

”NORSSI EI OO NORMAALI KOULU”

Normaalikoulu opettajaopiskelijan heimokulttuurin ilmentäjänä

Laura Hynönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hynönen, L. 2006. ”Norssi ei oo normaali koulu”. Normaalikoulu opettajaopiskelijan heimokulttuurin ilmentäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma, 86 s.

Tutkimusaihe nousi kiinnostuksestani tutkia opiskelijan ja normaalikoulun välistä suhdetta. Opettajankoulutuslaitoksessa käytävässä opiskelijoiden välisessä keskustelussa normaalikoulu esittäytyy usein kielteisessä valossa. Lisäksi opetusharjoittelu vaikuttaa herättävän opiskelijoissa monia tunteita. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää niitä merkityksiä, joita normaalikoulu saa opettajaopiskelijoiden ajatuksissa. Näitä merkityssuhteita tutkimalla kartoitettiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vallitsevaa heimokulttuuria.

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2005 Jyväskylän yliopiston luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoilta. Tutkimuksessa käytettiin 74 luokanopettajaopiskelijan kirjoitelmaa, joissa opiskelijat pohtivat suhdettaan normaalikouluun. Tutkimus eteni aineistolähtöisesti aineiston teemoittelun kautta kohti tutkimusongelman täsmentymistä.

Tutkimuksessa todettiin opiskelijan olevan yliopiston piilo-opetussuunnitelman vanki. Akateeminen heimokulttuuri määrittelee hyväksyttävänä pidetyt ajattelu- ja puhutavat. Heimon moraalijärjestys káskee opiskelijaa kritisoimaan normaalikoulua, joka muodostaa heimon lähivihollisen. Kirjoitelmissa korostuu opiskelijoiden kaipuu kenttäkoululle. Se tulkittiin osana heimokulttuurin määräämää puhutapaa mutta myös viestinä kaipuusta ympäristöön, jossa on tilaa omalle epävarmuudelle ja aidolle ihmisten väliselle kohtaamiselle.

Avainsanat: opettajankoulutus, normaalikoulu, piilo-opetussuunnitelma, heimokulttuuri, epävarmuus

SISÄLTÖ

1	MATKALLA OPETTAJAKSI	5
1.1	Oma tarinani	5
1.2	Opiskelija ja normaalikoulu	10
1.3	Yksilö yhteisönsä tulkkina	11
1.4	Opiskelijat tutkimuskohteena	12
1.5	Kokemuksen tutkiminen.....	14
1.6	Yhdenmukaiset kirjoitelmat	15
1.7	Aineistosta nousevien havaintojen pelkistäminen.....	17
1.8	Kohti arvoituksen ratkeamista.....	20
2	YLIOPISTOKULTTUURI	21
2.1	Piilo-opetussuunnitelma	21
2.2	Yliopiston piilo-opetussuunnitelma kolmella eri koulutuslalla.....	23
2.2.1	Lääketieteen opiskelijat.....	24
2.2.2	Sosiologian opiskelijat	25
2.2.3	Luokanopettaja-opiskelijat	25
2.3	Piilo-opetussuunnitelma osana yliopiston arkisia käytänteitä.....	26
3	AKATEEMINEN HEIMOKULTTUURI.....	28
3.1	Heimokulttuuri	28
3.2	Noviisin sosialisatio identiteettiprojekteina.....	31
3.2.1	Sosiaalinen identiteettiprojekti	32
3.2.2	Persoonallinen identiteettiprojekti.....	33
3.3	Heimon moraalijärjestys.....	33
3.4	Heimon mallitarina.....	35
4	HEIMOKULTTUURIN HYVEET JA PAHEET	40
4.1	Opettajankoulutuksen hyveet ja paheet.....	40
4.2	Hyveet ja paheet opiskelijoiden kirjoituksissa	42

4.3 Aineistosta nousseet hyveet ja paheet	45
4.3.1 Hyveellinen keskiluokkaisuus – paheellinen elitismi	45
4.3.2 Hyveelliset pehmeät arvot – paheelliset kovat arvot.....	51
4.4 Lähivihollinen yhdistää	53
5 HEIMOKULTTUURI KÄSKEE JA KIELTÄÄ	55
5.1 Peitä epävarmuutesi!	55
5.1.1 Opettajan epävarmuus	55
5.1.2 Epävarmuuden kohtaaminen opettajankoulutuksessa	58
5.1.3 Tilan puute epävarmuuden aiheuttajana.....	62
5.2 Peitä tunteesi!	66
5.2.1 Koulumaailman tukahdutetut tunteet	68
5.2.2 Aidon kohtaamisen kaipuu	69
5.2.3 Turvallisuuden kaipuu	71
5.2.4 Paljastumisen pelko	72
6 KAIPUU KENTÄLLE MERKKINÄ KOHTAAMISEN PUUTTEESTA.....	75
6.1 Kohti epävarmuuden hyväksyvää opettajankoulutusta	75
6.2 Tutkimusmenetelmän rajoitukset	77
6.3 Tulosten yleistettävyys	79
6.4 Jatkotutkimushaasteita.....	80
LÄHTEET	81
LIITE 1: Tehtävänanto	86

1 MATKALLA OPETTAJAKSI

1.1 Oma tarinani

Laadullista tutkimusta tehtäessä on tärkeää, että tutkija selvittää minkälainen suhde hänellä on tutkittavaan ilmiöön. Juha Varto on todennut, että ”tutkimukselle ei voi olla yhdentekevää, onko kasvatusta tutkiva itse orpokodin kasvatti vaiko perheessä elänyt, onko hän opettaja, vanginvartija, suurperheenäiti vaiko nunna.” (Varto 1992, 113.) Tämän vuoksi katson tärkeäksi selvittää lukijalle tutkimukseen liittyvää esiyymmärrystäni. Oman tarinani kautta haluan johdattaa lukijan siihen elämismailmaan, jossa tutkimus on tehty. Ihminen ei voi irtautua omasta elämismailmastaan, joten hänen tapansa ymmärtää tutkimiaan kysymyksiä vaikuttaa ratkaisevalla tavalla tutkimukseen koko tutkimuksen teon ajan (Varto 1992, 26).

Siloteltu opettajakuva murtuu

Vuoden 2000 keväällä valmistauduin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeisiin. Kevät oli lämmin ja aurinkoinen, mutta silti jaksoin istua kirjastossa pääsykoekirjojen äärellä. Huomioni kiinnittyi erityisesti Hannu L. T. Heikkisen (1997) artikkeliin ”Kun kaikki tuntuu kaatuvan... Kriisistä opettajaksi kasvun siemen”. Artikkelissaan Heikkinen kuvaa tapaustutkimuksen avulla opiskelijan kokemaa koulutuksen aikaista epävarmuutta ammatinvalinnastaan. Epäily alalle sopivuudesta ja jaksamisesta opettajan ammatissa laukaisevat opiskelijassa kriisin, josta selviytyminen lopulta kasvattaa hänestä opettajan. (Heikkinen 1997, 115).

Tapaustutkimuksen Ella pääsee opiskelemaan opettajankoulutuslaitokselle toisella yrittämällä. Hänellä on kokemusta työskentelystä ihmisten parissa, jonka vuoksi opettajan työ tuntuu sopivalta ammattivaihtoehdolta.

Opiskelijatovereiden sosiaalisuus, ulospäin suuntautuneisuus sekä monipuolinen lahjakkuus tekevät vaikutuksen. Alkuinnostus muuttuu opintojen edetessä kuitenkin väsymykseksi.

Opintojen kiireisyys, pirstaleisuus ja pinnallisuus sekä opiskelijoiden keskuudessa vallitseva yltiösosiaalisuus saavat Ellan turhautumaan. Ammatinvalinta alkaa näyttää raskaita puoliaan. Motivaatio valmistumista kohtaan heikkenee henkisen uupumuksen myötä. Ellan kriisi päättyy kuitenkin myönteiseen lopputulokseen opettajankoulutuksen kannalta, koska hänen onnistuu kääntää se voimavarakseen. Kriisistä tulee osa Ellan ammatillista kasvua. Oleellista ammatinvalintakriisistä selviytymisessä oli se, että Ella pääsi käsittelemään tunteitaan ja epävarmuuttaan luottamuksellisessa ilmapiirissä. (Heikkinen 1997, 121–125.) Ammatinvalintakriisi voi päättyä yksilön kannalta myönteisesti, vaikka hän päättäisikin keskeyttää opintonsa. Yksilö on huomannut, ettei ala ehkä olekaan häntä varten. Tämä osoittaa, että opettajankoulutukseen ei välttämättä ole onnistuttu valitsemaan oikeita henkilöitä (Räihä 2006a, 15).

Mielikuvani opettajan ammatista oli tuolloin vielä varsin siloteltu ja sai Ellan tarinan myötä ensimmäisen särönsä. En ollut aiemmin liittänyt epävarmuutta ja ahdistuneisuutta opettajan ominaisuuksiksi. Nyt kuitenkin opettajakuvani laajeni huomattessani, että hyväksi opettajaksi saattoi tulla monen eri prosessin seurauksena. En kuitenkaan sisäistänyt tätä ajatusta vielä. Pääsykokeiden haastatteluosiota varten valmensin itseni. Kuvittelin mahdollisia kysymyksiä ja harjoittelin niihin sopivia vakuuttavia vastauksia. Pohdin millaisia vastauksia valintaraati haluaisi kuulla ja opettelini oikeaksi kuvitteleman puhettavan. Onnistuin vakuuttamaan niin itseni kuin valintaraadinkin ammatinvalintapäätökseni valveutuneisuudesta ja soveltuvuudestani alalle. (ks. Räihä 2001a; Kari 1996) Ellan tarina jäi kuitenkin kytemään mieleni perukoille. Se tuli uudelleen ajankohtaiseksi, kun opintojen edetessä aloin kokea uupumusta opettajaksi opiskelua ja opettajan ammattia kohtaan.

Minusta tulee opettaja!

Ensimmäinen opiskeluvuoteni opettajankoulutuslaitoksessa oli uutuuden viehätysten ja innostuneisuuden aikaa. Olin onnellinen saadessani olla osa tuota opettajankoulutuksen ”tiivistä sosiaalista laumaa”, kuten Heikkinen (1997, 121) asian ilmaisee. Hänen mukaansa opettajankoulutuksesta muodostuu opiskelijoille yleisesti vahva yhteisöllinen kokemus. Opettajaopiskelijoiden tiivis lauma, ottaa yksilön helposti valtaansa ja vaatii yksilöä toimimaan normatiivisen rooliodotuksen mukaisesti. Tällainen rooliodotus syntyy, kun kaikki uskovat kaikkien muiden odottavan heidän käyttäytyvän tietyllä tavalla. Voimakas ryhmäkoheesio pitää yksilön vahvasti otteessaan ja sitä vastaan on vaikea kääntyä, vaikka ajattelisikin erilailla. (Heikkinen 1997, 121.)

Opettajankoulutuksessa opiskelu määritteli oman olemiseni uudelleen. Halusin kovasti kiinnittyä ryhmään ja olla oikeanlainen opettajaopiskelija. Toin itsestäni esille sosiaalisen, aktiivisen, iloisen ja innokkaan puolen. Olin mukana monenlaisessa toiminnassa ja otin vastuulleni erilaisia tehtäviä. Asioiden tehokas hoitaminen kuului mielestäni opettajan imagoon. Ostin pöllötakin, Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoiden käyttämän sinisen takin, jonka rinnassa on pöllön kuva ja vuosikurssi. Se päällä saattoi tuntea olevani vahvasti osa kampuksella kulkevien iloisten sinitakkien ryhmää. Ulkoinen opettajahabitukseni oli vakuuttava. (vrt. Luumi 2002.)

Minulla oli vahva pyrkimys saavuttaa yhteisön jäsenyys ja vakuuttaa niin itseni kuin muutkin pätevydestäni ja sitoutumisestani opettajaopiskelijoiden kulttuuriin. Harré (1983) kutsuu tällaista käyttäytymistä sosiaalisesti identiteettiprojektiksi. Siinä yksilö pyrkii kiinnittymään yhteisön traditioon, arvoihin, uskomuksiin ja toimintatapoihin. Akateeminen heimokulttuuri ohjaa kutakin noviisia sosiaalistumaan oman heimonsa kulttuuriin ja siten ylläpitämään heimon yhteenkuuluvuutta. (Ylijoki 1998, 132.)

Ensimmäinen opiskeluvuosi vaikutti ajatteluuni. Kotiryhmässä kyseenalaistettiin totuutena ja itsestään selvyytensä pidettyjä ajattelumalleja. Asioita pohdittiin uudella tavalla eikä mikään ollut enää varmaa. Innostuin kovasti tästä uudesta tavasta ajatella ja

kyseenalaistaa asioita. Sain rakennusaineita uudenlaisen opettajuuden kehittämiseen ja uskoin koulumaailman muuttuneen täysin sitten oman kouluaikani. Odotin innostuneena ensimmäistä opetusharjoittelua normaalikoululla, jotta pääsisin näkemään kuinka näitä edistyksellisiä ja uudistusmielisiä ihanteita toteutettaisiin käytännössä. Jouduin kuitenkin kokemaan pettymyksen ensimmäisessä opetusharjoittelussa. Koulunkäynti näytti ulospäin aivan samalta kuin ennenkin. Opettaja puhui ja oppilaat kuuntelivat tai tekivät tehtäviä.

Epävarmuus opettajuudestani

Opintojen edetessä minusta alkoi tuntua, etten enää voinut jakaa kaikkia opettajaopiskelijayhteisössä vallitsevia arvoja, uskomuksia ja opettajakuvaa. Minulle tuli tarve erottautua opiskelijayhteisöstä ja keskittyä omiin arvoihini sekä kehittää itseäni ihmisenä eikä pelkästään opettajana. Harré (1983) kutsuu tätä vaihetta persoonallisen identiteettiprojektin vaiheeksi. Siinä yksilö muovaa omaan erityistä ja ainutlaatuista suhdettaan yhteisöön. Yksilön tavoitteena on saavuttaa yksilöllisyyden leima ja erottautua muista akateemisen heimon jäsenistä. Tämä on mahdollista vasta sosiaalisen identiteettiprojektin jälkeen. (Ylijoki 1998, 133.)

Opintojen edetessä olin alkanut epäillä ammatinvalintaani ja soveltuvuuttani alalle. Heikkinen (1997) kertoo artikkelissaan myös Ellan alkaneen kokea opintojen keskivaiheilla väsymystä ja haluttomuutta koulutusta kohtaan. Opintojen kiireisyys ja pinnallisuus alkoivat vaivata Ellaa ja hän koki olevansa loppuun palanut koulutukseen. (Heikkinen 1997, 122–123.) Kriisi ei kuitenkaan kaatanut Ellaa vaan hän löysi tahon, jossa käsitellä tunteitaan. Olin lukenut Ellan tarinan pääsykoevaiheessa ja saanut sellaisen käsityksen, että opettajankoulutuksessa kaikenlaisia tunteita voidaan käsitellä avoimesti. Nyt minulle tuli kuitenkin sellainen tunne, että vain opettajalle ”sopiville” tunteille oli tilaa mutta ei suinkaan kaikille.

Tunsin jääväni yksin kriisini kanssa. En löytänyt oikeaa tahoja, jonka kanssa jakaa opettajuuteen liittyviä epävarmuuden tunteita. Tuntui, että kaikki muut opiskelijat

ympärilläni olivat niin kovin varmoja omasta opettajuudestaan ja päämäärästään. Yliopiston puolella opettajuuden kriisi oli helppo unohtaa mutta harjoittelussa se pulpahti vahvasti pintaan. Harjoitteluista muodostui vähitellen koulutuksen kipukynnys. Aloin vältellä harjoitteluita ja menin sinne vasta, kun oli aivan pakko. Harjoittelusta muodostui teeskentelyn areena. Peitin ahdistukseni ja yritin olla ulkoisesti mahdollisimman hyvä opettaja. Suunnitellessani tunteja huomasin ajattelevani vain sitä mikä miellyttäisi eniten ohjaavaa opettajaa ja näyttäisi hyvältä hänen silmissään. Harjoittelusta muodostui ahdistuksen, pelon ja epävarmuuden näyttämö, jossa juonena oli peittää nuo tunteet mahdollisimman hyvin. Koin kasvuni opettajana pysähtyneen. Opettajaidentiteettini oli hyvin hatara enkä tuntenut sen olevan osa minua. Epävarmuuden ja pelon tunteista ei koskaan puhuttu ja kuvittelinkin muiden kasvavan opettajiksi täysin ongelmitta.

Kiviniemi (1997) havaitsi opetusharjoittelua koskevassa tutkimuksessaan, että opetusharjoittelusta muodostuu areena, jossa opiskelijat pyrkivät erilaisin tavoin peittelemään epävarmuuttaan. Opetusharjoittelusta muodostuu harhautusten kehä, jossa opiskelija pyrkii toteuttamaan harjoittelunohjaajan kuviteltuja mieltymyksiä ja jossa ohjaaja antaa palautetta häntä varten valmistetusta näytöksestä. Aitoa kohtaamista ohjaajan ja harjoittelijan välillä ei tällöin pääse syntymään. Opiskelijat kokevat itsensä epävarmoiksi mutta eivät uskalla paljastaa epävarmuuttaan. Opettajan hyveisiin ei kuulu epävarmuus, joten epävarmaa henkilöä saatettaisiin pitää soveltumattomana opettajan ammattiin. (Kiviniemi 1997.)

Jossain muualla olisin hyvä

Britzman (1986) on kritisoinut opettajankoulutusta siitä, että siellä ei anneta opiskelijalle tilaa kohdata ja käsitellä tunteitaan. Epävarmuus on monen opiskelijan ja opettajan kokema tunne, joka monesti vaietaan kuoliaaksi. (Britzman 1986, 425.) Oman epävarmuuteni keskellä tunsin kuitenkin haluavani valmistua opettajaksi, koska uskoin olevani hyvä opettaja. Se ei vain tuntunut olevan mahdollista normaalikoulussa mutta jossain muualla, joissain muissa oloissa, uskoin olevani hyvä. Kenttäharjoittelulla oli

käänteentekevä vaikutus opettajuuteni kehityksessä. Siellä tunsin saavani ensimmäistä kertaa harjoitella rauhassa. Olin turvassa kritiikiltä ja tarkkailevilta silmiltä. Onnistumisen paine ja epäonnistumisen pelko pienuivat ja antoivat minulle tilaa keskittyä opettamiseen ja oppilaisiin. Kenttäkoulu tuntui hyvältä paikalta, koska siellä sain olla piilossa tarkkailulta ja kokeilla siipiäni rohkeammin.

Tutkintovaatimuksiin kuuluvat opetusharjoittelut (ks. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 111–113) ovat lopulta muodostaneet opettajaksi kasvuni perustan. Oman kasvuprosessini ja tutkimukseni aihepiiriin tutustumisen myötä harjoitteluihin liittyvä ahdistus, pelko, epävarmuus ja jännittäminen ovat vähentyneet ja muuttuneet päättöharjoittelussa vallitsevaan varmuuden ja rauhallisuuden tunteeseen. Epävarmuus ei ole kuitenkaan kokonaan hävinnyt vaan nousee esiin aina uusissa tilanteissa. Venkula (2003) kokee epävarmuuden olevan luonnollinen osa ihmisen elämää. Se voi toimia luovuuden ja oppimisen lähteenä sekä voimavarana, jos ihminen osaa suhtautua hyväksyvästi tähän tunteeseen. (Venkula 2003.)

1.2 Opiskelija ja normaalikoulu

Keskusteltuani muiden opiskelijoiden kanssa huomasin normaalikoulun herättävän opiskelijoissa samanlaisia epävarmuuden ja pelon tunteita, joita itse olin kokenut. Karjalaisen (1991) mukaan myyttinen opettajakuva ohjaa opettajia vaikenemaan kohtaamistaan vaikeuksista. Niistä puhuminen ei tunnu olevan luontevaa myöskään opiskelijoiden keskuudessa. Myyttisen opettajakuvan mukaan ongelmat viestivät opiskelijan soveltumattomuudesta opettajan ammattiin.

Kiinnitin huomiota myös opiskelijoiden keskuudessa käytäviin epävirallisiin kahvipöytäkeskusteluihin. Niitä tuntui ohjaavan näkymätön koodi, joka käskii opiskelijaa kritisoimaan normaalikoulua. Jo hyvin pian opiskelemaan tultuaan opiskelija huomaa, että normaalikoulusta ei tule pitää ja hän alkaa toistaa puheessaan yleisesti hyväksyttyä mielipidettä. Normaalikoulun ja opettajaopiskelijoiden välillä vaikuttaa vallitsevan vastakkainasettelun tila. Normaalikoulu herättää opiskelijoissa monenlaisia

tunteita vielä kauan opiskeluiden jälkeenkin. Päätin tutkia tätä opiskelijoiden ja normaalikoulun välistä tunnelatautunutta merkityssuhteiden maastoa.

