

1/06/2000

”Ei mulla oo kovin tieteellinen toi gradu”

Valmistuvan luokanopettajan tieteellis-
emansipatorinen ajattelu

Sirke-Helena Caselius
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Maaliskuu 2000

TIIVISTELMÄ

”Ei mulla oo kovin tieteellinen toi gradu”. Valmistuvan luokanopettajan tieteellis-emansipatorinen ajattelu.

Sirke-Helena Caselius

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Maaliskuu 2000

137 sivua ja 8 sivua liitteitä

Valmistuvan naisluokanopettajan koulutuksessa saamia valmiuksia tieteelliseen ajatteluun ja kykyyn toimia emansipatorisesti opettajan työssä puntaroidaan suhteessa koulun ja yhteiskunnan rakenteellisiin yhteyksiin, jotka aktualisoituvat piilo-opetussuunnitelmassa. Yliopistoa oppimisympäristönä ja luokanopettajakoulutuksen ongelmia akateemisena oppimisympäristönä käsitellään yliopiston alakulttuurien välityksellä: erilaiset oppimisympäristöt muovaavat opiskelijoiden opiskelustrategioita ja opintoihin suuntautumista.

Useimmiten luokanopettaja jää tieteellisessä ajattelussaan pinnalliselle tasolle, jossa tutkielman tärkeimpiä ongelmia ovat muodolliset ja määrälliset ongelmat. Aiempi koulutus lisää tieteellisiä valmiuksia.

Luokanopettajakoulutus on ammattiin tähtäävää koulutusta ja sillä on rasisiteenaan opettajaseminaarien ulkoajautuvat opetussuunnitelmat. Luokanopettajakoulutuksessa vuosikurssit ja pienryhmät muodostavat opiskelun sosiaalisesti tapahtumaksi. Paitsi hyödyllisiä sosiaalisia taitoja, pienryhmissä opiskelu voi opettaa liiallista tukeutumista ryhmään ja estää tieteellisen ja emansipatorisen ajattelun kehittymisen opiskeluvuosien aikana. Myös tiivis opiskelutahti ja pirstaleiset opintokokonaisuudet edistävät pinnallista ja välineellistä suhtautumista oppimiseen.

Luokanopettajien tieteellis-emansipatorisessa ajattelussa oli erotettavissa kolme päävaihetta, joissa ensimmäisessä opiskelijat opinnoissa toteuttavat muilta saamiaan ohjeita, eikä heidän tieteellinen ajattelunsa ole kehittynyt. Toisessa vaiheessa opiskelijat etsivät tieteellis-emansipatorista maailmakuvaansa vaihtoehtoisten suuntautumistapojen kautta ja kolmannessa vaiheessa opiskelijat ovat sitoutuneet kehittymään tieteellisesti ja emansipatorisesti. Tässä tutkimuksessa näitä ilmiöitä tutkittiin opiskelijoiden pääaineiden opintokokemuksilla, kasvatussosiologisen teorian hallinnalla ja tutkielma-prosessilla.

Avainsanat: luokanopettajakoulutus, piilo-opetussuunnitelma, emansipatorisuus, tieteellinen ajattelu, intellektuaalisuus, yliopisto-opiskelu

ALKUSANAT

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielmani käsittelee luokanopettajien valmiuksia toimia työssään emansipatorisina intellektuelleina. Kiinnostuin aiheesta jo ennen opettaja-opintojani ja kiinnostukseni aiheeseen syveni omien opintojeni aikana. Tutkielmani avulla pystyin hahmottamaan myös omia opintojani uudella tavalla, mutta kiinnostukseni yliopisto-opintoja ja opiskelijatutkimuksia kohtaan on peräisin varhaisemmalta ajalta ja kiinnostukseni on enemmän ”teoreettista” kuin henkilökohtaista. Toivon myös, että tutkimukseni tuloksia voitaisiin hyödyntää luokanopettajakoulutuksen kehittämisessä. Etenkin emotionaalisen aspektin yhdistäminen tieteellis-emansipatorieen ajattelun kehittymiseen opintovuosien aikana voisi merkittävästi kehittää luokanopettajakoulutuksen tutkielmaopintoja ja opiskelijoiden kiinnostusta omaan tutkielmaansa. Tutkimuksessanihan kävi ilmi, että tutkielma on vain harvoille opiskelijoille merkittävä uusi oppimistilanne; ja tutkielma on useille muodollisuus maisterinpapereita varten.

Kiitän niitä kahtatoista opiskelijatoveriani, jotka kiireistään huolimatta suostuivat haastateltaviksi. Moni heistä joutui näkemään paljon vaivaa järjestellessään aikatauluaan päästäkseen haastateltavaksi, koska he elivät kiireistä elämänvaihetta lopetellessaan opintojaan ja siirtyessään työelämään. Ilman avoimia ja tutkimuksestani ja omista opinnoistaan kiinnostuneita tutkimushenkilöitä tutkimukseni ei olisi onnistunut.

Haluan kiittää myös työni ohjaajia, joilta olen vuosien kuluessa tutkielmaani tehdessäni saanut ohjausta ja ehdotuksia työni eteenpäin viemiseksi. Kiitän Jyväskylän yliopistossa työtäni lukuvuonna 1995-1996 ohjannutta apulaisprofessori Joel Kiviraumaa. Erityiset kiitokset professori (ma) Tuula Matikaiselle, jonka ohjauksessa työni lopulta valmistui ja joka luki ja kommentoi monia eri versioita tutkielmastani. Ohjaajani eivät kuitenkaan ole vastuussani tutkielmani sisällöstä ja tuloksista; olen itse tehnyt työtäni koskevat ratkaisut ja siten olen niistä vastuussa.

SISÄLLYS:

1	JOHDANTO.....	1
2	KASVATUS YHTEISKUNNALLISENA TOIMINTANA.....	4
	2.1 Kasvatus sosiologisena ilmiönä.....	4
	2.1.1 Kasvatus legitimoi vallitsevan sosiaalisen poliittisen ja kulttuurisen tilanteen.....	5
	2.1.2 Kasvatustiede sosiaalisen järjestyksen luoja.....	6
	2.2 Pinnan alla kuohuu: koulun piilo-opetussuunnitelma.....	8
	2.3 Piilo-opetussuunnitelma arkielämässä.....	11
3	EMANSIPATORISEN INTELLEKTUAALISUUDEN MUOVAUTUMINEN OPINTOVUOSIEN AIKANA.....	13
	3.1 Yliopisto-opiskelijoiden tieteellisestä ajattelusta	13
	3.1.1 Intellektuaalisen kehityksen vaihemalli	14
	3.1.2 Subjektiiivisesta tutkimusotteesta konstruktivistiseen	17
	3.2 Tieteellisen tiedon emansipatorinen luonne.....	20
	3.3 Intellektuelli norsunluutornissa.....	21
	3.4 Mukautuva, hegemoninen, kriittinen ja emansipatorinen intellektuelli.....	22
	3.5 Emansipatorisuus käyttöteorianana.....	25
	3.6 Opettajaan kohdistuvat ristiriitaiset odotukset	27
	3.7 Opettaja teknokraattisessa systeemissä.....	29
4	YLIOPISTO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ.....	30
	4.1 Monimuotoinen yliopisto.....	30
	4.2 Alakulttuuriset oppimisympäristöt yliopistossa.....	31
	4.3 Luokanopettajakoulutus yliopistollisena koulutuksena.....	32
	4.3.1 Emansipatorinen intellektuaalisuus luokanopettaja- koulutuksessa.....	33
	4.3.2 Arkipäivän oppiminen ja piilo-opetussuunnitelma.....	34
5	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT.....	36
	5.1 Tutkimuksen aiheen muotoutuminen.....	36
	5.2 Aiemmat tutkimukset.....	36
	5.3 Tutkimuksen viitekehys.....	38
	5.4 Luokanopettajakoulutus kulttuurisena ja sosiaalisena uusintajana.....	39
	5.5 Tutkimuksen ongelmat.....	40
	5.6 Teema-alueiden muotoutuminen.....	40
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	43
	6.1 Teemahaastattelun keinoin suojamuurien taakse.....	44
	6.2 Esseet.....	46
	6.3 Satunnaisotannasta lumipalloon: kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta.....	47
	6.3.1 Tutkimuksen reliabiliteetti eli tutkimustilanteen arviointi.....	48

6.3.2	Käsitevaliditeetti eli siirrettävyys.....	49
6.3.3	Sisällönvaliditeetti eli vastaavuus.....	50
6.4	Sosiaaliset verkostot haastattelujen edellytyksenä.....	51
6.5	Haastattelusta kieltäytyneet.....	52
6.6	Haastateltujen taustatiedot.....	54
6.7	Haastattelujen toteutus.....	57
6.7.1	Haastattelut Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa ja haastateltavien ikä ja koulutustausta.....	59
6.7.2	Haastattelut Jyväskylässä ja haastateltujen kuvailua.....	61
6.8	Aineiston purkaminen: koodaus, litterointi ja alustava analyysi.....	62
6.8.1	Aineiston käsittely: yhteneväisyyksiä aineistosta.....	63
6.8.2	Tematisointi opiskelijan intellektuaalisen ja emansipatorisen kehityksen näkökulmasta.....	64
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	67
7.1	Kasvatustiede sivuaineena.....	68
7.1.1	Jotain juttuja eskimoista: kasvatussosiologisen tiedon merkitys opettajuuden rakentumisessa.....	73
7.1.2	Piilossa oleva opetussuunnitelma luokanopettajaksi valmistuvan kerronnassa.....	77
7.1.3	Kasvatustieteen teoria-aineksen merkitys opettajan ammattissa ja emansipatorisessa käyttöteoriassa.....	79
7.2	Luokanopettajan intellektuaaliset valmiudet opintojen loppuvaiheessa.....	80
7.2.1	Tutkielman teko valtauttavana oppimiskokemuksena.....	84
7.2.2	Tieteelliset opinnot pettymyksenä: vertailua ryhmien välillä.....	85
7.2.3	Kompastuskivet tieteellisessä kehityksessä: opintoympäristö tieteellisen tutkielman tukena opiskelijoiden kerronnassa.....	87
7.2.4	Tutkimusmenetelmäopinnot tieteellisten opintojen kompastuskivenä.....	90
7.2.5	Intellektuaalis-emotionaalinen kehitys ja tieteellisen kehityksen esteet luokanopettajaksi valmistuvalla naisopiskelijalla.....	92
7.3	Luokanopettajakoulutus tutkijankouluttajana.....	94
7.4	Luokanopettajan tutkielma ja emansipatorisuuden kasvuprosessi.....	97
7.4.2	Luokanopettajaksi opiskelevan emansipatoriset valmiudet.....	98
7.4.2	”Onhan ne kivoja”: läpäisyperiaatteella menevät opintokokonaisuudet koulussa emansipatorisina projekteina.....	100
7.5	Yhdessäoloa ja opiskelua: opiskelun subjektin muotoutuminen luokanopettajakoulutuksessa.....	101
7.6	Ristiriitaisuuksia luokanopettajakoulutuksessa.....	104
7.6.1	Teoriaa vai käytäntöä?.....	104
7.6.2	Yliopistokoulutuksen aura.....	105
7.6.3	”En luota tieteeseen vaan ihmisiin”: opettajankoulutuksen kehittämisen ristiriitaiset paineet.....	107

8	TUTKIMUKSEN TULOSTEN KOONTIA.....	109
8.1	Luokanopettajaksi valmistuvan opiskelijan intellektuaalisuus.....	109
8.2	Naisvaltaiset oppimisprosessit.....	111
8.3	Valmistuvan luokanopettajan emansipatorinen intellektuaalisuus.....	112
8.4	Tieteellis-emansipatorinen kehitys luokanopettajakoulutuksessa.....	112
8.4.1	Aloittelija.....	113
8.4.2	Etsijä-vaihe luokanopettajakoulutuksen ristiriitaisissa odotuksissa.....	114
8.4.3	Tieteellinen vaihe.....	116
9	POHDINTAA.....	119
9.1	Tutkimuksen tulosten arviointia.....	120
9.2	Tutkimusten tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden pohdintaa.....	122
9.3	Tutkimuksen tuloksien sovellettavuus käytäntöön luokanopettajien koulutuksessa.....	126
9.4	Jatkotutkimushaasteita.....	127
	LUETTELO LIITTEISTÄ.....	129
	LÄHTEET.....	129
	LIITTEET.....	138

1 JOHDANTO

Yliopisto-opiskelun keskeinen tavoite on oppia tieteellisen ajattelun taitoa, mitä opintojen kuluessa toisaalta kehitetään ja toisaalta mitataan tutkimusmetodiopinnoin ja seminaarein. Tärkein tieteellinen työ maisteriopinnoissa on pro gradu –tutkielma. Luokanopettajien akateemista ja tieteellistä oppimista tutkittaessa on todettu, ettei käytäntöön suuntautuvassa luokanopettajakoulutuksessa tieteellinen ajattelu kehity kuten esimerkiksi yhteiskuntatieteellisissä opinnoissa. Luokanopettajakoulutus on näissä tutkimuksissa kytketty yliopistossa vaikuttaviin alakulttuureihin ja opettajan-koulutuksen historiallisiin viitekehyksiin; intellektuaalisuus on nähty paitsi tieteellisenä oppimisena myös kulttuurisena pääomana tai elämäntapaan liittyvinä siirtyminä sekä osana eettistä ja maailmankatsomuksen kehittymistä. (Aittola & Aittola 1988; Aittola 1992; Collins 1992, 76-77; Eskola 1995; Hakala 1994; Niemi 1992; Perry 1970; Piskonen 1993; Viljanen 1992, 25-26.)

Tässä tutkimuksessa intellektuaaliseen kasvuun nivotaan emansipatorisuuden näkökulma tutkimalla vastavalmistuneen naisluokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuutta, mitä ei ole aiemmin empiirisesti tutkittu Suomessa. Yliopisto-opiskelu on muutakin kuin oman tieteenalan tietojen ja taitojen kartuttamista, sillä myös opiskelijan persoona rakentuu opiskeluvuosien kuluessa. Yliopisto-opiskelun tuoma muutos välittyy vuorovaikutuksessa oppimisympäristössä, jolloin opiskelija pyrkii opintoalaansa sitoutumalla ja hyväksymällä yhteiset koulutuskriteerit parantamaan myös omia elämänehtojaan. Opiskelijoiden toiminnassa – opinnoissa ja elämäntapojen kriittinen tarkastelu sekä uudelleenmuotoilu, jolloin tieteenala- ja laitospohjaiset habitukset saavat tilaa opiskelijan persoonassa. (Aittola 1998b, 172-189; Bourdieu & Passeron 1979; Habermas 1987 68-75; Habermas 1981, 168, 182-230; Piskonen 1993, 30-40.)

Opiskelijat sopeutuvat laitoksen opiskelulle asettamiin reunaehtoihin – tenttivaatimuksiin, harjoittelukäytäntöihin ja niin edelleen – mutta opiskelua ovat myös informaaliset opiskelustrategiat. Opiskelijan elämä virallisen opintosuunnitelman ulkopuolella koostuu sosiaalisen elämän eri tekijöiden muodostamasta epävirallisesta arkeen kytkeytyvästä opintosuunnitelmasta, jolla on opiskelijan intellektuaalisen kasvun kannalta yhtä suuri merkitys kuin virallisella opintosuunnitelmalla. Tieteenalan sisäisten traditioiden lisäksi opiskelija elää monimuotoisessa yliopistossa, jossa uudet ja vanhat tieteenalat taistelevat asemastaan aka-

teemisellä kentällä. (Aittola 1998b, 172-189; Bourdieu 1984; Collins 1992; Hakala 1994, 26-31; Habermas 1981, 182-212; Watkins & Marsick 1992, 290.)

Luokanopettajakoulutus on akateemisena koulutuksena nuorta ja suuntaansa hakevaa. Koulutusta nykyisellään leimaa ulkoahjautuva opetus suunnitelma, kontaktiopetus ja yhdessäolokulttuurin muovaama opintoympäristö, mikä on yhteydessä myös tieteellisen ajattelun kehittymiseen vielä opintojen loppuvaiheessa. Luokanopettajaksi opiskelevien on opintojen loppuvaiheessa vaikea irrottautua ulkoahjautuvuudesta itsenäiseen työskentelyyn ja ajattelemaan kriittisesti ja problematisoivasti, mitkä ovat tieteelliselle ajattelulle tunnusomaisia piirteitä. Luokanopettajat ovat valmistuessaan useimmiten tieteellisessä ajattelussaan teknisen toteuttamisen tasolla. (Eskola 1995, 185-186; Hakala 1992.)

Haastattelin kahtatoista juuri valmistuvaa naispuolista luokanopettajaa heidän tieteellisestä ja emansipatorisesta kehityksestään. Tutkittavat valitsin siten, että heidän aiempi koulutuksensa, työkokemuksensa ja elämäkokemuksensa poikkesivat toisistaan. Haastattelussa käytettiin empiirisinä mittareina tieteellisen ajattelun osalta Perryn (1970) vaihemallia, jossa opiskelija kehittyy opintovuosiensa kuluessa tiedon vastaanottajasta sen tuottajaksi, ja opiskelijoiden omia kokemuksia opinnäytetyön tekemisestä. Perryn (1970) vaihemallia täydennettiin naistutkimusnäkökulmasta subjektiivisuuden käsitteellä, jolloin opiskelija voi Perryn (1970) vaihemallista poiketen edetä intellektuaalisessa kehityksessään poikkeavasti, koska hän nivoo opintoihinsa oman persoonallisen kasvunsa ja emootionsa. Tieteellisen ajattelun kehittyminen tällaisen subjektiivisen väylän kautta merkitsee sitä, että ”oman äänen” esilletuominen tieteellisissä opinnoissa on keskeistä, mikä sopii tähän tutkimukseen, koska kaikki haastatellut opiskelijat olivat naisia. Myös luokanopettajan työn ja koulutuksen käytännönläheinen ja yhdessäolokulttuurin leimaama ilmapiiri tukee tätä näkökulmaa sekä se, että luokanopettajaksi opiskelevista on yleensäkin valtaosa naisia. Kriittisessä kasvatussociologiassa on usein unohdettu naisvaltaiset oppimisprosessit ja pitäyditty näennäisesti sukupuolettomaan teorianmuodostukseen. Intellektuaaliseen kasvuun liittyy myös katkoksia ja keskeytyksiä, jos kehitys estyy. Tällöin vaihtoehdot tieteelliselle kasvulle ovat

- 1) perääntyminen ja luovuttaminen, jolloin opiskelija luovuttaa tieteellisen ajattelun kehittymisen mahdollisuudesta kokonaan, 2) pakeneminen tieteellisyydestä ja sen realiteeteista johonkin toiseen todellisuuteen ja 3) mukautuminen ja viivyttely, jolloin opiskelija sopeutuu ja mukautuu vaatimukseen kuitenkin sisäistämättä hä-

neltä vaadittua tieteellistä ajattelutapaa. (Anttonen 1997; Goldberger et. al.1987; Hakala 1992; Kurfiss & Gainen 1988; Meisenhelder 1989; Perry 1970.)

Emansipatorisuus edellyttää intellektuaalista kehitystä juuri kriittisen ja problematisoivan ajattelun vuoksi, joten tieteellisen ajattelun kehittymisen tutkimista ei voi emansipatorisuutta tutkittaessa poissulkea. Luokanopettajien kykyä toimia emansipatorisena intellektuellina mitattiin käyttäen hyväksi kasvatustieteiden opintoja koulutuksessa sekä sosiologisten yhteyksien havaitsemista koulutyössä sekä mahdollisuuksina käyttää tätä tietämystä opetustyössä. Koulun käytännön yhteiskunnallisista yhteyksistä nostettiin esiin kasvatustieteissä keskeinen ja aihetta opiskelleille tuttu piilo-opetussuunnitelman käsite. Kasvatustieteiden tuntemus on opiskelijoille tärkeää, koska sosiologia demystifioi tutkimuskohteitaan. Opettajalla, tiedostaessaan koulun yhteiskunnalliset kytkökset, on mahdollisuus nähdä oppilaiden ja luokan toimintaa laajemmin kuin pelkän arki-ajattelun tai psykologian määrittämänä. Emansipatorisuus ja yleensä kaikki koulua ja omaa työtä uudistava toiminta edellyttää myös kasvatuksen näkemistä osana laajempaa yhteisöä. (Broady 1986; Freire 1972; Giroux 1983; 1988, 108; Mayo 1994, 128-134.)

Tutkimuksen tulokset suhteutetaan luokanopettajakoulutukseen opiskelijoiden tieteellisenä kasvattajana. Luokanopettajakoulutuksen viralliset opintosuunnitelmat ja arkielämään kätkeytyvä epävirallinen piilo-opetussuunnitelma muokkaavat opiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittymistä opintovuosien kuluessa. Tutkimuksessa pyritään selvittämään kuinka koulutustaustaltaan heterogeeninen opiskelijajoukko on tieteellisessä ajattelussa kehittynyt opintovuosien kuluessa. Tätä tutkitaan opiskelijoiden suhteesta kasvatustieteeseen ja tutkielman tekoon prosessina. Tulokset suhteutetaan opiskelijoiden aiempaan koulutukseen siten, että paitsi pelkkää tieteellisen ajattelun tasoa pohditaan nimenomaan luokanopettajakoulutuksen aikaista kehittymistä tieteellisessä ajattelussa sekä erilaisia onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia tutkielmaprosessissa opiskelijoiden kuvaamana. Opiskelijoiden sosiaalista oppimista selvitetään heidän kuvauksillaan hyvästä oppimisesta luokanopettaja-opinnoissa ja siitä, kuka on oppimiselle tärkeä subjekti.

2 KASVATUS YHTEISKUNNALLISENA TOIMINTANA

2.1 Kasvatus sosiologisena ilmiönä

Luokanopettajalle kasvatustiede teoreettisilta perusteiltaan merkitsee didaktiikan ja yksilö- ja sosiaalipsykologian muodostavaa kokonaisuutta. Teoreettisen tiedon sovellettavuus on tärkeää työn käytännöllisen luonteenkin vuoksi. Kasvatustieteen vähemmän käytännön sovelluksia tarjoavat filosofiset, sosiologiset tai historialliset ajattelutavat jäävät vieraisiksi sekä opettajankoulutuksessa että työelämässä kouluissa ja luokassa, vaikka koulu ja sen välittämä tieto on yhteiskunnallisena ilmiönä kulttuurisesti ja historiallisesti muuttuva ja siten sidoksissa vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Koulutuksen yhteiskunnallisille ilmiöille ovat monet arvostetut ja uudenlaisia oppimiskokemuksia kehilleet kasvatustieteen teoreetikotkin – esimerkiksi John Dewey – olleet sokeita. Opettajankoulutuksessa ja myös kasvatustieteessä laajemmin ovat yhteiskunnallisia teemoja tärkeämpiä olleet yksilöiden ja pienryhmien kasvattaminen. Laajemmat rakenteelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset olosuhteet on otettu annettuina ja niihin ei ole pyritty vaikuttamaan. Yksilöiden kasvattaminen demokraattiseksi on merkinnyt yksilön elämänhallinnan tai muiden psykologisten ominaisuuksien kehittämistä siten, että yksilö on voinut toimia menestyksellisesti yhteiskunnassa. Varsinaista kulttuurisia ja sosiaalisia viitekehyksiä ei sen sijaan ole ohjattu problematisoimaan. (Aronowitz & Giroux 1985, 1, 11; Dewey 1966; Giroux 1981, 26; Giroux 1984, 316-320; Hakala 1994, 56-60; Pirttilä 1993, 178-179; Rinne 1988, 134.)

Opettajien mieliin ovat kasvatussosiologian kentältä jääneet lähinnä Koskenniemen 1930-luvulla Suomeen tuomat sosiometriset mittaukset – ehkä juuri niiden käytännöllisyyden ja sovellettavuuden vuoksi. Muutoin on suomalaisen kasvatussosiologian vaikutus kouluihin ollut vähäistä. Yksiselitteisesti tästä ei voi kuitenkaan ”syyttää” opettajia ja opettajankouluttajia. Myös suomalaisen kasvatussosiologia tieteenalana on ollut hapuilevaa, ohutta ja katkeilevaa; mielenkiinnon kohteet ovat nopeasti vaihdelleet luokkarakenteiden, sukupuolen (gender) ja elämänkaaren tutkimisen välillä, eikä varsinkaan ole ohjelmallisesti pohdittu keinoja vallitsevan olotilan purkamiseksi. Sosiologian laajemmat paradigmanmuutokset vaikuttavat myös kasvatussosiologiseen tutkimukseen. (Takala, Eskola, Pietarinen & Takala 1990, 66-68; Young 1984.)

Yhteiskuntatieteiden tehtävänä on avata ihmisten silmät näkemään ja tiedostamaan omaa arkipäiväänsä uusien tiedojen ja käsitteiden, ikään kuin nousta ar-

kiajattelun yläpuolelle. Arkiajattelijoina olemme juurtuneet traditioiden, instituutioiden ja arvojemme viitekehyksiin, jotka estävät havaitsemaan maailmaa objektiivisesti. Yhteiskuntatieteet toimivat emansipatorisesti muokatessaan tavallisten ihmisten käsityksiä omasta elämästään, kykyä nähdä itsensä ja oma toimintansa myös sosiologisten ”lainalaisuuksien” kautta. Opettajilla tämä kyky merkitsee oman työnsä sosiologisen merkityksen tiedostamista ja sitä, että opettaja siirtyy työssään toisaalta arkitiedon yläpuolelle ja toisaalta ilman psykologisointia ope- roimaan sosiaalitieteellisin käsittein. (Adelman 1977, 233-234; Aronowitz & Gi- roux 1985; Aronowitz & Giroux 1991, 87; Freire & Macedo 1987, 40; Gordon & Lahelma 1991; Habermas 1987, 69-73; Huotari 1999, 74-75; Järvinen 1987, 166; Mannheim 1976, 136-146; Young 1977, 251.)

2.1.1 Kasvatus legitimoii vallitsevan sosiaalisen, poliittisen ja kulttuurisen tilanteen

Kasvatus toimii yhteiskunnallisena uusintajana sekä virallisten kasvatusjärjestel- mien kautta että myös arkipäivän oppimistilanteissa. Kasvatus toimii siten val- lankäytön välineenä, mutta sitä on vaikea havaita kasvatuksen ja sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen tilanteen kytköksen vuoksi, joka nähdään arkitiedossa luonnollisena ja epäproblemaattisena itsestäänselvyyttenä, eikä yhteiskunnallisena valtasuhteita ylläpitävänä instituutiona. (Anttonen & Kempainen 1994, 376; Aronowitz & Giroux 1991, 87, 162; Collins 1985, 60-67; Freire 1985, 73; Giroux 1984, 317; Hakala 1994; Habermas 1987, 68-74; Laine 1997, 51-74; Mustakallio 1993, 91; Rinne 1988, 119; Toiskallio 1993.)

Kasvatusta ei kuitenkaan pidä ja voi nähdä suoraviivaisena prosessina, jossa kasvatettava sosiaalistetaan suoraan yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja normeihin. Kasvatuksen kohteeksi joutuva lapsi ja nuori ei passiivisesti vastaan- ota kulttuurisia taitoja vaan kykenee vuorovaikutuksessa kasvatusinstituutioiden legitimoiman kasvattajan kanssa muovaamaan omaa sosialisatioprosessiaan. Samoin kasvattajien – tässä tutkimuksessa luokanopettajien – koulutuksessa ei kasvatus yhteisymmärrykseen toteudu ensisijaisesti ulkoisilla pakotteilla, sankti- oilla ja ulkoahjautuvuudella, vaikka niitäkin käytetään. Sen sijaan yhteisymmär- rys muovautuu kommunikatiivisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, jossa yk-

silöt rakentavat yhteisymmärryksensä ja sosiaalistuvat opettajiksi kehittäen omaa kompetenssiaan toimia ja jossain määrin diskursiivisesti rekonstruoida kommunikatiivista ympäristöään – sen totuutta ja moraalialia. Kasvatuksen uusintavat tendenssit ovat tärkeitä hallinnan välineitä, koska ne mahdollistavat epäsuoran sosiaalisen manipulaation muovatessaan yhteisymmärrystä. Rakenteelliset yhteydet ovat muovautuneet historiallisina prosesseina. (Freire 1985, 158-155; Giddens 1989, 60; Habermas 1981, 5-10; 1987, 69-71; Laine 1997, 15-30; Rinne 1988, 119.)

2.1.2 Kasvatustiede sosiaalisen järjestyksen luoja

Kasvatus arkielämän vuorovaikutustilanteissa legitimoii vallitsevaa yhteiskunnallista tilannetta ja uusintaa kulttuurista, poliittista ja taloudellista eriarvoisuutta sosiaalisten ryhmien ja sukupuolten välillä. Kasvatustiede osallistuu taustavaikuttajana sosialisointiprosesseihin sekä soveltavana tieteenä että myös kriittisiä näkökulmia koulutukseen tarjoavana vaihtoehtona. Kasvatustieteen vaikutus ulottuu paitsi virallisiin myös epävirallisiin oppimistilanteisiin. Opetussuunnitelmatavoitteineen nojaavat tieteelliseen teoriaan ja tutkimukseen ja opettajankoulutuksessa pyritään opiskelijoille antamaan sellaista teoreettista tietoa kasvatuksesta, mitä voi myös ammatissaan soveltaa*. Kasvatustieteen merkitys järjestyksen legitimoijana on kasvanut yleisen auktoriteettiuskon vähenemisen myötä. Silloin kun ei voida pelkästään vedota traditioon, rationaalisessa modernissa vedotaan tieteelliseen tietoon, josta pyritään luomaan uutta auktoriteettia. (Aittola 1998a, 190-212; 1998b, 172-189; Aittola et al. 1994, 472-482; Carter 1997, 212; Habermas 1975; Raivola 1988, 12; Sunnari 1997b, 138-146.)

Kasvatustieteen uskottavuuden ja itsereflektion kannalta on tärkeää, että kasvatustiede sisältää kriittisiä näkökulmia ja teorioita. Kasvatuksen osa-alueista – aputieteistä, kuten usein sanotaan – kriittisimmän ja pohdiskelevimmin vallitsevaan kasvatustieteelliseen traditioon suhtautuvat filosofia ja sosiologia. Vaikka kasvatussosiologia on aina myös aikansa lapsi, ja kasvatussosiologiassa on olemassa vallitsevaa tilannetta tukevia paradigmoja, kasvatussosiologia on kuitenkin aina siinä mielessä kriittistä, että se demystifioi todellisuutta, vaikka se ei pyrkisikään sosiaalisen ja kulttuurisen tilanteen muutoksiin. (Giroux 1984, 316-320; Giroux 1988, 111-112.)

Kriittisen kasvatussosiologian mielenkiinnon kohteita ovat olleet ensinnäkin elitististen rakenteiden tunnistaminen koulutuksessa ja toiseksi koulutuksen sisällön ja opetussuunnitelmien näkeminen myös sosiologisina, eikä vain psykologisina, ilmiöinä. Tällöin on kysymys siitä, mikä legitimoii opetuksen sisällöt ja käytännöt yhteiskunnallisesti institutionalisoidussa koulujärjestelmässä. Kolmanneksi kriittinen kasvatussosiologia on pyrkinyt havaitsemaan yhteiskunnan ja koulun suhteiden vastaavuutta reproduktion ja resistanssin osalta. (Aronowitz & Giroux 1985, 36- 43; Giroux & McLaren 1989; Woods 1977, 290; Young 1984, 197-210.)

Kriittisen kasvatussosiologian tehtävä ei ole helppo. Sen vaikuttavuutta käytännössä vähentää sosiologian vähäinen opetus opettajankoulutuksessa. Sosiologia ei ole myöskään tarjonnut usein käytännön kasvatustilanteisiin muuta kuin ”ajattelemisen aihetta”, mikä ei usein kiinnosta praktista opettajaksi opiskelevaa. Tilannetta ei helpota se, että kasvatussosiologien koulutuksesta tunnistamat ilmiöt eivät ole selkeästi näkyviä – päinvastoin. Koulutus väärintunnistaa itsensä, koska se peittää vallitsevan tilanteen ja uusintaessaan elitistisiä rakenteita se tuottaa samalla oman toimintansa väärintunnistamista. Tämä väärintunnistaminen uusiutuu myös moderneimmissa progressiivisissa pedagogiikoissa, koska niillä on useimmiten puutteellinen käsitys koulusta yhteiskunnallisena instituutiona. Kasvatustieteeseen ne usein vaikuttavat moderninoloisin paradigmanmuutoksina. (Aronowitz & Giroux 1985, 5-10; Bourdieu & Passeron 1977, 40, 54-89; Sunnari 1997c, 47; Young 1977, 251.)

Kriittisen kasvatussosiologisen teorian ongelmana on myös se, että ne ovat usein makroteorioita, joiden avulla on mahdotonta analysoida koulua, saati sitten soveltaa käytännössä jotain sosiologisesti mielenkiintoisia uudistavia projekteja. Makroteorioiden avulla koulua tutkittaessa joudutaan samalla syvällisiin yhteiskuntaa ja sen rakenteita pohdiskeleviin analyyseihin, jolloin kriittinen teoria ei anna käytännön kasvattajille paljon välineitä emansipatorisiin toimiin luokahuoneessa ja lähiyhteisössä. Kriittiset teoriat ovat myös patriarkaaliseen rationaliteettiin perustuvia, eivätkä huomioi sitä, että käytännössä kasvatuksen kentällä usein työskentelee nainen, jonka rationaliteetti poikkeaa miehisestä rationaliteetista. Naisopiskelijan ”emotionaalinen” rationaliteetti näkyy myös opinnoissa tieteellisen ajattelun kehittymisen ehtoina. Kriittisen teorian ongelma on myös se, että se on kriisiytynyt itsekin kritisoidessaan rakenteita ja jättänyt ihmisten mahdollisuuden arkipäivän kommunikatiivisissa tilanteissa muokata omaa elämis-

maailmaansa. (Giroux 1988, 111-112; Habermas 1981; Meisenhelder 1984, 121-122; 1989, 126-131; Sunnari 1997b, 122-125; Woods 1983, 69-70.)

*Tällaisia kasvatustieteen nykyparadigman mukaisia teoreettisia ”hakusanoja” ovat nykyään mm. kognitiivinen oppimisteoria, lapsikeskeisyys ja konstruktivismi. (ks. Esim. Woods 1977, 290.)

2.2 Pinnan alla kuohuu: koulun piilo-opetussuunnitelma

Koulussa vaikuttavat virallisten opetussuunnitelmallisten päämäärien lisäksi piilossa oleva opetussuunnitelma. Jacksonin (1986) mukaan koulun käytännöistä ja rituaaleista nousee esille tämä koulun päämäärien toteutumista estävä piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelma käsitteenä ei ole kovin yhteneväinen. Piilo-opetussuunnitelman yleensä katsotaan aktualisoituvan monissa koulun käytäntöihin liittyvinä rituaaleissa, jotka toimivat ristiriidassa koulun oppimistavoitteiden kanssa. Joissakin piilo-opetussuunnitelmateorioissa keskitytään enemmän piilo-opetussuunnitelman ilmentymiseen koulun sisäisenä ilmiönä, mutta toisissa yhteiskuntakriittisemmissä piilo-opetussuunnitelmateoriassa pyritään koulussa tapahtuva implisiittinen oppiminen kytkemään laajempiin yhteiskunnallisiin yhteyksiin etenkin reproduktio-käsitteen avulla. Tuolloin piilo-opetussuunnitelman katsotaan toimivan vastoin virallisia tasa-arvoa korostavia päämääriä ja uusintavan sosiaalista epätasa-arvoa. Piilo-opetussuunnitelman havaitsemista vaikeuttaa myös ideologinen ”tasa-arvorunous”, joka esittää, että koulu on kaikille samanlainen mahdollisuuksien kenttä, vaikka esimerkiksi sukupuolella ja sosiaalisella taustalla on suurempi merkitys koulun kentällä menestymiseen kuin kyvyillä, lahjoilla tai ahkeruudella. (Jackson 1968; Bourdieu & Passeron 1977, 75-89; Broady 1986; Giroux 1981,7; Snyder 1973, 4-7; Woods 1983, 10-12; Watkins & Marsick, 1992, 293.)

Sinänsä ”puolueettomat” ja ”objektiiviset”, ”tieteelliseen tietoon” pohjautuvat kouluaineet ja koulun rutiinit sisältävät piilo-opetussuunnitelmallisia elementtejä myös siitä, mikä on ”oikeaa” tietoa ja syrjäyttävät oppilaan tiedon vähemmän merkityksellisenä, mikä estää koulun sisältöjen ja oppilaiden elämisaailmojen kohtaamisen. Oppilaat osallistuvat piilo-opetussuunnitelman tuottamiseen omalla vastarinnallaan itselleen vieraiksi kokemiaan koulun rutiineja ja käytänteitä vastaan ja sosiaalistavat tietyllä tavalla itse itsensä osaksi olemassaolevia so-

siaalisia ja kulttuurisia rakenteita. (Snyder 1973, 116; Willis 1982; Young 1977, 259-260.)

Broady (1986) edustaa piilo-opetussuunnitelmateoreetikoiden joukossa yhteiskunnallista näkemystä, sillä hän kytkee teoria laajempiin yhteiskunnallisiin ja rakenteellisiin yhteyksiin. Vaikka piilo-opetussuunnitelma aktualisoituu kouluissa käytänteissä, arkkitehtuurissa, oppimateriaaleissa ja muussakin materiaalissa ympäristössä sekä oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksessa, se on kuitenkin sosiaalinen ja historiallinen ”tuote”. Sekä virallinen opetussuunnitelma että piilo-opetussuunnitelma ovat osa laajempaa kulttuuria. (Giroux 1981, 123.)

Koulutus ei sinällään pysty murtamaan yhteiskunnallista epätasa-arvoa. Jopa silloin kun tämä on tietoisena tavoitteena – ja opetussuunnitelmallisesti nimettynä oppilaiden yksilöllisten oppimisprosessien tukemiseksi, eriyttämiseksi, tekemällä oppimiseksi, progressiiviseksi pedagogiikaksi ja niin edelleen - koulutus piilo-opetussuunnitelmansa kautta tuottaa uudelleen sukupuoleen, rotuun, alakulttuuriin ja yhteiskunnalliseen asemaan liittyvät epätasa-arvoiset mahdollisuudet hyödyntää koulutusta. Prosessi saa tukea myös muista koulun ulkopuolisista arkielämän oppimisympäristöistä. (Giroux 1994; Lähteenmaa 1992, 68-69; Rinne, Kivinen & Ahola 1989, 116.)

Piilo-opetussuunnitelma syntyi vasta siinä vaiheessa, kun ohjelmallisesti ruvettiin ajamaan koulutuksellista tasa-arvoa, joka ei ole yhteydessä perhetaustaan vaan yksilön ahkeruuteen, lahjoihin ja kykyihin. Sosiaalisen taustan, rodun ja sukupuolen poistumiseen on yleisesti alettu uskoa. Kuitenkin implisiittinen sosiaalisia rakenteita uusintava toiminta kouluissa piiloutuu näennäisesti arvoneutraaliin toimintaan, joka kuitenkin luo stereotyyppioita ja epätasa-arvoa. Progressiiviset pedagogiikat eivät ole tästä näkökulmasta sen merkittävämpiä tasa-arvon edistäjiä kuin perinteinen opettajajohtoinen opetus, sillä myös ne erottelevat oppilaista ne, joilla on kielellistä kompetenssia ja kykyä käyttää koulua tiedollisen pääoman keräämiseen – on aivan eri asia, että vaihtoehtoiset pedagogiikat voivat olla mielenkiintoisempia ja hauskeampia sekä oppilaiden että opettajien mielestä, ja arkirutiineista poikkeava vaihtelu voi tuottaa oppimistuloksiakin. (Bourdieu & Passeron 1977, 73; Broady 1986; Giroux 1988, 21; Giroux & McLaren 1989; Sunnari 1997a, 11; 1997b, 62-67.)

Epävirallisten ameebamaisesti käyttäytyvien kasvatusprosesseiden tunnistamista vaikeuttaa se, että yleisyydestään ja institutionaalisesta määräytyvyydestään huolimatta ne ovat luokkahuoneessa sidottuja moniin yksittäisiin tekijöi-

hin. Eri ikäiset ja taustaltaan erilaiset opettajat välittävät käytännössä implisiittisiä opetustavoitteita erityyppisiin ja eri ikäisiin oppilaisiin arkkitehtuureiltaan ja käytännöiltään erilaisissa kouluissa. Tämä piilo-opetussuunnitelman sopeutuvuus tekee siitä vaikeasti lähestyttävän ja tutkittavan ilmiön, johon opettajakin tietämättään sopeutuu. Opettaja toimii myös työssä, jossa hänen on vaikea toteuttaa pedagogisia ja poliittisia prosesseja, koska hän joutuu olemaan lojaali myös systeemille, joka hänet on palkannut. Opettajan työssä ilmeneekin paljon ”pakotettua identiteettiä”, joka ilmenee esimerkiksi pakollisena ja ulkoa-asetettuna auktoriteettiasemana, jonka purkaminen on aina rajallista. (Laine 1997, 9-30; Raivola 1983, 91; Toiskallio 1993, 2; Woods 1977, 290; Woods 1983, 12-13.)

Paitsi, että opettaja sopeutuu koulun käytäntöihin, eikä tunnista piilo-opetussuunnitelmaa, piilo-opetussuunnitelma saatetaan myös määritellä väärin. Piilo-opetussuunnitelman käytännöt voidaan nähdä neutraaleina ja jopa suotavina. Väitöskirjatutkimuksessaan Meri (1992, 105, 176-183, 213-215) näkee kouluissa negatiivista piilo-opetussuunnitelmaa, joka aktualisoituu mm. kielteisenä opintominäkuvana, kodin ja koulun tapojen ja tiedon ristiriitana, negatiivisten persoonallisuudenpiirteiden ja oppimiskäytänteiden kehittymisenä sekä sukupuolisena syrjintänä oppimistilanteissa ja joka välittyy opettajan toiminnan kautta. Tämän lisäksi Meri löytää tutkimuksessaan koulusta myös oikeanlaisia opiskelukäytänteitä ohjaavaa piilo-opetussuunnitelmaa, joka sosiaalistaa koulutyöskentelyyn. Meren positiivisen piilo-opetussuunnitelman tavoitteena olisi tällöin lapsen toiminnan säätely siten, että he selviytyvät mahdollisimman hyvin. Meri toteaaakin (1992, 209), että piilo-opetussuunnitelmalla voi olla aikaansaavaa, ehkäisevää ja edistävää vaikutusta. Tällainen piilo-opetussuunnitelman määrittäminen neutraaliksi osoittaa sen, ettei sitä ole huomioitu sen tuotannollista, taloudellisista, sosiaalista ja kulttuurisista perusteista lähtien, vaan pelkästään nähty sen toteutuminen koulun käytännöissä ilman sen olemuksen ja yhteiskunnallisten elinehtojen ymmärtämistä. Piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia voidaan toki ”lieventää” yksittäisten kasvatuskäytäntöjen osalta, mm. kannustamalla ja ohjaamalla omatoimisuuteen ja kehittämällä opiskelunvalmiuksia, mutta on otettava huomioon, ettei pelkkä progressiivisuus riitä, sillä silloin oppilaat jäävät helpolla yksin omine kielellisine ja sosiaalisine pääomineen, ja symbolinen väkivalta on Meren havainnoiman kielteisen opintominäkuvan syntymisen kannalta yhtä relevanttia kuin perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa. Koulutus toki tasaa sosiaalisia eroja antamalla kulttuuripääomaa, mikä saattaa antaa mahdollisuuksia myös heikon

koulutaustan omaaville oppilaille. (Piskonen 1993, 28; piilo-opetussuunnitelman oletetusta neutraaliudesta katso myös Virtanen & Kankaanrinta 1989, 130-131.)

2.3 Piilo-opetussuunnitelma arkielämässä

Käytännössä piilo-opetussuunnitelma toteutuu lukuisissa arkielämän vuorovaikutustilanteissa, joissa opettaja ja oppilas koulussa toimivat. Piilo-opetussuunnitelma konkretisoituu myös oppimateriaaleissa, joissa on yllättävän paljon varsinkin sukupuolista jakoa uusintavaa materiaalia kätkeytyneenä neutraaliuden taakse. Myös koulun tilat ja ajankäyttö oppilaan määrittelijänä sekä koulun henkilökunnan työnjako manuaaliseen ja henkiseen työhön ja eri sosiaaliset tilat opettajille ja muulle henkilökunnalle ovat ristiriitaisia virallisten tasa-arvoa korostavien kasvatuksellisten päämäärien kanssa. Toisaalta koulu ei ota huomioon nuorten omia kulttuureja ja keskinäistä erilaisuutta, vaan kohtelemalla kaikkia tasapäistävästi tarjoaa oppilaille erilaiset lähtökohdat koulusta selviytymiseen. Oppilaan mahdollisuudet määrääkin lähinnä oppilaan kotitaustasta lähtöisin oleva kulttuuripääoma ja oppilaan kyky hahmottaa ja hallita koulun tilaa, oppimateriaaleja ja opetuksellisia ja kasvatuksellisia päämääriä. (Giroux 1988, 109-110; Laine 1997, 15-39; Lindroos 1997; Woods 1983, 78).

Piilo-opetussuunnitelman huomioon ottaminen opetuksessa edellyttää koulun ja opetussuunnitelmien yhteiskunnallisten kytkösten tunnistamista ja kykyä analysoida koulun rutiineja osana sosiaalista uusintamisprosessia, mikä edellyttää paitsi halua muutokseen myös kriittistä ja tieteellistä ajattelua, joista lähtevä tiedostamisprosessi voivat tuoda vaihtoehtoisia tapoja toimia työssään esimerkiksi tarjoten oppilaille mahdollisuuksia tutustua vaihtoehtoisiin ajattelutapoihin sukupuolirooleista ja kritisoimalla joukkovihteen luomia mielikuvia. Piilo-opetussuunnitelman tunnistamis- ja torjumisprosessit ovat mahdollisia, sillä vaikka piilo-opetussuunnitelma toteutuukin välittäen laajempia kulttuurisia, taloudellisia ja sosiaalisia järjestelmiä, se on sidoksissa koulussa tapahtuviin käytäntöihin ja arkielämän prosesseihin. Se välittyy kommunikatiivisessa vuorovaikutuksessa opettajien ja oppilaiden, oppimateriaalien, arkkitehtuurin, mainonnan ja muiden arkipäivän maailmojen välillä, joiden kriittinen tarkastelu on mahdollista, vaikka rakenteellisiin yhteyksiin ei voikaan puuttua, kuten kriittisen kasvatussosiologian

makroteorioissa vaadittaisiin. Silti luokanopettajan kykyä toimia piilo-opetussuunnitelmaa purkavana emansipatorisena intellektuellina voidaan pitää rajallisena, sillä opettajankoulutuksessa ei huomioida riittävästi tieteellisyyteen kasvattamista, vaikka luokanopettajakoulutus Suomessa toteutetaan yliopistollisena koulutuksena. Myös opettajanhuoneiden muutosvastarinta ja luokanopettajakoulutukseen valittujen opiskelijoiden enemmistön traditionaalinen kasvatusta käsittelevä arvomaailma ovat esteitä emansipatoriselle piilo-opetussuunnitelman purkamiselle. Muutoshakuisuus vaatii myös suunnatonta siviilirohkeutta ottaen huomioon opettajan aseman kasvatuksen kentällä. (Freire & Macedo 1987, 40-41; 116; Habermas 1981; Hargreaves 1994, 49-50.)

3 EMANSIPATORISEN INTELLEKTUAALISUUDEN MUOVAUTUMINEN OPINTOVUOSIEN AIKANA

3.1 Yliopisto-opiskelijoiden tieteellisestä ajattelusta

Intellektuaalisuudessa on kysymys kulttuurisesta ja tieteellisestä kehityksestä. Luokanopettajat sinänsä ovat esimerkiksi Piskosen (1993, 72-76) mielestä kulttuurisesti akateemista keskitasoa, joskin hieman konservatiivisia ja ”keskiluokkaisia” kulttuurimaultaan. Luokanopettajien tieteellistä kehitystä on sen sijaan kritisoitu kehittymättömäksi. Selvitän seuraavaksi tieteellisen ajattelun kategorioita jättäen kulttuuripääomaan muuten liittyvät aspektit käsittelemättä. Tieteellisen ajattelun kehittyminen on edellytys myös emansipatorisuudelle ja yleensä kriittiselle ajattelulle, joten se on tarkastelukohteena emansipatorisuutta tutkittaessa ensiarvoisen tärkeää. Intellektuaalisuus kulttuuriin kytkettynä merkitsee puolestaan sitä, että opiskelijat sijoittuvat näissä tutkimuksissa vanhempien sosiaalisen aseman, opintoalan ja sukupuolen mukaisiin kategorioihin, kuitenkin siten, että yliopistossa opiskelu tuo heille lisää kulttuuripääomaa. (Bourdieu 1984; Liljander 1992; Piskonen 1993, 72-76).

