to have a grip on real events.

## Results

In the basic study phase, teacher students' pedagogical thinking was focused on their own action as a teacher, and on teacher's work. Teacher's work was perceived from the viewpoint of a pupil; the conception was very restricted consisting mainly of giving lessons. On teacher students' opinion, the role of the teacher was to transfer knowledge to pupils. Yet, they also thought that the teacher has to motivate pupils to study the subject matter and have close interaction with pupils. In this stage, teacher students identified themselves as history students emphasizing their solidarity to their peers as opposed to other subjects. Pedagogical thinking of the student group in this study is characterized by a model story emphasizing teacher's profession as a sensible career choice, the work of teacher as knowledge transfer and the meaning of history as a subject-matter creating understanding for the present.

In the subject study phase (fourth year), issues related to subject-centered pedagogy were emphasized. The student group became polarized according to their experience of either being "realistic, traditional" actors or advocates of "idealistic, novel" history teaching. Differing views, in addition to pedagogy of history, could be seen in their perceptions about teacher's role, conceptions of learning and teaching, conception of knowledge and perception of motivation and evaluation of pupils. The divide between "new" and "old" advocates of history teaching did not manifest itself in students' teaching practices at school, but rather, the divide was particularly strongly reflected in their pedagogical thinking. In this stage, studying history was no longer the binding factor for the student group. The group had polarized along the idea of positively experienced approach of pedagogy in teaching history. The students found that it is significant to consider the following questions: what kind of competences pupils should gain at school and why different subject-matters have to be studied at school in the first place.

The student group examined in this study encountered several challenges during their education; this was reflected especially in their attitudes and development during the education. The problems were divided into two groups: structural problems and process-related problems. A structural problem was, for example, that the students had during their teaching practice an opportunity to work with the same pupil group only during the spring of their fourth study year. Before this, the practice had mainly consisted of giving separate lessons for different classes. This did not support in-depth understanding of teacher-pupil interaction. A problem related to the processes was, for example, that although the education included learning assignments and activities that supported reflection, some of the processes ran contrary to this aim.

The education of directly selected teacher students includes activities which aim to support them to express and consider their experiences. These activities include, for example, collecting of a portfolio and a variety of group activities. Students who already have reflective skills benefit from these kinds of activities. However, those not used to reflect their actions hardly benefit of doing learning tasks on their own without shared processing. Students have opportunities to learn to adopt a reflective attitude and skills, but this presumes that they are actively supported to reflect. Because the students' pedagogical thinking in initial stages of the university education is based on their own school experiences, it would be necessary to discuss and reflect upon these experiences. Moreover, home group working is one of the activities that support reflection in teacher education and therefore deserve intensified attention.

Teacher's pedagogical thinking develops through reflection. Reflection will begin when an individual distinguishes inconsistency between personal experiences and presuppositions. According to this study, students' pedagogical thinking developed especially related to pedagogy of history. In the stage of subject studies, the students were triggered to consider their stand towards learning and teaching through the studies of subject-matter: of special importance was the polarization between the subject-matter pedagogy discussed

at the university and teaching practices at school. This forced them to encounter and consider their own presuppositions, discuss their choices and justify them. The development of the students' pedagogical thinking varied quite a lot. These differences are explained by their reflection skills, which varied from reflection of their emotions to critical reflection level.

The aim of the teacher education is to educate teachers for future schools. However the vision of the future school differs within teacher students in this study. In the light of my study, it seems that during the teacher education students adopt new thinking especially related to teaching of their own subject. Consequently, their concept of learning and teaching also changes. However, students' idea about the nature of teacher's work neither widened nor deepened as was purported. The subject-centered pedagogic expertise poorly introduces the prospective teacher to the work in the school community. Problems a teacher encounters at a school community are focused mainly on issues apart from subject-centered pedagogy or competence in the subject. Furthermore, even the students advocating "new" approach to teaching possessed controversial ideas: they were willing to remodel the school, but they could not see the significance of collaboration in this process, remaining subject-centered.

To sum up, the students' pedagogical thinking developed during teacher education. Over the years of study, they moved from "pupil approach" towards "teacher approach" and perceived teacher's work more widely and realistically. When gaining practice in teaching, the students constructed their practice knowledge and through their teaching practice their perception about learning and teaching developed and became more concrete. At the end of the education programme, the students were able to justify their learning and teaching conception. The study described here suggests that students achieve the objectives of teacher education related to pedagogical competence during their studies. However, it seems that the education does not sufficiently support students in achieving competencies and willingness to develop the school in collaboration with their colleagues.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Chydenius instituutin tutkimuksia 3. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32 (4), 402–418.
- Ahonen, S. 1998. Historiaton sukupolvi. Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. *Historiallisia tutkimuksia* 202. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Ahonen, S. 2001. Historia koulun ulkopuolella. Yhteisön historiakulttuuri ja kouluopetus. Teoksessa V. Aromaa, J-P. Kangas, J-P. Lehtonen & M. Liuskani (toim.) *Pedagogiikka 2001. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXVI*. Helsinki: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry, 105–116.
- Ahonen, S. 2002. Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus. Teoksessa J. Löfström (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? - Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1708.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Angell, A. V. 1998. Learning to teach social studies: a case study of restructuring. *Theory and Research in Social Education* 26 (4), 509–529.
- Anon. 2011. Saako opettaja itse määrittellä työnkuvansa? *Opettaja* 1.4.2011 (13), 13.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Arola, P. 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa J. Löfström (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–34.
- Ashby, R. 2011. Understanding historical evidence: teaching and learning challenges. Teoksessa I. Davies (toim.) *Debates in History Teaching*. New York: Routledge, 137–147.
- Atjonen, P. 1996. ”Pitäs olla opella viis silimää”. Video- ja observointimateriaali opettajaksi opiskelevan didaktisen ajattelun kehittämisessä. *Kasvatus* 27 (3), 228–237.
- Atjonen, P. 2003. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1, 101–111.

- Atkins, S. & Murphy, K. 1993. Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing* 18, 1188–1192.
- Autio, T., Nikander, E., Ropo E. & Silfverberg H. 1998. Koulutuspolitiikka ja aineenopettajakoulutus. *Aikuiskasvatus* 18 (4), 303–312.
- Banks, F., Leach, J. & Moon, B. 1999. New Understanding of Teachers' Pedagogic Knowledge. Teoksessa J. Leach & B. Moon (toim.) *Learners and Pedagogy*. London: Paul Chapman, 89–110.
- Barnett, J. & Hodson, D. 2001. Pedagogical context knowledge: Towards a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Teacher Education* 85, 426–453.
- Barton, K. C. 2005. Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. *Phi Delta Kappan* 86 (10), 745–753.
- Barton, K. C. & McCully, A. W. 2005. History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies* 37 (1), 85–116.
- Becher, T. 1989. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Berg, M. van den & Torsti, P. 2011. Mentaalinen silta historiatietoisuuteen. *Historiallinen aikakauskirja* 3/2011. Suomen Historiallinen seura ja Historian Ystävien liitto, 252–253.
- Bleicher, J. 1980. *Contemporary hermeneutics: hermeneutics as method, philosophy and critique*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Booth, A. 2000. Creating a context to enhance student learning in history. Teoksessa A. Booth & P. Hyland (toim.) *The practice of university history teaching*. Manchester University Press, 31–46.
- Borko, H. & Putnam, R. 1996. Learning to teach. Teoksessa D. Berliner & R. Calfee (toim.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 673–708.
- Boud, D., Keogh R., & Walker D. 1985a. Introduction. What is reflection in learning. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 18–40.
- Boud, D., Keogh R., & Walker D. 1985b. Promoting the reflection in learning: a Model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 7–17.
- Bransford, J., Brown, A. & Rodney, R. (toim.) 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Suom. Ari Penttilä. Helsinki: WSOY.
- Brummer, O. J. 1931. *Historian kertauskirja I. Vanha ja keskiaika*. Helsinki: Ota-va.
- Bullock, S. M. 2011. *Inside Teacher Education. Challenging Prior Views of Teaching and Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.



- Bullough, R. V., Knowles, G. J. & Crow, N. A. 1992. *Emerging as a teacher*. London & New York: Routledge.
- Calderhead, J. 1988a. The development of knowledge structures in learning to teach. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Teachers' professional learning*. London: Falmer, 51-64.
- Calderhead, J. 1988b. Knowledge and discourse: The evaluation of research on teacher thinking. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) *Insight into teachers' thinking and practice*. London: Falmer, 15-42.
- Calderhead, J. 1990. Conceptualizing and Evaluating Teachers' Professional Learning. *European Journal of Teacher Education* 13 (3), 153-160.
- Calderhead, J. 1991. The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education* 7 (5/6), 531-535.
- Calderhead, J. 1992. The Professional Development of Teachers in Changing Europe. Teoksessa Association for Teacher Education in Europe 30 August - 4 September 1992. Lahti, Finland. *Integration of Technology and Reflection in Teaching: a Challenge for European Teacher Education*. ATEE Conference Proceedings. University of Helsinki, 16-30.
- Calderhead, J. 1993. The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. Teoksessa C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (toim.) *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*. London: Falmer.
- Calderhead, J. 1996. Teachers: beliefs and knowledge. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.) *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster, Macmillan, 709-725.
- Calderhead, J. & Robson, M. 1991. Images of Teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education* 7 (1), 1-8.
- Carr, W. 1995. *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Palmer Press.
- Carter, K. 1990. Teachers' knowledge and learning to teach. Teoksessa W.R. Houston (toim.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 291-310.
- Castrén M. J., Lappalainen O. & Nöjd O. 1982. *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Clandinin, D. J. 1985. Personal, practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry* 15 (4), 361-385.
- Clandinin, D. J. 1986. *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1995a. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred, and Cover Stories. Teoksessa D. J. Clandinin & F. M. Connelly with Cheryl Craig et al. (toim.) *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press, 3-15.

- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1995b. Teacher Education in the Conduit: Competing Stories. Teoksessa D. J. Clandinin & F. M. Connelly with Cheryl Craig et al. (toim.) *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press, 67-78.
- Clark, C. M. 1986. Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. Teoksessa M. Ben-Perez, R. Bromme & R. Halkes (toim.) *Advances of research on teacher thinking*. Berwyn: Swets North America, 7-20.
- Clark, C. M. 1988. Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher* 17 (2), 5-12.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1986. Teachers' thought process. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 255-295.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. 1977. Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry* 7 (4), 279-304.
- Clarke, A. 1995. Professional development in practicum settings: reflective practice under scrutiny. *Teaching & Teacher Education* 11, 243-261.
- Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18 (8), 947-967.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1985. Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. Teoksessa E. Eisner (toim.) *Learning and teaching the ways of knowing*. Eighty-four yearbook of the National Society for the Study of Education 84. Chicago: The University of Chicago Press, 174-198.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1988. *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & He, M. F. 1997. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teacher and Teacher Education* 13 (7), 665-674.
- Cornett, J. W. 1990. Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education* 28 (3), 248-273.
- Cornett, J. W., Yeotis, C. & Terwilliger, L. 1990. Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education* 74 (5), 517-529.
- Counsell, C. 2000. Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy. Teoksessa J. Arthur (toim.) *Issues in history teaching*. London: Routledge, 54-71.
- Craig, C. 1995. Dilemmas in Crossing the Boundaries on the Professional Knowledge Landscape. Teoksessa Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. with Cheryl Craig et al. (toim.) *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press, 16-24.

- De Vries, Y. & Beijaard, D. 1999. Teachers' Conceptions of Education: A Practical Knowledge Perspective on 'Good' Teaching. *Interchange* 30, 371–397.
- Dewey, J. 1933. *How We Think*. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. 1951. *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suomentaja K. Kajava. Helsinki: Otava. (Alkuteos julk. 1915.)
- Dey, I. 1993. *Qualitative Data Analysis*. A user-friendly guide for social scientists. London: Routledge.
- Donnelly, M. & Norton, C. 2011. *Doing history*. London: Routledge.
- Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": A report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11 (1), 43–71.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher Thinking: A study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. 1990. Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) *Insight into Teachers Thinking and Practice*. London: Falmer 15–42.
- Elbaz, F. 1991. Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 8 (5/6), 421–432.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 133–156.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evans, R. W. 1989. Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education* 17, 210–240.
- Evans, R. 1994. Educational ideologies and the teaching of history. Teoksessa G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Stinton (toim.) *Teaching and Learning in History*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 171–208.
- Fox, D. 1983. Personal theories and teaching. *Studies in Higher Education* 8 (2), 151–163.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. 1975. *Becoming a Teacher*. Teoksessa K. J. Ryan (toim.) *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* Chicago: University of Chicago Press, 25–52.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suomentanut Tapani Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. G. 2001. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Füredi, F. 1992. *Mythical Past, elusive future*. London: Pluto Press.
- Förbom, M. 2003. *Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Gadamer, H-G. 1975. *Truth and Method*. Kääntäneet Garret Barden & John Cumming. Alkuperäisteos *Wahrheit und Methode* vuodelta 1960. London: Sheed and Ward.

- Gadamer, H-G. 2004. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino. (Gadamerin alkupe-  
räisartikkelit vuosilta 1953–1980 sisältyvät teosten *Gesammelte Werke*  
osiin 2 ja 4.)
- Gao, L. & Watkins, D. A. 2002. Conceptions of teaching held by school science  
teachers in P.R. China: identification and cross cultural comparisons.  
*International Journal of Science Education* 24 (1), 61–79.
- Gard, A. & Lee, P. J. 1980. 'Educational Objectives for the Study of History' Re-  
considered. Teoksessa A. K. Dickinson & P. J. Lee (toim.) *History Teaching*  
and Historical Understanding. London: Heinemann, 21–38.
- Glaser, R. & Bassock, M. 1989. Learning theory and study of instruction. *Annual*  
*review of Psychology* 40, 631–666.
- Granatstein, J. L. 1998. Who killed Canadian History? Toronto: Harper-Collins.
- Grant, G. E. 1992. The sources of structural metaphors in teacher knowledge:  
Three cases. *Teacher & Teacher Education* 8 (4/5), 433–440.
- Grossman, P. L. 1992. Why Models Matter: An Alternate View on Professional  
Growth in Teaching. *Review of Educational Research* 62, 171–179.
- Grossman, P. 1995. Teachers' knowledge. Teoksessa L. W. Anderson (toim.)  
*International encyclopedia of teaching and teacher education*. Cambridge:  
Pergamon, 20–24.
- Haavio, M. H. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.)  
*Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I*. Helsinki: Gaudeamus, 118–141.
- Habermas, J. 1994. "Diskurssietiikka - huomioita perustelevaan ohjelmaan".  
Suomentanut Jussi Kotkavirta. Teoksessa J. Habermas. *Järki ja kommuni-*  
*kaatio: tekstejä 1981–1989*. Helsinki: Gaudeamus, 98–164.
- Habermas, J. 2005. Gadamerin hermeneutiikasta. Suomentanut Jarkko S.  
Tuusvuori. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä*  
*hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 202–210.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Älykkään  
toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1987. Promoting reflective Teaching. Supervision in  
action. The Society for Research into Higher Education. Milton Keynes:  
Open University Press.
- Hankala, M. 2011. Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi. Näkökulmia nuor-  
ten sanomalehtien lukijuuteen ja koulujen sanomalehtiopetukseen.  
Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 148.
- Hargreaves, A. 1993. Individualism and individuality: reinterpreting the teach-  
er culture. *International Journal of Educational Research* 19 (3), 227–246.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers changing times. Teachers' work and  
culture in the postmodern age. London: Redwood books.
- Hargreaves, A. 2001. The emotional geographies of teachers' relations with col-  
leagues. *International Journal of Educational Research* 35, 503–527.
- Hargreaves, A. 2003. Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age  
of Insecurity. New York: Teachers' College Press.

- Hargreaves, A. & Goodson, I. F. 1996. Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. Teoksessa A. Hargreaves & I. F. Goodson (toim.) Teachers' professional lives. London: Falmer, 1-27.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajanarjesta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Painosalama.
- Harré, R. 1983. Identity Projects. Teoksessa G. Breakwell (toim.) Threatened Identities. New York: John Wiley & Sons, 31-51.
- Harris, R. & Haydn, T. 2006. Pupils' enjoyment of history: what lessons can teachers learn from their pupils? *The Curriculum Journal* 17 (4), 315-333.
- Harris, R. & Rea, A. 2006. Making history meaningful: helping pupils to see why history matters. *Teaching History* 125, 28-36.
- Hatton, N. & Smith, D. 1994. Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 33-49.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Suomentaja Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino. (alkuteos Sein und Zeit julk. 1927).
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 180-191.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja 1. Helsinki. 8-19.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Psychology, Education and Social Research 175.
- Heikkinen, H. L. T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja silanrakentajille. Tampere: University Press, 179-192.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 203-220.
- Heikkinen, H. L. T. & Nikki, M-L. 1999. Opettajaksi kotiryhmässä. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus, yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 116-134.
- Heiskala, R. 2004. Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holman, D., Pavlica, K. & Thorpe, R. 1997. Rethinking Kolb's Theory of Experiential Learning in Management Education The Contribution of Social Constructionism and Activity Theory. *Management Learning* 28 (2), 135-148.