Tutkimuskirjallisuudessa opiskelijaa ohjastetaan valitsemaan tutkimusaiheeksi sellainen aihe, joka poikkeaa jonkin verran tutkijan omasta kokemuspöiristä. Tällä tavoin pyritään varmistamaan riittävä etäisyys ja mahdollisimman monipuolinen näkökulma aiheeseen. Eskola ja Suoranta (1998) ovat kuitenkin sitä mieltä, että vaadittava objektiivisuus voidaan saavuttaa myös tutkimuksessa, joka tehdään läheisestäkin aiheesta. Tässä tapauksessa tarvittava tutkimuksellinen etäisyys syntyy tutkijan lukeneisuudesta ja teoreettisesta pohdinnasta. (Eskola & Suoranta 1999, 34–35.) Olen itse osa tutkimaani opiskelijayhteisöä. Tutkimuksellisen etäisyyden aiheeseen olen pyrkinyt varmistamaan avaamalla lukijalle sitä elämismailmaa, jossa tutkimus on tehty. Tämän tiedon valossa lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

1.3 Yksilö yhteisönsä tulkkina

Tutkin pro gradu -työssäni ihmistä ja hänen kokemustaan. Yksilöllisen kokemumailman tutkimiseen sopii fenomenologinen tutkimusote (Laine 2001, 26–27). Ihmisiä tutkittaessa on aina kyse ilmiöiden tutkimisesta, sen tutkimisesta, kuinka maailma on ihmiselle merkityksellinen (Varto 1992, 85). Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Ihmistä ei voida ymmärtää irrallaan tuosta suhteesta. Esimerkiksi opettajan opettajuus syntyy suhteessa oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin. (Laine 2001, 26–27.) Opiskelijan heräävän opettajuuden voidaan nähdä syntyvän suhteessa opettajankoulutuslaitokseen, harjoittelukouluun ja opiskelutovereihin.

Tutkimuksessani kartoitan niitä kokemuksia ja merkityksiä, joita normaalikoulu herättää opiskelijassa. Laine (2001) toteaa merkitysten tutkimisen pohjautuvan siihen oletukseen, että ihmisen toiminta on aina tarkoituksperäistä eli intentionaalista. Intentionaalisuudella tarkoitetaan kaiken merkityksellisyyttä, sitä että todellisuus ei koskaan näyttäydy edessämme neutraalina massana, vaan ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä

ladattua. Todellisuus näyttäytyy havaitsijalle hänen yksilöllisten pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. (Laine 2001, 27–28.) Ylijoki (1998) tuo akateemisia heimokulttuureja koskevassa tutkimuksessaan esille kuitenkin toisenlaisen näkökulman. Todellisuus voi näyttäytyä opiskelijalle myös heimokulttuurin sallimien pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Tällöin ilmiöiden saamien merkitysten voidaan nähdä kertovan jotain yhteisössä vallitsevasta kulttuurista.

Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihminen on perustaltaan yhteisöllinen. Voidaan siis olettaa, että opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ovat osa opettajankoulutuslaitoksen yhteistä merkityksen perinnettä. Siten opiskelijoiden kokemukset ja niille annetut merkitykset paljastavat jotain koko yhteisön ajattelutavasta. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään jotain tutkittavan alueen ihmisten sen hetkisestä merkityksmaailmasta. Tarkoituksena ei ole löytää universaaleja yleistyksiä. (Laine 2001, 27–29.) Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat ajallisia ja paikallisia. Niitä ei voida suoraan yleistää koskemaan kaikkia yhteisöjä. Tulokset kuvaavat pikemminkin paikallisia ja historiallisesti muuttuvia ilmiöitä. (Eskola & Suoranta 1998, 16.)

Ajallisesti ja paikallisesti sitoutunut tutkimukseni kertoo Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa keväällä 2005 opiskelleiden 1.-4. vuosikurssin opiskelijoiden sen hetkisestä suhteesta ja tunteista Jyväskylän yliopiston normaalikoulua kohtaan. Yksilöiden vastausten perusteella voidaan kuitenkin päätellä jotain yleistä opettajankoulutuslaitoksessa opiskelevien elämismaailmasta.

1.4 Opiskelijat tutkimuskohteena

Tutkimusaineisto on kerätty vuonna 2005 kevätlukukaudella. Vastaajina oli yhteensä 127 luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijaa. Aineenopettajien laatimat vastaukset mukailivat luokanopettajien vastauksia eivätkä tuoneet tutkimastani aiheesta esiin uusia näkökulmia. Päätin rajata aineenopettajaopiskelijoiden joukon pois tutkimuksestani ja keskittyä ainoastaan luokanopettajaopiskelijoiden vastauksiin. Tutkimuksen

ulkopuolelle jäi 49 aineenopettajan kirjoitusta sekä neljä luokanopettajaopiskelijan kirjoitusta. Kiviniemi (2001) muistuttaa, että tutkijan on osattava rajata laadullisen tutkimuksen ongelmanasettelua ja aineistoa. Kaikkea sitä aineistoa, mikä tutkimuksen aikana on tullut kerättyä, ei ole tarpeen sisällyttää tutkimusraporttiin (Kiviniemi 2001, 71).

Tutkimukseni aineisto koostuu 74 luokanopettajaopiskelijan vastauksista, joista suurin osa (77 %) on kerätty ensimmäisen vuosikurssin edustajilta. Vastaajista 18 prosenttia on toisen ja kolmannen vuosikurssin edustajia ja vain neljä prosenttia neljännen vuosikurssin edustajia. (ks. Taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Tutkimukseen vastanneiden luokanopettajaopiskelijoiden määrä jaoteltuna vuosikurssin ja sukupuolen mukaan (n = 74)

Opiskelijan sukupuoli	Opiskelijoiden määrä				
	Vuosikurssi				
	1.vsk	2.vsk	3.vsk	4.vsk	Yhteensä
Nainen	47	7	5	1	60
Mies	10	-	2	2	14
Yhteensä	57	7	7	3	74
Prosentteina	77 %	9,5 %	9,5 %	4 %	100 %

Ensimmäisen vuosikurssin edustajien suuri määrä tuo oman leimansa tutkimukseen. Tutkimus painottuu opiskelijayhteisöön vasta sosiaalistuneiden opiskelijoiden kertomuksiin. Opintojensa loppuvaiheella olevien opiskelijoiden kertomukset saattaisivat tuoda esiin toisenlaisia seikkoja.

1.5 Kokemuksen tutkiminen

Päästäkseni selville muiden opiskelijoiden kokemuksista, minun tuli löytää menetelmä, jolla saisin parhaiten esiin opiskelijoiden ajatukset. Kokemuksen tutkiminen on haasteellista, sillä kokemusten tullessa tietoisiksi ja huomion kiinnittyessä niihin, ne särkyvät. Lisäksi kokemukset ovat hetkellisiä ja vain osittain kielen avulla ilmaistavissa. Tutkija joutuukin haasteellisen tehtävän eteen yrittäessään valita sellaisen tutkimusmenetelmän, joka mahdollisimman vähän häiritsisi yksilön kokemusta. (Moilanen & Räihä 2001, 51–53.) Alasuutari (1994) suosittelee käyttämään merkitysrakenteita tutkittaessa aineistona sellaista tekstiä, jossa ihmiset saavat puhua omin sanoin. Merkitysten tutkimiseen ei sovi aineisto, jossa tutkittavat valitsevat tutkijan valmiiksi jäsentämistä vastausvaihtoehdoista. (Alasuutari 1994, 72–73.)

Kokemuksia voidaan tutkia käyttäen menetelmänä protokollakirjoittamista. Se on kirjoittamisen tapa, jossa kirjoittaja pyrkii kirjoittamaan jostain tilanteesta ja siihen liittyvästä kokemuksesta mahdollisimman aidosti selittämättä tai tulkitsematta sitä. (Moilanen & Räihä 2001, 53.) Kokemuksia voidaan tutkia myös eläytymismenetelmän avulla. Siinä vastaajat kirjoittavat useampia pienimuotoisia tarinoita tutkijan muuttaessa kehyskertomusta aina joiltain osin. Analyysissä kiinnitetään huomiota siihen mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä tekijää. (Eskola & Suoranta 1998, 112–113.) Tutkimuksessani käytin aineistonkeruumenetelmänä vapaata kirjoitelmaa, joka on tietynlainen yhdistelmä protokollakirjoittamisesta ja eläytymismenetelmästä.

Pohtiessani tutkimukseeni sopivaa tutkimusmenetelmää, tutustuin Luumin (2002) pro gradu -työhön. Hän selvittää työssään millaisia arvoja, uskomuksia ja myyttejä

opiskelija kantaa mukanaan käyttäessään Jyväskylän opettajaopiskelijoille jo perinteeksi muodostunutta sinistä pöllötakkia. Tämän arkisen ilmiön tutkimiseen Luumi käytti aineistonkeruumenetelmänä vapaata kirjoitelmaa, joka oli yhdistelmä erilaisista aineistonkeruumenetelmistä. Yhdistelemällä eri tapoja, hän sai aikaan riittävän laajan aineiston, joka tarjoaa mahdollisuuksia useille tulkinnoille sekä niiden vertailulle. (Luumi 2002, 38.) Moilanen ja Rähä (2001) korostavat merkitysten tulkinnassa olevan hyötyä siitä, että tutkija on kerännyt rikkaan ja monipuolisen aineiston. Laaja aineisto tarjoaa mahdollisuuden nyanssien tulkintaan ja erilaisten tulkintojen konstruointiin. (Moilanen & Rähä 2001, 53.)

Omassa tutkimuksessani jatkan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen arkisten ilmiöiden tutkimista. Katsoin perustelluksi käyttää aineistonkeruumenetelmänä Luumin (2002) käyttämää vapaata kirjoitelmaa. Aineisto kerättiin opiskelijoilta luentojen (opetushallinto, äidinkieli, terveystieto, kotiryhmäistunto) alussa. Opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan vapaamuotoinen kirjoitelma otsikolla ”Minä ja norssi”. Tehtävänannossa opiskelijaa kehoitettiin kertomaan niistä ajatuksista, joita otsikko hänessä herättää. Lisäksi tehtävänannossa oli kaksi apukysymystä, joiden tarkoituksena oli helpottaa aiheeseen kiinni pääsyä. Pyysin opiskelijoita pohtimaan ”Millainen on suhteesi norssiin?”. Halusin heidän pohtivan asiaa myös toisesta näkökulmasta eli ”Millainen on norssin suhde sinuun?”. (ks. Liite 1.) Tällä tavoin halusin antaa opiskelijoille mahdollisimman vapaat kädet kirjoittaa ajatuksistaan.

1.6 Yhdenmukaiset kirjoitelmat

Oletin opiskelijoiden kertovan nimettömissä kirjoitelmissa avoimesti kokemuksistaan ja tunteistaan. Uskoin opiskelijoiden kertovan todellisista mielipiteistään, niistäkin jotka olisivat vastoin yleistä opiskelijoiden kahvipöytäkeskustelukulttuuria. Tutkimusaineisto tuotti kuitenkin yllätyksen. Kirjoitelmat olivat toinen toisensa kopioita. Tuntui siltä kuin olisin tehtävänannossa käskenyt opiskelijoita kirjoittamaan vain tietyistä aiheista. Saattaa olla, että antamani otsikko, ”Minä ja norssi”, sisälsi piiloisen viestin, joka ohjasi opiskelijat kirjoittamaan heimokulttuurissa vallitsevien hyveiden mukaisesti.

Ylijoki (1998) on tutkinut yliopistossa vallitsevia akateemisia heimokulttuureja ja havainnut niiden sosiaalistavan opiskelijanoviisin hyvin pian heimon jäseneksi. Heimon säilyvyyden ja muuttumattomuuden kannalta on tärkeää, että uudet opiskelijat omaksuvat hyväksytyt ajattelutavat pian opiskelemaan tultuaan. (Ylijoki 1998.) Opiskelijoiden sosiaalistumisprosessi vaikuttaa tapahtuneen erittäin nopeasti. Aineistonkeruuvaiheessa suurin osa vastaajista (77 %) oli ollut koulutuksessa vasta hieman yli puoli vuotta. Saattaakin olla, että tietty opettajakuva on rakentunut jo ennen koulutukseen tulemistä ja sen vuoksi heimon viestittämät arvot omaksutaan nopeasti.

Opiskelijat käsittelivät kirjoituksissaan normaalikoulun epätavallisuutta ja erilaisuutta verrattuna kunnan kouluihin. He kokivat normaalikoulun opettajien ja oppilaiden poikkeavan tavallisen koulun väestä. Kirjoitus toisensa jälkeen todettiin, ettei normaalikoulu valmista opiskelijaa oikeaan työelämään. Vaikuttaisikin siltä, että opettajankoulutuksen yliopistomaisuus ja teoreettisuus eivät ole saavuttaneet suosiota opiskelijoiden keskuudessa. Opinnot koetaan tietynlaisena riittinä ennen käytännön työhön siirtymistä. Koulun fyysisiä puitteita ja teknistä varustetasoa pidettiin pröystäilevänä ja epäluonnollisena. Kaiken tämän keskellä opiskelijat tunsivat olevansa hierarkiajärjestelmän alimmalla tasolla ja oikeiden opettajien tiellä. Joukkoon mahtui myös kirjoituksia, joissa osa edellä mainituista seikoista nähtiin myönteisinä, opettajana toimimista helpottavina tekijöinä. Kielteisesti ja myönteisesti suhtautuvien kirjoitelmia erotti vain näkökulma, sisältö oli molemmissa sama.

Intoni työtä kohtaan lopahti tylsien ja tavanomaisten, keskenään hyvin identtisten vastausten myötä. Aineisto ei vastannut odotuksiani. Olin odottanut opiskelijoiden käsittelevän tunteitaan ja kokemuksiaan henkilökohtaisemmalla tasolla. Aineisto ei auennut minulle vaan se tuntui turhulta ja käyttökelvottomalta. Se sai jäädä odottamaan tarkempaa perehtymistä lähes vuodeksi.

Räihä (2001) kertoo kokeneensa samankaltaisia tunteita tutkimusta tehdessään. Hänen mukaansa laadullista tutkimusta tehtäessä aineisto saattaa monesti vaikuttaa

ensilukemalla mielenkiinnottomalta ja tavanomaiselta. Vastauksissa ei tunnu olevan mitään erikoista. Ihmiset vain vastaavat tietyllä tavalla. Tutkijalla saattaa kestää pitkään ennen kuin haastatteluvastaukset avautuvat. Tutkimuksen edetessä ja toistuvan aineistoon paneutumisen seurauksena, alkaa vastauksista kuitenkin löytyä yhteneväisyyksiä ja vihjeitä jostain, joka tutkijan on selvitettävä. (Moilanen & Rähä 2001, 57.)

Kun palasin myöhemmin aineistoni pariin, aloin tehdä miellekarttaa niistä asioista, joista tutkittavat puhuivat. Tällä tavoin pyrin pääsemään tarkemmin kiinni aineistoni sisältöön. Tässä vaiheessa minun oli tärkeää ymmärtää, että tutkimustulos ei ole sama asia kuin se mitä tutkittavat kirjoittavat. Minun tuli ymmärtää, että aineiston tarkoituksena ei ollut antaa minulle suoria vastauksia, vaan aineistoa oikealla tavalla analysoimalla minun tulisi itse löytää vastaus tutkimusongelmaani. Tutkittavien kirjoitelmissa mainitsemat asiat olivat vain vihje jostakin, joka minun oli tutkijana selvitettävä. Tietoa tuli löytää rivien välistä ja nähdä ikään kuin kirjoituksen taakse. Laadullisessa tutkimuksessa on vaarana, että tutkimus jää vain tutkittavien käsittelemien aiheiden kuvailuksi. Tutkimuksessa on päästävä pintaa syvemmälle ja osattava analysoida mitä tutkittava oikeasti tarkoittaa. Tällä tavoin päästään käsiksi merkitysrakenteiden analysointiin, jonka tarkoituksena on paljastaa toimintaa ohjaavia piileviä merkitysstruktuureja. (Moilanen & Rähä 2001, 55.)

1.7 Aineistosta nousevien havaintojen pelkistäminen

Raakahavainnot

Pyrin pääsemään kiinni aineistoni sisältämään informaatioon muokkaamalla sitä pelkistetymppään muotoon. Kun aineistoa tarkastellaan vain tietystä, tutkimuksen viitekehysten kannalta olennaisesta näkökulmasta, saadaan siitä pelkistetympi. Näin tutkijan on helpompi tehdä aineistostaan raakahavainnoja, jotka auttavat tutkijaa pääsemään kiinni aineistonsa ytimeen. (Alasuutari 1994, 31.) Aloitin aineistoni tarkastelun luokittelemalla vastaukset normaalikouluun myönteisesti suhtautuvien ja

kielteisesti suhtautuvien ryhmiin. Laadin kaksi miellekarttaa, joista toisen keskiöön sijoitin lauseen ”pitää norssista” ja toisen keskiöön ”ei pidä norssista”. Keskiöiden ympärille aloin kerätä niitä asioita, joista myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvat opiskelijat puhuvat. Normaalikouluun myönteisesti suhtautuvat opiskelijat kirjoittivat seuraavista asioista:

- Ohjaavat opettajat ovat ammattitaitoisia ja heiltä saa hyvää palautetta.
- Oppilaat ovat tavallisia ja tottuneita harjoittelijoiden vaihtuvuuteen.
- Korkea tekninen varustetaso tarjoaa mahdollisuuksia opetuksen kehittämiseen.
- Normaalikoulussa on mahdollisuus kokeilla erilaisia opetusmetodeja.
- Harjoittelut ovat opettavaisia ja siellä saa tehdä virheitä.
- Normaalikoulu ei ole tavallinen koulu.
- Opiskelija tiedostaa, ettei hänen kuuluisi pitää normaalikoulusta.

Normaalikouluun kielteisesti suhtautuvat opiskelijat toivat kirjoituksissaan ilmi puolestaan seuraavanlaisia seikkoja:

- Ohjaavat opettajat ovat epäaitoja ja kyllästyneitä harjoittelijoihin.
- Oppilaat ovat erilaisia ja he suhtautuvat harjoittelijoihin ylimielisesti.
- Harjoittelijoiden jatkuva vaihtuminen ei ole hyväksi oppimiselle.
- Koulussa ei ole erityisoppilaita tai ongelmatapauksia.
- Korkea tekninen varustetaso on turhaa ja hienostelevaa.
- Normaalikoulu ei ole tavallinen koulu eikä valmista todelliseen työelämään.
- Harjoittelija on vain osa suurta opiskelijoiden massaa.
- Kasvatustieteen teoriat eivät näy käytännön työssä.
- Normaalikoulussa ei saa tehdä virheitä.
- Opiskelija menee norssiin harjoitteluun vain pakosta.
- Koulu on elitistinen ja laitostenomainen.

Raakahavainnot auttoivat minua huomaamaan, että myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvat opiskelijat kirjoittavat samoista seikoista. Ainoastaan näkökulma on erilainen. Suhtautumistavalla ei sinänsä ollut merkitystä sen kannalta, millaisiin seikkoihin opiskelijat kirjoituksissaan kiinnittivät huomiota.

Teemoittelu

Seuraavaksi päätin syventää tekemiäni raakahavaintoja tematisoinnin avulla. Teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä nostamalla tekstistä esiin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla on tarkoitus löytää tekstistä sen merkityksenantojen ydin. Tutkijan tarkoituksena on löytää tekstiin piilotetut merkitykset, jotka ilmenevät koko tekstin sisältöä analysoimalla, ei vain yksittäisten kohtien perusteella. (Moilanen & Räihä 2001, 53.) Tein listan niistä teemoista, joista tutkittavat puhuivat. Kunkin teeman alle kirjoitin teksteistä otettuja lainauksia, joiden perusteella olin päättellyt vastaajan puhuvan mainitsemastani teemasta. Tässä vaiheessa analysoin edelleen myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvia opiskelijoita erillisinä ryhminään. Lisäksi erottelin tutkimusjoukon myös sukupuolen perusteella. Halusin nähdä vallitsisiko ryhmien välillä eroja.

Teksteistä erottui selkeästi neljä vahvaa teemaa: fyysinen ympäristö, ihmiset, epävarmuus ja normaalikoulun erityisluonne. Opiskelijoiden teksteissä otettiin toistuvasti kantaa normaalikouluun rakennuksena. Se koettiin uhkaavana, pröystäilevänä, laitosmaisena, kylmänä, epärealistisena ja vain joiltain osin kodikkaana. Normaalikoulun ihmiset muodostivat toisen vahvan teeman. Omaa suhdetta normaalikouluun rakennettiin norssin opettajien ja oppilaiden kautta. Sen vuoksi he tuntuvatkin saaneen suhteellisen suuren huomion opiskelijoiden kirjoituksissa. Opiskelijan kokema tunnemaailma tiivistyi epävarmuuden ympärille. Normaalikoulussa opiskelu aiheutti toisissa ahdistusta. Toiset puolestaan kokivat ympäristön turvalliseksi. Osa kaipasi kovasti kenttäkouluun suorittamaan harjoitteluitaan. Epävarmuus tuntui olevan piilotetusti läsnä opiskelijoiden kirjoituksissa. Norssin erikoisasema valtion

kouluna ja harjoittelukouluna aiheutti myös paljon keskustelua. Yleisesti epäiltiin sen kykyä valmistaa opiskelija kohtaamaan työelämän todelliset haasteet.