Tieteellisen ajattelun kehittymistä kuvaavat hyvin erilaiset vaihemallit, joissa kehitytään askel askeleelta kohti kriittistä ajattelua, ellei kehityksen tielle tule erilaisia esteitä, jotka katkaisevat kehityksen. Intellektuaalisesta kehityksestä puhuttaessa ei kuitenkaan saavuteta mitään lopullista päämäärää tai maalia, vaan siinä sitoudutaan aina kehittymiseen. Sinänsä tieteellinen ajattelu ei käytännössä ole sen kummempaa kuin tutkiva, kriittinen, problematisoiva ja korjaava asenne suhteessa omaan ja muiden ajatteluun ja toimintaan sekä oman tieteenalan käyttämistä työnsä, toimintansa ja ajattelunsa pohjana. (Valo 1994, 41.)

Tieteellinen ajattelu rakentaa opiskelijan kuvaa maailmasta uudelleen. Se korvaa arkitiedon ja elämäkokemusten välittämää maailmankuvaa muista ihmisistä, instituutioista problematisoiden ja kritisoiden. Arkiteto kulkee tieteellisen tiedon mukana siten, että se problematisoidaan uudelleen tieteellisen maailmankuvan kautta. Koulumuistot ovat yksi opettajan arkitietoa muodostava tekijä. Opettajaksi hakeutuu usein ”kilttejä” tyttöjä, joiden koulumuistot muovautuvat kiltteyden ja kuuliaisuuden pohjalta traditionaaliksi ja epäproblemaattiseksi, jolle ei niitä pystytä asettamaan laajempiin yhteyksiin esimerkiksi suhteessa koulun tasa-arvoliturgiaan. (Gurvitch 1971, 23-27; Walkerdine 1990, 45-50, 79-80.)

Selvitän seuraavaksi tieteellisen ajattelun kehittymistä opiskeluvuosien aikana jättäen kulttuuripääomaan muuten liittyvät aspektit käsittelemättä. Tieteellisen ajattelun kehittyminen on edellytys myös kriittiselle ajattelulle laajemmin. (Liljander 1992, 18-25; Piskonen 1993, 72-72.)

3.1.1 Intellektuaalisen kehityksen vaihemalli

Aloitteleva opiskelija voi kokea olevansa kykenemätön osallistumaan tiedon vastaanottamiseen, saatikka sen tuottamiseen. Tieteellisiin termeihin ja oman tieteenalan teorioihin kuitenkin väistämättä tutustuu opintojen aikana. Usein omaksutaan aluksi tieteeseen hyvin ulkokohtainen ja noviisimaisen kunnioittava suhtautuminen, jolloin tutkijat ja opettajat ovat auktoriteetteja ja täysin arvioinnin ja kritiikin ulottumattomissa. Tutkimuksen keinoin on opiskelijan mielestä mahdollista saada oikeita ja tosia vastauksia suhteellisiin asioihin. Tutkimuksen työvälit, teorit, käsitteet ja menetelmät, merkitsevät ohjeellista rituaalia. Tieteellinen työ merkitsee vielä tässä vaiheessa opiskelijalle tekniikan hallintaa. (Aittola 1992; Hakala 1994, 17; Perry 1970, 60; Mills 1982, 89-90, 192-220.)

Opiskelija etenee vaiheittain tieteellisessä kehityksessään. Ensiksi hän ”tutustuu” tieteelliseen ajatteluun pitäen sitä auktoriteettina ja ”totena”. Opiskelija kuitenkin opintojensa kuluessa oppii huomaamaan, ettei ”Tiede” ole aukotonta ja pyhää ja että totuus ei ole dikotomistakaan. Hän oppii suhtautumaan tietoon kriittisesti ja arvioimaan sen relatiivisuutta. Opiskelija tajuaa, ettei tieteellinen tutkimus ole aukottoman objektiivinen totuus, vaan se on totuus jostain teoreettisesta näkökulmasta katsottuna. Opiskelija näkee ympärillään myös ristiriitaisia koulukuntia taistelemassa asemastaan tieteen kentällä. (Aronowitz & Giroux 1991, 146; Huotari 1999, 70-71; Perry 1970.)

Opiskelija etenee omakohtaiseen tieteelliseen ajatteluun omaksuen oman opintoalansa tieteenalana omakseen ymmärtäen kuitenkin, että on muitakin näkökulmia ja paradigmoja. Opiskelija sitoutuu kehittymään tieteellisessä ajattelussa ja seuraa oman alan kehitystä, mikä on oleellisen tärkeää opiskelijan siirryttyä yliopiston suojista omaan akateemiseen työtehtäväänsä. (Perry 1970.)

Opiskelijan elämämaailma yliopistossa tukee tai estää tieteellisen ajattelun kehitystä laitoskohtaisilla habituksillaan ja arvostuksillaan ja niiden kautta

opiskelijalle välittyvillä oppimiskokemuksilla. Ulkoahjautuva opintosuunnitelma ja tieteelliseen kasvuun panostamaton koulutusala ehkäisevät tieteellisen ajattelun kehittymistä opiskeluvuosien aikana ja opiskelija saattaa jäädä tekniseksi luonnehdittavaan tiedonkäsitykseen. Toisaalta opiskelijoiden epävirallisella arkielämän oppimisympäristöllä on suuri merkitys myös yliopistossa oppimisen kanssa, ja arkielämä käytänteineen ohjaakin opiskelijaa piilo-opetussuunnitelmallisesti joko kehittymään tieteellisesti tai sitten ehkäisee kehitystä. (Broady 1986; Hakala 1992; Perry 1970; Piskonen 1993, 40-41; Viljanen 1992, 169-170.)

Siirtymä tiedon kulutusvaiheesta tiedon tuottamiseen voi olla vaikea, koska opiskelu on alkuaikoina faktakeskeistä. Yhtäkkiä opiskelijalta vaaditaan omakohtaista, kypsää ja kriittistä ajattelua. Opiskelijoille muodostuukin helposti siirtymävaiheet niin vaikeiksi, että tieteellinen kehitys saattaa pysähtyä. Epäonnistuneet oppimiskokemukset lisäävät opiskelijan muutosvastarintaa, mikä koituu oman kehityksen esteeksi. Opiskelijoiden siirtymävaiheita voi tukea kannustamalla syväoppimista tukeviin opiskelumuotoihin, esimerkiksi essee-tyyppinen vastaaminen edistää syvällisempää ja itsenäisempää tiedonkäsittelyä. Akateeminen syväoppimista tukeva eetos osana opiskelua vaikuttaa epäinformaalilla tasolla tieteellisen ajattelun kehittymiseen. (Kurfiss & Gainen 1988, 178; Perry 1970; Ylijoki 1994, 92.)

Perry (1970, 90-100) jaottelee tieteellisen ajattelun kehityksen neljään eri vaiheeseen:

1) ”Perusdualismi” on aloittelevan opiskelijan tapa havainnoida ja oppia., jolloin opiskelijan tieto perustuu polariteetteihin hyvä-paha, me-he, oikea-väärä. Opiskelija on tiedon vastaanottaja ja opiskelee faktakeskeisesti. Hänellä saattaa olla vaikeuksia ajatella abstraktisti ja hän ratkaisee abstrakteja kysymyksiä konkreetisti. Kuitenkin opiskelu ja yliopisto vaikuttavat opiskelijasta kiinnostavilta ja hän kunnioittaa suuresti erilaisia opetuksellisia auktoriteetteja, opettajiaan ja oman tieteenalan klassikoita,

2) ”Monipuolisuus”, jolloin nähdään useita erityyppisiä totuuksia ja kriittisyys alkaa herätä. Opiskelija törmää tässä vaiheessa siihen tosiasiaan, että tieteen kentällä taistelevat erilaiset oppikunnat ja mielipiteet. Opiskelija pyrkii tässä vaiheessa ottamaan kantaa erilaisiin käsityksiin dikotomisesti. Tämä vaihe on opiskelijalle käännekohta tieteellisen ajattelun kehittämisessä.

3) Relativismin vaiheessa opiskelija osaa ajatella, puhua ja kirjoittaa oman opiskelualansa tieteellisin käsittein ja on ottanut kriittisen ajattelun osaksi

tieteellistä maailmankuvaansa. Hän on skeptinen ja epäilevä ja arvioi kaikkea kriittisesti. Opiskelija on päässyt auktoriteettiuskostaan.

4) Sitoutuminen kehittymiseen on valmistuvan opiskelijan tapa toimia tieteellisen tiedon tuottajana. Opiskelija ajattelee kriittisesti ja on ikäänkuin valinnut oman näkökulmansa taistelevien paradigmojen ja mielipiteiden joukosta. Valmis hän ei ole, vaan sitoutuu jatkuvaan kehittymiseen. (Hakala 1992; Kallio 1994, 44-45; Perry 1970).

Perryn (1970) vaiheita ovat tutkimuksissaan käyttäneet esimerkiksi suomalaisia korkeakouluopiskelijoita tutkineet Aittola & Aittola (1988, 60) ja Aittola (1992), jotka ovat yhdistäneet Perryn tieteellisen ajattelun kehitysvaiheet osaksi opiskeluaikaa mukaisia elämänvaiheita, joissa opiskelijan persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti kasvaa elämän- ja opiskelutilanteiden ja opetuksen muodostamassa kokonaisuudessa. Hakala (1992), joka on tutkinut luokanopettajien tieteellisen ajattelun vaiheita opintovuosien aikana.

Perryä (1970) voidaan kritisoida siitä, että hän ei huomioi opiskelijan elämän muita komponentteja vaiheteoriassaan, eikä toisaalta ota huomioon emotionien merkitystä tieteellisen ajattelun kehityksessä. Kurfiss ja Gainen (1988, 58) huomauttavatkin, ettei tieteellisen ajattelun vaihemallissa huomioida riittävästi emotionaalisia ja eettisiä aspekteja. Naisopiskelijoille tieteellisyyteen kasvaminen tapahtuu erilaisesta rationaliteetista käsin, jossa järki ja tunne yhdistyvät. Esteiksi naisopiskelijan intellektuaalisessa kehityksessä saattaa tulla vaikeus kritisoida toisten työtä, kun osana identiteettiä on jo kouluvuosien kuluessa enemmänkin toisten ideoiden tukeminen ja kannustaminen, jolloin opiskelija myötäilee kollegojaan ja opettajiaan kuuntelematta omaa itseään. Tieteellisen ajattelun kehitykseen vaikuttavat myös epäonnistumiset tutkielman teossa ja tieteellisissä opinnoissa. (Kurfiss & Gainen 1988, 53-54.)

Perryllä (1970) tieteellisen ajattelun kehityksessä ilmenevät katkokset ovat eräänlaisia opiskelijan valitsemissa vaihtoehtoisissa toimintatapoissa tieteelliselle kehitykselle.

3.1.2 Subjektiiivisesta tutkimusotteesta konstruktivismiin

Perryn (1970) vaihemallia ovat kehittäneet edelleen Goldberger, Clinchy, Belenky ja Tarule (1987, 208-219) naisnäkökulmasta. Akateemisesti opiskellut nainen kietoo minäkuvansa ja oman intellektuaaliseen toimintaansa joko tietoa vastaanottavana objektina tai sitä käsittelevänä ja tuottavana subjektina. Vaihemalli etenee tiedon passiivisesta vastaanotosta nk. konstruktiiiviseen tietämiseen viisivaiheisen mallin kautta. Erona Perryn (1970) vaihemallille on se, että tässä mallissa on otettu huomioon erityisesti naisopiskelijalle tyypillinen persoonallisuuden kasvu tieteellisten opintojen ja tutkijapersoonallisuuden kehittymisen rinnakkaisilmionä. Tunnetilat sekä itsetunnon ja persoonallisen kasvun nivoutuminen tieteellisiin opintoihin ovat naisten omiin kokemuksiin ja käsityksiin perustuvia, eivätkä ehkä ole aina akateemisin mittarein, kuten arvosanoin, mitattavissa. (Goldberger et al 1987, 204; Keller 1986, 188; Meisenhelder 1989, 123.)

Naisopiskelijat vieraantuvat akateemisista opinnoista miesopiskelijoita useammin. Heidän on helpompi pysytellä tiedon vastaanottajina kuin pyrkiä kehittämään tiedon tuottajiksi, koska se edellyttää myös itsensä hyväksymistä auktoriteetiksi. Esimerkiksi omien tutkimusten vähättelevä puolustelu on naisille miehiä tyypillisempää. Naisten vähäisempi edustavuus teoreettisten tieteiden, kuten filosofian ja yhteiskuntatieteiden, tutkijoissa ilmentää naisten vaikeuksia akateemisissa opinnoissaan. Syitä tähän on haettava – ei tutkija-naisten ja naisopiskelijoiden persoonallisuuksista psykologisessa mielessä – vaan yliopiston historiallisista ja kulttuurisista reunaehdoista. (Goldberger et al 1987, 202-203; Meisenhelder 1984, 121-122.)

Goldberger, Clinchy, Belenky ja Tarule (1987, 212-218) erottavat viittä erityyppistä ajattelun tasoa, joiden kautta naiset etenevät tiedon tuottajiksi. Mainittakoon, että Goldbergerin et al. (1987, 202-203) teoriassa on tärkeintä naisen vapauttaminen ilmaisemaan itseään, päästä kuuntelijan ja vastaanottajan roolista tilaan, jossa voi käyttää ääntään. Tieteen kentällä se merkitsee kykyä tuoda esille mielipiteitään ja ottaa kantaa oman tieteenalan kielellä uskoen sanottavaansa ja kestäen myös kritiikkiä. Tässä näitä käsitteitä sovelletaan Perryn (1970) vaihemallia apuna käyttäen yliopisto-opiskeluun. Tieteellisen ajattelun kehittyminen voi kuitenkin katketa, jos intellektuaalisen kehityksen käännekohtissa on ongelmia. Tieteellinen kehittyminen voi katketa ja taantua kolmentyyppisten prosessien kautta: 1) opiskelija pakenee kokonaan pois kehityksestä, 2) peräännyty ja ve-

täytyy huomaamatta kehityksestä ja 3) opiskelija viivytellen mukautuu ulkoisesti ympäristön odotuksiin, ”kääntää takkinsa”. (Kurfiss & Gainen 1988, 53-54; Perry 1970, 178.)

Ensimmäisessä positiossa, *hiljaisuudessa* nainen suuntautuu ympäristöön mykkänä ja ”tyhmänä”. Tähän ryhmään kuuluvat naiset ovat tutkijoiden mukaan yleensä vähän koulutettuja, ei-akateemisia, ja heille hiljaisuus on selkeä tapa reagoida auktoriteetteihin*. Heillä ei ole myöskään kykyä tieteellisen tiedon vastaanottamiseen, kuten toisessa positiossa, jossa *tiedon vastaanottaja* voi olla omasta mielestäänkin hyvä oppija, onhan hän hyvä kuuntelija. Opinnoissa tietoa kerätään auktoriteeteilta, joilla oletetaan olevan hallussaan totuus. Tämä on yhteydessä Perrynkin (1970) käsityksiin aloittelevasta opiskelijasta, mutta Goldbergerin et al (1987,203) mukaan miesopiskelijoilla ei ole vastaavaa vaikeutta saada ääntään kuuluville. He pitävät auktoriteettia auktoriteettina hänen saavuttamansa aseman vuoksi, naisille auktoriteetti on enemmän ominaisuus. Ammatillinen rooli ja minäkuva muovautuvat ulkoapäin tulevien vaatimusten mukaan, tiedon vastaanottaja on hyvin kuuliainen ja odotusten mukaan käyttäytyvä ihminen. (Goldberger et al. 1987, 201-202.)

Sisäisen tiedon positiossa naisopiskelija alkaa saada ääntään kuuluville, mutta ei vallitsevan tieteellisen teorian ja tiedon ”oppien” mukaan. Häntä ohjaa sisäinen ääni ja auktoriteetti on oma tunne ja intuitio. Totuus, tieto, hyvä ja paha lähtevät persoonallisesta, yksityisestä ja subjektiivisesta ajattelusta, eikä sitä tarvitse tieteellisesti perustella. Subjektiivisesta positioista perusteluksi riittää ”I just know”. Subjektiivisen tiedon positio on merkityksellinen naiselle tiedon ja minäkuvan määrittelyssä uudelleen ja jopa kriittisen ajattelun heräämisessä. Se on myös valtaistumista ja oman elämän hallintaan ottamista. Akateeminen ura ja tieteellinen työ kärsivät kuitenkin äärimmäisen tunnetiloihin perustuvan subjektiivisuuden vuoksi. (Goldberger et al. 1987, 212-214.)

Järkiperäisen tiedon kuunteleminen ja alistuminen objektiivisen tiedon ideologiaan ovat tyypillisiä *ulkokohtaisen tiedon* epistemologialle, jossa nainen hylkää naiseutensa osana tieteellistä kehitystä - pärjätäkseen. Mikäli naisesta tulee tutkija, hän pärjää hyvin tiedeyhteisössä ja hänellä on tutkijana hyvä itsetunto. Nainen kuitenkin kadottaa persoonallisen äänensä ja puhuu objektiivisen, rationaalisen ja kaikkivoipaisen tieteen kielellä ja äänellä, joka ei ole hänen omansa. (Goldberger et al. 1987,214-216.)

Konstruktiivinen vaihe tarjoaa naistutkijoille mahdollisuuden yhdistää tieteellinen, objektiivinen tieto ja teoria oman sisäisen äänen kuulemiseen, sillä tässä positiossa nainen yhdistää objektiivisen ja subjektiivisen tiedon positiot. Koulutuksessa saatu tieto yhdistetään sisäisen minän kuulemiseen. Nainen luopuu ääripäistä: miehisestä tavasta tehdä tutkimusta ”järkevästi” ja ulkokohtaisesti ja toisaalta äärimmäisestä subjektiviteetista. Hän tekee tieteellistä työtä, mutta tajuaa erilaisten maailmojen erilaiset tavat nähdä totuus. Tieteentekijänä hän on suvaitsevainen erilaisia metodeja, analyyseja ja teorioita kohtaan, mutta tekee kuitenkin itse tinkimättömästi työtä omista lähtökohdistaan käsin. Ajattelutapa on looginen, kriittinen ja arvioiva. Tieteellisen tiedon suhteellisuus ja vastavuoroisuus ymmärretään, jolloin tutkija saa empatian tunteista voimavaran työelleen, mutta ei silti suhtaudu siihen liian ”henkilökohtaisesti” ja kestää esimerkiksi tiedeyhteisön omaan ajatteluunsa kohdistuvan problematisoinnin ja kritiikin. (Goldberger et al. 1987.)

TAULUKKO 1 Tieteellisen ajattelutavan ja omaehtoisen persoonallisuuden kehittyminen tutkijanaisilla Goldbergerin, Clinchyn, Belenkyn ja Tarulen (1987) mukaan

- I VAIHE Hiljaisuus (silence)
- II VAIHE Tiedon vastaanottaja (learning through listening others)
- III VAIHE Sisäisen tiedon vaihe (subjective knowledge: the inner voice)
- IV VAIHE Ulkokohtaisen tiedon vaihe (Procedural knowledge: The voice of reason)
- V VAIHE Konstruktiivinen tieto (Constructed knowledge: integrating the voices)
-

* Goldbergerin et. al. (1987) aineistossa sijoittui hiljaisuuden-vaiheeseen (silence) ei-koulutettuja naisia, joita usein esimerkiksi pahoinpideltiin ja jotka pitivät miehiä omnipotentteina auktoriteetteina. Tässä tutkimuksessa hiljaisuus merkitsee hiljaisuutta suhteessa tieteelliseen tietoon, oman alan teoreettiseen perustaan jne.

3.2 Tieteellisen tiedon emansipatorinen luonne

Tieteellisellä tiedolla on aina myös sosiaalinen luonne, joka näkyy käytännössä esimerkiksi tieteen paradigmojen ja tieteellisen tutkimuksen kiinnostuksenkohteiden mukautumisena vallitseviin oloihin. Rahoitus on tärkeä tutkimuksen suunnittamisen keino ja nykyään yhä enenevässä määrin tutkimusta tehdään elinkeinoelämän tarpeita ajatellen. Valtasuhteita ylläpidetään ja legitimoidaan ”toden tiedon” avulla ja itse tiedeyhteisökin on poliittinen kenttä, jossa kerrostuu aikakaudelle ominaiset positiot. (Anttonen 1993, 124; Anttonen & Kempainen 1994, 374; Collins 1992, 90-93; Foucault 1980.)

Tämän tutkimuksen teemasta on emansipatorisuudesta Arnowitz ja Giroux (1985) käyttävät nimeä transformatiivisuus ja tutkivat luokanopettajia transformatiivisina intellektuelleina. Suomessa käsite transformatiivinen intellektuelli mielletään kuitenkin esimerkiksi seikkailukoulutukseen luokanopettajakoulutuksessa, mitä se ei alkuperäisessä merkityksessään tarkoita. Tämän vuoksi valitsin esimerkiksi Antikaisen (1996, 253-254) käyttämän termin emansipatorisuus, joka kuvaa myös transformatiivisuuden käsitettä laajemmin ja nimenomaan sen yhteyttä sosiaalisen muutoksen kenttään.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on käytetty viime vuosina hyvin paljon termiä valtautuminen – englanniksi empowerment -merkitsemään suunnilleen samaa kuin emansipaatio. Käsitteenä valtautuminen on toki yhteiskunnallisempi kuin ”merkittävä oppimiskokemus”, jonka muodostumiselle riittää se, että arkielämän tai virallisen koulutusjärjestelmän puitteissa oppijalla on elämässään oppimiseen perustuva muutostapahtuma, joka ei perustu yksilön normaaliin psyykkiseen kypsymiseen. (Antikainen 1996, 253, 274.)

Valtautumisessa tai empowermentissa on kaksi toisiinsa liittyvää puolta. Ensimmäkin se merkitsee muutosta yksilön itsemäärittelyssä ja sen kautta toimintakykyssä ohjata ja määrittää omaa elämäänsä. Toiseksi yksilön osallistuminen saa aikaan muutoksen ympäristössä. Valtautuminen vahvistaa oppijan toimijuutta, mutta muutos ei välttämättä kohdistu sosiaalisiin rakenteisiin; yhtä hyvin osallistuja voi parantaa omia sosiaalisia toimintaedellytyksiään mukautumalla valtasuhteisiin. Emansipaatiosta puhuttaessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan sosiaalisten rakenteiden muutoksesta. Emansipatorisuus merkitsee aina myös yksilön valtautumisesta, mutta valtautuminen ei välttämättä merkitse emansipatorisuutta, joka

on yhteisöön ja sen uudistamiseen sidoksissa olevaa toimintaa. (Aronowitz & Giroux 1985; Antikainen 1996, 253-254; Giroux 1988.)

3.3 Intellektuelli norsunluutornissa

Mannheimilla (1976, 136-146) on idealistinen käsitys sivistyneistöstä, joka irtautuu sosialisatioprosessin kautta aiemmasta sosiaalisesta taustastaan ja omistautuu pyyteettömästi ja epäitsekkäästi irtautuen arkielämästä ”Tieteelle”. Vaikka Mannheim pitää kaikkia rakenteita historiallisina, hän ei kuitenkaan ota kantaa intellektuellin suhteesta yhteiskuntaan ja sen rakenteellisiin kulttuurisiin, sosiaalisiin ja taloudellisiin reunaehtoihin, jotka muovaavat myös sivistyneistön työtä ja ajattelutapaa. Gramscille (1979, 1980) yhteiskunnallisuus on taas keskeistä hänen intellektuelleja käsittelevässä teoriassaan. Hän jakaa intellektuaalit orgaanisiin ja traditionaalisiin intellektuelleihin. Orgaaniset intellektuellit edustavat uusia valtaa tukevia ja yhteiskuntajärjestystä legitimoivia ammatteja kuten kasvatustöitä ja ammattilaisia. Orgaaniset intellektuellit voivat olla joko uudistuksiin pyrkiviä tai hegemonisia, valtaa pitävien oikeuksia tukevia, vallitsevaa yhteiskuntajärjestelmää tukevia ja omaa etuaan tavoittelevia. Gramsci (1979) myös kytkee intellektuaalisuuteen emansipatorisen näkökulman ja häneltä on peräisin Aronowitzin ja Giroux’n (1985) käyttämä termi mahdollisuuksien kieli, ”the language of possibility”. Gramscin (1979, 1980) mielestä jokainen ihminen on potentiaalinen intellektuelli ja tulee intellektuelliksi, jos saa mahdollisuuden kasvaa sellaiseksi. Marxilaisen taustansa mukaan hän näkee työväenluokan kouluttamisen intellektuaaliseen ja emansipatoriseen ajatteluun olevan ratkaisu yhteiskunnalliseen epätasa-arvoon, mikä on tietenkin ideologisesti väritynyt ja aikaansa sidottu ratkaisu. (Giroux 1988, 108; Gramsci 1980, 118-125; Mayo 1994, 126-129.)

Akateemisessa mielessä intellektuelliksi kasvaminen on länsimaisessa yhteiskunnassa vuosisatojen saatossa muuttunut. Ei voi varmasti sanoa, onko pyyteetöntä, arvovapaata intellektuellia ollutkaan, mutta on selvää, että intellektuaalisuus on muuttunut yhä teknisempään suuntaan, joten Mannheimin (1976) käsite akateemisesta intellektuellista kaipaa tarkennusta suhteessa sosiaaliseen valtaan ja yhä enemmän yliopistojakin pyörittävään liike-elämän ja rahan vaikutukseen. Myös Gramscin (1980) käsitystä intellektuelleista oli syytä täsmentää ja tar-

kentaa sitä , miten monimuotoinen intellektuellin suhde valtaan voikaan olla. Myös emansipatorisen pedagogiikan mahdollisuuksia on syytä tarkastella lähemmin. (Bernstein 1995, 39; Collins 1985, 67; Collins 1992, 74-78; Mayo 1994, 134.)

3.4 Mukautuva, hegemoninen, kriittinen ja emansipatorinen intellektuelli

Yhteiskunnallinen kehitys modernissa yhteiskunnassa on itseasiassa lähtöisin institutionalisoiduista rationaalistumisprosesseista. Ne ovat yhteydessä vallan ja talouden problematiikkaan, joka heijastuu ihmisten toimintaan kaikissa yhteiskunnallisissa elämismaailmoissa ja instituutioissa, myös koulussa, ja tunkeutuu esimerkiksi juuri spesialisoituneen asiantuntijavallan välityksellä arkeen. Asiantuntijan habitus on kehittynyt usein kapea-alaiseksi tekniseksi rationalisuudeksi, ja kriittiset ja emansipatoriset tiedon tasot jäävät teknisen ja toteuttavan vallan varjoon. Opettajien työssä tämä näkyy kouluhallinnon paisumisena, jolloin opettajalle jää muiden määrittelemän kasvatuksen ja opetuksen tekninen toteutus ilman mahdollisuutta vaikuttaa opetuksen ja kasvatuksen päämääriin ja sisältöihin kuin hyvin suppeasti. Opettajan roolin muuttuessa kyläyhteisön monipuolisesta ”kansankynttilästä” tekniseksi spesialistiksi tilalle ei ole tullut muuta työtä laaja-alaista aineista, kuten tutkimusta tai hallinnollisia tehtäviä, mikä on proletarisoitunut opettajan ammattia, eikä opettajankoulutukseen ei ole vastannut näihin muutoshasteisiin. (Gramsci 1979, 1980, 126-130; Habermas 1981, 450-480; Habermas 1987; Ojanen, 1993, 30; Viljanen 1992, 140.)

Antonio Gramsci (1980, 118-125) määrittelee intellektuellin lähtäkohtanaan hänen suhteensa valtaan. Hänenkin mielestään voi olla yhteiskunnasta riippumatonta intellektuaalisuutta, jota tässä tutkimuksessa nimetään emansipatorisuudeksi, mutta hän näkee Habermasin (1987) tavoin intellektuellien voivan olla myös hegemonisia. Emansipatorisuus on intellektuaaliseen kasvuun kytkeytyvä tapahtuma, jossa intellektuaalisen kasvun oletetaan vapauttavan ”luokkasidonaisuudesta” ja kytkennöistä omaan sosiaaliseen taustaan ja mahdollistavan arvovapaan työn todellisen demokratian hyväksi. Kuitenkaan pelkkä kriittisyys vallitsevaa tilannetta kohtaan ei sinänsä tee intellektuellista vielä emansipatorista. Aronowitz ja Giroux (1985) erottavatkin neljänlaisia intellektuelleja. (Aronowitz & Giroux; 1985; Giroux 1994, 141-152; Mayo 1994, 134.)

Mukautuvat ja hegemoniset intellektuellit ovat usein spesialisoituneita ja suhtautuvat myötämielisesti vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen usein myös hyötyen siitä itse taloudellisesti. Juuri tilanteesta hyötyminen tai sosiaalisen vallan uusintaminen aktiivisesti tekevät intellektuellista hegemonisen. Mukautuvat intellektuellit sopeutuvat tilanteeseen usein sitä sen kummemmin pohdiskelematta. Opettajat ovat työssään ja yksityiselämässään enimmäkseen mukautuvia intellektuelleja. Tekniikan kehittyminen ja ekspansio ihmisten arkielämään koulutuksen muodossa ovat muodostaneet tilauksen teknisten akateemisten määrän kasvuille ja heidän suhteensa yrityksiin ja talouteen on pääpiirteissään myötämiehellistä. Tekniikkaan orientoituneet akateemiset ovat laajentaneet intellektuellin käsitettä sellaisille aloille, joita esimerkiksi Manheim (1959) ei pitäisi intellektuelleina ollenkaan. Mukautuvan tai hegemonisen intellektuellin ei tietenkään tarvitse olla ”nokiolla” töissä, vaan hän voi työskennellä yhtä lailla yliopistossa tutkijana, suunnittelutehtävissä terveyden- tai sosiaalihuollossa, kouluttajana, kunnallishallinnossa ja niin edelleen. Työtehtävä ja koulutuksessa suuntautuminen eivät ole ratkaisevia, vaikka mukautuvuus onkin yhteydessä yhteiskunnan teknistymiseen ja työtehtävien jakautumiseen pieniksi, kapea-alaisiksi kokonaisuuksiksi. Yhteistä on välinpitämättömyys sosiaalisen epätasa-arvon kysymyksiin ja usein hyötyminen tilanteesta. (Aronowitz & Giroux 1985; Habermas 1981, 326.)

Kolmanneksi intellektuelli voi olla *kriittinen intellektuelli* ja nähdä esimerkiksi talouden ja vallan problematiikan osana omaa työtään, mutta hän ei kuitenkaan omalla toiminnallaan pyri vaikuttamaan yhteiskunnallisiin muutoksiin. Sosiologisia teorioita on usein pidetty makroteorioina, joilla on ihmisten arkipäivän elämismaailmojen kanssa hyvin vähän tekemistä ja sosiologeja traditionaalisina intellektuelleina, jotka norsunluutornistaan kritisoivat, mutta eivät saa ääntään kuuluville yhteiskunnan muuttamiseksi. Tietenkin osittain on kysymyksessä niin laajoihin rakenteisiin kohdistuva analyysi, että siitä on erittäin vaikeaa tehdä ohjelmallisia käytännön sovellutuksia (Aronowitz & Giroux 1985.)

Aronowitz ja Giroux (1985, 80-95) ovat huolissaan opettajien emasipatorisuuden puutteesta ja näkevätkin opettajat toteuttavina ja mukautuvina intellektuelleina, jotka työssään rakentavat uudestaan sosiaalista, sukupuolista, rodullista ja taloudellista epätasa-arvoa. Tämä uusintamisprosessi toteutuu enimmäkseen implisiittisten, piilo-opetus suunnitelmallisten opetusjärjestelyiden välityksellä.

Opettajilla ja muillakin intellektuelleilla on kuitenkin mahdollisuus kehittyä *emansipatorisiksi intellektuelleiksi* koulutuksessa välittyvien tiedostamisprosessien ja niiden aikaansamaamien muutosten kautta, jolloin oma työ ja toiminta määritellään uudella tavalla ja emansipatorisuus tulee osaksi minä-identiteettiä. Emansipatorisuutta opettajan työssä ovat vaihtoehtoisten toimintamallien tarjoaminen oppilaille ja myös esimerkkinä oleminen, kuten opettajan työssä perinteisestikin, mutta kriittisistä ja kyseenalaistavista näkökulmista lähtien. (Freire 1985, 261; 1972, 15; Freire & Macedo 1987, 57; Giroux & McLaren 1989; Gramsci 1980, 146.)

Emansipatorinen intellektuelli osallistuu ja pyrkii sosiaalista tasa-arvoa lisääviin muutoksiin työssään ja muussa yhteiskunnallisessa toiminnassaan. Emansipaatio edellyttää paitsi intellektuaalista koulutusta, myös uudenlaisen mielen löytämistä ja uudentyyppisen emansipatorisen persoonan kasvua. Teorian ja käytännön vuorovaikutus on myös ominaista emansipatorisessa toiminnassa. Koulutuksen ja oppimisen merkitys tulee esiin siinä, että koulutus edesauttaa tiedostamisprosessia, jonka avulla naivit käsitykset ja arkitieto kehittyvät kriittiseksi tilanteen arvioinniksi. Myös omien intentioiden tiedostaminen ja itsetuntemus lisääntyvät. (Freire 1985, 154.)

Giroux (1988, 108) puhuu mahdollisuuksien kielestä, joka merkitsee sitä, että tiettyjen reunaehtojen puitteissa opettajalla on mahdollisuus toimia uudistavasti ja edistäen todellista demokratiaa työssään. Opettajan työssä on kuitenkin myös pakotettu identiteetti, sillä opettajan työn reunaehdot ovat institutionaalisesti määräytyneitä, kuten koko kasvatuksen. Gramscille (1971, 1980) kasvatus on vallan väline ja hän kiinnittääkin kirjoituksissaan erityistä huomiota kasvatukseen nimenomaan poliittisena ilmiönä. Freiren (1985, 193; Giroux & Freire 1988, xiv) kirjoituksissa puolestaan esiintyy korostuneena vastarinnan kehittäminen vallitsevia olosuhteita vastaan juuri kasvatuksen keinoin, johon osallistuvat, paitsi institutionalisoitunut kasvatus, erilaiset tasa-arvoa ajavat sosiaaliset liikkeet, kuten nais- ja rauhan- ja ympäristöjärjestöt. Tästä näkökulmasta korostuu sorrettujen ryhmien kannalta heidän mahdollisuutensa saada äänensä kuuluville. Freireä (esim. 1985) on kritisoitu siitä, ettei hänellä ole riittävää yhteiskunnallista analyysia teorioissaan sekä siitä, että hän yksinkertaistaa sosiaalista todellisuutta, mikä on vaarana aina rakennettaessa teoriaa käytännön kokeilujen kautta. Hän ei myöskään ota huomioon tilannekohtaisia eroja sorrettujen asemassa: toisessa tilanteessa

sortettu voi olla sortaja. Emansipatorisuus on siis sekä tilanne- että kulttuurisidonnaista. Toisaalta on varottava yli-ihannoimasta emansipatorista toimintaa, sillä se ei ole kaikkivoipaista. Giroux`n (esim. 1988) käsityksiä on kritisoitu (esim. Arnot 1992, 49) patriarkaalista yhteiskuntaa tukeviksi, koska se kriittisyydessään ei ota huomioon naisille tyypillistä rationaliteettia, mikä saattaa opettajan työssä ja opettajaksi opiskelussa näkyä sellaisena toisten tukemisena, mikä estää omat merkittävät oppimiskokemukset ja kriittisen ja problematisoivan ajattelun hittymisen. (Giroux 1981, 7; Mayo 1994, 144; Weiler 1991.)

3.5 Emansipatorisuus käyttöteoriana

Koulutuksesta esitetyt kriittiset sosiologiset teoriat ovat usein olleet makroteorioita, jotka eivät huomioi ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita ja sitä, kuinka ihmiset arjen kasvatustodellisuudessa kasvattajina tai kasvatettavina selviävät eteen tulevista konflikteista ja haasteista. Ne tunnistavat rakenteelliset ongelmat koulutusinstituutiossa, mutta eivät huomaa, että ”human relations”-tasolla toimien voisi tapahtua muutoksia. Ne eivät pessimistisyydessään anna kouluille ja opettajille minkäänlaisia mahdollisuuksia toimia emansipatorisesti ameebamaista uusintamiskoneistoa vastaan. Myös 1970-luvun radikaalien pedagogiikoiden epäonnistuminen lisäsi pessimismia kasvatuksen ja kasvatustieteen mahdollisuuksiin toimia poliittis-pedagogisesti purkaen sukupuolista ja sosiaalista epätasa-arvoa. (Aronowitz & Giroux 1985; Giroux 1994; Laine 1997.)

On muistettava, että emansipatorinen projekti on sidottu omaan aikaansa ja paikkaansa. Esimerkiksi eteläamerikkalaisessa yhteiskunnassa lukutaidottomuus on suuri ongelma ja tällöin projekti, joka vähentää lukutaitoisten vähempiosaisten lukumäärää väestössä on tietysti sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävä. Teollistuneissa maissa konkreetti lukutaidottomuus sen sijaan ei ole ongelma – toki lukutaidottomuuttakin esiintyy - vaan elämänhallintaan liittyvät projektit on löydettävä koulun käytännöistä ja piilo-opetussuunnitelma-analyysistä, mikä on tietysti monimutkaisempaa kuin jonkun näkyvän, spesifin käytännön taidon opettaminen. (Freire & Macedo 1987, 141-145; Giroux 1988; Giroux 1989, 14; 1994 141-143.)

Emansipatorisuus merkitsee käytännöllisiä tavoitteita ja toimitatapoja. Se on lähellä valtaistumisen käsitettä, joka tarkoittaa oman elämän ja sen prosessien haltuunottoa. Psykologiassa puhutaan elämänhallinnasta. Emansipatorisuus poikkeaa näistä prosesseista siten, että se valtaistumista tai elämänhallintaa enemmän koskee sosiaalisia, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia prosesseja, eikä esimerkiksi pelkkää omaa henkilökohtaista prosessia. Esimerkiksi omat koulutusratkaisut ja oppimiskokemukset pitää suodattaa omien kokemusten lisäksi osaksi laajempaa kokonaisuutta, jotta niillä olisi emansipatorisuuteen kasvamisen kannalta merkitystä. (Antikainen 1996, 254; Freire 1985, 21.)

Emansipatorisuuden praktisen mahdollisuuden vuoksi sen ei tarvitse merkitä poliittista pakko-optimismia tai utopiaa. Freiren (esim. 1985) lukutaito- ja elämänhallintaprojektit Latinalaisessa Amerikassa osoittavat ainakin sen, että on filosofisia ja käytännöllisiä mahdollisuuksia konkretisoida opetusta ja työtä kouluissa siten, että myös opetussuunnitelman tasa-arvoa, demokratiaa, yhteisöllisyyttä jne. koskevat tavoitteet eivät jää korulauseiksi, joita korkeintaan juhlapuheissa – jos silloinkaan – siteerataan. Freiren projektit toki tapahtuivat erilaisessa kulttuuriympäristössä kuin meidän, joten niitä ei voi soveltamatta tuoda meidän peruskouluun tai yliopistoihimme. Vaikka eteläamerikkalaiselle naiselle on pelkkä lukutaidon saavuttaminen merkittävä tapahtuma, joka lisää kykyä muuttaa omaa elämää, se ei riitä aseeksi vallitsevia yhteiskunnallisia olosuhteita vastaan, mikäli siihen ei liity emansipatorisuuteen ja valtaistumiseen liittyvää oppimiskokemusta* ja roolimalleja. (Freire 1985, 21; Ziehe 1991, 71.)

Suomessa emansipatoristen pedagogisten käytäntöjen kehittämisestä ja poliittis-pedagogisesta toerianmuodostuksesta ovat viime aikoina pitäneet huolta feministisistä diskurssista lähtevät naistutkijat, jotka pyrkivät kiinnittämään huomiota peruskoulun ja luokanopettajakoulutuksen näennäisesti sukupuolineutraalien opetussuunnitelmien ja käytäntöjen takana piilevään sukupuoliseen työnjakoon ja eriarvoisuuteen vaikuttaviin pedagogisiin käytäntöihin ja diskursseihin. (Sunnaari 1997a, 16-30; 1997b.)

Opettaja toimii työssään pakotetun identiteetin kautta myös toimiessaan muutoshakuisesti. Koulu on osa institutionalisoitunutta kasvatusta, johon koulun lisäksi osallistuu esimerkiksi media yhä suuremmassa määrin. Opettaja toimii työssään hänelle asetettujen reunaehtoien puitteissa. (Giroux 1994, 47-92; Woods 1983.)

*Esimerkiksi amerikkalaisille mustille opiskelijoille tärkeä valtautumista käsittelevä prosessi oli Malcolm X:n elämäkertaan perehtyminen. Osalle opiskelijoista se lienee merkinnyt myös halua ja keinoja muuttaa rasistisia sosiaalisia rakenteita. (Giroux 1989, 14-15.)

3.6 Opettajaan kohdistuvat ristiriitaiset odotukset

Koulun itsestäänselvyyksien aura murenee. Vanha koulu toimi kulttuuristen itsestäänselvyyksien toteuttajana. Tilanne on muuttunut siten, että piilo-opetus suunnitelman merkitys on kasvanut virallisen opintosuunnitelman rinnalla. Toinen yhtä tärkeä muutostendenssi on ollut se, että koulu on menettänyt merkitystään ainoana sosiaalisena uusintajana kirjaviiden nuorisokulttuurien vallatessa alaa. Toisaalta kulutuksen kasvu, viihdeteollisuus ja mainonta uusintavat tehokkaasti sosiaalista, sukupuolista ja rodullista valtajärjestelmää, koska ne ovat keskeinen osa kasvavien nuorten arkea. (Broady 1986; Giroux 1994; Raivola 1983; Sironen 1992, 11; Ziehe 1991, 164.)

Opettaja joutuu paitsi laajempien opetussuunnitelmallisten kysymysten edessä, myös luokkansa kanssa kohtaamaan useita eri tietoisuuden tasoja, arvo maailmoja ja alakulttuureita. 1990-luvun koulussa opettaja ei voi luottaa laskelmiinsa tunnin kulusta ja kaikki itsestäänselvydet opettajan työssä ovat murentuneet. Oppilaiden ja opettajien käsitykset ja merkitykset ovat eriytyneet ja antavat eri tasoilla arkitodellisuudelle useita erilaisia merkityksiä. Luokkahuoneessa kummittelee perinteisen piilo-opetussuunnitelmateorian valossa esi-isät ja arkkitehdit, nyt joukkoon ovat liittyneet nuorisokulttuurien ja viihdeteollisuuden haamut. Koska opettajien kasvatukselliset arvot ovat useimmiten perinteisiä, voi erilaisten oppilaiden kohtaaminen olla usein ongelmallista ja kommunikaatio ei toimi. Opettajankoulutus on osaltaan muovannut opettajia opiskelijavalintojen ja sisältöjensä puolesta perinteitä vaaliviksi. (Giroux 1984, 316-320; Hakala 1994, 26; Kauppila & Tuomainen 1996, 194-195; Lähteenmaa 1992, 63; Piskonen 1993, 28; Raivola 1989; Rinne 1986, 78; Sironen 1992, 10-11.)

Opettajan virka kunnan virkamiehenä rajaa opettajan mahdollisuuksia toimia rakentavalla tavalla emansipatorisesti. Koulun kuuluu odotusten mukaan kasvattaakin kuuliaisista, lakia noudattavista kansalaisista. Yhteiskunnallinen muutos voidaan mieltää myös anarkiaksi, jolloin opettajat suhtautuvat siihen kielteisesti suodattaen käsityksensä reformeista paitsi virkamiehinä myös oman sosiaalisen ja

kulttuurisen ymmärryksensä kautta. Opettaja saattaa esimerkiksi olla ottamatta esille vaihtoehtoisista sosiaalisia toimintamalleja tai ympäristöystävällistä ja kulutusta, koska pelkää ”aivopestä” oppilaitaan. Koulutusviranomaiset ja poliitikot saavat kantaa vastuun opetuksen tavoitteista. Opettajat eivät tietenkään luovu autonomiasta ”vastuuttomina” yksilöinä, vaan osana laajempaa kokonaisuutta ja historiaa, ennen kaikkea osallisina kulttuuriin, jossa opettajan työ on spesialisoinut ja erottunut hallinnosta. (Giroux 1988, 111; Woods 1983, 73.)

Kysymyksessä on myös syvemmillä oleva muutosvastarinta, johon keskiluokkaiset arvot sisäistänyt ja yleensä itse koulussa aikanaan hyvin viihtynyt opettaja osallistuu. Opettajan yhteiskunnallinen tietoisuus on usein jopa yhteensovitettavissa neokonservatiivisen yhteiskunnan arvojen kanssa, ovathan ne paitsi implisiittisesti epätasa-arvoa tuottavia eksplisiittisiltä ilmentymiltään niitä ”perinteisiä” arvoja. Opettajan näennäisen neutraaliuden takana on usein piilo-opetussuunnitelmallisesti ilmeneviä rotuun, sukupuoleen ja vieraisiin uskontoihin liittyviä stereotypioita, joita opettaja siirtää piilo-opetussuunnitelmallisesti eteenpäin, vaikka toiminta näyttää neutraalilta. (Giroux 1988, 124; Liikanen 1991, 105-108; Piskonen 1993, 72-76; Sunnari 1991, 229.)

Opettaja on kasvatustieteellisen teorianmuodostuksen ristivedossa siten, että toisaalta opettajalta vaaditaan oman alan tiedeperustan hallintaa, mutta toisaalta opettaja ei koulutuksensa kautta saa siihen todellisia valmiuksia. Luokanopettajakoulutuksessa ei välttämättä opita kasvatustieteellisen teorian ja käytännön kasvatustilanteiden yhdistämistä toimivaksi ja emansipatoriseksi kokonaisuudeksi. Opettaja sortuukin tieteellisen ajattelun kypsymättömyyden vuoksi usein arkipäivän psykologisointeihin, joita välittää – ei välttämättä tieteellinen kasvatopsykologia – vaan arkiajattelusta nouseva psykologisointi, joka laajempaan yhteiskunnallisena ilmiönä myös piilottaa koulun todelliset implisiittiset kasvatuskäytännöt niiden yhteiskunnallisine yhteyksineen. Arkitieto suodattaa opettajalle tietoa paitsi koulun ulkopuolisesta maailmasta, myös koulusta, luokasta, oppilaisista. Se saattaa myös olla luonteeltaan puhtaan teknistä tietoa, kuten keinoja luokan hallintaan. (Broady 1986; 96-173; Carr & Kemmis 1986, 57; Gurvitch 1971, 27-30; Rinne 1989, 127.)

3.7 Opettaja teknokraattisessa systeemissä

Työnä opettajan työ on specialisoitunut. Laaja-alaisesta kasvattajasta on tullut opetussuunnitelmia toteuttava teknoraatti, ”opetusteknikko”. Opetustaito on ollut aina opettajan ammatin kulmakivi, mutta nyt työstä on pyritty riisumaan muut osat ja suunnittelu on siirtynyt virkamiehille. Specialisoitunut työnjako on tullut kouluhinkin näkyviin mm. siten, että hallinto on paisunut ja eriytynyt kouluista koulutoimistoon kunnan tasolla. Lääninhallituksen ja ministeriöiden tasolla hallinto on kaukana paitsi opettajasta ja koulusta myös paikallisesta päätöksenteosta. Opettajan työn proletarisoituminen näkyy juuri opetushallinnon paisumisena: Opettajan tehtäväksi jää opettaminen ja kasvattaminen koulussa ja luokassa ja toisaalta opettajalle on siirtynyt osa perheille aiemmin kuuluneesta hoivaamisesta ja huolehtimisesta, jolloin opettajan työ on lähestynyt perinteisiä naisten suosimia hoiva-ammatteja. Opettajan ammatti onkin naisistunut ja ammatin arvostus on samaan aikaan laskenut. Sen sijaan kasvatukselliset päämäärät luovat virkamiehet ja tutkijat, jolloin opettajan työ eriytyi laaja-alaisesta suunnittelusta toteuttamisen tasolle. Myös opettajan työn arvostus on laskenut samaan tahtiin hallinnon tehostumisen kanssa. Vaikka hallintoa on pyritty viime vuosina ”keventämään” paikallistasolle, tässä ei ole onnistuttu. Eettisissä ja poliittisissa kannanotoissa opettajat odottavat ohjeita hallintoviranomaisilta, eivätkä käytä autonomiaa edes sen vertaa kuin voisivat. (Aronowitz & Giroux 1985, 13-14; Giroux 1988, 121; Niemi 1992, 32; Ojanen 1993, 105; Rinne 1988, 122-123; Sunnari 1991, 215-216; Toiskallio 1993, 2; Ziehe 1991, 16.)

Opettajan työhön ja oman työn arvostukseen vaikuttavat paitsi edellä kuvattu työnkuvan muuttuminen myös opettajan saama koulutus, joka tapahtuu yliopistollisena koulutuksena Suomessa. Luokanopettajien koulutus on ollut akateemisista 1970-luvulta lähtien, vaikka se poikkeaa muusta akateemisesta koulutuksesta ja muovaa erityyppisiä suuntautumistapoja opiskelulle kuin muut yliopistolliset koulutusohjelmat. (Eskola 1995, 185-187; Rinne et al. 1998, 93-102; Ylijoki 1998, 29-47.)