- Holt-Reynolds, D. 1992. Personal History-Based Beliefs as Relevant Prior Knowledge in Course Work. *American Educational Research Journal* 29 (2), 324–349.
- Holt-Reynolds, D. 1999. Good readers, good teachers? Subject matter expertise as a challenge in learning to teach. *Harvard Educational Review* 69 (1), 29–50.
- Howard, G. S. 1991. Culture Tales. A Narrative Approach to Thinking, Cross-Cultural Psychology and Psychotherapy. *American Psychologist* 46 (3), 187–197.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1031.
- Huhtala, A. 2008. Det pedagogiska självet. En narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser. *Nordica. Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Helsingfors universitet.*
- Hunt, M. 2000. Teaching historical significance. Teoksessa J. Arthur (toim.) *Issues in history teaching*. London: Routledge, 39–53.
- Husbands, C. 2011. What do history teachers (need to) know. A framework for understanding and developing practice. Teoksessa I. Davies (toim.) *Debates in History Teaching*. New York: Routledge, 84–95.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. 2003. *Understanding history teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Husu, J. 2002. Navigation through pedagogical practice. Teachers' epistemological stances towards pupils. Teoksessa C. Sugrue & C. Day (toim.) *Developing teachers and teaching practice: International research perspectives*. London: Routledge, Falmer, 58–72.
- Huttunen, R. 2007. Gadamerilainen ja habermasilainen asenne kasvatushistoriallisessa tutkimuksessa. *Kasvatus & Aika* 1 (1), 35–48.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2002. The hermeneutics of truth and selfhood: Heidegger's Gadamer's and Ricoeur's significance in the autobiographical research. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Departments of Social Sciences. Jyväskylän yliopisto, 77–90.
- Hyrkkänen, M. 2011. Historiallinen ajattelu itseymmärryksen välineenä. *Historiallinen aikakauskirja* 3/2011. Suomen Historiallinen seura ja Historian Ystävien liitto.
- Hytönen, J. 1989. Kasvatustieteen teorian merkitys ohjaustapahtumassa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja* 4, 114–122.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen integraation etiikka. *Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis* 55.

- Hämäläinen, K., & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hökkä, P. 2012. Teachers Educators amid Conflicts Demands. Tensions between Individual and Organization Development. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 433.
- Ihatsu, A-M. 2008. Kaksoishyödyn tavoittelua – englanninkielinen kotiryhmäopetus kasvatustieteen perusopinnoissa. Teoksessa P. Kaikkonen (toim.) Työ haastaa tutkimaan. Opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 86.
- Imhof, M. & Picard, C. 2009. Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 149-154.
- Innola, M., Kyrö, M., Mikkola, A. & Väyrynen, P. 2005. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen & S. Saari (toim.) Opettajat Suomessa. Opetushallitus, 91-100.
- Jackson, P. W. 1968. *Life in Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Jaeger, E. A. & Davis, O. L. 1996. Classroom teachers' thinking about historical texts: an exploratory study. *Theory and Research in Social Education* 24, 146-166.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 154.
- Jauhiainen, A. & Rinne, R. 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 105-143.
- Jeskanen, S. 2013. Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä. Joensuun yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 38.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 183-198.
- Jones, R. 1992. Student teachers: Incidents that lead them to confirm or question their career choice. *Physical Educator* 49, 205-212.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriin kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 160-198.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet, 2., tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Jyrhämä, R. 1999. Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 30 (4), 334-349.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.

- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Development of reflection during teacher education. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:35.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Järvinen, A. & Kohonen, V. 1995 Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 20, 25–36.
- Järvinen, H-M. 2003. Suoravalintaopiskelijoiden käsityksiä opettajaksi kasvusta opintojen alkuvaiheessa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) Opettajuus, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 72, 226–233.
- Kaarninen, M. & Kaarninen, P. 2002. Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia. Helsinki: Otava.
- Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30 (5), 427–435.
- Kaikkonen, P. 2004. Opettajuutta etsimässä - vieraan kielen opettajiksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 114–129.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 151–166.
- Kallas, K., Nikkola T. & Rähkä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kannisto, H. 1986. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 145–243.
- Kansanen, P. 1993a. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 40–51.
- Kansanen, P. 1993b. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues IV. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 51–55.
- Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile ja arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 9–23.



- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 45–50.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers’ pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Kari, J., Moilanen, P., & Räihä, P. 2001. Opettajaksi opiskelemaan? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7–10.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa erällä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 41.
- Kearney, R. 2002. On stories. London: Routledge.
- Keedy, J. L. 1995. Teacher practical knowledge in restructured high schools. The Journal of Educational Research 89 (2), 76–89.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kember, D. 1997. A reconceptualisation of the research into university academics’ conceptions of teaching. Learning and Instruction 3, 255–275.
- Kember, D. & Gow, L. 1994. Orientations of teaching and their effect on the quality of student learning. Journal of Higher Education 65 (1), 58–74.
- Kember, D., Jenkins, W. & Ng, K. C. 2004. Adult students’ perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning—Part 2. Implications for the evaluation of teaching. Studies in Continuing Education 26 (1), 81–97.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Kettle, B. & Sellars, N. 1996. The development of student teachers practical theory of teaching. Teaching and Teacher Education 12 (1), 1–24.
- Kiviniemi, K. 1991. Tavoite ilman tiedostavaa suunnittelua on unelma. Kehittämisenäkökulmia yleis- ja ammattisivistyksen integrointiin ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa J. Ekola (toim.) Ammatillisen keskiasteen uudistus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja sarja B: 56, 61–86.

- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Kiviniemi, K. 2003. Opetusharjoittelun tulkintakehykset – miten opiskelijat tulkitsevat harjoittelutilanteet? Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 61–72.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 139.
- Klette, K. 2000. Working-Time Blues. How Norwegian Teachers Experience Restructuring in Education. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Møller (toim.) The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times. London: Falmer, 146–158.
- Knowles, J. G., Skrobola, N. L. M. & Cooligan, M. J. 1995. We watch them “fail”: university supervisors’ perception of “failure” in student teaching. International Journal of Qualitative Studies in Education 8 (2), 149–170.
- Kohonen, V. 1994. Ajatuksia aineenopettajakoulutuksen kehittämisestä Tampereen yliopistossa. Teoksessa P. Kaikkonen & P. Pihlainen (toim.) Aineenopettajakoulutuksen ja koulun kehittämisen suuntaviittoa Tampereen opettajankoulutuslaitoksella. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19, 38–71.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopisto, 137–173.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Okka-vuosikirja 1 (2000), 32–48.
- Kohonen, V. & Kaikkonen P. 1998. Uudistuva opetus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: PS-viestintä, 130–143.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. & Fry, R. 1975. Towards an applied theory of experiential learning. Teoksessa C. L. Cooper (toim.) Theories of Group Processes. London: John Wiley, 33–58.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittymisestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päättövaiheessa. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 12. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 31.
- Koskenniemi, M. 1965. The development of young elementary school teachers. A follow-up study by Matti Koskenniemi with contributions by Väinö

- Heikkinen and Johannes Alikoski. Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia. Sarja B: 138. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden kirjapaino.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Kouluhallitus 1981. Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Krause, F. 1986. Subjective theories of teachers: Reconstruction through stimulated recall, interview and graphic representation of teacher thinking. Teoksessa M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (toim.) *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 159–171.
- Krzywacki, H. 2009. Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 208. Yliopistopaino.
- Kuittinen, 2003. Opettaja tutkii ja opettaa – opiskelija kaipaa tukea ja huomiota. *Pedaforum* 2/2003, 28–30.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Gummerus.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- König, E. 1975. *Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik*. München: Wilhelm Fink.
- LaBoskey, V. K. 1994. *Development of Reflective Practice. A Study of Preservice Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 79–96.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016.
- Lauriala, A. 1998. Uudistajaopettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: WSOY, 120–129.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Okka vuosikirja 1. Helsinki: OKKA-säätiö, 88–97.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatiossa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu, 91–107.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otava.

- Lederman, N. G., Gess-Newsome, J. & Latz, M. S. 1994. The nature and the development of preservice science teachers' conceptions of subject matter and pedagogy. *Journal of Research in Science Teaching* 31 (2), 129-146.
- Levstik L. S. & Barton K. C. 2011. Doing history. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. New York: Routledge.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Linden, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Little, J. W. 1990. Conditions of professional development in secondary schools. Teoksessa M. W. McLaughlin, J. E. Talbert & N. Bascia (toim.) The contexts of teaching in secondary schools: Teachers' realities. New York & London: Teachers College Press, 187-223.
- Lortie, D. C. 1977. Schoolteacher: A sociological study. Chicago: Phoenix book.
- Lowyck, J. 1990. Teacher thinking studies: Bridges between description, prescription and application. Teoksessa C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (toim.) Insights into teachers' thinking and practice. London: Falmer, 85-104.
- Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampere: Tampere University Press.
- Löyttyniemi, V. 2004. Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli. *Auscultatio Medici*. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto.
- Maffesoli, M. 1996. The time of the tribes: the decline of individualism in mass society.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. & Verloop, N. 2003. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education* 23 (1), 47-62.
- Marland, P. 1997. Towards more effective open and distance teaching. London: Kogan Page.
- Marland, P. & Osborne, B. 1990. Classroom theory, thinking and action. *Teaching and Teacher Education* 6, 93-109.
- Martin, E. & Balla, M. 1990. Conceptions of teaching and implications for learning. *Research and Development in Higher Education* 13, 198-304.
- Marton, F. 1981. Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Mayer, D. & Marland, P. 1997. Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge? *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 25 (1): 17-34.
- Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. 1999. Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education* 15 (1), 59-84.
- Meriläinen, M. 1997. Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 242-270.

- Meyer, H. 1991. Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. [1. painos 1980] Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Mezirow, J. 1991 Transformative dimensions of adult learning. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja kehittämiskeskus. [Mezirow, J. & Associates 1990. Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning.] San Fransisco: Jossey-Bass, 17–37.
- Mezirow, J. 1995b. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja kehittämiskeskus. [Mezirow, J. & Associates 1990. Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning.] San Fransisco: Jossey-Bass, 374–397.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow & Associates (toim.) Learning as Transformation. San Fransisco: Jossey-Bass, 3–33.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia. Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 18(2), 84–97.
- Mikkonen, I. 2005. Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 106.
- Mink, L. O. 1987. Historical Understanding. Ithaca: Cornell University Press.
- Mitchell, J. & Marland, P. 1989. Research on teacher thinking: The next phase. Teaching and Teacher Education 5 (2), 115–128.
- Mitchell, J. 1994. Teachers' implicit theories concerning questioning. British Educational Research Journal 20 (1), 69–83.
- Moallem, M. 1998. An expert teacher's thinking and teaching and instructional design models and principles: An ethnographic study. Educational Technology Research and Development 46 (2), 65–78.
- Moilanen, P. 1990. Kasvattajan toiminnan perusteiden tulkinta: toiminnan perusteiden tulkinnan asema hermeneuttisessa kasvatuksen tutkimuksessa, tulkinnan luomisprosessi ja tulkintojen todentaminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 43.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 44.
- Moilanen, P., Nikkola T. & Räihä, P. 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. Aikuiskasvatus 2008 (1), 15–24.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Mosborg, S. 2002. Speaking of History: How Adolescents Use Their Knowledge of History in Reading the Daily News. *Cognition and Instructions* 20 (3), 323–358.
- Munby, H. 1982. The place of teachers' belief in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional science* 11 (3), 201–225
- Munby, H. 1983. Thirty studies involving the "Scientific Attitude Inventory": What confidence can we have in this instrument? *Journal of Research in Science Teaching* 20, 141–162.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 63.
- Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajiksi opiskellevista. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 107–115.
- Nespor, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19 (4), 317–328.
- Nespor, J. & Baryliske, J. 1991. Narrative discourse and teacher knowledge. *American Educational Research Journal* 28, 805–823.
- Nichol, J. 1999. Who wants to fight? Who wants to flee? Teaching history from a 'thinking skills' perspective. *Teaching History* 95, 6–12.
- Niemi, H. 1984. Aineenopettajaharjoittelijoiden opetusongelmat, konfliktin sisäistämisen prosessi sekä arviot koulutuksestaan ja sen kehittämisestä. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 20.
- Niemi, H. 1990. Mihin suuntaan opettajankoulutuksessa – teknistä taitamista vai ammatin kehittämistä? *Kasvatus* 20 (5-6), 373–380.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa I. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 3.
- Niemi, H. 1996a. Do Teachers Have a Future? Conditions of Teachers' Growth. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmet (toim.) *Professional Growth and Development: Directions, Delivery and Dilemmas*. University of Tampere and Simon Fraser University, 227–262
- Niemi, H. 1996b. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta – opettajan ammatti murroksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 31–43.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings in teacher education and induction. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 2.

- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 10.
- Niikko, A. 1992. Students from the college of education and their images and metaphors in the beginning of teacher education. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 45.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II osaraportti: Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 71. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 40–73.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 422.
- Nummenmaa, A. R. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 43–55.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 368.
- O’Sullivan, M. & Douthett, P. 1994. Research on expertise: Guidepost for expertise and teacher education in physical education. *Quest* 46, 176–185.
- Oesch, E. 1995. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä – ”Sydämen sanasta” ymmärtämisen kehälle. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 13–34.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. *Opetus* 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja, 125–147.
- Ojanen, S. 2000a. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Oppimateriaaleja 99. Helsinki: Palmenia-kustannus
- Ojanen, S. 2000b. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiö, 98–106.
- Ojanen, S. 2003. Ovatko teoria ja käytäntö yhdistyneet opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50-vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 122–131.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.

- Opetusministeriö 2007. Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 19.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–332.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical education and Health* 142.
- Parker, W. C. 1987. Teachers' mediation in social studies. *Theory and Research in Social Education* 15, 1–22.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professionmuutos. Teoksessa *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja Nro 1. Helsinki, 20–31.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 1998. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 182–201.
- Pehkonen, E. 2003. Mitä tiedämme opettajien matematiikkauskomuksista ja niiden muuttumisesta? Teoksessa A. Virta, & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta*. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B* 72, 205–211.
- Pehkonen, E., & Pietilä, A. 2002. Uskomukset oppimisen ja opettamisen piilovaikuttajina - esimerkkinä matematiikan opetus. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B* 71, 39–62.
- Pendry, A. 1990. Dilemmas for History Teacher Educators. *British Journal of Educational Studies* 38 (1), 47–62.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi. (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka*. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. JYY julkaisusarja 38.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pianta, R. 1999. *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 212–241.



- Pilli, A. 1992 Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa M. J. Castrén, S. Ahonen, P. Arola, K. Elio & A. Pilli (toim.) *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 122-162.
- Pitkäniemi, H. 1997. Opetuksen tutkimuksen paradigmat ja niiden kehittäminen. *Kasvatus* 28, 364-375.
- Pitkäniemi, H. 1998. Opettajaksi opiskelevien opetustilanneajattelun sisällöt ja oppitunnin toteutus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 162.
- Polkinghorne, D. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Pollari, P. 2010. Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa. Joensuun yliopisto. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology* 7.
- Pratt, D. D. 1992. Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly* 42, 203-220.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Purhonen, S. 2008. Johdanto: Suuret ikäluokat sukupolvena? Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) *Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina*. Helsinki: Gaudeamus, 9-30.
- Putnam, R. T. 1987. Structuring and adjusting content of students: A study of live and simulated tutoring of addition. *American Educational Research Journal* 24 (1), 91-110.
- Puurula, A. 1999. Taidekasvattajan didaktinen ajattelu - katsaus affektiivisen kasvatuksen kansainvälisiin kysymyksiin. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 203, 109-125.
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 180-211.
- Ragland, R. G. 2007. Changing Secondary Teachers' View of Teaching American History. *The History Teacher* 40 (2), 219-246.
- Raivola R. 1989. Opettajan ammatin historia. *Opettajuus ja professionalismi*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen julkaisuja A44.
- Rantala, J. 2011. Assessing historical empathy through simulation - How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Norddidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2011: 1, 58-76.
- Rantala, J. 2012a. How Finnish Adolescents Understand History: Disciplinary Thinking in History and Its Assessment Among 16-Year-Old Finns. *Education Sciences* 2 (4), 193-207.
- Rantala, J. 2012b. *Lapset historiakulttuurin kuluttajina*. Helsinki: Historiallisyhteiskunnallisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rauste-von Wright, M-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajiksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 350.
- Rautiainen, M. 2012. Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. *Kasvatus & Aika* 6 (2) 2012, 37–51.
- Rautiainen, M. 2013. Johdanto: tutkiva oppiminen historian ainepedagogiikan perustana. [Viitattu 17.3.2013.] Teoksessa J. Löfström & M. Rautiainen (toim.) Kohti tutkivampaa historian opetusta. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimis- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 4, 5–7. <http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2010/11/Kohti-tutkivampaa-historian-opiskelua.pdf>
- ReinSmith, W. A. 1992. *Archetypal Forms in Teaching*. A Continuum. New York: Greenwood Press.
- Richardson, V. 2001. *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Ricoeur, P. 1991. Life in Quest of Narrative. Teoksessa D. Wood (toim.) *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*. London: Routledge, 20–33.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Yliopistopaino.
- Rubin, K., Bukowski, W. & Parker, J. 2006. Peer interactions, relationships and groups. Teoksessa N. Eisenberg, W. Damon & R. Lerner (toim.) *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality development*. New Jersey: John Wiley & Sons, 571–645.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 410.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räihä, P. 2000. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. *Kasvatus* 31 (4), 358–374.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Salmi H. 2001. Menneisyyskokemuksesta hyödykkeisiin – historiakulttuurin muodot. Teoksessa J. Kalela & I. Lindroos (toim.) *Jokapäiväinen historia. Tietolipas 177*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura, 134–149.
- Sandwell, R. W. 2008. Using Primary Documents in Social Studies and History. Teoksessa R. Case & P. Clerk (toim.) *The Anthology of Social Studies: Secondary Education*. Vancouver: Pacific Educational Press, 295–307.

- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 211.
- Schön, D. 1983 *The Reflective Practitioner. How professionals think in action.* London: Temple Smith.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Shuell, T. J. 1996. Teaching and learning in a classroom context. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.) *Handbook of educational psychology.* New York: Simon and Schuster McMillan, 726–764.
- Shuell, T. J. 2001. Teaching and Learning in the Classroom. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.* Amsterdam: Elsevier, 15468–15472.
- Shulman, L. S. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–23.
- Shulman, L. S. 1992. Research on teaching: A historical and personal perspective. Teoksessa F. K. Oser, A. Dick & J-L. Patry (toim.) *Effective and responsible teaching.* San Francisco: Jossey-Bass, 14–29.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. 2004. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36 (2), 257–271.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 5, 84–101.
- Silkelä, R. 2004. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa J. Enkenberg; E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja.* Joensuu: yliopistopaino, 248–260.
- Silverman, D. 1999. *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction.* London: Sage.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Smith, K. & Tillema, H. 2001. Long-term Influences of Portfolios on Professional Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (2), 183–203.
- Snow, C. P. 1993. *The Two Cultures.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Soininen, M. 1995. Tiedon jakajasta tietämyksen rakentajaksi. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 48, 159–174.

- Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. 2000. Introduction. Teoksessa P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (toim.) *Knowing, Teaching and Learning in History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 1–13.
- Stradling, R. 2001. *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa: mitä kasvattajien tulee tietää*. Tampere: Vastapaino.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Säntti, J. 2004. Muistin ja menneisyyden välisestä suhteesta. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2*. Helsinki.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 31. Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1) 2008, 7–22.
- Talib, M-T. 2005. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Keuruu: Otava, 56–69.
- Talvitie, U. 1996. Opetusharjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 27 (3), 249–257.
- Tikkanen, T. 2010. Lakiesitys varjostaa erityisopetusta. *Opettaja* 19.2.2010 (7), 22–25.
- Tirri, K. 1998. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 187.
- Tiuranniemi, J. 1995. Reflektio, vuorovaikutus ja asiantuntijuus. Teoksessa J. Heikkilä ja S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:48, 149–158.
- Tom, A. & Valli, L. 1990. Professional knowledge for teachers. Teoksessa W. R. Houston (toim.) *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 373–392.
- Tontti, J. 2002. Sinne ja takaisin: Hermeneuttisen filosofian seikkailut 1900-luvulla. *Niin & näin*, 9 (3). Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 52–63

- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste - 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50-81.
- Tornberg, A. 2000. Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajiksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajat- telun ja reflektion kehityksestä. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lap- poniensis 35.
- Torsti, P. 2012. Suomalaiset ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukun- nan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuusvuori, J. S. 2005. Ideologiakritiikkiä ja hermeneutiikka - suomentajan esipuhe. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 195-201.
- Tynjälä P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasva- tus 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edelly- tysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimis- käsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa J. Ruusu- vuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaiku- tus. Tampere: Vastapaino, 223-241.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virta, A. 2001. Student Teachers' Conceptions of History. [Viitattu 30.1.2013.] International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 2 (1). <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal3/finland.pdf>
- Virta, A. 2002a. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppi- mista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa J. Löfström (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustieteellinen uudella vuositu- hannella. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virta, A. 2002b. Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. Teaching and Teacher Education 18, 687-698.
- Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Virta, A. 2012. Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tie- donalana. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Virta, A., Eloranta, V., Kaartinen, V. 2005. Kohti laajenevaa yhteistyötä? Näkö- kulmia opettajakulttuureista. Teoksessa A-L. Huttunen & A. M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 17.-18.11.2005 Jyväskylässä. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 373-383.

- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan socialisaatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A: 196.
- Viskari, S. 1995. Yliopiston laitos oppimisyhteisönä. Teoksessa P. Aronen & L. Tuunanen (toim.) Arvot ja jaksaminen akateemisessa opetustyössä. Seminaarin puheenvuorot 8.10.1993. Tutkimuksia ja selvityksiä 37. Tampereen yliopiston opintotoimisto, 51–56.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vuorikoski, M. 2001. Opettajat ja opiskelijat vallan verkoissa. Valta ja sukupuoli opettajiksi opiskelevien koulumuistoissa. *Aikuiskasvatus* 4/2001, 336–348.
- Väisänen, P. 2003. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen ja E. Savolainen (toim.) 50-vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–146.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja – Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino, 31–46.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000a. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–153
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000b. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Väljjarvi, J. 2000. Tiivistelmä. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino, 6–7.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–26.
- Wade, R. C. & Yarrow, C. B. 1996. Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education* 12 (1), 63–79.
- Weber, M. 1949. "Objectivity" in social science and social policy. Teoksessa Max Weber: *The Methodology of Social Sciences*. New York: Free Press, 50–112.

- Wennberg, B. & Norberg, S. 2006. Makt, känslor och ledarskap i klassrummet. Hur EQ kan ge arbetsro i skolan. Natur och Kultur. WS Bookwell i Finland.
- Wheeler, S. 2007. History is Written by the Learners: How Student Views Trump United States History Curricula. *The History Teacher* 41 (1), 9-24.
- Whitaker, P. 1995. Managing to learn. Aspects of Reflective and Experimental learning in Schools. London: Cassell.
- White, H. 1973. *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- White, H. 1999. *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Wiberg, M. 1991. Mitä etiikka yhteiskuntatieteilijöille kuuluu? Teoksessa P. Löppönen, P. H. Mäkelä & K. Paunio (toim.) *Tiede ja etiikka*. Helsinki: WSOY.
- Wildman, T. M. & Niles J. A. 1987. Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education* 38 (4), 25-31.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: Opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 107-116.
- Wineburg, S. S. 1991. On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal* 28 (3), 495-519.
- Wineburg, S. 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. S. & Wilson S. M. 1991. Models of Wisdom in the Teaching of History. *The History Teacher* 24 (4), 395-412.
- Wirth, L. 2000. Facing misuses of history. Teoksessa L. Wirth (toim.) *The misuse of history. Symposium on "Facing misuses of history"* Oslo (Norway) 28-30 June 1999, 23-56.
- Wodlinger, M. G. 1990. April: A case study in the use of guided reflection. *Alberta Journal of Educational Research* 36, 115-142.
- Wubbels, T. 2007. Classroom Management around the World. Teoksessa M. Hayden, J. Levy & J. Thompson (toim.) *The SAGE Handbook of Research in International Education*, 267-280.
- Ylijoki, O-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Zahorik, J. 1970. Teacher verbal feedback and Content Development. *The Journal of Educational Research* 63 (9), 418-423.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2001. Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education* 17, 725-740.
- Zeichner, K. 1992. Rethinking the practicum in the professional development of school partnership. *Journal of Teacher Education* 43, 296-307.

- Zeichner, K. M. & Core, J. M. 1990. Teacher socialization. Teoksessa W. R. Houston (toim.) Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 329-348.
- Ziehe, T. 1992. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.



## LIITTEET

### LIITE 1 Haastatteluteemat 1. opintovuoden haastatteluun

- **Motiivi** – miksi hakeuduit opettajakoulutukseen?
  - Miksi suoravalintahaastatteluihin?
  - Miksi haluat opettajaksi – miksi kouluttaudut?
  - Miksi koet soveltuvasi opettajaksi?
  - Millainen opettajan ammatti mielestäsi on?
  - Miksi sinä voisit olla hyvä opettaja?
    - Millaista hyvän opettamisen pitäisi olla?
  
- **Odotukset** – mitä odotat opinnoilta?
  - Mitä odotat kasvatustieteen/opeopinnoilta?
  - Mitä olet pitänyt tähänastisista yliopisto-opinnoista?
  - Millaista tietoa ajattelet tarvitsevasi opettajan työstä ja työssä?
  - Mitä ajattelet oppimisesta, miten ja missä opit itse?
  
- **Aineenopettajuus** – historian ja opettaja
  - Mitä historia sinulle merkitsee?
  - Onko historianlaitoksen historia ollut jotenkin erilaista verrattuna kouluhistoriaan?
  - Opiskelet ainelaitoksella historiaa ja olet ensisijaisesti hakeutunut historianopiskelijaksi, miksi haluat historianopettajaksi?
  - Millainen on mielestäsi hyvä historianopettaja?
  - Mikä historianopetuksessa on tärkeää?
    - Tieto, taito, tunne...
  - Mikä on aineenopettajan rooli? (Vrt. esim. luokanopettaja)
  - Millaiseksi koet historian roolin oppiaineena yläkoulussa/lukiossa?
  - Mikä on oman oppiaineesi merkitys oppilaan kasvulle? Mitä historia on sinulle antanut?

## LIITE 2 Haastatteluteemat 2. opintovuoden haastatteluun

- Opintokokemukset opintojen ajalta:
  - o harjoittelukokemukset
  - o mitä koonnut portfolioon, miksi?
  
- Motiivit & ammatillinen identiteetti
  - o Kerro, miksi lähdit opiskelemaan opettajaksi?
  - o Miksi haluat historianopettajaksi?
  - o Onko käsityksesi opettajan työstä muuttunut opintojen kuluessa?
  - o Millainen on mielestäsi hyvä opettaja? Vaaditaanko hyvältä historian opettajalta jotain erityispiirteitä?
  - o Entä huono opettaja?
  - o Millainen itse tahtoisit olla opettajana?
  
- Opinnot
  - o Mitä olet saanut opinnoista irti ajatellen itseäsi tulevaisuuden opettajana?
  - o Luennot / aineryhmätyöskentely / kotiryhmätyöskentely / seka-ryhmätyöskentely / harjoittelu
  - o Millaista tietoa ajattelet tarvitsevasi opettajan työstä ja työssä?
  - o Mitä ajattelet oppimisesta? Miten ja missä opit itse?
  - o Mitkä ovat olleet kohokohdat/merkittävät oppimiskokemukset viimeisen kahden vuoden ajalta?
  - o Kerro jokin tapahtuma, jonka ajattelet vaikuttaneen/vaikuttavan omaan opettajuuteesi
  - o Mitä odotat aineopinnoilta?
  
- Aineenopettajuus
  - o Miksi olet kiinnostunut historiasta?
  - o Mitä historia sinulle merkitsee?
  - o Millaiseksi koet historian roolin yläkoulussa/lukiossa?
  - o Mikä historianopetuksessa on tärkeää?
  
- Esittele portfoliosi
  - o Mitä itse haluaisit nostaa portfolioistasi esiin?
  - o Mikä on ollut itsellesi tärkeää portfolion teossa?
  - o Millaisena olet portfoliotasi tehnyt? Onko se ollut näyttöportfolio, vai enemmänkin kasvua kuvaava?

## LIITE 3 Keskusteluteemat neljännen opintovuoden ryhmäkeskusteluun

## RYHMÄKESKUSTELU

## 4. opintovuosi, joulukuu

## Alkuverryttely:

- Olen nähnyt teitä viimeksi 1,5 vuotta sitten, mitä olette sen jälkeen ennättäneet tehdä?
- Miten syksyn opinnot ovat sujuneet?
- Mikä on ollut opinnoissa hyvää, mikä huonoa?

## Teemoja:

- Mikä on historianopettajan ammatissa/työskentelyssä keskeisintä?
- Ainetiedon ja pedagogiikan yhdistäminen? Miten tutkimuksellisuuden pystyy yhdistämään opetukseen?
- Onko ollut tämän vuoden aikana hankalia hetkiä opettajana tai muuten opinnoissa?
- Onnistumisen hetket?
- Miltä tuntuu oma ammatinvalinta? Tuleeko teistä opettajia? Jos tulee, niin peruskouluun vai lukioon? Miksi?
- Opettajan työnkuva? Hahmottavatko jaolla kasvattaminen vai opettaminen?
- Miten historiaa opetetaan? Miten sitä opitaan?
- Millainen on hyvä historian ja yhteiskuntaopin opettaja? Onko sellainen mahdollista olla?
- Ainepedagogiika on nyt melkein takana => mitä eväitä saitte? Mitä jätitte kaipaamaan?

LIITE 4 Esimerkki opiskelijan perusopintovaiheen haastattelujen teemoittelusta (Vilho)

Ensimmäisen opintovuoden syksy:

- **motivaatio opettajan ammattiin**
  - o Hakeutui opettajaopintoihin, koska se oli yksi mahdollisuus lisää. Haluaa ammatin yliopistosta ja kokee, että aineenopettajaksi valmistuminen antaa enemmän kuin pelkkä FM-tutkinto
  - o Näkee myös, että oma persoona on opettajalle soveltuva: sosiaalinen ja tykkää olla ihmisten kanssa
  - o Historia on mun juttu, ja opettaminenkin on ihan kivaa, niin siitä sitten tulee historianopettaja.
- **käsitys hyvästä (historian)opettajasta / hyvästä opetustuokiosta**
  - o Hyvät opettajat ovat olleet ammattitaitoisia, eivätkä ole vetäytyneet minkään auktoriteetin taakse. Rauhallisia.
  - o Hyvä opettaja on valmentaja, joka omalla innostuksellaan saa oppilaatkin innostettua mukaan.
  - o Hyvä historianopettaja on asiantuntija, joka osaa liittää opettamansa yleiseen tutkimukseen, sivistää itseään ja pysyy kärryillä. Ymmärtää ilmiöiden taakse. Historia ei ole pelkästään faktatietoja, vaan laajempaa ymmärrystä. Faktatiedot eivät päästä historian omimmalle alueelle. Pelkällä tiedolla ei tee mitään, jos ei ymmärrä sitä ajatusta sen takaa.
- **Oman opettajuuden kuvaaminen**
  - o Näkee opettajan työn haastavana työnä, jossa jokainen itse luo siihen haastavuuden, "omien korvienhan välissä se on".
  - o Pärjääminen opettajan työssä olisi sitä, että lapset oppisi tunnilla, eikä tunnilla olo olisi pelkkää jonninjoutavaa istumista.
  - o Kuvatessaan kouluvierailua kuvaa näkemäänsä opettajalähtöisesti (tai vierailijalähtöisesti), ei oppilaan näkökulmasta. Koki saaneensa eniten irti keskusteluista toisten opettajien kanssa.
- **näkemykset yliopisto-opinnoista**
  - o **historia**
    - sujunut hyvin, ollut mukavaa
  - o **kasvatustiede**
    - Historian opintojen jälkeen kasvatustiede on tuntunut lillukanvarsiin tarttumiselta. Pätämistä ja teoriaa teorian jälkeen, ilman järkevää lopputulosta.
    - Osa luennoista itsestänselvyyksiä, osa taas tiukka teoriaa (pam-pam-pam)
    - Teoria on hyvä asia, mutta kokisi että sen tulisi liittyä käytäntön. Haluaisi taisteluaseita luokkaan.
    - Kouluvierailusta kokee saaneensa paljon irti

- Kotiryhmäyöskentely vaikuttaa ihan ok:lta, sillä työmäärä ei olekaan paha...

#### Toisen opintovuoden kevät

- **motivaatio**
  - harjoittelun onnistuminen vahvisti motivaatiota. Edelleen historia menee ykköseksi.
- **käsityksen hyvästä opettajasta / hyvästä opetustuokiosta**
  - Kuvatessaan omaa harjoittelua kuvaa sitä, kuinka opettamisessa tärkeää on mukautuminen sen hetkisiin tarpeisiin. Tuntisuunnitelmat pistetään tarvittaessa uusiksi.
  - Kun lapset saa tehdä itse ja tekee lasten kanssa sitä samaa, mistä on itsekin kiinnostunut, niin oppilaatkin kiinnostuu.
  - "Ei se, että siellä opetetaan, vaa se, että sä oot siellä niiden oppilaiden kanssa".
- **Oman opettajuuden kuvaaminen**
  - Kokee oman opettajuuden kehittyneen viimeisen kahden vuoden aikana, mutta erityisesti harjoittelu on käännepeiste.
  - Uskaltautuivat harjoittelussa kokeilemaan myös epävarmalta tuntuvaa tapaa opettaa – eläytymistehtävää.
  - Kuvaa harjoittelukokemuksessa sitä, että tässä vaiheessa on vielä varsin keskittynyt omaan tekemiseen tunnilla, jolloin ulkopuoliset ja välillä myös oppilaat voivat jäädä tarkkailun ulkopuolelle – reflektoi omaa toimintaansa!
  - Kokee, että oma kyynisyys opettajan työtä kohtaan on jossain määrin vähentynyt, etenkin harjoittelu oli kivaa ja haluaisi sitä lisää. "Että ei ne ookaan niitä perkeleen pentuja välttämättä kaikki (nauria)"
  - Kuvaa opettajan työtä myös luokan hallinnan näkökulmasta tuoden asiaa esille suht monipuolisesti; kääntää rauhattoman luokan voimavaraksi: "Niitä on helpompi hillitä kuin se, että pitäisi puskea niihin ilmaa".
  - Opettajuus on kääntynyt siihen näkökulmaan, että tehdään töitä aina kyseessä olevan ryhmän kanssa ja suunnitellaan oppitunti ryhmälle sopivaksi: "Mikä nyt voisi toimia näiden kanssa".
  - Historia on vielä enemmän Vilhon oma juttu, mutta opettajuuskin on saanut kipinää alleen.
  - Opettajuus on teema, joka keskusteluttaa suoravalittuja myös muuten. On sitä mieltä, että "jotain tässä tapahtuu", kun koulutukseen liittyvistä asioista keskustellaan.
  - Kokee, että oma käsitys opettajan työstä on kevään kuluessa muuttunut radikaalisti, mutta ei osaa vielä kuvata miten.