Teemoittelun jälkeen havaitsin, ettei opiskelijaryhmien välille muodostunut merkittäviä eroja sukupuolen tai suhtautumistavan perusteella. Opiskelijat puhuivat kaikki samoista teemoista, joten jatkossa en enää erotellut kirjoitelmia tämän jaon mukaisesti. Tällä tavalla edeten pääsin viimein kiinni aineistooni ja huomasin sen arvon. Aluksi lattealta vaikuttavasta aineistosta alkoi löytyä paljon tutkittavaa.

1.8 Kohti arvoituksen ratkeamista

Edellä olen tuonut esille tutkimukseeni liittyvät lähtöoletukset ja niiden tarkentumisen varsinaiseksi tutkimusongelmaksi. Seuraavassa siirryn tutkimukseni raportointiosioon. Aineistolähtöiselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimus ei rakennu minkään yksittäisen teorian varaan. Aineiston tulkinta tapahtuu useamman pienemmän teorian valossa, joiden avulla tutkija tulkitsee aineistoaan ja sitä kautta tutkimaansa ilmiötä. Useamman eri teorian käyttö antaa mahdollisuuden tutkia käsiteltävänä olevaa ilmiötä useista eri näkökulmista käsin. (Eskola 2001, 136–138.)

Opiskelijoiden tapa puhua normaalikoulusta ja itsestään noudatteli samaa, ikään kuin ennalta sovittua, kaavaa. Aloitan ilmiön selvittämisen Aholan ja Olinin (2000) tutkimukseen nojaten, joka selvittää yliopiston piilo-opetussuunnitelman rakenteita. Tarkennan opiskelijanoviisin akateemiseen yhteisöön sosiaalistumista Ylijoen (1998) heimokulttuuritutkimuksen avulla. Opiskelijan kokemaa epävarmuutta ja sen peittelyn mekanismeja selvitän Kiviniemen (1997) opetusharjoittelututkimuksen sekä Britzmanin (1986) opettajan epävarmuutta käsittelevän artikkelin valossa.

2 YLIOPISTOKULTTUURI

2.1 Piilo-opetussuunnitelma

Piilo-opetussuunnitelman käsite tuli tunnetuksi 1960-luvulla, kun Philip Jackson tutki elämää luokkahuoneissa. Hän lähestyi aihetta tarkastellen luokkahuone-elämää uudesta näkökulmasta. Jackson tarkkaili yhteisön toimintaa kuin toisesta kulttuurista tullut vieras, jolle mikään ilmiö ei ollut itsestään selvyys. Jackson näki oppilaiden muodostavan eräänlaisen kansanheimon. Hän havaitsi, että heimo oli ahdettu aivan liian pieneen huoneeseen, jossa he suorittivat erilaisia seremonioita ja riittejä, joiden tarkoituksena ei ollut niinkään opettaa kouluaineita kuin esimerkiksi odottamista ja itsehillintää. (Broady 1986, 96.) Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan siis sitä luokkahuonetodellisuutta, joka ei tule esiin kirjoitettuja opetussuunnitelmia tarkasteltaessa (Ahola & Olin 2000, 3).

Koulussa toteutettava opetussuunnitelma on yleensä jakautunut kolmeen osaan. Kirjoitettu opetussuunnitelma määrää opetuksen sisällöt, tavoitteet ja muodot sekä pitää sisällään kaikki tärkeimmät säännöt ja toimet, joiden avulla koulu pyrkii saavuttamaan kasvatukselliset päämääränsä. Tämän lisäksi voidaan erottaa toteutunut opetussuunnitelma, joka viittaa siihen mitä koulussa kulloinkin tosiasiasa opetetaan ja opitaan. Kolmantena tulee piilo-opetussuunnitelma, joka kattaa kaiken sen muun mitä koulu ja koulunkäynti opettavat. (Ahola & Olin 2000, 3-4.) Piilo-opetussuunnitelma ohjaa oppilaita oppimaan opetussuunnitelmaan kuulumattomia asioita:

- Koulussa työskentely on alituisen keskeytettävä.
- Koulussa joutuu tekemään sellaista mistä ei ole kiinnostunut tai missä ei näe mitään tarkoitusta.
- Koulussa ympärillä olevista kavereista ei tarvitse piitata, koska keskinäinen apu on vilppiä.
- Koulussa täytyy työskennellä yksilöllisesti mutta samalla tarkkaavaisesti.

- Koulussa täytyy osata kontrolloida itseään verbaalisesti ja motorisesti.
- Koulussa tulee unohtaa oma kokemusmaailmansa.
- Koulussa täytyy alistua opettajan auktoriteettiin. (Broady 1986, 97–98.)

Yliopistossa vallitsee myös piiloinen kulttuuri, jota opiskelijoille tietoisesti ja tiedostamatta opetetaan. Ahola ja Olin (2000) ovat listanneet hypoteettisia piilo-opetussuunnitelman vastineita yliopisto-opiskelijoiden osalta:

- Yliopistossa vain itse voi keskeyttää, jos on yleensä jotain aloittanut.
- Yliopistossa joutuu edelleen tekemään turhia ja epäkiinnostavia asioita.
- Yliopistossa suhteet muihin opiskelijoihin ovat tärkeitä, koska heiltä saa opintoihin liittyvää informaatiota.
- Yliopistossa opiskelija on yksin opintojensa kanssa eikä mitään tarkkaavaisuutta vaadita.
- Yliopistossa ei enää tarvitse odottaa mutta verbaalikontrolli on tärkeää.
- Yliopistossa pääsee tenteistä läpi omilla kokemuksilla.
- Yliopistossa professorit ovat kiistämättömiä auktoriteetteja. (Ahola & Olin 2000, 4-5.)

Yliopiston ja koulumaailman piilo-opetussuunnitelmat eivät ratkaisevasti poikkea toisistaan. Molemmat opettavat juuri sitä päinvastaista mitä opiskelijan kirjattujen opetussuunnitelmien mukaan tulisi oppia. Väisänen (1993, 269–273) havaitsi tutkimuksessaan, jossa hän tarkasteli luokanopettajaksi opiskelevien opiskelutapoja, että parhaimman opintomenestyksen saavuttivat ”epäakateemisia” opiskelustrategioita käyttäneet opiskelijat. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma tukee siten pinnallista oppimista, jossa tärkeintä on asioiden ulkoa opetteleminen. Laurila (1990) puolestaan havaitsi, ettei yliopisto-opiskelu kannusta opiskelijaa omaan ajatteluun, pohtimiseen tai uuden luomiseen. Sen sijaan piilo-opetussuunnitelma opettaa opiskelijoille erilaisia opiskelutekniikoita, referaattien kirjoittamista, hiljaa istumista, sujuvaa kuuntelemista ja omien mielipiteiden salaamista. Kumpula (1994) puolestaan havaitsi, että opiskelija oppii yliopistomaailmassa hillitsemään itsensä, tunnustamaan ”omat rajansa” ja

sietämään epäkohtia. Opetusta ei saa kritisoida eikä kyselemiseen kannusteta. (Ahola & Olin 2000, 12–13.)

Kaikki piilo-opetussuunnitelmaan liittyvät tekijät eivät ole kuitenkaan opiskelijoilta salassa, vaan he tiedostavat niiden olemassaolon. Kumpulan (1994) tulkinan mukaan kyse onkin opiskelijoiden ja opettajien välisestä hiljaisesta ”yliopistosopimuksesta”, jolla taataan kaikille osapuolille työrauha. Opettajat saavat keskittyä rauhassa tutkimukseen eikä heidän tarvitse panostaa opetukseen. Opiskelijoiden ei puolestaan tarvitse panostaa oppimiseen, koska tenteistä pääsee muutenkin läpi. Kumpulan mukaan kyseessä on molemminpuolinen hiljaisuuden olotila ja keskinkertaisuuden hyväksyminen. Sopimus on molempien osapuolten kannalta turvallinen. Henkilökunta ei halua lisätyötä ja tutkimusajan vähentymistä. Opiskelijat puolestaan tyytyvät sopeutumaan vallitseviin olosuhteisiin, jos sillä tavoin taataan opintomenestys. (Ahola & Olin 2000, 13.) Tutkimuksessani opiskelijat esimerkiksi kaipaavat kenttäkouluun tekemään harjoitteluja. Useimmat kuitenkin tyytyvät suorittamaan harjoittelunsa normaalikoulussa, koska se on helppo vaihtoehto eikä vaadi opiskelijalta ponnistuksia järjestelyjen suhteen. Opintoviikot kertyvät ja opinnot etenevät, vaikka oppimista ei tapahtuisikaan. Tämä voisi olla tyypillistä piilo-opetussuunnitelman vaikutusta.

2.2 Yliopiston piilo-opetussuunnitelma kolmella eri koulutusalueella

Ahola ja Olin (2000) tarkastelevat tutkimuksessaan opiskelijoiden sosiaalistumista yliopistomaailmaan sekä sitä mitä pärjääminen yliopisto-opinnoissa opiskelijalta vaatii. Tutkimus perustuu Turun yliopiston lääketieteen, luokanopettajankoulutuksen ja sosiologian 3.-4. -vuosikurssin opiskelijoiden kokemuksiin. Se toteutettiin keväällä 1999. (Ahola & Olin 2000, 36.)

Näiden kolmen eri tiedekunnan piilo-opetussuunnitelmista on erotettavissa Berghenengouwenin (1987, 536–537) mukaan neljä toiminnallista ulottuvuutta: opiskelemaan oppiminen, ammattiin oppiminen, asiantuntijaksi oppiminen sekä yliopistopelin oppiminen (Ahola & Olin 2000, 10). Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa

siis opiskelijoiden ammatilliseen ja akateemiseen sosialisaatioon. Se ylläpitää myös yhteiskunnallista uusintamista, joka auttaa säilyttämään yliopistossa vallitsevaa sosiaalista järjestystä. (Margolis & Romeo 1998, 4-15 Aholan & Olinin 2000, 10 mukaan.)

Bourdieu (1988) korostaa, että yliopistomaailmassa menestyminen ei edellytä pelkästään kulttuurista pääomaa ja tieteellistä oppimiskykyä, vaan myös piilevien normien ja yliopistopelin sääntöjen tuntemista. Yliopisto-opinnoissa selviytyminen edellyttää uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen oppimista. Tilanteet on osattava tulkita oikein ja niistä selviytyminen edellyttää oikeanlaista toiminta- ja puhetapaa. Tällä tavoin akateeminen yhteisö sosiaalistaa uuden opiskelijan vallitsevaan kulttuuriympäristöön. (Ahola & Olin 2000, 8-9.)

Seuraavassa esittelen kolmen eri koulutusalan keskuudessa vallitsevia piilo-opetussuunnitelmia. Piilo-opetussuunnitelmien välittämien ajattelu- ja toimintatapojen tiedostaminen auttaa ymmärtämään omaa tutkimusongelmaani ja sitä minkä vuoksi opiskelijoiden kirjoitukset muistuttavat toisiaan.

2.2.1 Lääketieteen opiskelijat

Piilo-opetussuunnitelma opettaa lääkäriopiskelijoille opiskelemaan oppimisen taitoja. He oppivat hankkimaan epävirallista informaatiota opiskelijakollegoiltaan. Tentteihin opitaan lukemaan tietyllä tavalla ja tenttivihjeet opettelemalla voi olla lähes varma tenttien läpäisystä. Piilo-opetussuunnitelma ohjaa lääkäriopiskelijoita itsekuuriin, sietämään stressiä ja taktikoimaan. Ammattiin oppimisen saralla piilo-opetussuunnitelma ohjaa opiskelijoita kohtaamaan oman tietämättömyytensä ja sen, että kaikkea ei voi oppia sekä sen, että ammattiin oppii oikeasti vasta työelämässä. Oman ammattikunnan hierarkkisuus sekä ammatin yhteiskunnallinen status selvitetään myös opiskelijoille. Opiskelijat oppivat, että väitöskirjan tekeminen on välttämätöntä uralla etenemisen ja asiantuntijuuden saavuttamisen kannalta. Yliopistopelin sääntöihin kuuluu, että professorit ovat ehdottomia auktoriteetteja. Sen vuoksi opintoja ei sovi

kritisoida. Heimo pitää opiskelijaa vahvasti otteessaan ja viestittää auktoriteettiin ja ryhmäkuriin sopeutumisen merkitystä. Opiskelija tyytyy opiskelemaan vain sen mitä tiedekunta vaatii. (Ahola & Olin 2000, 151.)

Piilo-opetussuunnitelma on vahvasti ristiriidassa tieteenalan virallisen opetussuunnitelman kanssa, joka korostaa vastuullisuutta, motivaatiota ja jatkuvaa kouluttautumista (Ahola & Olin 2000, 26). Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa kuitenkin ohjaavan opiskelijoiden oppimista ja käyttäytymistä enemmän kuin virallinen opetussuunnitelma.

2.2.2 Sosiologian opiskelijat

Piilo-opetussuunnitelma ohjaa myös sosiologiopiskelijoiden opiskelemaan oppimista. Opiskelijan on opittava tieteellinen kielenkäyttö ja rakennettava oma opintokokonaisuutensa itsenäisesti. Opiskelijan oppii, että pärjätäkseen on oltava itsenäisesti ja kriittisesti ajatteleva yksilö. Ammattiin oppimisen kannalta opiskelijat valikoituvat riviopiskelijaksi tai tutkijaksi. Toisaalta he tiedostavat, ettei kaikista voi tulla tutkijoita. Piilo-opetussuunnitelma ohjaa opiskelijaa olemaan teoreettinen ja hallitsemaan oikeat menetelmät. Kunnan sosiologilla on valmius tarttua kriittisesti ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin. Asiantuntijuuden oppimisessa opiskelija ymmärtää, että alan metodiikan hallinta on avainsana. Oma asema saavutetaan heimossa tieteellisin ansioin. Yliopistopeli perustuu tieteellisen kielenkäytön hallintaan sekä oikeiden lähdeviitteiden käyttöön. Peliin kuuluu myös oman akateemisen asiantuntijuuden ja tieteellisen pätevyyden osoittaminen. (Ahola & Olin 2000, 160.)

2.2.3 Luokanopettaja-opiskelijat

Ahola ja Olin (2000) tutkivat myös luokanopettajankoulutuksessa vallitsevaa piilo-opetussuunnitelmaa. Piilo-opetussuunnitelma opettaa opettajaopiskelijaa kestävästi kiirettä ja olemaan suunnitelmallinen, kurinalainen sekä sosiaalinen. Opinnoissa

menestyminen edellyttää hyvää kirjoitustaitoa ja tenteissä oikeilla termeillä vastaamista. Menestyminen edellyttää myös kykyä toimia ryhmässä. Vaikka yliopistossa opiskellaan tiedettä ja teorioita, opiskelija oppii jo koulutuksen aikana, ettei niitä arvosteta työelämässä. Käytännön taidot ja maalaisjärki ratkaisevat ammatillisen osaamisen. Yliopistopelin oppimiseen kuuluu sosiaalisuus, joka tuottaa yhdessä olemisen ja tekemisen pakon. Opiskelijajoukon homogeenisyys ja se, että ”meistä kaikista tulee opettajia”, tuottaa opiskelijalle vaikeuksia olla yksilö samanmielisten joukossa. Piilo-opetussuunnitelma siirtää eteenpäin myyttistä uskoa opettajan synnynnäisyydestä uskottelemalla opiskelijoille, että ammatin oppii vasta työelämässä. (Ahola & Olin 2000, 157.)

Piilo-opetussuunnitelma sosiaalistaa opiskelijan toimimaan määrättyllä tavalla. Etenkin opettajankoulutuksessa ristiriita virallisen opetussuunnitelman kanssa on suuri. Virallinen opetussuunnitelma korostaa, että muuttuvassa yhteiskunnassa opettajan on pystyttävä hylkäämään vanha ja perinteinen opettajakäsitys sekä pystyttävä vastaamaan yhteiskunnassa ja koulussa tapahtuvaan kehitykseen ja muutokseen. (Ahola & Olin 2000, 29.) Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa kuitenkin ylläpitävän vanhoja myyttisiä arvoja, jotka estävät todellisen kehityksen ja muutoksen tapahtumisen.

2.3 Piilo-opetussuunnitelma osana yliopiston arkisia käytänteitä

Piilo-opetussuunnitelma hallitsee ja pitää ihmiset kurissa. Sen avulla opiskelijalle näytetään paikka ja asema sekä ilmaistaan mitä häneltä yhteisön jäsenenä odotetaan. Aiemmin piilo-opetussuunnitelman on katsottu olevan tarkoituksella kätkeyty. Ahola ja Olin (2000) kumoavat tutkimuksensa perusteella tämän väitteen. Heidän mielestään piilo-opetussuunnitelma on koko ajan nenämme edessä, ”hiding in plain sight”, kuten he asian ilmaisevat. Sitä ei ole kukaan tarkoituksella kätkenyt, vaan he näkevät sen muodostavan osan yliopiston arkisia toimintakäytäntöjä. Piilo-opetussuunnitelma voidaan nähdä ratkaisuna yliopiston massoitumisen ongelmaan. Ne, jotka oppivat pelaamaan yliopistopeliä, saavat suhteellisen vapaasti harrastaa kriittistä ajattelua ja tavoitella puhdasta tietoa. Muiden kohdalla piilo-opetussuunnitelma toimii

koulutusjärjestelmän tuottamia ylimitoitettuja odotuksia jäädyttäen. (Ahola & Olin 2000, 163.) Se joka ei opi pelaamaan yliopistopeliä oikeilla säännöillä, ei voi myöskään pärjätä yliopistossa.

Piilo-opetussuunnitelma osoittaa opiskelijalle, kuinka yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä oikeiden sääntöjen mukaan. Tämän lisäksi jokainen tiedekunta pyrkii muokkaamaan opiskelijasta omia arvojaan tunnustavan ja yhteisön koheesiota ylläpitävän jäsenen. Tiedekunnat muodostavat ikään kuin erilaisia heimoja, joiden sisällä vallitsee tarkat säännöt. Akateeminen heimo sosiaalistaa uuden tulokkaan osaksi yhteisöä. Perehdyn jatkossa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuuriin sekä siihen millainen vaikutus sillä on opettajaopiskelijan ajatteluun, käyttäytymiseen ja puheeseen. Heimokulttuuriteoria on piilo-opetussuunnitelmateoriaa hienosyisempi ja pureutuu juuri kyseisen heimon toimintaa määrittävien tapojen erityispiirteisiin. Piilo-opetussuunnitelmateorian ohella heimokulttuuriteoria muodostaa valtarakenteen, joka näyttäisi pakottavan opiskelijan käyttäytymään halutulla, yhteisön koheesiota ylläpitävällä tavalla.

3 AKATEEMINEN HEIMOKULTTUURI

3.1 Heimokulttuuri

Becher (1989) on tutkinut akateemisia yhteisöjä käyttäen apunaan heimometaforaa. Hän on havainnut akateemisen yhteisön jakautuvan useisiin eri heimoihin ja reviiireihin. Akateeminen reviiiri rakentuu tieteenalalla käsiteltävän tiedon luonteesta. Akateemisella heimolla puolestaan viitataan tiedeyhteisöön eli tieteenalan sosiaaliseen muotoon. Akateeminen heimo ja reviiiri nivoutuvat läheisesti toisiinsa. Akateemisen heimon elämä ja toimintatavat muotoutuvat sen mukaan minkälaista tietoa alalla tutkitaan ja opetetaan. Ajan kuluessa jokaiselle tieteenalalle on muovautunut omat traditionsa sankareineen, merkkipaaluineen, tabuineen ja rituaaleineen. Jokaisella heimolla on sille ominaiset tavoitteet, puhettavat, toimintamuodot, arvostukset ja uskomukset. Kuten muillakin heimoilla myös akateemisilla heimoilla on omat tapansa säännellä, rangaista ja palkita jäseniään, ylläpitää rajojaan ja omaa identiteettiään. Jokaisella akateemisella heimolla on myös omat vihollisensa, joista erottaudutaan ja joiden mahdollisia hyökkäyksiä vastaan puolustaudutaan. (Ylijoki 1998, 67–68.)

Akateemisten heimojen noviisijäsenten on päästävä sisälle heimokulttuuriin ja sen julkilausumattomiin pelisääntöihin mahdollisimman pian, sillä ilman sitä pääsy heimon täysivaltaiseksi jäseneksi ei ole mahdollista. Noviiseja pyritään tietoisesti perehdyttämään heimon toimintatapoihin ja tavoitteisiin mm. orientoivien opintojen ja tutortoiminnan avulla. Heimokulttuuriin kuuluu kuitenkin myös paljon sellaista julkilausumatonta perinnetietoa, joka on omaksuttava varsinaisen opetuksen ja opastuksen lisäksi. Kaikkea tätä ylimääräistä, jonka opiskelija oppii varsinaisten oppisisältöjen ohella, kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. (Ylijoki 1998, 72; ks. luku 2.)