4 YLIOPISTO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

4.1 Monimuotoinen yliopisto

Moderni yliopisto on jakautunut perinteisesti luonnontieteelliseen ja humanistiseen tieteentraditioon. Tämä jaottelu ei kuitenkaan ole enää riittävä, sillä yliopisto, ”university” on pirstoutunut alueittaisen korkeakouluverkoston ja eri tiedekuntien ja spesialisoituneiden koulutusohjelmien muodostamaksi ”diversityksi”. Toisaalta yliopisto on menettänyt arvovapauttaan ja se on monin tavoin kytköksissä yhteiskuntaan - esimerkiksi teknisen kehityksen vuoksi. Yhtenäistä yliopistoa ei perinteisessä mielessä enää ole. Yliopiston pirstoutuminen merkitsee paitsi sitä, ettei ole yhtenäistä yliopistoa, myös sitä, ettei ole yksittäistä tyyppiä nimeltä yliopisto-opiskelija. Tässä diversityssä esiintyy opintoaloittain ilmeneviä alakulttuureja. (Aittola 1998a, 191; Aittola 1992, 93; Palme 1987, 31-32; Sutter 1987, 130-131; Ylijoki 1994, 95; 1998.)

Modernin länsimaisen yliopiston ideaan kuuluu akateeminen vapaus ja autonomia muuhun yhteiskuntaan nähden. Näin ajateltuna yliopisto toimii yhteiskunnassa arvovapaan* ja kriittisen tiedon muodostajana. Autonomia on kuitenkin vähentynyt yliopistossa tietyyntyyppisen ”markkina-ajattelun”, hallinnon paisumisen ja koulutuspolitiikan myötä, mikä näkyy erilaisina tehokkuusmittareina ja kannustusrahoina ja vaikuttaa siten opetukseen ja sen sisältöihin; yliopiston harmaa alue on paisunut teknologiakylineen palvelemaan ”työelämän tarpeita”. Opiskelijoiden kannalta yliopisto on ammatillinen ja tieteellinen oppimisympäristö, mutta samalla myös kulttuurisen, sosiaalisen ja moraalisen pääoman hankkimisen väylä. (Aittola 1998a, 190-193; Barnett 1990, 8-10; Collins 1992, 90-97; Eurich 1981; Järvi, Rinne & Kivinen 1990, 24.25; Niemi 1992, 32.)

Yliopiston keskeiset tehtävät ovat tieteellinen tutkimus ja opetus. Yliopistojen teknistyminen on aiheuttanut kriisin, jossa tutkimuksen riippumattomuus on vaarassa, mutta eri tieteenaloilla on myös omat sisäiset kriisinsä, jotka heijastuvat myös opiskelijoihin ja heidän tieteelliseen kehitykseensä opintovuosien aikana. Tieteensisäiseen intellektuaaliseen ”lamaan” näkee Collins (1992) kolmenlaisia syitä: 1) tieteenalalla syntyy katkos edellisiin vaiheisiin nähden ja tieteenalan täytyy aloittaa lähes alusta ilman, että voisi tukeutua vanhaan teoriaan, jonka varassa tutkimustyötä tehtäisiin, 2) hieman samantyyppisestä ongelmasta on kysymys, kun tieteenalan klassikot ovat sanoneet kaiken merkittävän, eikä tutki-

mus pysty uudistumaan esimerkiksi muutosvastarinnan vuoksi ja 3) tieteenteossa sorrutaan ”akateemiseen näpertelyyn”, mikä tarkoittaa sinänsä tärkeiden muutoseikkojen ja akateemisten rituaalien nostamista tutkimuksen teon sisältöjä tärkeämmäksi. Kasvatustiedettä kriisiyttää vielä sen akateeminen nuoruus, poikkitieteisyys ja sen akateemisen kehityksen yhteys luokanopettajien akatemisoitumiseen. (Rinne et al. 1998, 93-97.)

Yliopistot ovat koulumaistuneet, massoituneet ja byrokratisoituneet viime vuosikymmeninä. Opiskelijoita ohjataan yhä enemmän laitoksen määrittelemillä opintosuunnitelmilla ja tehokkuusajattelun mukaisesti pyritään saamaan opiskelijat mahdollisimman nopeaan tahtiin ”yliopistoputkesta” työelämään. Specialisoituneet ammattitutkintoon tähtäävät alat ovat koulumaistaneet yliopistoa ja vähentäneet tieteellisen työn merkitystä opiskelussa. Laitosten erilaiset oppimiskulttuurit muodostavatkin opiskelijan tärkeimmän opintoja ohjaavan kontekstin. (Aittola 1992; Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 88; Ylijoki 1994, 95.)

*Arvovapaus ei ole historiallisesti ollut ennenkään itsestäänselvyys, sillä esimerkiksi keskiajalle tiede oli katolisen kirkon hallussa. Ennen kun koulutuksellisesta tasa-arvosta tuli virallisesti hyväksytty päämäärä, opiskelijat karsiutuivat avoimesti sosiaalisen taustansa ja sukupuolensa perusteella ja vasta myöhemmin eriarvoistava opetussuunnitelma piti kätkeä opetuksellisten ja arkielämän käytänteiden alle (Collins 1992, 90-91).

4.2 Alakulttuuriset oppimisympäristöt yliopistossa

Yliopisto-opintojen ytimenä on edelleen idea intellektuaalisesta kehityksestä. Tähän yhdistyvät aikuisuuteen kasvamisen kehitystehtävät ja oman maailmakuvan rakentaminen. Koulumaistuminen, ulkoaohjautuvuus ja opiskelijoiden lisääntynyt osallistuminen työelämään hämärtävät opiskelun tätä puolta. Opiskelijat omaksuvatkin yhä kapea-alaisemmin vain oman opintoalansa mukaisen maailmankuvan, koska koulumaisten opinto-ohjelmien puitteissa heillä ei ole mahdollisuutta perehtyä toisiin tieteenaloihin. Opintoaloittain on eroja opintojen koulumaisuudessa ja vapaavalintaisuudessa. Teoreettisilla opintoaloilla on yhä edelleen enemmän vapaavalintaisuutta kuin ammattiin tähtäävillä opintoaloilla. (Aittola 1992, 93; Carr & Kemmis 1986, 56-57; Eskola 1995, 185-188.)

Alakulttuuriset erot ilmenevät myös opiskelustrategioissa, jotka vaihtelevat opintoaloittain. Yliopistossa kehittyy kolmenlaisia opiskelustrategioita: 1) Käytäntö- ja ammattiorientoutunut strategia on ominaista tiettyyn ammattiin jo opintojen kuluessa sitoutuneille. Usein opiskelija tekee myös oman alansa työtehtäviä opintojen ohella ja oppii työssä vaadittavia käytännön taitoja, 2) tietokriittinen strategia, jolloin opiskelija opiskelee intellektuaalisen kehityksen päämäärästä lähtien ja kiinnostuu jo opintojen alkuvaiheessa omaa alaa sivuavista erityiskysymyksistä ja hankkii tietoa ja lukee kirjallisuutta myös tenttien ulkopuolella ja 3) instrumentaalinen ja pintapuolinen strategia, jolloin opiskelu on välttämätöntä uran kannalta, mutta ei sinänsä ole opiskelijan mielestä kiinnostavaa. Tietokriittisesti suuntautuvalla opiskelijalla yliopisto on kasvun ja oppimisen paikka. Hän osaa ja haluaa valita opintokokonaisuuksia kiinnostuksen mukaan ja pyrkii nimenomaan syväoppimiseen. Tällaisia opiskelijoita on enemmän valtio- ja yhteiskuntatieteiden ja filosofian opiskelijoissa, vaikka nämä strategiat eivät ole suorassa yhteydessä opintoalaan. (Sutter 1987, 130-131; Piskonen 1993.)

Opiskelustrategioita enemmän ovat opiskelijan arkielämään yhteydessä kokonaisvaltaisemmat suuntautumistavat opiskeluun yleensä. Näitä suuntautumistapoja on 1) ammatillisuuteen suuntautuminen, joka on esimerkiksi kaupallisille ja teknisille aloille tyypillistä, 2) tieteellis-akateeminen suuntautuminen, 3) filosofis-aatteellinen suuntautuminen, jotka ovat tyypillisiä humanistisen, filosofian käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoille sekä 4) yhdessäolokulttuuri, mikä on tyypillistä opiskelukulttuurille luokanopettajakoulutuksessa, jossa edetään samoissa pienryhmissä ja vuosikursseissa ainakin aineopintojen aikana. Suuntautumistavat sisältävät tiedeyhteisön ja oppimisympäristön ekplisiittisiä ja implisiittisiä ihanteita, joihin opiskelijat sosiaalistuvat jo opintovuosien alusta alkaen. (Aittola 1992, 43-45; Piskonen 1993; Ylijoki 1998, 110-129.)

4.3 Luokanopettajakoulutus yliopistollisena koulutuksena

Eriytyneet tiedekulttuurit ja eri suuntautumisvaihtoehdot niiden sisällä muodostavat hyvin erityyppisiä opintoympäristöjä, joilla vallitsevat opiskelutavat ja koko elämäntapa välittyy hienovaraisten mekanismien kautta osaksi opiskelijoiden elämää. Koulutuksessa omaksuttu "habitus" vaihtelee opintoaloittain. Habitus mer-

kitsee tässä paitsi opiskeluun liittyviä myös muuta arkielämää ohjaavia toimintamalleja ja niiden muodostamaa kokonaisuutta. (Aittola 1992, 43-45; Bourdieu 1984; Bourdieu & Passeron; Sutter 1987, 130-131.)

Luokanopettajakoulutus ei ole muotoutunut akatemisesti vapaaksi tiede-keskeiseksi opintoalaksi, vaan se on enemmänkin lokeroitunut kapea-alaiseksi ammattitutkinnoksi, jossa opiskelijoita kontrolloidaan valmiiksi rajatuin opinto-ohjelmin ja aikatauluin. Opiskelustrategiat muotoutuvat käytäntö- ja ammat-tiorientoituneiksi, mikä on tyypillistä tiettyyn ammattiin jo opintojen alkaessa si-toutuneille opiskelijoille. Formaalin oppimisen lisäksi opiskelijoiden arkielämää määrittää yhdessäölokulttuuri ja tulevasta ammatista tulee osa persoonallisuutta* ja se määrittää opiskelijan arkielämää ja elämäntyyliä, johon myös opinto-ohjelma pienryhmineen ohjaa. Opiskelijat etenevät opinnoissaan sidottuina vuosikurssei-hin, eikä yksilöllisille kiinnostuksenkohteille jää tilaa samoin kuin avoimempaa opetussuunnitelmaa noudattavissa koulutusohjelmissä. (Aittola 1992, 43-45; Gi-roux 1988, 111; Eskola 1995, 186; Liljander 1991; Niemi 1992, 50-51; Sutter 1987, 130-131.)

* Persoonallisuudella en tarkoita tässä yksilön luonteenpiirteitä ja henkisiä ominaisuuksia psykologisessa mielessä, vaan niitä kulttuurisesti muodostuneita esiympärykseen perustuvia kompetensseja, jotka tekevät yksilöstä yhteisön puhe- ja toimintakykyisen subjektin. Tällöin yksilö kykenee osallistumaan yhteisymmärryksen ylläpitämiseen, luomiseen ja suojelemiseen yhteisössään. Nämä toiminnot yhteisön, elämämaailman, ”hyväksi” auttavat oman identiteetin määrittelyssä. Tässä yhteisöllä tai elämämaailmalla tarkoitetaan luonnollisesti opettajaksi opiskelevan yhteisöjä – opettajankoulutuslaitosta ja muita opiskeluaikaisia yhteisöjä, jotka valmentavat opiskelijaa toimimaan reproduktiivisessa työssään. (Habermas 1987, 84-87.)

4.3.1 Emansipatorinen intellektuaalisuus luokanopettajakoulutuksessa

Luokanopettajakoulutuksen pääaineessa on kasvatustieteessä on opiskelijoille ko-rostettu kasvatustieteellisen teorian merkitystä käytännön opettajantyössä, mutta opiskelijat eivät kuitenkaan saa selkeätä kuvaa siitä, kuinka oma-aloitteisesti voi-sivat soveltaa tieteenalan tarjoamaa tietoa. (Eskola 1995; Ojanen 1993.)

Opettajaksi opiskeleville teoria ja käytäntö usein esiintyvät polariteettei-na ja toisilleen vastakkaisina vaihtoehtoina, jolloin opiskelijalta jää ymmärtämättä se, että kaikki tieteellisesti tehty havainnointi on teoriasidonnaista ja teoria jopa säätelee sitä, mitä ylipäättään havainnoidaan. ”Tieteen” ja ”teorian” jääminen ilmi-öinä vieraiksi estää tietokriittisen opiskelustrategian kehittymistä ja intellektuaa-

lista kehittymistä. Yliopistollisessakaan luokanopettajakoulutuksessa opiskelija hyvin harvoin kiinnostuu omaa alaa sivuavista akateemisista kysymyksistä. Luokanopettajakoultus onkin selkeästi ammattiin suuntaavaa koulutusta ja varsinkin alkuvuosien ulkoahjautuvuus ja tiivis opiskelutahti myös viivästyttävät yleensä akateemisten kysymysten esilletuloa koulutuksessa. Teoreettisesti suuntautuvilla aloilla kiinnostutaan tieteellisistä teorioista ja ongelmista yleensä jo opintojen alussa, jolloin intellektuaaliseen kehitykseen ei myöskään tule viivästyksiä. (Aittola 1992, 45; Giroux 1988, 122; Hakala 1994; Koskinen 1991, 162-163; Niemi 1992.)

4.3.2 Arkipäivän oppiminen ja piilo-opintosuunnitelma

Luokanopettajaksi opiskelevan epäinformaalien opintoympäristön muodostaa vuosikurssien ja pienryhmien välille muodostuva tiivis ryhmähenki. Koulutuksessa on paljon kontaktiopetusta ja siellä tehdään yhteistoiminnallisia projekteja, jotka sinänsä eivät ole mitenkään huono asia, koska ne kehittävät opiskelijan sosiaalisia taitoja ja yhteistyökykyä. Kuitenkin tiivis yhteys toisiin opiskelijoihin, mukautuminen opintosuunnitelmiin ja myös laitoksen ”me”-henki estää omakohtaisen tieteellisen ja kriittisen ajattelun heräämistä opintovuosien aikana. Pro gradu -tutkielmat tehdään useimmiten pareittain, koska omakohtaista kiinnostusta akateemisiin kysymyksiin ei ole herännyt ja tällöin opiskelijalle on usein yhdentekevää, vaikka joutuu mukautumaan ja tekemään kompromisseja tutkielman aiheessa, sisällössä tai metodeissa parin kanssa. (Aittola 1998b, 175-189; Bergenhenegouwen 1987, 535-543; Eskola 1995, 187; Piskonen 1993, 40-41; Snyder 1973, 116; Ylijoki 1993, 93.)

Luokanopettajakoulutusta on vuosien kuluessa kritisoitu paitsi epätieteelliseksi, myös ”sinisilmäiseksi” ja vanhanaikaiseksi suhteessaan moderniin yhteiskuntaan. Yhteiskuntasuuntautuneisuus on todettu virallisella, näkyvällä tasolla tärkeäksi ominaisuudeksi, mutta jää nähtäväksi, mikä vaikutus on koulun ja yhteiskunnan yhteyksien opettamisella ja yhteiskuntasuuntautuneisuuden lisäämisellä luokanopettajakoulutuksen pääsykokeiden yksilöhaastattelun teemoihin. Emansipatorisuus on enemmän kriittiseen ajatteluun perustuva toimintatapa kuin jonkun opiskelijan ominaisuus, joka olisi vieläpä mitattavissa ennen yliopisto-opintojen aloittamista. (anon 1998; Freire 1985; Niemi 1992, 35-36.)

Ongelmat kriittisen ajattelun kehityksessä näkyvät paitsi ongelmina teellisten opintokonaisuuksien suorittamisessa myös kompetensseina arvioida omaa koulutusohjelmaa. Luokanopettajakoulutus toistaa peruskoulun näennäistä tasa-arvoideologiaa, mutta edelleen on nähtävissä esimerkiksi seminaariajoista tuttu sukupuolinen segregatio koulutuksessa, mikä aktualisoituu esimerkiksi opetusharjoitteluiden aikaisten työtehtävien ja sivuaineopintojen valintojen kautta. Tämä tietämys siirtyy opettajien mukana koulujen pedagogisiin käytäntöihin, eikä opettajalla välttämättä ole kykyä arvioida sielläkään erilaisia stereotyyppioita ja oppimateriaaleja esimerkiksi sukupuolisen tasa-arvon näkökulmasta. Vaikka opiskelijat sosiaalistuvat laitoksen opetukseen ja epävirallisiin arkipäivän rutiineihin, heillä on kuitenkin mahdollisuuksia opintojen kuluessa kiinnostua rutiineista ja vaatimuksista poikkeavasta tavasta opiskella sekä myös ”tehdä työstään jotain ainutlaatuista”, kuten Fromm (1993) sanoo tai ”opettaa vaarallisesti”. (Anttonen & Kemppainen 1994, 378; Mustakallio 1993, 16; Sunnari 1997b; Valo 1994, 39-41.)

Opettaja on ollut eristyksissä tutkimuksesta käytännön työssään viime aikoihin asti, mikä heijastuu myös koulutukseen. Opettajan, etenkin luokanopettajan, työtä pidetään käytännön läheisenä työnä, jossa parasta koulutusta on käytännön työ oppilaiden kanssa. Yliopisto-opintoja pidetään yleisesti turhina opettajan toimenkuvan kannalta, sillä taidot taito- ja taideaineissa ovat arvostettuja akateemisuuden kustannuksella. Akateemisessa luokanopettajankoulutuksessa voi paitsi opinnäytetyön osalta myös teoretisoidulla ja käsitteellistetyllä opetusharjoittelulla edesauttaa teorian ja käytännön yhdistymistä. (Ojanen 1993, 30, 105; Ylijoki 1994, 42.)

Kasvatukselliset reformit eivät synny kuin poikkeustapauksissa ilman opettajaa, joten tämä edellyttää muutosta opettajien yhteiskunnallisessa tietoisuudessa. Opettajankoulutus on yksi väylä vaikuttaa opettajiin ja sitä kautta kouluun. Emansipatorisemman ja intellektuellisemman opettajan kouluttaminen edellyttää myös kasvatustieteeltä itsereflektiota suhteessa kriittiseen teoriaan. Opettajankoulutus on ensinnäkin nähtävä akateemisena koulutuksena ja toiseksi haasteena siitä, miten yhdistää opettajan kiistatta työssään tarvitsemia käytännön taitoja ja monen tieteenalan tietoja tarjoava koulutus kasvatustieteelliseen teorianmuodotukseen, jossa pääsisi tapahtumaan myös opiskelijan intellektuaalista kasvua ja emansipatorisuuden kehittymistä. (Aidelman 1977, 235; Giroux 1989, 173-174.)

5. TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT

5.1. Tutkimuksen aiheen muotoutuminen

Tutkimukseni aiheen löysin syventäviä kasvatussosiologian opintoja tehdessäni Aronowitzin ja Giroux'n (1985, 1991) teksteihin perehtyessäni. Heidän teoriansa emansipatorisesta intellektuellista puolestaan pohjaa Paulo Freiren (esim. 1985) käytännössäkin Afrikassa ja Latinalaisessa Amerikassa toteuttamiin hankkeisiin. Suomalaisia luokanopettajia ei ole tietääkseni tästä näkökulmasta tutkittu, vaikka yhteiskunnallista suuntautumista pidetäänkin tärkeänä osana luokanopettajakoulutusta (anon. 1996). Aihe ja teemat syvenivät oman opettajankoulutukseni aikana, jolloin sekä opintosuunnitelma että opiskelijoiden toiveet ja odotukset opinnoistaan olivat mielestäni sängen praktisia. Kuitenkin paradoksaalisesti opiskelijoiden on vaikeahkoa siirtää opittuja kasvatusteorioita käytännön työhön opettajana. Yliopisto tuntui merkitsevän tutkinnon statusta ja opettajien koulutuksen siirtymistä noina vuosina kehittyvän ammattikorkeakoulun piiriin vastustettiin, mutta kuitenkin paradoksaalisesti vastutettiin tieteellisiä opintoja, jotka ovat akateemisuuden perusta. (Aidelman 1977, 234-235; Hakala 1992; 1994; Raivola 1993, 21).

5.2 Aiemmat tutkimukset

Koska ulkomaiset tutkimukset opettajien koulutuksesta eivät ole suoraan sovellettavissa suomalaiseen opettajankoulutukseen koulutusrakenteiden erilaisuuden ja kulttuuristen erojen vuoksi, on syytä tarkastella esimerkinomaisesti, mitä tutkimuksia ja selvityksiä suomalaisen luokanopettajakoulutuksen tilasta ja kehityksestä on tehty. Laajempia kulttuurisia eroja koulutukseen tuovat erilaiset historialliset kehityskulut ja myös erilainen poliittinen ilmapiiri, esimerkiksi Aronowitz ja Giroux (1985) lähtevät liikkeelle neokonservativismin noususta anglo-saksisessa yhteiskunnassa. Meillä muutostendenssit ovat olleet staattisempia ja aidosti tasa-vertaisemmat koulutusjärjestelyt (kuten ilmainen peruskoulu, opintotukijärjestelmä ja yliopiston maksuttomuus) ovat puutteineenkin yleisesti hyväksytyä konsensusta. Yhteistä suomalaisilla ja amerikkalaisilla tutkimuksilla on huomio tasa-arvoisen koulutusmahdollisuuden ideologiasta, joka ei tunnista sosiaalisia ja su-

kupuolisia rakenteita uusintavaa piilo-opetussuunnitelmaa ja joka pitäisi tehdä tiedostamisprosessien avulla näkyväksi. (Carter 1997, 212; Freire & Faundez 1989, 74; Freire & Macedo 1987, 40-41; Fromm 1993, 45-46; Giroux 1981, 102; 1988, 23; Laine 1997; Peltonen 1997, 17-18; Sunnari 1997b.)

Suomalaisen opettajankoulutuksen ongelmia ja kehitysnäkymiä tämän vuosikymmenen alussa ovat eri näkökulmista kartoittaneet opettajankoulutuksen parissa työskentelevät Hakala (1992), Liikanen (1991), Niemi (1992) ja Ojanen (1993), jotka kukin esittävät opettajankoulutuksen olevan kriisissä suhteessaan tutkimukseen ja luokanopettajien yhteiskunnalliseen tietoisuuteen ja emansipatorisiin kysymyksiin. Muilla korkeakouluopiskelijoita tutkineilla, kuten Piskosella (1993) ovat luokanopettajaksi opiskelleet esiintyneet aineistossa yhtenä ryhmänä. Luokanopettajien tieteellinen ajattelutapa on todettu olevan vähemmän kehittyntä kuin vapaamman opinto-ohjelman tieteenaloilla. Luokanopettajakoulutuksesta puuttuu pitkä akateeminen perinne, ja toisaalta opettajan työ on irrallaan tutkimuksen kentästä, joten tieteellinen työ ei opiskelijoitakaan kiinnosta, kuten teoreettisissa tiedekunnissa, jossa pro gradu on keskeinen osa väljemmin määriteltävää ammattitaitoa. Sosiaalisissa ja kulttuurisissa kysymyksissä opiskelijoiden mielipiteet ovat enimmäkseen traditionaalisia. (Hakala 1992; Laine 1993, 89; Liikanen 1991, 105-108; Niemi 1992; Ojanen 1993, 105; Piskonen 1993.)

Luokanopettajakoulutuksessa on viime vuosina ollut esillä niin kutsuttu tutkiva opettaja -liike. Paljon on puhuttu myös reflektiivisyydestä ja sen kehittämisestä opintojen aikana. Reflektiivisyys ei kuitenkaan automaattisesti merkitse yhteiskunnallista tiedostamista, vaikka reflektiivisesti ajatteleva opettaja voi toki olla herkemmin tietoinen myös koulun yhteiskunnallisista kytkennöistä. Reflektiivisyys näyttää käytännössä rajoittuvan opetuksen didaktiikkaan ja metodeihin. Tutkiva opettaja -liikettä voidaan kritisoida siitä, että se hakee tutkimuskohteensa nimenomaan luokkahuoneesta unohtaen koulun olevan osa yhteiskuntaa. Tutkijan työ on toisaalta tietoisesti erotettu ammatikseen tutkiville ja opettajille jää teknisen diskurssin mukaisesti tiedon soveltaminen ja välittäminen oppilaille eli tiedon representaation pukeminen sanoiksi ja teoiksi opetustilanteissa. (Carr & Kemmis 1986, 19; Järvinen 1995; Laine 1993, 89; Arnowitz & Giroux 1985; 1991, 108; Toiskallio 1993, 3, 11.)

Tarkoituksenani tässä tutkimuksessa on kartoittaa vastavalmistuneen luokanopettajan valmiuksia toimia työssään toisaalta akateemisena intellektuellina

sekä emansipatorisesti yhteiskuntaan suuntautuneena hänen valmistumisvaiheeseen. Tärkeää on saada selville opiskeluvuosien virallisten ja informaalielisen opiskelukokemusten vaikutus vastavalmistuneen opettajan metakompetensseihin* joita hän tarvitsee työssään. Edellä kartoitin intellektuaalisuutta ja emansipatorisuutta sekä käsitteinä että osana opettajankoulutusta virallisten opetussuunnitelmien ohi tarkastelemalla yliopiston alakulttuureja ja niiden kautta välittyvää piilo-opetussuunnitelmaa.

* Metakompetensseilla Aittola (1998a) tarkoittaa niitä perustavanlaatuisia tietoja, taitoja ja kykyjä, joita yliopistossa opiskellut on opintoympäristössään saanut ja, joita hän tarvitsee työelämässään joka päivä ja jatkokoulutuksessa. Näitä taitoja ovat mm. vieraiden kielten hallinta, kyky lukea ja kirjoittaa oman alan tieteellistä tekstiä, kommunikointitaidot ja esimerkiksi opettajille tärkeä stressinsietokyky muuttuvissa ja vaikeasti ennakoitavissa olosuhteissa, jonka uudentyyppinen yhteisöllisyys ja nuorisokulttuurien hajaannus koulussa muodostavat. (Aittola 1998a, 196; Aittola, Jokinen & Laine 1994; Ziehe 1991, 205-207.)

5.3 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimukseni aineisto koostuu luokanopettajaksi valmistuvista tai juuri valmistuneista naisopiskelijoista. Selvitän näiden naisopettajien tieteellistä ajattelua emotionit huomioivasta lähtökohdista. Miesten ja naisten kehittyminen tieteelliseen ajatteluun on hyvin erityyppistä, sillä nainen kietoo opiskeluunsa koko minäkuvasa. Tieteellistä ajattelua selvitän käsittelemällä opiskelijan tieteellisiin opintoihin – seminaareihin, metodiopintoihin ja tutkielmaan - liittyviä oppimiskokemuksia. Tieteellisten ja kasvatustieteellisten opintojen merkitystä opiskelijan ammattitaidolle ja minän kehitykselle selvitetään myöskin. Tutkin koulutustaustaltaan eritasoisia opiskelijoita ja aineistoni on kahdesta eri luokanopettajakoulutuslaitoksesta, joten tutkin luokanopettajakoulutusta yleensä. Tutkimukseni aineisto on myös niin pieni, ettei laajoja vertailuja eri opettajankoulutuslaitosten välillä voi tehdä. Mahdolliset erot on kuitenkin tutkimuksen tuloksia luettaessa huomioitava.

Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan vastavalmistuneen luokanopettajan koulutuksessa saamiaan emansipatorisia valmiuksia. Näen emansipatoriset valmiudet 1) kykynä tieteelliseen ajatteluun, tieteellisen ajattelun pitämistä merkittävänä osana ammattitaitoa kasvatus- ja opetustyössä sekä tieteellisiin opintoihin sisältyvänä merkittävänä oppimiskokemuksena (empowerment) sekä 2) kompetenssina tiedostaa koulun ja yhteiskunnan kytköksiä ja opettajan valmiuksia toi-

mia näissä ulkoa annetuissa puitteissa demokratiaa edistäen. Tutkin opiskelijoiden kykyä käyttää kasvatussosiologista käsitteistöä sekä teoreettisella tasolla että käytännön ongelmien ratkaisemiseen. Tässä tutkimuksessa emansipatorisuus merkitsee opettajien kykyä toisaalta tiedostaa koulussa piiloisesti toimivien sosiaalista, kulttuurista ja sukupuolista epätasa-arvoa uusintavien prosessien tunnistamista yhteiskunnallisina ongelmina sekä kykyä etsiä näihin ongelmiin realistisia ratkaisuja. (Aronowitz & Giroux 1985; Goldberger et al. 1987; Giroux 1988; Hakala 1992.)

Käsitteenä määrittelen demokratian tai tasa-arvon väljästi emansipatorisuuden käsitteen tiedostamis- ja toimintakompetenssien kautta erotellen koulutsideologisen näennäisdemokratian todellisesta sosiaalista, sukupuolista tai kulttuurista tasa-arvoa edistävästä muutoshakuisesta tiedostamisesta ja toiminnasta. (Aronowitz & Giroux 1991, 96; Giroux 1988.)

5.4 Luokanopettajakoulutus kulttuurisena ja sosiaalisena uusintajana

Suhteutan saamani tulokset luokanopettajakoulutuksen ympäristöön, jonka keskeisinä piirteinä ovat 1) kasvatustieteen traditioon kuuluva rajanveto teorian ja käytännön välimaastossa, 2) sosiaalisuus ja yhdessäolokulttuuri, 3) opintokonaisuuksien laaja-alaisuus ja pirstaleisuus, 4) tiivis opiskelutahti ulkoahjautuvan opintosuunnitelman puitteissa sekä 5) ammatilliseen päämäärään suuntautuva opiskelu opiskeluvuosien alusta alkaen.

Nämä opiskelujen ulkoiset puitteet näkyvät opiskelijoiden virallisissa opintosuunnitelmissa, jotka ovat ulkoa-annettuja vastakohtana avoimelle opintosuunnitelmalle, jossa opiskelijan oma osuus opintojen suunnittelussa on itsenäisempää opintojen alusta alkaen. Opintosuunnitelmaan sisältyy virallisella tasollakin paljon yhteistyötä erilaisten projektien, harjoitteluiden ja oppimistehtävien suunnittelussa ja toteuttamisessa, joten opiskelija oppii yhteistyöhön, mutta toisaalta myös tukeutumaan ryhmään. Opinnot ovat myös tiiviit ja koska vapaa-aikaa on vähemmän oma ryhmä ja vuosikurssi tulevat tärkeiksi sosiaalisen elämän määrittelijöiksi. (Eskola 1995, 185-188; Giroux 1988; Hakala 1994; Ojanen 1993.)

5.5 Tutkimuksen ongelmat

Tutkimukseni ongelmat tai kysymyksenasettelut voi kiteyttää seuraavasti:

- 1) Mikä on valmistuvan luokanopettajan tieteellisen ajattelun taso hänen itsensä kuvaamana?
- 2) Miten aiempi koulutus vaikuttaa siihen?
- 3) Millaisia naisille spesifejä tuntomerkkejä luokanopettajien ajattelussa voidaan havaita?
- 4) Millaisia valmiuksia luokanopettajalla on havaita koulun yhteiskunnallisia ulottuvuuksia ja toimia emansipatorisesti työssään?
- 5) Mitä luokanopettajakoulutuksen opintoympäristölle tyypillisiä ominaisuuksia on havaittavissa luokanopettajien tavassa ajatella ja oppia tieteellisesti? Miten nämä ominaisuudet edistävät tai ehkäisevät kriittistä ajattelua ja emansipatorisuutta?

5.6 Teema-alueiden muotoutuminen

Teema-alueet muotoutuivat tutkimuksen teoreettisista viitekehyksistä ja ne käsitelivät keskeisiä teemoja opettajuudesta intellektuaalisena ammattina sekä keskeisiä kouluun liittyviä yhteiskunnallisia kysymyksiä. Teema-alueista monet mittaavat osittain samoja asioita, mikä tapahtuu myös tutkimuksen luotettavuuden vuoksi ja merkitsee eräänlaista aineistotriangulaatiota. Teoriaa vastaavat teema-alueet mahdollistavat myös sen, että tutkimustulokset ovat teoreettisesti merkittävämpiä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 108; Mills 1982, 75; Strauss & Corbin 1990, 34-47; Suoranta & Eskola 1998, 40-43.)

Tieteellisten opintojen teema-aluein kartoitan opiskelijoiden käsityksiä itsestään tieteellisinä oppijoina ja sitä, kuinka he pro gradu -työnsä merkitystä itselleen ihmisinä ja ammattikasvattajina määrittelevät. Tutkielma voi olla kiintoisa projekti ja kasvun paikka, mutta se voi olla myös ulkoahjautuva prosessi, jota opiskelija ei miellä tärkeäksi. Myös muut tieteelliset opinnot, seminaarit ja metodiopinnot, ovat osa tieteellisiä opintoja ja ne nivotaan tutkielmaa käsitteleviin

teemoihin, sillä ne tukevat tutkielman tekemistä ja myös tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehittymistä.

Kasvatustieteen ja kasvatussosiologian opiskelukokemuksia kartoitetaan seuraavissa teemoissa, koska ne muodostavat lähtökohdan teoreettiselle ja tutkivalle opettajuudelle ja toisaalta emansipatoriselle kasvatukselle, mikä edellyttää tiedostamista koulun yhteiskunnallisista kytköksistä. Muutoshakuisuus edellyttää myös uusiutumista, jolloin esimerkiksi oman tieteenalan seuraaminen edellyttää kasvatustieteen pitämistä koulutuksen pääaineena

Läpäisyperiaatteella menevät aihepiirit, kuten rauhan- ja kansainvälisyyskasvatus, ovat merkittäviä foorumeja vaihtoehtoisten elämänmuotojen ja suvaitsevaisuuden kasvattavien elämäntapojen opettamisessa, joten valitsin ne yhdeksi teema-alueeksi.

Opettajan ammatissa on mahdollista toimia emansipatorisesti ja tehdä työtä uudistavasti, mutta opettajan virka edellyttää myös solidaarisuutta yhteiskuntaa ja sen rakenteita kohtaan, joten opettajaksi valmistuvan tietoisuus opettajan ammatin mahdollisuuksista ja rajoituksista toimia emansipatorisesti todellista demokratiaa luoden on yksi teema-alueeni.

Koulun piilo-opetussuunnitelma on keskiössä sosiaalisen, sukupuolisen ja taloudellisen vallan uusintamisessa, joten emansipatorisesti toimivan opettajan tulee tunnistaa ja tiedostaa piilo-opetussuunnitelma mekanismeineen ja yhteiskunnallisine ja rakenteellisine yhteyksineen sekä pystyä sukkuloimaan koulun rutiineissa ja käytännöissä huomioiden piilo-opetussuunnitelma. Tiedostaessaan piilo-opetussuunnitelman opettaja voi myös toimia piilo-opetussuunnitelmaa purkavasti. (Giroux 1984, 317-320; Mannheim & Stewart 1962.)

Naisopiskelijoille tyypillistä on oman persoonan nivoutuminen opiskeluprosesseihin kokonaisvaltaisesti, joten teema-alueilla mitataan opiskelijoiden omia käsityksiä ja kokemuksia. Esimerkiksi tutkielman arvosana on toissijainen opiskelijan itsensä luomien merkitysten rinnalla. (Kurfiss & Gainen 1988.)

Hastattelurunkoni koostui teema-alueista ja tarkentavista kysymyksistä (Liite 1). Seuraavassa on luetteloitu haastattelussa käyttämäni teemat:

Teema-alueet:

1. Pro gradu prosessina ja oppimiskokemuksena.
Tutkimusmenetelmien hallintaan saadut valmiudet, tiedot ja taidot, ohjaus, oppimiskokemus opiskelijan kokemana, merkitys omalle kasvulle opettajana ja ihmisenä, kriittisen ja tieteellisen ajattelun kehitys.
2. Tutkielman ja tieteellisen kasvatuksen anti opetustyölle (arviointi, reflektiivisyys, opettaja oman työnsä ja koulun tutkijana, opettajankoulutuksessa saadut valmiudet tutkijana toimimiselle).
3. Kasvatustiede opettajankoulutuksessa (opintoja koossapitävänä aneksena, merkitys itselle ja opettajuuden rakentumiselle, mikä ollut keskeistä ja vähemmän tärkeää), kasvatustieteen osa-alueet ja niiden painottuminen opintojen eri vaiheissa.
4. Kasvatustieteellisen merkitys koulussa kohdattaviin käytännön ongelmiin ja kasvatuksellisiin haasteisiin (omat tiedot ja opinnot, sosiologisen tiedon sovellettavuus, esim. instituution arviointi, onko käytännöllisyys teoreettisuuden vastakohtana).
5. Läpäisyaineet peruskoulussa (tiedot, taidot, missä yhteydessä tulleet esille koulutuksessa, kiinnostus, merkitys).
6. Mahdollisuudet ja esteet toimia demokratian ja yleisen hyvinvoinnin puolesta opettajan ammatissa (demokratian olemus, ongelmia, opiskeluajan merkitys, valmiudet, eri opintokokonaisuudet, opettaja valtion virkamiehenä, asenteet, muiden yhteiskunnallisten instituutioiden vaatimukset, emansipatorinen toiminta vapaa-aikana).
7. Erityinen koulun ongelma: piilo-opetussuunnitelma: sen määrittely ja torjunta ja huomioiminen opetuksessa.

Testasin teemat ennen tutkimusta tekemällä koehaastattelun opiskelijalle, joka toimi myös avaintiedottajanani. Keskustelin haastattelun ohessa hänen kanssaan teemojen ja kysymyksenasettelun vastaavuudesta opiskelijan todellisen arkielämän kanssa. Näin sain selville siitä, että teemat vastasivat todellisuutta ja olisivat tutkittaville niin selkeitä, että he pystyvät niihin vastaamaan ja ottamaan kantaa. Paljastui myös, että teemahaastatteluun vastaaminen edellytti pohdintaa ja omien opintojen uudelleenarviointia. (Grönfors 1982, 117; Hirsjärvi & Hurme 1982, 57-58.)

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tutkimuksen toteuttamisen aloitin kartoittamalla tutkimuksen teoriaa. Lähtökohtana oli ohjelmallisesti kasvatussosiologisen tutkimuksen asema ja merkitys kasvatustieteellisellä ja kasvatuksen kentällä arjessa; kasvatusta on luonteeltaan sosiaalista. Pääpiirteissään tutkimuksen teoreettinen perusta muovautui Aronowitz`n ja Giroux`n (1985) teoriaan intellektuaalisesta ja yhteiskunnallisesti tiedostavasta opettajasta. Heidän teoriansa pohjaa toisaalta Paulo Freiren (esim. 1985) projekteihin ja tutkimuksiin latinalaisessa Amerikassa, jotka todistavat sen, että myös kasvatustiedettä voi soveltaa käytännön tasolla demokratian ja oppilaiden hyvinvoinnin, elämänhallinnan ja yhteiskunnallisen tiedostamisen sekä vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen. Teoria intellektuellien ja tiedon jakautumisesta joko säilyttävästä tai muutoksiin pyrkivästä intellektuellista pohjautuu puolestaan Antonio Gramscin (1981) esittämiin käsityksiin intellektuellien ja vallan yhteydestä toisin kuin yleensä, jolloin intellektuaalisuus nähdään jopa muusta yhteiskunnasta erillään olevana objektiivisena voimana. Myös Habermas (1981) kirjoittaa erilaisista tiedonintresseistä suhteessa yhteiskuntaan ja valtaan. Valta merkitsee paitsi yhteiskuntaluokkien tasolla epätasa-arvoa myös subjektiivista suhdetta siihen. (Aronowitz & Giroux 1985; Anttonen 1997; Freire; 1985; Foucault 1980; Habermas 1981.)

Tutkimukseeni aiheeseen sopii kvalitatiivinen tutkimusote kvantitatiivista paremmin. Tavoittelen tutkimuksellani nimenomaan opiskelijoiden käsityksiä tutkielmasta ja sen henkilökohtaisesta merkittävydestä heille persoonallisesti ja ammatillisen kasvun kannalta. Tieteellisen ajattelun tasoja on tutkittu aiemminkin, joten näiden tulosten toistaminen ei sellaisenaan ole tarpeellista, vaan pyrin keskittymään persoonan kasvun ja tieteellisen ajattelun kehittymisen yhteyksiin. (Alasuutari 1993; Hakala 1992.)

Sinänsä haastatteluteemojen välityksellä mitataan paitsi asenteita ja kokemuksia tieteellisestä työstä, myös käsityksiä tieteellisestä työstä, jolloin tieteellisen ajattelun vaiheetkin kuuluvat osana tutkimukseen, vaikkakin hieman eri näkökulmasta kuin aiemmin. Kvalitatiiviselle tutkimukselle onkin ominaista aineiston rikkaus, kompleksisuus ja monikerroksisuus, joka tässä tutkimuksessa mahdollistaa sen, että tieteellisen ajattelun kehittymistä voidaan paitsi mitata myös

suhteuttaa eri näkökulmiin. (Aittola 1992; Alasuutari 1993, 67, Hakala 1992; Piskonen 1993.)

6.1. Teemahaastattelun keinoin suojamuurien taakse

Tutkimusmenetelmiä pohtiessani päädyin teemahaastatteluun. Syitä tähän on useita. Teemahaastattelua käytetään usein, kun teemat ovat haastateltaville henkilökohtaisia. Tässä tutkimuksessa teemat eivät ulotu henkilökohtaisesti kipeille tai kovin intiimeille elämäniloille, mutta välillä haastattelussa sivuttiin niitäkin, koska jotkut opiskelijat opinnäytetöissään ja tieteellisessä ajattelussaan etenivät subjektiivisen tiedon väylän kautta selvästi useammin kuin objektiivisen tiedon väylän kautta eteenpäin tieteellisen ajattelun kehitysprosessissa. Toisaalta myös objektiivisen väylän kautta eteneminen saattaa olla merkittävää sen vuoksi, että tällöin kielletään oman persoonallisen kasvun ja opiskelun yhteys ainakin tieteellisen opinnäytetyön osalta. Myös oma koulutus luokanopettajan koulutusohjelmassa ja sen oletettu kritisointi voi olla piilo-opetussuunnitelmallisesti vaikeaa opiskelijoille ja siten koetaan henkilökohtaisena asiana. Omien opintojen arvoni kieltäminen voi jäädä onnellisuusmuurityyppisen ajattelun taakse, koska tällöin helposti sivutaan myös omaa ammattitaitoa. Kahdenkeskisessä haastattelutilanteessa toisen luokanopettajaksi opiskelevan kanssa ajattelin tämän ongelman väistyvän. Tämän lisäksi arvelin useiden teemoista olevan vaikeasti tiedostettavia, koska ennako-oletusteni ja aiempien tutkimusten perusteella luokanopettajakoulutuksessa eivät yhteiskunnalliset teemat tule esille kuin satunnaisesti, jolloin opiskelijat tuskin olivat omaa opettajuuttaan ja opettamistaan arvioineet käsittelemieni teemojen avulla aiemmin. Haastattelu tutkimusmenetelmänä sopii parhaiten omakohtaisesti koetun ja omien merkitysten selvittämiseen. Haastattelua voidaan käyttää tutkimusmenetelmänä, jos haasteltavilla on suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, tietoa tutkimusongelmasta ja kiinnostusta tutkimukseen. (Alasuutari 1993, 76; Aittola 1998b, 172-189; Eskola & Suoranta 1998, 38; Hirsjärvi & Hurme 1982, 15.)

Kyselytutkimuksissa aineiston kato on usein suurta. Vaikka tutkittava kiinnostuisikin aiheesta ja haluaisi osallistua, lomake helpolla unohtuu täyttää tai

palauttaa. Lomakkeen täyttämiseen tarvitaan aikaa, jolloin on myös aikaa harkita, haluaako tutkimukseen osallistua. Haastattelututkimuksissa yleensä kieltäytymisprosentti on pieni, sillä haastattelusta on vaikeampi kieltäytyä ja kun siihen on ryhdytty, se lähes poikkeuksetta viedään loppuun asti. Lomake sen sijaan voi puoliksi täytettynä unohtua tai sitä ei muisteta postittaa. Tutkittavan motivointi on mahdollista kahdenkeskisessä sosiaalisessa tilanteessa, mitä mahdollisuutta ei lomaketutkimuksessa siinä merkityksessä ole, sillä tutkittavaksi pyydettyyn ei voida vaikuttaa kuin yksipuolisella saatekirjeellä. Tutkimustilanne haastattelussa on joustavampi ja herkempi tutkittavan mielipiteille ja ajatuksille. Haastattelutilanteessa tutkittava voi tehdä kysymyksiä ja haastatteliija täsmennyksiä, mikä ei ole mahdollista lomaketutkimuksissa. Haastattelutilanteessa on myös haastattelun ohella mahdollista tarkkailla haastateltavaa, mikä parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 15.)

Haastattelu on aina selkeästi kaksisuuntainen tapahtuma. Myös haastateltava on aktiivinen ja pyrkii vaikuttamaan haastattelun kulkuun esimerkiksi korostamalla itselleen tärkeitä teemoja. Toisaalta tämä voi hidastaa haastattelun kulua ja vaikeuttaa tärkeiden teemojen esille saamista. Päätin omassa tutkimuksessani tietyn matkaa kulkea haastateltavien mukana ja siirtyä seuraavaan teemaan sitten vasta kun haastateltava on saanut sanotuksi sanottavansa. Aiheessa pysymistä voi edistää tarkentavin kysymyksin (Liite 1). Haastattelutilanne vuorovaiikutustilanteena on poikkeava siten, että 1) se on etukäteen suunniteltu, 2) haastattelijan alullepanema ja ohjaama, 3) haastateltava motivoi vuorovaikutusta eri vaiheissa, 4) haastattelijalla ja haastateltavalla on selkeät roolit ja 5) haastattelu on luottamuksellista haastateltavan kannalta. (Eskola & Suoranta 1998, 64-75; Hirsjärvi & Hurme 1982, 50.)

Haastateltavaa pyritään motivoimaan tutkimukseen mm. esittämällä aihe kiinnostavana. Myös haastateltavan paneutumista aiheeseen on tarkkailtava. Haastateltava on pidettävä aiheesta kiinni ja häntä on kannustettava keskittymään siihen, sillä hankalat teemat vaativat haastateltavalta keskittymistä. Tarkentavia lisäkysymyksiä, kuvailevia esimerkkejä ja haastateltavan kerrontaa selventäviä kysymyksiä tarvitaan myös usein, jos haastateltava ei kykene teemaa käsittelemään tyhjentävästi tai eksyy aiheesta kokonaan. Haastattelijan rooli onkin selkeästi aktiivinen, vaikka hän ei saa johdatella haastateltavaa haluamaansa suuntaan. (Eskola & Suoranta 1998, 64-75; Hirsjärvi & Hurme 1982.)

Haastatteluni on teemahaastattelu, eikä puolistrukturoitu haastattelu, sillä vaikka käytänkin tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä, teemojen ja kysymysten laajuus ja järjestys vaihtelevat eri haastatteluissa. Eri haastateltavien kanssa vaihtelee myös kuhunkin teemaan käytettävä aika. (Eskola & Suoranta 1998, 65.)

6.2 Esseet

Haastateltavia pyydettiin myös kirjoittamaan kotona lyhyehköt (2-4 liuskaa) käsittelevät perustellut esseet aiheista 1) luokanopettajakoulutuksen tulevaisuus yliopistossa sekä 2) tasa-arvo ja luokanopettajan ammatti. Aiheet liittyvät luokanopettajakoulutuksen akateemisuuteen ja intellektuaaliseen kehitykseen koulutuksen aikana, sillä tieteellisyys on yksi yliopistollisen koulutuksen keskeisiä teemoja sekä yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja emansipaatioon. Ajatuksenani oli, että esseiden myötä opiskelijalta voisi saada syvällisemmän kuvan teemoista hänen pohtiessaan asioita haastattelun jälkeen, jolloin hän olisi ehkä jäsentänyt ajatuksiinsa ja olisi voinut testata haastattelun luotettavuuttakin menetelmätriangulaation avulla vertaamalla haastattelussa saatua informaatiota esseisiin sisällönanalyysin avulla. (Eskola & Suoranta 1998, 40-43; Pietilä 1976.)

Esseistä halusin etsiä opiskelijoiden käsityksiä siitä, mikä tekee luokanopettajakoulutuksen akateemiseksi – tutkinnon status vai koulutuksen sisältö. Toisaalta olin kiinnostunut naisopiskelijoiden – onhan opettajistakin reilusti yli puolet naisia – käsityksiä tasa-arvosta, kun he ovat menossa naisille tyypilliselle matalapalkka-alalle, jolla myös segregatio työpaikkojen sisällä on suurta: naisten edustus rehtoreissa ja kouluhallinnon virkamiehissä on luokanopettajakoulutuksen saaneisiin naisiin nähden erittäin vähäinen. Samanlaista eriytymistä on toki tapahtunut muissakin ammateissa, esimerkiksi lääkäreillä naisten lukumäärän kasvaessa. (Sunnari 1991, 212-216.)