- Näkee opettamisen vuorovaikutuksena ryhmän kanssa: jos luokka on lentoon lähdössä, niin suunnitelmia voi muuttaa, samoin jos nousee jokin hyvä keskustelun aihe, niin sitten tartutaan siihen.
- Oma ajattelu on muuttunut opintojen myötä, kokee että osaa suhtautua nyt koko hommaan rennommin. Eikä koe ainakaan enää uhkana sitä, etteivät oppilaat oppisi.
- **Näkemykset yliopisto-opinnoista**
  - **historia**
    - Kuvaa kollokviotyön tekemistä sekä sitä, miten historian opinnot ovat hänelle helppoja.
    - "Omaa aivot, jotka ymmärtävät historiaa".
  - **kasvatustiede**
    - **Teorian ja käytännön yhdistäminen!**
    - Erilaista kuin historia ja erilaista kuin mikään muu, tuntui jotenkin pakkopullalta.
    - **kotiryhmä**
      - Samassa ryhmässä terveystiedon opiskelijoiden kanssa, kokee että ryhmä jakautui selkeästi historian opiskelijoihin ja terveystiedon opiskelijoihin. Historian opiskelijat tekivät töitään miten sitten tekiväkään ja terveystiedon opiskelijat ohjeiden mukaisesti.
      - Hissan opiskelijoilla (koskee myös sekaryhmiä) on kaikilla vahva oma mielipide ja ovat kärkkäitä tuomaan sen esille. Kokee, että kotiryhmässä ehkä jyräsivät liiaksi terveystiedon opiskelijoita, "Ettei siinä hommassa ollut järki mukana." (Eli taas reflektoi tilannetta, eikä vain syytä toisia!)
      - Koki, että kotiryhmästä oli kuitenkin hyötyä, sillä hän tykkää puhella ja keskustella asioista. Ryhmänohjaaja ja terveystiedon opiskelijat eivät kuitenkaan olleet aina valmiita keskustelemaan samalla tasolla asioista.
    - **sekaryhmä**
      - Idea hyvä, mutta toteutus ei toimi. Liian vähän aikaa, jotta saataisiin riittävästi keskustelua. On kokenut, että on kuullut kuitenkin toisten mielipiteitä ja saanut esittää omia mielipiteitään.
    - **harjoittelu**
      - Oli tosi mukavaa, ohjaaja antoi riittävän vapaat kädet, mutta tuki tarvittaessa.
      - Sai tarvitsemaansa kokemusta siitä, että osaa pitää luokan hyppysissään. Levoton 8-luokka rauhottui ja jaksoi hienosti jopa perjantain viimeisellä tunnilla.
      - Kokeilivat erilaisia juttuja (kuten eläytymistä) siitä huolimatta, että juttu arvelutti.

- "Ikinä ei ole sama asia kun sä olet seuraamassa op-  
pituntia, kun sä näät ne oppilaat ihan eri tavalla ja sä  
näät sen tilanteen ihan eri tavalla. Kun en on kaikki  
periaatteessa sun käsissä ne ohjokset, niin se aukee,  
sä näät niistä että oppiiko ne vai ei."
- **Suoravalittujen omat keskustelut**
  - Suoravalitut käyvät keskenään keskustlujia, joissa  
nousee esille koulutukseen liittyvät teemat. Kokee,  
että kasvu opettajuuteen näkyy siinä, että he keskus-  
televat asioista. Jos eivät olisi suoravalittuja, eivät  
puhuisi opettajuuteen liittyvistä teemoista.
  - Kokee suoravalitut omaksi ryhmäksi, jossa opiskeli-  
joilla on samankaltainen pohjavire.
- **kirjalliset työt**
  - Aluksi ei uskonut, että niiden kirjoittamisesta on  
hyötyä, mutta nyt kun luki vanhoja kirjoituksia,  
hyöty alkoikin näyttäytymään.

LIITE 5     Esimerkki opiskelijan haastattelujen ja tekstien pohjalta muodostetusta tarinasta perusopintovaiheen opinnoista

*Vilhon tarina*

Vilho pääsi yliopistoon opiskelemaan historiaa kolmannella hakukerralla. Ennen opettajaopintojen alkua hänellä ei ollut kokemusta opettamisesta.

Vilho hakeutui opettajaopintoihin, koska se tarjosi mahdollisuuden valmistua yliopistosta ammattiin. Opettajan ammatti ei kuitenkaan ole hänelle ainoa vaihtoehto, vaan esimerkiksi myös tutkijan ura kiinnostaa. Vilhon mielestä hänen oma persoonansa on opettajalle sopiva, hän on sosiaalinen ja tykkää olla ihmisten kanssa. Vilho on tullut yliopistoon opiskelemaan ennen kaikkea historiaa ja koska opettaminenkin voisi olla kivaa, historianopettajuus kiinnostaa. Opiskeluelämäkerrassaan Vilho nostaa esiin, että yhtenä ”syyllisenä” hänen historianopiskelulle oli hyvä yläasteen historian opettaja, joka sai hänet kiinnostumaan aineesta. Tällä opettajalla oli valtava yleistieto ja hän oli sekä kiinnostunut että innostunut opettaja. Ensimmäisen opiskeluvuoden keväällä Vilho toteaa opetusfilosofiassaan, että jos ”opetus ei maistu, on hänellä muitakin mahdollisuuksia. Elämä on liian lyhyt sellaisen tekemiseen, josta ei oikeasti pidä”. Toisen opiskeluvuoden keväällä Vilhon motivaatio opettajaksi opiskelemiseen on pysynyt varsin samana. Keväällä ollut orientoiva harjoittelu on antanut positiivisia kokemuksia omasta toiminnasta opettajana ja Vilho kirjoittaakin nauttivansa opettamisesta.

Ensimmäisenä opiskeluvuonna Vilho kuvaa hyvän opettajan olevan kuin valmentaja, joka omalla innostuksellaan saa oppilaatkin innostettua mukaan toimintaan. Oppiminen on Vilhon mielestä kuitenkin kiinni oppilaasta. ”Samalla tavoin kuin valmentaja kertoo, miten peliä pitäisi pelata, mutta itse pelaajat pelaavat. Yksittäisissä ratkaisuissa opettajalla ja valmentajalla on vähän merkitystä. Täytyy siis periaatteessa uskaltaa antaa oppilaiden oppia, ja jos he eivät opi sitä mitä koetat opettaa, on keksittävä uusi keino opettaa.” Vilho kirjoittaa opetusfilosofiassaan, että hänen oppimiskäsityksensä on ”käsittääkseni konstruktivistinen”. Asiat opitaan parhaiten, jos niillä on tietty tarttumapinta vanhempiin kokemuksiin tai tietoihin. Vilho toteaa, että hänen lähtökohtanaan on, että hän on kiinnostunut opettamastaan aiheesta ja vähintäänkin yhtä kiinnostunut oppilaista. Toisaalta Vilho sanoo lähtökohtansa olevan aika idealistista ja kirjoittaakin ”inhoavansa” tietyllä tapaa laiskoja ihmisiä, jotka ovat hitaita ja saamattomia. Hän pohtii, että opettaessaan hänen tulee muistaa, ettei esimerkiksi kenenkään ulkoinen olemus saa vaikuttaa hänen opetukseensa tai arviointiinsa. Perusopintojen päättyessä Vilho päivitti opetusfilosofiaansa ja totesi, että hän koki harjoittelussa pystyvänsä suhtautumaan kaikkiin oppilaisiin tasapuolisesti.

Omista opettajistaan hän piti hyvinä sellaisia, jotka: ”eivät tehneet itsensä suurta numeroa, vaan sitä kautta että tiesivät asiansa hyvin pystyivät opettamaan hyvin. Ja sellaisia rauhallisia, eivät mitään suuria auktoriteetteja.” Hy-



vän historianopettajan tulisi Vilhon mielestä olla asiantuntija, joka osaa liittää opettamansa yleiseen tutkimukseen, sivistää itseään ja pysyy kärryillä. Hyvä historianopettaja myös ymmärtää "ilmiöiden taakse niitä pohjimmaisia ideoita". Vaikka opettajan tulisikin olla oman aineensa asiantuntija, tuo Vilho esiin sen, ettei opettaja tee pelkällä tiedolla aineestaan mitään, ellei hän ymmärrä "ajatusta sen takaa". Toisen opiskeluvuoden kevään harjoittelukokemusten myötä Vilho tuo esiin sen, että hyvän opettajan tulee mukautua opetuksessaan sen hetkiseen tilanteeseen. Tuntisuunnitelmat täytyy pystyä pistämään tarvittaessa uusiksi. Opetuksessa tärkeintä ei ole se, että oppilaille vyörytetään valtavia tietomääriä, vaan se, että ollaan läsnä oppilaiden kanssa. Vilho toteaa toisen opiskeluvuoden keväällä kirjoittamassaan opetusfilosofiassa, että lukiessaan omaa vuoden takaista opetusfilosofiaansa hänen silmänsä pistää, miten hänen näkökantansa opettamiseen on ollut hyvin opetuskeskeinen.

Ensimmäisen opiskeluvuoden joulukuussa Vilho kuvaa opettajan työtä haastavana työnä, johon jokainen luo itse haasteet. Nämä haasteet tulevat Vilhon mukaan siitä, että "haluaa pärjätä jollakin tavalla". Tämä pärjääminen tarkoittaa sitä, ettei koulussa oleminen saa olla jonninjoutavaa istumista, vaan koulun tehtävänä on saattaa oppilaat oppimaan. Kouluvierailulla Vilho kävi sekä yläkoulussa että lukiossa ja pohti oppilaiden ja opettajien välisiä suhteita. Kuvauksessaan hän tarkasteli tilannetta ulkopuolisin silmin identifioitumatta sen enempää oppilaisiin kuin opettajiinkaan. Toisen opiskeluvuoden keväällä Vilho kuvaa oman opettajuutensa kehittyneen kuluneiden kahden vuoden aikana. Tässä kehitymisessä erityisesti harjoittelu on ollut käännepointti, mutta myös erilaisissa opintoihin liittyvissä ja opintojen ulkopuolisissa ryhmissä käydyt keskustelut ovat olleet tärkeitä. Vilho kuvaa varsin seikkaperäisesti orientoivaa harjoittelua, jossa hän piti kolme oppituntia yhdessä toisen opiskelijan kanssa. Hän kertoo sekä suunnitteluprosessista että oppituntien pitämisestä ja pohtii, millä tavoin tässä prosessissa yhdistyi teoreettinen tieto ja käytännön kokemukset.

Vilhon kuvauksessa opiskelijat ovat tärkeässä keskiössä. Hän pohtii paljon sitä, miten valitut työskentelytavat sopivat kyseiselle oppilasryhmälle. Vilho tuntuukin miettivän paljon sitä, miten opettajan työssä täytyy ottaa huomioon erilaiset luokat sekä sitä, miten erilaiset työskentelytavat soveltuvat erilaisille luokille erilaisissa tilanteissa. Harjoittelussa yhdeksi tärkeäksi asiaksi Vilho nostaa nauraen esiin sen, että siinä huomasi "että ei ne ookaan niitä perkeleen pentuja kaikki".

Harjoittelusta puhuessaan Vilho kertoo, miten he elivät Ilmarin kanssa tilanteen mukana ja muuttivat suunnitelmaansa ensimmäisen pitämänsä tunnin jälkeen. Heillä oli myös eläytymistehtävä: "Me oltiin silloin perjantaiaamuna keksitty koko homma ja sitten mä olin että tää on vähän Ikaroksen lento, että joko tää palaa ja tulee sieltä maahan, tai sitten tää toimii oikein hyvin. Ja sitten se toimikin. - - Että ilmeisesti se suunniteltiin hyvin ja toteutettiin. - - Ja sitten mä koin se sillä tavalla, että kun se oli itselle kuitenkin hirveen mielenkiintoinen, että ehkä kuitenkin kun ne lapset sai tehdä itse sitä, niin siis tekee niiden

lasten kanssa sitä samaa, mistä itse on kiinnostunut, niin kyllä se sitten tarttuu, että nekin on kiinnostuneita.”

Historia on ollut Vilholle syy yliopistoon tuloon. ”Joo todellakin tuntuu, ehkä mä oon tässä sen takia, että mä ymmärrän sen historian logiikan sitten jollakin tapaa paremmin kuin kasvatustieteen tai psykologian tai sosiologian logiikan. Se aukee mulle ehkä luonnostaan paremmin, mitä kautta ne tekstitkin aukee sitten.” Opiskelemaan tulo syksynä historian merkittävyys tulee Vilholle siitä, että se on yleinen pohjavire, joka vaikuttaa kaikkeen. Toisen opiskeluvuoden keväällä Vilho kuvaa kollokviotyön tekemistä ja sitä, miten tutkimuksen tekemisestä muodostui hyvin henkilökohtainen prosessi. Hän myös kertoo pohjineensa joulukuisen haastattelun jälkeen, mikä historian merkitys hänelle itselleen on. Vilho kuvaa toisen opiskeluvuoden keväällä, että ”historia on kasvavassa määrin sellaista pakoa tästä arkitodellisuudesta. Että jotenkin kun vaan pääsee sinne sisälle, niin se jotenkin avautuu niin eri tavalla kuin mikään muu aihe tässä maailmassa. Se on jotenkin niin helppoa ja silti niin haastavaa”. Historiassa Vilhoa kiinnostaa tavallisen ihmisen suhtautuminen tapahtumiin.

Kasvatustieteen opinnot ovat olleet Vilholle selvästi problemaattisemmat kuin historian opinnot. Ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä Vilho toteaa, että historian lukemisen jälkeen kasvatustieteen opinnot ovat olleet kuin lillukanvarsiin tarttumista. Lisäksi hän kokee, että opinnoissa tuodaan teoriaa teorian jälkeen, eikä mihinkään järkevään lopputulokseen päästä. Osa luennoista on pelkkää itsestäänselvyyttä ja toiset taas tiukkaa teoriaa. Vilho tuntee, että hänellä menee näistä molemmista terävin kärki ohi ja sitten hän jää pohtimaan, mitä luennoitsija luennoillaan oikein ajoi takaa. Vilho kokee ettei saanut kotiryhmätyöskentelystä eikä sekaryhmätyöskentelystä juurikaan mitään irti. Hän kuvaa opintojen olleen pakkopullaa, mutta toisaalta kotiryhmätyöskentely oli hänestä helpompaa kuin tenttikirjojen lukeminen.

Opintojen ongelmaksi Vilho nostaa sen, ettei kotiryhmä toiminut, sillä he eivät kunnolla tutustuneet ryhmässä toisiinsa. Vilho kuvaa: ”mitä nyt noista sekaryhmissäkin oon antanut ymmärtää, niin historianopiskelijoilla on kaikilla aika vahva oma mielipide ja ne on kärkkäitä tuomaan sen esiin. Ehkä me sitten toisaalta jyrättiin ja sitten kun oltiin vasta ekavuotisia, niin ehkä me jyrättiin sitten liian kovaa. Että välillä tuntu, ettei siinä hommassa ollut järki mukana.” Hän tuo myös esille sen, että historian opiskelijoilla ja erityisesti heillä suoravaliituilla historianopiskelijoilla on hyvä yhteishenki ja jos joku ei ole historianopiskelija, niin tämä ryhmähenki kohdentuu tätä vastaan. Hän myös kuvaa, että historianopiskelijoilla on kysyttäessä mielipide asiaan kuin asiaan ja jos ei ole, niin sitten ”valistunut arvaus” asiasta. Vilhon mukaan muut opiskelijat vain kysyttäessä kohauttelevat hartioitaan, eikä heistä saa selvää kiinnostaako asia edes heitä. Kotiryhmästä oli Vilhon mukaan kuitenkin se hyöty, että se tarjosi mahdollisuuden jutella asioista, vaikka hän koki etteivät terveystiedon opiskelijat ja ryhmän ohjaaja olleet valmiita keskustelemaan hänen kanssaan samalla tasolla asioista.