Noviisin sosiaalistajana ja akateemisen identiteetin rakennusaineiden välittäjänä toimivat heimon vanhimmat, joita ovat opettajien ohella ylempien vuosikurssien opiskelijat.

Hillin (1995, 60) mukaan opettajat ovat paikallisia roolimalleja, jotka edustavat tulokkaiden silmissä koko tiedeprofessiota. Tutorohjauksessa vanhemmat opiskelijat opastavat heimon untuvikkoja laitoksen käytäntöihin ja opiskelutapoihin. Samalla he välittävät kuvaa heimon arvoista, puhetavoista, pukeutumiskoodeista, erottautumisen kohteista ja kaikesta muusta heimon kulttuuriin liittyvästä. Myös opiskelijatoverit sosiaalistavat toisiaan niin opiskelutilanteissa kuin niiden ulkopuolellakin. (Ylijoki 1998, 72.)

Clark (1986, 76–81) toteaa jokaisella tieteenalalla olevan omat traditionsa ja omat ajattelukategoriansa. Tämä tarkoittaa sitä, että saman tieteenalan jäsenet jakavat yhteiset käsitykset alansa teoriasta, metodologiasta, tekniikoista ja ongelmista. Nämä yhteiset lähtökohdat välittyvät selkeästi alan keskeisissä käsitteissä ja käytetyssä sanastossa. Ulkopuolisen korvaan tämä saattaa kuulostaa vain jargonilta. Yhteisen kielen lisäksi jokaisella tieteenalalla on oma sosiaalinen elämäntapansa, omat käyttäytymismuotonsa ja eettiset koodinsa. Tieteenalan maailmankuvaa ja elämäntapaa ilmentävät ja ylläpitävät idolit. Fysikoiden työhuoneen seinältä löytyy Einsteinin kuva. Sosiologin seinää koristaa puolestaan Durkheimin potretti. Kognitiivinen ja sosiaalinen kietoutuvat näin tiiviisti yhteen muodostaen tieteenalan kulttuurin, jota välitetään uusille sukupolville ja johon sosiaalistuminen on ehtona tiedeyhteisön jäsenyyden saavuttamiseksi. (Ylijoki 1998, 67.)

Akateemisessa piilotietämyksessä voidaan erottaa kaksi tasoa: yleinen yliopistokulttuurin taso ja oppiaineittain eriytynyt taso. Aittolan (1992) ja Bergenhenegouwen (1987) mukaan jokainen yliopisto-opiskelija oppii joitain yleisiä, yliopisto-opiskelua läpäiseviä vaateita, kuten ”yliopistobluffia” eli ahdistuksen ja epävarmuuden peittämistä, tenttivihjeiden etsintää sekä yliopiston hierarkkiseen rakenteeseen sopeutumista. Lisäksi akateemisilla aloilla opitaan kullakin alalla vallitseva piilotietämys. Opittu piilotietämys on kuitenkin niin aloittain eriytynyttä, että yhdessä oppiaineessa omaksuttu perinnetieto ei välttämättä lainkaan päde muilla akateemisilla reviiireillä. Akateemisten reviiirien piilotietämys sitoo heimon jäsenet vahvasti osaksi kyseistä tiedeyhteisöä. Aloittain eriytynyt piilotietämys estää jäsenten vaivattoman

liikkumisen heimosta toiseen. Jos opiskelija haluaa menestyä uudella alalla, tulee hänen ensin sosiaalistua heimokulttuuriin ja omaksua vallitsevat toimintatavat. (Ylijoki 1998, 72, ks. luku 2.)

Akateemisessa heimossa menestymisen kannalta on erittäin tärkeää se, että opiskelijat oppivat tulkitsemaan tilanteita oikein ja käyttämään kulloinkin sopivaa puhetapaa. Virallisissa tilanteissa, joissa ulkopuolisille esitetään oman alan julkisivua, tieteen sisäisissä puolivirallisissa tilaisuuksissa ja epämuodollisissa kulissien takaisissa tilanteissa on osattava valita oikeanlainen puhetapa. (Gerholm 1990, Ylijoen 1998, 73 mukaan.) Tutkimusaineistoni tuo esille piirteitä opettajankoulutuksen hyväksytystä puhetavasta. Tilanne, jossa tutkimusaineistoni kerättiin, edusti puolivirallista tieteen sisäistä tilaisuutta. Toisiaan muistuttavat kirjoitukset käyvät osoituksena siitä, että opiskelijat ovat sosiaalistuneet heimoonsa jo niin hyvin, että osaavat valita tilanteeseen sopivan puhetavan sekä aiheet. Kuten Gerholm (1990) mainitsee, tulee opiskelijan opintojen kuluessa päästä kiinni oppiaineensa luonteesta ja tunnistettava siinä vallitsevat säännöt. Säännöt kertovat miten erilaisia tilanteita tulkitaan, millaista koodia ne edellyttävät ja kuinka väitteitä ja kysymyksiä kulloinkin esitetään ja millä perusteella niitä arvioidaan. (Ylijoki 1998, 73.)

Akateemisen heimon säilyminen edellyttää, että uusi tulokas sosiaalistetaan mahdollisimman pian heimonsa jäseneksi. Tiedekulttuurin uusiutumisen kannalta on olennaista, että sosiaalistuessaan heimonsa piilotietämykseen noviisit omaksuvat samalla lojaalisuuden tieteenalaansa kohtaan. (Ylijoki 1998, 74.) Oikeanlaisen puhetavan avulla noviisi rakentaa ja ylläpitää heimon yhteenkuuluvuudentunnetta. Poikkeava puhetapa horjuttaisi heimon koheesiota ja rikkoisi vallitsevan konsensuksen. Poikkeavuutta ei pidetä sosiaalisesti hyväksyttävänä, koska se horjuttaisi heimon yhtenäisyyttä ja pysyvyyttä.

3.2 Noviisin sosialisatio identiteettiprojekteina

Noviisin sosiaalistuminen akateemisen heimon jäseneksi tapahtuu identiteettiprojektien avulla. Harré (1983) erottelee kaksi erilaista identiteettiprojektia, joiden varaan ihmisen identiteetti rakentuu ja joiden avulla ihminen kiinnittyy sosiaaliseen yhteisöön tai erottautuu siitä. Sosiaalisessa identiteettiprojektissa yksilö pyrkii saavuttamaan tietyn yhteisön jäsenyyden liittämällä yhteisössä vallitsevat arvot ja uskomukset osaksi omaa arvomaailmaansa. Persoonallisessa identiteettiprojektissa yksilö puolestaan pyrkii erottautumaan yhteisöstä ja tuomaan esiin yksilöllisyytään. (Ylijoki 1998, 132–133.)

Breakwellin (1983) mukaan sosiaalista ja persoonallista identiteettiä ei ole helppo erottaa toisistaan, koska monesti ne saattavat olla hyvin lähellä toisiaan. Persoonallinen identiteetti muokkautuu vuorovaikutuksessa historian ja sosiaalisen kontekstin kanssa. Sosiaalisen identiteettiprojektin avulla ihminen kiinnittyy siihen aikaan ja paikkaan, jossa elää yhteydessä toisiin ihmisiin. Siten persoonallinen identiteetti kehittyy aina yhteydessä sosiaaliseen identiteettiin. Näiden kahden erilaisen identiteetin olemassa olon huomaakin parhaiten vasta silloin, kun ne joutuvat konfliktiin keskenään. Yksilö saattaa huomata, ettei sosiaalisen identiteetin vaatima toimintatapa olekaan tasapainossa hänen persoonallisen identiteettinsä kanssa. (Breakwell 1983, 9-10.) Esimerkiksi opettajankoulutuksessa vallitsee normatiivinen rooliodotus siitä, että opiskelijan olisi oltava aktiivinen ja sosiaalinen. Yksilö pyrkii omaksumaan vallitsevat arvot osaksi omia arvojaan sosiaalistuessaan sosiaalisen identiteettiprojektin kautta heimon jäseneksi. Jos yksilö kuitenkin todellisuudessa haluaa mieluummin olla omissa oloissaan ja tehdä itsenäisiä päätöksiä, joutuu hänen persoonallinen identiteettinsä törmäyskurssille sosiaalisen identiteetin kanssa. (Heikkinen 1997, 121.)

Akateemiseen heimon sosiaalistuminen ei ole kuitenkaan yksisuuntainen prosessi. Ylijoki (1998) korostaa, että sosialisatioprosessi voidaan nähdä kaksisuuntaisena prosessina. Opiskelijat voidaan nähdä passiivisina heimokulttuurin tuotteina mutta myös aktiivisina toimijoina ja heimokulttuurin luojina. (Ylijoki 1998, 132–133.)

3.2.1 Sosiaalinen identiteettiiprojekti

Sosiaalisessa identiteettiiprojektissa yksilön tavoitteena on Harrén (1983) mukaan saavuttaa yhteisön jäsenyys kiinnittymällä sen traditioon, arvoihin, uskomuksiin ja toimintatapoihin. Saavuttaakseen yhteisön jäsenyyden yksilön on osattava tulkita yhteisön kulttuuria ja siinä arvostettuja identiteetin määreitä oikein. Ei riitä, että yksilö onnistuu pelkästään tässä, vaan hänen on saatava myös muut yhteisön jäsenet vakuuttuneeksi omasta pätevyydestään ja sitoutumisestaan paikalliseen kulttuuriin. Sosiaalinen identiteettiiprojekti tulee erityisen ajankohtaiseksi silloin, kun yksilön asema yhteisössä on vasta muovautumassa tai uhattuna. Akateemisen heimon tulokas joutuu opettelemaan heimonsa tavoille ja hakemaan sen hyväksyntää saavuttaakseen aseman heimon jäsenenä. (Ylijoki 1998, 132.)

Tajfelin ja Turnerin (1979) mukaan ihmisen identiteetissä tapahtuu muutoksia tämän liittyessä ryhmän jäseneksi. Ryhmään sosiaalistumisen myötä ihmisen käsitys itsestä voi muuttua. Persoonallinen identiteettiiprojekti antaa tilaa sosiaaliselle identiteettiiprojektille, jotta yksilö voisi helpommin rakentaa identiteettiään ryhmän arvostusten ja ihanteiden mukaisesti. Sosiaalistumista saattaa helpottaa se, että ihminen luokittelee itsensä tietyn ryhmän edustajaksi ja oikeuttaa toimintansa tämän kautta. (Brown 1997, 33–35.) Esimerkiksi opettajankoulutuksen opiskelijat voivat luokitella itsensä opettajaopiskelijoiksi ja oikeuttaa toimintansa sekä mielipiteensä siinä kehyksessä.

Tutkimusaineistostani on luettavissa sosiaalisen identiteettiiprojektin vaikutuksia noviisien kirjoituksiin. Opiskelijat vaikuttavat puhetapansa perusteella sosiaalistuneen opettajaopiskelijoiden heimoon. He vaikuttavat omaksuneen heimossa vallitsevat arvostukset sekä ihanteiden mukaisen käytöksen.

3.2.2 Persoonallinen identiteetti-projekti

Persoonallisessa identiteetti-projektissa yksilön tavoitteena on muovata omaa erityistä, ainutlaatuista suhdettaan yhteisöönsä ja saavuttaa yksilöllisyyden leima, esimerkiksi olemalla tietynlainen, muista erottuva akateemisen heimon jäsen. Harrén (1983) mukaan persoonallisen identiteetti-projektin tarve on suurimmillaan keskivertoihmisillä, jotka ovat liian monessa suhteessa samanlaisia kuin muut yhteisönsä jäsenet. Tällöin ihminen kokee yksilöllisyytensä olevan uhattuna ja hän jää ikään kuin näkymättömiin ja sulautuu liikaa yhteisöönsä. Persoonallisen identiteetti-projektin tarkoituksena on vahvistaa ihmisen autonomisuutta, hänen omaa erityistä kädenjälkeään sekä äänenpainoaan yhteisön jäsenenä. Persoonallinen identiteetti-projekti on mahdollinen vasta sitten, kun yksilö on jo kiinnittynyt sosiaalisiin suhteisiin. Yksilön identiteetti on siten vahvasti liitoksissa sosiaaliseen ja yhteisölliseen. (Ylijoki 1998, 133.)

Persoonallinen identiteetti-projekti näkyy haluna erottautua heimosta sekä ajatella ja toimia omalla persoonallisella tavallaan. Opiskelija tuntee jo heimon toimintatavat ja kulttuurin ja pystyy siten erottautumaan niistä. Tutkimusaineistostani löytyy myös kirjoituksia, jotka poikkeavat yleisestä linjasta. Tämä saattaa johtua kirjoittajan identiteetti-projektin vaiheesta, joka auttaa häntä irrottautumaan normatiivisesta rooli-odotuksesta ja tarkastelemaan asioita omasta näkökulmastaan.

3.3 Heimon moraalijärjestys

Sosiaalisen identiteetti-projektin avulla noviisi omaksuu heimon hyväksymät arvot, uskomukset ja toimintatavat osaksi itseään. Yksilö lukee heimon moraalista avaruutta ja orientoituu sen varassa mikä on hyvää ja mikä pahaa, mikä on tekemisen arvoista, ja mikä ei, mikä on merkityksellistä ja tärkeää, mikä toissijaista ja triviaalia. Identiteetti-projektit voidaan nähdä moraalisisina projekteina, joissa yksilö pyrkii kiinnittymään paikallisen yhteisönsä moraalijärjestykseen. Moraalijärjestys muodostaa

heimon piilevän ohjeiston, jonka varaan akateemisen heimokulttuurin voidaan nähdä rakentuvan. (Ylijoki 1998, 138–139.)

Harré (1983) tarkoittaa moraalijärjestyksellä mitä tahansa yhteisössä tapahtuvaa oikean ja väärän, hyveiden ja paheiden erottelua, johon liittyy julkisesti osoitettava hyväksyntä ja kunnioitus tai vaihtoehtoisesti hylkääminen ja halveksunta. Moraalijärjestys vaihtelee sosiaalisesta maailmasta riippuen ja on siten aina erilainen. Jokaisella akateemisella heimolla on oma moraalijärjestyksensä, johon noviisit kiinnittyvät. Moraalijärjestys toimii sosiaalisen yhteisön ohjenuorana. Se määrittelee kaiken sen mikä kulttuurin piirissä on arvokasta, tavoiteltavaa ja minkälaisien periaatteiden pohjalta siinä toimitaan. Kääntäen se määrittelee myös kaiken sen mistä erottaudutaan, mitä vältetään ja mitä torjutaan. Samalla määrittyvät myös eri yksilöiden oikeudet ja velvollisuudet eli heidän paikkansa sosiaalisten suhteiden verkostossa. (Ylijoki 1998, 138.)

Moraalijärjestys määrittelee heimokulttuurin peruskäsitykset maailmanmenosta ja elämäkulusta, siitä millainen todellisuus on luonteeltaan, mikä on totta ja mihin tulee uskoa ja sitoutua. Shotterin (1994, 38) mukaan jokaisessa yhteisössä vallitsee tietynlainen taustaeetos, johon yksilön on sitouduttava. Hän erottelee taustaeetokseen sisältyvän kolmenlaisia uskomuksia ja sitoumuksia. Niistä ensimmäinen taustaeetos syntyy siitä mitä akateemisen heimon parissa pidetään tavallisena ja normaalina. Toinen taustaeetos kertoo siitä, mitä pidetään mahdottomana ja mielikuvituksellisena. Kolmas taustaeetos on se, mistä ei edes huomata, että sitä ei huomata eli kaikki mikä on niin itsestään selvää, että se on näkymätöntä ja olematonta. (Ylijoki 1998, 139.)

Yhteisöllä voi olla kirjattuja moraalikoodeja ja toimintaoppaita mutta yhteisön todelliset toimintatavat määrittelee piilevä moraalijärjestys. Ihmisen elämää perustavimmin muovaavat moraaliset ulottuvuudet ja uskomukset ovat juuri niitä, jotka vaikuttavat ikään kuin pinnan alla toiminnan itsestään selvinä lähtökohtina. Moraalijärjestys ilmenee parhaiten akateemisen heimon historiallisesti muotoutuneessa käytännön toiminnassa, joka toimii yhteisön hyveiden toteuttamisen näyttämönä. (Ylijoki 1998, 139.)

Moraalijärjestys tarjoaa resurssit ja peruskoordinaatit, joiden omaksumisen ja muuntamisen kautta noviisi suunnistaa elämässään ja ohjaa omaa toimintaansa. Sosiaalisen identiteettiprojektin avulla yksilö hahmottaa yhteisön moraalijärjestyksen olemuksen. Persoonallisen identiteettiprojektin avulla yksilö pyrkii luomaan oman ainutlaatuisen tavan kiinnittyä vallitsevaan moraalijärjestykseen. Esimerkiksi moraalijärjestyksen määrittelemien heimon hyveiden ja paheiden ja niihin sitoutumisen kautta noviisi muokkaa sosiaalista ja persoonallista identiteettiään heimon jäsenenä. (Ylijoki 1998, 139–140.)

3.4 Heimon mallitarina

Yhteisön moraalijärjestys välittyy noviiseille yhteisössä vallitsevan mallitarinan kautta. Paikallisen kulttuurin, tässä tapauksessa akateemisen heimon, moraalijärjestys, sen hyveet ja paheet, kiteytyvät mallitarinoissa, joiden omaksumisen ja muuntamisen kautta yksilö luo sosiaalista ja persoonallista identiteettiään. Mallitarinat opastavat noviiseja hyveiden lähteille kertomalla mikä on arvokasta tai halveksittavaa, mikä on oikein tai väärin sekä miten tulee toimia ja mitä tulee karttaa. (Ylijoki 1998, 146–147.)

Organisaatioilla, kuten yliopistolla ja akateemisilla heimoillakin, on oma mallitarinansa, joka välittää organisaatiokulttuurin peruskomuksia, normeja ja arvoja eli yhteisön moraalijärjestyksestä. Mallitarina luo organisaatiolle jatkuvuutta ja pysyvyyttä muuttuvissa olosuhteissa sekä ylläpitää kollektiivista identiteettiä organisaation menneisyydestä ja tulevaisuudesta, sen olemassaolon oikeutuksesta ja sen perustehtävän suorittamisesta. Mallitarinat ilmentävät sitä mistä organisaatiossa kerrotaan ja mistä vaietaan, minkä muistoa vaalitaan ja mikä pyyhitään olemattomiin. (Ylijoki 1998, 147–148.)

Osa opettajaopiskelijaheimon mallitarinasta tulee ilmi keräämässäni aineistossa. Kirjoitelmissa opiskelijat pohtivat suhdettaan norssiin. Vastauksissa on havaittavissa sosiaalisen identiteettiprojektin luoma heimoon soisaalistuminen ja heimon moraalijärjestyksen omaksuminen. Joidenkin opiskelijoiden teksteissä näkyy puolestaan persoonallisen identiteettiprojektin vaihe, jossa yksilö määrittelee omaa henkilökohtaista

suhdettaan akateemiseen heimoon. Olen laatinut heimon mallitarinan opiskelijoiden kirjoittamien kertomusten yhdenmukaisuuteen tukeutuen.

Opettajaopiskelijaheimon mallitarina normaalikoulun heijastamana

Opettajankoulutuslaitoksen noviisi tulee tavallisesta keskiluokkaisesta perheestä ja ihanoi keskiluokkaisia arvoja. Opiskelija on valinnut varman opiskelualan myöhemmän työllistymisen huomioon ottaen. Erityisen tärkeänä opiskelija pitää koulutuksen käytännöllisyyttä. Liikaa teoreettisuutta paheksutaan eikä sen koeta olevan hyödyksi opettajan työssä.

Keskiluokkaiset arvot näkyvät elitismien paheksumisena. Normaalikoulun ja sen opettajien ja oppilaiden koetaan edustavan eliittiä. Normaalikoulun koetaan olevan liian kaukana niistä olosuhteista, joissa myöhemmin tulee työskentelemään. Teknisten apuvälineiden ja käytettävissä olevan materiaalin runsaus koetaan pröystäilevänä ja turhana. Opiskelijan kuuluu ihannoida tavallista kenttäkoulua ja haluta suorittaa opetusharjoittelunsa mieluummin siellä. Normaalikoulua koetaan tulee suhtautua kriittisesti, koska se edustaa heimon lähivihollista. Sen kritisointi luo yhteenkuuluvuutta heimon sisällä. Opettajantyön yksityinen luonne rikkoutuu normaalikoululla, koska opetustyötä on seuraamassa useita tarkkailijoita. Tämä koetaan ahdistavana ja epänormaalina.