Aioin käsitellä esseitä laadullisen sisällönanalyysin eli dokumenttia kuvailevan analyysin avulla tutkimukseni teoreettisista lähtökohdista käsin, jolloin en olisi laskenut yksimielisyyso prosenttia tai tehnyt muitakaan tilastollisia toimenpiteitä. Luotettavuusongelmat olisin ratkaissut paitsi tukeutumalla teoriaan myös teemahaastattelun tuloksiin. Toisaalta esseet olisivat voineet tukea haastattelututkimuksen tuloksia siten, että esseet olisivat olleet luonteeltaan tutkimuksen viite-

kehyyksen ilmiöiden ilmentäjiä sekä myös eksplisiittisiä raportteja, sillä erilaisiin aineistoihin pohjautuva analyysi lisää tutkimuksen luotettavuuttakin (Tynjälä 1991, 329.)

Esseitä sain kuitenkin takaisin vain neljä ja nekin olivat tehty lyhyesti ja omien mielipiteiden perustelut puuttuivat osittain, joten päätin olla käyttämättä niitä osana tutkimusta.

6.3 Satunnaisotannasta lumipalloon: kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan käsittein reliaabelius ja validius – myös laadullisen tutkimuksen osalta. Kuitenkaan näillä luotettavuustermeillä ei ole samantyyppistä sisältöä kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuin kvantitatiivisessa, esimerkiksi satunnaisotanta voidaan tutkimalla tiettyjä sosiaalisia verkostoja korvata edellisiltä haastateltavilta saaduilta vihjeiltä seuraavista haastateltavista, kuten tässäkin tutkimuksessa tehtiin. Tieteellinen tutkimus aina itse kunkin luettavissa ja itse arvioitavissa, mikä on tutkimuksen luotettavuuden perusta. Käsitteitä reliaabeli ja validi kvalitatiivista tutkimusta tehneet tutkijat ovat jopa kääntäneet ”päällelleen” epärelevantteina kvalitatiivisen tutkimuksen kannalta. Itse päätin selkeyden vuoksi jaotella tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin näillä tutuilla käsitteillä reliaabelius ja validius, koska kuitenkin tein tutkimuksessani ristiintaulukointeja - kuitenkin pitäen mielessäni sen, etten tutkimukseni missään vaiheessa pyri esittämään aineistollani olevan tilastollisessa mielessä luotettavuutta. Perinteisten käsitysten rinnalla käytän kvalitatiiviselle tutkimukselle sopivampia termejä (vastaavuus jne.), joten tutkimusta voi lukea oli tottunut kumpiin termeihin tahansa. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta kuvataankin siinä, miten yhdenmukaista aineisto on, mitä säännönmukaisuuksia siitä löytyy ja kuinka se sopii yhteen teoreettisen viitekehyyksen kanssa. Tällöin tutkimus on teorialle herkkää tutkimuksen joka vaiheessa. (Bertaux & Bertaux Wiame 1981; Hirsjärvi & Hurme 1982; Mäkelä 1990a; 1990b; Tynjälä 1991.)

Laadullinen tutkimus on aina jossain määrin subjektiivista. Käsitteet objektiivisesta – neutraalista ja arvovapaasta tutkimuksesta perustuvat käsitykseen saavutettavissa olevasta ainoasta ”totuudesta”. Objektiivisuuden vaatimuksesta

on usein pyritty mukautumaan neutraaliuden arvovapauden vaatimukseen esimerkiksi pitämällä etäisyyttä tutkimuskohteeseen. Laadullisessa tutkimuksessa toimitaan usein juuri päinvastoin – välimatkaa tutkimuskohteeseen pyritään lyhentämään ja lähestymään aihetta tietoisesti valitusta perspektiivistä. Raportointi ja tutkimuksen julkisuus toimii tieteellisen uskottavuuden perustana. Tutkijan on tiedostettava, perusteltava ja raportoitava motiivinsa, lähtöoletuksensa, teoreettinen viitekehys ja käyttämänsä analyysimenetelmät. Laadullisen tutkimuksen osalta ei voida luotettavuudesta puhuessa puhua objektiivisuutena vaan käytetään mieluummin termiä vahvistettavuus. Arvovapaassa mielessä objektiivista tutkimusta ei ole kvantitatiivinenkaan tutkimus, koska teoreettisilla ja metodisilla rajoituksilla sekä tilastoaineiston luokittelulla voidaan tuloksiin vaikuttaa. (Grönfors 1982, 174; Huotelin 1996, 20-21; Strauss 1987, 163; Tynjälä 1991.)

6.3.1 Tutkimuksen reliabiliteetti eli tutkimustilanteen arviointi

Yksinkertainen keino reliaabeliuden osoittamisessa on käyttää kahta haastattelijaa, jolloin tulosten yhdenmukaisuudet puhuvat tutkimuksen luotettavuuden puolesta. Koska teen työtä yksin, toisen haastattelijan käyttö olisi ollut hankalaa. Näin olen joudun turvautumaan vain tietoon aiemmista tutkimuksista. Sitäpaitsi haastattelutilanne on muutenkin ainutkertainen tilanne, johon vaikuttavat teemojen ja haastattelun suunnittelun ohella henkilöpersoonalliset tekijät ja tilannetekijät sekä sosiokulttuuriset kontekstit. Tilannetekijöitä ovat esimerkiksi haastateltavan odotukset haastattelusta ja haastattelutilanteesta, haastatteluympäristö sekä henkilökohtaiset tekijät, esimerkiksi kiire tai ajatusten harhaileminen muissa asioissa. Näissä tilanteissa on mukana sekä haastattelija että haastateltava. Haastateltava antaa myös itse merkityksiä tutkimukselle. (Eskola & Suoranta 1998, 38; Strauss 1987; Tynjälä 1991.)

Eräs tapa tarkastaa tutkimuksen reliaabeliutta on etsiä tekstistä mahdollisia ristiriitaisuuksia. Kun tutkimusaineistosta ei teoriataustan valossa löydy ristiriitaisuuksia, se viittaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuksesta löytyvä yhdenmukaisuus aineistosta ja eri indikaattorien (tässä tutkimuksessa teemojen ja kysymysten tarkennusten) antamat yhdenmukaiset tulokset antavat muillekin tuloksille kantavuutta. Tässä tutkimuksessa luetutin muilla opiskelijoilla litteroituja

nauhoja ja muita tekstejä. Keskustelin alustavista koodauksista myös tutkielman ohjaajien kanssa, mutta tein kuitenkin kaikki tutkimusta koskevat päätökset aineiston käsittelystä itse ja olen niistä itse vastuussa. (Alasuutari 1993, 26; Grönfors 1982, 175-176.)

Huotelinilla (1996, 17) reliabelius merkitsee tutkimustilanteen kokonaisvaltaista arviointia. Tutkimus ei välttämättä ole sellaisenaan toistettavissa, sillä täysin identtisiä olosuhteita on mahdotonta luoda uudelleen. Tutkimuksen täydellinen toistettavuus ei olekaan luotettavuuden edellytys, mutta tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista samaa analyysitapaa käyttäen pitäisi toisenkin tutkijan päästä samantyyppisiin lopputuloksiin. Tutkimustilanteen arvioinnin edellytyksenä tiedeyhteisölle on se, että he pystyvät arvioimaan tutkimustilannetta ja käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Tämän vuoksi tutkimusprosessin mahdollisimman yksityiskohtainen, selkeä ja johdonmukainen kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Todellisuudessa tutkimusten luotettavuutta ei kontrolloida toistamalla vaan seuraamalla ja arvioimalla tutkimuksen kulkua lukien tutkimusraporttia, joka antaa lukijalle edellytykset hyväksyä tai kyseenalaistaa tutkimustulokset. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 128-129; Grönfors 1982, 178; Huotelin 1996, 20; Mannheim 1959; Mäkelä 1990b, 6.)

6.3.2 Käsitevaliditeetti eli siirrettävyys

Käsitevalidius merkitsee laadullisessa tutkimuksessa lähinnä teoreettista kantavuutta, tulosten yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä teorian ja empiirisen aineiston välillä. Tässä tutkimuksessa suunnittelin teemat käsitteineen aiemmista tutkimuksista ja pyrin kartoittamaan huolellisesti, mitä emansipatorinen intelletuaalisuus käytännössä on, jolloin tutkimuksia voi lukea muihin korkeakouluopiskelijoita käsitteleviin tutkimuksiin perehtynyt lukija ja arvioida tutkimuksen tuloksia itse. (Grönfors 1982, 174; Hirsjärvi & Hurme 1982, 41,129; Tynjälä 1991.)

Teoreettiset tiedot ovat kvalitatiivisen tutkimuksen perusta ja onnistuneessa, luotettavassa laadullisessa tutkimuksessa empiria on suhteutettu teoreettiseen aineistoon. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei voida esimerkiksi otantamenetelmien vuoksi pyrkiä tilastollisessa tutkimuksessa tärkeään yleistettävyyteen. Tässäkin tutkimuksessa valitsin otantamenetelmäksi harkinnanvaraisen otannan.

Tärkeää sen sijaan on tutkimustulosten siirrettävyys teoriaan. Tällöin tutkimuksessa saadun tiedon voidaan myös olettaa olevan mahdollisimman totuudenmukaista eli validia. Grönforsin (1982, 174) mukaan ulkoinen validiteetti saavutetaan, kun on saatu totuudenmukaista tietoa eli teoreettiset johtopäätökset voidaan suhteuttaa empiiriseen aineistoon. Teorian suuri merkitys laadullisen tutkimuksen onnistumisen edellytyksenä tulee ilmi, koska vain teoreettisesti merkityksellinen ja teoriataustaan onnistuneesti suhteutettu tutkimustulos on merkityksellinen. Tämä asettaa paitsi tutkimuksen taustalla olevalle teorialle myös tutkimuksen aineistolle merkittävyyden vaatimuksen. (Huotelin 1996, 20-21; Strauss 1987, 163, 266; Strauss & Corbin 1990, 42-47).

Tietojen tarkistaminen on helppoa, kun kuuluu tutkimaansa ryhmään, toisaalta tällöin omat ennakkokäsitykset ovat arveluttavia luotettavuuden kannalta, minkä koin itse melko ongelmalliseksi. Kuitenkin aineistostani löytyi yhdenmukaisuuksia, eivätkä ne myöskään olleet ristiriidassa käyttämäni korkeakouluopiskelua ja luokanopettajakoulutusta käsitelleiden tutkimusten kanssa. (Aittola 1992; Giroux 1988; Eskola & Suoranta 1998, 60-63; Grönfors 1982, 174; Hakala 1992; Laine 1993; Liikanen 1992; Piskonen 1993; Sunnari 1997b.)

6.3.3 Sisällönvaliditeetti eli vastaavuus

Sisällön validius tai vastaavuus, kuten Tynjälä (1991) sitä kutsuu merkitsee kvalitatiivisessa tutkimuksessa sitä, että teemat ja todellisuus vastaavat mahdollisimman paljon toisiaan. Teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhteen tulee olla olemassaoleva ja looginen. Teemahaastattelussa tätä vastaavuutta voidaan tarkentaa siten, että esitetään tarkentavia lisäkysymyksiä tai kysytään samaa asiaa eri tavoin. Tässä tutkimuksessa rakensin tutkimuksen teemat siten, että niissä kysyttiin teemojen pohjalta kuitenkin samoja pääasioita: tieteellistä ajattelutapaa ja mielenkiintoa tieteelliseen ajatteluun sekä emansipatorisuutta. Teemahaastattelu on luonteeltaan avointa ja vuorovaikutuksellista, mutta tein teemoja tarkentavia lisäkysymyksiä oman muistini tueksi haastattelutilanteessa ja myös lisätäkseni tutkimuksen luotettavuutta (Liite 1).

Samalla tavoin kuin taide ei ole todellisuuden kopio, laadullinen tutkimuskaan ei ole objektiivinen kopio todellisuudesta vaan kysymyksessä on tutkit-

tavien merkityssisältöjen välittämä rekonstruktio todellisuudesta. Tällöin kyse on Huotelinin (1996, 19) mukaan tutkimustulosten kohteenmukaisuudesta. (Grönfors 1982, 174; Hirsjärvi & Hurme 1982, 108.)

Mannheim (1959, 43-50) pitää tärkeänä, että haastateltavan välittämien merkityssisältöjen lisäksi tulisi pyrkiä myös dokumentaariseen merkitysanalyysiin, jossa tulkinnat asetetaan laajempiin yhteyksiin ja liitetään sosiokulttuurisiin tekijöihin. Tässä tutkimuksessa pyrin muotoilemaan teemat siten, että ne mahdollistavat kerronnan haastattelutilanteessa ja löytämään jo haastatteluaineistosta opettajaksi opiskelevien opintoympäristön virallisten ja ei-kirjoitettujen merkityssisältöjä haastateltavien kerronnasta. Onnistunut haastattelutilanne ja relevantti aineisto ovat sellaisia, etteivät tutkimustulokset jää ympäristöstään ja taustastaan irrallisiksi selvityksiksi. Sosiaalisten tyyppien löytäminen aineistosta edellyttää tutkimuksen luotettavuuden kannalta myös aineiston ja kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön yhteneväisyyksiä. (katso myös Alasuutari 1993,26-34; Eskola & Suoranta 1998, 106.)

6.4 Sosiaaliset verkostot haastattelujen edellytyksenä

Teemahaastattelutyypiseen tutkimukseen ei tarvinnut lähteä valitsemaan haastateltavia tilastollisin valintametoidein - etenkin kun en tarvinnut suurta aineistoa, vaan nimenomaan opintokokemuksiltaan erityyppisiä opiskelijoita. Haastateltavat päädyin rajaamaan naisopiskelijoihin, koska hakemani henkilökohtainen ote tutkimusprosessiin löytyisi selvemmin naisopiskelijoilta. Myös luokanopettajista suurin osa on naisia. Päätin myös selkeästi valita opiskelijoita siten, että he biologiselta ja sosiaaliselta iältään, tässä tapauksessa opiskeluvuosiltaan ja koulustaustoiltaan, poikkeavat toisistaan. Satunnaisotannan keinoin ei vastaavia vastauksia olisi löytynyt, sillä suurin osa opiskelijoista opettajankoulutuslaitoksessa on iältään nuoria, suoraan lukiosta tai kansanopistovuoden jälkeen koulutukseen tulleita (Carter 1997; Eskola & Suoranta 1998, 33-36; Keller 1986.)

Hain haastateltavani Savonlinnassa puolittutun opiskelijan välityksellä, joka oli myös avaintiedottajani. Hän oli itse neljännen vuosikurssin opiskelija ja teki omaa tutkielmaansa, joten hänellä oli sisäpiirin tietoa valmistuneista ja valmistuvista opiskelijoista, joilla tutkielma on tehtynä. Haastateltaviksi kelpuutin

myös opiskelijoita, joilla tutkielma oli esitarkastusvaiheessa, koska useimmat opiskelijat olivat poistuneet kotipaikkakunnilleen sijaisuuksia tekemään heti saatuaan tutkielman tehdyksi. (Suoranta 1995, 17.)

Jyväskylään siirryttyäni yritin ensin tavoitella ilmoitustaulun kautta seminaariryhmien osaanottajia, maturiteetin suorittaneita ja tutkintoa hakevia, joiden osoitteet sain kansliasta. Ne muutamat opiskelijat, jotka tätä kautta löysin, asuivat muualla ja kävivät Jyväskylässä enää satunnaisesti ja olivat niin kiireisiä siirtymävaiheessaan opinnoista työelämään, että haastattelujen järjestäminen käytännössä ei onnistunut. Tässä vaiheessa tutkimukseni näytti jo epäonnistuvan, mutta tuttujen opiskelijoiden välityksellä löysin kuitenkin haastateltavia. Esimerkiksi eräs opiskelija tunsu pari luokanopettajaksi valmistuvaa, joita haastattelin ja haastateltavilta kuulin lisää tietoja ihmisistä. Haastateltavien ”suositukset” vaikuttivat siihen, että haastatteluun suostuttiin. Epäviralliset suhteet opintoympäristössä näyttivät tällaisessa käytännön asiassakin kuin haastateltavaksi suostumisessa olevan tärkeitä, joten tuskin arkielämän oppimisympäristöjen merkitystä voi väheksyä. (Aittola 1998b, 172-189; Grönfors 1982; 112-113.)

6.5 Haastattelusta kieltäytyneet

Ilmapiiri Jyväskylän yliopiston luokanopettajankoulutuksessa oli yllättävän tutkimuskielteen. Ilmeisesti opiskelijat olivat muusta yliopistosta erillisestä Savonlinnan OKL:sta ”akateemisemmassa” ympäristössä kuulleet opettajankoulutuksen tieteellisyyteen kohdistuvaa kritiikkiä niin paljon, että uusi kritiikki koettiin henkilökohtaisena, eikä tutkimukseen tämän vuoksi haluttu osallistua. Eräs haastattelusta kieltäytynyt opiskelija sanoi epämääräisesti: *”Ei me kaikki olla sellaisia...”* Tämä saattaa merkitä myös sitä, että tieteellinen tutkimus koetaan henkilökohtaisena prosessina paitsi tutkijana myös tutkittavana. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos on myös opiskelijamääriltään pienempi kuin Jyväskylän yliopisto ja erillisenä laitoksena ilmapiiriltään tiiviimpi kuin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Lähetin Jyväskylässä luokanopettajiksi valmistuville (maturiteetin suorittaneille tai tutkintoa hakeville) noin kaksikymmentä kirjettä, jossa pyysin haastatteluun, enkä saanut edes kieltävää vastausta kaikilta haastatteluun pyytämiltäni

opiskelijoilta, alle puolet vastasi. Vastaamatta jättäneiden lukumääristä ei kuitenkaan ole enää saatavilla eksaktia tietoa.

Savonlinnassa opiskelijoiden kieltäytyminen haastattelusta aiheutui henkilökohtaisista syistä. Tutkinnon suorittaminen määräajassa vaati kaiken ajan opiskelijalta, eikä tiukasta lukujärjestyksestä löytynyt aikaa haastattelulle. Lomaketutkimukseen kieltäytyneet olisivat kertomansa mukaan suhtautuneet myönteisemmin ajankäyttöongemien vuoksi, koska ”*sen vois tehdä vaikka bussissa*”. Haastatteluun lupautuneiden kanssa olikin suuria ongelmia saada haastattelu sopimaan lukujärjestykseen, jossa usein oli jo useita päällekkäisyyksiä, kun opintojen loppuvaiheeseen oli kerääntynyt rästitenttejä, -luentoja ja -harjoituksia. Usein jouduinkin ottamaan ”omaa vapaata” ja olemaan itse poissa luennolta tai pienryhmistä.

Kaikkiaan Jyväskylässä oli suurempi määrä haastattelussa kieltäytyneitä kuin Savonlinnassa, jossa useat haastateltavat suhtautuivat tutkimukseen yllättävän myönteisesti. Avaintiedottajani esimerkiksi kertoi ensimmäisen kerran ajatelleensa syvällisesti tieteellisten opintojen merkitystä koulutuksessaan, kun koehaastattelu oli tehty.

Kieltäytymisen syyt kirjasin ylös kieltäytymisen tapahduttua, jos tapasin henkilökohtaisesti kieltäytyjän. Jos kieltäytyminen tapahtui kirjallisesti, lainaus on kirjallisesta raportista. Kaikilta tutkimuksesta kieltäytyneiltä en saanut kyselyitäni takaisin, lähetin noin 20. opiskelijalle kirjeet, joissa pyysin haastattelua (Taulukko 2).

Poikkeuksellisen suuri kieltäytymisprosentti on saattanut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin siten, että omaa koulutustaan arvioivat motivoituivat haastatteluun muita enemmän. Tämä on saattanut muuttaa tutkimuksen tuloksia siten, että esimerkiksi opintoihinsa tyytymättömät ovat yliedustettuina aineistossa.

TAULUKKO 2 Haastattelusta kieltäytymisen perustelut Savonlinnan ja Jyväskylän luokanopettajankoulutuslaitoksissa (n = 15)

Kieltäytymisen perustelu

Yliopisto	Tutkimuskielteisyys	Henkilökohtaiset syyt	Yhteensä
Savonlinnan OKL	2	3	5
Jyväskylän OKL	8	2	10
Yhteensä	10	5	15

Tutkimuskielteisyydeksi luokiteltiin tutkimuksen motiivien epäily ja esimerkiksi epäakateemiseksi leimautumisen pelko: ”ei me kaikki olla sellasii...(tarkoittaa pintasuuntautuneita opiskelustrategioita), ”ei toi mun gradu ole sellainen että voisin olla avuksi...”, ”...en mie tutkijaks aiokaan..” Henkilökohtaisia syitä olivat lähinnä kiire opintojen loppuunsaattamisessa ja opettajan sijaisuuksien välissä sukkuloiminen: ”Valitettavasti en ehdi, kun teen sijaisuuksia kotipaikkakunnalla ja käyn Jyväskylässä vain tenteissä.”, ”on niin kamala kiire, ettei ehdi tekeen mitään muutakaan...”

6.6 Haastateltujen taustatiedot

Haastattelin kahtatoista luokanopettajaksi valmistuvaa opiskelijaa, jotka valitsin ennakkoon siten, että he koulutustaustaltaan poikkesivat toisistaan mahdollisimman tasaisesti. Haastattelun aluksi keräsin opiskelijoilta esitiedot (Liite 2), joissa selvitettiin heidän koulutustaustansa, perhesuhteensa, ikänsä, tutkielmansa aihepiiri, työkokemuksensa, opiskeluaika ja valmistumisen nuste. Koulutuksen aikana tehtyjä käytännöläheisiä sivuaineita (ilmaisukasvatus, kuvaamataito, musiikki, alkuopetus jne) ei huomioitu koulutustaustan mittareiksi, vaikka osalla opiskelijoista olikin niitä 35 opintoviikkoa sekä erikoistumisaineiden käytännöllisyyden vuoksi, myös siksi, että ne suoritettiin luokanopettajaopintojen aikana, jolloin ne ovat epärelevantteja pohjakoulutuksen mittareita.

Aiemman koulutuksen perusteella jaottelin tutkimani henkilöt siten, että ensimmäiseen ryhmään tulivat ne opiskelijat, joilla ei ollut ylioppilastutkinnon lisäksi aiempia yliopistollisia opintoja takanaan lukuunottamatta kasvatustieteen approbatur-arvosanaa, jonka yksi tämän ryhmän opiskelijoista oli suorittanut kan-

sanopistovuotenaan. Yksi opiskelijoista oli suorittanut perhepäivähoitajakurssin ja yhdellä oli ammatillinen tutkinto muulta kuin kasvatus-, käyttäytymis- tai sosiaalityöalalta. Kahdella tämän ryhmän opiskelijoista ei ollut ylioppilastutkinnon lisäksi mitään koulutusta tai tutkintoa suoritettuna ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumistaan. Heistä toinen opiskeli Savonlinnassa ja toinen Jyväskylässä.

Työkokemusta opettajana oli näistä opiskelijoista kahdella. He olivat opintojen loppuvaiheessa tehneet lyhyitä luokanopettajan sairausloman sijaisuuksia. Kaksi heistä oli avioliitossa ja heillä oli kummallakin lapsia. Yksi heistä asui avoliitossa. Kaksi muuta oli perheettömiä. Tämän ryhmän opiskelijoita oli aineistossani viisi (5), ja heistä kolme oli Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksesta ja kaksi Jyväskylässä opiskelevia. Tässä ryhmässä tutkielman aihe oli kahdella muu kuin koulua, oppilaita ja opetusta käsittelevä. Näistä opiskelijoista toinen opiskeli Savonlinnassa ja teki tutkielmansa yksin. Jyväskylässä opiskeleva teki tutkielmaansa parin kanssa. Heidän tutkielmiensa aiheet käsittelivät heidän oman elämänsä kannalta relevanttia sosiaalista tilannetta tai ongelmaa. Loput kolme opiskelijaa tekivät tutkielmansa erilaisista opetuskokeiluista ja käytännöllisistä kouluun liittyvistä aiheista. Valmistuminen oli kaikilla edessä ihan pian, kahdella oli pro gradu-työ esitarkastuksessa ja kolmella tehtynä ja hyväksyttynä. Tämän ryhmän opiskelijat olivat myös keskimääräistä nuorempia. Nuorin heistä oli 24-vuotias ja vanhin 28-vuotias. Nimitän tämän ryhmän opiskelijoita ”niukan” koulutustaustan opiskelijoiksi. Tässä tutkimuksessa koulutustaustan määrittäminen niukaksi suhteutetaan yliopisto-opiskelijoiden koulutustaustoihin, eli siis niukasti koulutetuillakin opiskelijoilla on vähintään ylioppilastutkinto suoritettuna.

Toista ryhmää nimitän ”keskitason” koulutustaustan opiskelijoiksi. Heillä kaikilla oli vanhamuotoinen 2- tai 3-vuotinen opistotasoinen lastentarhanopettajatutkinto takanaan ja kasvatustieteen approbatur-arvosana suoritettuna ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista. Keskitason koulutettuja aineistossani oli kolme (3). Heidän ikäjakaumansa vaihteli siten, että nuorin opiskelijoista oli 26-vuotias ja vanhin yli 40-vuotias, jolla oli myös takanaan pitkä työkokemus sekä lastentarhan- että luokanopettajana. Heistä vanhin opiskelija opiskeli Jyväskylässä ja kaksi muuta Savonlinnassa. Yksi opiskelijoista oli naimisissa ja hänellä oli lapsia. Yksi asui avoliitossa ja yksi oli perheetön. Heidän tutkielmiensa aiheet olivat poikkeuksetta peruskoulussa opettamista tai oppimista käsitteleviä. Heistä

kahdella tutkielma oli esitarkastuksessa ja yhdellä se oli tehtynä. Hän oli myös valmistunut niihin aikoihin, kun haastattelusta sovittiin. Lopulta haastatteluajan kohtana hän oli ollut kaksi kuukautta muodollisestikin pätevänä luokanopettajana töissä.

Kolmas ryhmä, ”*koulutuksellisen pääoman*” opiskelijat, olivat opiskelleet aiemmin yliopistollisia arvosanoja siten, että heillä oli tehtynä vähintään cum laude-opinnot jossain muussa akateemisessa aineessa kuin kasvatustieteestä. Koulutuksellisen pääoman opiskelijoita aineistossani oli neljä (4). Näistä opiskelijoista kaksi opiskeli Jyväskylässä ja kaksi Savonlinnassa. Heistä yksi oli valmistumassa haastatteluajankohtana ja kolmella muulla oli valmiit tai lähes valmiit tutkielmat, joita he vielä hioivat. Yksi haastatelluista opiskeli luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa Kokkolassa ja hänellä oli toinen akateeminen loppututkinto lähes suoritettuna. Yhdellä savonlinnalaisella opiskelijalla oli lastentarhanopettajatutkinto ja cum laude-opinnot kahdessa akateemisessa aineessa kasvatustieteen lisäksi. Hän oli aloittanut laudatur-opintoja toisesta näissä aineissa. Kahdella muulla oli akateemisia opintoja cum lauden verran jossain muussa akateemisessa aineessa ja toinen näistä opiskelijoista oli opiskellut monta vuotta ulkomailta. Näiden opiskelijoiden ikä vaihteli siten, että nuorin opiskelija oli 27-vuotias, kaksi opiskelijaa olivat 30-40-vuotiaita ja yksi opiskelija yli 40-vuotias. He olivat selkeästi haastatelluista vanhimpia (Taulukko 3) ja heillä kaikilla oli perhe ja lapsia.

Aiheen tutkielmiinsa he olivat valinneet siten, että yhdellä haastatelluista tutkimuksen aihe liittyi kouluun, mutta se käsitteli erästä syrjäytymisen ongelmaa koulussa, eikä sisältänyt käytännön kokeilua opetustilanteessa. Kahdella opiskelijalla tutkielma liittyi lapsiin ja nuoriin, mutta vain välillisesti kouluun. Yhdellä opiskelijoista tutkielma oli aihepiiriltään ilmeisen teoreettinen ja käsitteli nuoria yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta. Pääpiirteissään koulutuksen pääoman ryhmässä opiskelijoiden tutkielmat vaikuttivat aihepiiriltään teoreettisimmilta kuin muissa ryhmissä.

Olen tässä tutkimuksessa käyttänyt koulutustaustaa yhtenä tärkeänä määrittelijänä ja jaottelijana käsitellessäni aineistoa, mutta on huomattava, että niukan koulutustaustan opiskelijat ovat myös keskimääräistä nuorempia, suoraan koulunpenkiltä yliopistoon tulleita. Heistä vanhemmilla on koulutuksen lisäksi muutakin elämäkokemusta, esimerkiksi kahdella on perhe ja lapsia sekä myös muuta työ-

ja opiskelukokemusta, kuten ammatillinen tutkinto sekä jonkun verran työkokemusta eri aloilla. Ikä on kuitenkin luonnollisesti yhteydessä siihen, minkä verran akateemisia opintoja on suorittanut. Taulukossa 3 on esitetty tarkemmin, miten haastatellut sijoittuvat ”niukan”, ”keskitason” ja ”koulutuksellisen” pääoman ryhmiin ja minkä ikäisiä he ovat.

TAULUKKO 3 Haastateltujen ikäjakauma vuosina ja koulutustausta (n = 12)

Koulutustaso (n)	Ikä		
	24-27	28-31	32 tai enemmän
Niukka (5)	4	1	-
Keskitaso (3)	1	1	1
Koulutuksellista Pääomaa (4)	1	1	2
Yhteensä (12)	6	3	3

6.7 Haastattelujen toteutus

Haastattelut toteutettiin vuosina 1995-1996. Ennen haastattelua täytin esitietolomakkeen (Liite 2). Siinä kysyttiin haastateltavan taustatietoja, kuten ikää, perhesuhteita, pohjakoulutusta ja järjestöissä toimimista. Taustatietojen kerääminen auttoi haastateltavaa ja haastattelijaa myös keskittymään tilanteeseen ja oli helppo aloitus haastatteluun siirtymiselle. Muut jutut tutkimisen nimissä rajoitin vähäisiksi, koska useimmiten haastattelulla oli selkeä aikaraja. Yleinen ”jutustelu” ei myöskään tue haastattelua ja aiheessa pysymistä. Kuitenkin opintoihin liittyvät keskustelut, esimerkiksi keskustelu viimeksi tehdystä tentistä ja kokemusten vertailu, loivat luottavaista ilmapiiriä haastattelutilanteeseen ja poistivat jännitystä.

Nauhoitin kaikki haastattelut joko c-kasetille tai sanelukoneelle ja litteroin nauhat mahdollisimman pian kunkin haastattelun jälkeen. Tein haastatteluja sekä Savonlinnassa että Jyväskylässä, ja eroja näissä oli paitsi haastateltavien ”suostuteluissa” myös haastattelutiloissa, jotka järjestyivät Savonlinnassa helpommin ja olivat myös rauhallisempia.

Haastatteluissa pyrin antamaan haastateltavalla tilaisuuden puhua ja kuunnella häntä. Haastattelijana otin kuitenkin aktiivisen kuuntelijan roolin, sillä onnistunut haastattelu edellyttää ennen kaikkea aktiivista vuorovaikutusta. Koetin luoda turvallisen haastatteluilmapiiriin takaamalla haastateltaville täyden anonyymiyden, esimerkiksi tutkielmien aiheiden lupasin jäävän vain minun tietooni. Laatumiani lisäkysymyksiä esitin tarpeen mukaan ja usein jouduin tarkentamaan, kyselemään ja selventämään epäselväksi jääneitä asioita. Haastattelijoiden persoonalliset vastaustyyli vaihtelivat siten, että jotkut pohtivat ääneen vastausta, toiset taas miettivät ensin ja vastasivat sitten melko selkeästi ja lyhykäisesti. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 15; Topo 1988, 48.)

Haastateltavien johdattelua on tutkimusmenetelmän vuorovaikutuksellisesta luonteesta huolimatta vältettävä. Haastattelijana pyrin tutkimustilanteissa toimimaan siten, että en johdatellut ilmeilläni tai eleilläni haastateltavaa. Piiloviestejä lähettää aina tahtomattaankin, mutta valmistautumalla haastattelutilanteeseen ainutkertaisena ja tutkimuksen kannalta tärkeänä tapahtumana voi vaikuttaa omaan käytökseen haastattelijana. Haastattelijaa on myös motivoitava, hänelle on kenties tarjottava esimerkkejä ja observoitava haastateltavaa ja myös itseään, joten haastattelu on hyvin kokonaisvaltainen ja väsyttäväkin kokemus. Itse yllätyin haastattelujen tekemisen raskaudesta. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 15.)

Haastateltavat itse pitivät haastattelua mielenkiintoisena, mutta vaikeana. Monet haastatellut eivät olleet kertomansa mukaan edes pohtineet omia opintojaan näin syvällisesti aiemmin. Haastattelutilanne lienee ollut joillekin haastatelluista myös oppimistilanne. Haastattelu koettiin yleensä vaikeaksi pohjakoulutuksesta huolimatta. Haastattelua moitittiin myös liian pitkäksi, ja koin itsekin jossain vaiheessa, että olisin saanut lyhyemmällä ja tiivistetyimmällä haastattelulla samat tiedot esille. Haastattelujen kesto vaihteli suuresti yhdestä tunnista noin kolmeen tuntiin ja aiheutui haastateltavan tavasta pohtia. Haastateltavien mielipiteitä haastattelusta:

”Oli tää tiukkaa...en oo sillee ennen aatellu...”

”Hirveen hyvä tää oli...tiivis ja kyllä näitä kannattaa pohtii...”

”Varmaan illalla tulee paljon mieleen.” (tutkielman tekemiseen liittyviä asioita, haastattelijan huomautus.)

Tein haastattelun kuluessa huomioita haastattelutilanteesta. Useat haastattelemistani opiskelijoista jännittivät hieman aluksi ja itsekin koin varsinkin itseäni vanhempien opiskelijoiden haastattelun aluksi outona. Kuitenkin jännityksestä päästiin kaikissa tapauksissa, kun haastattelu lähti käyntiin. Etenin haastatteluissa siten, että pyrin lyhykäisillä johdannoilla (Liite 1) tekemään kunkin uuden teeman alustavasti tutuksi ja aloitin mieluummin helpoimmista kysymyksistä, jos tarvitsi tarkentaa. Haastateltava oli kuitenkin haastattelun keskiössä ja esimerkiksi teemat esitettiin eri järjestyksessä eri haastatteluissa, eikä kaikkia tarkentavia kysymyksiä esitetty. Usein haastattelun kuluessa teema johti toiseen, joten mitään yhtenäistä haastattelutapaa ei ollut. Toisille haastateltaville piti antaa enemmän tarkentavia kysymyksiä kuin toisille. Ennen tarkentavia kysymyksiä annoin haastateltavalle kuitenkin aikaa pohtia teemaa kaikessa rauhassa sekä pyytämällä haastateltavaa täsmentämään ja tarkentamaan sanomaansa. (Eskola & Suoranta 1998, 65.)

Haastattelujen kulussa oli vain vähän ulkopuolisia häiriöitä. Jyväskylän yliopiston kellaritiloissa tehty haastattelu oli rauhattomin, koska siitä kulki useita ihmisiä ohi ja tällöin puhe keskeytyi. Kuitenkin eniten häiriötä tuotti haastateltavan kiireestä aiheutuva ajantarkkailu ja kellon vilkuileminen.

6.7.1 Haastattelut Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa ja haastateltavien ikä ja koulutustausta

Haastattelut Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa toteutettiin kevättalvella ja keväällä 1995 Ne toteutettiin laitoksen kirjastossa pienryhmätilassa, ATK-luokassa tai muussa rauhallisessa työtilassa kahden kesken. Haastattelut olivat löyty-

neet avaininformaatin välityksellä, joka omissa tutkielmaopintojen seminaareissa oli tavannut tutkimuksensa tehneitä tai sen lähes valmiiksi suorittaneita opiskelijoita. Osa oli jo ehtinyt lähteä opiskelukaupungistaan, mutta riittävä määrä haastateltavia tavoitettiin. Savonlinnassa haastattelin seitsemää (7) luokanopettajaksi valmistuvaa opiskelijaa, joista kahdella oli takanaan muita korkeakouluopintoja ja toisella heistä lastentarhanopettajatutkinto (”koulutuksellisen pääoman” opiskelijat). Toinen opiskelijoista oli aloittanut kasvatustieteen lisäksi toisen akateemisen aineen syventävien opintojen suorittamisen ja tehnyt aineopintoja kolmannella tieteenalalla noin 35 opintoviikkoa. Toinen opiskelijoista oli aloittanut vuosia aiemmin luokanopettajopinnot ja keskeyttänyt ne opiskellakseen ulkomailla, missä hän oli viipynyt kolme vuotta. Kaksi oli tullut koulutukseen valmiina lastentarhanopettajina (”keskitason” koulutustausta), mutta he olivat suorittaneet vanhan opistotasaisen tutkinnon, johon kasvatustieteen opinnoista suoritettiin vain approbatur. Kolmella opiskelijoista ei ollut merkittäviä opintoja takanaan, yhdellä tosin perhepäivähoitajakurssi suoritettuna (”niukka” koulutustausta), mutta luokittelin opiskelijat selkeän kolmijaon mukaan, kuten edellisessä luvussa kerroin, enkä antanut kansanopiston tai muun vastaavan suorittamisen vaikuttaa ryhmitteilyyn. Opiskelijoiden ikäjakauma vaihteli 24. vuodesta yli 40. vuoteen luonnollisesti siten, että aiemmin opiskelleet olivat keskimäärin vanhempia kuin ne, joilla ei opintoja ollut ennen luokanopettajoulutusta.

Haastattelutilanteessa tein muistiinpanoja haastateltavan avoimuudesta ja muista haastattelun onnistumisen kannalta merkittävistä tekijöistä (Liite 2). Haastattelutilanteet Savonlinnassa sujuivat melko häiriöttä, pari kertaa joku kurkisti pienryhmätilaan, mutta poistui huomattuaan tilan olevan varattu. Haastatteluilma-
piiriä Savonlinnassa vaikeutti lähes aina haastateltavan kiire, aikaa oli liian vähän ja jouduin nopeuttamaan loppuvaiheessa haastattelua (Liite 2).

Aikarajoitukset aiheutuivat siitä, että haastattelut sovittiin usein ainoaan mahdolliseen vapaseen aikaan ja opiskelijalla oli kiire tenttiin, tunnille harjoittelukouluun tai linja-autoon. Nämä aikaan kohdistuvat rajoitukset eivät voineet olla vaikuttamatta haastattelun kulkuun ja sujumiseen. Omat kiireeni pystyin karistamaan mielestäni, sillä olin priorisoinut haastattelut muihin opintoihin nähden, enkä tehnyt niitä esimerkiksi ennen tenttiä, jolloin en olisi voinut keskittyä haastatteluun.

6.7.2 Haastattelut Jyväskylässä ja haastateltujen kuvailua

Jyväskylässä luokanopettajaksi opiskelevia haastattelin pitkin lukuvuotta 1995-1996 ja vielä syyslukukaudella 1996. Haastateltavien löytäminen oli vaikeampaa kuin Savonlinnassa, mutta toteutin kuitenkin viisi haastattelua Jyväskylässä. Haastattelupaikat vaihtelivat tyhjästä luokkahuoneesta ja opiskelutoverin soluasunnosta opettajankoulutuslaitoksen kellaritilojen käytävään, missä oli jonkun verran enemmän häiriöitä haastattelun teon aikana, ei kuitenkaan merkittävästi.

Kolme viimeisintä haastatteluani, jotka toteutin Jyväskylässä tein, kun olin jo alustavasti analysoinut aineistoani, ja aineistostani oli jo tullut esiin satu-raatiopiste, mutta suoritin kuitenkin haastattelut lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta ja varmentaakseni, ettei uudentyyppistä tietoa tule esille. Saavutettu satu-raatiopiste mahdollisti kuitenkin jonkun verran valikoidun litteroinnin. (Bertaux & Bertaux Wiame 1981; Eskola & Suoranta 1998, 36-37; Strauss 1987, 163.)

Haastattelujen kulku oli Jyväskylässä samantyyppinen kuin Savonlinnassa. Jyväskylässäkin valitsin haastateltavat suunnitelmallisesti siten, että he edustivat erityyppistä pohjakoulutusta ja olivat eri ikäisiä. Haastateluissa pyrin ensin aloittamaan leppoisaammin, mutta juttelimme haastatellun kanssa vain muutama minuutin ennen nauhurin käynnistämistä ja usein opiskeluasioista tai säästä silloin kun säätilassa tapahtui jotain mainittavaa. Jyväskylässä haastellut olivat ulkonäöltäänkin vieraita, kun taas Savonlinnassa useimmat olivat ulkonäöltään tuttuja, millä on luonnollisesti vaikutusta siihen, että haastateltavaan on aktiivisemmin yritettävä saada kontaktia ja joutuu käyttämään myös epävirallista jutustelua ”tutustumiskeinona” ennen nauhurin käynnistämistä.

Jyväskylässä haastattelin pohjakoulutukseltaan heterogeenistä joukkoa, kuten Savonlinnassakin. Vanhin haastatelluista oli jälleen yli 40-vuotias ja nuorin 25-vuotias.

Yksi Jyväskylässä haastattelemistani opiskelijoista opiskeli luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa Kokkolassa ja oli taustaltaan ”koulutuksellisen pääoman” opiskelija. Ryhmässä oli toinenkin ”koulutuksellisen pääoman” opiskelija, joka oli opiskellut kasvatustieteen cum laude -arvosanan ja muitakin hajanaisia yliopistollisia opintoja ja kokonaisuuksia ennen luokanopettajakoulutuksen aloittamista. Yksi haastatelluista oli lastentarhanopettaja (”keskitason” koulutustausta)

ja kahdella (”niukka” koulutustausta) ei ollut merkittäviä akateemisia opintoja ennen luokanopettajakoulutuksen aloittamista.

6.8 Aineiston purkaminen: koodaus, litterointi ja alustava analyysi

Purin nauhat mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen sanatarkasti nauhalle merkiten myös tauot ja pohdiskelevat ”hm-äänet”. Käytin purkamisessa välimerkkejä, kuten huutomerkkiä ja kysymystä kuvastamaan äänenvoimakkuutta ja äänenpainoja, koska en voinut sanelukoneen nauhojen vähäisen määrän vuoksi säilyttää nauhoja tehdäkseen sieltä tarkastuksia. Seuraava sovittu haastattelu viimeistään kannusti nauhojen purkamiseen. Kolmessa viimeisessä haastattelussa purin nauhat valikoidusti, koska olin jo aloittanut aineiston analyysin. Nekin purin kokonaisena tekstinä ja lauseina, mutta jätin tutkimuksen teemojen kannalta tarpeetonta pois. Luokittelin heti haastattelun jälkeen alustavasti dikotomisesti haastateltavat teemahaastattelun kysymysten perusteella. Tämä helpotti aineiston jatkokäsittelyä ja kokonaisuusien hahmottamista tutkimukseni myöhemmissä vaiheissa. (Eskola & Suoranta 1998, 117; Strauss 1987, 163.)

Kieltämättä välillä sorruin analysoimaan ja luokittelemaan jo haastattelutilanteessa, vaikka pyrin välttämään sitä. Haastattelutilanteessa on nimittäin keskittyttävä itse haastatteluun ja kuulemaan, mitä haastateltavalla on sanottavaa ja on pitäydyttävä tekemästä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä tutkittavasta, joten yritin keskittyä haastattelutilanteessa teemoihin ja niiden esilletulemiseen. Haastateltavan johdattelua pyrin myös välttämään ja esitin tarkentavia kysymyksiä vain silloin, kun ne olivat tarpeen, eikä haastateltava omin avuin löytänyt sanottavaa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 127-128; Strauss 1987, 163.)

Aineiston elävyys kärsi kirjoitusasuun muutettuna, huolimatta puhekielestä ja välimerkeistä, koska äänenpainot ja taukojen pituudet eivät tule kirjoitettuna esille. Tekstiksi kirjoitetut nauhat luokittelin kirjaimilla A-L, jotta voisin tehdä yksilökohtaisia vertailuja ja palata yksilöllisiin eroihin myöhemmin. Samalla tavalla koodasin haastateltavat tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Grönfors 1982, 140; Suoranta & Eskola 1992, 277.)

Aineiston todellinen käsittely alkoi sen lukemisesta, joka on työlästä puuhaa, mutta se antaa aineistosta kokonaiskuvan. Toisaalta se tarjoaa yksityiskohtien viidakon, jonne tutkija helpolla jää. Tein, tutkimuksen teoriataustaan pohjautuen, suuntaa-antavaa analyysia pienellä aineistolla jo varhain. Eskola ja Suoranta (1998, 113) kutsuvat tätä ensimmäisen asteen tulkinnaksi.

Sisällönanalyysi on tutkijan työväline aineiston kartoittamisessa ja menee tässä mielessä aineiston järjestämisen kanssa päällekkäin. Tässä tutkimuksessa tematisoin aineistoa pelkistämällä sitä siten, että tutkimuksen teemojen ja tärkeimmän kysymyksen – luokanopettajan emansipatorisuuden – kannalta oleelliset asiat tulevat tekstistä esille. Varsinaisesta määrällisestä tekstianalyysista luovuin, koska se ei osoittautunut hedelmälliseksi. Toki opiskelijat esimerkiksi sosiologian teoreetikoita mainitsivat enemmän, jos heillä oli aiempaa koulutusta, mutta kuitenkin mainintojen laskemisesta ei ollut vastaavaa hyötyä kuin laadullisesta tekstin lukemisesta. Mainintojen laskeminen olisi myös tuottanut ongelman haastateltujen vastaustyylien ja haastattelun pituuden muodossa: osa haastateltavista puhui runsassanasemmin kuin toiset kuitenkin sanoen sisällöllisesti täysin saman asian. Litteroidusta tekstistä poimin esille temahaastattelurungon avulla keskeiset yksityiskohdat jatkokäsittelyä varten sekä luokittelin haastatteluaineiston muuttujiksi, joilla sain jatkossa käsiteltäviä tutkimuksen teemoja ja tehtyä vertailua. (Grönfors 1982, 161; Suoranta & Eskola 1992, 277-278.)

Laadullisella sisällönanalyysilla oli tarkoitus käsitellä opiskelijoilta pyytämäni esseet, mutta niitä palautui vain kolme kappaletta, joten niiden käyttäminen osana tutkimusta jäi. Esseiden osalta toteutui sama ongelma kuin on lomake-tutkimuksissa: niiden täyttäminen unohtuu tai ne unohtuvat palauttaa tutkijalle. (Grönfors 1982, 161.)

6.8.1 Aineiston käsittely: yhteneväisyyksiä aineistosta

Aineistosta tein aluksi yksinkertaisia frekvenssejä ja dikotomisii muuttujia (esimerkiksi mukautuvuus –emansipatorisuus), joille sijoitin haastateltavia aiemman koulutuksen mukaan koodattuna. Dikotomiat antoivat suuntaa tietynlaisista yhteneväisyyksistä ja samankaltaisuuksista koulutustaustan mukaan. Myös yhtene-

väisiä mielipiteitä löytyi kaikkien opiskelijoiden joukosta, esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen kiivasta opintotahtia kritisoivat kaikki opiskelijat ja kokivat sen estävän kiinnostaviin asioihin uppoutumisen opintojen aikana. Ne kiinnostavat asiat määräytyivät pohjakoulutuksen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 118-119; Strauss 1987, 58-75.)

Dikotomioista siirryin kuitenkin – samansuuntaisin tuloksin – tekemään ristiintaulukoita aiemman koulutuksen ja tieteellisen ajattelun ja emansipatorisuuden eri muuttujien välillä. Nämä muuttujat ovat samoja kuin teemahaastattelurungossa esitetyt tarkentavat kysymykset. Muuttujien välillä tein koontia ja yhteenvetoja, jolloin niin useita muuttujia ei tarvitse kuljettaa mukana. Pääsääntöisesti tein luokitteluja teemojen pohjalta. Koska aiempi koulutus ja sen vaikutukset tuntuivat liian suoraviivaisilta jaottelijoilta sellaisenaan, joten Goldbergerin et al. (1987) näkökulma tutkimuksen subjektiivisesta otteesta tarjosi uuden näkökulman, johon selittävä muuttuja löysin ristiintaulukoinnein tutkielman aiheen ja aiheen valinnan koetusta mielekkyydestä. Tämä muuttuja ei ollut aina yhteydessä aiempaan koulutukseen. (Eskola 1992, 277-278; Hirsjärvi & Hurme 1982, 119; Suoranta & Eskola 1992, 278; Strauss 1987, 58-75.)

6.8.2 Tematisointi opiskelijan intellektuaalisen ja emansipatorisen kehityksen näkökulmasta

Seuraavaksi pyrin erottelemaan varsinaisesti tutkimusongelman kannalta keskeiset ja oleelliset asiat vähemmän tärkeistä. Haastatteluaineiston luokittelu muuttujiksi ja ristiintaulukoinnit apunani etsin samankaltaisuuksia ja toisaalta eroja eri koulutusryhmissä. Käsittelin opiskelijoita paitsi koulutustaustaisissa ryhmissään, myös yksilöinä luokiteltuna kirjaimilla A-L, jolloin pystyin etsimään ja tarkastamaan tekemiäni ristiintaulukoita ja etsimään mahdollisille poikkeavuuksille syitä palaamalla aineistoon. (Eskola 1992, 277-278; Hirsjärvi & Hurme 1982, 118-119.)