Vilho nosti opettajuutensa kehittymistä ajatellen keskiöön kaksi asiaa. Toinen oli historian suoravaliittujen kanssa opintojen ulkopuolella ja opinnoissa

käydyt keskustelut. Toinen oli orientoiva ohjattu harjoittelu, jossa pääsi käytännössä kokeilemaan opettamista. Vilho koki, että harjoittelun ohjaaja antoi heille riittävän vapaat kädet oppituntien suunnitteluun, mutta samalla tuki tarpeeksi. He uskaltautuivat myös kokeilemaan harjoittelussa eläytymistehtävää, vaikka luokka tuntui melko eläväiseltä ja ajankohtakin oli perjantai-iltapäivä. Harjoittelun merkitys on Vilhon mielessä siinä, että: ”Ikinä ei ole sama asia kun sä olet seuraamassa oppituntia, kun sä näät ne oppilaat ihan eri tavalla ja sä näät sen tilanteen ihan eri tavalla. Kun se on kaikki periaatteessa sun käsissä ne ohjokset, niin se aukee, sä näät niistä että oppiiko ne vai ei.” Vilho tuo esille sen, että erityisesti opintojen ensimmäisen vuoden aikana kirjalliset työt tuli kirjoitettua vain siksi, että ne piti kirjoittaa. Hän päivitti toisen opiskeluvuoden keväällä ensimmäisenä opiskeluvuonnaan kirjoittamansa opetusfilosofian ja SWOT-analyysin ja piti näitä tekstejä paljon rehellisempinä kuin aiempia. Haastattelussa Vilho tuo esiin sen, että hän puhuu asioista siten, kuin niistä ajattelee. Vilho toteaa minulle: ”Sä oot saanut kuulla aika monesta sellaisesta asiasta, jotka on opettajaopinnoista henkilökohtaisesti turhauttanut, että sun niskaanhan mä oon sitä kaatanut. Mutta sä ilmeisesti, ilmeisen hyvin sä oot sen kestänyt.”

Vilho toteaa opiskeluelämäkertansa lopussa, että koulun lisäksi hänen opetuksestaan ja kasvatuksestaan ovat pitäneet huolta myös perhe ja harrastukset. Erityisesti urheiluharrastuksessa kohtasi monenlaisia ihmisiä, joiden kanssa oli tultava toimeen. Myös pelin säännöt oli osattava ja niitä oli noudatettava. Lisäksi joukkueen kapteenina toimiminen toi vastuuta.

#### *Orientoiva harjoittelu Vilhon kuvaamana:*

Vilho kertoo pitäneensä harjoittelusta ja harjoittelun ohjaajasta. Hän oli keskustellut Ilmarin kanssa siitä, että saivat heille sopivimman ohjaajan, joka antoi selkeät mielipiteet siitä, miten kannattaisi tehdä. Toisaalta Vilholle jäi tunne siitä, että ohjaaja antoi myös vapaat kädet, ”että kokeilkaa miten haluatte tehdä”.

Tuntien suunnittelu meni nopeasti kun asiassa päästiin vauhtiin. Ensin he suunnittelivat kaikki tunnit, mutta muuttivat suunnitelmia ensimmäisen tunnin jälkeen. Vilho kertoo, että he eivät pitäneet minuuttiaikataulua ja jos joku hyvä idea tuli, se toteutettiin, vaikkei sitä suunnitelmassa ollutkaan.

Vilho oli ennen harjoittelua käynyt seuraamassa luokkaa, jolle he olivat menossa pitämään tuntia. Hän kertookin sanoneensa Ilmarille: ”ei tästä tule yhtään mitään, että tää on ihan hirvee”. Vilho toteaa, että he olivat Ilmarin kanssa ensimmäisellä tunnilla kertoneet oppilaille, miten heidän kanssaan käytäydytään ja tämän jälkeen oppilaiden kanssa sujui hyvin, huolimatta siitä, että perjantain viimeisellä tunnilla oli eläytymistehtävä. Ilmari ja Vilho olivat yhdessä pohtineet opettamaansa luokkaa. Vilho totesi, että oppilaita on hänestä helpompi hillitä, kuin ”puskea niihin ilmaa”. Hän toteaa, että hänestä on mukava tehdä vilkkaiden oppilaiden kanssa töitä.

Vilho kertoo, että he suunnittelivat eläytymistehtävän perjantaiamuna ja hän pohti, että se joko toimii hyvin, tai ei ollenkaan. Eläytymistehtävä toimi hyvin ja Vilho koki, että yksi syy tehtävän hyvin sujumiselle oli se, että oppilaat

innostuivat tehtävästä, koska he opettajina olivat kiinnostuneita siitä. Etukäteen Vilho ja Ilmari olivat pohtineet sitä, onko tehtävä liian vaikea, mutta oppilaat pystyivät tekemään tehtävän tarkoitetulla tavalla.

Vilho kertoo keskittyneensä harjoittelussa oman tuntinsa pitämiseen niin intensiivisesti, ettei kiinnittänyt huomiota ohjaavaan opettajaan. Hän myös toteaa, että hänen näkemyksensä itsestä opettajana ja oppilaista muuttui harjoittelun aikana. Hänestä tuntuu, että hän haluaisi päästä opettamaan lisää. Lisäksi harjoittelu osoitti, ”että ei ne ookaan niitä perkeleen pentuja välttämättä kaikki.” Vilho myös tuo esille sen, että itse opettaminen on aivan eri asia kuin toisten pitämien tuntien seuraaminen. Hän toteaa, että tuntia pitäessä ei tule kasvatustieteelliset teoriat mieleen, mutta ne ohjaava tuntien suunnittelua.

LIITE 6 Esimerkki opiskelijan pedagogisen ajattelun kohdistumisesta (Akseli)

	Mielikuva opettajuudesta
<b>Opiskelijan ilmaisut ensimmäisenä opiskeluvuonna</b>	<p><i>Haastattelu:</i> "Valtaa opettaa toisia ihmisiä siitä mitä itse tietää ja sitten kesäloma. Ja mä ainakin ite arvostan opettajia. - - Mulla on sen verran kunnianhimoa, että mä haluan kouluttaa itseni sellaiseen ammattiin, josta mä todennäköisesti tykkään." - - "Opettaja on semmoinen, että saa ne oppilaat oppimaan, mutta meillä oli semmonen matematiikan opettaja oli lukiossa, että sitä oli hirvu vaikea lähestyä. Niin en ainakaan sellainen haluaisi olla. - - tarpeeksi tiukka, eihän sitä tiedä ennen kuin pääsee tekemään, mutta sitä toivoisi, että mahdollisimman hyvä kaikessa."</p> <p><b>Opettajan ammatti arvostettu. Opettajan tulee osata opettaa ainettaan, mutta olla myös lähestyttävä ihminen. Opettajan tulee kyetä ylläpitämään työrauhaa.</b></p>
<b>Opiskelijan ilmaisut toisena opiskeluvuonna</b>	<p><i>Haastattelu:</i> "Tiedolla on merkitys myös auktoriteetin rakentamisessa. Hyvä opettaja tietää mistä puhuu ja antaa sen myötä myös vaikutelman siitä oppilaille." - - "Se jäi siitä kirjasta [Saloviita] päähän. Se oli mun mielestä ihan hyvä pointti, että oli ne kolme auktoriteettityyppiä. Mutta mun mielestä pitää olla niitä kaikkia, että ei voi luottaa vain yhteen."</p> <p><i>Opetusfilosofia 2. opintovuosi:</i> Opettajan tulee tajuta omat rajansa, ei ole mikään superihminen. Opettajan rooli on laaja: tiedon siirtäminen, kasvattaminen. Jokainen jäsentää ja käyttää omaksumiaan tietoja ja taitoja [omalla] tavallaan opettajan työssä. Opettajan työhön kuuluu melkoisesti muutakin kuin itse työ luokassa: oppituntien valmistelu, luokan- / ryhmänohjaus.</p> <p><b>Opettajan työkuva laajaa, ja opettajan tulee ymmärtää omat rajansa. Jokainen tekee työtä omalla tavallaan. Opettajan työssä keskeistä auktoriteetin rakentaminen järkevällä tavalla.</b></p>
<b>Opiskelijan ilmaisut neljännä opiskeluvuonna:</b>	<p><i>Opetusfilosofia 4. opintovuosi:</i> "Opettajana toimiminen on inspiroivaa ja motivoivaa. Etenkin oppilaiden kanssa toimiminen tekee koulussa olemisesta hyvää ja kivaa. Oppilaiden ajattelua on hienoa seurata ja kuunnella sekä vuorovaikuttaa siihen saaden samalla vaikutteita myös omaan ajatteluun. Opettajana olemisen tavoitteeni liittyy oppilaiden mahdollisimman hyvän oppimistuloksen saavuttamiseen ja oppilaiden mahdollisimman hyvän koulunkäynnin mahdollistamiseen. Empatian avulla opettajan on helpompi toimia erilaisista lähtökohdista toimivien oppilaiden kanssa." - - "Tavoitteeni on olla opettaja, joka pystyy olemaan rakentavassa, opetusta edesauttavassa sekä koulun ilmapiiriä parantavassa vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Opettajana toimimisen hyvänä puolena on mielestäni sen monipuolisuus ja tietynlainen itsenäisyys. Näen yhteistyön muiden opettajin, niin muiden aineiden kuin omien ainekollegojeni kanssa tärkeänä. Koulutyöstä ei tulisi muodostua pelkkää omaa yksinpuurtamista, vaan se kautta tulisi pystyä saavuttamaan eräänlainen yhteisöllisyyden tunne." - - "Opettaja on myös oppilaiden kasvattaja, jolla on hyvin suuri merkitys etenkin oppilaan eettisten näkökulmien, arvojen sekä maailman- ja elämäkatsomuksen muodostumisessa. Opettajana olen oppilailleni aikuinen esikuva."</p> <p><i>Haastattelu, joulukuu:</i> "Mua kyllä pelottaa ihan muut asiat kuin se, että osaanko opettaa. Saako töitä ja sitten ton inklusion kanssa on vähän semmoinen juttu että jos sinne alkaa tulle hirveesti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja ua pelottaa enemmän se, että osaanko mä opettaa niitä."</p> <p><i>Haastattelu, helmikuu:</i> "Mä ainakin omasta mielestäni pääsen nopeesti niiden oppilaiden kanssa sinuiksi ja siihen juttuun."</p> <p><b>Opettajana toimiminen on inspiroivaa ja motivoivaa. Yhteisöllisyys tärkeää. Tämä edellyttää vuorovaikutusta sekä kollegoiden että oppilaiden kanssa. Opettaja on myös aikuinen esikuva ja arvokasvattaja.</b></p>

(jatkuu)

LIITE 6 (jatkuu)

	Opettamiskäsitys ja oppimiskäsitys
<b>Opiskelijan ilmaiset ensimmäisenä opiskeluvuonna</b>	<p><i>Haastattelu:</i> "Pitäisi opettaa monella tavalla, että siinä se mielenkiinto säilyisi. Ja minusta hyvin monentyylisesti."</p> <p><i>Opetusfilosofia 1. opintovuosi:</i> Mitä opetettaessa tulisi ottaa huomioon: Täysi ymmärrettävyys: ottaa huomioon, että kaikki oppilaat ymmärtävät käsiteltävät asiat; epäselvät asiat otetaan tarkempaan tarkasteluun selvyyden saamiseksi Kaikkien huomioiminen: Pyrkimys ottaa kaikki oppilaat huomioon ja sitä kautta saada selville, mikäli jollakulla vaikeuksia hahmottaa jotain opetettavaa asiaa Tarpeellisen kurin ylläpitäminen: Kurin tulee antaa kaikille työrauha, muttei kuitenkaan tuntua liian kahlitsevalta tai pelottavalta</p> <p><b>Opettamisessa tiedon siirtäminen keskeistä. Opettajan suunniteltava opettaminen oppilaille ja otettava kaikki oppilaat huomioon. Monipuoliset työskentelymenetelmät motivoivat oppilaita.</b></p>
<b>Opiskelijan ilmaiset toisena opiskeluvuonna</b>	<p><i>Haastattelu:</i> "Tiedon rooli mielestäni on tietenkin siirtyä mahdollisimman hyvin opettajalta oppilaille. Tulee kuitenkin muistaa, ettei tiedon välittäminen saa olla ainoa asia, johon opettaja kiinnittää huomiota. Tieto välittyy mielestäni ainoastaan, mikäli oppilas kokee asian mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi oppia. Tulee myös muistaa, etteivät läheskään kaikki ole yhtä kiinnostuneita jostain historiallisesta anekdootista yläkoulu- tai lukioikäisinä kuin sinä olit."</p> <p><i>Opetusfilosofia 2. opintovuosi:</i> Kysymyksiin ei välttämättä ole oikeita vastauksia. Teoriat eivät välttämättä toimi todellisuudessa. Maa-laisjärjen käytöllä pääsee jo pitkälle ja mielestäni se on suositeltavaa. Tieto järjestyy limittäin, eikä kukaan edellytäkään, että kaikki tulisi muistaa ulkoa. - - Opettaminen on eräänlaista asiaan puijaamista. Oppilaat on motivoitava aiheeseen. Työrauhan säilyttämisiksi on myös omia konstejaan, joita esimerkiksi Saloviita kertoo teoksessaan. - - Monipuolisten opetusmetodien käyttö tärkeää: ryhmätöiden tekeminen, ulos luokasta, ei pelkkää luennointia.</p> <p><b>Opettaminen edelleen osittain tiedonsiirtämistä, mutta pelkkä tiedonsiirto ei olennaista. Motivointi tärkeässä asemassa, myös luokan työrauhan oltava hyvä. Muistaminen ei keskeistä, vaan asioiden ymmärtäminen. Monipuoliset työskentelymenetelmät tärkeitä.</b></p>
<b>Opiskelijan ilmaiset neljännellä opiskeluvuonna:</b>	<p><i>Opetusfilosofia 4. opintovuosi:</i> Oppitunneilla tehtävän opetuksen tärkein tavoite on oivallusten luominen oppilaalle. Oivallusten avulla oppilas pystyy myös jäsentämään tiedon järkevästi päässään, jolloin hänen on myös helppo muistaa se ja mahdollisesti myös käyttää tulevaisuudessa. - - Mielestäni suurin palkinto opettamisessa on nähdä oppilaan ajattelevan ja oppivan.</p> <p><i>Haastattelu, joulukuu:</i> "se oivaltaminen on just se juttu. Että ei sitä oivaltamista tapahdu siellä, jos vain yksi kaataa luokan edestä. Vaan sillä tutkivalla oppimisella. - - Että pitää keksiä itse se kysymys, että se oppilas itse tutkii siitä aineistosta sen jutun ja hoksaa miksi se menee näin." - - "Niin ja just tässä asian ymmärtämisessä. Että se pointti mikä siinä tulee on se, että ne pitäisi saada ymmärtämään se. Että se on ihan toisarvoista että sä tiedät milloin oli joku Pähkinäsaaren rauhan raja. Kun sä voit ottaa kännykän ja klik, niin se oli siinä sitten."</p> <p><i>Haastattelu, helmikuu:</i> "Että sieltä muistaa niitä pieniä oivalluksia ja sen tutkivan oppimisen kautta niitä oivalluksia tulee ehkä helpommin kuin se, että luetaan kirjaa ja kirjoitetaan vihkoon."</p> <p><b>Oppiminen on oivaltamista, opettaminen on oivallustilanteiden luomista oppilaille. Tutkivan oppimisen avulla on helpompi luoda oivallustilanteita kuin perinteisellä opetuksella.</b></p>

(jatkuu)

## LIITE 6 (jatkuu)

	Mielikuva oppiaineesta
<b>Opiskelijan ilmaisut ensimmäisenä opiskeluvuonna</b>	<p><i>Haastattelu:</i> "Sen avulla pystyy selittämään jonkun tapahtuneen ja on se jotenkin mielenkiintoista, kun miettii että miksi joku on tehnyt noin." - - "Ainahan sitä sanotaan, että pitää ymmärtää näitä asioiden välisiä suhteita sun muuta. Mutta mä oon huomannut, että vaikka sitä aina painotetaan, niin sitten sitä ei kysytäkään, vaan sitten kysytään ihan suoraan että 'mikä tämä on', että ei kysytä että 'miksi.'" - - "Oppilaille se on vaan oppiaine muitten joukossa." - - " - - Että kaikki näe itsenäistymiset ja sodat tuossa toisen maailmansodan aikana, niin ainakin sillä tavalla niiden kautta tulee se, että ymmärtää, että minkälainen on Suomen historia ja niin poispäin. Ja kyllä kai sen avulla voi hahmottaa tätä maailmanmenoa, vaikka ei olisikaan innostunut."</p> <p><b>Historian avulla pystyy ymmärtämään nykyisyyttä. Osalle oppilaista vain kouluaine muiden joukossa. Kokee ristiriitaa historian opetuksen ideaalin ja todellisuuden välillä.</b></p>
<b>Opiskelijan ilmaisut toisena opiskeluvuonna</b>	<p><i>Haastattelu:</i> "Mä olin vähän ihmeessäkin kun ne aiheet oli sellaiset, että oppikirjassa ne oli hyvä että yhdellä sanalla. Että Tsekkoslovakian kriisistä ja siitä Kuuban vallankumouksesta."</p> <p><b>Ei puhu juurikaan historiasta oppiaineena. Oma harjoittelukokemus osoitti sen, että oppikirja ja opetus ovat kaksi eri asiaa.</b></p>
<b>Opiskelijan ilmaisut neljäntenä opiskeluvuonna:</b>	<p><i>Opetusfilosofia, 4. opiskeluvuosi:</i> Historian oppimisessa tärkeintä on historiallisen tiedon luonteen ja sen merkityksen ymmärtäminen. Historian avulla oppilaan on mahdollista jäsentää omaa maailmankuvaansa ja oppilaan omaa paikkaa siinä. Se antaa valmiudet ymmärtää nykymaailman tapahtumia ja kytkeä ne menneeseen aikaan. Historian opettamisessa keskeistä on saada oppilaat ymmärtämään asioiden ja ilmiöiden välisiä suhteita, mistä mikin asia johtuu, miksi näin kävi, mitkä asiat ovat vaikuttaneet mihinkin. Historiassa paras keino edellä mainitsemiä oivallusten saavuttamiseen ovat luonnollisesti monipuoliset opetusmenetelmät. Eri oppilaat oppivat eri tavalla, jolloin myös opetuksen on oltava pedagogisesti monipuolista. Historiaa opettaessa tärkeitä ovat erilaiset lähdetyypit. - - Tutkivassa oppimisessä reitti lähteeltä tiedon luo luodaan oppilaslähtöisesti, eikä niin, että tieto vain "kaadettaisiin" oppilaiden päähän, jolloin oivaltamista ei välttämättä tapahtuisi. Tutkiva oppiminen antaa oppilaan rakentaa ja jäsentää tietonsa aivan kuten todellisessakin historiantutkimuksessa tehdään. Näin pääsevät esille erilaiset tulkinnat ja näkökulmat, jotka ovat molemmat niin ikään historiallisen tiedon luonteen keskeisiä määrittäjiä. Osana tutkivaa oppimista ovat myös erilaiset simulaatiomuodot. - - Näissä oppilas asettuu aikalaisen rooliin ja tekee päätelmiä hänen lähtökohdistaan.</p> <p><i>Haastattelu, helmikuu:</i> "Ja kyllä se lähtee ihan siitä, mikä on historian opetuksen luonne. Että sitä ymmärretään, voidaan ymmärtää, että jos Liisa lukee sen tekstin ja tekee siitä päätelmän ja Pekka lukee saman ja tekee ihan toisenlaisen päätelmän niin sellaista se on. Että ei se ole totta, vaan niinku painotettiin [omalla kurssilla] kanssa, että nyt ei ole niitä oikeita vastauksia ja opetta oottaa, että sinä sanot sen tietyn sanan ja sitten taas jees kilahtaa piste pankkiin."</p> <p><b>Historian oppimisessa tärkeintä on historiallisen tiedon luonteen ja sen merkityksen ymmärtäminen. Historia identiteettiä rakentava oppiaine. Historiassa paras keino oivallusten saavuttamiseen ovat monipuoliset opetusmenetelmät.</b></p>