Normaalikoulun laitosmaisuuksia ja kylmyyttä kritisoidaan. Kenttäkoulut saavat kodikkaan ja lämpimän maineen. Opettajan ei kuulu kannattaa kovia arvoja, joihin kuuluu tekniikka ja teoreettisuus vaan hänen tulee korostaa itseään pehmeiden arvojen kannattajana. Opiskelijan kuuluu paheksua normaalikoulun heterogeenisena pidettyjä luokkia ja kaivata luokkaansa erityisoppilaita ja ongelmatapauksia. Kuka tahansa pärjää norssin homogeenisissä luokissa. Kentän karuissa olosuhteissa vasta mitataan tosi opettajuus.

Yhteisön mallitarina ei ole kiinteä, selkeärajainen, tietoisesti omaksuttu tai kaikkien hyväksymä opinkappale. Siinä saattaa esiintyä rinnakkaisia, lomittaisia tai kerroksisia muotoja. Akateemisessa heimossa vallitseva mallitarina pohjautuu kuitenkin aina yhteisössä vallitsevaan moraalijärjestykseen. Mallitarinalla on siten normatiivista voimaa. Se toimii akateemisen heimoidentiteetin rakennusaineena, kulttuurisena resurssina sekä normatiivisena kontrollina ja pakkona, jonka pohjalta noviisin asemaa heimon jäsenenä arvioidaan. Mallitarinaan kiinnittymisen aste vaihtelee riippuen opiskelijasta. Toiset noviisit ovat aina hyveellisempiä kuin jotkut toiset. Kuitenkin nekin, jotka pitävät etäisyyttä mallitarinan ylläpitämästä moraalijärjestyksestä eivätkä

edes pyri sitoutumaan siihen täysivaltaisesti, joutuvat ottamaan kantaa mallitarinaan ja tekemään sitä kautta toimintansa ymmärrettäväksi ja hyväksyttäväksi. (Ylijoki 1998, 148–186.)

Pääasiallisesti tunteeni ovat positiivisia, kun mietin suhdettani Norssiin. Hyvä ilmapiiri, loistavat uudet opetustilat. Kenties tässä suhteessa ilmenee vielä sellainen uutuuden viehäytys, kun on vielä ollut oikeastaan jännittävää ja motivoivaa mennä Norssille puuhastelemaan. Elikkäs näin ollen tuntuu, etten ehkä vielä ole havainnut hirveästi epäkohtia, joita varmasti on. Toisaalta olen havainnut, että vaikka Norssi onkin ”pätevä” ja ”esimerkillinen” harjoittelukoulu, niin opettajat ovat melko tavallisia opettajia, jotka pitävät aivan normaaleille lapsille tavallisia perusoppitunteja. Joten periaatteessa en tunne, että olisi jotenkin ylevämpää suorittaa opetusharjoittelua juuri Norssilla. (mies 1.vsk 6)

Opiskelija kehuu normaalikoulua mutta tiedostaa samalla myönteisen suhtautumisen olevan vastoin heimon mallitarinan viestimiä hyveitä. Opiskelija joutuu perustelemaan kantansa heimon mallitarinan kautta. Hän perustelee myönteisen vastauksensa johtuvan ulkoisista tekijöistä kuten uutuuden viehäytyksestä. Vaikuttaisi siltä, että opiskelija suojelisi itseään etsimällä selitystä tuntemuksiinsa itsensä ulkopuolelta.

Opiskelijan toimintaa voidaan tarkastella attribuutioteorian valossa. Attribuutioteoria perustuu siihen, että ihmiset pyrkivät antamaan syitä ja motiiveja toiminnalleen ja tapahtumille. Omaa sekä muiden toiminnan onnistumista tai epäonnistumista pyritään selittämään erilaisilla syillä. (Tynjälä 1999, 101.) Weiner (1986) jakaa attribuutioteorian kolmeen ulottuvuuteen: sijaintiin, pysyvyyteen ja kontrolloitavuuteen. Ensimmäisessä on kyse syyn löytämisestä toimijan sisältä tai ulkopuolelta. Toisessa ulottuvuudessa on kyse siitä onko syy voimassa ajasta riippuen vai riippumatta. Kolmas ulottuvuus perustuu ilmiön kontrolloitavuuteen eli siihen, onko syy toimijan vaikutuksen alainen. Attribuutioteorian avulla etsitään vastauksia kysymyksiin ”miksi tämä tapahtui”, ”miksi epäonnistuin” tai ”miksi onnistuin”. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 77–79.)

Opiskelijan on siis turvallisinta perustella mallitarinasta poikkeava toiminta ja ajattelu ulkoisista tekijöistä ja itsestä riippumattomista syistä johtuvaksi. Tällä tavoin käyttäytyessään opiskelija pystyy ilmaisemaan poikkeavan mielipiteensä horjuttamatta

omaa uskottavuuttaan opettajana ja joutumatta epäedulliseen valoon akateemisen heimon silmissä. Seuraava opiskelija perustelee mallitarinasta poikkeavan mielipiteensä johtuvan ulkoisista ja kontrolloimattomista syistä kuten ikä ja elämäkokemus.

Olin kiitollinen, että ensimmäinen harjoittelu Norssilla osui näin hyvään luokkaan, ettei jäänyt mitään epämieluisaa kuvaa – niitäkin kun oli toisilta harjoittelijoilta kuultu. Luultavasti näin hyvää harjoitteluluokkaa ei jatkossa ole tulossa – toisten opiskelijoiden kertoman mukaan – vaikkakin jokainen muodostaa oman käsityksensä ja minulla ikä saattaa tehdä sen, että katselen asioita hiukan eri puolilta kuin aivan nuoret. (nainen 1.vsk 15)

Opiskelija osoittaa tiedostavansa heimon moraalijärjestyksen ja siinä vallitsevat arvot. Hän tiedostaa, ettei ole normaalia pitää harjoittelukokemusta hyvänä. Heimon mallitarina vaikuttaisi viestittävän, että hyvä kokemus normaalikoulussa on enemmän poikkeus kuin sääntö. Opiskelija myötäileekin tätä ajatusta ja tuo ilmi, ettei usko hyvien kokemusten jatkuvan tulevaisuudessa. Näyttäisi siltä, että mallitarina ohjaa vahvasti opiskelijoiden ajattelua. Ylijoki (1998) korostaa kuitenkin, ettei heimon kulttuuria ylläpitävä ja välittävä mallitarina ei ole tiukka pakkopaita, joka valaa kaikki samaan muottiin. Hänen mukaansa saman alan opiskelijoiden keskuudessa tapahtuu mallitarinan yksilöllistä muuntelua ja vastarintaa. Tästä liikkumavarasta huolimatta heimon moraalijärjestyksellä on noviiseja sitovaa voimaa. Tämä näkyy erityisesti siinä, että noviisit kokevat tarvetta puolustella mallitarinasta poikkeamistaan. Turvallisia tapoja perustella ajatuksiaan ovat itsestä riippumattomat ja kontrolloimattomat syyt kuten elämäntilanne, taloudelliset vaikeudet ja perhesyyt. (Ylijoki 1998, 211.)

Heimossa vallitseva moraalijärjestys ja siitä viestivä mallitarina vaikuttavat ohjaavan omalta osaltaan opiskelijoiden ajattelua. Opiskelijoiden kirjoituksia voidaan tulkita myös Coulterin (1979) sosiokulttuurisiin tilanteisiin ja tiettyjen tunteiden liittoon liittyvän teorian valossa. Sen mukaan esimerkiksi hääpäivään liitetään yleisesti iloa ja hautajaisiin surua. Jos joku ei tuo ilmi moraalisen konvention mukaisia tunteita, olemme oikeutettuja tekemään hänestä tiettyjä päätelmiä. Coulterin mukaan voimme olettaa henkilön olevan moraalisesti huono ihminen tai voimme ajatella, ettei hän tajua tilannetta tai että hän peittää tunteensa. (Peräkylä 1990, 36–37.)

Minun suhtautumiseni norssiin on varovaisen positiivinen. Oma kokemukseni OH1-harjoittelusta on mieluinen. Oppimisympäristö norssilla on varsin moderni ja virikkeellinen ja siihen on nähty paljon vaivaa. – – Minua tietyllä tavalla ärsyttää yliopiston yleinen asenne norssia kohtaan, varsinkin opiskelijoiden keskuudessa. Kyllähän norssissa on myös negatiivisia puoliakin, mutta positiiviset puolet ovat vahvempia. (mies 1.vsk 1)

Opettajaopiskelijoiden vastauksiin Coulterin (1979) teoriaa voidaan soveltaa siinä määrin, että opiskelijan puhuessa myönteiseen sävyyn normaalikoulusta, hän tiedostaa tekevänsä jotain väärää. Etteivät muut saisi hänestä outoa kuvaa, hän täydentää vastaustaan ilmaisemalla tietävänsä mitä hänen tulisi oikeasti ajatella. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaheimon moraalisen konvention mukaan vaikuttaisi siltä, että opiskelijan tulee liittää normaalikouluun kielteisiä sekä kriittisiä tunteita. Tämä viestittää muille opiskelijoille, että hän on hyvä opiskelija, joka ymmärtää mistä normaalikoulussa on kyse. Kenttäkoulusta puhuttaessa opiskelijan on ymmärrettävä puhua siitä myönteiseen sävyyn ja korostettava kaipuutaan sinne. Jos opiskelija ei puhu sosio-kulttuurisen tilanteen vaatimalla tavalla, muut saattavat pitää häntä outona ja joukkoon kuulumattomana, jopa opettajaksi soveltumattomana.

4 HEIMOKULTTUURIN HYVEET JA PAHEET

4.1 Opettajankoulutuksen hyveet ja paheet

Opettajan hyveitä ja paheita voi tutkia kahdesta lähtökohdasta käsin. On olemassa hyveitä ja paheita, jotka kumpuavat heimon moraalijärjestyksestä ja ovat enemmän tai vähemmän myyttisen opettajakuvan sävyttämiä. Opettajan ammattiin liittyviä hyveitä on eroteltu myös opettajan ammatissa todella tarvittavien ominaisuuksien perusteella (Sockett 1993, Moilasen 2001, 88–91 mukaan). Omassa tutkimuksessani esiin tulleet hyveet ja paheet perustuvat lähinnä opettajan ammatin myyttiseen luonteeseen.

Hyveet ja paheet ylläpitävät akateemista heimoa. Ne muodostavat moraalijärjestyksen, joka sanelee heimon sallimat toiminta- ja ajattelutavat. (Ylijoki 1998.) Heikkinen (1999) on erotellut opettajankoulutuksessa piileviä hyveitä ja paheita (Taulukko 2). Hän tosin pitää luokittelua hyveisiin ja paheisiin kärjistävänä. Heikkisen mukaan nykyajan postmodernit heimot rakentuvat paljon entistä löyhemmin ja yksilöt määrittelevät hyveensä ja paheensa entistä riippumattomammin. (Heikkinen 1999, 52.) Heikkisen (1999) näkemys ei kuitenkaan toteutunut omassa tutkimuksessani. Tutkimukseni perusteella näyttäisi siltä, että yksilöt ovat yhä erittäin riippuvaisia heimon sanelemista hyveistä ja paheista. Opiskelijat vaikuttavat omaksuvan heimon arvot lähes kritiikittä osaksi omaa ajatteluaan. Tutkimieni opiskelijoiden ei ollut helppo asettua heimon moraalijärjestyksestä vastaan. Heimon vaatteet vaikuttaisivat pitävän opiskelijaa yhä tiukasti otteessaan.

TAULUKKO 2. Opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuurin hyveet ja paheet Heikkisen (1999, 50–51) määrittelemänä

Hyveet	Paheet
<ul style="list-style-type: none"> - vahva halu opettajan ammattiin - itseluottamusta osoittava käyttäytyminen - verbaalinen lahjakkuus - käytännöllisyys - avoimuus - esille tulemisen halu - ryhmäkeskeisyys 	<ul style="list-style-type: none"> - useita ammattivaihtoehtoja - epävarma käyttäytyminen - verbaalinen kömpelyys - teoreettisuus - sulkeutuneisuus - halu jäädä taustalle - halu olla omissa oloissaan

Heikkisen (1999) esittelemät hyveet ja paheet kuvastavat opettajan ammatin ympärille rakentunutta myyttistä kuvaa. Räihä (2003) on havainnut pyrkijöiden korostavan pääsykoetilanteessa niitä ominaisuuksia, joita olettaa opettajalle kuuluvan. Pyrkijä päättelee pehmeiden arvojen kuuluvan opettajalle ja peittelee itsessään mahdollisesti ilmeneviä kovia arvoja, kuten tekniikan arvostamista. Opettajalle kuuluvina hyveinä pidetään Räihän mukaan reippautta, tarmokkuutta, touhukkuutta, osallistuvuutta, yltiösosiaalisuutta, toiminnallisuutta ja käytännöllisyyttä. Lisäksi opettajan hyveisiin kuuluu esilläolosta pitäminen, kasvatuksen merkityksen korostaminen ja aineenopettajien ainekeskeisyyden paheksuminen. Ylijoki (1998) listaa vielä opettajaopiskelijaheimon hyveiksi sosiaalisuuden, toiminnallisuuden ja yhteisöllisyyden. (Räihä 2001a, 22; Räihä 2003, 97)

Edellisillä hyveillä ja paheilla ei ole välttämättä mitään tekemistä opettajan ammatissa todella tarvittavien hyveiden kanssa. Sockett (1993, 62) on erottanut viisi opettajan ammatissa todella tarvittavaa hyvettä. Opettajan hyveitä ovat rehellisyys, rohkeus, huolehtiminen, oikeudenmukaisuus ja käytännöllinen viisaus. Nämä hyveet tukevat

opetuksen tarkoituksen toteutumista eli yksilön kasvua sekä kulttuurin säilymistä ja kehittymistä. (Moilanen 2001, 88–91.)

4.2 Hyveet ja paheet opiskelijoiden kirjoituksissa

Opiskelijoiden kirjoituksista välittyvät myyttisen opettajakuvan välittämät hyveet ja paheet. Kirjoituksista on löydettävissä Heikkisen (1999, 50–51) listaamat ominaisuudet. Niiden lisäksi aineistosta löytyi uusia opettajaopiskelijaheimon hyveitä ja paheita, jotka tulevat esiin normaalikoulun toimiessa ajattelun heijastuspintana.

Heimon paheisiin Heikkinen (1999, 51) listaa sen, että opiskelijalla on useita ammattivaihtoehtoja, opiskelija käyttäytyy epävarmasti tai on verbaalisesti kömpelö. Paheina pidetään myös teoreettisuutta, sulkeutuneisuutta, opiskelijan halua jäädä taustalle sekä halua olla omissa oloissaan. Opiskelija ei tahdo tuoda itsessään esiin näitä piirteitä, koska uskoo niiden olevan sopimattomia opettajalle. Opiskelija saattaa kokea hämmennystä, koska normaalikoulussa suoritettavan harjoittelun yhteydessä epävarmuuden tunne nousee monesti pintaan. Opiskelija pyrkii kuitenkin peittämään ja salaamaan sen muilta. Normaalikoulu yhdistyy opiskelijan mielessä epämiellyttävään epävarmuuden tunteeseen, jota opiskelija ei saisi tuntea. Opiskelijan hyveisiin kuuluu itseluottamusta osoittava käyttäytyminen. Normaalikoulua aletaan siis syyttää paheellisena pidetyn epävarmuuden esille tuomisesta. Opiskelija kokee tarvetta piiloutua, ettei oma keskeneräinen minä paljastuisi arvioinnin kohteena oltaessa.

Koen norssin hieman oudosti lähestyttäväksi. Astuessani ovesta sisään roolini muuttuu opiskelijasta opettajaksi, tuntuu siltä, että tarvitsisin Marimekon jokapoikapaidan mihin verhoutua. Ikään kuin naamariksi, jonka taakse kätken opettaja-minän. En ole kuitenkaan vielä opettaja, vaan arvioinnin kohde, ”onko sinusta opettajaksi?” (mies 1.vsk 10)

Norssi on minulle opiskelupaikka. Se ei tunnu läheiseltä eikä mukavalta. Sen eräänlainen täydellisyys ahdistaa. Se tuntuu vaativalta. Voiko norssille mennä tavallinen ihminen, joka tekee virheitä? (nainen 1.vsk 22)

Normaalikoulu saattaa herättää opiskelijassa epävarmuuden tunteen siitä, onko hänestä sittenkään opettajaksi. Tämä epäily ei ole sosiaalisesti hyväksyttävää, koska opettajan hyveisiin kuuluu Heikkisen (1999) mukaan itseluottamus ja vahva halu opettajan ammattiin. Mahdollinen epävarmuus ja useammat ammattivaihtoehdot viestivät siitä, ettei opiskelija ole täysin hyveellinen opettaja. Opettajuuteen liittyvä synnynnäisyyden leima vaikuttaa vahvasti ajatteluamme. Tekstinäytteestä huomaa, kuinka opiskelijan opettajakuva on saanut koulutuksen aikana kolauksen. Normaalikoulussa suoritettu harjoittelu on ilmeisesti herättänyt opiskelijassa uusia ajatuksia opettajan ammatista. Normaalikoulu on tuonut opettajantyöhön sellaisia piirteitä, joihin opiskelija ei ollut varautunut.

Kun tulin opiskelemaan olin varma ammatinvalinnastani ja minulla oli hyvät kokemukset koulusta, oppilaista ja opettamisesta. Norssin epätodellisen kliininen ja kaoottinen ympäristö murskasi kaikki hienot ajatukseni. Inhoan norssia eikä siellä mikään ole todellista.—Kaikista eniten opetusharjoitteluista saisi irti suorittamalla ne jossain ihan tavallisessa koulussa. (nainen 2.vsk 54)

Opiskelijan kirjoituksessa näkyy dikotominen eli kaksijakoinen suhtautuminen opettajuuteen. Peräkylä (1990) on havainnut ihmisten käyttäytyvän dikotomisesti vakuuttaessaan muita ihmisiä omasta ammattitaidostaan. Opiskelija kokee epäonnistuneensa normaalikoulun tarjoamassa harjoitteluympäristössä. Hän haluaa kuitenkin tuoda itsestään esiin potentiaalista minää, joka pärjää ja onnistuu työssään. Opiskelija toteaa normaalikoulun pakottavan hänet toimimaan tietyllä tavalla. Jossain muissa olosuhteissa opiskelija kokisi olevansa hyvä opettaja mutta normaalikoululla tämä piirre ei tule esiin. (vrt. Peräkylä 1990.)

Käytännöllisyyden hyve tulee esiin opiskelijoiden kirjoituksissa. Harjoittelua osataan kiittää sen käytännöllisen luonteen vuoksi. Opettajaopiskelijat arvostavat käytännön vinkkejä ja opiskelijayhteisössä vaikuttaisi vallitsevan ulkoinen opettajaksi oppimisen kulttuuri. Yliopisto-opiskelujen teoreettisuutta paheksutaan, kuten heimokulttuurin luonteeseen kuuluu.

Norssin harjoittelut luovat kuitenkin myös hyvää vastapainoa yliopistolla suoritettaville tenteille ja luennoille. Harjoittelusta saa mielestäni enemmän irti, sillä ne ovat käytännöllisempiä. Kaipaisin toisaalta myös ehkä enemmän käytännön vinkkejä ja parempaa suhdetta ohjaavaan opettajaan. (nainen 1.vsk 29)

Käytännöllisyyden hyve selittää osaltaan sen miksi opiskelija ei viihdy normaalikoululla ja kaipaa kentälle. Opiskelija uskoo oppivansa kentän käytännönläheisissä olosuhteissa enemmän kuin normaalikoulussa. Opiskelijalle vaikuttaa olevan tärkeää oppia opettajan työn käytännöntaidot ja -vinkit. Teoreettisen perustan luominen ja oman toiminnan analysointi, jolle normaalikoulu erityisesti tarjoaa mahdollisuuden, ei vaikuta olevan opiskelijalle tärkeintä. Normaalikoulussa suoritettavassa harjoittelussa korostuu teoreettisuus. Ohjaavat opettajat vaativat opiskelijaa perustelemaan valitsemansa toimintatavat. Tuntisuunnitelmien laatiminen edellyttää teoreettista pohdintaa ja lisäksi palautekeskustelut ja raportointi pohjautuvat tieteellisiin näkemyksiin. Opiskelija ihanoi kuitenkin käytännöllisyyden hyvettä. Opettajaksi oppimisessa vaikuttaisikin vallitsevan eräänlainen kisälliperinne, jossa opettajaksi opitaan vanhempaa ja kokenutta opettajaa matkimalla. Opiskelija kokee, ettei teoreettisessa ja siten paheellisessa normaalikoulussa voi oppia opettajaksi yhtä hyvin kuin käytännöllisessä ja siten hyveellisessä kenttäkoulussa. Opettajankoulutuksen teoreettinen ja analyttinen puoli ei näytä saaneen vahvaa asemaa opiskelijoiden keskuudessa. Vaikuttaisi siltä, että käytännöllistä kisälliperinnettä arvostetaan enemmän.