Aineiston yhdistäminen aiempaan teoriaan on aineiston rutiininomaisesta käsittelystä irrottautumista. Tässä vaiheessa pyritään yhdistelemään havaintoja ja kokoamaan sirpaleista teoriataustaan yhdistelemällä kokonaisuuksia ja kasvamaan

aineistosta esiintulevista lukuisista yksityiskohdista ja haastateltavien psykologisista* ominaisuuksista nousevista eroista. (Alasuutari 1993, 33-34; Hirsjärvi & Hurme 1982, 122-123, Strauss & Corbin 1990.)

Tutkimuksessani ei varsinaista induktiivista ja deduktiivista vaihetta ollutkaan, koska pyrin ottamaan teoriataustan huomioon analyysin jokaisessa vaiheessa, mikä on tyypillistä analyttiselle vertailumetodille ja teoriaan pohjautuvalle tutkimusotteelle yleensäkin. Kuitenkin kieltämättä varsinainen aineiston kanssa puurtaminen: nauhojen purkaminen, koodaus, frekvenssien ja ristiintaulukointien laskeminen olivat ensialkuun enemmän aineiston kanssa työskentelyä melko rutiininomaisesti (induktiivista aineistonkäsittelyä). Jo tällöin pyrin kuitenkin suhteuttamaan tietoa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Varsinaiseen aineiston ja teorian yhdistelemiseen (deduktiivista aineistokäsittelyä) pääsin, kun pyrin suhteuttamaan tutkimuksen eri ongelmien tulokset yhteen ja suhteuttamaan ne yliopistoon, kasvatustieteen opiskeluun ja luokanopettajan koulutusohjelmaan opintoympäristönä, jolloin tulokset eivät jää irralliseksi sosiaalisista ja kulttuurisistayhteyksistään. Aineiston käsittelyssä päädyin opiskelijoiden luokitteluun sosiaalisiksi tyypeiksi, koska se on taloudellisin, tekstin määränä ja kohteen mukaisuutena mitaten, tapa kuvata aineistoa ja avautuu helposti myös tutkimuksen lukijalle. (Alasuutari 1993, 21-22; Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi & Hurme 1982, 127-128; Strauss 1987, 163.)

Tehtyäni erilaisia tyyppisiä ja luokituksia irtauduin jossain määrin aineisto-pohjaisesta (grounded theory) analyysistä teoreettisempaan analyysiin. Löysin tutkimuksesta erilaisia opiskelijatyyppisiä. Lopuksi aineistoni oli muuttunut haastattelemistani elävän elämän henkilöistä sosiaalisiksi tyypeiksi ja onnistuin irtautumaan myös aiemman koulutuksen vaiheista ja näkemään tieteellisen kehityksen emotionaalis-sosiaalisen luonteen, jolloin intellektuaalisen ja emansipatorisuuden eri vaiheisiin ja niissä esiintyviin katkoksiin löytyi uusia lähtökohtia kaikilla koulutusryhmillä. (Eskola & Suoranta 1998, 111; Strauss 1987, 58-75.)

Tutkimuksen analyysi on mielenkiintoista salapoliisin työtä, jossa pyritään aineistosta etsimään ratkaisua arvoitukseen, tutkimuksen ongelmaan, ymmärtävällä tavalla. Vastaukset nousevat aineistosta tukeutuen muihin aiheita sivuaviin tutkimuksiin ja ennen kaikkea tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, mikä tässä tutkimuksessa merkitsi aineiston suhteuttamista luokanopettajakoulutuksen ja koulutushistorioiden opiskelijoille antamiin kompetensseihin sekä laa-

jemmin koulun ja yhteiskunnan opettajan työlle muodostamiin reunaehtoihin.
(Alasuutari 1993, 34; Mannheim & Stewart 1962; Woods 1983.)

*Näitä psykologisia eroja on esimerkiksi temperamenttierot. Ne on huomioitava jo haastatteluvaiheessa. Tässä tutkimuksessa haastatelluista osa oli hyvinkin hiljaisia ja sisäänpäinsuuntautuneita ja osa taas ulospäinsuuntautuneita ja puheliaita. Myös vastaustyyli poikkesivat siten, että osa haastateltavista pohiti ensin ja vastasi sitten, osa taas mietti ääneen, jolloin lopulliset vastaukset oli haettava litteroidusta tekstistä huolellisesti. (Alasuutari 1993, 26).

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

”Salapoliisin” työstäni nousi esille lukuisten yksityiskohtien viidakko, josta löytyivät vastaukset tutkimukseni ongelmiin. Tässä luvussa käsitellään ensin yleisiä aineistosta esiin nousseita opettajankoulutuslaitosta tieteellisenä kasvattajana kuvaavia piirteitä opiskelijoiden kuvaamina. Tämän jälkeen käsitellen opiskelijoita eri ryhminä heidän pohjakoulutuksensa ja tutkielmaprosessinsa perusteella, joista löytyi lopulta viittä eri tyyppiä edustavia opiskelijoita tieteellisinä oppijoina heidän omien emootioidensa ja tutkielma-opinnoille antamiensa merkitysten kautta. Nämä kehitystasoa kuvaavat tyypittelyt ovat Goldbergerin et al. (1987) muo-
vamia. Opiskelijoiden koulutustason nimeän edelleen ”niukan” ja ”keskitason” koulutustaustan sekä ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijoiksi. Opiskelijat emansipatorisina tiedostavat kasvatussociologian merkityksen koulussa kohdattiin teoreettisiin ongelmiin. Etenkin selvitin heidän käsityksiään koulun piilo-opetussuunnitelmasta.

Lähestyin tutkimuskohdetta ensin teema-alueittain (Liite 1) ja sen jälkeen yhdistelin aineistostani vastauksia varsinaisiin tutkimusongelmiin, joihin löytyy vastauksia yhdistelemällä eri teema-alueita vapaasti. Vaikka ristiintaulukoin aineistoa, en pyri työssäni tilastollisiin yleistyksiin, vaan enemmänkin säännönmukaisuuksiin ja yhteneväisyyksiin. Mikäli aineisto olisi suurempi kuin kaksitoista opiskelijaa, voisi myös tilastollisia todennäköisyyksiä löytyä. Ristiintaulukot muo-
vasin siten, että en tehnyt kuin poikkeuksellisesti varsinaista määrällistä tekstianalyysia, jossa lasketaan mainintoja. Mainintojen määrät ovat enemmän yhteydessä opiskelijan tapaan kertoa ja aineiston määrään kuin varsinaiseen teeman käsitteeseen haastattelutilanteessa. Kiinnitin huomiota opiskelijan kerrontaan kokonaisuutena. Aineistopohjaisesta grounded-mallista on apua aineiston käsittelyssä. Lopuksi aineistostani löytyi teoriaa ja aineistoa yhdistellen sosiaalisia tyyppisiä, joihin suhteutin sekä opiskelijoiden oppimisen opettajankoulutuslaitoksen kontekstissa että tieteellis-emansipatorisen kehityksen. (Alasuutari 1993, 21-22.; Eskola & Suoranta 1998, 111-113; Strauss & Corbin 1990.)

Haastatteluissa saavutettiin saturaatio- eli kylläntymispiste, mutta silti tutkimuksen tuloksia luettaessa on huomioitava se, että haastattelin vain kahta toista opiskelijaa ja kun he vielä jakautuivat eri ryhmiin koulutustasonsa mukaan, kutakin ryhmää pohjakoulutuksen ja tieteellis-emotionaalisen tason osalta edusti

vain pieni määrä opiskelijoita. Samoin on laita kun opiskelijoita tyypitellään tieteellis-emansipatorisiksi tyypeiksi suhteessa opiskeluympäristöön. Tällä aineistolla näyttäisi siltä, että vähiten tieteellisiltä valmiuksiltaan kehittynyt opiskelija oli Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelija, mutta muuten opiskelijat jakaantuivat tasaisesti sekä koulutustaustoittain että tieteellisen ajattelun vaiheisiin molemmissa yliopistoissa. Yliopistojen välistä vertailua ei tässä tutkimuksessa tehdä, koska se edellyttäisi laitosten ”eetosten” yksityiskohtaisempaa tutkimista, eikä olisi mahdollista lähteä pelkästään opiskelijoiden haastatteluista. Tällöin olisi tutkittava esimerkiksi tutkielmia tieteellisten kriteerien valossa tai opettajankouluttajia.

7.1 Kasvatustiede sivuaineena

Opiskelijat pitivät didaktiikkaa yleensä tärkeimpänä kasvatustieteen osa-alueena, mutta sitäkin moitittiin liian teoreettiseksi (Liite 3, taulukko A). ”Niukan” koulutustaustan opiskelijat halusivat selkeitä käytännön neuvoja luokkatilanteessa toimimiseen, koska he kuvailivat luokkahuoneen erillisenä kasvatustieteen teoriasta ulkopuolisena tilana, jossa tarvitaan käytännön toimia teoreettisen tiedon sijaan. Kasvatustieteessä käydään yleisestikin jatkuvasti rajanvetoa teorian ja käytännön välimaastossa, joten opiskelijat olivat aivan oikein vaistonneet opiskelualansa keskeisen ongelman. Kuilu teorian ja käytännön välillä vieläpä korostuu luokanopettajakoulutuksessa, jossa sukkuloidaan toisaalta teoreettisten opintojen ja käytännöllisten opintojen, pienryhmien ja harjoitteluiden välillä. Opiskelijat eivät kuitenkaan olleet oppineet soveltamaan oppimaansa teoreettista tietoa käytännön työhön, saati sitten luomaan itselleen teoriapohjaista opetus- ja kasvatuskäytäntöä. Luokanopettajien koulutuksessa korostetaan kasvatustieteen teoriaa, mutta silti opiskelijat eivät näytä opinnoissaan saavan vihjeitä siitä, kuinka tieteenalan tarjoamaa tietoa sovelletaan käytännössä. Opiskelijat tunnistivat myös aivan oikein luokkahuoneen yllätyksellisenä ja ennustamattomana tilana, jonka hallintaan he kaipaivat selkeitä keinoja ja ohjeita. (Rinne 1988, 132; Ziehe 1991.)

*”Siel (luokahuoneessa) voi sattuu iha mitä vaa ja ei siit oo paljo
hyötyy, et on täällä tenttyny noita kirjoi, ku ne o nii
teoreettisii...emmä tiää tosiaa mitä hyötyy...”*

Luokanopettajakoulutuksen implisiittiset, teknistä spesialiteettia korostavat tiedonintressit näkyvät opiskelijoiden käsityksissä hyvästä opetuksesta. Useimmille opiskelijoille hyvää opetusta on käytännöllinen, konkreettisesti rajattu opintokokonaisuus, joka on pirstaleisenakin helppo hahmottaa kokonaisuudeksi. Näitä kursseja opiskelijat vertaavat teoreettisempaan opetukseen, joista ei käytännön ohjeita saa. Koska opiskelijat kaipaavat käytännön kursseja luokahuoneen kasvatuksellisiin ongelmiin, voidaan päätellä, että opiskelijat haluavat kasvatustieteenkin opetuksen muuttuvan yhä praktisemmaksi. Haastattelemistani ”niukan” koulutustaustan opiskelijat sekä kaksi ”keskitason” koulutustaustan opiskelijaa halusivat käytännöllisempiä kasvatustieteen kursseja. Koulussa opettavien aineiden (nk. monitieteiset opinnot) eduksi opiskelijat katsovat sen, että niistä on konkreettista hyötyä tietoa välittävässä opetustilanteessa ja haluavat samantyyppistä sovellettavuutta kasvatustehtävän suorittamista varten kasvatustieteellisiltä opinnoilta. (Liite 3, taulukko B.)

”Kauheen vähän on tommosii ihan käytännön ohjeita, Muutama kurssi on ollu jotain tälläisii, tyyppikirjotus Ja matematiikan alkuopetus, mut ne ny on sellasii pirstaleita.... Ihan sellasii käytännön kursseja pitäis olla enempi, miten tuolla luokkatilanteessa, jos joku oppilas saa hepulin tai muuta...”

”Keskitason” koulutustaustan opiskelijoiden mielestä opetus oli hahmotonta ja he vertailivat sitä aiempaan koulutukseensa, joka oli ollut heidän mielestään käytännöllisempää. Toisaalta paradoksaalisesti he katsoivat saaneensa myös teoreettisempaa opetusta entisessä opistomuotoisessa lastentarhanopettajakoulutuksessa. Kysymyksessä on todennäköisesti samantyyppinen ilmiö kuin akateemisiä aineita opiskelleilla: entisen koulutuksen jälkeen uutta merkittävää oppimiskokemusta (empowerment) ei luokanopettajakoulutuksessa enää ilmaantunut, eikä sitä toisaalta etsittykään, vaan koulutuksen tavoitteena oli ennen muuta ammatilli-

sen pätevyyden saavuttaminen jo useiden opiskeluvuosien jälkeen mikä oli yhteinen piirre aiemmin opiskelleille. Aiemmin opiskelleilla oli myös muita useammin perhe ja lapsia, jotka osaltaan vaikuttivat siihen, ettei opiskelu luokanopettajaksi muodostunut sosiaalisesti niin tärkeäksi elämänvaiheeksi, jolloin oman opintoalan sosiaaliset ja alakulttuuriset viitekehykset ovat paitsi opintoja myös persoonallisuutta määritteleviä reunaehtoja ja opiskeluun liittyy aikuisuuteen kasvamisen kehitystehtäviä. Tämä on tietysti yhteistä kaikille yliopisto-opiskelijoille kaikilla koulutusaloilla. (Aittola & Aittola 1988, 25-26; Giroux 1981; Hakala 1994, 26.)

Perheellinen opiskelija kuvaa opintojensa ja perhetilanteen yhdistämisen ongelmia:

”On tää perhetilanne sellanen, et vaikeeta tää on ollu kun on laps muualla ja näki harvon...mut se helpottuu pian...ku valmistuu...on toisaalta voinu keskittyä ihan eri tavalla kun Tiina ei oo täällä...sit sitä opiskeli ja suoritti kursseja nopeesti, et pääsee täällä...”*

Yksi muita korkeakouluopintoja suorittanut suoritti laudatur-opintoja sivuaineessaan, ja piti näitä opintoja miellyttävänä vastapainona OKL:n kurssi-
muotoisuudelle ja harrastuksenaan, joten myös aikuisen opiskelu voi muodostua sisällöltään merkittäväksi, vaikka näin luokanopettajakoulutuksessa harvoin tapahtuu, koska koulutus ammattiin tähtäävänä koulutuksena valitaan juuri ammatillisten päämäärien vuoksi. Todennäköisesti kasvatustieteen ja muita käyttäytymistieteitä yleensä opiskelee enemmän tällaisia ”elämäntapaopiskelijoita” kuin OKL:ssa:

”On se ihan toinen maailma ku sinne (toinen tiedekunta) menee...kyl mä täälläki oon oppimassa...mä sanoin päättöharjottelusi, et mä tulín tänne oppimaan enkä näyttään jotain...mut silti se on niin erilaista....”

Tieteellisiä opintoja suorittaneille kasvatustieteen opiskelu oli helppoa ja he pitivät sitä erittäin käytännönläheisenä. Kasvatustiedettä verrattiin esimerkiksi psykologian ja filosofian opintoihin, jotka oli koettu vaikeampina. Tämä ei mer-

kitse sitä, että vertailisin eri tieteenalojen helppoutta tai vaikeutta, vaan kysymyksessä on rutinoituneen opiskelijan helppous oppia aiempien opintojen luoman kompetenssin avulla uusia asioita nopeasti ja vaivatta. Kasvatustieteessä on luonnollisesti myös paljon yhteistä filosofian ja psykologian kanssa. Nämä aikuisopiskelijat pitivät kuitenkin kasvatustiedettä ja sen teorianmuodostusta tärkeänä käytännön kasvatustyön kannalta. Opettajankoulutuslaitoksen opintoihin he suhtautuivat hieman alentuvasti niiden epätieteellisyyden vuoksi. Kaksi heistä vertaili omaa oppimistaan nuorempiin opiskelutovereihin:

”Ei se epätieteellisyys täällä mua haittaa noin henkilökohtaisesti, mut noi nuoremmat, jotkon tullu suoraan lukiosta...ihan hirvittää millaset eväät ne saa...ku ne vaan juoksee ja tekee eikä opettele mitää oikeen kunnolla...vähän sitä sun tätä...”

”Keskitason” ja ”niukan” koulutustaustan opiskelijoilla alan oma seuraaminen jäi usein Opettaja-lehden ja sanomalehtien lukemiseksi ja koulua käsittelevien ajankohtaisohjelmien seuraamiseksi. Opetusmateriaaliksi sopivaa aineistoa sen sijaan hankittiin, esimerkiksi nuotteja, voimisteluohjelmia, askarteluohjeita ja muuta opetustarkoituksiin sopivaa kerättiin. ”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijat seurasivat pääaineen, kasvatustieteen, julkaisuja myös tenttien ulkopuolella esimerkiksi lukemalla alan kirjallisuutta ja julkaisuja. He myös keräsivät erilaisia oppimateriaaleja, mutta se ei sulkenut pois tieteellisten julkaisujen lukemista (Taulukko 4).

”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijat kertoivat saattavansa innostua lukemaan jotain, mistä ei opintojen kannalta ollut käytännön hyötyä, vaikka olisi pitänyt lukea tenttiin. He lukivat myös englanniksi ja saksaksi, vaikka vieras kieli tuottikin välillä vaikeuksia. Toisaalta vaikeana pidetty lukeminen koettiin haastavana ja osana akateemisia opintoja ja opiskelijat olivat sitä mieltä, että se on oppimisena arvokkaampaa kuin pelkkä tentteihin lukeminen. Tentteihin lukeminenkin oli haastavaa, jos aihe kiinnosti, vaikka syvälliseen oppimiseen ei opetushenkilökuntaakaan suhtautunut kiinnostuneesti ja kannustavasti. Eräs opiskelija kertoo keskustelustaan tutkielman ohjaajan kanssa tilanteessa, jossa tutkielma ei edisty-

nyt päättöharjoittelun ja erään kasvatustieteen syventävien opintojen tentin vuoksi:

”Seki sano että mitä sää ny niitä jankkaat, kun sä pääset kuitenkin tentistä läpi kepeesti...mä sanoin sille, et mä haluan tietää, mitä niissä (tenttikirjoissa) sanotaan.”

TAULUKKO 4 Opiskelijoiden mainitsema opintojen ulkopuolella tapahtuva oman alan seuranta ja lukeminen

Alan seuranta ja lukeminen

Koulutus- taso	Oppimate- riaalit	Ajankoh- taisohjel- mat, sano- malehdet	Opettaja- lehti	Alan jul- kaisut ja tiedelehdet	Yhteensä
Niukka	5	5	3	-	13
Keskitaso	3	3	2	2	10
Koulutuk- sellinen Pääoma	2	4	2	4	12
Yhteensä mainin- Toja	10	12	7	6	35

Kaikille kahdelletoista (12) haastattelemalleni opiskelijalle oli yhteistä se, että he pitivät saamaansa opetusta sirpaleisena ja opintotahtia liian kiireellisenä, jotta ehtisivät oppia mitään kunnolla. Vuosikurssien mukana roikuttiin sitkeästi, vaikka olisi ollut tarvetta höllentää opiskelutahtia oppimisen tai henkilökohtaisen syyn vuoksi. Jopa äitiyslomalla oleva haastateltu opiskeli kokopäiväisesti, jotta pysyisi vuosikurssin mukana. Ulkoaohjautuva vuosikursseihin sidottu opetussuunnitelma edistää pintasuuntautuneita opiskelustrategioita ja yhteisöllisiä suuntautumistapoja opiskeluun. Kiireinen opiskelutahti, johon totutaan aineopin-
tojen aikana, suosii tätä tendenssiä myös. (Aittola 1992, 43; Anon 1995; Sutter 1987, 130.)

Sirpaleinen ja tiivis opinto-ohjelma attribuoi syyllisyyttä tekemättömistä töistä itsen ulkopuolelle. Esimerkiksi alan kirjallisuuden seuranta jäi opiskelijoiden mukaan vähälle, koska opintojen aikana oli ainainen kiire opintokonaisuudesta toiseen ja fyysisestä tilasta toiseen:

”sen gradun teosta pättöön ja sieltä pianotunnille ja sit jonneki seminaariin ja sit illalla kirjottaa graduu...ettei tässä oo kerenny ku vilasta joskus...sitä aattelee, että sit ku on töissä...vaan kaipa sittenki on kiire, kun on kaikki tuntien suunnittelut ja sen semmoset. Ehkä se vaan jää...”

* Opiskelijan lapsen nimi on muutettu.

7.1.1 Jotain juttuja eskimoista: kasvatussociologisen tiedon merkitys opettajuuden rakentumisessa

Kasvatussociologian osuuden olivat opiskelijat suorittaneet luentoja kuuntelemalla ja tenttimällä alan perusteoksia. Sisällöltään kasvatussociologian opinnot olivat jääneet vieraiksi, eikä niillä koettu olevan suurtakaan merkitystä opettajan työssä. Yhteyksiä suomalaiseen kouluun ei oltu onnistuttu kasvatussociologian opinnoissa näkemään, vaan ne olivat jotain muualle kuuluvia asioita, joita ei suuren ”tieteellisyytensä” ja ”teoreettisuutensa” vuoksi voisi tai uskaltaisi kiistääkään. Kasvatussociologia oli myös koettu vaikeaksi, eikä siihen tietenkään voi suppeilla opintojaksoilla ”päästäkään käsiksi”, joten sosiologia jäikin vieraaksi kasvatustieteen osa-alueeksi. Syvällistä kasvatussociologian tuntemusta en opiskelijoilta odottanutkaan. (Huotari 1999, 74-75.)

”Niukan” koulutustaustan omaavat opiskelijatkin muistivat kasvatussociologiasta jotain, mutta pitivät sitä teoreettisena ja vaikeana. Esimerkiksi nimi Allardt oli nimenä jäänyt useimpien mieleen, mutta ”keskitason” ja ”niukan” koulutustaustan opiskelijat eivät pystyneet kertomaan esimerkkejä koulutussociologisista tutkimuksista ja teorioista yhtä selkeästi kuin ”keskitason” koulutustaustan ja ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijat. He eivät myöskään pitäneet kasva-

tussosiologiaa relevanttina koulussa kohdattujen ongelmien ratkaisemisessa, mutta jotain käytännön kasvatustyöhön liittyviä vastauksia löytyi, kuten historian ja kansalaistaidon opettaminen. (Liite 3, taulukko C.) Tämän ryhmän sisällä ha- jontaa tulee hieman esille piilo-opetusuunnitelman käsitteen muodossa myöhem- min. Tässä yhteydessä kasvatussosiologian arvostus ja käyttökelpoisuus koulu- opetuksessa kohosivat tarkentavien kysymyksien muodossa (Liite 1). Tarkentavat kysymykset toivat mieleen hämäriä muistikuvia siitä, että ”*jotain yhteiskuntaa ja sen sellaista*”, mitä opiskelijat pitivät tärkeänä, joko opetussuunnitelmaliturgisista syistä tai ihan oikeasti. Koulutuksen tasa-arvoistavia päämääriä pidettiin tärkeinä, mutta niukan koulutustaustan opiskelijat eivät osanneet problematisoida tai ky- seenalaistaa näiden tavoitteiden taustalla vaikuttavia laajempia yhteyksiä. Kaikille samanlainen peruskoulu nähtiin myös tasa-arvoisena. Tämä näkyi opiskelijoiden kerronnassa, kun he pohtivat kasvatussosiologian käyttökelpoisuudetta opettajan ammatissa siten, että opettajan toimien vaikutukseen uskottiin. Esimerkiksi suku- puoliseen tasa-arvoon voi ”niukan” koulutustaustan omaavan opiskelijan mielestä kasvattaa kohtelemalla oppilaita samalla tavoin, jos opettaja näin haluaa. (Giroux 1981, 193-1194; Sunnari 1997c, 47; Woods 1983, 20-21.)

Yksi ”niukan” koulutustaustan omaavista opiskelijoista oli pohtinut pal- jon asioita ja piti tyttöjen ja poikien kohtelemista eriarvoisina erittäin yleisenä, koska poikia ”suosittiin” hänen omien koulumuistojensa pohjalta. Tämä opiskelija myös toivoi koulussa opetettavan enemmän elämänhallintaa oppilaille ja täsmensi vastaustaan oman itselleen merkityksellisen tutkielman esimerkein. Yhteiskun- nalliset käsitykset nousevat paitsi koulutuksesta myös omasta sosiaalisesta henki- löhistoriasta. Kuitenkin nämä arkiajattelussa esille nousseet teemat tarvitsevat myös teoreettista tietoa jäsenyäkseen sosiologisesti ja saadakseen yleistettävyyttä. (Aronowitz & Giroux 1985; Giroux 1988.)

Vaikka useilla ”niukan” koulutustaustan opiskelijoilla oli hämärä mieli- kuva sosiologian opinnoistaan, muistamattomuus saattoi olla ihan täydellistäkin:

”Jotain juttuja siinä oli eskimoista....emmä muista oikeen... kirjatenttihan se tais olla...”

Haastatteleman opiskelijat olivat selkeästi kiinnostuneempia kasvatussosiologiasta, jos heillä oli aiempia opintoja takanaan. He luettelivat heti alkuun esimerkiksi kasvatussosiologisia tutkijoita ja tutkimuksia ja käsitteitä. Näin oli sekä ”keskitason” ja ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijoilla. He pitivät kasvatussosiologiaa tärkeänä osana opettajan ammattitaitoa, koska opiskelijat joko kokivat 1) sen palvelevan erilaisten ryhmäilmiöiden ymmärtämistä, esimerkiksi luokan ”hallinnan” ja kotien kanssa tehtävän yhteistyön sujumisena tai 2) koulun ymmärtämistä yhteiskunnallisena instituutiona (Liite 3, Taulukko C).

Keskitason koulutustaustan omaavilla opiskelijoilla käsitys sosiologiasta oli enemmän sosiaalipsykologinen kuin sosiologinen, mutta se ei ole aivan virheellinen käsitys, sillä sosiaalipsykologialla ja sosiologialla on yhtymäkohtia. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa sosiologian ja sosiaalipsykologian laitokset on yhdistetty. Koulun näkeminen yhteiskunnallisena instituutiona avautui ”keskitason” koulutustaustan opiskelijoille syvällisemmin, kun haastattelussa sivuttiin opettajan ammatin mahdollisuuksia ja rajoituksia toimia emansipatorisesti työssään. Tällöin he tunnistivat muiden yhteiskunnallisten instituutioiden (mainittiin perhe ja talouselämä) odottavan opettajalta toimenpiteitä, jotka he kokivat epädemokraattisiksi. Näitä toimenpiteitä olivat lasten pakottaminen vanhempien määrittelemiin muotteihin ja työnvoimaksi kasvattamisen. ”Keskitason” koulutustaustan omaavat opiskelijat näkivät läpäisyperiaatteella opetettavat aineet, kuten ympäristö- ja kansainvälisyyskasvatuksen, tai koulujen erikoistumisen mahdollisuutena tasa-arvoiseen ja hyvinvointia lisäävään kasvatukseen. Kriittinen suhtautuminen emansipatorisiin mahdollisuuksiin opettajan työssä lisääntyi koulutuksen myötä. Esimerkiksi haastatteluajankohtana suosiossa olleeseen yrittäjäyyskasvatukseen suhtautuivat kriittisesti vain ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijat, jotka pitivät myös sosiologian erillään psykologiasta ja sosiaalipsykologiasta. He myös näkivät kasvatussosiologisen tietämyksen olevan tärkeää opettajan ammattitaidolle, jotta hän osaa tunnistaa ja poistaa opetuksesta tarpeen mukaan epätasa-arvoistavia opintokokonaisuuksia. ”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijat suhtautuivat kuitenkin poikkeuksetta kriittisesti yksittäisen opettajan ja koulun mahdollisuuksiin vaikuttaa, koska näkivät oppilaiden elävän monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja näkivät kodin, kavereiden ja median vaikutuksen olevan suurempaa kuin koulun ja opettajan. Tässä suhteessa he poikkesivat ”niukan” ja

”keskitason” koulutustaustan opiskelijoista. (Giroux 1988; Woods 1983, 12-13; Ylijoki 1998, 7.)

”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijat tunnistivat myös kouluissa erottettavan manuaalisen ja henkisen työn erottelun, joka ilmenee koulun käytännöissä ja arkkitehtuurissa. Kouluissahan esimerkiksi opettajainhuone ei ole keittäjän ja siivoajan sosiaalista tilaa. ”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijoiden mielestä myös oppilaiden kasvatukseen osallistuvat muut koulun henkilökunnan jäsenet kuin opettajat vain harvoin. (Giroux 1988, 109-110.)

Opiskelijat tiesivät pääpiirteissään myös sosiologiassa jatkuvasti toistetun totuuden koulutuksen periytymisestä vanhempien sosiaaliluokan mukaan sitä kyttäessä. (esim. Bourdieu & Passeron 1990.) ”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijat problematisoivat ja kritisoivat myös sosiologiaa tieteenalana ja käsityksiä ihanteellisesta tasa-arvosta:

”Mitä se sit oikeen on...se tasa-arvo...Onks se sit sitä, että joka aino on ylioppilas ja tulee yliopistoon...tarttetaanhan kaikkii ammatteja...Olisko se sitten niinku ammattien arvostus ja se että osaa hoitaa asiansa....”

Yhden kasvatustieteen keskeisen osa-alueen jääminen useimmille opiskelijoille vieraaksi ja käsitteiden tunnistamattomuus vaikuttavat vääjäämättä siihen, ettei sosiaalisia toimintoja uusintavaa emansipatorisuutta voi syntyä kouluisakaan. Koulussa tapahtuvan implisiittistä kommunikaatiota ja epätasa-arvoistavia rakenteita ei tunnisteta ja tällöin koululla ei ole paljoa mahdollisuuksia muuttua. Kasvatussosiologia tieteenä demystifoi itsestäänselvyksiä. (Giroux 1988, 190; Habermas 1981; Mannheim 1976, 136-146.)

Ongelmat emansipatorisen pedagogiikan toteuttamisessa liittyvät paitsi yksityisiin opettajiin myös kasvatustieteen idean ja käytännön kasvatustyön kuuluun. Ihanteet ja arvot ovat olemassa, mutta ne eivät läpäise kasvatuksen esineellisiä, sosiaalisia ja toiminnallisia muotoja, joita yhteisö implisiitisti pyrkii ylläpitämään. (Aronowitz & Giroux 1985, 129; Giroux 1988 192-193; Kiesiläinen 1994, 3,8; Rinne 1988, 134.)

7.1.2 Piilossa oleva opetussuunnitelma luokanopettajaksi valmistuvan kerronnassa

Määrittelin piilo-opetussuunnitelman tunnistamisen eritasoisin tunnistamisen muotoihin, joissa kahdessa ensimmäisessä piilo-opetussuunnitelma nähdään luokassa tapahtuvana vuorovaikutuksena ja kolmannessa positiossa piilo-opetussuunnitelma tunnistetaan sen teoreettisista viitekehyksistä yhtenä kasvatussociologian teoreettisena käsitteenä. Nämä tasot tulivat esille myös haastateltujen kerronnassa. Nämä tasot ovat 1) neutraali, 2) kielteinen ja 3) teoreettinen piilo-opetussuunnitelma:

1) Piilo-opetussuunnitelman tunnistetaan neutraalina ilmiönä, jonka avulla koulussa muun opetuksen ohessa säädellään oppilaiden toimintaa siten, että he selviytyvät kouluopetuksesta ja elämästä mahdollisimman hyvin, esimerkiksi opetetaan tarvittavia käytöstapoja. Tämän ryhmän käsityksiin piilo-opetussuunnitelmasta tarkennettaessa piilo-opetussuunnitelman negatiivisia puolia ja sen huomioimista opetuksessa ei tullut esille merkittävää uutta. Esiteltäessä piilo-opetussuunnitelma negatiivisena nähtiin se, ettei oppilaisiin voi luottaa, tai toisaalta koulun tasapäistävä vaikutus. (Meri 1992 209; Virtanen & Kankaanrinta 1989, 130-131.)

2) Kielteinen piilo-opetussuunnitelma tunnistetaan sekä neutraalina että negatiivisena ilmiönä, jolloin sillä katsotaan olevan oppilaiden ja luokan toiminnan positiivisen ohjauksen lisäksi muita ikäviä vaikutuksia. Oppilaita kohdellaan esimerkiksi eriarvoisesti sukupuolen tai etnisen taustan vuoksi. Tässä ryhmässä piilo-opetussuunnitelmaa otettiin opetuksessa huomioon siten, että se myönteisenä ilmiönä on voimavara, jonka avulla opettaja voi ohjata oppilaita ja kielteisenä siten, että joillekin oppilaille tulee ongelmia myönteisen opintominäkuvan luomisessa, kun opettaja joutuu paljon ojentamaan ja neuvomaan oppilaita. Kielteisenä koettiin myös koulun ulkopuolelta, kodeista ja kaveripiiristä tulevat vaikutteet, esimerkiksi rasistiset asenteet. Koulun ulkopuolisista vaikutteista huolimatta piilo-opetussuunnitelma oli oman luokan piirissä tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta ja toimintaa. (Meri 1992, 105, 183.)

3) Piilo-opetussuunnitelman kyetään näkemään sen teoreettisista lähtökohdista käsin. Piilo-opetussuunnitelma nähdään rakenteellisena ilmiönä, vasta-

kohtana koulun tasa-arvoa korostaville tavoitteille. Opiskelija ymmärtää piilo-opetussuunnitelman tiedostamisen olevan tärkeää piilo-opetussuunnitelman torjunnassa, mutta näkee myös opettajan mahdollisuuksien olevan rajalliset joko piilo-opetussuunnitelman ominaisuuksien tai yleensä opettajankoulutuksen puutteellisuuden vuoksi. (Broady 1986; Giroux 1988, 72-116.)

Piilo-opetussuunnitelman tunnistaminen koulussa jakautui selvästi aiemman koulutuksen mukaan (Taulukko 5). Niukan koulutustaustan omaavat opiskelijat tunnistivat neutraalin piilo-opetussuunnitelman ja vain yksi heistä tunnisti piilo-opetussuunnitelman epätasa-arvoistavana. Nämäkään opiskelijat eivät maininneet piilo-opetussuunnitelman sosiaalisia ja kulttuurisia ominaisuuksia. Keskitason koulutustaustan omaavat opiskelijat tunnistivat neutraalin ja epätasa-arvoistavan piilo-opetussuunnitelman ja ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijat puolestaan näkivät piilo-opetussuunnitelman yhteiskunnallisen ulottuvuuden rakenteellisena ja kulttuurisena uusintajana. Lukuunottamata kahta ”niukan” koulutustaustan opiskelijaa*, opiskelijat tiesivät Broadyn ”Piilo-opetussuunnitelman”, mutta vain harvat ”niukan” ja ”keskitason” koulutustaustan opiskelijat muistivat, mitä teoksessa oikein sanottiin. (Bourdieu & Passeron 1977, 40; Broady 1986.)

Aiemman koulutuksen taso vaikuttaa teoreettisten käsitteiden hallintaan valmistuvalla luokanopettajalla, jos sitä mitataan kasvatustieteiden ja sen keskeisten käsitteiden hallinnalla ja merkityksellä opiskelijoiden itsensä kuvaamana. Opiskelijoiden jakautuminen eri tasoille piilo-opetussuunnitelman tunnistamisessa ja keinojen esittämisessä on melko suoraan yhteydessä aiempaan koulutukseen, vaikka haastatellut ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijat olivat opiskelleet kasvatustieteen lisäksi yleensä muuta kuin yhteiskuntatieteitä. Kukaan haastatelluista opiskelijoista ei ollut opiskellut sosiologiaa kasvatustieteen pääaineopintojen ulkopuolella ja vain yksi ”koulutuksellisen pääoman” opiskelija oli opiskellut muita yhteiskuntatieteitä.

TAULUKKO 5 Piilo-opetussuunnitelman tunnistaminen
koulutustaustoittain (n 12)

Koulutustausta

Tunnistami- sen taso	Niukka kou- Lutustausta	Keskitason Koulutusta- us-ta	Koulutuk- Sellinen pää- oma	Yhteensä
Neutraali	4*	1	-	5
Negatiivinen	1	2	-	3
Teoreettinen	-	-	4	4
Yhteensä	5	3	4	12

*Nämä ”niukan” koulutustaustan opiskelijat eivät muistaneet kasvatussosiologiasta yleensä mitään, sillä he olivat kertomansa mukaan suorittaneet kasvatussosiologiset opinnot mahdollisimman vähällä vaivannäöllä ja unohtaneet oppimansa saman tien. (vrt. Luku 7.1.1.)

7.1.3 Kasvatustieteen teoria-aineksen merkitys opettajan ammatissa ja emansipatorisessa käyttöteoriassa

Tässä tutkimuksessa arvioin opiskelijan kasvatustieteelliselle teorialle antamaa merkitystä ensinnäkin opiskelijan oman kerronnan mukaan; opiskelijat ottivat teemahaastattelussa kantaa siihen, mitä kasvatustieteen osa-alueita voi hyödyntää työssä ja mitä koulutuksenaikaisista opinnoistaan he pitävät merkittävänä oman ammattitaidon kannalta. Kasvatustieteen teoria-aineksen pitäminen merkittävänä osana opiskelijan ammattitaitoa ja kasvatustieteellisen teorian hallinta edesauttaa sitä, että opiskelija seuraa oman tieteenalansa kehitystä lukemalla kirjallisuutta ja alan tieteellisiä julkaisuja, josta ei ole välitöntä hyötyä tenteissä tai kirjallisissa töissä. ”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijat seurasivat selkeästi ahkerammin alansa kehitystä kuin ”keskitason” ja ”niukan” koulutustaustan opiskelijat. Heistä suurin osa ei seurannut muuta alan kirjallisuutta kuin Opettaja-lehteä ja sitäkin usein vain seuratakseen työpaikkailmoituksia (Taulukko 4).

Aiempi koulutus vaikutti siihen, että oltiin kiinnostuneita oman tieteenalan kehityksestä ja seurattiin kasvatustieteen tutkimuksia. ”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijoilla oli nähtävästi enemmän kykyjä, kielitaitoa ja yleensä tieteellisen tekstin lukutaitoa, jotta hän pystyi seuraamaan alan kirjallisuutta. Haastatte-

luissa tuli esille kaikkia opiskelijoita yhdistävänä tekijänä luokanopettajakoulutuksen tiivis opiskelutahti, joka esti seuraamasta itselle kiinnostavia asioita. Kiinnostavina pidetyt omat jutut* vaihtelivat koulutustaustan mukaan, joten kasvatustieteellä tai ainakaan luokanopettajakoulutukselta ei löydy monille muille tieteenaloille tyypillistä mallitarinaa, vaan opiskelija konstruoi itse opintoympäristönsään taustalleen sopivat mallitarinat ”hyveineen” ja ”paheineen”. (Ylijoki 1998.)

Kasvatustieteen teoria-aineksen tehtävänä on herkistää kasvattajaa punta-roimaan omia käytännön tekemisiään kasvatustilanteissa. Käytännön tilanteiden problematiikka ja etenkin piilo-opetussuunnitelmalliset viestit ja koulun yhteiskunnalliset kytkökset ovat vaikeasti hahmotettavia ilman teoreettista tietämystä. Paitsi sosiologiset myös psykologiset, didaktiset ja filosofiset näkökulmat ja käyttöteoriat voivat edistää problemaattisuuden havaitsemista arkitiedon yläpuolella. Koska piilo-opetussuunnitelma aktualisoituu käytännössä, joista kaikilla on arkitietoa, se tuottaa myös väärintunnistamistaan. (Aronowitz & Giroux 1985, 129-130; Hakala 1994, 96-97; Peltonen 1997, 22-23).

* Termi on Ylijoenalta. (1998, esim. 162.)

7.2 Luokanopettajan intellektuaaliset valmiudet opintojen loppuvaiheessa

Luokanopettajien intellektuaalista kehitystä tarkastellaan tieteellisen ajattelutavan kehittymisenä opiskelijoiden kerronnasta. Haastateltujen kerronnasta erotetaan tutkielman teko prosessina ja opiskelijan sille antamat merkitykset ja kokemukset tutkielman teosta akateemisessa luokanopettajakoulutusohjelmassa. Valmistuvilla tai vastavalmistuneilla luokanopettajilla ovat omat oppimiskokemukset ja opintoympäristö vielä tuoreessa muistissa ja työpaikalla tapahtuvan sosiaalistumisen vaikutus ei ole vielä suurta, vaikka toki suurimmalla osalla haastatelluista oli jonkin verran opettajakokemusta ja opiskelijat olivat selkeästi siirtymästä yliopistosta työelämään. (Aittola & Aittola 1988; Goldberger 1987; Perry, 1970.)

Koska luokanopettajille muita koulutusohjelmia selkeämmin näyttäisivät olevan tieteellisessä kasvussakin omat persoonalliset prosessit tärkeämpiä, tieteellisen ajattelun kehittymistä mitattiin myös omalla sitoutumisella tutkielmaan ja siihen kuinka opiskelija kertoo tutkielmaopinnoistaan ja niiden merkityksestä it-

selleen, eikä mitata opiskelijan tieteellisen ajattelun tasoa sellaisenaan. Henkilökohtaiset prosessit eivät olleet haastatelluilla vain psykologisia prosesseja, vaan henkilökohtaisesti tärkeissä töissä käsiteltävät ongelmat olivat myös laajempia sosiaalisia ongelmia tai tilanteita. Merkittävät oppimiskokemukset ovat myös elämänhistoriallisia tapahtumia ja niihin liittyy muutoksen ja kasvun elementit. Oman persoonan kasvun sitominen osaksi opintoja ja kokonaisvaltaisuus on naisvaltaisille oppimisprosesseille tyypillistä, joten on perusteltua arvioida tutkielmaan ja muihin tieteellisiin opintoihin liittyviä emootioita osana tieteellistä ajattelutapaa. Myös opettajankoulutuslaitoksen yhdessäolokulttuuri tukee käsitystä sosiaalisten ja tunnevaltaisten opiskelukokemusten merkittävydestä luokanopettajaksi opiskelevilla. (Antikainen 1996, 254; Giroux 1988; Keller 1988; Laine 1997, 144; Sunnari 1977b.)

Hakalan (1992) mukaan suomalaiset luokanopettajat ovat valmistuessaan tieteellisiltä valmiuksiltaan useimmiten teknisen toteuttamisen tasolla. Tutkielman tekniset ongelmat ovat keskiössä, kirjoittamisprosessissa muutoseikat nousevat tekstin sisällön edelle. Koulutusohjelmassakin tutkielman arvioinnissa ovat muutoseikat tärkeitä, joten opiskelijalle muutoseikkojen nostaminen tutkimuksen keskiöön ei välttämättä ole oma valinta, vaan liitty opintoalan traditioon. (Collins 1992.)

Haastattelemieni luokanopettajien intellektuaalinen kehitys oli melko kirjavaa (Taulukko 6). Oli aivan aloittelevia tieteen auktoriteettiin pelokkaasti suhtautuvia opiskelijoita, jotka ihmettelivät, kuinka olivat ylipäättään saaneet tutkielman tehdyksi. Ansion tästä urakasta he antoivatkin ohjaajille, tiukalle aika-
taululle tai opiskelutovereille. Tutkielmat tehtiin useimmiten parin kanssa, jolloin opiskelijoiden kertoman mukaan ristiriitojakin ilmeni. Toisaalta oli rutinoituneita ”tutkijoita”, joiden tieteellinen ajattelu oli edennyt problematisoivalle ja kriittiselle tasolle. Tältä väliltä löytyi niitä, joilla oli mahdollisuus kehittymiseen tutkijoina ja tieteellisesti ajattelevina opettajina. Osalle muodostui esteitä oppimisympäristöstä tai omasta motivaatiosta tehdä tutkielma. Tällöinkin se tehtiin tunnollisesti loppuun. Yliopistolle ”roikkumaan” jääneitä ei tutkimusaineistossa ollut. Ero Hakalan (1992) ja Piskosen (1993) tutkimuksien tuloksiin luokanopettajien intellektuaalisesta kehityksestä selittyy sillä, että käytin harkinnanvaraista otantaa. Sattumanvaraisessa otannassa tulokset olisivat olleet samansuuntaiset, koska tällöin suurin osa opiskelijoista olisi ollut niukan koulutustaustan opiskelijoita. Opiskeli-

jat jakautuivat Goldbergerin et al. (1987) esittämille tieteellisen ajattelun positiiville seuraavasti (Taulukko 6):

1) Hiljaisuuden ja kuuntelun positioon sijoittui kolme (3) ”niukan” koulutustaustan omaavaa opiskelijaa. Hiljaisuuden vaiheen opiskelijalle oli tyypillistä tutkimuspelko: hän ei ymmärtänyt tutkielman ohjaajan ohjeita, eikä muitakaan tutkielmaan liittyviä opintoja ja tutkimusmenetelmiä. Ahkeralla työllä hän oli saanut tutkielman tehdyksi parin kanssa. Kuuntelun positiossa olevat opiskelijat kuvailivat tutkielmaopintojaan teknisenä ohjeiden noudattamisena. Kummasakin positiossa tutkielman teko toteutuu teknisenä prosessina, jossa opiskelija melko passiivisesti noudattaa saamia ohjeita. Ohjeita hän katsoo kuitenkin saaneensa liian vähän. Kuuntelija myös hakee paljon ohjeita, jotta tutkielman teko sujuisi. Näiden opiskelijoiden kerronnassa tyypillisenä nousi esille tutkielman valmis ohjaajalta saatu aihe, teoreettiset lähtökohdat, jotka koettiin turhan monimutkaiseksi sekä sivumääriä, marginaaleja ja muut vastaavat materiaaliset ja määrälliset kuvaukset tutkielman teon sen kaikissa vaiheissa. Tutkielmat olivat aiheiltaan koulua ja opetusta käsitteleviä ja tehtiin pareittain. Kasvatustieteelliseen tutkimukseen nämä opiskelijat suhtautuivat arvostaen, mutta näkivät teorian ja käytännön toisilleen vastakkaisina ilmiönä, joten tieteellä yleensä tai omalla tutkielmalla ei ole paljoakaan annettavaa tulevassa ammatissa (Collins 1992; Goldberger et al 1987, 201-204.)

2) Sisäisen tiedon kuuntelemiseen ja oman äänen vapautumisen positioon kuului kaksi ”niukan” koulutustaustan omaavaa opiskelijaa. Heidän kerronnastaan nousi tunnusmerkkeinä omista lähtökohdista nouseva aihe, jolla he selvittivät omaa nykyistä tai mennyttä sosiaalista ja kulttuurista asemaansa. Aiheen he olivat löytäneet itse, joten teoriatausta oli itsenäisesti rakennettu myös. Asioiden ”turhaan” tieteellistämiseen he suhtautuivat kriittisesti ja pitivät ohjaajia hieman ymmärtämättöminä heidän tutkimuksensa suhteen. Työn he tekivät itsenäisesti ja aihe motivoi heitä maisterinpapereiden lisäksi tutkimuksen tekoon. Tutkielman teossa hekin pitivät teknisiä ongelmia vaikeimpina. Tutkielmaa ei nähty laajemmin merkittävänä, mutta sen koettiin olevan toisista taustaltaan samanlaisista opiskelijoista todennäköisesti kiinnostava. Ammattitaidolle tutkielmasta ei koettu olevan hyötyä, koska se ei käsitellyt koulua. (Goldberger et al 1987, 214-216.)

3) Ulkokohtaisen tiedon positioon sijoittuivat kaikki kolme (3) ”keskitason” koulutustaustan opiskelijaa ja kaksi (2) ”koulutuksellisen pääoman”

opiskelijaa. He olivat ymmärtäneet sen, että tieteellisestä tiedosta löytyy virheitä ja ettei se koostu aukottomista totuuksista, vaan tutkii asioita tietystä näkökulmasta käsin. Silti tieteellisyyden kriteerit olivat tyypillisesti tiukat ja vaativat. He näkivät tutkielman ja tutkimuksen teon oikeaoppisena ”kaavana”, jota noudattaen syntyy hyvää ja ”oikeata” tutkimusta. Tutkimusmetodien suhteen he sitoutuivat metodiinsa siten, että se nähtiin ainoana mahdollisena tapana tutkia sentyyppistä aihetta kuin heillä oli. Näiden rationaalisesti ajattelevien opiskelijoiden haastattelussa ilmeni yhteisenä ja heille tyypillisenä ulkokohtainen suhtautuminen tutkielmaan ja opiskeluun, joka aiheutui kiireestä valmistua ja ammatillisista opiskelumotiiveista, joten käsitysten syventymistä ei tutkielman toteuttamisen aikana tapahtunut. He tekivät muodollisesti päteviä tutkielmia ”varmoista” aiheista ja vanhempina opiskelijoina osasivat tarvittaessa vaatia ohjausta, jotta työ saatiin nopeasti valmiiksi. Aiheet olivat ”varmoja”, koska heillä oli aiemman koulutuksensa ja myös työ- elämäkokemuksensa opastamina valmiuksia tehdä tutkimusta kouluun, oppimiseen ja lapsiin liittyvistä aiheista. ”Keskitason” koulutustaustan opiskelijoilla tutkielman aihe oli poikkeuksetta kouluun ja opetukseen suoranaisesti liittyviä, esimerkiksi opetuskokeilun suorittaminen ja raportointi. Opettajan ammattitaidolle he eivät nähneet tutkielman tuoneen mitään lisää. (Goldberger et al. 1987, 214-216; Perry 1970.)