(jatkuu)

## LIITE 6 (jatkuu)

	Mielikuva oppijoista
<b>Opiskelijan ilmaiset ensimmäisenä opiskeluvuonna</b>	<p><i>Haastattelu:</i>            ”Lukiolaisten kanssa pääsisi syvemmälle asioista, eikä vain oo sitä pintaraapaisua.”  <i>Opetusfilosofia 1. opintovuosi:</i>            Maalaisjärjen käyttö tulee olemaan tarpeen monessa tilanteessa. Opettajan tulee olla auktoriteetti. Opettajakin on ihminen, niin myös oppilaat. Kaikki oppilaat eivät ole häiriköitä tai muuten ”hankalia”.  <b>Oppilaat ajattelevina yksilöinä, joilta opettajan tulee saavuttaa auktoriteettinsa.</b></p>
<b>Opiskelijan ilmaiset toisena opiskeluvuonna</b>	<p><i>Haastattelu:</i>            ”Ihmisen kohtaaminen luokkatilanteessa on tärkeä juttu. Opettaja ei mielestäni saa olla liian kivikasvo auktoriteettinsa rakentamiseksi. Päinvastoin tulisikin yrittää olla avoin ja tutustua oppilaisiin, sekä antaa oppilaiden tutustua sinuun itseesi.”            ”Se oli aika rauhallista, että se oli mulla semmosena seurantaluookkanakin siinä sekaryhmissä, että tosi rauhallisia siinä. Että olihan siinä semmosta kaiken maailman puheensorinaa, mutta ei silleen, että se olisi häirinnyt”            ”Mutta varmasti ainakin pojissa oli enemmän sellaista, joita saattoi kiinnostaa. Ei sitä oikein pysty huomaamaan. Ei ne mitään ollut älyttömän aktiivisia. Näkyy varmaan sitten tuloksissa ohjaajalla, että jos kyselee jossain tentissä.”            ”Kyllä mä varmaan nyt lukioon haluaisin, kun siellä pääsisi sen aineenkin kannalta syvemmälle. Ja enemmän sellasta, ei tarvi sillä tavalla huijata niitä niin paljon kiinnostumaan siihen aiheeseen. Se on jotenkin hauska, miten paljon siihen pitää, että opettajan työ on semmosta asiaan puijaamista.”  <b>Opettajan tulisi saada aktivoitua oppilaat oppimaan. Motivointi ja asiaan ”puijaaminen” tärkeää. Oppilaat toimivat koulussa ryhmänä, mutta ovat yksilöitä. Opettajan tulee rakentaa kontakti oppilaisiin.</b></p>
<b>Opiskelijan ilmaiset neljännellä opiskeluvuonna:</b>	<p><i>Opetusfilosofia 4. opintovuosi:</i>            Oppilaat tulee huomioida mahdollisimman tasapuolisesti ja heidän kanssaan toimiminen vaatii hyvän ilmapiirin luomista. - - Oppilas on se tärkein asia, joka opettajan tulee muistaa. Tärkeintä on oppilaan kehittyminen ja kasvu.            Oppilaiden kanssa on hyvä ja oman opetuksen kannalta myös palkitsevaa päästä vuorovaikutukseen, kuunnella heitä ja heidän ajatuksiaan. Vaikka opettaja-oppilas -hierarkia on olemassa, ei opettajan tule esiintyä norsunluutornistaan tietoa oppilaiden päähän kaatavana auktoriteettina, vaan reilusti oppilaiden kanssa yhdessä toimivana ja empaattisena ohjaajana.  <i>Haastattelu, joulukuu:</i>            ”Se vaikuttaa vielä tosin paljon, millainen se ryhmä on, mitä siellä pystyy tekemään.”  <i>Haastattelu, helmikuu:</i>            ”Että ihminen ihmiselle, että niille ei tuu sellaista oloa, että nyt siinä on tommonen, joka tietää enemmän ja osaa enemmän ja sitä täytyy sen takia jännittää. Että sen takia ei olisi sitä vuorovaikutusta. Että sitä täytyy olla silleen tietyllä tavalla samalla tasolla sopivasti niiden kanssa. Että ne uskaltaa.”  <b>Oppilas on tärkein asia, joka opettajan tulee muistaa. Eri oppilaat oppivat eri tavalla, jolloin myös opetuksen on oltava pedagogisesti monipuolista.</b></p>

(jatkuu)



## LIITE 6 (jatkuu)

	Näkemykset opettajan työn yhteisöllisyydestä; kenen kanssa yhteistyötä tehdään
<b>Opiskelijan il- maisut ensim- mäisenä opiske- luvuonna</b>	
<b>Opiskelijan il- maisut toisena opiskeluvuonna</b>	Haastattelu, 2. opiskeluvuosi: "No ei kyllä hirveesti [ryhmäydytty] vaikka kyllähän me siinä keskusteluja käytiin, mutta ehkä enemmän ryhmäytymisen oman porukan [historian suoravaliutut] kanssa."
<b>Opiskelijan il- maisut neljätte- nä opiskelu- vuonna:</b>	<p><i>Haastattelu, helmikuu:</i> "Yksin olisi helpompi tehdä" - - "Kyllä se on vaikeempaa siinä ryhmässä. Vaikka itellä sattuis olemaan sellainen vankka visio siitä [tutkivasta oppimisesta] niin ei sitten halusi päämääröidä itse sitä koko touhua, vaikka se vois mennä läpikin ja silleen. Mutta se tuntuu, ettei itse halusi olla päättämässä ihan kaikesta. - - "Että tossa tulee suurin turhautuminen oman ryhmän kanssa, että mä yritän kaikkeni, että ne kysymykset olisi sellaisia, mutta oon huomannut, että jotkut kysyy vaan sellaisia tietokysymyksiä, että 1+1=2."</p> <p><i>Opetusfilosofia:</i> Tavoitteeni on olla opettaja, joka pystyy olemaan rakentavassa, opetusta edesauttavassa sekä koulun ilmapiiriä parantavassa vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Opettajana toimimisen hyvänä puolenahan on mielestäni sen monipuolisuus ja tietynlainen itsenäisyys. Kuitenkaan ei tule unohtaa edellä mainitsemaani työympäristöä. Näin yhteistyön muiden opettajine, niin muiden aineiden kuin omien ainekollegojeni kanssa tärkeänä. Koulutyöstä ei tulisi muodostua pelkkää omaa yksinpuurtamista vaan sen kautta tulisi pystyä saavuttamaan eräänlainen yhteisöllisyyden tunne. Yksin puurtamalla on mahdollisuus myös rutinoitua liikaa, jolloin opetustyöstä ei enää samalla tavalla välttämättä nauti eikä se palvele myöskään enää oppilaita.</p> <p><b>Opettajan työssä itsenäisyys on tärkeää, mutta myös yhteistyö toisten, myös eri tavoin ajattelevien ja eri aineiden opettajien kanssa. Yhteistyön tekeminen estää rutinoitumisen.</b></p>
	Käytännön periaatteita:
<b>Opiskelijan il- maisut ensim- mäisenä opiske- luvuonna</b>	<p><i>Opetusfilosofia 1. opintovuosi:</i> Opetusmenetelmät: Sopiva kaavamaisuus: luo turvallisuutta, helpottaa toimimista; muistettava kuitenkin mielenkiinnon ylläpito; välillä voi tehdä muutoksia, mikäli se edistää oppimista paremmin ja/tai tuo järkevää piristystä ja mielenkiintoa oppimiseen Teknisen laitteiston käyttäminen tuntien läpiviemisen ja oppimisen helpottamiseksi: projektori, tietokoneet, internet</p>
<b>Opiskelijan il- maisut toisena opiskeluvuonna</b>	<i>Haastattelu:</i> "Omasta mielestäni on helppo tapa tutustua luokkaan yksinkertaisesti tekemällä lyhyen ja nopean esittelykierron ensimmäisen tunnin alussa, olipa kysymys yläkoulusta tai lukiosta. Tällä tavoin opettaja pääsisi heti alusta asti edes hieman paremmin tutuiksi oppilaitensa kanssa kuin, että tämä vain lukisi heidän nimensä lukujärjestyksestä".
<b>Opiskelijan il- maisut neljätte- nä opiskelu- vuonna:</b>	<p><i>Haastattelu, joulukuu:</i> "Mä oon yrittänyt semmosia tunteja, että ei tulisi niitä yksinäisiä vastauksia"</p> <p><b>Oppituntien sitominen oppimiskäsitykseen</b></p>

## LIITE 7 Opiskelijoiden aineopintovaiheen kurssikuvaukset

*Vilhon kuvaus kurssin suunnittelusta*

Vilho on Siirin kanssa samassa ryhmässä, joka tekee kurssisuunnitelmaa lukion historiankurssista ”Ihminen, ympäristö ja kulttuuri”. Keskeisenä teemana kursilla on ymmärtää, miten ihmisen toiminta on vaikuttanut ympäristöön tiettyinä aikoina ja kaikki oppitunnit antavat tietoa tähän teemaan. Kurssi jakautuu 16 kaksoistuntiin. Vilho on suunnitellut, että arvostelussa otetaan huomioon kaikki kurssilla tehtävät työt. Perinteistä koetta ei pidetä, vaan opiskelijat tekevät omaa tutkimuspäiväkirjaansa. Vilho on innostunut selittäessään kurssin toteuttamisen ideaa joulukuisessa ryhmäkeskustelussa.

Helmikuussa Vilho kertoo, että heidän kurssisuunnittelunsa rakentui sille ajatukselle, ettei kaikkea tietosisältöä voi millään opettaa, vaan siitä on valittavat tärkeimmät asiat. Vilho sanoo, että hänen mielestään opetuksen ei tule lähteä siitä, että opettaja on valmiiksi pureskellut asian ja tehnyt siitä *slide shown*. Heidän ryhmässään oli aluksi kaikki kuvaannollisesti allekirjoittaneet samat tavoitteet, mutta kun kurssia lähdettiin toteuttamaan, huomattiinkin, että tutkivan oppimisen voi ymmärtää monella eri tavalla. Hän kokee, että kurssin punainen lanka oli kadonnut. Vilho toteaa, että kaikki olivat kurssisuunnitelman esittelyssä ihan ”jes-jes”, mutta toteutuksen alussa huomasi, etteivät kaikki olleetkaan ymmärtäneet mistä on kyse.

Vilho kertoo kurssin tunteista: ”Mä menen sinne tunnille, mä pidän sen tunnin, siellä on ihan kivaa. En mä tiedä oppiks ne mitään. Sitten mä saan palautteen, joka ei mun mielestä oikein ohjaa mun toimintaa millään tavalla. - - Mä olen vähän nyt niin kuin että missä päin on pohjonen, että mihin tässä lähde-tään seuraavaksi. Mä olen pitänyt mun kaikki tunnit oikeestaan kahdesta suu-resta kokonaisuudesta, jota mä valitsin sieltä. - - Opiskelijat pääsivät kotona sitten kirjoittamaan sen historian uudestaan, niinku tulkitsemaan. Mutta mä en sitten tiedä onnistuiko, että ymmärsikö se ohjaava opettaja saati sitten ne kolle-gat siellä, mitä mä olin tekemässä.” Vilho kertoo olleensa joulukuussa hirveän innostunut kurssin suunnittelemisesta, mutta toteaa, että into katosi kun hän tajusi, miten muut eivät ymmärtäneet tutkivan oppimisen olemusta. Vilho ker-too, että hänen pitämillään tunneilla oppituntitilanne toimii. Hän tykkää kier-rellä oppilaiden joukossa ja ihmetellä niiden kanssa asioita ja koota yhdessä se, mitä asiasta tulee tietää. Ongelmaksi hän nostaa sen, että hän ei tiedä innostu-vatko oppilaat asiasta.

Ryhmäkeskustelun aikana Vilho huomaa olevansa kurssista varsin tur-hautunut. Hän toteaa, että muut eivät tee asiaa väärin, mutta hänen näkemyk-sensä mukaan liian eri tavoin. Hän kuitenkin katsoo, ettei voi mennä ”päsmä-röimään” muiden opiskelijoiden tunneilla, vaikka hänellä itsellään olikin vank-ka visio siitä, miten tunnit olisivat toimineet. Vilho toteaa, että heidän ryhmänsä tavoite kurssia kohtaan on hämärtynyt, sillä oppitunteja pidetään muistakin asioista kuin tavoitteenmukaisista. Oppilaat kirjoittavat kurssilla oppimistehtä-vää, jossa heidän pitäisi luoda kokonaiskuva siitä, miten ihminen on vaikutta-nut ympäristöönsä. Oppilaiden tulisi luoda oma tarinansa menneisyydestä.

Oppilaiden tekemisiä Vilho ei kuitenkaan vielä osaa arvioida, sillä tehtäviä ei ole kerätty pois. Hän on kuitenkin huomannut, että oppimistehtävän kirjoittaminen on ollut rankkaa oppilaille ja siitä on tullut paljon kritiikkiä.

Koska oppimistehtävän tekeminen on ollut rankkaa, Vilhon ideana oli, että opiskelijat saisivat pitää perjantain kaksoistunnin halutessaan vapaana ja tehdä tehtävää kotona tai tulla kouluun ja saada harjoittelijoilta apua tehtävän tekemiseen. Tämä olisi Vilhon mielestä opettanut oppilaille sen, että voi olla "luovasti laiska ja tulla sinne ja me oltaisiin sitten purettu se asia niille siinä, että niiden ei olisi tarvinnut sitten muuta kuin ottaa muistiinpanoja ja kirjoittaa se sitten kotona puhtaaksi". Kuitenkin palaverissa, jossa Vilho ei ollut paikalla, oli tehty päätös siitä, että oppilaille ei anneta tuntia vapaaksi, vaan kaikkien on tultava kouluun. Vilhosta tämä on tyhmää, sillä "nyt sitten pakolla puhutaan niistä asioista ja pakolla vietetään siellä se kaksi tuntia." Vilho sanoo, että hänestä olisi ollut arvokasta opettaa oppilaille, että kouluun tulo ei ole pakko, vaan siitä voi olla hyötyä.

Kurssin opiskelijat arvioidaan oppimistehtävän avulla. Vilho toteaa, että oppitunneilla hän on sanonut oppilaille, tekevänsä kaiken niin hyvin kuin suinkin vain pystyy, jotta oppilaat pystyisivät kirjoittamaan oppimistehtävän niin hyvin kuin pystyvät. Hän sanoo puhuneensa oppilaille siitä, että käy tunnilla läpi niitä asioita, joita hän itse tarvitsisi jos tekisi tehtävää, mutta oppilaalla on itsellään vastuu siitä, ottaako asiat tunnilla opetuksesta vai jostain muualta. Oppimistehtävän arvioinnissa keskeistä on Vilhon mukaan se, että oppilaat näyttävät oppineensa jotain olennaista historian luonteesta.

Vilho kokee, että hänen roolinsa oli kurssin suunnittelussa iso, mutta itse toteutuksessa se on jäänyt vähäiseksi. Erityisesti lopullisissa versioissa, mitä oppilaille jaettiin, oli Vilhon mukaan hänen roolinsa varsin pieni. Kurssisuunnitelma kantoi Vilhon mielestä tammikuun puoleenväliin asti, eli kaksi tai kolme viikkoa kurssin alusta lähtien. Tämän jälkeen harjoittelijat ovat suunnitelleet oppitunnit yksi kerrallaan eteenpäin. He eivät Vilhon mielestä enää keskustele ryhmässä kurssistaan, vaan kurssi vain pyörii oman onnensa nojassa. Vilho ei ole juurikaan ollut seuraamassa toisten tunteja, mutta hän odottaa sitä, että pääsee keskustelemaan toisten ryhmäläisten kanssa siitä, miten kurssi toteutui "vaikka se meni vituralleen tämä lähtökohta".