Ensimmäiseksi tulee mieleen ahdistus, jonka aiheuttaja on norssin vaatimat tuntisuunnitelmat. Norssi teettää minulla älyttömän paljon työtä. Kun minä ja norssi ollaan tekemisissä, siitä on rentous kaukana. Pitää päteä, olla hyvä. Tuntisuunnitelmat pitää olla aina viimeisen päälle hiottuja, muuten norssi suuttuu. (mies 4.vsk 14)

Ainut mikä häiritsee on se, että norssi ei millään tapaa ole normaali koulu, puitteiltaan ja esim. ryhmien kokoa ajatellen, se ei valmista meitä oikeaan työhön ollenkaan. (nainen 1.vsk 21)

Opiskelijoiden puheessa normaalikoulu muodostaa vihollisen, jota vastaan hyökätään. Opiskelija oppii hyvin pian opiskelemaan tultuaan, että normaalikoulusta ei tule pitää.

Kritisoimalla normaalikoulua opiskelija osoittaa ymmärtävänsä heimon sisäisen arvomaailman ja olevansa siten heimon täysivaltainen jäsen.

4.3 Aineistosta nousseet hyveet ja paheet

Kirjallisuudessa mainittujen hyveiden lisäksi aineistosta nousi esiin hyveitä ja paheita, jotka tulivat ilmi normaalikoulun toimiessa ajattelun heijastuspintana. Vaikuttaisi siltä, että opiskelijaheimo pitää hyveenään keskiluokkaisuutta sekä pehmeitä arvoja. Paheina korostuivat näiden hyveiden vastakohdat eli elitismi ja kovat arvot kuten tekniikan arvostus.

4.3.1 Hyveellinen keskiluokkaisuus – paheellinen elitismi

Kasvatustieteen opiskelijoiden näkemykset opettajan työstä eivät anna siitä kovin ylellistä kuvaa. Opettajan elämä kuvaillaan keskiluokkaiseksi, jopa askeettiseksi. Ylellisyydet eivät ole opettajaa varten. Koulumatka taittuu tervehenkisesti kävellen tai pyöräillen, joskus bussilla tai vanhalla autolla. Opettajakuvaan ei liitetä taloudellista hyvinvointia mutta eihän opettaja työtään rahasta teekään. Opettaja työskentelee uhrautuvasti kutsumuksen johdattamana. (Viskari & Vuorikoski 2003, 60.) Tutkimuksessani nousee esiin samainen oheisen tekstikatkelman välittämä opettajan keskinkertaisuuden hyve. Keskinkertainen, normaali ja pröystäilemätön elämä koetaan hyvänä. Yläluokkainen, elitistinen ja hienosteleva elämä koetaan puolestaan pahana ja kylmien arvojen ohjaamana, opettajalle sopimattomana maailmana.

En erityisesti pidä norssista ja sen jollain tavalla hienostelevasta ilmapiiristä.
(nainen 1.vsk 3)

Tahtomattani ajattelen koulua eliittikouluna. (nainen 1.vsk 9)

Ensimmäiset ajatukseni norssin aulassa seisoessani olivat, että wau, mikä laitos. Itse olen pieneltä paikkakunnalta, missä ei todellakaan ole tuollaisia kouluja. Olin aluksi ehkä hieman ihastunut, mutta harjoittelun edetessä mieli muuttui. Mitä

hyötyä on vessoista, joihin valot syttyvät automaattisesti? Miksi dokumenttikamera ja uusi valkotaulu ovat niin keskeisiä luokassa? Valmistetaanko harjoittelukeittiössä koskaan mitään? Tässä vain muutamia asioita, jotka askarruttavat mieltäni. En ymmärrä, miksi harjoittelukoulusta on täytynyt tehdä niin moderni. Suurin osa kouluista on kuitenkin aivan jotain muuta: ei pienillä paikkakunnilla ole varaa investoida valkotauluun ja miksi pitäisikään? Kyllähän normaalilla liitutaululla ja piirtoheittimellä pärjää. (nainen 1.vsk 43)

Opiskelijoiden vahva hyökkäys normaalikoulun modernia rakennusta kohtaan voidaan ymmärtää osana heimon koheesion rakentamista. Opiskelijat tuskin olisivat tyytyväisiä, jos normaalikoulun rakennus olisi vanhanaikainen ja huonosti toimiva. Rakennuksen moittiminen tarjoaa turvallisen maaperän yhteiselle puheelle, joka luo yhteenkuuluvuudentunnetta opiskelijoiden välille.

Ymmärtääksemme opiskelijoiden muodostamaa tiukkaa jakoa hyveellisen keskiluokkaisuuden ja paheellisen elitismien välillä, tulee tarkastella suomalaisen opettajan yhteiskunnallista taustaa. Rinne (1994) on tutkinut suomalaisen kansanopettajan historiaa 1800-luvulta 1900-luvulle. Opettajankoulutuksen rekrytointitausta on siirtynyt naisten osalta säätyläisten tytöistä kaupunkien keskiluokan jälkeläisiin ja miesten osalta talonpoikien pojista samaisen keskiluokan poikiin. Rinteen (1994) tutkimuksessa käy ilmi, että opettajien keskeisenä tehtävänä oli kasvattaa valtiolle kuuliaisiksi kansalaisia. Opettajien tuli toimia ahkeruuden ja sopuisuuden mallikuvina, uudenlaisen työmoraalin lähettiläinä. Tarkoituksena oli tuoda koulutus ja kasvatusta koko kansan ulottuville niin maaseudulla kuin kaupungeissakin. Suuri osa kansasta asui tuolloin vielä maaseudulla, joten maaseudun sivistäminen oli tärkeää. Kansanopettajia valittiinkin koulutukseen maaseudulta ja koulutus järjestettiin pienissä maaseutukaupungeissa. Tällä tavalla haluttiin varmistaa, etteivät opettajaopiskelijat ”houkuttuisi herroiksi eivätkä erkaantuisi maaseuturahvaan sivistämisen mahdollisuuksista”. (Rinne 1994, 68–69.) Koulutukseen valikoituminen lähti yhteiskunnan tarpeista ja kansan opettaminen jäi pikkuhiljaa keskiluokan vastuulle.

Valikoituminen koulutukseen tarkoittaa sitä, että yksilöt etenevät ja ohjautuvat koulutusjärjestelmän eri reittien kautta työmarkkinoiden erilaisille lohkoille ja erilaisiin

yhteiskunnallisiin aseisiin. Valikoitumiseen vaikuttavat sosiaalinen tausta, sukupuoli tai aikaisemmat koulusaavutukset. (Ahola 1995, 17.) Luokanopettajankoulutukseen hakeudutaan usein matalan ja keskinkertaisen kulttuuripääoman perheistä. Matalan kulttuuripääoman perheellä tarkoitetaan perhettä, jossa vanhemmilla ei ole ammatillista koulutusta (ylioppilastutkinto, kansa- ja/tai keskikoulu, ei koulutusta). Keskiasteen kulttuuripääomalla tarkoitetaan perhettä, jossa molemmilla tai toisella vanhemmalla on keskiasteen tutkinto (opisto- tai ammattitutkinto). Opettajankoulutusta on usein kuvattu monella tavalla keskiluokkaiseksi. Peruskoulun tarkoituksena on Rinteen (1986) mukaan ollut opettaa suomalaisille perussivistyksen käytännöt. Peruskoulun mallikansalaisen ideaalina on pidetty tavanomaista, normaalia ja keskinkertaista yksilöä. Luokanopettajien ideaalina on pidetty harrastavaa, koulussa menestyvää, ulospäin suuntautunutta ja esiintymistaitoista henkilöä. Opettajankoulutus sopii keskiluokkaisista perheistä kotoisin oleville nuorille, jotka taustansa vuoksi arvostavat koulutuksen selkeyttä, käytännönläheisyyttä ja ammattiin valmistavaa luonnetta. (Aho 1998, Aholan & Olinin 2000, 43 mukaan.)

Ahola (1995) on tarkastellut tietylle koulutustasolle ja työelämään pääytymistä Bourdieun kenttä- ja pääomateorian avulla. Teorian ytimenä toimii ajatus siitä, että ihmiset toimivat yhteiskuntaelämän erilaisilla kentillä ja keräävät sitä pääomaa, joka kullakin kentällä on arvokasta. Bourdieun mukaan perheillä on kulttuuripääomaa sekä sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma muodostuu erilaisista ystävyys- ja tuttavuussuhteista sekä jäsenyydestä erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin. Tämä sosiaalinen pääoma voi vaikuttaa suurestikin koulutuspaikkaan valikoitumiseen ja työmarkkinoille sijoittumiseen. (Ahola 1995, 26–27.)

Vaikuttaisikin siltä, että opettajaopintoihin valikoituu vuosi toisensa jälkeen keskiluokkaisen yhteiskuntaluokan edustajia. Ahola (1995) selittää tämän sillä, että nuoret valikoituvat erilaisille koulutusreiteille ja – tasoille ja edelleen yhteiskunnallisiin aseisiin, sen perusteella millaisella pääomalla heidän perheensä ja siten heidät on varustettu. Koulutus tuottaa kulttuurista pääomaa mutta ydin piileekin siinä, että nuoret valitaan koulutukseen heidän sosiaaliseen taustaan kiinnittyvän kulttuuripääoman

perusteella. Näin koulutusjärjestelmä uusintaa tietyn yhteiskuntaluokan jäsenten valikoitumista tietylle alalle. Bourdieun teorian mukaan jokaisella kentällä vallitsee kuitenkin sisäinen hierarkia. Jokaisella alalla on oma eliittinsä, joka koostuu kentän johtavien asemien miehittäjistä. (Ahola 1995, 27.)

Eliitin käsite tulee latinan kielisistä sanoista *eligere* (tehdä valinta) ja *electa* (valittu osa). Eliitti sanana viittaa valittuun osaan, siihen kaikkein parhaimpaan. (Ruostesaari 2002, 42–43.) Opettajaopiskelijoiden kirjoituksissa normaalikoulun opettajien nähdään edustavan alansa parhaimmistoa ja siten eliittiä. Opiskelijayhteisössä vallitsee uskomus, jonka mukaan kuka tahansa ei voi päästä normaalikoulun opettajaksi. Valikoituvalla opettajalla on oltava kentällä vaadittavaa kulttuurista pääomaa enemmän kuin muilla hakijoilla. Kunnan koulun koetaan edustavan tavallisen keskiluokkaisen opettajan työpaikkaa, normaalikoulu puolestaan on alansa parhaimmistoa eli eliittiä varten.

Opettajat tuntuvat olevan normaalia asiantuntevampia ja ammattitaitoisempia. (nainen 1.vsk 41)

Myös henkilökunta ja opettajisto edustaa alansa eliittiä. (mies 1.vsk 3)

Norssin aikuiset ovat kasvattajaguruja - - (nainen 1.vsk 33)

Oppilaat ja opettajat tuntuvat ajattelevan olevansa jotenkin parempia, kun ovat tässä hienostokoulussa. (nainen 1.vsk 5)

Normaalikoulun opettajille annetaan arvostusta ja heidät nostetaan jalustalle. Toisaalta toisten mielestä normaalikoulun henkilökunta itse nostaa itsensä arvoasteikossa korkeammalle. Tällainen asetelma estää aidon kohtaamisen ja siten myös oppimisen. Kaikenlainen hienostelu ja pröystäily saavat keskiluokkaisen opettajaopiskelijan kavahtamaan. Kirjoitusten mukaan moni tuleva opettaja on käynyt oman koulunsa norssia vaatimattomammassa koulussa. Omat tunteet ja kateuskin nousevat pintaan, kun opiskelija kohtaa tavallisesta kunnan koulusta poikkeavan normaalikoulun rakennuksen.

Muistan, kuinka ensimmäistä kertaa nähdessäni norssin päällimmäinen tunteeni oli hämmästys ja ihailu. Näki, että rahaa ei oltu säästely, sillä kaikki oli uusinta

uutta ja tiptop-kunnossa. Sitten mieleeni hiipi pienoinen kateuden tunne. En voinut käsittää, miksi toisilla asiat olivat niin paljon paremmin kuin minulla heidän ikäisensä. Minäkin olisin halunnut hienon ruokalan ja kirjaston, erillisen ympäristötiedon luokan ja tietokoneita ja siirtoheittäimiä.

Nyt olen lähinnä harmistunut. Miksi valtio kustantaa Norssin kaikki menot, mutta samanaikaisesti kyläkouluja lakkautetaan kuin liukuhihnalta? En toisaalta koskaan ole uskonutkaan maailman olevan tasapuolinen, mutta en kyllä aiemmin ollut huomannut, kuinka epäreilu valtio Suomi on. Hieman pahoillani olen myös niiden oppilaiden puolesta, jotka ”saavat” opiskella Norssilla. He saavat kokea saman järkytyksen kuin minä vaihtaessaan koulua ja huomattaessaan, että aurinko ei paista tasapuolisesti joka puolelle Suomen maata, ja kaikkiin kouluihin. (nainen 1.vsk 6)

Normaalikoulu saa opiskelijoiden puheissa eliittikoulun leiman. Valtion rahoittamalla normaalikoululla on resursseja eri tavalla kuin kunnan kouluilla. Normaalikoulun, opettajat, oppilaat ja henkilökunta leimautuvat tähän kaikkein parhaimpaan eliitin ryhmään, yhteiskunnan kermaan. Opettajien koetaan olevan ylikuonnollisia ja kaukana tavallisista opettajista. Oppilaiden uskotaan olevan valikoitu ryhmä eikä ketä tahansa kelpuuteta norssin oppilaaksi. Jyväskylän normaalikoulun 1.-6. luokan perusopetuksen rehtori Sari Keinosen (2006) mukaan kouluun valitaan oppilaat kuitenkin lähikouluperiaatteella, joten yhteiskuntaluokan ei tulisi vaikuttaa koulun oppilasaineeseen. Lähikouluperiaatteessa saattaa piillä kuitenkin piiloinen eliittikiintiö, joka perustuu alueen asuntojen hintatasoon. Opettajaharjoittelijoiden jatkuvan vaihtuvuuden vuoksi koulua ei myöskään suositella oppilaille, joilla on pahoja keskittymis- ja oppimisvaikeuksia. Tämä saattaa karsia haasteellisimpia oppimisvaikeuksia omaavia lapsia pois. Opiskelijoiden ja rehtorin näkemysten välillä vallitsee selkeä ero. Opiskelijoiden vahva halu uskoa normaalikoulun elitistisyyteen saattaa selittyä yhteisön koheesion rakentamisena. Ryhmä haluaa uskoa tiettyyn yhteisön yhteenkuuluvuutta korostavaan seikkaan.

Myös oppilaat ovat kaiketi ns. hyväosaisemmista perheistä, eli ketä tahansa ei kelpuuteta Norssin oppilaaksi... Tämän käsityksen sain, kun ohjaava opettajani kertoi, että 21:stä oppilaasta 17:sta tulee sellaisesta perheestä, jossa vähintään toinen vanhempi on akateemisesti koulutettu. (nainen 1.vsk 24)

Koska kouluun eivät pääse kaikki halukkaat, oppilasmassa on ”keskimääräistä parempaa”. Tämän on ainakin minun harjoitteluluokkani opettaja avoimesti

myöntänytkin ja kertonut, ettei oppimisvaikeuksista yms. kärsiviä ole kovinkaan paljon. (nainen 1.vsk 40)

Jossain määrin myös lapset tuntuivat välillä olevan jotenkin epäaitoja. Ikään kuin norssilainen maine pakotti heidät käyttäytymään hyvin. (nainen 1.vsk 32)

Heimon hyveisiin kuuluu arvostaa keskiluokkaisia arvoja. Elitistisenä pidettyä normaalikoulua ei pidetä normaalina kouluna. Opiskelijan kuuluu uskoa, ettei norssilla voi oppia oikeaa opettajantyötä. Kenttäkoulua pidetään ihanteellisena paikkana opettajan työn oppimiselle. Sieltä opettajaopiskelija itse tulee ja sinne hän tulevaisuudessa päätyy töihin, joten vaatimatonta kenttäkoulua tulee ihannoida ja sinne tulee kaivata. Hyveellinen opettajaopiskelija muistaa mainita kirjoituksessaan tiedostavansa, että todelliset opettajan kyvyt mitataan vasta kentän karuissa olosuhteissa.

Paikkana vaikuttaa kivalta ja toki olen siellä viihtynyt. Ainut mikä häiritsee on se, että norssi ei millään tapaa ole normaali koulu, puitteiltaan ja esim. ryhmien kokoja ajatellen, se ei meitä valmista oikeaan työhön ollenkaan. (nainen 1.vsk 21)

Pidän kuitenkin rakennusta toimivana ja mielestäni on hienoa, että sieltä löytyy materiaalin ja varustuksen kannalta kaikki mahdollinen. Toisaalta tilanne muissa kouluissa on erilainen, jolloin todelliseen opettajan arkeen tutustumista ei oikeastaan tapahdu. (nainen 1.vsk 29)

Opiskelijan ei kuulu pitää normaalikoulussa tapahtuvaa opetusta normaalina arkisena työnä. Koulussa työskentelevät kuitenkin oikeat opettajat ja oikeat oppilaat. He tulevat kouluun joka päivä ja elävät omaa arkeaan, johon kuuluvat harjoittelijat. Normaalikoulussa tapahtuvan työn ja oppimisen voi siis nähdä olevan täyttä arkea ja oikeaa työtä siellä toimiville ihmisille. Harjoittelukoulujen ensisijainen tarkoitus ei olekaan antaa kuvaa siitä, millaista opettajantyö on kunnan koululaitoksessa. Opetusharjoittelun käsite ei ole synonyymi työharjoittelun käsitteelle. Krokforsin (1992, 5) mukaan työharjoittelussa harjoitellaan työntekoa eli opetustyöhön liittyviä sisältöjä. Opetusharjoittelussa on puolestaan kyse työnteon analyysin tekemisestä teoreettisesta viitekehystä käsin. (Vanttaja 1996, 74.) Teoreettiseen ja analyttiseen opettajantyön harjoitteluun normaalikoulu vaikuttaisi tarjoavan mainiot olosuhteet.

4.3.2 Hyveelliset pehmeät arvot – paheelliset kovat arvot

Räihä (2001a) havaitsi opettajankoulutuslaitoksen valintakokeisiin liittyvässä tutkimuksessaan, että opettajankoulutukseen pyrkivät ylioppilaat kuvittelevat opettajankoulutuksen kentällä arvostettavan pehmeää kasvatussuuntautuneisuutta. Valintakoehaastattelussa itsestä yritetään tuoda esiin mahdollisimman paljon pehmeää kasvattajapuolta samalla kun kovia arvoja, kuten kiinnostusta tekniikkaan, pyritään peittämään. Valintakoepelin kentällä oletetaan siis arvostettavan pääomaa, joka rakentuu pehmeiden arvojen varaan. (Räihä 2001a, 22–23.) Sama oletamus vaikuttaa sisältyvän myös opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuurin hyveisiin ja paheisiin. Pehmeää kasvatusorientoituneisuutta pidetään hyveellisenä. Kylmä ja kova tekniikka puolestaan kuuluvat heimon paheisiin.

Opiskelijoiden teksteissä tämä tulee ilmi tekniikan ja teknisten apuvälineiden paheksuntana. Tekniikka nähdään kirjoituksissa pahana ja peräti ahdistavana, todellisesta koulumaailmasta vieraana, asiana. Tekniikkaan liitetyt kovat arvot heijastetaan myös ihmisiin. Normaalikoulun henkilökunta koetaan joissain kirjoituksissa kylmänä ja kovana, vaikeasti lähestyttävänä ryhmänä.

Lisäksi ahdistusta herätti norssin teknologian runsaus ja modernisuus: puhuinkin alkuun norssista ”teknologiahelvettinä”. - - Tuntuu, että kaikki siellä - niin opetus kuin toimintakulttuurikin - on keinotekoista, eikä aitoudesta voi puhuakaan. (nainen 2.vsk 53)

Tasapuolisuus vaikuttaa olevan myös yksi opettajan hyveistä. Pehmeitä arvoja korostetaan heikkoja puolustamalla ja vahvempaa normaalikoulua paheksumalla.

Toisaalta minua norssissa ärsyttää myös se kaikki teknologian käyttö. Ahdistaa kaikki dataheittimet ja sademetsän oloja jäljittelevät kaapit, kun pienemmillä kouluilla on hädin tuskin kopiokone ja senkin käyttö on tarkasti rajoitettua. (nainen 1.vsk 27)

Varsinainen opettajaksi kasvaminen ja normaalikoulun osuus siinä prosessissa tuntuivat jäävän opiskelijoiden kirjoituksissa vähälle huomiolle. Opettajaksi oppiminen tuntui rajoittuvan dokumenttikameran käytön kritisointiin. Normaalikoulu nähtiin ja koettiin kirjoituksissa vahvasti pelkkänä teknisenä paikkana, jossa opettajaksi ei voi oikeasti oppia. Opiskelijoiden totuus vaikuttaa muotoutuvan aristoteelisen päättelyn mukaisesti. Pääpremissinä voidaan ajatella, että normaalikoulu on teknisesti hyvin varustettu paikka. Alipremissinä toimii oletamus siitä, että tekniikka ja kovat arvot kuuluvat opettajan paheisiin. Johtopäätöksenä voidaan ajatella, että normaalikoulu on paheellinen paikka. (Haaparanta & Niiniluoto 1986, 28.)