4) Konstruktivistisia käsityksiä edusti kaksi (2) ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijaa. Heidän tieteelliselle ajattelulle oli tyypillistä tieteen näkemisen suhteellisenä ja epätäydellisenä. He vertailivat ja pohtivat näkökulmia pohtiessaan kasvatustieteen ja tutkielmaopintojen merkitystä itselleen opettajina. Omaa tutkielmaansa he arvioivat kriittisesti ja problematisoiden, mutta kuitenkin itselleen ja ammattitaidolleen tärkeänä työnä. Konstruktivistit näkivät vaihtoehtoisia menetelmiä ja lähestymistapoja omaan tutkielmaansa ja tutkielma prosessina oli merkinnyt jatkuvia pohdintoja, rajanvetoja ja suunnanmuutoksia. He eivät pitäneet tutkielman tekoa kovin vaikeana teknisesti, mutta ongelmana oli jatkuva miettiminen ja aiheen ”pyöriminen päässä”. Konstruktivistit olivat myös aikuisopiskelijoina sidottuja aikatauluun tutkielman suhteen, mikä rajoitti keskittymistä ja sitoutumista tutkielman tekoon jonkun verran:

”En tekis muuta kun tätä...se on niin mukaansatempaavaa...vois vaikka työkseen tehdä, mutta on noita velvollisuuksii...”

TAULUKKO 6 Luokanopettajien intellektuaalisen kehityksen vaihe*
Goldbergerin et al (1987) ja suhteessa opiskelijan
koulutustausta (n 12)

Intellektuaalisen kehityksen vaihe

Koulutustaso	I	II	III	IV	V	Yhteen- sä
Niukka	1	2	2	-	-	5
Keskitaso	-	-	-	3	-	3
Koulutuksellista Pääomaa	-	-	-	2	2	4
Yhteensä	1	2	2	5	2	12

- I vaihe ”hiljaisuus”
 II vaihe ”kuuntelija”
 III vaihe ”sisäisen tiedon vaihe”
 IV vaihe ”ulkopuolisuus”
 V vaihe ”konstruktiivinen tieto”

*Goldbergerin et al. (1987) muotoilemat vaiheet olen suomentanut itse tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaisiksi. Ulkopuolisuuden kohtainen vaihe tarkoittaa rationaalista asennetta suhteessa tieteen ja tutkimukseen, johon yhdistyy se, ettei tiede ole tutkijanaisesti persoonallisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti merkityksellistä.

7.2.1 Tutkielman teko valtauttavana oppimiskokemuksena

Vaikka tutkielman teko oli monille opiskelijoille vaikeaa, tutkielman tekoon sisältyi myös onnistumisen elämyksiä. Hiljaisuuden ja kuuntelun vaiheen opiskelijoille tosin tutkielma oli pääpiirteissään hankala prosessi ja he pitivätkin kaikkein parhaana vaiheena sitä hetkeä, kun valmis työ vietiin ohjaajalle. Tutkielman valmistumisen ja hyväksytyn työn lisäksi opiskelijat olivat tyytyväisiä siihen, että olivat selvinneet niin rankasta ja vaativasta työstä ”kunnialla”.

Sisäisen tiedon vaiheen opiskelijoille tutkielman teossa oli parasta se, kun he oppivat jotain uutta ja saivat uusia näkökulmia tutkimusaiheeseensa. He oppivat näkemään itseään henkilökohtaisesti koskettavan ja kiinnostavan aiheen laajemmissa yhteyksissä ja oppivat omien kokemusiensa olevan osa laajempaa

kokonaisuutta ja samantyyppisiä muiden samoissa sosiaalisissa tilanteissa olevien kanssa.

Ulkokohtaisen tiedon vaiheessa opiskelijalle tuottaa onnistumisen elämyksiä tutkielman onnistuminen kohtalaisesti. He mainitsivat sellaisia asioita kuin tutkimuksen teorian löytyminen ja rakentuminen, tutkimusprosessin ja menetelmien hallinta sekä laajan työn ”koossapysymisen”. Omat kehitysprosessit tutkielman aikana eivät tuoneet onnistumisen elämyksiä, koska he tekivät tutkielmansa tiukan ”tieteellisesti” ja pitivät omat persoonalliset ja emotionaaliset prosessinsa erossa tutkimuksesta. Tutkimuksen teko oli heistä kuitenkin ajattelutyötä ja aikaa vaativaa puurtamista, joten työn valmistuminen oli suuri helpotus heillekin.

Konstruktivistit innostuivat tutkielmaansa ja se veti heitä mukaansa. Suuria onnistumisen elämyksiä aiheutui sekä ulkokohtaisista että sisäisistä syistä. Tutkielman teko oli innostavaa ja haastavaa. Eteentulleet ongelmat olivat enemmänkin teoreettisia, mutta myös tutkimuksen metodeja ja toteuttamista pohdittiin hartaasti. Kirjoittamis- ja analyysivaihe tutkielmanteossa oli korostunut konstruktivistisen vaiheen opiskelijoilla enemmän kuin muilla ja kirjoittamisprosessiin liittyvät maininnat ilmenivät myös opiskelijoiden kerronnassa onnistumisen elämyksenä. Konstruktivistit kertoivat uppoutuneensa tutkielman tekoon ja pohtineensa sitä jatkuvasti. Heidän oli ollut vaikea irtaantua tutkielmastaan tekemään muita töitä.

7.2.2 Tieteelliset opinnot pettymyksenä: vertailua ryhmien välillä

Hiljaisuuden ja kuuntelun vaiheessa opiskelija on tiedon vastaanottaja. Pettymisen tieteellisissä opinnoissa aiheutuu näillä opiskelijoilla enimmäkseen vaikeuksista tehdä itsenäisesti tieteellistä työtä, koska siirtyminen tiedon vastaanottajasta sen tuottajaksi ei ole opintojen kuluessa tapahtunut. Tämä vaihe onkin käännteentekevä tieteellisen ajattelun kehittämisessä. Tieteen vastaanottajina he toivoivat myös ohjaajalta enemmän tukea tutkielman tekemiseen. Opiskelijat olivat mukautuneet valmiisiin opinto-ohjelmiin ja aikatauluihin. Tiivis ryhmähenki ja sosiaalisuus olivat näille opiskelijoille jopa niin keskeisiä opiskelun elementtejä, että ne muodostivat esteen kriittisen ja tieteellisen ajattelun kehittymiselle, mikä il-

menee myös akateemisten roolimallien puuttumisena. Opiskelu merkitsi statusta, vaikka tieteelliset opinnot eivät opiskelijoita kiinnostaneetkaan, vaan he toivoivat enemmän käytännöllistä opetusta ja neuvoja työtä varten. (Hakala 1994, 17; Kurfiss & Gainen 1988; Johnston 1998, 69.)

Sisäisen tiedon position opiskelijat suhtautuivat omaan tutkielmaansa sitoutuen ja pitivät tutkielmaansa itselleen ja tärkeänä, mutta silti heilläkin oli tutkielman suhteen pettymyksiä, jotka liittyivät, ei omaan työhön, vaan tutkielman saamaan vastaanottoon. Nämä opiskelijat pitivät tutkielman tekemistä mielenkiintoisena ja ”kivana”. Heidän aiheensa oli useimmiten joku itselle merkityksellinen aihe, jonka avulla he kartoittivat omaa elämäänsä ja historiaansa uudestaan. Se liittyi omaan elämäntilanteeseen tai henkilöhistoriaan ja aiheen käsittely lisäsi omaa elämänhallintaa ja itsetuntemusta sekä merkitsi minuuden rakentumista uudelleen. Tutkittava asia nähtiin oman tutkimuksen myötä ilmiönä, joka on koskettanut muitakin ihmisiä ja tutkimusta pidettiin kiinnostavana, jopa hyödyllisenä muille samoissa sosiaalisissa suhteissa eläville. Toinen sisäisen tiedon position opiskelijoista arveli tutkimuksestaan olevan hyötyä myös opettajille kyseisen ilmiön tunnistamisen vuoksi. (Giddens 1991; Goldberger et al. 1987, 221.)

Omasta tutkielmastaan emotionaalisesti ulkopuolelle jääneet opiskelijat puolestaan suhtautuivat tutkielmaansa melko ”järkevästi”, mutta heillä jäi tutkielmaopintojen jälkeen vaivaamaan jonkunasteinen tyhjyyden tunne heidän kiellettyään oman persoonallisuutensa käytön osana tutkimusta. Tutkielman ulko-kohtainen puurtaminen koettiin rasittavaksi, hyödyttömäksi ja muodollisen tutkinnon vuoksi tehdyksi työksi. Opiskelu yliopistossa merkitsi opiskelijoille statusta, vaikka tieteelliset opinnot eivät opiskelijoita syvällisesti kiinnostaneet. Ulkopuolisten ryhmässä ne opiskelijat, joilla oli koulutuksellista pääomaa, pitivät akateemista sivistystä ja tieteellistä kasvatusta tärkeinä, mutta väheksyivät opintoja luokanopettajakoulutuksessa. He katsoivatkin saaneensa tieteellisen oppinsa muiden opintojen välityksellä. ”Keskitason” koulutustaustan opiskelijat suhtautuivat tieteellisiin opintoihin sarkastisesti: niitä on tehtävä pätevyiden ja tutkinnon yliopistostatuksen vuoksi, mutta arvelivat, että opettajan ammatissa pärjää aiempien opintojen ja työkokemuksen avulla paremmin kuin tutkielman antamien valmiuksien avulla. (Hakala 1994, 17.)

Kaikille ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijoille oli tyypillistä väheksyä luokanopettajakoulutuksen tieteellisiä opintoja, mutta omasta tutkielmastaan

konstruktivistisen vaiheen opiskelijat innostuivat ja pitivät tutkielman tekemistä muiden akateemisten opintojen ohella tärkeänä osana luokanopettajan ammattitaitoa. Ulkokohtaisen tiedon vaiheessa olevat koulutuksellisen pääoman opiskelijat suhtautuivat omaan tutkielmaansa väheksyen, vaikka pitivät yleensä tieteellisiä opintoja tärkeänä ammattitaidon kannalta ja tunnistivat myös sosiologisia käsitteitä. Konstruktivistit näkivät akateemiset opinnot osana ammattitaitoa, jota tarvitaan koulun ongelmien tunnistamisessa niiden luokkahuonetta ja yksittäistä oppilasta laajemmasta näkökulmasta:

”Koska sitä näkee laajemmin ja jotenki syvemmin...”

”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijoilla ajanpuute ja elämäntilanne yliopiston ulkopuolella rajasivat mahdollisuuksia syventyä omaan tutkielmaan, mikä saattaa osaltaan selittää sen, että kaikilla koulutuksellisen pääoman opiskelijoilla ei myöskään välttämättä kehittynyt konstruktivistista, kehittymiseen sitoutuvaa tutkimusotetta tutkielmaopintojen aikana.

Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi olisin voinut kysyä opiskelijoilta esitiedoissa tutkielman arvosanaa, jotta sitä olisi voinut vertailla tutkielma kokeamiseen subjektiivisesti merkittäväksi työksi. Toisaalta kaikilla haastatelluilla ei vielä arvosana ollut tiedossa, sillä osalla pro gradu -tutkielma oli vielä tarkastettava. Arvosanoja vertaillessa olisi myös kahden eri yliopiston arviointikäytöjen yhdenmukaisuus pitänyt selvittää. Näin pienellä aineistolla ei voi tehdä eri yliopistoja koskevia vertailuja.

7.2.3 Kompastuskivet tieteellisessä kehityksessä: opintoympäristö tieteellisen tutkielman tukena opiskelijoiden kerronnassa

Tieteellinen tutkielma herätti kaikissa opiskelijoissa voimakkaita onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksia. Vaikka ulkokohtaisen tiedon vaiheen opiskelijat suuntautuvat opiskelijat suhtautuivat opinnäytetyöhön järkevästi, sen kokeminen epäonnistumisena jäi kuitenkin kaivertamaan ja epäonnistumista yritettiin selittää

erilaisilla selitysmalleilla. Opiskelija myös luokanopettajakoulutuksen tutkielmasaan estyi kehittymästä tieteellisesti, ja tämä kehityksen pysähtyminen näkyi myös tieteellisessä ajattelussa teknisen toteuttamisen vaihetta pidemmälle edistyneillä opiskelijoilla. Opiskelijoiden kehitys jää opiskelijoiden haastattelussa kuvaamalle tasolle, koska opiskelu päättyy tutkielman tekoon, eikä opiskelijoilla yhtä koulutuksellisen pääoman konstruktivistista opiskelijaa lukuunottamatta ollut suunnitelmassa tehdä tieteellisiä jatko-opintoja. Toinen konstruktivistinen opiskelija aikoi tosin jatkaa opintojaan pätevyitymällä aikuiskoulutukseen. Muiden opiskelijoiden jatko-opintohaaveet käsittivät sen sijaan uusia 15 opintoviikon erikoistumisaineopintoja, joista opiskelijat katsoivat olevan etua työpaikan saamisen kannalta. (Kurfiss & Gainen 1988, 56-80; Hakala 1992).

Opiskelijoiden tutkielma valtauttavana oppimiskokemuksena selittyi opiskelijoiden kerronnassa itseä kiinnostavalla aiheella, ahkeralla työllä ja innostumisella tutkimuksen tekoon. Opiskelijoiden esteet tutkielman teossa ja samalla intellektuaalis-emotionaalisessa kehityksessä liittyivät heidän kertomanaan lähinnä opintoympäristöön. Opiskelijat yleensä attribuivat syyn opinnoissaan epäonnistumisessa joko 1) ohjaajan, 2) kiireellisen aikataulun, 3) parin tai 4) laitoksella saadun opetuksen syyksi. Haastattelemani opiskelijat moittivat ohjauksen tasoa. Opiskelijat olivat sitä mieltä, ettei opinnäytetyön ohjaukseen löytynyt laitoksella aikaa ja mielenkiintoa. Ohjaajat eivät seminaareissa välttämättä muistaneet yhtään mitään kunkin opiskelijan työstä eli olivat valmistautumattomia. Kaksi haastatelluista vaihtoi ohjaajaa työn kuluessa erimielisyyksien vuoksi, mutta heistä toinen oli sitä mieltä, ettei tilanne uuden ohjaajan myötä oleellisesti parantunut. (Antikainen 1996, 251-296; Collins 1992; Eskola 1995 185-188.)

”Keskitason” koulutustaustan opiskelija, joka oli tieteellisessä ajattelussaan edennyt ulkokohtaisen toteuttamisen vaiheeseen arvioi saamaansa ohjausta tutkielmaopinnoissaan:

”Ei niitä niinku opiskelijat kiinnosta....ne niinku vaan tutkii omii juttujaan, eikä ne tajuu yhtää...mikä niinku oli meidän ongelma....se vaan väänsi niitä omii juttui...”

Vain yksi ”niukan” koulutustaustan opiskelija, joka oli tieteelliseltä ajattelultaan sisäisen äänen kuuntelun vaiheessa, kehui opinnäytetyössään saamaansa ohjausta erinomaiseksi ja kannustavaksi, mutta hänen aiheensa sivusi läheltä ohjaajan omaa aihetta ja hyödytti ohjaajaa myös oman tutkimusaiheen taustatietojen ja tutkittavan ilmiön hahmottamisessa. Hän myös teki tutkimustaan itse valitsemastaan ja tärkeänä pitämästään aiheesta. Koulutuksellisen pääoman opiskelijoilla ohjauksen vähäisyys ei merkittävästi haitannut oman tutkimustyön tekoa, koska opinnäytetyö käsitettiin itsenäisesti tehtävänä työnä:

”Olihan se sellasta puurtamista ja yksin piti miettiä...Ei kai siitä ohjaajasta mitään apua ollu...ei kai se silleen...ollu kiinnostunu...mut itehän se on kuitenkin tehtävä..”

Hiljaisuuden ja kuuntelun vaiheessa opiskelija on vielä täysin aloittelija tieteellisissä opinnoissaan ja suhtautuu tutkimuksen tekoon kaukaisena ja suurena asiana. Tässä vaiheessa olevat opiskelijat eivät ole sisäistäneet ja oppineet akateemisia opiskelustrategioita. He kaipasivat lukion ja luokanopettajaopintojen alkuvuosien ulkoohjautuvaa aikataulua ja selkeitä ohjeita siitä, mitä ja miten piti opiskella täyttääkseen opiskelulle asetetut tavoitteet. Hän ei myöskään hallitse tutkimusmenetelmiä ja tutkielman teko tuntui uuvuttavalta ja pelottavalta vaiheelta. Tässä vaiheessa sen sijaan syy huonoista tutkielma-kokemuksista otettiin helpommin ensisijaisesti omille harteille, vaikka myös opintoympäristö nähtiin niukan ohjauksen vuoksi syyllisenä pettymiseen tutkielmaopinnoissa. Erilaiset tutkimuksen teon ongelmat kasautuivat hiljaisuuden ja kuuntelun vaiheen opiskelijoille. (Valo 1994; Ylijoki 1992.).

”En mie oo mikää tutkijatyyppi...”

”Ei se oo kovin tieteellinen se mun gradu...”

”Marginaalit ja sen semmoset oli kauheen vaikeet...ja ku ei se meidän ohjaaja viittiny niistä mitään sanoo...”

7.2.4 Tutkimusmenetelmät tieteellisten opintojen kompastuskivenä

Haastattelemani opiskelijat suosivat tutkimuksissaan kvalitatiivisia menetelmiä ja vain kolmella opiskelijalla tutkielman menetelmät painottuivat kvantitatiivisten metodien puolelle ja he edustivat kaikkia koulutustasoja. Tutkimusmenetelmien hallintaan ei koettu saadun ohjaajalta erityisesti ohjausta, mutta kuitenkin enemmän kuin muuten tutkimuksen tekoon. Haastattelujen kuluessa ilmeni opiskelijoiden kuvatessa pro graduaan prosessina ohjaajan melko suuri panos tutkimusmenetelmien valinnassa ja erilaisissa tutkimusmenetelmällisissä ratkaisuisissa. Opiskelijat tarvitsivatkin ohjausta tutkimusmenetelmien hallinnassa, koska useimmille opiskelijoille tutkimusmetodikurssit olivat sisäistyneet vain heikosti.

Tutkielmaa tehdessään useat opiskelijat pettyivät kvalitatiivisiin metodeihin, koska ne eivät olleetkaan niin helppoja ja vaivattomia kuin he olivat odottaneet. Myös ohjaajat jarruttelivat opiskelijoita menetelmien valinnassa, esimerkiksi observointia tutkimuksen tärkeimpänä metodina eivät ohjaajat menetelmätriangulaatiosta huolimatta kannattaneet. ”Niukan” koulutustaustan opiskelijoille oli tyypillistä lähteä tutkimuksen tekoon joku tietty metodi mielessään ja rakentaa tutkielmansa metodista käsin. Osa opiskelijoista oli saanut ohjaajalta selkeät neuvot tutkimusmenetelmän valintaan. ”Keskitason” koulutustaustan opiskelija kuvaa tutkimusmenetelmien valintaa prosessina, joka oli melko tyypillinen haastatelluille ja siinä korostuu ohjaajan suuri merkitys metodin valinnalle:

”No, oli siinä alkuvaiheessa ihan hyvä, että se ohjaaja sano...sai semmosii neuvoja, et se oikeestaan niiden pohjalta ohjautu tähän tutkimusmentelmään mitä mä käytin...mä olisin itte ihan toisella tavalla lähteny, mutta hän (ohjaaja) sano, etten mä selviäis niistä...niistä tilastollisista jutuista, tilastollisesta käsittelystä...No, mulla oli tällänen laadullinen...en muista enää..tällänen narratiivinen...tapaustutkimus...kuvaileva tapaustutkimus...”

”Niukan” ja ”keskitason” koulutustaustan opiskelijoille tutkimusmetodikurssit olivat jääneet mieliin vaikeina ja he kertoivat unohtaneensa niiden sisällöt jo suorituksen ehdittyä opintosuoritusrekisteriin. Opiskelijoille metodien, varsinkin tilastollisten menetelmien, opiskelu oli emotionaalisesti itsetuntoa nakertava kokemus, joka vaikutti myös siihen, ettei tieteellisyys tai kriittisyys termeinä tun-

tuneet kiinnostavilta. Metodiopintoihin suhtautumisessa nousi esiin samantyyppistä pelkoa tuntematonta ja vierasta kohtaan kuin hiljaisuuden vaiheessa, jota Goldberger ym (1987) kuvastivat auktoriteettipelon ja mykkyuden vaiheena. Vaikka opiskelija oli opiskellut menestyksellisesti monta vuotta ulkoaohjautuvan opintosuunnitelman mukaan, tutkimuksen tekoon ja tutkimusmenetelmien hallintaan liittyvät vaikeudet taannuttivat opiskelijan tässä suhteessa hiljaisuuteen, metodiopinnoista ei ollut muuta sanottavaa kuin omat tuntemukset metodikursseja kohtaan tai metodikurssien olematon anti omalle tutkimukselle:

”No ei niistä metodiopinnoista oo juurikaan ollu apua...ei tilastoista eikä näistä (kvalitatiiviset menetelmät), ne on ollu ihan joutavanpäiväistä ajanhaaskausta...”

”Emmä mitään niistä muista...emmä niitä oikeen ymmärtäkään...”

Tutkimusmenetelmät tuottivat ongelmia vain ”niukan” ja ”keskitason” koulutustaustan opiskelijoille. ”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijat hallitsivat menetelmät ja osasivat ottaa niistä tarvittaessa selvää. Luokanopettajakoulutuksen menetelmäkursseista he eivät silti kokeneet hyötyneensä, sillä asiat olivat jo tuttuja ja mikäli tutkimusmetodiopintoja ei oltu korvattu aiempien opintojen perusteella, kurssit suoritettiin mahdollisimman vähällä vaivalla tai perehtymällä itseä kiinnostavaan ja omaan tutkimukseen sopivaan menetelmään.

”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijoille tutkimusmenetelmät eivät sinänsä olleet tutkimuksen esteenä. Heillä oli enemmän ennakkotietoa tutkimusmenetelmistä, mutta kuitenkin oleellisempaa oli se, että heillä oli ollut kompetensseja hankkia tarvitsemistaan menetelmistä tietoa ja toisaalta selkeästi enemmän itseluottamusta tutkimusmenetelmien suhteen. Osa näistä opiskelijoista kertoi teemahaastattelussa tutkimusmenetelmistään ilman erillisiä tarkentavia kysymyksiäkin. Koulutuksellisen pääoman opiskelijoilla oli tutkimusmenetelmäkursseista kokemusta luokanopettajakoulutuslaitoksen ulkopuoleltakin, joten heillä oli vertailevaa otetta tutkimusmenetelmien opetukseen eri koulutusaloilla ja oppilaitoksissa:

”Täällä ei tehdä niiltä aloilta mitkä kiinnostaa...siellä (yliopisto ulkomailla) oli paljon syvällisempää, kun tiimissäki pohti...sai ideoita ja niinkun puhtii...täällä ei oo sillai valinnanvaraa...”

Tutkimusmenetelmät ja tutkimusmetodikurssit olivat keskeisin kompassikivi haastateltujen kerronnassa ja ne vaiesivat mykkyyteen paitsi ”niukan” myös ”keskitason” koulutustaustan omaavia opiskelijoita. Opiskelijoiden pettymistä tieteellisissä opinnoissa voidaan tarkastella myös taantumina ja vaihtoehtoina intellektuaalis-emotionaalisessa kehityksessä. (Perry 1970, 178.)

7.2.5 Intellektuaalis-emotionaalinen kehitys ja tieteellisen kehityksen esteet luokanopettajaksi valmistuvalla naisopiskelijalla

Tutkielma jätti opiskelijoille hyvin ristiriitaisia tunteita. Intellektuaalisessa kehityksessä voi opiskelijalle muodostua erilaisia esteitä, jolloin kehitys pysähtyy ainakin joksikin aikaa. Erityyppiset katkokset ovat kullekin tieteellisen ajattelun vaiheen kehitykselle tyypillisiä.

Hiljaisuuden vaiheen ja sisäisen äänen kuuntelemisen vaiheen opiskelijoille ilmeni haastatteluissa selvästi epäluuloisuus ja pettymys tieteelliseen tutkielmaan. He pitivät luokanopettajakoulutuksen toteuttamista yliopistossa tärkeänä työn vaativuuden ja laaja-alaisuuden vuoksi, mutta kielsivät paradoksaalisesti akateemisille opinnoille tyypillisen tieteellisen opinnäytetyön arvon oman ammattitaitonsa kannalta merkityksettömänä:

”Emmää nyt nää mitä hyöttyy siitä vois sitte koulussa olla...no ehkä se vaan on pakko tehdä kun se niinku kuuluu...muodollisuus”

Hiljaisuuden vaiheen opiskelija oli jäänyt vaiheeseen, jossa tiede ja kaikki siihen liittyvä koettiin käytännön vastakohtaksi ja tieteellinen tutkielma oli tehty parin ja ohjaajan tukemana valmiiksi. Hän oli onnellinen siitä, ettei hänen enää ikinä tarvitse tutkimustyöhön tarttua. Tutkimukseen ja tutkijoihin sinänsä

hän suhtautui arvostaen, mutta koki, ettei hänestä itsestään ikinä olisi tutkijaksi. Tieteellinen ajattelu ja kriittisyys olivat kehittymättä. Tietoa ei osattu pitää suhteellisena, vaan se nähtiin määrällisenä ja objektiivisena totuutena, joka tosin on erillään arjesta. Nämä opiskelijat eivät myöskään tunteneet kouluun liittyviä yhteiskunnallisia käsitteitä, esimerkiksi piilo-opetussuunnitelma oli jäänyt vieraaksi. (Hakala 1992, 66; Kurfiss & Gainen 1988, 53-52; Piskonen 1993, 40.)

Perryn (1970) mukaan tieteellisen ajattelun esteet olivat 1) luovuttaminen kokonaan, 2) pakeneminen ja 3) mukautuminen.

Ne opiskelijat, jotka eivät olleet saaneet omaa ääntään kuuluville tutkijoina eli hiljaisuuden ja kuuntelun vaiheen opiskelijat, olivat luovuttaneet kokonaan tieteellisen kehityksen tavoitteista. Heille ”Tiede” oli suurta, pyhää, kaukaista ja saavuttamatonta. He olivat mahdollisesti jopa taantuneet opiskeluaikanaan jo saavuttamastaan tieteellisen kehityksen tasosta, koska kielsivät tieteen arvon omassa työssään ja opinnoissaan lähes täysin. Täydellinen tieteen arvon kieltäminen tuntuu yliopistosta valmistuvalta niin äärimmäiseltä suhtautumistavalta, että on syytä olettaa tutkielma-opintojen vaikuttaneen kielteisesti ja taannuttavasti tieteelliseen ajatteluun. Kasvatustieteestä heille ei löytynyt käyttöteoriaa.

Sisäisen äänen kuuntelijat olivat puolestaan paenneet täysin oman persoonan kuunteluun tieteellisen kehityksen vaihtoehtona. He osasivat suhtautua tieteelliseen tutkimukseen jossain määrin kriittisesti, koska se ei kykene kuvaamaan todellisuuden rikkautta. Tämä aiheutti tutkielman teossakin ongelmia, koska tieteelliselle tutkimukselle tyypillinen aiheen rajaaminen ja tulosten teoreettiseen viitekehukseen sidottu näkökulmasidonnaisuus tietysti tyypistää todellisuuden kirjoja ja monimuotoisuutta. (Goldberger et al 1987; Perry 1970; Strauss 1987, 163-167.)

Mukautuvat opiskelijat olivat ulkokohtaisesti tieteeseen suhtautuvia. He puhuivat ”toisen” äänellä seminaareissa ja tutkielmassaan. Tilanteen mukaan he käyttäytyivät kuin tieteellisesti ajattelevalta opiskelijalta odotetaan ja opettelivat kaikki tutkimusmetodologiset ”temput” ja tutkimuksen teon ohjeet. Kuitenkin heille jäi tutkielman teosta hieman tyhjä olo, eivätkä he arvostaneet työtään, joka saattoi olla muodollisesti hyväkin. Heillä esiintyi mukautumisen ohella pakenevista tieteellisestä ajattelusta, mikä ilmeni esimerkiksi vertailuna ja pohdiskeluna tieteellisten opintojen tutkielmaopintojen ja laajan työ- ja opiskeluhistorian ja elämäkokemuksen välillä:

”Emmä voi sanoa että mitenkään... (tieteelliset opinnot vaikuttaneet ajatteluun)...kaksikymmentä vuotta oon tätä opetustyötä jo tehnyt...onhan se tietysti niinku sillä tavalla kun aattelee luonnontieteitten osalta että tota se on oikeestaan hyvä kun ala-asteellaki voi opettaa fysiikkaa ja kemiaa...(Pohdiskelu liittyy tutkielman aiheeseen) Emmä tiedä kuule oisko se (tieteellinen ajattelu) kehittyny mihkään suuntaan.”

Selvitettäessä taantumia ja vaihtoehtoja tieteelliselle kehitykselle Perryn (1970) löytämillä katkoksilla on todettava, ettei Perry (1970) tutkinut erikseen luokanopettajia. Katkoksia esiintyy kaikilla opintoaloilla. Pettymyksien ja katkokkien suuri määrä luokanopettajakoulutuksessa on aineistossani tosiasia, mutta on huomattavaa, ettei pettyminen aiheuttanut opintoalan vaihdosta tai opintojen keskeytmistä ja ainakaan merkittävää viivästytmistä, mitkä ovat yleisiä ilmiöitä muilla muilla opintoaloilla. On mahdollista, että katkokset eivät näy muilla opintoaloilla juuri opintojen keskeytmisen vuoksi ja siten myös opiskelijat ovat valmistuessaan edenneet tieteellisessä ajattelussaan usein konstruktiivista ajattelua vastaavalle tasolle. Perryn (1970) kuvaamat katkokset sopivat aineistoni mukaan myös pelkästään naisopiskelijoiden kuvaamiseen, vaikka Perryn (1970) teoriaa on kritisoitu siitä, ettei se huomioi naisille tyypillisiä oppimisprosesseja. (Goldberger et al. 1987; Kurfiss & Gainen 1988.)

7.3 Luokanopettajakoulutus tutkijankouluttajana

Vaikka emotionaalinen kehitys on sidoksissa opiskelijan intellektuaaliseen kasvuun etenkin naisopiskelijoilla, laitoksen ja opintoympäristön viralliset ja kirjoittamattomat arvot, päämäärät ja asenteet muodostavat reunaehdot intellektuaalis-emotionaaliselle kehitykselle kokonaisuudessaan. Ne vaikuttavat opiskelijan kehitykseen paitsi ohjaten ja tukien myös luoden kehityksen tielle esteitä ja ”kompastuskiviä”. Esteiden luominen on epäintentionaalista toimintaa. Tieteellisen kasvun prosessit ovat hieman erityyppisiä eri opiskelualoilla ja opiskelijat oppivat toimimaan opiskeluympäristössään laitoksella ja muiden opiskelijoiden ”tutoroimina” siten, että he opiskelevat vain omalla tieteenalalla relevantteja asioita. (Kurfiss & Gainen 1988, 67.)

Luokanopettajakoulutuksessa tutkimuksen teolla on lyhyet akateemiset perinteet ja emotiedekin on itsenäisenä tieteenalana nuori ja taistelee asemastaan ja oikeutuksestaan tieteen kentällä. Opettajankoulutuksessa ei ole kyetty vastamaan haastattelemieni opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Opiskelijat kokivat ohjauksen ajallisesti ja laadullisesti puutteelliseksi. Opettajankoulutuksessa painottuu tieteellisä opintoja tärkeämpänä ”opetustaito”, jota mm. lukuisin harjoitteluin ja aineopintojen harjoitustöin testataan ja parannetaan. Eskolan (1995) mukaan opettajankoulutuksesta puuttuu tutkijasosialisaatio. (Ojanen 1993; Rinne 1988, 122-123; Viljanen 1992.)

Opiskelutahti luokanopettajakoulutuksessa on tiivis, mikä on omiaan luomaan pinnallista ja välineellistä suhtautumista opiskeluun. Opiskelijat pitivät myös omaa aikatauluaan erittäin kiireellisenä, jolloin tutkimuksen teolle ei yksinkertaisesti jäänyt aikaa. Syynä kiireeseen olivat vuosien varrella rästiin jääneiden kurssien suorittamisen, päättöharjoittelun ja sivuaineiden viimeistelyn sekä useiden opiskelijoiden kohdalla ansiotyön ja perheen sovittaminen kalenteriin. Tämä tasapainoilu opintojen loppuunsaattamisen ja yhä laajenevan yliopiston ulkopuolisen elämän välillä on tyypillistä kaikille korkeakouluopiskelijoille opintojen loppuvaiheessa, mutta ulkoahjautuvien aikataulujen vuoksi erityisen vaikeaa juuri luokanopettajaksi opiskeleville. Etenkin ne opiskelijat, jotka tekivät tutkimusta yhdessä parin kanssa, olivat sitä mieltä, että oli erittäin hankala löytää yhteistä aikaa tutkimuksen suunnittelulle. Usein nähtiinkin kiireisesti kahviossa jakamassa töitä, jotka kumpikin suoritti itsenäisesti seuraavaan tapaamiseen mennessä, mikä on omiaan tekemään tutkimuksesta sirpaleisen ja hajanaisen. (Piskonen 1993; 40)

Luokanopettajakoulutuksessa keskityttiin haastateltujen opiskelijoiden tutkielmissa enemmän töiden muotoseikkoihin kuin sisältöön. Opiskelijat mainitsivatkin saaneensa enemmän ohjausta lähteiden oikeaan kirjoittamiseen kuin tutkielman teoriataustaan tai tutkimusmenetelmiin liittyviin ongelmiin. Käytännöllistä tietoa ja ohjausta tutkielmaopinnoissaan niukan koulutustaustan opiskelijat pitivät itsekkin relevanttina, jolloin tutkimuksen teoreettisempia lähtökohtia ei pidetty kovin keskeisenä ongelmana. Tämä merkitsee samanlaista käytäntöön suuntautumista, mikä oli nähtävissä opiskelijoiden muussakin tieteellisessä opiskelussa. Opiskeluvuosien alkuun totutusta opiskelutyyleistä on vaikeaa luopua tutkielmaopintojenkaan suhteen.

”Niukan” koulutustaustan opiskelijoille tuntui kasaantuvan tieteelliseen työhön tarvittavista puutteellisista kompetensseista aiheutuvia ongelmia ja kompastuskiviä ”akateemisempien” ongelmien, kuten kirjoitusprosessin ja teorianmuodostuksen lisäksi (Taulukko 7). Sen lisäksi konstruktivististen ja tieteen polulla aloittavien opiskelijoiden vastauksissa oli erona suhteessa tutkielman teossa kohdattuihin ongelmiin se, että konstruktivistisesti suuntautuvilla opiskelijoilla ongelmat merkitsivät myös haasteita, eivätkä vain kompastuskiviä. (Collins 1992.)

TAULUKKO 7 Ongelmat tutkielman teossa tieteellisen ajattelun eri vaiheissa luokanopettajakoulutuksessa (mainintoja)

Tieteellisen ajattelun kehitysvaiheet

	I	II	III	IV	V	yhteensä
Aiheen valinta	1	2	-	1	-	4
Muoto-seikat	1	2	2	-	-	4
Kirjoitus-prosessi	1	1	-	-	2	4
Teoria-tausta	1	2	2	1	1	7
Empiiri-nen työ	1	1	-	-	-	2
Metodi-opinnot	1	2	2	-	-	4
Ohjaaja	1	2	2	1	-	6
Aikaraja	-	-	1	2	2	4

- I Hiljaisuuden vaihe
- II Kuuntelun vaihe
- III Sisäisen äänen vaihe
- IV Ulkokohtaisen tiedon vaihe
- V Konstruktivisti

Tutkielma-prosessin kokeminen opintominäkuva heikentävänä tekijänä merkitsi usein sitä, että opiskelija syytti laitosta ja ohjausta heikotasoiseksi ja siten attributioi syyn epäonnistumisesta itsensä ulkopuolelle. Epäonnistumisen

tunteet vaikuttivat myös siihen, ettei tutkielmaa pidetty mitenkään oleellisena työnä ammattitaidon kannalta. Toisaalta aineistossani on esimerkki omasta mielestään huonon arvosanan saaneesta opiskelijasta, joka siitä huolimatta koki omaa sosiaalista elämäntilannetta kartoittavan työnsä selvittäneen hänelle itselleen paljon hänen kuuluessaan sosiaaliseen kategoriaan, jolle tietyt arkielämän muodostamat reunaehdot ovat osa opiskelua. Aineistostani löytyy myös keskivertoisen arvosanan saaneita opiskelijoita, jotka pitivät työtään merkityksettömänä ja hyödyttömänä kenellekään. Tämä merkitsee sitä, että tutkielman emotionaalinen merkitys ei ensisijaisesti ole ulkoisin mittarein, kuten arvosanoin, mitattavissa, vaan löytyy opiskelijoiden kerronnasta. (Ylijoki 1994, 42.)

7.4 Luokanopettajan tutkielma ja emansipatorisuuden kasvuprosessi

Tieteellinen tutkielma merkitsee yliopisto-opiskelijalle paitsi tieteellistä opinnäytetyötä myös usein välinettä oman persoonan kasvattamiseen. Persoonan käsite on tässä yhteydessä väljä, sillä se sisältää myös omakohtaisia ei-yhteiskunnallisia merkityksiä opiskelijalle. Kuitenkin haastattelemieni luokanopettajaksiopiskelevien ”oman kasvun tutkielmat” olivat siitä merkityksellisiä, että niiden käsittelemät ongelmat olivat aina myös sosiaalisesti problematisoituja teemoja, vaikkei opiskelija aina tiedostanutkaan oman lapsuuden tai opiskeluaikaisen kasvuympäristön ja sosiaalisen tilanteen olevan laajempi yhteiskunnallinen ongelma vaan asiat määriteltiin väljästi perheen tai sosiaalipoliittisen viitekehyksen kautta.

Tutkielman merkitys luokanopettajakoulutuksessa opiskeleville opiskelijoille on pääsääntöisesti muodollisuutta, jota tarvitaan ammatillisen pätevyyden vuoksi. Poikkeuksen tähän muodostivat konstruktivistit ja ne opiskelijat, joilla tutkielma oli henkilökohtainen minuuden rakentumisen prosessi. Näille tieteellisesti-emotionaalisen ajattelun ryhmille olikin yhteistä se, että heidän persoonalliset kiinnostuksenkohteensa liittyivät tutkielmaan, vaikka he olivat tieteellisen työn kompetensseiltaan aivan erityyppisiä. Tutkielman kokemisesta muodollisuutena kertoo ”keskitason” koulutustaustan omaava opiskelija:

”Pakkohan se on tehdä, että töihin pääsee. Kiire tässä tulee, mutta kyllä me saahaan se valmiiks...emmä nää, että siitä mitään hyötyä olis...no että saa ne paperit...”

Tutkielmaan liittyvät emotionaaliset tunteet eivät suoraan aiheuta traditionaalista kasvatustotetta ja kyvyttömyyttä emansipatorisuuteen. Tutkielmaan ulkokohtaisesti suuntautuneilla opiskelijoilla oli aiempien opintojensa tai elämän- ja työkokemuksensa myötä näkemystä koulun yhteiskunnallisista yhteyksistä. Silti tutkielman merkitys emansipatorisuuteen kasvamisessa on oleellista, koska tutkielman avulla syventyessään aiheeseensa monipuolisesti, kriittisesti ja problematisoiden opiskelija syventää tieteellistä ajatteluaan yleisemminkin ja kykyään kyseenalaistaa ja jopa demystifioida sosiaalista todellisuutta.

7.4.1 Luokanopettajaksi opiskelevan emansipatoriset valmiudet

Luokanopettaja joutuu nykyään työskentelemään monikulttuurisessa työyhteisössä, vaikka luokassa ei olisi ainoatakaan etnisiin vähemmistöihin kuuluvaa oppilasta, sillä luokassa yhdistyvät erilaiset sosiaalisiiin luokkiin, sukupuoleen, ikäkautsiin liittyvät alakulttuurit ja persoonalliset intressit, joita on sekä oppilailta että opettajalla. Opettajalla tulee olla riittävästi koulutuksesta saatuja valmiuksia, metakompetensseja, ja kykyä laittaa oma persoonansa likoon ja kyetä tunnistamaan ennakoasenteitaan, jotta hän voi toimia työssään oikeudenmukaisesti ja tehokkaasti, mikä on keskeistä yhteiskunnallisesti tiedostavan opettajan työssä. (Giroux 1989; Laine 1997, 51-52; Woods 1983, 78; Ziehe 1991.)

Käsitys demokratiasta opettajilla on usein suoraviivainen ja epäproblemattinen sekä yhteydessä neokonservatiiviseen olettamukseen koulutuksen tasa-arvosta ja siitä, että oppilaiden samanlainen kohtelu on tasa-arvoa. ”Niukan” koulutustaustan omaavista opiskelijoista kenellekään ei kenellekään ollut avautunut koulun epätasa-arvoa tuottama olemus, joka kätkeytyy koulun käytäntöihin. Jos ”niukan” koulutustaustan opiskelija kuunteli omaa sisäistä ääntään tutkielmasaan, hänellä kuitenkin oli itseään kiinnostavaan ongelmaan näkemys jostain ”laajemmasta”. Hänellä oli tutkielmaa tehdessään auennut totuus siitä, että muilla

on samantyyppisiä kokemuksia kuin hänellä itsellään. ”Keskitason” koulutustaustan opiskelijat pohtivat emansipatorisia kysymyksiä aiemman koulutuksensa kautta ja vertailivat lastentarhanopettajakoulutusta luokanopettajakoulutukseen ja olivat sitä mieltä, että aiemmassa koulutuksessa oli tullut esille enemmän yhteiskunnallisia teemoja esimerkiksi perhettä käsittelevien opintokonaisuuksien kautta. (Giroux 1981, 193-194; 1988, 21.)

”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijat pitivät sinänsä kasvatustieteellistä ja sosiologista käyttöteoriaa ja tutkimusta koulun kehittämisen kannalta ensiarvoisen tärkeänä. Heidän emansipatoriset valmiutensa olivat kehittyneet ja he tunnistivat koulun yhteiskunnalliseksi instituutioksi, jolla on yhteyksiä sukupuolisen ja taloudellisen epätasa-arvon uusintamiseen. (Goldberger et al 1987, 224-225; Hakala 1994, 96.)

Koulutustaustalla oli selvästi vaikutusta opiskelijan emansipatorisiin valmiuksiin sekä kasvatussosiologiaa ja piilo-opetussuunnitelmaa tunnistavina ja torjuvina että myös läpäisyaineiden kautta emansipatorisuutta toteuttavina (katso myös luku 7.2.1 ja liite 3, taulukot B ja C). Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajakoulutus ei kasvatustieteellisten ja kasvatussosiologisten opintojen vähäisyyden vuoksi läpäise opiskelijoiden tietoisuutta kasvatuksen yhteiskunnallisesta luonteesta, sillä sekä ”koulutuksellisen pääoman” ja ”keskitason” koulutetut olivat sitä mieltä, että heidän valmiutensa kasvatuksen yhteiskunnallisten ulottuvuuksien arvioimiseen ja huomioimiseen olivat peräisin aiemmasta koulutuksesta. Mielenkiintoinen ja omakohtainen tutkielmaprosessi avasi ”niukan” koulutustaustan omaavien opiskelijoiden silmiä yksittäisen sosiaalisen ongelman suhteen. Tällöin tieteellisten opintojen merkitys emotionaalisenä kokemuksena luokanopettajakoulutuksessa korostuu myös emansipatorisuuden ja muutoshakuisuuden vuoksi, vaikka niukan koulutustaustan ja osittain myös keskitason koulutustaustan ryhmissä emansipatorisuus ei ole tieteellistä ja kasvatussosiologista todellisuutta huomioivaa, vaan lähtee enemmän omista kiinnostuksenkohteista ja välittyy konkreetin arkiajattelun kautta, jolloin tieteellisen maailmankuvan ja yhteiskuntatieteiden välittämää tietoa ei kuitenkaan voida käyttää hyväksi emansipatorisessa ja muutoshakuisessa toiminnassa opetustyössä. (Gurvitch 1971, 23-27; Kallio 1993, 44-45.)

7.4.2 ”Onhan ne kivoja”: läpäisyperiaatteella menevät opintokonaisuudet koulussa emansipatorisina projekteina

Läpäisyperiaatteella opetettavat opintokonaisuudet ovat eräitä mahdollisuuksia opettajalle toteuttaa emansipatorisuutta työssään. Läpäisyperiaatteella käsitellään kouluissa esimerkiksi rauhan-, ympäristö-, kansainvälisyys- ja terveyskasvatusta ja muita monitieteisiä opintokonaisuuksia, joiden yhteydessä voi syventää oppilaiden ymmärrystä yhteiskunnallisista dominaatioasetelmista viemällä teemoja laajempiin kokonaisuuksiin. Opettaja vie luonnostaan paljon itseä kiinnostavia teemoja kouluun oman tietämyksensä kautta, joka voi välittyä tieteellisyiden kautta nousevina kasvatustavoitteina tai arkiajattelun kautta. Läpäisyaineiden tieteelliseen perustaan ei tässä oteta kantaa, vaan tutkimukseni etenee kasvatustutkimuksen emansipatorisuuden mahdollisuuden (the language of possibility) kautta. Läpäisyaineiden kautta oppilaalla on mahdollisuus oppia oman elämänsä hallintaa ja myös lisäksi sosiaalisen todellisuuden uudelleen havaitsemista, tiedostamista. (Freire 1985, 191-193; Giroux 1988; Woods 1983, 70.)

”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijat havaitsivat läpäisyperiaatteella toimivat opintokonaisuudet ja niiden merkityksen emansipatorisessa kasvatustutkimuksessa. Samoin ”keskitason” koulutustaustan opettajat lastentarhanopettajina olivat tottuneet käsittelemään eri aiheita monitieteisesti. ”Niukan” koulutustaustan opiskelijoille läpäisyperiaatteella opetettavat oppiaineet välittyivät ainoastaan erillisten teemapäivien kautta, joita on mahdotonta kovin paljoa ”opettaa”:

”On ne sellaset teemapäivät varmaan kivoi ja onhan ne vaihtelua siihen tavalliseen rutiiniin, mutta kai sit on kuiteski kiire vaikka opetella lukeen, ettei niitä sillee, mutta joskus piristykseks...et on vähän niinku erilaista oppimistaki.”

Läpäisyperiaatteella opetettaviin kokonaisuuksiin voi erään ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijan mielestä aina laittaa mukaan tasa-arvoa lisääviä elementtejä siten, että myös kuunneellaan oppilaita ja annetaan oppilaiden luoda omia konstruktioitaan, opetetaan oppilaita ajattelemaan, eikä luennoida. Haastattelun työpaikalla oppilaat olivat saaneet laatia keskustelun ja äänestyksen kautta

säännöt välitunnille ja lumipallojen heittämiseen sekä muihin ongelmiin koettiin käytännön asioihin opettajien heittäytyessä taka-alalle kuuntelijan ja välillä tarvittaessa keskustelun ohjaajan rooliin. Tämän opiskelijan mielestä läpäisyperiaatteella toteutettujen kokonaisuuksien ja demokratiaan kasvattamisen tulee lähteä oppilaita kiinnostavista asioista sekä siitä, että aikuiset lakkaavat luennoimasta ja antavat lapsille vastuuta. Samantyyppisiä kuvauksia oli muillakin koulutuksellisen pääoman ja keskitason koulutustaustan omaavilla opiskelijoilla. Eräs ”keskitason” koulutustaustan opiskelija olisi ottanut kouluun ja opetukseen mukaan muita asiantuntijoita, jottei koulu jäisi muusta yhteiskunnasta erilliseksi saarekkeeksi:

”Järjestöistä vois pyytää pitää teemapäivää ja vois tietysti aatella, et koulu on jotenki erillään kaikesta muusta...voisi vaikka vanhempia käyttää, onhan niillä aina tietoo jostain omista jutuista.”

”Niukan” koulutustaustan omaavat opiskelijat valittivat sitä, ettei luokanopettajakoulutus juurikaan huomioi läpäisyperiaatteella toteutettavia opintokokonaisuuksia, vaan keskittyy koulussa opetettaviin aineisiin. Harjoittelussa opiskelijat olivat kuitenkin tutustuneet erilaisiin teemapäiviin. ”Niukan” koulutustaustan opiskelijat omalle tyypilleen uskollisina halusivat tässäkin yhteydessä selkeää opetusta laitokselta. He myös sitoivat läpäisyperiaatteella opetettavan aineksen nimenomaan erityisiin teemapäiviin, eivätkä jatkuvaksi osaksi koulun arkea tai opetussuunnitelmaa.

7.5 Yhdessäoloa ja opiskelua: opiskelun subjektin muotoutuminen luokanopettajakoulutuksessa

Opiskelijoiden käsitykset hyvästä kasvatustieteen opetuksesta vaihtelivat koulutustaustan mukaisesti. Tärkeänä nousi esiin oman sisäisen äänen ja persoonan merkitys oppijana eri opiskelijoille. Goldbergerin et al (1987) mukaan opiskeleva nainen oppii myös persoonallisesti ja emotionaalisesti. Hänen ongelmansa ei ole pelkästään sisäisten ajatteluprosessien kehittyminen tieteellisen ajattelun kehitty-

misessä, kuten esimerkiksi Perryn (1970) ja Hakalan (1992) tutkimuksissa, vaan yhtä tärkeä merkitys on naisopiskelijan kompetenssista saada oma ääni esille. (Goldberger et al. 1987; Kurfiss & Gainen 1988.)