Vilho kertoo, että hän ei ole lähtenyt kurssin toteutuksessa neuvomaan muita opiskelijoita, sillä hänestä olisi vaikea mennä päsmäröimään että "tee näin niin se on tosi hyvä". Myös hänen itsensä olisi vaikea ottaa toisilta opiskelijoilta neuvoja vastaan. Vilhon mukaan monia asioita ei vain voi mennä sanomaan toiselle harjoittelijalle, esimerkiksi sitä, ettei tämä ole luokassa luonnollinen. "Että menepä sanon sille, että mun mielestä sä et käyttäydy luonnollisesti". Tärkein neuvo Vilhon mielestä olisi se, että luokassa ollaan "niinku ihminen ihmiselle". Vilho toteaa, että kurssin aikana hän on huomannut myös sen, että välillä meinaa unohtua, että oppilailla on muutakin elämää ja muuta koulua. Hänen "käy sääliksi" kun kurssilla on "saatanasti hommaa, ainakin hänellä itsellään olisi ollut".

*Siirin kuvaus kurssin suunnittelusta*

Siiri on Vilhon kanssa samassa ryhmässä tekemässä ja toteuttamassa lukion kurssia "Ihminen, ympäristö ja kulttuuri". Hän on joulukuuisessa ryhmäkeskustelussa melko hiljainen kurssin suunnittelun suhteen, eikä kommentoi tai osallistu Vilhon esitellessä heidän kurssinsa suunnitelmaa.

Helmikuuisessa ryhmäkeskustelussa Siiri kertoo heillä olleen kurssin suunnittelussa "tosi vapaat kädet". He eivät tehneet jokaiselle tunnille tuntisuunnitelmaa, vaan kirjoittivat yleisen kuvauksen kursista. Kuvauksessa tuotiin esiin niitä asioita, joita kurssilla käsiteltäisiin ja nostettiin teemoja, jotka ryhmäläiset kokivat tärkeiksi tuoda opetuksessa esille. Tämän jälkeen he jakoivat ryhmässä tunnit siten, että niitä tuli kaikille opiskelijoille pidettäväksi kuusi. Lisäksi ohjaava opettaja piti osan kurssin oppitunneista. Siiri kertoo, että jokainen harjoittelija suunnitteli omat oppituntinsa sitä mukaan kun piti niitä. Nämä oppitunnit noudattivat kurssin ideaa ja työtapoina oppitunneilla käytettiin mm. ryhmätehtäviä ja korostettiin lähteiden käyttöä ja tulkintaa. Välillä ryhmäläisiä oli oppitunneilla useampiakin ja tällöin he toimivat esimerkiksi ryhmätöissä ohjaajina.

Siiri tuo esiin sen, että heidän ryhmänsä opiskelijat ovat keskenään varsin erilaisia. Tämän vuoksi he ovatkin pitäneet "arvokeskusteluja", joissa kokoavat kurssin työtapoja. Kurssin suunnittelun ongelmaksi Siiri nostaa sen, että suunnitteluvaiheessa hän ei kokenut ennättäneensä mukaan. Siiri kertoo, että "poikien ajatukset meni niin nopeesti, että meidän piti vaan yrittää tajuta, että mitä ne tarkoittaa". Kurssia toteutettaessa Siirin mukaan "heidän itsetuntonsa on kuitenkin tässä vähän kohonnut." Hän toteaa, että tunteja pidettäessä hän ja toinen naispuolinen harjoittelija ovat olleet koko ajan paikalla, mutta "poikia" ei muilla kuin omilla tunneillaan ole näkynyt. Tämän vuoksi "tytöt" ovat ottaneet kurssia enemmän itselleen. He olivat muun muassa päättäneet, että oppimispäiväkirjan kirjoittamista varten ei anneta perjantain iltapäivätuntia oppilaille vapaaksi, vaan kaikkien on tultava kouluun sitä tekemään. Siiri toteaa, että "pojat" eivät olleet tästä innostuneita, mutta hänestä oli hyvä pyytää oppilaita jäämään kouluun, koska tuolloin selvisi, että oppilaille oli jäänyt moni asia oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta epäselväksi.

Käydyssä arvokeskustelussa Siiri kertoo nostaneensa esiin sen, että hänen mielestään osa ryhmäläisistä vaatii liikaa lukiolaisilta. Hänen mielestään kaikki eivät tajunneet, että "näähän on kuitenkin kuustoistavuotiaita ja tää yksi historiankurssi ei oo niiden koko elämä". Omien oppituntiansa pitämistä aloittaessaan Siiri kertoo huomanneensa, että oppilaat olivat väsyneitä ja erityisesti tunnolliset oppilaat ahdistuivat, kun annettut tehtävät olivat vaikeita. Siiri toteaa, että hänenkin mielestä oppilailta tulee vaatia tarpeeksi, mutta lukiolaiselta ei voi odottaa samaa kuin yliopistossa opiskelevalta. Siirin mielestä heidän ryhmänsä kävi tästä asiasta hyvän keskustelun.

Siiri epäilee, että heidän ryhmänsä tulee käymään arvokeskustelun myös arvioinnista. Hän kertoo yhden ryhmäläisen ehdottaneen, että jokainen tarkistaisi vain oman opettamansa osion oppilaiden tekemistä oppimispäiväkirjoista. Siiri kuitenkin vastusti tätä ajatusta. Hänen mielestään jokaisen tulisi lukea ko-

ko oppimispäiväkirja, ”vaikka sitä sitten istutaan tuntikausia lukemassa niitä”. Syyksi tähän hän nostaa sen, että kun hän piti oppituntejaan, ei edellisten tunti-en pitäjää ollut kertaakaan paikalla. Myöskään silloin kun opiskelijoille annettiin ohjeistusta oppimispäiväkirjan tekemiseen, eivät kaikki harjoittelijat olleet paikalla. Siiri kertoo, että hän joutui antamaan toisen opiskelijan pitämistä tunneista ohjeet, ”sitten mä sanoin sille myöhemmin, että mä oon antanut tällaiset ohjeet niistä sun tehtävistä, että en mä tiedä onko nää oikein”. Tämän vuoksi Siiri haluaa itse lukea kaikkien oppilaiden oppimispäiväkirjat kokonaan. Hän myös haluaa, että he kokoontuvat harjoittelijaryhmällä pohtimaan yhdessä oppilaille annettua tehtävää ja sen arviointia.

#### *Akselin kuvaus kurssin suunnittelusta*

Joulukuisessa ryhmäkeskustelussa Akseli kertoo, että heidän ryhmänsä teki edeltävänä päivänä kurssisuunnitelman lukion kurssista ”Kansainvälisiä suhteita”. He päättivät korvata kokeen isolla ryhmätyöllä. Kurssilla kuljetetaan myös kaikkien aikakausten läpi mikrohistoriallista perhettä. Ajatuksena on koko ajan pyrkiä tutkivaan oppimiseen ja tunnit toteutetaan pysäkkityöskentelyllä, asiantuntijaryhmillä ja tekemällä omia aineistoja. Tunneilla saatetaan kirjoittaa myös pieniä esseitä. Akselin ryhmä ei ole vielä esitellyt kurssisuunnitelmaansa ohjaavalle opettajalle, mutta he ovat luottavaisia sen suhteen, että ohjaava opettaja hyväksyy heidän suunnitelmansa.

Akseli kertoo helmikuussa, että heidän kurssisuunnitelmaansa ohjasi tutkiva oppiminen ja se ajatus, että oppitunnit ovat ”tähdenlentoja”. Näitä tähdenlentoja ja tutkivaa oppimista hän puolustaa sillä, että ihminen muistaa paremmin asioita, joita hän on saanut oivaltaa. Tutkiva oppiminen tarjoaa mahdollisuuden oivalluksiin paremmin kuin vihkoon kirjoittaminen tai kirjan lukeminen. Lisäksi tällä tavoin pystytään opettamaan historian luonnetta. ”Että siitä ymmärretään, että jos Liisa lukee sen tekstin ja tekee siitä päätelmän ja Pekka lukee saman ja tekee ihan toisenlaisen päätelmän, niin semmosta se on. Että ei aina ole niitä oikeita vastauksia.”

Akseli kertoo, että heidän neljän opetusharjoittelijan ryhmässä kaikki opiskelijat ovat niin erilaisia, että kurssia on ollut välillä vaikea toteuttaa. Hän ei myöskään haluaisi ”päsmäroidä” muita opetusharjoittelijoita, vaan antaa heidän tehdä itse. Akseli kuitenkin kokee, että hänen roolinsa ryhmässä on ollut lykkiä muita eteenpäin. Hän myös kertoo olleensa seuraamassa yhtä lukuun ottamatta kaikkia kurssin tunteja. Eniten Akselia turhauttaa huomata, miten toiset harjoittelijat kysyvät ”sellaisia tietokysymyksiä, että  $1+1=2$ ”, eikä kysymyksiä, joihin ei haeta oikeita vastauksia.

Akseli näkee, että jokainen heistä on toteuttanut tutkivaa oppimista omalla tyylillään. Lisäksi opetusharjoittelijat ovat kysyneet oppilaiden mielipiteitä erilaisista opetustavoista ja esimerkiksi kotiryhmä-asiantuntijaryhmä työskentelyä ei kurssilla ole ollut kuin kerran, koska oppilaat totesivat, että tällaisia tunteja on niin paljon kaikissa aineissa, etteivät he pidä tästä työskentelytavasta. Akseli kertoo oppilaiden aluksi vastustaneen ryhmätöiden tekemisistä, sillä oppilaiden mukaan ryhmätöissä yksi tekee ja muut vain katsovat tätä tekemistä vie-

restä. Akseli kertoo heidän perustelleen ryhmätyöt sillä, että he arvioivat kokoa ajan työskentelyä ja lisäksi oppilaat itse arvioivat koko ajan omaa työskentelyä ja ryhmätyön arvosana muodostuu koko työstä. Lisäksi kaikille ryhmäläisille ei tule työstä samaa arvosanaa, vaan heidän työpanoksensa otetaan huomioon.

Akseli kertoo omien tuntiensa toimineen tutkivan oppimisen periaatteiden mukaan. Hän on itse ollut tyytyväinen pitämiinsä oppitunteihin ja kokee erityisesti sotapropagandasta pidetyn oppitunnin menneen hyvin, koska hänellä itsellään oli paljon taustatietoa asiasta. Tunneilla ei ole tarkoitus käydä kaikkea kansainvälisistä suhteista läpi, vaan niillä nostetaan pikkuteemoja esiin. Akseli kertoo heidän antaneensa ”välähdyksiä siitä, miten tietoa voi käsitellä”. He ovat myös nostaneet esiin mikrohistoriallista näkökulmaa kuljettamalla ”perhe Hoffmania” läpi oppituntien. Tämä jäi Akselin mukaan enemmän ajatukseksi kuin toteutui käytännössä. Hän toteaa, että perhe Hoffman jäi päälle liimatuksi asiaksi ja viisaampaa olisikin ollut lähteä käsittelemään asioita tämän perheen kautta.

Akselin ryhmällä ei ollut kurssista koetta, vaan oppilaat tekivät ryhmätyön kylmän sodan kriiseistä. He käyttivät kurssista neljä viimeistä kaksoistuntia tämän ryhmätyön tekemiseen. He perustelivat ryhmätöitä sillä, että perinteinen koe on kuin lotto, jossa voittaja on se, joka on sattunut edellisenä iltana lukemaan kirjan kysymyksen kohdasta parhaiten. Olennaista ei kuitenkaan ole Akselin mielestä muistaminen vaan tiedon käsittely. Ryhmätyössä oppilailla on käytössään materiaaleja, joiden pohjalta heidän tulee vastata kysymyksiin. Tämän lisäksi ryhmäläiset tekevät aiheesta propagandajulisteen ja lisäksi draaman.

#### *Elinan kuvaus kurssin suunnittelusta*

Elina tekee Eeron kanssa samassa ryhmässä kurssisuunnitelmaa lukion historian kurssiin ”Eurooppalainen ihminen”. Hän kertoo heidän saaneen ohjaavalta opettajalta tiukat raamit kurssin suunnitteluun. Ohjaava opettaja on neuvonut, miten kurssista saa tehtyä 15 hyvää kaksoistuntia. Lisäksi ohjaaja on ilmoittanut, että kurssin lopussa on koe, jonka tarkastamiseen ja laatimiseen hän haluaa osallistua. Ohjaava opettaja haluaa Elinan mukaan opiskelijoiden tekemän tuntisuunnitelmat myös ohjaavan opettajan pitämille tunneille. Elinan mukaan on selvää, ettei ohjaava opettaja pidä tuntejaan opiskelijoiden suunnitelmien mukaan. Elina kertoo ohjaavan opettajan vaikuttavan siihen, ettei heidän ryhmässä edes lähde yrittämään mitään uudistavaa opetusta, vaan he lähtevät tekemään ohjaavaa opettajaa miellyttävä kurssisuunnitelmaa. He tekevät jokainen oman osionsa kurssisuunnitelmasta, koska yhdessä suunnitellen aikaa kuluisi liikaa. Koska jokainen opettaa tunnit yksin, on Elinan mielestä luontevaa, että jokainen myös suunnittelee omat tuntinsa.

Helmikuussa Elina kertoi kuinka ohjaaja rajasi tosi tarkkaan sen, mitä kurssilla sai tehdä ja mitä ei. Tämä laski heidän motivaatiotaan kurssin suunnittelua kohtaan. Myöhemmässä vaiheessa he olisivat saaneet ohjaajalta vapaamat kädet kurssin suunnitteluun, mutta ”se oli jo liian myöhäistä, kun meillä oli kaikilla jo ne kuuden tunnin tuntisuunnitelmat, niihin oli nähty aikaa ja vaivaa, eikä kukaan halunnut lähteä niitä muuttamaan.” Elina kuvaa heidän kurssinsa

koostuvan neljästä osiosta, joihin sitten myöhemmin lisättiin mukaan jotain yhdistäviä elementtejä. Elinan mukaan he eivät suunnitteluvaiheessa voineet opiskelijoina lähteä sanomaan ohjaavalle opettajalle vastaan, sillä ”kyllä se ottaa sen palautteen vastaan, niitä uusia ideoita, mutta kyllä se silti pitää sen oman päänsä.”

Elina pohtii myös sitä, ettei kurssin suunnittelu ryhmässä vastaa todellisuutta, koska ”Ethän sä sitten työelämässä tuu ikinä kenenkään kanssa kurssia suunnittelemaan.” Hän toteaa, että heidän ryhmässään näyttäytyi hyvin voimakkaasti se, että eri opiskelijoilla oli erilaiset käsitykset siitä, miten historiaa pitäisi opettaa. Elina itse haluaa tehdä tarkat suunnitelmat ja pysyä niissä ja hän kertookin, että ”semmonen kyllä se tästä luistaa” asenne kauhistuttaa häntä.

Elina kertoo, että hän on osallistunut muiden harjoittelijoiden pitämille kurssin oppitunneilla heikosti. Hän ”myöntää, että mulla on muutakin elämää kuin vaan toi Norssin tuntisuunnitelma”, eikä hänen aikansa riitä siihen, että hän ”ramppaisi tuolla Norssilla joka tuntia katsomassa.” Elina sanoo, että jos he olisivat yhdessä tunteja pitämässä, se vain turhaan sotkisi oppilaita. Hän toteaa, ettei aio liittyä tutkivan oppimisen hypetykseen, sillä ei ole itse koskaan oppinut mitään ryhmätöistä. Parityöskentelyä ja ryhmätöitä hän onkin käyttänyt omia oppitunteja pitäessään vain siksi, etteivät hän tai oppilaat pitkästyisi tunneilla.

Elina kertoo, että heidän ryhmänsä suunnitteleman aikajanatehtävän ideana oli tuoda oppilaille näkyväksi miten historian tapahtumat saattoivat näyttäytyä vasta pitkälläkin aikavivveellä vaikkapa maaseudun ihmisten elämään. Kurssilla olleiden oppilaiden arvioimiseksi opiskelijat ovat kukin tehneet oman tehtävänsä, jonka he jokainen myös tarkistavat itse. Elina on suunnitellut tehtävän, jossa jokaisen oppilaan tulee tehdä iskulause hänen opettamastaan aiheesta. Harjoittelijoiden ei Elinan mukaan kannata puuttua toistensa tekemiin tehtäviin, sillä tehtävät summaavat heidän itse pitämänsä oppitunnit. Hän on myös sitä mieltä, että toisten tehtäviin puuttuminen tasapäistäisi oppilaat, koska ”jos Eero sanoisi että tää on kympin suoritus ja mä sanoisin, että mä en anna tästä kuin kutosen, niin onko se sitten kasin suoritus?”