Mikäli hyväksytään Karjalaisen (1991) näkemys opettajan ammattitaidon myyteistä, voidaan ymmärtää miksi tekniikkaa paheksutaan ja liitutaulua ylistetään. Opettajan ammatin synnynnäisyyden myytti ohjaa opiskelijan uskomaan, ettei opettajaksi voi oppia vaan opettajaksi synnyttään. Ihmisessä joko on tai ei ole opettajan työssä tarvittavaa ominaisuutta. (Karjalainen 1991, 96–97.) Myyttisen ajattelutavan mukaan opettaja on syntyjään hyvä eikä tekniikka ja laitteet voi siinä auttaa. Laitteet ovat siis turhia ja todellinen opettajuus mitataan karuissa kenttäoloissa. Syntyjään hyvä opettaja pärjää ilman minkäänlaisia apuvälineitä. Saattaa myös olla niin, että keskiluokkaista opettajaa ärsyttää ylellisyyteen ja elitismiin viittaava laitteiden suuri määrä.

En ymmärrä, miksi harjoittelukoulusta on täytynyt tehdä niin moderni. Suurin osa kouluista on kuitenkin aivan jotain muuta: ei pienillä paikkakunnilla ole varaa investoida valkotauluun ja miksi pitäisikään? Kyllähän normaalilla liitutaululla ja piirtoheittimellä pärjää. (nainen 1.vsk 43)

Opiskelijoiden kirjoituksista välittyy ajatus siitä, että heikot opettajaksi soveltumattomat opiskelijat pääsevät normaalikoulussa piilottamaan taitamattomuutensa laitteiden taakse. Aito ja synnynnäinen opettaja, saa laitteista puolestaan hyvän syntipukin oman opetusharjoittelun mahdolliselle epäonnistumiselle. Kenttäkoulussa eivät laitteet olisi häiritsemässä ja opiskelija voisi keskittyä kokonaan pehmeiden arvojen mukaiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

4.4 Lähivihollinen yhdistää

Hyveisiin ja paheisiin jakautunut ajattelutapa saa sen kohteen, johon suurin osa paheista yhdistyy, vaikuttamaan viholliselta. Vaikuttaisi siltä, että normaalikoulu on saanut opiskelijoiden keskuudessa lähivihollisen aseman. Lähivihollisen vaaliminen on tärkeää heimon sisäisen yhtenäisyyden kannalta. Lähivihollisen tulee edustaa niitä paheita, joiden torjuminen muodostaa heimokulttuurin identiteetin kulmakiven. Siten lähivihollinen toimii keskeisenä kulttuurisena resurssina, jonka avulla heimo uusintaa kulttuuriaan ja moraalijärjestystään. (Ylijoki 1998, 212.)

Heimon tapa jakaa asiat hyveisiin ja paheisiin kuvastaa kaksijakoista erottelua, jonka avulla heimo rakentaa kulttuurista identiteettiään. Löfström (1999) on havainnut, että kulttuurisia identiteettejä rakennetaan usein vastakohtien kautta. Toinen yhteisö ja sen kulttuuri esitetään kontrastiivisesti vastakohtana omalle kulttuurille ja yhteisölle. Tällainen kaksijakoinen erottelu auttaa yhteisöjä luomaan symbolista järjestystä maailmaan ja tekemään siitä siten hallittavamman. (Löfström 1999, 52–53.)

Lindström (1994) mainitsee, että länsimäiselle kulttuurille on hyvin tyypillistä jakaa asiat vastakohtapareja muodostamalla hyviin ja pahoihin. Vihollisuuden käsite muodostuu, kun ”hyvä” liitetään ”meihin” ja ”paha” liitetään ”muihin”. Tällä tavoin itsensä keskukseksi määrittelevä ryhmä marginalisoi toisen, itsensä kannalta uhkaavan ryhmän ja määrittelee sen viholliseksi. (Lindström 1994, 180–182.) Tällä perusteella normaalikoulua voidaan perustellusti pitää opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaheimon lähivihollisena.

Edellä mainitun perusteella normaalikoulu edustaa useita sellaisia paheita, joista opettajaopiskelija haluaa erottautua. Vuosi toisensa jälkeen opiskelijat vastustavat ”pahaa norssia”. Yhteistä vihollista vastaan asettuminen tiivistää ryhmähenkeä ja lisää yhteenkuuluvuudentunnetta.

Leimasimme porukalla norssin yhteiskunnasta ja tosielämästä irtaantuneeksi akvaariokouluksi seurattessamme koulun toimintaa lähempää. Toisaalta hienot tilat ja nykytekniikka saivat kirpeästi miettimään, miten toisenlaiset olot on keskivertokoulussa, ja toisaalta toiminnan kaksinaamaisuus sai pettymyksen hulahtamaan yli. - - Toisaalta viime päivinäkin muistimme nauraa, että ikinä emme norssille suostuisi töihin hakemaan. Akvaario mikä akvaario... (nainen 1.vsk 28)

Minä ja norssi, herättää huvittuneisuutta. Olemme ryhmän kanssa viimeisen kuukauden ajan nurisseet norssista. (nainen 2.vsk 50)

Opiskelijoiden kirjoitusten samankaltaisuus on hyvin pitkälti tulkittavissa heimokulttuuriteorian tarjoamien ulottuvuuksien puitteissa. Heimo sosiaalista opiskelijat toistamaan arvojaan ja uskomuksiaan, joka näkyy opiskelijoiden kirjoituksissa. Niissä toistetaan heimon uskontunnustusta, jonka avulla todistellaan omaa pätevyyttä heimon jäsenenä. Normaalikoulu nähdään vihollisena ja opettajaksi oppimiseen soveltumattomana paikkana, koska heimon moraalijärjestys vaatii opiskelijaa ajattelemaan niin. Myönteisesti ajattelevien mielipiteet vaimennetaan ja vain sallittuja hyveitä toteuttavat ja toistavat opiskelijat saavat äänensä kuuluviin.

5 HEIMOKULTTUURI KÄSKEE JA KIELTÄÄ

5.1 Peitä epävarmuutesi!

Tutkimusaineistossani opiskelijat puhuvat paljon kaipuustaan kenttäkoululle sekä siitä kuinka epäluonnollisena paikkana he pitävät normaalikoulua harjoitteluiden suorittamiselle. He kertovat kielteisestä suhtautumisestaan normaalikouluun sekä sen aiheuttamasta ahdistuksen tunteesta. Edellä olen tulkinnut opiskelijoiden vastauksia vallitsevan heimokulttuurin ja sen arvojen sekä hyveiden ja paheiden ilmaisijana. Kirjoituksia lukiessani ja kirjallisuuteen perehtyessäni havaitsin, että opiskelijoiden kirjoituksia voidaan tulkita myös osoituksena heidän kokemastaan epävarmuudesta ja sen peittelystä. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma korostaa opiskelijan oman opettajuuden kehittymisen tärkeyttä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että yliopiston piilo-opetussuunnitelma yhdessä heimokulttuurin kanssa ohjaavat opiskelijaa peittämään epävarmuuden tunteensa ja toimimaan näennäisen varmasti totuttujen toimintatapojen mukaisesti. Tällainen toiminta ylläpitää ”yliopistosopimusta” (ks. Ahola & Olin 2000, 13) ja vapauttaa niin opettajat kuin opiskelijatkin epävarmuuden ja siihen liittyvän ahdistuksen kohtaamiselta.

5.1.1 Opettajan epävarmuus

Opettajan ammattia pidetään yleisesti varmana ammattivaihtoehtona. Opettajille uskotaan löytyvän aina töitä ja työnkuvaa pidetään selkeänä. Opettajan ammatti sisältää kuitenkin paljon epävarmuustekijöitä ja eteen tulee tilanteita, joissa tulee toimia nopeasti ja spontaanisti voimatta kuitenkaan olla täysin varma toimintatavan tuottamista tuloksista. Venkula (2005) muistuttaa epävarmuuden olevan täysin normaali osa ihmisen elämää. Ihmisten on kuitenkin vaikea hyväksyä sitä ja sen vuoksi epävarmuus pyritään torjumaan ja elämää yritetään hallita. Epävarmuuden kokemus johtuu osittain todellisuuden muutoksista ja siitä, että uudet tapahtumat eivät noudata aikaisempien

kulkua. Epävarmuudessa on kyse myös inhimillisen tiedon epätäydellisestä luonteesta ja siitä, että tieto on epävarmaa ja muuttuvaa. Epävarmuus tulee aina olemaan osa ihmisen elämää. Epävarmoja tapahtumia ei voida hallita, mutta niiden kohtaamiseksi voi opetella taitoja. (Venkula 2005, 14.)

Opettajan työhön epävarmuutta luo siihen liittyvä tilannekohtaisuus. Jokainen oppitunti on erilainen. Jokainen oppilas sekä opetusryhmä ovat ainutlaatuisia eikä aiemmin hyväksi koettu opetusmetodi välttämättä toimi samalla tavalla uudessa tilanteessa. Opettajan työ edellyttää opettajalta jatkuvaa avointa havainnointia ja uskallusta nähdä oppilas sekä luokka uusin silmin. Myös koulujärjestelmän muutosprosessit ovat väistämättömiä epävarmuuden aiheuttajia opettajan työssä. Uudistuminen vaatii täydenniskoulutusta sekä kykyä suhtautua muutoksiin uudella asenteella ja lähestymistavalla. (Niemi 1993, 33–34.)

Opettajan ammatissa tarvittavista valmiuksista yksi tärkeimmistä, jatkuvan ongelmanratkaisun, kriittisyyden ja kyseenalaistamisen ohella, on kyky kohdata epävarmuus. Epävarmuus nousee monesti omaan kehitykseen liittyvistä prosesseista sekä opetukseen liittyvästä jatkuvasta tilannekohtaisuudesta ja osittain myös laajoista yhteiskunnan ja koulun muutoksista. Opettajaksi kasvaminen on pitkäaikainen prosessi, joka alkaa jo koulutuksen aikana ja jatkuu vielä työelämässä. Nuori opettaja joutuu etsimään omaa rooliaan kouluyhteisössä sekä vahvistamaan asemaansa niin kollegoiden kuin vanhempienkin edessä. Epävarmuus omasta selviytymisestä saattaa johtaa muiden hyväksynnän kalasteluun sillä hinnalla, että opettaja jopa luopuu opetusihanteistaan. (Niemi 1993, 33.) Jo opiskeluvaiheessa opiskelijoiden toiminnassa on havaittavissa omista periaatteista luopumista ja muiden hyvänä pitämien opetustapojen kopiointia.

Miellytä luokanlehtoria, miellytä didaktikkaa, tee kivoja temppeja, jotta oppilailla olisi mukavaa. Selviä itse hengissä! Missä vaiheessa opitaan?! (nainen 3.vsk 57)

Opetusharjoittelussa opiskelijoiden kokeman epävarmuuden on havaittu vaikuttavan opiskelijoiden toimintaan siten, että he kehittävät erilaisia strategioita peittääkseen

epävarmuutensa. He suunnittelevat tunteja, joiden uskovat miellyttävän luokanlehtoria sen sijaan, että tekisivät suunnittelua omista lähtökohdistaan käsin ja omaa opettajuuttaan vahvistaen. (ks. Kiviniemi 1997.)

Norssi on ensimmäinen koulu, jossa pääsen tutustumaan opettamiseen, koska minulla ei ole kokemusta avustajan tai sijaisen hommista. Tässä mielessä on välillä myös aika ahdistavaa, kun suoriutumisiini arvioidaan heti alusta alkaen. Olisi ollut helpompaa harjoitella luokan edessä ja kanssa toimimista jo aikaisemmin jossakin toisessa koulussa. Toisaalta nyt, kun saan tekemisistäni palautetta, pääsen heti toimimaan ”oikeilla tavoilla”, eikä minulle ehdi muodostua ”väriä tapoja”. (nainen 1.vsk 29)

Tutkimuksessani opiskelijan epävarmuus tulee esille epäonnistumisen karttamisena ja pyrkimyksenä opettaa oikein. Opiskelijoilla vaikuttaa olevan jo opiskelemaan tullessaan vahva kuva siitä millainen opettajan tulisi olla ja millaisia ominaisuuksia hyvään opettajaan tulee liittää. Epävarmuus luetaan opettajan paheisiin eikä se siten kuulu osaksi nuorena rakentunutta opettajakuvaa. Britzmanin (1986) mukaan opettajien ulkoiseen rooliin kuuluu itsevarmuus ja tasapainoisuus. Ulkoisen roolin alle kätkeytyy kuitenkin opettajan työssään kokema epävarmuus ja ahdistus. Opettajaopiskelija ei ole tietoinen tästä tunnemaailmasta, jota ei myöskään koulutuksen aikana tehdä näkyväksi. Opiskelija pelkää epävarmuuden olevan merkki alalle soveltumattomuudesta ja pyrkii tilannetta kontrolloimalla peittämään epävarmuutensa. (Britzman 1986, 452–453.)

Havainto myötäilee Kiviniemen (1997) tutkimusta opiskelijoiden teatraalisesta harjoittelukäyttäytymisestä ja pyrkimyksestä toimia harjoittelun ohjaajaa miellyttävällä tavalla. Epävarmuuden tuottama ahdistus ja sen peittely luovat harjoittelusta epämiellyttävän kokemuksen. Opiskelija ei tunne oloaan turvalliseksi ja alkaa kehittää selviytymisstrategioita, joiden avulla hän selviää tilanteista asettamatta kuitenkaan itseään alttiiksi. Valitsemalla ”oikeat” ja ”hyväksytyt” opetustavat opiskelija voi olla lähes varma, että hänen toimintatapansa hyväksytään. Teeskentely johtaa siihen, että opiskelija oppii ulkoisia selviytymiskeinoja sillä hinnalla, että todellinen oppiminen ja kehitys estyvät. Koska epävarmuutta ei Niemen (1993) mukaan hyväksytä myöskään työmaailmassa, opettajat suojautuvat siltä rakentamalla ympärilleen näennäisen

varmuuden kehän. Teeskentely kuitenkin estää ja pysäyttää opettajan ammatillisen kasvun ja kehityksen. (Niemi 1993, 34.)

Opettaja kohtaa työssään myös muiden osapuolien epävarmuuden. Niin vanhemmat, lapset kuin kollegatkin kokevat epävarmuutta, jonka he todennäköisesti pyrkivät peittämään. Epävarmuutta ja haavoittuvuutta ei haluta paljastaa vaan tilanteista pyritään selviämään defensiivisesti itseä puolustamalla ja tunteita peittelemällä. Vanhempi on monesti epävarma lapsensa pärjäämisestä ja selviämisestä uudessa ympäristössä sekä siitä kuinka muut hyväksyvät oman lapsen. Lapsi kokee myös epävarmuutta uudessa tilanteessa. (Kantola, 2001, 23.) Olisikin tärkeää, että opettajalla olisi koulutuksen tuoma varmuus ja rohkeus kohdata epävarmuus niin itsessä kuin muissa ihmisissä ja siten käyttää ammattitaitoaan muiden tilanteen helpottamiseen. Epävarmuuden peittely jatkuu varmuudella myös työelämässä, ellei sen kohtaamiseen rohkaista jo koulutuksen aikana. (Britzman 1986).

5.1.2 Epävarmuuden kohtaaminen opettajankoulutuksessa

Tutkimusaineistoni viittaa siihen, että koulutuksessa ei hyväksytä ja anneta tilaa oman epävarmuuden kohtaamiselle. Opiskelijat joutuvat peittämään epävarmuutensa esittämällä vahvaa ja varmaa opettajaopiskelijaa. Normaalikoulu koetaan ahdistavana paikkana, jossa opiskelijoita on liikaa eikä ohjaavilla opettajilla ole heille aikaa. Ajanpuute estää myös aidon kohtaamisen syntymisen, koska osapuolilla ei ole aikaa perehtyä toistensa ajatuksiin. Opiskelijat kokevatkin olevansa vain yksi satojen muiden opiskelijoiden joukossa. He kokevat olevansa ohjaavien opettajien tiellä ja uskovat normaalikoulun pärjäävän hyvin ilman heitäkin, mikä sinänsä on paradoksaalinen ajatus.

Harjoittelijoita on koko ajan niin paljon, että itse tuntuu hukkuvansa massaansa, on vain yksi toisensa perään vaihtuva opiskelija. (nainen 1.vsk 21)

Lisäksi aika harva opettaja saa opiskelijan tuntemaan itsensä tervetulleeksi luokkaan. Enemmänkin tuntee olevansa tiellä. (nainen 3.vsk 59)

Minä ja norssi. Siinäpä yhdentekevä pari. Minusta tuntuu, että pärjäisin mainiosti ilman norssia. Norssi varmaan mainiommin ilman minua. - - Opettajilla näyttää olevan muutakin tekemistä kuin harjoittelijoiden ohjaaminen. (nainen 1.vsk 39)

Jotkut opiskelijoista kokevat harjoittelun antoisana ja myös suhteen ohjaavaan opettajaan toimivana. Opiskelijan onkin rohjettava ottaa oma tilansa ja puhuttava kokemuksistaan avoimesti. Toiset ovat rohkeampia kuin toiset kertomaan omista tunteistaan ja kokemuksistaan, jolloin ohjausvuorovaikutuksen syntyminen helpottuu.

Koen norssin ilmapiirin avoimeksi opettamaan oppimisen kannalta. Opiskelijoihin suhtaudutaan käytävillä hyväksyvästi ja hienosti, ja koin alusta alkaen tavallaan jollain tavoin kuuluvani henkilökuntaan. (nainen 1.vsk 42)

Alkuun ehkä vähän jännitti mennä norssille, mutta mukavat opettajat ja oppilaat tekivät olon varsin kotoisaksi. Harjoittelun aikana onkin syntynyt jopa pysyviä ihmissuhteita ja varsin positiivisia mielikuvia opetuksesta. (mies 1.vsk 5)

Voidaan myös ajatella, että vastakkaisilla tavoilla normaalikouluun suhtautuvat sietävät epävarmuutta eri tavalla. Toiset ovat herkempiä epävarmuuden tunteelle ja kaipaavat enemmän hyväksyntää, jotta uskaltaisivat rentoutua ja toimia haluamallaan tavalla. Toiset taas eivät ole niin herkkiä muiden mielipiteille ja uskaltavat toimia rohkeammin oman mielensä mukaan. Toisaalta erot vastauksissa voivat johtua myös opiskelijoiden eritasoisesta sitoutumisesta heimokulttuuriin. Heimokulttuurin moraalijärjestyksen mukaista on pitää normaalikoulua huonona paikkana harjoittelun suorittamiselle, koska se edustaa opettajaopiskelijoiden lähivihollista (ks. Luku 4.4).

Britzman (1986) kritisoi opettajankoulutusta siitä, ettei se anna opiskelijalle tarpeeksi tilaa kohdata epävarmuuttaan. Opiskelijoilla on monesti vääristynyt kuva opettajan ammatista. He ovat seuranneet omana kouluaikanaan opettajan työtä, jossa opettaja on näyttäytynyt ulospäin varmana henkilönä. Opettajan mahdollisesti kokema sisäinen epävarmuus ei ole näkynyt ulospäin, koska se on pitänyt peittää. Opettajan rooliin astuessaan opiskelija kokee epävarmuutta. Hän luulee, ettei opettajan kuuluisi tuntea tällaisia tunteita ja katsoo parhaaksi peittää ne. (Britzman 1986, 452.)

Opettajan ammatin myyttinen kuva on ristiriidassa koetun epävarmuuden kanssa. Karjalaisen (1991) mukaan opettajan ammatin yksi myytti on synnynnäisyys, minkä mukaan kenestä tahansa ei voida kouluttaa opettajaa, vaan opettajuus on synnyinlahjana saatu ominaisuus. Opiskelija ei siis halua muiden saavan tietää hänen kokevan epävarmuutta, koska muut saattaisivat tulkita tämän osoituksena alalle soveltumattomuudesta. Harjoittelutilanne, jossa paikalla on useampia oppitunnin kulkua seuraavia tarkkailijoita, aiheuttaa opiskelijalle väistämättä paineita. Jokainen haluaa selviytyä tilanteesta mahdollisimman hyvin joutuessaan muiden katseiden alaiseksi. Varmin keino selvitä tilanteesta on minimoida epävarmuus ja valita sellainen toimintastrategia, jonka kulkua opiskelija voi helposti hallita ja kontrolloida. Harjoittelutilanteessa rikkoutuu opettajan ammattitaitoon liittyvä yksityisyyden myytti. Opettajan ammatti on perinteisesti yksityisasia, jonka hoitamiseen muut, edes kollegat, eivät saa puuttua. (Karjalainen 1991, 79.)