Tutkimuksessani tämä tuli esille siten, että hyvässä tai merkittävänä, tärkeänä ja opettavaiseksi koetussa opetuksessa opettajankoulutusvuosina opiskelijoille oppijan subjekti vaihteli aiemman opiskelukokemuksen mukaan. Tematisoimissani tärkeää opiskelua muutan näkökulmaa siten, että oppija-subjekti nousee keskiöön, joten vaiheita hiljaisuus, vastaanotto, sisäinen ääni, rationaliteetti sekä konstruktivismi tarkastellaan uudelleen sen mukaan, kuka on oppimistapahtuman subjekti. Oppimistapahtuman subjektit löytyvät opiskelijoiden kerronnasta. Esimerkissä niukan koulutustaustan omaava opiskelija kertoo mielestään hyvästä alkuopetuksen lukemaanopettamis-kurssista. Hän kertoo ensin opetuksen olleen esimerkiksi käytännöllistä ja siten hyödyllistä, mitkä olivat ”niukan” koulutustaustan opiskelijoille tärkeitä hyvän opintokokonaisuuden ominaisuuksia eri opetuskokonaisuuksissa. Tämän jälkeen tulee esille kurssin suorittamistapa:

”Oli sellanen ihan hyvä luento ja se opettaja osas selittää hyvin ja sitten tehtiin paljon...no sellasii harjotuksii me tehtiin (ryhmä) ja otettiin niinku selvää...ja niistä oppi jotaki...et osaa sit varmaan opettaa lapsii lukemaan...”

Tässä kerronnassa opiskelija mainitsee ensin hyvän luennoitsijan ja sen jälkeen korottaa esille työn parin kanssa, jolloin oppimisen subjektiksi opiskelijan kerronnasta nousee ryhmä tai tässä tapauksessa pari. Toisen opiskelijan kanssa tehty työ on luonnollisesti itsenäisempää kuin pelkkä luennoitsijan kuunteleminen, mutta molemmat ovat tärkeitä. Niukan koulutustaustan opiskelijoilla opettajien ja ryhmän merkitystä on mahdotonta erottaa toisistaan tai laittaa mihinkään järjestykseen. Opettajan ja ryhmän rooli hyvässä oppimisessa oli yleensä suurempaa hiljaisuuden ja kuuntelun vaiheen opiskelijoilla. Sen sijaan sisäisen äänen ja ulkokohtaisen tiedon vaiheessa itsenäistymisen ja tieteellisen ajattelun kehittymisen myötä opiskelijat rupesivat pitämään itseään tärkeimpänä tekijänä hyvässä oppimisessa. Sekä motivaatio että itse oppimistapahtuma lähti opiskelijasta itsestään, hän myös omaehtoisesti valitsi, mitä opiskelee mieluiten ja ”hyvin”:

”Kai se on sillon, kun viittii innostuu jostain...ne nyt ei oo aina niitä, mistä pitäis innostuu (opintojen suorittamisen kannalta)...sit kai sitä jaksaa tehdä ja lukee.”

Haastattelemani ”niukan” koulutustaustan opiskelijat kertoivat jakavansa töitä toisten kanssa, esimerkiksi kirjoja käännettiin ja luettiin osissa, joten ryhmässä opiskelu sisältää myös työskentelyä yksin. Tärkeintä ilmeisesti onkin henkinen tuki, mahdollisuus olla opiskelutovereiden kanssa tekemisissä opintojen lomassa, mihin ei muuten olisi aikaa paljoa ollut ja mahdollisuus vaihtaa ajatuksia:

”Meill oli kauheen hyvii keskusteluita ja sitten aina niinku jakso paremmin, kun sai yhdess purnata...ei sitä ois yksin jaksanu sitä rumbaa...sitä mitä se oli se juokseminen.”

Aineistossani korostui ryhmän ja yhteistoiminnan merkitys opiskelua ohjaavana voimana (Taulukko 8). Vain aiemmin opiskelleet olivat selkeän itsenäisiä kasvatustieteen opinnoissaan. Ryhmässä toimiminen – vaikka se kasvattaa sosiaalisia yhteistyötaitoja – näyttää muodostavan esteen itsenäiselle, akateemiselle oppimiselle, sillä tieteellisen ajattelun kehittyessä myös haetaan vähemmän opettajien ja ryhmän tukea ja luotetaan omaan itseen, jolloin oma ääni saa kantavuutta kaikissa opinnoissa. Kiinnostavaa on se, että omakohtaisen aiheen löytämisen kautta aukenisi luokanopettajaksi opiskelevalle naiselle tie kriittisempään ja tieteelliseen ajatteluun. Heillä tieteellisen ajattelun kehitykseen tulee todennäköisesti katkos, koska he siirtyvät työelämään ja kehitys jää koulutusvuosien kuluessa ikään kuin kesken. (Eskola 1995.)

Sinänsä sosiaalisuutta ja yhteistyökykyä kehittävä kontaktiopetus kääntyy opiskelijoita vastaan siinä vaiheessa, kun heiltä vaaditaan itsenäistä työskentelyä esimerkiksi tutkielmaopinnoissa. Opiskelu vuosikurssien ja pienryhmien yhteydessä ei ole aina opintojen alkuvaiheessakaan toimivaa, koska opiskelijat kuvasivat usein ryhmien välille tulleita ristiriitoja, vaikka niitä ei varsinaisesti haastatteluissa edes kysytty. Vanhemmat opiskelijat, joilla oli pohjakoulutusta eivät edenneet samalla tavoin ryhmien mukana kuin nuoremmat opiskelijat, joten heidän oli pakko har-

joitella itsenäistä työskentelyä opintojen alusta alkaen sen lisäksi, että heillä oli aiemman koulutuksen aikana saatuja kompetensseja opiskella itsenäisesti.

TAULUKKO 8 Oppimisen subjekti tieteellisen ajattelun eri vaiheissa

Tieteellisen ajattelun kehitysvaihe					
	I	II	III	IV	V
Opettaja tai ryhmä	1	2	1	1	-
"Itse"	-		1	4	2

- I Hiljaisuuden vaihe
- II Kuuntelun vaihe
- III Sisäisen äänen vaihe
- IV Ulkokohtaisen tiedon vaihe
- V Konstruktivisti

7.6 Ristiriitaisuuksia luokanopettajakoulutuksessa

7.6.1 Teoriaa vai käytäntöä?

Aineistoa käsitellessäni huomasin useita erilaisia ristiriitaisuuksia opiskelijoiden kokeman koulutuksen, koulutustoiveiden, tulevaisuudenodotuksien ja koulutukseen ja työhön liittyvien ihanteiden välillä. Nämä teemat sivusivat väkisinikin toisiaan haastatteluissa, vaikka varsinaisesti en työhön liittyviä odotuksia tutkinutkaan, sillä opiskelijathan olivat juuri aloittamassa siirtymistä työelämään. Akateemista koulutusta ja tutkintoa arvostettiin, mutta toisaalta opiskelijat kokivat nimenomaan lähtevänsä työhön heikoin käytännön eväin ja opintoja pidettiin liian ”teoreettisina” ja ”tieteellisinä” huomaamatta sitä, että teoreettisilla opinnoilla voi olla käyttöä työssä. (Giroux 1988,111.)

Luokanopettajakoulutuksessa taistelee kaksi päätendenssiä. Ensiksi pyritään ainakin näennäisesti uudistamaan ja tieteellistämään koulutusta, mutta toi-

saalta käytänteet aineopintojen ja harjotteluiden osalta ovat hyvin ”seminaarimaisia”, eikä niihin tuoda omaehtoista joustavuutta. Toiseksi samoin kuin peruskoulussa, luokanopettajakoulutuksessakin kätkeytyy virallisten, ”edis-tyksellisten” päämäärien taakse traditioihin ja käytänteisiin piilo-opetussuunnitelma. (Fromm 1993, 45-46; Giroux 1988; Hakala 1994, 26, Ojanen 1993; Piskonen 1993, 40-41; Viljanen 1992, 30.)

Opiskelijalle tutkielman ja tieteellisten opintojen epäonnistuminen merkitsi alistumista niihin opettajankoulutuksen tendensseihin, jotka piilo-opetussuunnitelmallisesti pyrkivät tekemään opettajasta perinteisen kasvattajan ja ”tukahduttamaan” kriittisen ajattelun siemenet. Opiskelija valitsee tai kulkeutuu traditionaalisen ja käytännöllisen tien kulkijaksi menetettyään mahdollisuuden muuttua akateemiseksi intellektuelliksi. (Giroux 1988; Hakala 1994, 32-34; Willis 1984.)

Ristiriitaisina tendensseinä luokanopettajakoulutuksessa esiintyy myös sukupuolten epätasa-arvoa valottavien tutkimusten mukaan eri rationaliteetin tendenssit. Patriarkaalisperäinen objektiivinen rationaliteetti esiintyy vaatimuksena yliopistollisesta objektiivisesta tieteellisyydestä ja tutkimuksesta. Toisaalta koulutuksen naisvaltaisuus ja työn sisällöt, opettajan työtä tehdään oman persoonan voimin - luovat vaatimuksen uudentyyppisestä emotionaalista rationaliteetista sekä subjekti-objekti -käsitteiden uudelleenarvioinnin tarpeesta. Tieteellisessä ajattelussaan sisäisen ja ulkokohtaisen äänen vaiheen opiskelijoiden käsityksissä tieteellisistä opinnoistaan tämä ristiriita tuli esille epätietoisuutena ja kahtiajakona suhteessa omaan tieteelliseen työhön: siihen uppouduttiin persoonallisena kasvuprosessina tai sitten se tehtiin tieteen sääntöjen mukaan korrektisti ilman, että työllä on vaikutusta oman opettajuuden tai minän kehittymiseen. (Anttonen 1997; Giddens 1991; 32; Meisenhelder 1989, 121-122.)

7.6.2 Yliopistokoulutuksen aura

Akateemisudella sinänsä on vetoa tai auraa luokanopettajien mielissä. Kenenkään mielestä tutkinnon ei pitäisi olla vain ammattikorkeakoulututkinto,

koska työ on vaativaa ja henkistä merkityksessä vastakohtana ruumiilliselle työlle. Puheet luokanopettajakoulutuksen siirtämisestä ammattikorkeakouluun olivat haastatteluajankohtana ajankohtaisia, koska tuolloin vielä luotiin nykyistä ammatikorkeakoulujärjestelmää. (Giroux 1988, 109-110.)

”Nyt kai on asiat ihan hyvin, mutta emmä tiää...onhan se henkisesti rasittavaa se työ kanss, et kyllä se varmaan olis parempi ku se yliopistossa tehtäs, ku ohan se sillee henkist...niin ku”

Kuitenkin ammattitaidon paradoksaalisesti katsottiin tulevan harjoittelujen ja aineopintojen – lähinnä didaktispainotteisten kurssien – kautta, eikä suinkaan esimerkiksi tieteellisen kasvun kautta. Haastateltavista lähes kaikki pitivät omia opintojaan tulevaan ammattiin nähden liian teoreettisina. Sisäisen vaiheen opiskelijoille tutkielma merkitsi itselle ja omalle kasvulle arvokasta oppimiskokemusta, mutta sinänsä myös he pitivät tieteellisyyden vaatimuksia tutkielmaopinnoissa ja opiskelussa luokanopettajaksi yleensä turhina. Sanana teoreettinen miellettiin käytännön vastakohtaksi, eikä niinkään käytäntöä tukevaksi taustavoimaksi. (Giroux 1988, 121-122.)

”Nää opinnot on nyt niin teoreettisii...Yks uskonnon kurssi oli paras tässä talossa...ideoita ja kaikkee ihan käytännön työhön”

Yliopistossa aiemmin opiskelleet kolme opiskelijaa näkivät pelkän teoreettisen tiedon ja opinnäytetyön tekemisen palvelevan myös ammatillista kehitystä. Heille akateemisuus osana opettajan ammattitaitoa merkitsi paitsi statusta työmarkkinoilla myös osaamista. He katsoivat tieteellisen tutkimustyön opintojen osana auttavan heitä työssään näkemään asioita laajemmin kuin yksittäisen oppilaan tai oppiaineen kautta. Tähän ryhmään kuului myös yksi lastentarhanopettajakoulutuksen saanut opiskelija, joka oli sitä mieltä, että tieteellinen työ antaa valmiuksia oman ammattitaidon kehittämiseen ja ”pysymiseen kehityksessä mukana”.

7.6.3 ”En luota tieteeseen vaan ihmisiin”: opettajankoulutuksen kehittämisen ristiriitaiset paineet

En ole tutkimuksessani haastatellut opettajankouluttajia, mutta eräs opettajankouluttaja sanoi kertoessani tutkimuksestani ja suunnitellessani harjoittelua hänen ohjauksessaan, ettei luota tieteeseen vaan ihmisiin. Opettajankoulutuksessa tulee myös opetushenkilöstön puolelta opiskelijoille ristiriitaisia käsityksiä siitä, mitä opiskelijoille pitäisi opettaa, mikä ilmeni myös haastateltavien kerroksissa. Toisaalta luokanopettajankoulutusta halutaan tieteellistää ja akateemistaa, onhan se ollut jo pari vuosikymmentä yliopistollista koulutusta. Opettajankoulutuksen tieteellinen traditio on kuitenkin nuorta, itseasiassa kasvatustiedekin taistelee vielä uskottavuusongelmien kanssa ja sitä usein pidetään soveltavana tieteenä, jolla ei ole teoreettista kantavuutta, koska se nojaa ”aputieteisiin” ilman varsinaista omaa teorianmuodostusta. Myöskään koulukokeiluissa ja erilaisissa uudistamishankkeissa ei riittävästi nojata kasvatuksen teoriaan. (Giroux 1984; 1994, 124; Ojanen 1993.)

Kasvatustieteen tekee tieteeksi oma tutkimuskohde, kasvatustiede. Teorianmuodostus voi olla ensinnäkin täysin teoreettista, jolloin se kehittää tieteenalaa. Toisaalta tutkimus voi olla käytäntöjä tutkivaa ja arvioivaa ja perustua teoreettiseen tietoon. Voidaan pyrkiä muodostamaan käyttöteorioita, joista on hyötyä kasvattajille käytännön työssä. Tutkimuskohteen ulottuvuudet mahdollistavat näin monta teoreettista tasoa tehdä tutkimusta. Tutkimusten aiheet voivat olla hyvinkin teoreettisia selvityksiä vaikkapa koulutuksen historiasta tai jotain hyvin konkreettista, esimerkiksi lukemaanopettelusta – ja ne kaikki ovat tarpeen kasvatustutkimuksen kentällä. (Hakala 1994, 26.)

Luokanopettajakoulutusta kehittäessä voidaan käyttää hyväksi tietoa yliopistosta opintoympäristönä ja sen alakulttuureista sekä luokanopettajakoulutuksen kentästä. Lukuisat ehdotukset päällekkäisyyksien purkamisesta ainedidaktiikan opinnoista ja opetusharjoittelusta sekä yliopistollisten sivuaineiden suosiminen ovat tuttuja ehdotuksia, mutta ne eivät ole saaneet tuulta alleen. Luokanopettajakoulutusta kritisoidaan epäakateemiseksi, sillä opiskelijoiden kriittinen ja tieteellinen ajattelu ei herää opintojen aikana. Toisaalta on muistettava opintoaloja verratessa pohtia opintonsa keskeyttäneiden osuutta arvioitaessa valmistuvien opiskelijoiden tieteellistä ajattelua. Pettymykset opintoihin eivät aineistossani ai-

heuttaneet opintojen keskeyttämistä ja viivästymistä. (Aittola 1992, 26; Eskola 1995, 185-186; Hakala 1994, 94; Järvinen 1990, 31-37.)

Puutteet tieteellisessä ajattelussa edistävät sitä, että opiskelija menee helposti mukaan koulujen valmiisiin rutiineihin kyseenalaistamatta ja pohtimatta niitä, sillä piilo-opetussuunnitelmallinen muutosvastarinta on koulutuksessa aina voimakasta. Myöskään koulun ja ulkopuolisen yhteiskunnan yhteyksiä ei kriittisen ajattelun kehittymättömyyden vuoksi voi huomata. Oppilaiden sosiaalistuminen tapahtuu yhä enevässä määrin koulun ulkopuolella ja piilo-opetussuunnitelman tuottamiseen osallistuvat myös nuorten koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt. (Aittola et al. 1994; Giroux 1984, 316-320; 1994; Viljanen 1992, 139.)

8 TUTKIMUKSEN TULOSTEN KOONTIA

Kokoan ja tiivistän tutkimukseni tuloksia lähestymällä niitä tutkimukseni ongelmien (luku 5.5) kautta. Tarkastelen näitä opiskelijoiden piirteitä heidän opintoympäristösä kautta, jota määrittävät yhdessäolokulttuuri, ristiriitaiset viestit tieteellisen työn merkityksestä ja opintojen pirstaleisuus.

Seuraavaksi kokoan tutkimukseni tulokset siten, että luokittelen luokanopettajaksi valmistuvat opiskelijat tieteellis-emansipatoriseksi tyypeiksi, joissa huomioin heidän aiemman koulutustaustansa ja tieteellis-emotionaalisen ajattelunsa tason Goldbergerin et al. (1987) mukaan sekä heidän kykynsä käyttää kasvatussociologista tietoa opettajan työssään. Päädyin analyysissäni sosiaalisiin tyyppeihin, koska tutkimukseni tuntui tarkoituksenmukaiselta yhdistää monet tutkimukseni ongelmat. Sosiaalisten tyyppien luominen ja löytyminen yhdistää myös tutkittavat ilmiöt laajempaan kulttuuriseen kontekstiin. (Eskola & Suoranta 1998; Mannheim 1959; Strauss 1987, 58-75.)

8.1 Luokanopettajaksi valmistuvan opiskelijan intellektuaalisuus

Tieteellisen ajattelun taso tarkasteltuna toisaalta tutkielmapirosessin ja kasvatustieteen pääaineopintojen kautta määräytyivät melko suoraan aiemman koulutuksen mukaan siten, että ”niukan” koulutustaustan opiskelijat sijoittuivat tieteellisessä ajattelussaan vaiheeseen, jossa eivät saaneet kosketusta tieteellisiin opintoihin. He jäivät pois oman tiedon tuottamisen vaiheesta, eivätkä saaneet ”omaa ääntään” kuuluville tieteen tekijöinä. Sisäisen tiedon vaiheen opiskelijoilla tapahtui oman merkittävän tutkielman aiheen myötä persoonan kasvamista ja oman ongelman havaitsemista sosiaalisiksi, mutta se ei vielä varsinaisesti merkitse tieteellisen ajattelun kehittymistä, koska tiede nähtiin käytännön vastakohtana ja myös ”*todellisen elämän*” vastakohtana. Oma tutkielma, päinvastoin kuin hiljaisuuden ja kuuntelun vaiheessa, muokkasi kuitenkin sosiaalista ymmärrystä, mikä vaikuttaa myös opiskelijan suvaitsevaisuuteen ja sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden ymmärtämiseen. Silti koulun ja yhteiskunnan kriittisten rakenteiden tunnista-

minen ei näiltä opiskelijoilta vielä onnistu, koska kasvatussosiologinen ja yleensä kasvatustieteellinen tietämys on jäänyt opintovuosien kuluessa saavuttamatta.

”Keskitason” koulutustaustan omaavat opiskelijat sijoittuivat ulkokohtaisen tiedon vaiheille, jossa opiskelija näennäisesti mukautuu tutkielmaprosessissaan tieteellisyyden vaatimuksiin ja hyväksyy tieteen sinänsä merkittävänä tekijänä kasvatustodellisuuden määrittelemisessä. ”Keskitason” koulutustaustan opiskelijat kuitenkin pettyvät omista tutkielmaopinnoissaan ja vertaavat tutkielmaopintojaan ”*todelliseen tieteeseen*”, jota löytyy muualta kuin omista opinnoista. ”Koulutuksellisen pääoman” opiskelijat tunnistivat koulun yhteiskunnallisia kytköksiä ja kykenevät toimimaan emansipatorisina intellektuelleina työssään siten, että saattavat muuttaa työtapojaan ja tarjota oppilaille vaihtoehtoisia toimintamalleja sosiaalisesta todellisuudesta ja herättää oppilaita arvioimaan sosiaalista todellisuutta kriittisesti. Kuitenkaan ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijat eivät sijoitu konstruktivisen tiedon vaiheeseen tutkielmaopinnoissaan automaattisesti, sillä vain kaksi (2) heistä voitiin luokitella konstruktivisteiksi. Toiset kaksi ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijaa sijoittuivat ulkokohtaisen tiedon vaiheille tutkielmaopinnoissaan. (Giroux 1989, 33,175; Goldberger 1987.)

Tutkielmaprosessin kautta arvioituna opiskelijoille pääsääntöisesti muodostuu kielteisiä opintokokemuksia, jotka käytännössä kytkeytyvät aiheen valintaan, tutkimusmenetelmäopintoihin ja tutkielman ohjaamiseen. Tieteellisen ajattelun katkeaminen näkyy pakenemisena tieteellisen ajattelun kehityksestä joko kokonaan tai osittain ja vaihtoehtojen etsimisenä tieteelliselle ajattelulle tai näennäisenä sopeutumisenä.

Kuuntelun vaiheesta päässeet opiskelijat etsivät omaa käyttöteoriaansa sitoutumalla joko tiukan objektiiviseen tieteellisyyteen, joka näkyy teknisen toteuttamisen korostamisena, tai tunneperäiseen sitoutumiseen. Nämä kaksi suuntausta olivat opiskelijoiden kerronnan mukaan vaihtoehtoisia toisilleen, eivätkä siten vaiheita, kuten Golbergerin et al. (1987) mukaan voisi päätellä, sillä opiskelijoiden haastatteluissa ei esiintynyt vaihtoehtojen pohdintaa näiden suuntausten välillä. Vaiheet olivat siten yhteydessä koulutustaustaan, että ”keskitason” tai ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijat olivat alttiimpia valitsemaan tieteelliseen maailmankuvaan perustuvan vaihtoehdon, kun taas niukan pääoman omaavat opiskelijat valitsivat sisäisen äänen kuuntelemisen. Tämä selittyy opiskelijoiden valmiuksilla tutkielma- opintojen suhteen, sillä enemmän akateemisia aineita

opiskelleilla oli kompetensseja käsitellä tutkielmaa tieteellisin keinoin. Päinvas-
toin kuin kuuntelun ja ulkokohtaisen tiedon vaiheen opiskelijoilla, sisäisen äänen
väylän kautta etenevillä etsijöillä, oli itselleen ja omalle persoonan ja minän kas-
vulle merkittävä tutkimusaihe.

8.2 Naisvaltaiset oppimisprosessit

Naisvaltaisille oppimisprosesseille on tyypillistä emotionaalisuuden sitominen
opintoihin. Tämä näkyy oppimisprosesseissa kauttaaltaan. Akateemiset naiset
suuntautuvat tutkimuksessaan ja työssään yleensä naisille tyypillisesti. Esimerkik-
si aineistossani suurin osa ($n = 8$) opiskelijoista oli erikoistunut alkuopetukseen.
Akateemiset naiset hakevat myös miehiä enemmän tukea akateemisille opinnoil-
leen, mikä voi koitua ongelmaksi roolimallien puuttuessa. Luokanopettajakoulu-
tuksessa opiskelleille naisopiskelijoille oli tyypillistä sitoutua voimakkaasti omaan
kantaansa, mikä näkyy tieteellisessä kasvussa suuntautumisena sisäisen äänen ja
tunteiden kuunteluun akateemisuuden kustannuksella tai tieteellisten menetelmien
toistamiseen ja mukautumiseen persoonallisten kasvuprosessien kustannuksella.
(Goldberger et al. 1987; Johnston 1998.)

Akateemisen naisen opiskelu tapahtuu vuorovaikutuksessa oppimisympä-
ristön kanssa ja on luonteeltaan ennen kaikkea sosiaalista. Opiskeluympäristön
vihjeet ja opiskelemaan naiseen kohdistuvat odotukset ovat useammin piilo-
opetussuunnitelmallisia kuin tietoisia tavoitteita, sillä opetussuunnitelmathan ovat
eksplisiittisesti sukupuolineutraaleja kaikessa koulutuksessa peruskoulusta yli-
opistoon. Sosiaalinen vuorovaikutus opintoympäristön kanssa tarkoittaa sitä, että
myös opiskelija aktiivisesti osallistuu omaan sosiaalisaatioonsa. Luokanopettaja-
koulutuksessa on otettava huomioon valikoituminen jo koulutukseen hakeutumi-
sessa. Opintojaan aloittelevat luokanopettajat ovat jo valmiiksi käytäntöön ja yh-
dessäoloon suuntautuvia, toisin kuin tietokriittisillä opintoaloilla. (Walkerdine
1990, 79-80; Watkins & Marsick 1992, 290-293.)

8.3 Valmistuvan luokanopettajan emansipatorinen intellektuaalisuus

Emansipatorisuuden edellytyksenä tässä tutkimuksessa on 1) sellainen intellektuaalinen kehitys, joka mahdollistaa problematisoivan, kriittisen ajattelun sekä tarkkailevan ja korjaavan suhtautumisen omaan ajatteluun ja toimintaan sekä 2) sosiologisten ilmiöiden tunnistaminen koulussa sekä 3) emansipatorisen käyttöteorian muotoutuminen opintovuosien kuluessa. Opiskelijoista koulutuksellisen pääoman omaavat opiskelijat tunnistivat kasvatussosiologisia käsitteitä ja teorioita, niukan koulutustaustan omaavat opiskelijat puolestaan eivät juuri lainkaan. Aiemmin tai rinnakkain luokanopettajakoulutuksen kanssa muita akateemisia opinnoita suorittaneet opiskelijat olivat selvästi päässeet tieteellisen ajattelun kehittämisessä muita pidemmälle ja olivat myös omaksuneet opinnoissaan esille tulleet sosiologiset teemat osaksi opettajuuttaan ja ammattitaitoaan. Aiempi koulutus osoittautui riittämättömäksi jaottelijaksi haastattelemiäni opiskelijoiden välillä, koska naisopiskelijalle on tyypillistä oman persoonan kasvun nivoutuminen opintojen kanssa; ja tieteellisiin opintoihin pettäneitä opiskelijoita löytyi pohjakoulutuksesta huolimatta. Suhteessa tieteellisen ajattelun tasoon Kurfiss'in ja Gainen'in (1988) mukaan opiskelijoille löytyi omia tyypillisiä vaihtoehtoja tieteelliselle kehitykselle. Myös sosiaalisen oppimisen osuus ja koulun ja yhteiskunnan yhteyden näkeminen vaihtelivat koulutustaustoittain siten, että sosiaalista ongelmaa käsittelevä tutkielman aihe lisää kykyä nähdä kasvatustodellisuuden sosiaalinen luonne myös ”niukan” koulutustason opiskelijalla. (esim. Aronowitz & Giroux 1985; 1991; Freire 1985; Valo 1994.)

8.4 Tieteellis-emansipatorinen kehitys luokanopettajakoulutuksessa

Opintoala niille tyypillisine suuntautumistapoineen ja opiskelustrategioineen muo-
vaa opiskelijoiden opiskelua ja kehitystä. Yliopisto-opiskelussa keskeinen tavoite on intellektuaalinen kehitys, jota opiskelun loppuvaiheessa punnitaan tutkielmaopinnoilla. Opiskelijalle opiskeluvaihe merkitsee myös elämänvaiheelle tyypillisiä kehitystehtäviä sekä siirtymistä aikuisuuteen. Opintoympäristön sosiaaliset kon-

taktit ovat yhtä tärkeitä kuin varsinainen opiskelu ja laitoksen eetos. (Sutter 1987; Watkins & Marsick 1992, 290.)

Opiskelijan aiempi koulutus ja ikä vaikuttavat siihen, ettei aiemmin opiskelleilla ja vanhemmilla opiskelijoilla opinnoista muodostu samanlaista elämänvaihetta kuin nuoremmilla opiskelijoilla. Siten opiskelun rutiineihin ja sosiaaliinseen kanssakäymiseen vaikuttava piilo-opetussuunnitelmanakin vaikuttaa aineistostani enemmän nuorempiin opiskelijoihin, jotka jäävät tieteellisessä ajattelussaan kuuntelun tai sisäisen äänen vaiheeseen, mikä on huomioitava tutkimuksen tuloksia yleistettäessä. Tiivis ryhmähenki kontaktiopetuksineen ikään kuin ”jäävät päälle”, kun opiskelijalta vaaditaan itsenäistä ja problematisoivaa otetta opintoihin opintojen loppuvaiheessa.

Löysin aineistostani kolmentyyppisiä opiskelijoita: 1) Aloittelijat olivat vielä vaiheessa, jossa heillä ei ollut tieteestä ”mitään sanottavaa”, he sijoittuivat tieteellisessä ajattelussaan Goldbergerin et al. (1988) mukaan hiljaisuuden ja kuuntelun vaiheeseen, 2) etsijät pyrkivät eteenpäin tieteen polulla ääripäihin sitoutuen opettajankoulutuksen ristiriitaiset tendenssit ja kasvatustieteen teorian ja käytännön tasapainottelun havaiten. Tieteellisessä ajattelussaan he sijoittuivat sisäisen äänen kuuntelun ulkokohtaisen tiedon vaiheisiin ja 3) tieteellisesti ajattelevat, jotka olivat yhdistäneet oman persoonallisen tavan tehdä tutkimusta ja hallitsivat myös tutkielman teon ”rutiinit”. Näissä kolmessa vaiheessa opiskelijoilla oli myös vaihtelua emansipatorisuuden näkökulmasta katsottuna (Taulukko 9).

8.4.1 Aloittelija

Aloittelija oli tieteellisessä ajattelussa (Goldberger et al. 1987) hiljaisuuden tai kuuntelun vaiheessa. Hän oli saanut tutkielmaopinnot tehtyä, mutta tieteellistä kasvua opintojen myötä ei ollut tapahtunut. Opiskelija ei ollut kyennyt irtautumaan ulkoajautuvasta opetuksesta itsenäiseen työskentelyyn, mikä näkyi myös ”hyvien” opintokokonaisuuksien määrittelyssä käytännöllisinä ja sosiaalisina oppimiskokemuksina, joissa oli opettajan ja opiskelutovereiden merkitys suurta. Aloittelija piti myös laitoksella saatua kasvatustieteen opetusta liian teoreettisena ja tieteellisenä ja hyödyttömänä käytännön opetustyössä.

Opiskelijoiden tutkielmaproessiin kasautui ongelmia, jotka liittyivät tutkimuksen teon kaikkiin vaiheisiin ja ulottuvuuksiin. Määrälliset, tutkimuksen muotoseikkoihin ja yleiseen rakenteeseen liittyvät ongelmat olivat keskeisiä. Työssä korostui ohjaajan rooli ja merkitys jo aiheen valinnassa, eikä aloittelija päässyt itsenäiseen kriittiseen ja problematisoivaan ajatteluun. Suuria kompastuskiviä tutkielman teossa olivat myös menetelmäopinnot. Aloittelija pakenikin tieteellisistä opinnoista korostamaan käytännön merkitystä teorian polariteettina. Aloittelijat olivat sitä mieltä, ettei heistä yksilöinä ollut tieteelliseen työhön, eivätkä he nähneet luokanopettajakoulutuksessa kasvatustieteen opintojen antaneen juuri minkäänlaisia valmiuksia käytännön työhön..

Emasnipatorisilta valmiuksiltaan aloittelija ei myöskään ollut kehittynyt. Kasvatussosiologiset käsitteet, esimerkiksi piilo-opetussuunnitelma, olivat opiskelijalle tuntemattomia ja ne määriteltiin positiivisiksi tai neutraaleiksi ilmiöiksi, jossa oppilaat oppivat kaikkea hyödyllistä normaalin opetuksen ohella. Aloittelijat eivät myöskään löytäneet koulusta foorumeita, joissa kasvattaa demokraattisia ja ”valtautuneita” kansalaisia. Aloittelijat näkivät koulun ja luokan irrallisina saarekkeina erillään niiden sosiaalisista ja kulttuurisista kytköksistä.

8.4.2 Etsijä-vaihe luokanopettajakoulutuksen ristiriitaisissa odotuksissa

Etsijä-vaiheen opiskelija etsii omaa käyttöteoriaansa. Tieteelliseltä ajattelultaan hän on 1) sisäisen äänen kuuntelija tai 2) ulkokohtaisen tiedon vaiheessa. Hän on useimmiten koulutustaustaltaan useimmiten ”keskitason” tai ”koulutuksellisen pääoman” opiskelija, mutta sisäisen vaiheen opiskelijat aineistossani olivat ”niukan” koulutustaustan opiskelijoita. Nämä ovat kaikki opiskelijoita, joilla tieteellistä kasvua on tapahtunut enemmän kuin kuuntelun vaiheen opiskelijoilla.

Etsijä-vaiheessa olen yhdistänyt kaksi toisilleen vastakohtaista tieteellisen kehityksen vaihetta. Tätä ratkaisua on syytä perustella tarkemmin ja siihen löytyy kaksi syytä, joista ensimmäinen liittyy sisäinen äänen ja ulkokohtaisen tiedon vaiheiden vaihtoehtoisuuteen peräkkäisyyden asemasta ja toisena ovat opettajankoulutuksen opintoympäristön ristiriitaisuudet sekä kasvatustieteen rajankäynti teorian ja käytännön välimaastossa. Havaitsin, että aineistossani ei opiske-

lijoiden kerronnassa tullut esille näiden vaiheiden peräkkäisyyttä siten, että sisäisen vaiheen kuulemista seuraisi ulkokohtainen vaihe, vaan vaiheet näyttäytyivät enemmänkin vaihtoehtoisina suuntautumistapoina, joihin ajauduttiin tutkielmaprosessin myötä. Suuremmalla aineistolla saattaisi tulos olla toisensuuntainen, mutta tutkimukseni perustuu juuri tähän aineistoon, jossa myös saavutettiin satu-raatiopiste. (Bertaux & Bertaux Wiame 1981.)

Suuntautuminen äärimmäiseen emotionaalisuuteen tai äärimmäiseen ulkokohtaiseen, ”objektiiviseen” tieteellisyyteen ovat nähtävissä myös luokanopettajakoulutuksen opintoympäristössä. Laitoksen omat ristiriitaiset tendenssit siinä, miten opiskelijoita pitää opettaa ja toisaalta laitoksen ulkopuoliset odotukset ja selvitykset viittaavat siihen, että haastatteleman sisäistä ääntään kuuntelevat ja ulkokohtaisen tiedon opiskelijat suuntautuvat näihin odotuksiin päinvastaisilla tavoilla: suuntautumalla ja sitoutumalla joko käytäntöön tai teoriaan ja tieteeseen.

Käyttöteoriaa etsivien opiskelijoiden välillä oli eroja suhteessa emansipatorisuuteen. Ulkokohtaisesti tieteeseen suuntautuvat etsijät tiesivät esimerkiksi kasvatussosiologiasta enemmän kuin sisäisen äänen vaiheen opiskelijat ja saattoivat sen vuoksi pyrkiä pois luokanopettajakoulutuksen yhdessäolokulttuurista ja väheksyä opintojensa tieteellisyyttä koulutuksessaan. Heillä oli selkeä käsitys oman opintoalansa epätieteellisyydestä, mitä monet kasvatussosiologit (mm. Aittola 1992; Giroux 1988; Piskonen 1993; Rinne et al. 1998) ovat raportoineet. Myös luokanopettajakoulutuksen sisällä on kritisoitu koulutuksen heikkoa tieteellistä tasoa ja yhteiskunnallisen suuntautumisen puutetta. Ulkokohtaisesti tieteeseen suuntautuvat etsijät etsivät emansipatorista käyttöteoriaa tieteellisyydestä joko aiempien opintojensa tai työ- ja elämäkokemuksensa kautta. (Hakala 1994; Liikanen 1991; Niemi 1992; Ojanen 1993.)

Sisäisen vaiheen etsijät olivat emansipatorisilta valmiuksiltaan aloittelijoita edistyneempiä. Vaikka he eivät tunteneet kasvatussosiologian käsitteitä, he kuitenkin olivat oman tutkielmansa kautta huomanneet omien kokemuksensa olevan myös sosiaalisia. He etsivät emansipatorista käyttöteoriaansa omien tutkielmassaan kartoitettamien elämäkokemustensa kautta, sillä haastattelutilanteessa he monesti kuvasivat emansipatorisuutta ja yhteiskuntasuuntautuneisuutta kuvaavia teemoja oman tutkielmansa kautta ja esimerkein.

Pohdin pitkään sisäisen äänen ja ulkokohtaisen tieteellisen ajattelun kategorioiden yhdistämistä, sillä toisaalta opiskelijatyyppeinä ne edustavat ääripäitä.

Sitoutuminen tietynlaisiin ääripäihin ja siirtymävaiheessa oleminen yhdistää kuitenkin näitä kahta ryhmää niin perustavalla tavalla, että päädyin yhdistämään nämä tieteellisyyden etsijöiksi, jotka molemmat omista lähtökohdistaan rakentavat tieteellistä maailmankuvaansa. Konstruktivistisesti oikeastaan syntyy, jos lasketaan yhteen persoonallisen sisäisen äänen kuuntelu ja tutkimuksen tekninen hallinta. (Taulukko 9.)

8.4.3 Tieteellinen vaihe

Tieteellisen vaiheen kaksi opiskelijaa olivat konstruktivisteja ja ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijoita. Heillä tutkielmaprosessi oli itsenäinen ja paljoo pohdintaa kuvaava prosessi. Heidän tutkielmissaan teoriataustaan ja kirjoitusprosessiin liittyvät aiheet pohdituttivat eniten, vaikka empiria ja toteutuskin saivat huomiota. Tieteellisessä vaiheessa tutkielman aihe oli kiinnostava ja itse valittu, mutta ei enää henkilökohtaisesti tärkeä oman minän kasvuprosessi. Tutkielman tielle nousevia esteitä olivat aikarajoitukset ja kiire valmistua elämäntilanteen vuoksi.

Tieteellisen vaiheen opiskelijat kritisoivat opintojensa pirstaleisuutta ja pitivät tieteellisiä opintoja käytännöllisiä tärkeämpinä. Opettajan työn käytännöllisyyttä ja käytännön taitoja ei aliarvioitu, mutta toivottiin enemmän valinnanvapautta ja teoreettisen aineksen pitämistä käytäntöä tärkeämpänä. Tieteellisen vaiheen opiskelija kuvaa monitieteisten opintokonaisuuksien opiskelua ja niiden merkitystä opettajan työssä:

”Onhan niitä kaikkii osattava... esimerkiks opettelin ihan tosissaan soittaa pianoo, mutta et kaikki virkkaamiset sun muut on kaikkeen tärkeintä ja ei sitä kuiteskaan opi kaikkee...”

Opiskelua luokanopettajaksi he kritisoivat myös liian ulkoajohtuvuuden ja holhoamisen vuoksi. Tieteellisen vaiheen opiskelijat olivat kehitykseen sitoutuneita. He seurasivat oman alansa kehitystä ja heillä oli jatko-opintosuunnitelmia aikuiskasvatuksen parista. Heidän emansipatoriset valmiutensa olivat kehittyneet, kuten

myös muiden ”koulutuksellisen pääoman” ja osittain myös ”keskitason” koulutustaustan opiskelijoiden. He näkivät koulun yhteiskunnallisena instituutiona, tunnustivat opettajan pakotetun identiteetin, löysivät mahdollisuuksia emansipatorisena intellektuellina toimimiseen (Woods 1983) ja kritisoivat myös kasvatussociologiaa tieteenalana. (Taulukko 9.)

TAULUKKO 9 Luokanopettajaksi opiskelevan tieteellis-emansipatorinen ajattelu opintojen loppuvaiheessa (jatkuu seuraavalle sivulle)

Tieteellis-emansipatorinen tyyppi			
	”Aloittelija”	”Etsijä”	”Tieteellinen”
Koulutustausta ja tieteellisen ajattelun taso	Niukka, hiljaisuuden tai kuuntelun vaihe.	Edustaa kaikkia koulutustasoja, sisäisen äänen tai ulkokohtaisen tieteen vaihe.	Koulutuksellisen pääoman opiskelija, konstruktivististi.
Opiskelutilanne ja opettajankoulutuslaitos opintoympäristönä	Opintojen loppuunsaattaminen, vaikea oppia pois ulkoajohtuvuudesta, hakee tukea opiskelutovereilta, sosiaalinen ja vastaanottava oppiminen, pettyminen laitokseen liian teoreettisena ja opetustyön luonnetta ymmärtämättömänä..	Opintojen loppuunsaattaminen ja siirtyminen työelämään, harjoittelee tieteellistä ajattelua kokeilleen ja rakentaa omaa minuuttiaan luottaa itseensä, laitokseen ja opiskeluvuosiin suhtautuminen ristiriitaisista.	Siirtyy työelämään, laitoksella vain käymässä, tekee opintoja itsenäisesti ja määrätietoisesti, sosiaalinen elämä laitoksen ulkopuolella. Laitos liian holhoava.
Suhde kasvatus-tieteeseen	Faktakeskeistä, Liian teoreettista ja vaikeasti sovellettavaa, didaktiikka ja aineopinnot parasta, hakee käytännöllisyyttä ja tukea työlleen.	Opiskelija hakee omaa käyttöteoriaansa ja suhteuttaa sitä elämäntekemukseensa, sitoutuminen äärimmäisyyksiin: liian tieteellistä tai epätieteellistä	Pääaineena tärkeä, mutta liian pirstaleista ja hajanaisista, opettajuuden rakentamisen ainekset ovat kasvatustieteessä, mutta myös muut opinnot ovat tärkeitä.

Tutkielmaprosessi	Määrälliset ja tekniset ongelmat tutkimuksessa keskeisiä, itsenäinen työ ja problematisointi vaikeaa. Ohjaaja ei neuvo riittävästi, eikä kerro, mitä tutkielmalta vaaditaan. Pakenee arkitietoon.	Sitoutuminen ääripäihin: järki tai tunne, ylikorostetun tieteellinen tai persoonallinen suhtautuminen tutkielmaan, itsenäisen työn riemua ja tuskaa, tyytyväisyys omaan valmiiseen tutkielmaan.	Innostui tutkielmastaan ja aiheestaan, saa hyödyntää muita opintojaan ja taitojaan. Pohtii tutkielmaansa paljon ja tutustuu erilaisiin lähestymistapoihin. Teoria viehättää, mutta innostuu empiriastakin.
Esteet tieteen poluilla	Menetelmäopinnot hankalia ja ohjaus riittämätöntä, tunne epäonnistumisesta, pakeneminen käytäntöön.	Sopetuu siihen, että tutkielma on tehtävä mahdollisimman hyvin ja aikataulun puitteissa. Ohjaus on riittämätöntä. Viivyttää, mukautuu.	Elämäntilanne asettaa esteitä tutkielmaan syventymiseen.
Emansipatoriset valmiudet	Koulu ja luokka ovat irrallisia sarakkeita, joissa toimii opettaja ja oppilaat. Kaipaa tukea luokan hallintaan ja yllätyksellisiin tilanteisiin, joiden syyt löytyvät oppilaista itsestään, oppilaiden ominaisuuksista tai vaikeuksista.	Tunnistaa koulun ja yhteiskunnan yhteyksiä ja pitää sosiaalisia ongelmia myös sosiologisina, mutta lähestyy aihetta omien kokemusten kautta useammin kuin tieteellisen ajattelutavan kautta.	Tunnistaa koulun ja yhteiskunnan yhteyden ja pitää sosiaalisia ongelmia sosiologisina ja lähestyy aihetta sosiologisin käsittein ja problematisoiden.

9 POHDINTAA

Luokanopettajien intellektuaalista kehitystä on tutkittu paljonkin, mutta emotionaalisen kehityksen ja emansipatorisuuden kehittymistä ei näihin tutkimuksiin ole yleisesti yhdistetty Suomessa. Myöskään ulkomaisissa tutkimuksissa ei ole emotionaalista ja emansipatorista näkökulmaa laajasti yhdistetty. (esim. Aronowitz & Giroux 1985; Giroux 1988; 1989; Goldberger et al. 1987.) Tieteellistä ajattelua ei ole myöskään tutkittu sekä kasvatustieteellisen, -sociologisen ja tutkielmapirosessin välityksellä, vaan aiemmissa tutkimuksissa on sitouduttu suppeampiin tai eri tavoin painottuneisiin näkökulmiin.

Naistutkimuksessa on emansipatorisuus tullut esille kriittisenä näkökulmana luokanopettajakoulutuksen sukupuolittuneissa rakenteissa. Koulutuksen sukupuolittuneiden rakenteiden huomioiminen on lähes välttämätön edellytys myös luokanopettajien intellektuaalista kehitystä tutkittaessa, koska koulutus on merkittävän naisvaltaista ja naisten intellektuaalisen kehityksen piirteet poikkeavat miesten kehityksestä. Koulun ja yhteiskunnan ykseyden näkeminen on myös tärkeä näkökulma, koska koulutus ja kasvatustieteet ovat sosiaalisia ja poliittisia ilmiöitä yhtä suurella määrällä kuin psykologisia. Esimerkiksi Hakala (1994, 9) on ehdottanut kasvatustieteen ja tutkimuksen siirtäminen osaksi didaktiikkaa ja opetusharjoittelua sekä pedagogisesti väritynyttä yhteiskunta-analyysia. (Sunnari 1991; 1997b; 1997c.)

Opettajuuden on arveltu muuttuneen kutsumusopettajan työstä opetusteknikon työksi. Tämäntyyppisistä tendensseistä antaa viitteitä spesialisoituminen ja hallinnon paisuminen. Opettaja tekee kuitenkin edelleen työtään omalla persoonallaan ja uskon, että opetustyön valitseminen on edelleen kutsumus päinvastoin kuin esimerkiksi Rinne (1986, 5) on arvellut ja että opettajan työtä tehdään muita akateemisia ammatteja useammin oman persoonan voimalla. (katso myös Hakala 1994, 32-36, 96-97; Ylijoki 1994, 88-89.) Toinen asia on se, millaiset opintoympäristön ja työpaikan eksplisiittiset ja implisiittiset sosiaaliset ja tiedolliset rakenteet muovaavat opetustyötä vuosituhatien vaihteen suomalaisissa kouluissa. (Giroux 1988, 121-123.)

Emansipatorinen kasvatustieteet merkitsee koulussa oppilaiden kasvattamista aktiivisesti kysymään ja arvioimaan sosiaalista todellisuutta. Emansipatorisuus ei ole ankkuroitavissa mihinkään objektiiviseen totuuteen, edes vaihtoehtoiseen, de-

mokraattiseen toimintamalliin. Sen sijaan se on nähtävä jatkuvana problematisointina ja asenteena sekä sitoutumisena kehittymiseen, kuten tieteellinen ajattelukin. Tärkeintä emansipatorisuudessa on pedagogiikan näkeminen poliittisena ja sosiaalisena. (Giroux 1989, 28-29; Hargreaves 1994; Järvinen 1990.)

9.1 Tutkimuksen tulosten arviointia

Opiskelijan aiemmat opinnot vaikuttavat hänen kykyihinsä kehittyä emansipatoriseksi intellektuelliksi, mutta aiempien opintojen ohella opintoympäristön formaaleilla ja informaaleilla tavoitteilla ja ristiriidoilla on merkitystä opiskelijan tieteellis-emansipatorisen kehityksen kannalta. Opiskelija yhdessä opintoympäristönsä kanssa muovaa omaa sosialisatiotaan. Jo koulutukseen hakeutumien ja opiskelijan ”historia” ohjaavat opiskelijoiden koulutukseen suuntautumista. Aiempien akateemisten opintojen perusteella jaottelin opiskelijat niukan, keskitason ja koulutuksellisen pääoman opiskelijoiksi.

Opiskelijat jakaantuivat pohjakoulutuksen mukaan tieteellisen ajattelun vaiheisiin Goldbergerin et al. (1987) mukaan. Vaiheet olivat 1) hiljaisuus, 2) kuuntelu, 3) sisäisen äänen kuunteleminen, 3) ulkokohtaisen tiedon vaihe ja 4) konstruktivisti; ja tieteellis-emansipatorisessa kehityksessään opiskelijatyyppeihin 1) aloittelija, 2) etsijä ja 3) tieteellinen. Oli aivan odotettua, että ”niukan” koulutustason opiskelijat jäävät tieteellisessä ajattelussaan vaiheeseen, jossa he eivät ole irtaantuneet itsenäiseen kriittiseen ajatteluun, vaan odottavat neuvoja ja tukea toisilta opiskelijoilta. Pohtimisen arvoista on se, että kasvatustieteeseen yleisesti suhtaudutaan käytännön vastakohtana sen arvon opettajan työssä kiistäen. Kysymyksessä saattaa olla eräänlainen attribuutio, jossa tutkielma-opintoihin liittyvät pettymykset ”hoidetaan” kieltämällä tieteellisen tiedon tärkeys ja merkitys opettajan työssä. Kuitenkin kasvatustieteen opetuksella ja myös tutkielma-opinnoilla on tarkoitus tukea opettajan työtä käytännössä antamalla opiskelijalle tärkeitä akateemisia valmiuksia oman alan seurantaan ja itsensä kehittämiseen myös valmistumisen jälkeen.