#### *Eeron kuvaus kurssin suunnittelusta*

Eero suunnittelee kurssia ”Eurooppalainen ihminen” Elinan kanssa samassa ryhmässä. Hän kertoo ohjaavan opettajan vaikuttaneen kurssin suunnitteluun niin paljon, että se on jo ”oikeusmurha”. Ohjaavan opettajan vaati kurssista 30 tuntisuunnitelmaa, mitä Eero pitää ”järkyttävänä”. Hän kertoo ohjaavan opettajan motivoineen heitä kurssisuunnitteluun sillä, että suunnitelmaa tehdessään he näkevät, miten rankkaa opettajan työ on. Kurssin suunnitteluun oli annettu tiukka aikataulu. Heidän tulisi viikossa ”taikoa” kolmekymmentä tuntisuunnitelmaa. Eeron mukaan on aivan ”absurdia ajatella, että me ne yhdessä laaditais”. He ovatkin jakaneet ryhmänsä kesken kurssin osiin ja jokainen ryhmäläinen suunnittelee oman osionsa tunnit.

Helmikuussa Eero palaa kurssin suunnitteluun ja kertoo didaktikon ja ohjaajan ”sössineen siellä kulisseeissa”, koska tieto ei ilmeisesti ollut heidän välil-

lään kulkenut. Eero toteaa, että heidän kurssistaan olisi varmasti tullut erilainen, jos heillä olisi ollut vapaat kädet toteuttaa itseään. Syyksi sille, miksi kurssista tuli sellainen kuin tuli Eero nostaa sen, ettei didaktikon ja ohjaavan opettajan ennako-oletukset kurssin suunnittelusta kohdanneet. Ohjaajan toiveesta opiskelijat kuljettivat kurssilla mukana taidetta. He pitivät kuva-analyysikokeen, jonka osuus oppilaiden arvioinnista on  $\frac{1}{4}$ . Eero toteaa, ettei hän itse kyllä vastaisi mihinkään kuva-analyysiin heidän opetuksensa perusteella, sillä ”kurssi on ollut sekasikiö, koska heillä neljällä on niin erilaiset opetustyyliä.”

Eero kertoo, että he pyrkivät kuljettamaan kurssilla kahta asiaa, kulttuurihistoriaa ja mikro- ja makrohistoriaa. Oppilaat kokosivat kurssilla aikajanaa, jossa viivan yläpuolelle koottiin makrotason tapahtumina ja alapuolelle mikro-tason. Koska aikajanoja ei vielä ollut kerätty opiskelijoilta pois, ei Eero osannut vielä arvioida tehtävän onnistumista. Tehtävällä he halusivat kuitenkin tuoda yksittäisen ihmisen elämää esiin.

Kurssin suunnitteleminen oli Eeron mukaan vaikeaa, sillä he kaikki neljä ryhmän jäsentä edustivat erilaisia näkemyksiä historian opetuksesta ja lukion tarkoituksesta. Eero sanoo, että hän olisi toivonut opiskelijoiden voivan tässä jaksossa muodostaa itse ryhmät, joissa kurssisuunnitelmia lähdettiin työstämään. Hänestä olisi ollut ”hirmu mielenkiintoista nähdä minkälaisia näistä kursseista olisi tullut, jos olisi saanut samalla tavalla ajattelevat yhteen.” Eeron mukaan ”kun tehdään konsensus siinä aina menetetään jotain”. Hän toteaa, että ei työpaikoillakaan tehdä yhteistyötä muiden aineiden opettajien kanssa, eikä oman oppiaineenkaan, jos toinen on täysin eri linjoilla itsesi kanssa.

Eero toteaa, että ”heti alusta mikään ei ollut niin varmaa kuin se, että me ei pidetä yhdessä näitä tunteja”. Hän sanoo, että vaikka he kaikki ovat opettaneet melko opettajajohtoisesti, on historiaa ”syötetty eri karsinoista”. Ryhmä ei keskenään ole keskustellut kurssiin liittyvistä asioista, vaan he ovat Eeron mukaan ”heivanneet kuoppaan ja peitelleet” esiin nousseet ongelmat. Eero kertoo, että he ovat kuitenkin miettineet sitä, mikä on lapsen [lukiolaisen] paras ja tulleet siihen tulokseen, että jos he olisivat ”räpeltäneet” jotain yhteistä, niin se ei olisi palvellut mitään. Nyt he ovat saaneet lisäkäsitystä omasta opetustyylistään ja tämä palvelee reaalielämää.

Eero kertoo, että hän oli seuraamassa noin puolet kurssin tunteista, mutta ei ole kokenut hyötynensä niistä mitenkään. Hän on huomannut, että ”on ne muutama tyyppi, joill on suht koht samanlaiset ajatukset ja tyyli, että niistä mä saan ajatuksiakin - - mutta niiden anti jää todella vähäiseksi jos sen seurattavan opettajan tyyli on täysin erilainen.”

Eero toteaa, että tutkiva oppiminen on järkevä ajatusmalli, mutta häntä huolestuttaa siinä se, miten oppilaita arvioidaan: ”se on ihan yhtä helvetin vaikeaa arvioida sitäkin, kun ne siellä ryhmässä X pulputtaa jotain asiasta, jota sä et kuule, paitsi jos kyttää siinä vieressä, jolloin on vähän kyseenalaista onko se enää oppilasjohtoista oppimista. - - sitten jos ei ole koetta, niin sitten ei näe edes sitä yhtä konkreettista tuotosta, että onko joku kuunnellut sun puhetta siellä.” Helmikuussa haastattelua tehdessä kurssit olivat vielä kesken. Eero on suunnit-



tellut kurssin loppuun tekstianalyysitehtävän, mutta hän ei ollut vielä sitä oppilailta teettänyt.

*Tommin kuvaus kurssin suunnittelusta*

Tommi on samassa ryhmässä Ilmarin kanssa suunnittelemassa ”Suomen historian käännekohtia” -kurssia. Ilmari ei ole joulukuisessa ryhmäkeskustelussa sairauden vuoksi paikalla ja Tommi ei puhu lainkaan kurssisuunnitelman teosta. Heidän ryhmänsä ei tässä vaiheessa ole vielä aloittanut lainkaan suunnittelemaan kurssia.

Helmikuussa ryhmäkeskustelussa Tommi kertoo, että heidän kurssin suunnittelutyö sujui hyvin, joskin siihen kului paljon aikaa. Heidän ryhmään kuului viisi opetusharjoittelijaa. Tommi kertoo kolmen opiskelijan kantaneen enemmän vastuuta kurssista ja kahden olleen enemmän mukanaolijan roolissa. Tommi toteaa, että hänellä Ilmarilla ja kolmannella harjoittelijalla on ollut niin vahvat visiot kurssista ja sen suunnittelusta, että muut ovat saaneet ne hyväksyä.

Tommi kertoo kurssin perustuvan tutkivaan oppimiseen. He ovat jakaneet kurssin viiteen teemaan, jolloin jokaiselle opetusharjoittelijalle on tullut vastuu yhdestä teemasta. Tunnit toteutettiin ryhmätyönä ja jokainen harjoittelija oli jokaisella oppitunnilla läsnä. Tommi kertoo, että vastuussa oleva opettaja johtaa toimintaa ja tarvittaessa alustaa aiheesta luokan edessä. Tämän jälkeen ryhmille annetaan tehtäviä ja tarvittaessa heitä ohjataan apukysymyksin tehtävissä eteenpäin. Tommi kertoo, että he ovat myös testanneet kurssilla oppilaiden heitteille jättämistä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että opiskelijat joutuvat itse ratkomaan keskenään ongelmia, eikä opettaja ole heti heitä neuvomassa.

Kurssin toteuttamisessa korostuu kaikkien ryhmään kuuluvien opetusharjoittelijoiden rooli, sillä jokainen heistä on joka kerralla osa opetusta. Lukiolaiset on jaettu viiteen ryhmään ja jokaisella ryhmällä on oma opetusharjoittelija ohjaamassa tämän ryhmän toimintaa. Tommi toteaa, että hän onkin pystynyt seuraamaan ryhmän prosessia tarkemmin ja näkee sen tuloksen, mitä menetelmästä tulee. Heidän viiden opiskelijan ryhmässä osalla opiskelijoista on ollut välillä varsin kriittinen suhtautuminen tällaiseen työskentelyyn, mutta Tommin mukaan he kaikki harjoittelijat ovat olleet hyvin kurssilla mukana.

Tommi on itse kurssiin tyytyväinen, mutta kertoo, että oppilaille kurssin työtapojen opettelu on ollut aluksi haastavaa. Hän korostaa sitä, että tällaisessa työskentelytavassa vastuu on enemmän oppilaille, sillä he eivät voi laistaa oppimisesta samalla tavoin kuin opettajajohtoisessa oppimisessä. Kurssilaiset arvioidaan välikokeiden avulla. Nämä välikokeet ovat erilaisia ryhmäkokeita ja ryhmätöitä. Tommi sanoo, että opiskelijat arvioidaan tekemisen, ei vain lopputuloksen kautta ja tämä aiheuttaa sen, että oppilaiden on pakko jaksaa toimia tunneilla. Kaikki ryhmään kuuluvat opetusharjoittelijat myös lukevat kaikkien lukiolaisten välikokeet, vaikka itse arviointi on ”ulkoistettu” vastuuvetäjälle. Myös opetusharjoittelun ohjaaja on katsonut arviointiin kuuluvat tehtävät ja antanut niistä hyväksyntänsä. Kurssilla arvioidaan myös joka viikko jokaisen

oppilasryhmän toiminta. Tähän arviointiin osallistuu aina kulloisenkin ryhmän ohjaaja.

*Ilmarin kuvaus kurssin suunnittelusta*

Joulukuussa Ilmari ei päässyt sairastumisen vuoksi ryhmäkeskusteluun. Heidän ryhmänsä ei kuitenkaan vielä tässä vaiheessa ollut aloittanut kurssin ”Suomen historian käännekohtia” suunnittelua.

Helmikuun ryhmäkeskustelussa Ilmari kertoo, että heidän kurssisuunnitteluaan ohjasi se idea, että he eivät käytä mitään kirjaa eikä heillä tule olemaan kurssilla mitään loppukoetta. He halusivat toteuttaa kurssilla tutkivaa oppimista siten, että jakoivat kurssin viiteen teemaan, joita jokaista opetettiin kuudesta kahdeksaan tuntia. Oppilaat oli jaettu kotiryhmiin ja he tutkivat omissa ryhmissään teemoja. Yhtenä tavoitteena Ilmari nostaa esiin myös ryhmätyötaidot ja hän kertoo heidän käyneen kurssilla esimerkiksi läpi sitä, miten annetaan ja vastaanotetaan palautetta.

Ilmari sanoo, että kurssi on vaatinut paljon hienosäätöä ja säätämistä, mutta kertoo kaikkien palasten lokahtaneen aika hyvin kohdilleen. Hän myös kertoo, että näin kurssin loppuvaiheessa on varsin antoisaa katsoa oppilaiden työskentelyä. Oppilaat ovat kurssilla päässeet sellaiseen työtapaan, jossa ne neuvottelevat ja keskustelevat siitä, millainen heidän käsityksensä tapahtuneista on ja miten he ovat tähän käsitykseen tulleet.

Kurssin alussa oli ryhmän opetusharjoittelijoiden keskuudessa paljon muutosvastarintaa. Ilmari kertoo, että vaikka kurssisuunnitelma saatiin kasaan, paljastui kurssia aloitettaessa, ettei yhdellä harjoittelijoista ollut ymmärrystä suunnitteluista työtavoista. Ilmarin mukaan ”saatettiin toteuttaa jotain työtapa, mutta ei oltu sisäistetty mikä niiden merkitys on”.

Ilmari toteaa, että heidän kurssinsa on sellainen, ettei sitä olisi edes pystynyt toteuttamaan yksin. Kurssi perustui siihen, että kaikki ryhmän harjoittelijat olivat läsnä kaikilla oppitunneilla. Opettajan roolina tunneilla on tuoda omalle ryhmälleen materiaalit ja ohjata ryhmän toimintaa. Luokka on jaettu viiteen ryhmään ja nämä ryhmät tutkivat samaa aihepiiriä eri näkökulmista. Esimerkkinä Ilmari kertoo sen, että kun aiheena oli Suomi toisessa maailmansodassa, yksi ryhmistä työsti sitä miksi Suomi joutui sotiin, toinen ryhmä rauhanprosesseja, kolmas ryhmä Suomen ja ulkomaiden suhteita, neljäs ryhmä kotirintamaa ja viides ryhmä sodan jälkeisiä asioita. Kun kotiryhmä oli tutkinut aihetta ja valmistelleet siitä opetustuokion, sekoitettiin ryhmät ja opetustuokiot esitettiin sekaryhmissä. Kotiryhmä pystyi koko kurssin ajan samana, mutta muita ryhmiä käytettiin tilanteen ja tarpeen mukaan.

Kurssin arvioinnissa otettiin huomioon jokaisen oma työpanos ryhmässä. Ilmari nostaa esiin arvioinnin vaikeuden. Hän toteaa, että jokainen harjoittelijoista tarkastaa oman teemansa kokeet. Ilmari kertookin huomanneensa että esimerkiksi hänen kotiryhmän kokeet oli tarkastanut opetusharjoittelija, joka painotti nimien ja vuosilukujen osaamista kokonaisuuksien sijaan. Hän kuitenkin totesi, että itsekin opetusharjoittelijana oli vaikea mennä puuttumaan toisen arviointiin. Kurssin arviointi pohjaa pitkän kurssia tehtyihin tehtäviin. Yhtenä

tehtävänä on ollut esimerkiksi kyläkokous, jossa jokainen on joutunut valmistelemaan kyläkokoukseen perustellut esityksen omasta näkökulmastaan käsin. Ilmari kertoo, että he ovat kokeilleet erilaisia tapoja koota ryhmässä tehtyä tutkimusta. Lopputuotoksina oppilaat ovatkin tehneet mm. draamaa. Asiantuntijatyöskentelyn lopuksi järjestettiin oppilaille suulliset kokeet. Ilmari toteaa, että he ovat vasta arvioineet kurssin ensimmäisen teeman, mutta tämäkin näytti sen, että arviointi tulee olemaan vaikeaa.

Ilmari pohtii kurssin onnistumista ja kertoo huomanneensa, että aina ei ole kyse siitä, että opettaja opettaisi huonosti. He tekevät jokaisesta teemasta oppilaille jaettavat laput, joihin on laitettu mahdollisimman selkeästi teeman oppimistavoitteet ja asiat, joita tunneilla käsitellään sekä työtävät. Tästä huolimatta osa oppilaista ei tajua sitä, mitä tunneilla tulisi tehdä.

Ilmari kertoo, että suhde oppilaisiin läheni kurssin aikana. Hän kertoo, että aluksi häntä pelotti, kun oppilaat kysyivät sellaisia kysymyksiä, joihin hänellä ei ollut oikeita vastauksia, mutta pienen ryhmän kanssa työskennellessä on ollut kivaa lähteä yhdessä pohtimaan, mistä näihin kysymyksiin löytyisi vastauksia. Ilmari kertoo, että hän on onnellinen siitä, että on oppinut, ettei tärkeintä ole tietää kaikkea, vaan oppia löytämään keinot selvittää asioita.

Kurssin pitäminen on Ilmarista ollut rankkaa ja hän toteaaakin, että hänen roolinsa kurssilla on ollut liian suuri. Hän huomasi kurssin kuluessa, että muut ryhmäläiset odottivat hänen olevan koko ajan perillä kaikesta kurssilla. Ilmari kertoo, että heidän viisihenkinen ryhmä jakautui kahteen osaan, heitä oli kolme, jotka joutuivat koko ajan myymään kahdelle muulle ryhmäläiselle ideaa tämän kaltaisesta opetuksesta. Lisäksi Ilmari kertoo, että kurssin suunnitelmat ovat eläneet koko ajan. Tämä on tehnyt kurssista varsin opettavaisen, mutta samalla raskaan. Ilmari kokeekin, että heidän ryhmässä on mennyt pahasti pieleen se, että hän joutuu olemaan se, joka koko ajan neuvoo muita harjoittelijoita.

Jo kurssin suunnitteluvaiheen Ilmari koki raskaaksi. Hän koki, joutuvansa koko ajan myydä ideaansa muille ryhmäläisille. Ilmari kertoo, että heitä oli aluksi kolme ja myöhemmin neljä, jotka ”uskoi tähän juttuun”, mutta ”jos joku ei niinku osta sitä, mitä sä myyt, niin se tekee elämästä aika hankalaa. Varsinkin jos sä itse uskot siihen tuotteeseen niin paljon, että ihan harmittaa”. Ilmari kuitenkin toteaa, että oli ihan opettavaista huomata, että välillä asiat menevät toisella tavalla kuin itse olisi halunnut.

Kurssin käynnistettyä Ilmari kertoo, että he joutuivat pohtimaan, sitä, miten he opetusharjoittelijat antavat toisilleen palautetta. Ilmari kertoo, että yhden ”reisille menneen” tunnin jälkeen he kävivät varsin kärkevääkin keskustelua, mutta hän totesi tämän olleet hyvä heidän ryhmänsä toiminnan kannalta.

Ilmari nostaa tärkeäksi asiaksi sen, että hän on kurssilla saanut oppilaisiin läheiset välit. Hän toteaa, että oppilaat ovat alkaneet antaa hänelle palautetta. Ilmari toteaa, että oppilaiden kanssa keskustellessa hän on huomannut sen, että on tärkeää selittää oppilaille omaa toimintaansa ohjaavia tekijöitä.