Luokanopettajakoulutuksessa käytetään paljon kontaktiopetusta ja ryhmä tai opettaja on merkittävä tekijä oppimisessa. Opiskelijoiden on vaikea kasvaa

pois ulkoaohjautuvasta opintosuunnitelmasta itsenäiseen työhön tutkielma-opintojen vaiheessa. Tämä ei tarkoita yksiselitteisesti sitä, etteikö parin kanssa tehtävä tutkielma kehittäisi tieteellistä ajattelutapaa, mutta on myös selvää, että parin kanssa tehdyt tutkielmat ovat usein kontaktiopetuksen ”jatkumoa” myös tieteellisissä opinnoissa. Kiinnostavan tuloksen suhteessa tieteelliseen ajatteluun toikin poikkeusellisen suuri ryhmähenki. Opinnoissa yleensä hyviä oppimiskokemuksia olivat pääsääntöisesti ryhmässä opitut tai opettajan hyvin opettamat asiat. Tämä oli niin voimakas tendenssi, että valtaosa niukan koulutustaustan opiskelijoista voitaisiin nimetä ryhmä-oppijoiksi.

Mielenkiintoinen havainto oli, että tutkielma oli myönteinen emotionaalinen kokemus niillä opiskelijoilla, jotka olivat löytäneet aiheen itse ja aihe oli henkilökohtainen siten, että opiskelija kävi läpi omia henkilöhistoriaansa liittyviä aiheita, esimerkiksi sosiaalisia ongelmia, joita hän oli kohdannut. Aineistossani juuri omasta historiasta ja sosiaalisesta tilanteesta nousevat tutkielman aiheet olivat opiskelijoiden kannalta merkittäviä ja lisäsivät myös mahdollisuutta havaita oppilaiden ongelmia sosiaalisina eikä vain psyykkisinä.

Tälläisenä valtautumiskokemuksena tutkielman teko mahdollistaisi tieteellisen kehityksen jatkumisen. Nämä opiskelijat tekivät myös muita useammin tutkielman yksin ja olivat muutenkin oppineet työskentelemään itsenäisesti, vaikka olivat ”niukan” koulutustason opiskelijoita. (Eskola 1995, 185-186; Goldberger et al. 1987, 212-214; Perry 1970.)

Aineistossani niukan koulutustaustan omaavat opiskelijat ovat mielenkiintoinen ja tärkeä ryhmä siksi, että suurin osa luokanopettajaksi opiskelevista naisista sijoittuu tähän ryhmään. Aineistossani henkilökohtaisesti merkittävä sosiaalisen aiheen tutkiminen edisti näiden opiskelijoiden tieteellistä ajattelua siten, että he suuntautuivat itsenäisesti työhön. Aineistossani opiskelijoilla kuitenkin sisäisen äänen kuuntelu tapahtui tutkielman tieteellisen tason kustannuksella.

Varsinainen yhteiskuntasuuntautuneisuus nousi kuitenkin aiemmasta koulutuksesta, eikä oman sosiaalisen ongelman tutkiminen laajemmin lisännyt intellektuaalisuutta ja emansipatorisuutta mitattuna kasvatussosiologian ja piilopetussuunnitelman tuntemuksella, tutkielmaprosessilla ja niistä nousevalla käytöteoriolla.

”Keskitason” koulutetut ja osa ”koulutuksellisen pääoman” opiskelijoista eteni tieteellisessä ajattelussaan ulkokohtaisen tiedon vaiheeseen, mikä sisäisen

äänen kuuntelun vaiheen ohella kuuluu tieteellis-emansipatorisena tyyppinä etsijään. Heille tutkielman ulkoinen sujuminen ”tieteellisesti”, esimerkiksi tutkimuksen metodit ja oikeaoppinen tutkielman rakenne olivat tärkeitä. He etsivät omaa tieteellistä käyttöteoriaansa sitoutumalla ulkokohtaiseen, rationaaliseen tieteeseen. Käyttöteoriaansa he rakensivat kasvatustieteen ohella omasta eämän- ja työkokemuksestaan. Teoreettisen tiedon lisäksi tarvitaan tietoja ja mahdollisuuksia vaikuttaa emansipatorisesti ja uudistavasti työssään sekä kykyä soveltaa teoreettista tietoa käytännön tilanteisiin luokkahuoneessa. (Aronowitz & Giroux 1985; 1991; Woods 1983.)

Tutkimuksessani ei vertailla ja selvitetä eri opettajankoulutuslaitosten opetuksen tasoa mitenkään. Jyväskylän yliopiston opiskelijoilla voi helpommin muodostua kontakteja oman laitoksen ulkopuolelle kuin Savonlinnassa luokanopettajaksi opiskelevilla, koska he opiskelevat suuressa ja motitieteisessä yliopistossa, jossa on myös mahdollisuus valita akateemisia aineita sivuaineiksi. Luokanopettajakoulutuksen opintoympäristöä ja tutkimukseni tuloksia heikosta intellektuaalisesta kehityksestä voi verrata esimerkiksi Giroux´n (1988), Hakalan (1992; 1994), Niemen (1992) ja Ojasen (1993) käsityksiin luokanopettajakoulutuksen tieteellisestä kehityksestä, jotka ovat samansuuntaisia oman tutkimukseni kanssa. Aineiston jakautuminen viiten (tieteellisen ajattelun taso) ryhmään ja kolmeen (tieteellis-emansiptorinen tyyppi) tyyppiin ja niiden jakaantuminen yliopistoittain merkitsee sitä, että kuhunkin yliopistoon ei jäisi niin montaa opiskelijaa, että aineiston pohjalta voitaisiin tehdä yliopistoja koskevia vertailuja.

9.2. Tutkimukseni tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden pohdintaa

Tutkimukseeni sen joka vaiheissa vaikutti suunnattomasti se, että tutkin myös omaa opintoalaani. Aiheen valinta alunperin muovautui opettajaopintojeni ulkopuolella, mutta kuitenkin sai lopullisen muotonsa ensimmäisen opintovuoteni aikana luokanopettajakoulutuksessa. Siihen eivät voineet olla vaikuttamatta näkemäni, kokemani ja kuulemani. Pyrin tukeutumaan kasvatussosiologiseen teoriaan koulutuksesta sosiaalisena ilmiönä ja lähdin rakentamaan teoriaa juuri perustelemalla kasvatussosiologisen tutkimuksen merkitystä kasvatustieteessä. Toisaalla

pyrin määrittelemään emansipatorisuutta luokanopettajakoulutuksessa, jolloin jouduin jakamaan teorian kahteen pääkategoriaan: toisaalta emansipatorisen intellektuellin määrittelyyn yleensä ja toisaalta opiskelijoiden kasvamiseen tieteellisyteen ja emansipatorisuuteen opiskeluvuosinaan opintoympäristönään luokanopettajan koulutusohjelma osana monimuotoista yliopistoa. Koko tutkimuksen ajan pyrin olemaan herkkä teorialle, jotta en tekisi liikaa omia päätelmiäni ja antaisi henkilökohtaisten kokemusten muokata tutkimustani. (Strauss & Corbin 1990, 41-45.)

Henkilökohtaisesta läheisyydestä aiheeseen oli tutkimuksen luotettavuuden kannalta myös hyötyä, sillä haastateltavat uskalsivat kertoa tutkimuksen tekeen oleellisesta ohjauksesta ja muista tieteellisistä opinnoista kriittisiä mielipiteitään, mitä ei ehkä esimerkiksi laitoksen henkilökuntaan kuuluva haastattelija olisi tavoittanut. Varsinkin valitessaan tieteellisen kehityksen vaihtoehdoksi mukautuvuuden, opiskelija olisi tuskin yliopistoa edustavalle tutkijalle avautunut. Hiljaisuuden ja kuuntelun vaiheessa auktoriteettipelko olisi mahdollisesti estänyt avautumasta ”oikealle” tutkijalle. Toisaalta on muistettava, että haastattelusta kieltäytyneitä oli kaikenkaikkiaan enemmän kuin siihen suostuneita, mikä saattaa osaltaan vääristää tutkimustulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä. On mahdollista, että juuri niitä opiskelijoita, joilla oli kriittisiä mielipiteitä koulutuksesta, suostui haastateltaviksi. (Grönfors 1982.)

Tutkimuksieni tuloksia luettaessa on myös muistettava, että käytin harkinnanvaraista otantaa. Tutkimukseni tulokset ovat kuitenkin yleistettävissä luokanopettajien tieteellisiä ja emansipatorisia valmiuksia selvittäessä. Vaikka haastattelut tehtiin vain kahdelletoista (12) opiskelijalle, teemojen kattavuus ja osittainen päällekkäisyys lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, sillä aineiston runsaus lisää tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä ja siten luotettavuutta. Toisaalta runsas aineisto on hankalaa käsitellä ja pitää koossa, eikä haastattelun laajuuden vuoksi tehty useampia haastatteluja. Haastatteluissa saavutettiin myös saturatiopiste. (Bertaux & Bertaux Wiame 1981; Eskola & Suoranta 1998.)

Tutkimuksen tuloksien yleistettävyys lisää Suorannan (1995, 18-19) mukaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseni tulokset ovat yleistettävissä luokanopettajakoulutukseen ja naisopiskelijoihin yleensä, mutta eri korkeakouluja koskevia vertailuja niillä ei voi aineiston pienuuden vuoksi tehdä. Sosiaalisten tyyppien löytyminen lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseni ai-

neiston pienuus merkitsee sitä, että kuhunkin ryhmään, vaiheeseen tai tyyppiin sijoittui vain muutama opiskelija. Tällöin on se mahdollisuus, että tulokset muuttuisivat suuremmalla aineistolla. Koulutustasoittain arvioituna opiskelijoiden sijoittuminen aloittelijoiksi, etsijöiksi ja tieteelliseen kehitykseen sitoutuneiksi sujui kuitenkin loogisesti. (Grönfors 1982, 166-167; Suoranta & Eskola 1992, 278; Suoranta 1995, 17.)

Tutkimukseni tulosten luotettavuuden puolesta puhuu se, että esimerkiksi Hakala (1992) on saanut samansuuntaisia tuloksia, vaikka ei olekaan käsitellyt tutkimuksessaan tieteellistä opinnäytetyötä emotionaalisenä kokemuksena. Myös Ojanen (1993) on kritisoinut sitä, että opettaja jää irralleen kasvatustieteellisestä tutkimuksesta. Kansainväliset tutkimukset, kuten Giroux (esim. 1983; 1988) selvittäessään luokanopettajien akateemista intellektuaalisuutta ja emansipatorisuuden mahdollisuuksia opetustyössä ovat samansuuntaisia. Kun tutkimustulokset ovat kiinteässä yhteydessä aiempiin tutkimuksiin, se vahvistaa tulosten luotettavuutta, mikä on erityisen tärkeää varsinkin näin pienellä haastatteluaineistolla. Eskola ja Suoranta (1998) puhuvat teoriatriangulaatiosta.

Tutkimukseni luotettavuuden ongelmana eivät ole kuitenkaan sinänsä aineistoni saatavat tulokset ja yhteydet aiempiin tutkimuksiin Suomessa ja kansainvälisesti. Suurimpana ongelmana tutkimukseni toteuttamisessa ja myös tuloksien tulkinnassa pidän sitä, että on teoreettisesti ongelmallista yhdistää kriittistä yhteiskunta-analyysia ja usein hyvin käytännöllistä emansipatorista käyttöteoriaa varsinkaan, kun suomalaisia luokanopettajia ei ole tästä näkökulmasta tutkittu aiemmin. Esimerkiksi Freiren (esim. 1985) projekteissa on ongelmana juuri kriittisen yhteiskuntateorian jäsentymättömyys. (esim. Mayo, 1994, 144; Weiler 1991.) Kriittinen kasvatussociologinen teoria (esim. Habermas 1981) taas ei anna juuriakaan viitteitä emansipatorisuudesta käyttöteorianä, jolloin oli itse tulkittava ja pohdittava, mitä tiedostaminen ja vaihtoehtoiset toimintamallit merkitsevät käytännössä ja opettajan työssä. Aineistossani esimerkiksi ei kukaan toiminut vaihtoehtoisten liikkeiden parissa, mikä oli Aronowitzille ja Giroux'ille (1985) tärkeä emansipatorisuuden tunnusmerkki. Opiskelijat löysivät kuitenkin käytännön sovellutuksia kasvatussociologialle ja emansipatorisia mahdollisuuksia koulun arjesta.

Toinen teoreettinen ongelma muodostuu siitä, että tutkittaessa naisille tyyppillistä kehitystä, on teoreettisesti ongelmallista yhdistellä näennäisesti suku-

puoletonta tieteellisen kehityksen vaihemallia (Perry 1970) sukupuolisidonnaiseen vaihemalliin. (Goldberger et al. 1987, Kurfiss & Gainen 1988.) Nämä teoreettisiin lähtökohtiin liittyvät ongelmat aiheuttavat sen, että tutkimuksen tuloksia luettaessa on huomioitava se, että ne ovat vaihtelevasti teoreettisemman ja käytännöllisemmän viitekehyksen muovaamia ja niihin tukeutuvia.

Tutkimukseni tarkoituksena on lähinnä herättää keskustelua kasvatustieteellisen teorian ja kouluissa tapahtuvan käytännön vuorovaikutuksesta ja osoittaa, mikä merkitys on luokanopettajien opiskeluvuosilla, virallisella opintosuunnitelmalla ja siihen kätkeytyvällä piilo-opetussuunnitelmalla sekä opiskelijoiden elämissä maailmalla, heidän suuntautumisessaan työhönsä tieteellisen maailmakuvan keinoin ja uudistavasti. Kasvatustiede on soveltavana tieteenä aina vaarassa muuttua tekniseksi metoditieteeksi ja myös hallinnan välineeksi, ja emansipatorisesta näkökulmasta kasvatustiede pitääkin nähdä ennen kaikkea eettis-poliittisena tieteenä, joka edesauttaa kansalaisten toimintakykyisyyttä. Koulu on edelleen keskeinen sosiaalinen kasvattaja, vaikka se on saanut tuekseen median välittämän nuorisokulttuurin. Koulun käytänteiden demystifioiminen, opetussuunnitelman teoretisointi, piilo-opetussuunnitelman tiedostaminen, vaihtoehtoisten emansipatoristen projektien tuominen kouluun vastapainoksi vallitseville kulttuurispoliittisille ilmiöille ovat tunnusomaisia piirteitä emansipatoriselle luokanopettajalle. Tämä tiedostaminen edellyttää opettajalta kriittisen ja tieteellisen ajattelun taitoa ja halua sitoutua kehittymään tieteellisestä koulutuksestaan saamiin valmiuksiin. (Aronowitz & Giroux 1991, 87-108; Giroux 1981; Giroux 1994; Freire 1985, 26; Toiskallio 1993.)

Kasvatustieteen teoria-aines herkistää kasvattajaa puntaroimaan tekemisiään syvällisesti ja tieteelliset opinnot edesauttavat kriittisen ajattelun kehitystä. Siinä, että luokanopettajakoulutuksessa tulee kehittää toisaalta tutkielmaopintoja ja opiskelijoiden tietoisuutta koulusta yhteiskunnallisena instituutiona ja sen kytkenöistä taloudellisen ja sosiaalisten rakenteiden uudelleentuottamiseen, ei siinänsä ole mitään uutta. Monet esitykset koulutuksen kehittämiseksi, kuten sivuaineopintojen uudelleenjärjestely ja päällekkäisten ainedidaktiikan opintojen purkaminen ovat usein kuuluttuja ehdotuksia luokanopettajakoulutuksessa. Silti tässä tutkimuksessa kartoitettiin tietääkseni ensimmäistä kertaa luokanopettajaksi opiskelevien valmiuksia toimia emansipatorisena intellektuellina työssään ja niitä esteitä, joita luokanopettajakoulutus piilo-opetussuunnitelmallisesti tuottaa opiske-

lijoiden kehittämisessä. Osittain nämä esteet ja katkokset ovat yhteisiä muidenkin tiedekuntien opiskelijoille, ja valmistumistilastojen kohdalla tutkielman kokeminen hyödyttömäksi tai liian teoreettiseksi luokanopettajakoulutuksessa ei kuitenkaan näy. Vertailtaessa muiden opintoalojen ja luokanopettajaksi opiskelevien tieteellisiä opintoja, olisi huomioitava ainakin laitoskohtaiset habitukset, opintoihin käytetty aika vuosina ja keskeyttäneiden opiskelijoiden määrä ja ”tarinat”.

9.3 Tutkimuksen tuloksien sovellettavuus käytäntöön luokanopettajien koulutuksessa

Tutkimuksieni tuloksia voidaan soveltaa luokanopettajien tutkielmaopintoja kehitettäessä siten, että opiskelijoiden sosiaalisuus ja kontaktiopetuksen ”jatkumo” huomioidaan jo aiemmin opintojen aikana. Opiskelijoita voidaan kannustaa itsenäisesti tehtävien esseiden ja opintotehtävien suorittamiseen ja rohkaista esimerkiksi vieraskielisen tekstin lukemiseen ja oman tieteenalan seuraamisen opintojen ulkopuolella. Tämä ei merkitse ristiriitaa opettajien käytännönläheisen työn suhteen, koska käyttöteorian akateemisella opintoalalla tuleekin rakentua oman opintoalan teoreettisen tuntemuksen välityksellä.

Opiskelijoiden tutkielmaopinnoissa näyttävät sosiaalisesti merkittävät tutkielman aiheet muodostavan myös emansipatorisuutta kasvattavaa ainesta. Näiden aiheiden ei mielestäni välttämättä tarvitse muodostua omista sosiaalisista kokemuksista, vaan ne voivat muotoutua myös opintojen aikana heränneestä mielenkiinnosta. Tämä voidaan huomioida kannustamalla muiden kuin perinteisten sivuaineiden valintaan tai huomioimalla kasvatuksen sosiaalinen luonne muuten opetuksessa. Yhden keskeisen kasvatustieteen osa-alueen, kasvatussociologian, tietämyksen lisääminen voi olla merkittävää luokanopettajakoulutuksessa, koska koulut ja yleensä yhteiskunta nuorten lukuisine alakulttuureineen on kompleksista ja vaikeasti havainnoitavaa. (esim. Giroux 1994; Ziehe 1991.)

Ainestoni tuloksia luettaessa ja sovellettaessa on ensiarvoisen tärkeää huomata käyttämäni harkinnanvarainen otanta, mikä merkitsee sitä, että suurin osa luokanopettajaksi valmistuvista opiskelijoista vasta pyrkii pois ulkoahjautuvuudesta itsenäiseen opiskeluun. Vaikka sosiaalisuus ja yhteistyökyky ovat tärkeitä

ominaisuuksia nykyajan koulussa, ja myös tutkimuksistyössä tehdään yhä eneväs-
sä määrin tiimityöskentelyä, on silti tieteelliseen ajatteluun ja emansipatoriseen
toimintaan kasvettava itsenäisesti. Se merkitsee aina oman persoonan kasvamista
ulkoamittavien vaatimusten ohella.

9.4 Jatkotutkimushaasteita

Tutkimukseni herättää enemmän kysymyksiä kuin antaa vastauksia. Vaihtoehdot
tieteelliselle kehitykselle ja kaiken teoreettisen ja tieteellisen tiedon totaalinen
kieltäminen tuntuu varsin erikoiselta yliopistossa monta vuotta opiskelleen val-
mistuvan opiskelijan ratkaisuna. Pitäisikin selvittää opiskelijoiden tieteellis-
emotionaalista kehitystä poikkileikkauksena vuosikursseittain tai seurantatutki-
muksen keinoin, jotta saisi selville, missä vaiheessa tieteellisyyden kieltämiseen
ajaudutaan tai missä vaiheessa opiskelija valitsee vaihtoehdoksi tieteelliselle ke-
hitykselle totaalisen pakenemisen kehityksestä. Kehityksestä pakenemiseen, mu-
kautumiseen ja vaihtoehtoisten toimintamallien hakeminen ovat yleensäkin mie-
lenkiintoisia ilmiöitä, mutta tutkimuksestani ei saa kuin viitteitä siitä, miksi opis-
kelija perääntyy tieteellisestä kehityksestään. Olisi myös selvítettävä, tapahtuuko
tieteellisen kehityksen katkokset nimenomaan tutkielmaopintojen vaiheessa vai
liittyykö se yleensä kasvatustieteen opintoihin. Erityyppisiä monitieteisten ainei-
den ja kasvatustieteellisten opintokokonaisuuksien kartoittamisella voisi myös
löytyä opiskelijoiden tieteellisyydestä pakenemiselle selityksiä. Aineistoni perus-
teella arvelen luokanopettajakoulutuksen sosiaalisena ympäristönä ja yhdessäolo-
kulttuurin ja siinä ilmenevän määrittävän opiskelua siten, että omaehtoinen tie-
teellinen kehitys viivästyy. Toisaalta on huomionarvoista, että luokanopettaja-
koulutuksessa opintojen keskeytyminen ja viivästyminen on marginaalinen ilmiö,
jolloin vaihtoehtoja tieteelliselle kehitykselle tulisi verrata muihin opintoaloihin
poikkileikkauksena tai seurantatutkimuksen keinoin.

Toiseksi tutkimukseni jälkeen olisi mielenkiintoista tietää, miten luokan-
opettajaksi valmistunut sosiaalistuu työpaikallaan, jossa piilo-opetus suunnitelma
luo jännitteitä virallisen opintosuunnitelman rinnalla ja arkitieto vaikuttaa koulu-
tuksessa saadun kasvatustieteellisen tietämyksen ohella. Tätä voisi selvittää esi-

merkiksi jonkun sosiaalisesti mielenkiintoisen teeman tai ongelman havaitsemisen ja tulkinnan kompetensseina opettajalla, mikä merkitsee sitä, havaitseeko opettaja kasvatuksen ilmiötä sosiaalisena. Tutkimusta voisi laajentaa oppilaiden ja perheiden tutkimiseen, mutta sosiaalisten ongelmien tutkiminen on tällöin vaikeaa ja hienovaraista. Yleensä tutkimukseni antaa valmiuksia käyttää ja syventää käsitystä piilo-opetussuunnitelman toiminnasta arkipäivän kasvatuskentällä luomassa jännitteitä ja toisaalta edetä kritiikin kieltä pidemmälle analysoimalla sellaisten pedagogisten käytänteiden mahdollisuuksia, jotka sallivat opettajalle mahdollisuuden olla kriittisiä ja muutoshakuisia. Se aines mitä tutkimuksessani tulisi syventää liittyy teoreettisen viitekehyksen (kriittinen kasvatussosiologia) ja toisaalta käytännöllisten soveltamien tutkimusten (esim. naisten tietellinen oppiminen) yhteensovittamiseen uudella tavalla. Olisi tarvetta luoda kriittistä teoriaa, joka tarjoaa myös sovellusmahdollisuuksia opettajan kasvamisessa emansipatoriseksi intellektuelliksi opintovuosien aikana.

Tutkimuksessani on ”käytännöllistetty” ja sovellettu teoreettisia mittareita luokanopettajien emansipatorisesta ja intellektuaalisesta kehityksestä ja kehitykseen liittyvistä katkoksista. Jatkotutkimussuunnitelmani on näiden mittareiden (kasvatussosiologinen tietämys, tieteellisen ajattelun vaihe ja tieteellisen kehityksen ongelmat) pohjalta tutkia seurantatutkimuksen keinoin luokanopettajien emansipatoris-intellektuaalista kehitystä. Seuraavassa tutkimuksessa käytän laajempaa otantaa ja menetelmätriangulaatiota siten, että ennen haastatteluja kaikki vuosikurssin opiskelijat täyttävät kyselylomakkeen. Opiskelijoita on tarkoitus tutkia opintojen alussa, aineopintojen loppuvaiheessa sekä tutkielmaproessin aikana ja sen päätyttyä.

Vaikka tutkimukseni pohjalta ei tehtäisi jatkotutkimusta, tutkimukseni on auttanut minua jäsentämään uudelleen omia opintojani ja luokanopettajan työtä emansipatorisena intellektuellina. Tämän työn tehtyäni pystyn itse toimimaan luokanopettajan työssä emansipatorisesti, ja uskon työtä tehdessäni myös oman kriittisen ja problematisoivan ajatteluni kehittyneen.

LUETTELO LIITTEISTÄ:

- Liite 1 Teemahaastattelurunko ja tarkentavat kysymykset
- Liite 2 Haastattelun taustatiedot ja merkintöjä haastattelutilanteesta
- Liite 3 Taulukot A, B ja C

LÄHTEET:

- Adelman, C. 1977. Sociological Constructions: Teachers' Categories. Teoksessa P. Woods & M. Hammersley (toim.) School Experience. London: Croom Helm, 228-236.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1988. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa T. Aittola (toim.) korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B:30, 49-61.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty: Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91. Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T. 1998a. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Atena, 190-212.
- Aittola, T. 1998b. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Kotikasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Atena, 172-189.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 25 (5), 472-482.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anon. 1998. Jyväskylän yliopisto: OKL. Laitosneuvoston pöytäkirja 3/ 1998.

- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 251-296.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J. & Huotelin, H. 1996. *Living in Learning Society*. London: Falmer Press.
- Anttonen, S. 1993. Modernisaatio ja kasvatuksen suuntautumisen kriisi. *Kasvatus* 23 (2), 115-125.
- Anttonen, S. 1997. Valta, tieto ja naisarvoiset oppimisprosessit. *Kasvatus* 25 (3), 235-245.
- Anttonen, S. & Kemppainen, T. 1994. Valtaa kaikkialla: Tiedeyhteisö pedagogis-poliittisena kenttänä. *Kasvatus* (25) 4, 373-383.
- Arnot, M. 1992. Feminism, education and the new right. Teoksessa M. Arnot ja L. Barton (toim.) *Voicing concerns. Sociological perspectives on contemporary educational reforms*. Cambridge: University Press, 41-65.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. 1985. *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. 1991. *Postmodern education. Politics, culture & social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barnett, R. 1990. *The idea of higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Bergenhengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the University. *Higher Education* 16 (5), 535-543.
- Bernstein, B. 1995. Codes oppositional, reproductive and deticit. *The British Journal of Sociology* 46 (1), 133-142.
- Bertaux, D. Bertaux Wiame, I. 1981. Life stories in the baker's trade. Teoksessa D. Bertaux (toim.) *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. Beverly Hills: Sage, 169-189.
- Bourdieu, P. 1984. *Homo academicus*. Paris: Les Editions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1979. *The inheritors*. Chigago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma*. Tmapere: Vastapaino.

- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research.* London: Falmer Press.
- Carter, B. 1997. The restructuring of teaching and the restructuring of class. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (2), 201,215.
- Collins, R. 1985. *Three sociological traditions.* New York: Oxford University Press.
- Collins, R. 1992. On the sociology of intellectual stagnation: the late twentieth century in perspective. Teoksessa M. Featherstone (toim.) *Cultural theory and cultural change.* London: Sage, 73-97.
- Dewey, J. 1966. *Democracy and education.* New York: Macmillan.
- Eskola, J. 1995. Tutkielma luokanopettajakoulutuksessa. *Kasvatus* (26) 2, 185-188.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed.* London: Penguin Books.
- Freire, P. 1985. *The politics of education: culture, power and liberation.* South Hadley: Bergin & Gawey.
- Freire, P. & Macedo, D. 1987. *Literacy. Reading the word & the world.* Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Freire, P. & Faundez, A. 1989. *Learning to question.* New York: The Continuum.
- Foucault, M. 1980. *Power/knowledge: selected interviews and other writings,* C. Gordon (toim). New York: Pantheon.
- Fromm, E. 1933. *Omistamisesta olemiseen. Itsetiedostuksen teitä ja harhapolkuja.* Suom. M. Arppo. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Giddens, A. 1989. *Sociology.* Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self-identity, self and society in the late modern age.* Padstow: Polity Press.
- Giroux, H.A. 1981. *Ideology, culture & the process of schooling.* Basingstone: Falmer Press.
- Giroux, H.A. 1983. *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition.* London: Heinemann.
- Giroux, H.A. 1984. *Ideology, agency and the process of schooling.* Teoksessa L. Barton & S. Walker (toim.) *Social crises and educational research.* Lontoo: Croom Helm, 306-334.

- Giroux, H.A. 1988. Teachers as intellectuals. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H.A. 1989. Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age. London: Routledge.
- Giroux, H.A. 1994. Disturbing pleasures. Learning popular culture. New York: Routledge.
- Giroux, H.A. & Freire, P. 1984. Introduction. Teoksessa K. Weiler (toim.) Women teaching for change. Gender, class & power. New York: Bergin & Garvey, ix-xiv.
- Giroux, H.A. & McLaren, P. 1989. Introduction. Teoksessa H.A. Giroux & P. McLaren (toim.) Critical pedagogy, the state and cultural struggle. Albany: New York Press, xi-xxxv.
- Goldberger, N.R., Clinchy, B.M., Belenky, M.F. & Tarule, J.M. 1987. Women's ways of knowing. Teoksessa P. Shaver & C. Hendrick (toim.) On gaining a voice. Sex and gender. Newbury Park: Sage, 201-228.
- Gordon, T. & Lahelma, K. 1991. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatustieteellinen tutkimus. Juva: WSOY, 201-228.
- Gramsci, A. 1979. Vankilavirkot. Suomentaja M. Berger, M. Bök & L. Talvio. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Gramsci, A. 1980. The modern prince & other writings. New York: International Publishers. 8. PAINOS.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Gurvitch, G. 1971. The social frameworks of knowledge. Lacashire: Caseway.
- Habermas, J. 1975. Legitimation Crisis. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. 1981. Theorie des Kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1987. Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981-1985. Suomentanut J. Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakala, J. 1992. Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteen syventävien opintojen analyysi fenomenologisen perusnäkökulman valossa. Acta Universitatis Ouluensis series E 10.
- Hakala, J. 1994. Quo vadis opettajankoulutus? Helsinki: Yliopistopaino.
- Hargreaves, A. 1994. Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. Journal of Educational Policy 9 (1), 47-64.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

- Huotari, V. 1999. Reduktionismi sosiaalisena ohjelmana ja koulutussosiologian institutionaalinen ehdollistuminen. *Kasvatus* 30 (1), 65-80.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuis-
kasvatuksen 37. Vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 13-44.
- Jackson, P.W. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Johnston, S. 1998. Women and professional development in higher education: a search for understanding. *The International Journal for Academic Development* 3 (1), 64-71.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 35.
- Kallio, E. 1994. Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun hallinta. *Kasvatus* 25 (1), 38-45.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuis-
kasvatuksen 37. Vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 159-198.
- Keller, E. Fox. 1988. *Tieteen sisarpuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Kiesiläinen, L. 1994. Kasvatusyhteisöjen kulttuurivallankumous. Kriittisen korkeakoulun julkaisuja n:o 16.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. *Koulutuksen rajat ja rakenteet*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koskinen, R. 1991. Metafora laadullisen tutkimusotteen menetelmänä. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39. Sivut 156-199.
- Kurfiss, J & Gainen, H. 1988. *Critical thinking. Theory, research, practice and possibilities*. Higher Education reports. Washington: ASHE-ERIC.
- Laine, K. 1993. Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset III. Lastentarhan- ja luokanopettajaksiopiskelevien käsitysten muuttuminen koulutuksen aikana ja muutoksen reflektointi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:164.

- Laine, K. 1997. Ameeba pulpetissa. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.
- Liikanen, P. 1991. Opettajan persoonallisuus ja suomalainen kulttuuri. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 46.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153.
- Liljander, J-P. 1991. Yliopistoinstituutio kulttuurisena uusintajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:40.
- Lähteenmaa, J. 1992. Tytöt ja kulttuurinen modernisaatio. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) ”Miksi piiriin?” Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1/1992, 63-80.
- Mannheim, K. 1959. Essays in the sociology of knowledge. London: Routledge.
- Mannheim, K. 1976. Ideology and utopia. London: Routledge
- Mannheim, K. & Stewart, W. 1962. An introduction to the sociology of education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mayo, P. 1994. Synthesizing Gramsci and Freire: possibilities for a theory of radical adult education. International Journal of Lifelong Education 13 (2), 125-148.
- Meisenhelder, T. 1989. Habermas and feminism: The future of critical theory. Teoksessa R.A. Wallace (toim.) Feminism and sociological theory. Newbury Park: Sage, 119-134.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 104.
- Mills, C.W. 1982. Sosiologinen mielikuvitus. Suomentaja A. Karisto. Helsinki: Gaudeamus.
- Mustakallio, S. 1993. Tulokseksi tasa-arvo. Kokemuksia valtionhallinnon tasa-arvotyöstä Pohjoismaissa. Helsinki: valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Mäkelä, K. 1990a. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Mäkelä, K. 1990b. Kvalitatiivisen analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Nuorisotutkimus 2, 2-9.

- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa? Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 44/1992.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim) Tutkiva opettaja. Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino, 27-39.
- Palme, M. 1987. Vilka befolkar högssolan? Teoksessa Varför Eva men inte Nils-Erik? Perspektiv på studerande I högskolan. UHÄ/FOU, 29-46.
- Peltonen, J. Sosialisatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Tampere: Gaudeamus, 14-31.
- Perry, W.G. 1970. Forms of intellectual and ethical development in the college years. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Pietilä, P. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Piskonen, H. 1993. Opiskelijoiden kulttuuripääoma ja tiedekulttuurit. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 54, 1993.
- Raivola, R. 1983. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Juva: WSOY, 9-30.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A/44.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:108
- Rinne, R. 1988. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassaolevaan tutkimuskäytäntöön. Teoksessa K. Immonen (toim.) Tieteenhistoria – tieteen kritiikki. Turun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 19, 119-137.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Kivirauma, J. & Pennanen, M. 1998. Kasvatustieteen muodonmuutokset. Kasvatus 29 (1), 86-102.
- Sironen, R. 1992. Koulun aura murenee – mitä tilalle? Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) ”Miksi piiriin?” Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisesta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1/1992, 9-12.

- Snyder B.R. 1973. *The hidden curriculum*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja – eli noin kahdeksan tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 23 (3), 276-280.
- Suoranta, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen kurjuus ja ihanuus opiskelijoiden kertomana. *Kasvatus* 26 (1), 15-23.
- Strauss, A. L. 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Sunnari, V. 1991. Sukupuolinen tasa-arvo ja opettajankoulutus – sosiaalisen sukupuolen problematiikasta. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 208-238.
- Sunnari, V. 1997a. ”Can it really mean us?” Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 97/1997.
- Sunnari, V. 1997b. Gendered structures and processes in primary teacher education. Challenge for gender-sensitive pedagogy. Oulu department of teacher education. *Femina borealis* 4.
- Sunnari, V. 1997c. Naisopiskelijat repivät stressiä. Tapaustutkimus opettajan koulutuksen sukupuolittuneisuudesta. *Naistutkimus* (10), 3, 43-47.
- Sutter, B. 1987. Högskolan I det samhälleliga kraftfältet. Teoksessa varför Eva men inte Nils-Erik? Perspektiv på stiderande I högskolan. UHÄ/FOU Skriftserie 2, 127-152.
- Takala, A., Eskola, A., Pietarinen, J. & Takala, M. 1990. *Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointityöryhmän raportti*. Suomen akatemian julkaisuja 1/90. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja C, 99. Turku: Painosalama.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5), 387-398.

- Valo, M. 1994. Tiede ja tutkimuksen teko ei olekaan suurta, kaukaista, mahtavaa ja mahdotonta. Teoksessa J. Välimaa (toim) Kymmenen tarinaa opetuksesta. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja B Teoriaa ja käytäntöä 86, 39-54.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Virtanen, L. & Kankaanrinta, I. 1989. Biologia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Walkerdine, V. 1990. Schoolgirl fictions. London: Verso.
- Watkins, K. & Marsick, V. 1992. Towards a theory of informal learning and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education* 11 (4), 287-300.
- Weiler, K. 1991. Freire and feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review* 61 (4), 449-474.
- Willis, P. 1984. Koulunpenkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? A. Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino.
- Woods, P. 1977. Teaching for Survival. Teoksessa P. Woods. & M. Hammersley (toim.) *School Experience*. London: Croom Helm, 271-293.
- Woods, P. 1983. *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ylijoki, O-H. 1994. Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 7/1994
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Young, M. 1971. *Knowledge and control*. London: Macmillan.
- Young, M. 1977. School Science – Innovations or Alienation? Teoksessa P. Woods . & M. Hammersley (toim.) *School Experience*. London: Croom Helm, 250-262.
- Young, M. 1984. Kriittisen kasvatussosiologian paradigmat. *Sosiologia* 3, 197-210.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suomentaja R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

Liite 1. Haastatteluissa käytetty teemahaastattelurunko tarkentavine kysymyksineen.

1. TEEMA

Pro gradu- tutkielma prosessina ja tutkimusmenetelmien hallintaan saadut valmiudet

Olet juuri tehnyt pro gradun ja nyt saat pohtia pro gradun ja muiden tieteellisten opintojen suorittamista luokanopettajakouluksessa. Ensin juttelemme hieman tutkielman tekemisen käytännöistä ja aikatauluista.

Kauanko sinulla meni pro gradun tekemiseen?

Mitä pro gradullesi nyt kuuluu?

Teitkö pro gradun yksin vai parin kanssa?

Miksi teit pro gradun yksin/parin kanssa?

Miten yhteistyö sujui?

Millaista oli tehdä pro gradu yksin?

Mitä olet oppinut tutkimuksen tekemisestä opiskeluvuosisi aikana?

Mielipiteitäsi ohjauksesta ja ohjaajasta? Millaista ohjausta sait ja miten?

Tutkielma oppimiskokemuksena? Mitä ilonaiheita pro gradun tekemisessä oli?

Mikä oli ongelmallista tai vaikeaa? Miten selvitit ongelmat?

Voisiko tutkielmasi olla kiinnostava muista opiskelijoista tai tutkijoista? Miten?

Miten kehittyi taitosi ajatella kriittisesti pro gradua tehdessä?

Miten tieteellinen ajattelusi kehittyi pro gradua tehdessäsi?

Opitko ajattelemaan syvällisemmin omasta tieteenalastasi?

Opitko aiheestasi jotain uutta? Mitä?

Miten arvioit pro gradusi edistymistä ja miten arvioit tutkielmasi sujumista prosessina?

Miten päädyit pro gradu työhösi? Miten keksit tutkimusaiheesi?

Millaisia metodiopintoja seminaareja olet suorittanut luokanopettajakoulutuksessa? Mikä niiden anti tutkimuksesi toteutumiselle oli? Entä kuinka ne muuten ovat muuttaneet ajattelutapaasi?

Mitä on mielestäsi tieteellinen ajattelu?

2. TEEMA

Tutkielman ja tieteellisen koulutuksen anti opetustyölle

Löytyykö mitään yhtymäkohtia tutkielmasi ja koulun välillä? Mitä?

Miten suhtaudut siihen, että opettaja voi olla myös tutkija?

Mitä pro gradu merkitsi sinulle? Oliko tutkimuksen tekemisestä sinulle hyötyä tai koitko sen positiivisena oppimiskokemuksena? Millä tavoin? Miksi?

Miten tutkielmasi muutti ajatteluaasi tieteellisestä työstä?

Luetko tieteellisiä tutkimuksia eri tavoin kuin opintojesi alkuvaiheessa? Miten?

Mitä tutkielmasi opetti sinulle tieteen maailmasta yleensä?

(jatkuu)

3. TEEMA

Opiskelu luokanopettajaopettajankoulutuksessa

Pääaineesi luokanopettajakoulutuksessa on kasvatustiede. Miten hahmotat kasvatustieteen tieteenalana?
 Millaisia osatekijöitä tai aputieteitä siinä on?
 Mikä on sinulle ollut mielenkiintoisinta?
 Mikä on oleellisinta opettajan työssä?
 Mitä teorioita kasvatustieteestä muistat?
 Millä käsitteillä operoit kasvatustieteestä puhuessasi esimerkiksi kahviossa opiskelutoverin tai opettajasi kanssa?
 Miten harjoitteluissa hyödynsit kasvatustieteellistä osaamistasi?
 Mikä on kasvatustieteen merkitys itsellesi ja opettajuudellesi?
 Mikä oli merkittävin opiskelukokemuksesi?
 Mitä oli hyvä opetus luokanopettajakoulutuksessa? Mikä jäi mieleesi parhaana oppimiskokemuksena? Miksi?
 Mitä tunnuspiirteitä siinä oli?
 Mikä oli tylsää tai mielestäsi turhaa opiskelua?
 Miten aiot jatkossa kehittää ja ylläpitää ammattitaitoasi?
 Mitä kasvatustieteellistä tai muuta akateemista kirjallisuutta, jos ei opiskeluun liittyvää lukemista lasketa, olet viimeksi lukenut?
 Milloin?

4. TEEMA

Kasvatustieteellisen merkityksen koulussa kohdattaviin ongelmiin

Koulutuksessasi on ollut jonkun verran myös kasvatustieteellisten opintoja.
 Milloin olet opiskellut kasvatustieteologiaa ja minkä verran?
 Mitä muistat kasvatustieteellisten opinnoistasi?
 Voisitko mainita jonkun teorian tai teoreetikon tai alan tutkijan?
 Miten luokanopettaja voi työssään hyötyä sosiologian opinnoista?
 Millaisia käytännön sovelluksia sosiologisella tiedolla voi elämässäsi olla?
 Mikä on sosiologia anti kasvatustieteelle?
 Mikä oli mieleenpainuvinta kasvatustieteellisten opinnoissasi?
 Oletko lukenut tai muutoin arkielämässäsi opintojen ulkopuolella ollut tekemisissä kasvatustieteellisten kanssa?

(jatkuu)

5. TEEMA

Läpäisyaineet peruskoulussa

Koulussa käydään varsinaisten opetettavien aineiden lisäksi läpäisyperiaatteella lukuisia asioita. Mitä tulee mieleesi?

Mikä tarkoitus näillä oppiaineilla on oppilaiden elämässä?

Miten ja milloin niitä opetat?

Millaisiin asioihin haluat vaikuttaa mainitsemillasi läpäisyperiaatteella vietävien oppisisältöjen kautta?

Missä yhteydessä ne ovat tulleet koulutuksessa esille?

Entä muuten?

Oletko kiinnostunut ja miksi?

6. TEEMA

Emansipatorisuus

Luokanopettajan työssä on lukuisia mahdollisuuksia ja esteitä emansipatorisesti toimimiseen. Millaisia mahdollisuuksia näet opettajan työssäsi emansipatoriselle toiminnalle?

Mitä emansipatorisuus ja tasa-arvo merkitsevät opettajan työssä?

Entä millaisia esteitä koulu, ihmiset tai yhteiskunta asettavat opettajan emansipatoriselle työlle?

Millaisia arvoja haluat välittää oppilaille?

Millaisiin koulun tai yhteiskunnan ongelmiin haluaisit puuttua?

Miten koulutuksesi on edistänyt valmiuksia toimia emansipatorisesti?

7. TEEMA

Erityinen koulun ongelma: piilo-opetussuunnitelma

Kasvatustieteissä on viime vuosina puhuttu paljon niin sanotusta piilo-opetussuunnitelmasta.

Mikä on sinun mielestäsi piilo-opetussuunnitelma?

Miten se ilmenee kasvatuksen kentällä?

Muistatko ketään tutkijaa, joka käyttäisi termiä piilo-opetussuunnitelma?

Entä kirjaa?

Miten se tulee huomioida opetuksessa?

Tässä vaiheessa, mikäli opiskelijalle ei selviä piilo-opetussuunnitelman käsite:

Luokkaan liittyvät keinot?

Kouluyhteisö mukaan laajemmin?

Yhteistyö koteihin?

Koulu osana yhteisöä?

(jatkuu)

Säännöt, rutiinit, itsestäänselvytykset?

Opettajan mahdollisuudet torjua?

Mainitseeko sosiologisen tiedostamisen?

Mainitseeko valtaistumiseen, elämäntapaan tai emansipatioon liittyviä ongelmia? Mitä?

Kysymyksiä ei haastattelutilanteessa esitetty välttämättä sellaisenaan, ei myöskään johdantoja teemaan. Kysymysten tarkoituksena oli olla lähinnä apuväline minulle, jotta kaikki teeman kannalta oleelliset asiat tulee käytyä läpi. Teemoja ei myöskään käyty joka kerta tässä järjestyksessä läpi, vaikka useimmin niin tehtiinkin, sillä muutamissa haastatteluissa keskustelu juontui haastattelun myötä itsestään teemoista toiseen. Kunkin teeman pyrin aloittamaan helposti vastattavalla kysymyksellä, esimerkiksi aikatauluja tai lukemia kirjoja luettelemalla haastattelu lähti useimmiten vaivattomasti käyntiin kunkin teeman osalta.

Liite 2 Haastateltavan taustatiedot ja merkintöjä haastattelutilanteesta

Nimi *

Ikä

Aiempi koulutus

Työkokemus vuosina

Siviilisääty

Lasten lukumäärä

Opiskelun tähänastinen kesto

Valmistumisajankohta

Tutkielman aihe *

Yhteiskunnallinen toiminta, jossa on mukana (esim. politiikka, muut järjestöt)

Vaikutelmia haastattelusta:

Haastateltava: vapautunut, avoin vs. jännittynyt. Syitä jännittämiseen tai varauksellisuuteen: persoonallisuus, pelko tiedon vuotamisesta.

Haastattelijan omat tuntemukset ja mielialat, joilla saattaa olla merkitystä haastattelun kululle.

Haastattelun kesto

Haastattelupaikka

Tapahtuneet häiriöt, keskeytykset

* Haastateltavan nimi ja tutkielman aihe jäivät vain tutkijan tietoon ja niitä tarvittiin vain aineiston koodausta varten. Samoin haastateltavan ikä luokiteltiin.

Liite 3 Taulukot A, B, C

TAULUKKO A Opiskelijan määrittelemä paras opintokokonaisuus koulutustaustan mukaan (n 11)

Opintokokonaisuus

Koulutustaso	Didaktinen, praktinen, liittyi aineopintoihin	Teoreettinen, liittyi kasvatustieteen opintoihin	Yhteensä
Niukka	5	-	5
Keskitaso	1	1	2
Koulutuksellinen Pääoma	1*	3	4
Yhteensä	7	4	11**

* Kyseiselle koulutuksellisen pääoman opiskelijalle didaktinen käytännön kurssi oli kuitenkin tarjonnut myös teoreettista antia ja hän oli hyödyntänyt kurssilla oppimaansa syventävissä opinnoissaan.

** Yksi keskitason koulutustaustan opiskelijoista ei osannut nimetä parhaana pitämäänsä opintokokonaisuuksia ja tarjosi molempia vaihtoehtoja yhtä usein.

TAULUKKO B Opiskelijoiden tärkeimpänä pitämä kasvatustieteen osa-alue ja koulutustaso (n 12)

Kasvatustieteen osa-alue

Koulutustaso	Kasvatuspsykologia	Didaktiikka	Kasvatusfilosofia	KasvatussoSiologia
Niukka	2	3	-	-
Keskitaso	1	1	-	1
Koulutuksellinen pääoma	2	-	-	2
Yhteensä	5	4	-	3

TAULUKKO C Maininnat kasvatussosiologian sovelluksista koulussa
kohdattaviin ongelmiin koulutustason mukaan
(mainintojen määrä)

Koulutustausta

Sosiologian sovellus- mahdollisuus	Niukka	Keskitaso	Koulutuk- Sellinen Pääoma	Yhteensä
Vanhempainillat	-	2	1	3
Yhteistyö kotien kans- sa	-	2	3	5
Luokan hallinta	-	2	-	2
Koulukiusaaminen	-	1	-	1
Oppilaiden sosiaaliset ongelmat kotona	1	3	3	7
Oppilaantuntemus ryhmän jäsenenä	-	1	1	2
Historian opetus	2	1	1	4
Vierasmaalaisiin oppi- laisiin suhtautuminen	-	1	2	3
Nuortenkulttuurin ym- märtäminen	-	-	3	3
Tyttöjen ja poikien kas- vattaminen samanar- voisina	1	1	-	2
Nuortenkulttuurin ym- märtäminen	-	-	2	2
Kansalaistaidon opetta- minen	2	1	2	5
Oppilaiden kasvatus erilaisuutta suvaitse- vaksi	2	2	3	7
Kansalaisuuskasvatus	2	-	2	4
Sosiologisten ongelmi- en* tiedostaminen, tun- nistaminen	-	1	3	4
Yhteensä	10	18	26	54

(jatkuu)

* Näistä sosiologisesti mielenkiintoisista ongelmista opiskelijat mainitsivat oppimateriaaleissa näkyvän sukupuolia syrjivän piilo-opetussuunnitelman, piilo-opetussuunnitelman yleensä, opettajan luoman opintoympäristön, jossa lapset passivoidaan; taloudellisen laman seurauksena olevan perheiden ahdingon, joka johtaa epätasa-arvoon ja syrjintään lapsen trendittömän pukeutumisen vuoksi sekä koulun tajuamista osana muuta yhteisöä ja yhteiskuntaa. ”Ratkaisuksi” näihin ongelmiin ehdotettiin mm. kertomista oppilaille, keskustelua, roolileikkejä, urheiluvälineiden hankintaa koululle jne.