Katseenalaisena oleminen herättää opiskelijoissa suorituspaineita. Opettamisen ja oppilaisiin keskittymisen sijasta huomio saattaa kiinnittyä kasvojen säilyttämiseen ja selviytymiseen opiskelijatovereiden, didaktikon ja ohjaajan tarkkailun alaisena. Vastareaktion tähän opiskelija alkaa kaivata kenttäkoululle. Sen sijaan, että tilannetta lähdetäisiin karkuun kentälle, tulisi opiskelijalla olla oikeus saada harjoitella rauhassa myös normaalikoululla. Yhteisön ja vallitsevien tapojen paine on kuitenkin liian suuri, jotta opiskelija uskaltaisi pyytää itselleen tätä oikeutta.

Räihä (2005) on Britzmania (1986) mukaillen erottanut kaksi epävarmuuden lajia: sallittu ja vaiettu epävarmuus. Vaiettu epävarmuus on sitä epävarmuutta, jonka kanssa opiskelija joutuu päivittäin elämään. Paras tapa välttää epävarmat tilanteet on pyrkiä hallitsemaan niitä. Opetusharjoittelussa tapahtuukin monesti niin, että opiskelija alkaa hallita ja kontrolloida tilannetta, jotta ei joutuisi epävarmaan tilanteeseen. Niin kauan kuin opiskelija tietää mitä seuraavaksi tapahtuu, hän kokee olevansa turvassa. Tilanteen kontrollointi estää kuitenkin todellisen vuorovaikutuksen syntymisen opettajan ja oppilaiden välille. Niin opettajaopiskelijan kuin oppilaidenkin oppiminen estyy liian hallitussa tilanteessa. Opettajankoulutuksen tulisikin kehittyä epävarmuuden sallimisen

suuntaan. Sallittu epävarmuus mahdollistaisi oleellisiin asioihin keskittymisen epävarmuuden peittelyn ja itsensä suojelemisen sijaan. (Räihä 2005; Britzman 1986.)

Norssi on minulle paikka, jossa voin kokeilla käytännössä niitä asioita, jotka ovat minulle mieleen nousseet. Ainakin periaatteessa. Käytännössä teen sitä, mikä luokalle tuntuu olevan tuttua. Seuraan opetustilanteita ja mallinnan niitä omaan käyttöön. Periaatteessa minun pitäisi viedä ideoita norssiin mutta norssi antaakin minulle käytänteitä. (mies 1.vsk 10)

Opiskelija vaikuttaa kokevan, että jokin normaalikoulun käytänteissä tai hänen omassa toiminnassaan on vinoutunutta. Hän uskoo, että hänen tulisi opiskelijana olla uudistaja ja oppija mutta kokeekin joutuvansa totuttujen toimintatapojen uusintajaksi. Saattaa olla, että epävarmuuden kohtaamisen pelko vaivaa luokanlehtoriakin ja hän pyrkii välttämään luokkaa ajautumasta epävarmuuden hallitsemattomaan tilaan. Ehkä tiedostamattaankin hän ohjaa harjoittelijoita toimimaan tietyllä hyväksi havaitulla tavalla. Harjoittelijat saattavat kokea joutuvansa marionettinukeiksi, jotka esittävät tiettyä roolia normaalikoulun ennalta käsikirjoitetussa näytelmässä (vrt. Kiviniemi 1997).

Koko paikka tuntuu aikamoiselta teatterilta, jossa eri rooleissa on oppilaat, opettajat ja harjoittelijat. Välillä tuntuu, että se on mielettömän kaukana todellisesta kouluympäristöstä. – Harjoittelukokemus on usein ahdistava eikä aina palvele tarkoitusta: ohjata opettajaksi kasvua. (nainen 2.vsk 49)

Opiskelijoiden kirjoituksissa mielenkiintoista on se kuinka toiset vaikuttavat havainneen harjoittelussa joitakin omaa oppimistaan estäviä rakenteita mutta eivät löydä keinoja asettua niitä vastaan ja toimia itseään hyödyttävällä tavalla. Vallitseva toimintakulttuuri vaikuttaa olevan niin vahva, että sitä vastaan on vaikea asettua. Toisaalta omaa oppimista edistävällä tavalla toimiminen vaatii myös sitä, että opiskelija uskaltaa asettaa itsensä alttiiksi ja toimia epävarmuuden uhan allakin. Tähän suuntaan Britzman (1986) juuri haluaakin koulutusjärjestelmää kehittää. Sallittu epävarmuus antaisi tilaa aidolle kohtaamiselle ja oppimiselle.

Ilmapiiri norssilla on suorituksenomainen: Miellytä luokanlehtoria, miellytä didaktikkaa, tee kivoja temppuja, jotta oppilailla on mukavaa. Selviä itse hengissä! Missä vaiheessa opitaan?! Suorita tuntisuunnitelma, suorita tunnit, suorita palautekeskustelu, suorita arviointi, suorita raportti. Tällaista on norssin

harjoittelu. Niin ohjattua, että opiskelija ei varmasti pysähdy miettimään mitä on tekemässä. (nainen 3.vsk 57)

Opiskelijan kirjoituksesta välittyy turhautuneisuus. Hänestä tuntuu, että hän on suorittamassa harjoittelua muita ihmisiä varten. Hän on jo kolmannella vuosikurssilla ja silti oma oppiminen vaikuttaa jäävän taka-alalle opiskelijan keskittyessä miellyttämään muita. Kiviniemi (1997) havaitsi, että opiskelijat alkoivat tehdä tulkintaa siitä mitä heiltä odotettiin, selvittääkseen harjoittelusta ja välttääkseen epävarmat tilanteet. Tulkinnaassa piilee kuitenkin aina se vaara, että se saattaa olla väärä. Silloin opiskelija päätyy harjoittelussa harhauttamaan niin itseään kuin ohjaavaa opettajaakin. Harjoittelu ei siis palvele kenenkään oppimista. Ohjaaja antaa palautetta näkemästään tunnista, jonka opiskelija on valmistanut ohjaajaa varten tämän oletettujen mieltymysten mukaisesti. Opiskelijan saama palaute ei myöskään palvele ketään, koska se kohdistuu ohjaajaa varten laadittuun suoritukseen eikä opiskelijan oman ajattelun tulokseen. (Kiviniemi 1997.)

5.1.3 Tilan puute epävarmuuden aiheuttajana

Tolosen (2001) mukaan koulu on monelle niin itsestään selvä ja kyseenalaistamaton tila, ettei siihen tule juuri kiinnitettyä huomiota. Hän kuvailee koulua tilana, jonka käytävät ovat pitkiä ja luokkahuoneet neliön muotoisia, ruokalat ovat suuria, kaikuvia ja kouluruoalle tuoksuvia tiloja. Liikuntasaleissa on puulattiat, joihin on maalattu pelikenttiä. Niiden takana ovat tyttöjen ja poikien pukuhuoneet. Koulujen ulkoiset puitteet saattavat vaihdella mutta koulut ovat kuitenkin aina tunnistettavissa kouluiksi ja niitä voi kuvata laitospaisiksi. Kouluja yhdistää sama pohjakaava, joka myötäilee valtion virastoille ominaista käytävä- ja sellijärjestelmää. (Tolonen 2001, 76–79.)

Norssi tuntui hyvin laitospaiselta, jos vertaan sitä kouluihin joissa olen aikaisemmin vierailut. Koulu ei ollut kovinkaan kotoisan tuntuinen. (mies 1.vsk 2)

Koulurakennuksia yleisesti leimaava piirre on Tolosen (2001) mukaan niiden laitosmaisuuus. Luokanopettajaopiskelijat tuntevat kuitenkin liittävän paheelliseksi arvottuneen laitosisuuden lähinnä vain normaalikoulun rakennukseen. Muihin koulurakennuksiin liittyyne kokemuksia, joiden vuoksi tila koetaan kotoisana ja myönteisenä eikä laitosisuana ja luotaantyöntävänä. Moni opiskelija vertaa Jyväskylän normaalikoulun rakennusta siihen rakennukseen, jossa on itse käynyt koulunsa.

Olen kotoisin pienestä kylästä enkä ollut ennen Jyväskylään muuttoani edes kuullut käsitettä Normaalikoulu. - - Ensimmäisenä mieleeni tulee Norssista sana etuoikeutettu. Olen todellakin käynyt itse peruskouluni pienessä n. 200 oppilaan koulussa, jossa resurssit eivät olleet mainittavat. (nainen 1.vsk 25)

Mielikuvat oikeanlaisesta, hyveellisestä koulurakennuksesta ovat vahvasti omien kokemusten värittämiä. Jyväskylän normaalikoulu poikkeaa opiskelijoiden mielestä rakennuksena totutusta koulusta. Koulu on moderni, arkkitehtuurisesti hyvin suunniteltu ja nykyaikainen. Koulusta löytyy luokkahuoneiden lisäksi erilaisia opetuskäyttöön tarkoitettuja tiloja kuten kirjasto, luonnontieteenluokka ja kotitalousluokka. Lisäksi jokaisen luokkahuoneen yhteydessä on opettajan työhuone. Koulurakennus on teknisesti korkeatasoisesti varustettu opetusta helpottavilla tietoteknisillä laitteilla.

Koulu on vahvasti jakautunut oppilaan ja opettajan jakamaan ja määrittämään tilaan. Opetusharjoittelijan rooli on koulujärjestelmälle tuntematon eikä sille sen vuoksi ole ehtinyt kehittyä omaa tilaa koulun systeemissä. Oppilaille osoitetaan oma tila selkeästi. Tila löytyy pulpetista, koulun käytäviltä, välituntialueilta sekä ruokalasta. Opettajan tila on myös selkeä. Opettajan tila löytyy luokan edestä, norssilla myös luokan takaosan työhuoneesta, opettajanhuoneesta, välitunnilta, ruokalasta sekä myös koulun käytäviltä. Oppilaan ja opettajan tilat ovat erilaisia ja määrittävät heidän hierarkkisia suhteitaan toisiaan kohtaan. (Laine 1997, 51–74.) Opetusharjoittelijalta tuntuu puuttuvan koulun systeemissä niin fyysinen kuin psyykinenkin tila. Opiskelija jää tilan määrittämisen selkeän hierarkkarakenteen ulkopuolelle ja se tuntuu aiheuttavan epämiellyttäviä tunteuksia opiskelijoiden keskuudessa.

Me opiskelijat kuitenkin aistimme, ettei opettajat eikä oppilaat pidä meitä minään muuna kuin harjoittelijoina. Tuntuu siltä, että opiskelijat ovat se kaikkein alhaisin joukko koko koulussa. (nainen 3.vsk 56)

Julkiset rakennukset asettavat ihmisen aina jonkinlaiseen ennalta määriteltyyn tilaan. Ne määrittelevät ihmiselle hänen paikkansa ja tekevät heidät tunnistettaviksi tilassa. Sairaalarakennus määrittää ihmisen lääkäriksi, hoitajaksi tai potilaaksi. Koulurakennus puolestaan määrittää ihmisen opettajaksi tai oppilaaksi. (Laine 1997, 51.) Normaalikoulussa opettajien ja oppilaiden lisäksi koulun tilaa ovat täyttämässä myös opetusharjoittelijat. Perinteisessä koulukuvassa ei ole tilaa opetusharjoittelijalle eikä hänelle sen vuoksi löydy luontaista tilaa kouluympäristöstä. Normaalikoulu on osaltaan vastannut opiskelijan fyysisen tilan puutteeseen tarjoamalla opiskelijoille opiskelijatilan. Pelkkä fyysisen tilan tarjoaminen ei kuitenkaan riitä, jos koulutus ei pysty tarjoamaan opiskelijalle myös psyykkistä tilaa eli kohtaamaan opiskelijan kokemusmaailmaa. Opiskelijan asema ja harjoittelun tarkoitus jäävät epäselviksi, jos opiskelija ei löydä omaa tilaansa.

Onko norssi olemassa opiskelijoita, norssin opettajia vai oppilaita varten? Minulle tämä ei ole aina selvää. (nainen 3.vsk 57)

Alussa norssilla ollessa oma asema siellä oli epävarma – ei oikein tiennyt, mitä harjoittelijan kuuluu tehdä ja käyttäytyä. (nainen 1.vsk 26)

Luokkahuone on jakautunut selkeästi oppilaan ja opettajan tilaan, joiden roolit ovat selkeät. Opettaja on äänessä ja oppilaat puhuvat saatuaan luvan. Opettajalla on oikeus liikkua mutta oppilaiden tulee pysyä lähinnä paikoillaan. Opetusharjoittelijan tulee tarkkailla luokkatilannetta sivulta silloin, kun ei ole itse opettamassa. Opetusharjoittelijan puheen tai liikkeen määrä ei ole yhtä tarkasti määrittynyttä kuin opettajan ja oppilaan. Liikkumalla oppilaiden seassa ja tarkkailemalla heidän työskentelyään opiskelijat yrittävät ottaa omaa tilaa. Välitunnillakin oppilaat ja opettaja jakavat tilan hierarkkisen asetelman määrittämällä tavalla. Koulun käytävät tarjoavat oppilaille odotustilan ja välikulkupaikan, jonne sinnekään opiskelija ei sovi. Ruokalassa opettajan ja oppilaan tila on selkeästi erotettu toisistaan. Opiskelija yrittää tasapainoilla näiden kahden ryhmän välillä omaa paikkaansa hakien.

Ihmetystä herätti myös se, että opiskelijoiden on haettava ruokaa, ei sieltä mistä muutkin aikuiset, vaan oppilaiden kanssa. Pieni asia, mutta suuri ristiriita siihen, että meille painotetaan kuitenkin koko ajan kuinka meidän tulisi ottaa aikuisen rooli, puuttua esim. kiusaamistilanteisiin tai mihin vaan muidenkin kuin ”omien” oppilaiden kohdalla. (nainen 1.vsk 21)

Opiskelijan hämmennys oman tilan puutteesta ja sekava hierarkkinen asema aiheuttavat epävarmuutta. Koulu ei ole tilana koskaan neutraali. Kouluun liittyy monenlaisia oletuksia tilankäytöstä, käyttäjän asemasta ja tilaan sisältyvistä hierarkkisista suhteista. Tila määrittelee kohtaamisia ihmisten välillä toimien kehyksenä tilanteille, toiminnoille ja vuorovaikutukselle. (Laine 1997, 52.)

Josselsonin (1996) mukaan tila saa myös sosiaalisia muotoja. Sosiaalinen tila syntyy vuorovaikutuksessa muodostaen osapuolien välille tunne- ja toimintatilan. Tila voi olla pieni tai suuri, joustava tai jäykkä, ja se sisältää myös osallisten läheisyyden ja etäisyyden säätelyn keinoja. Ihmisten välisten suhteiden muodostaminen on siis erilaisten tilojen luomista heidän välilleen. (Laine 2000, 33.) Normaalikoulussa opiskelijoilla vaikuttaa olevan vaikeuksia luoda läheinen sosiaalinen tila ohjaajan kanssa. Vuorovaikutus jää siten pinnalliseksi ja harjoittelu aiheuttaa turhautumista, joka purkautuu normaalikoulun torjumisena ja kaipuuna kenttäkouluun. Sosiaalinen etäisyys harjoittelijoiden ja opettajien välillä aiheuttaa sen, että normaalikoulu nähdään epäaitona ja kylmänä ja kenttäkoulu puolestaan aitona ja lämminhenkisenä paikkana

- norssi tuntuu eräällä tapaa teolliselta. Norssissa ei ole tunteita. Kaikki vain tehdään teknisesti oikein. (nainen 1.vsk 22)

Norssi ihan paikkana tuntuu kauhean laitospäiseltä ja kaikkea muuta kuin kodikkaalta. (nainen 1.vsk 24)

Norssille olen vain yksi harjoittelija satojen joukossa. (nainen 1.vsk 18)

Norssin suhde minuun – Onko sitä? Vain sen opettajan kohdalla, joka odottaa minulta harjoitteluraporttia. (nainen 2.vsk 50)

Tekstinäyte osoittaa, että opiskelija ei ole onnistunut löytämään normaalikoululta tilaa itselleen. Suhde normaalikouluun tuntuu hyvin etäiseltä. Opiskelija kokee, ettei hänestä

olla kiinnostuneita. Suhde ohjaajaan rakentuu suoritusmerkinnän ympärille. Opiskelija kokee olevansa ulkopuolinen. Psykkisen tilan puute aiheuttaa turhautumista ja kaipuuta muualle. Omille ajatuksille, tunteille ja kokemuksille ei ole aikaa eikä tilaa. Opiskelijan psykkinen tila on erilainen kuin oppilaan tai ohjaavan opettajan. Psykkisen tilan puutteen vuoksi harjoittelusta syntyy helposti tilanne, jossa suoritetaan teknisiä harjoitteita ilman osapuolten aitoa kohtaamista. Opettajaksi kasvaminen edellyttää erilaisten tunteiden ja ajatusprosessien käsittelyä, joille opettajankoulutuksen olisi tarjottava oma tilansa.

Tilan puute ja epävarmuus omasta hierarkkisesta asemasta saavat opiskelijan kaipaamaan turvallisuutta. Mielikuvat turvallisesta paikasta suuntautuvat siihen paikkaan, jossa oma asema hierarkkisella asteikolla on ollut selkeä. Opiskelija alkaa kaivata kenttäkoululle, koska siellä opettajana tai oppilaana ollessaan, hänellä oli tilaa ja hänen asemansa oli selkeä.

5.2 Peitä tunteesi!

Kerätessäni tutkimusaineistoa, oletin opiskelijoiden kirjoittavan avoimesti niistä tunteista, joita normaalikoulu heissä herättää. Opiskelijoiden välisessä arkisessa keskustelussa normaalikoulun moittimisella ja kritisoinnilla vaikuttaa olevan merkittävä rooli. Yhteistä vihollista kritisoimalla rakennetaan ryhmän koheesiota. Normaalikoulu herättää opiskelijoissa tunteita. Sitä vihataan, ihannoidaan ja siellä tehtävät harjoittelut herättävät opiskelijoissa tunteita. Halusin antaa opiskelijoille mahdollisuuden kertoa näistä tunteista ja niiden aiheuttajista. Opiskelijat eivät kuitenkaan nimettömissä kirjoitelmissakaan puhuneet suoraan tunteistaan tai henkilökohtaisista kokemuksistaan. Opiskelijoiden kirjoitelmat käsittelivät lähinnä normaalikoulun tekniikkaa ja opetusharjoittelun rakenteellista puolta. Tunteista kirjoittaminen ei ilmeisestikään kuulu opiskelijoiden heimokulttuuriin. Kuitenkin kirjoitusten taustalla vaikuttaa piilevän tunteita, jotka on naamioitu tekniikan ja rakenteellisten ratkaisujen moittimiseen. Tehtävän anto on selvästi herättänyt opiskelijoissa tunteita, kuten ärtymystä, vihaa ja

kiukkua mutta myös tyytyväisyyttä. Kirjoitukset eivät ole sävyltään neutraaleja vaan tunneskaala on luettavissa rivien välistä.

Vaikuttaisi siltä, että opettajankoulutuslaitoksen toimintakulttuuriin ei kuulu puhua tunteista. Tunteet liittyvät koulutuksen sisällölliseen puoleen eli siihen kuinka opiskelu koetaan ja mitä todella opitaan. Näyttäisi siltä, että normaalikoulun kehittämissuunnitelmat ovat keskittyneet koulutuksen rakenteellisiin muutoksiin. Tätä ovat viimeksi ehdottaneet Heikkinen ja Ojala Helsingin Sanomien (10.4.2006) mielipidekirjoituksessaan, jossa he ehdottavat opetusharjoittelun kehittämistä resurssien uudelleen kanavoimisen avulla. Opetusharjoitteluun liittyviä ongelmia on aikaisemminkin pyritty ratkaisemaan rakenteellisten muutosten avulla. Koulutuksen laatua on yritetty kehittää mm. poistamalla ahdistusta ja pelkoa herättänyt opetustaidon arvosana. Muutoksista huolimatta samat tunnetason ongelmat vaivaavat opiskelijoita. Rakenteelliset muutokset eivät siis tunnu kehittäneen koulutusta parempaan suuntaan.

Tunteista puhuminen vaikuttaakin olevan kiellettyä yliopistomaailmassa. Opiskelijoiden harjoittelussa kokemat ongelmat ovat kuitenkin perustaltaan tunteisiin liittyviä eivätkä tekniikkaan liittyviä ongelmia (vrt. Britzman 1986; Kiviniemi 1997). Oma epäonnistuminen tai viihtymättömyys normaalikoululla selitetään tekniikan ja huonojen harjoittelujärjestelyjen avulla. Tämä on ymmärrettävää, sillä opiskelijoiden viihtyvyyttä yritetään myös parantaa opetusharjoittelun rakenteisiin liittyvien uudistusten avulla. Tämä viestittää opiskelijoille, että tunteet on peitettävä ja tunteista puhumisen sijaan on haettava syntipukkia opetusharjoittelun muodosta.

Kauhulla odotan seuraavaa OH3:sta. Onneksi kenttäharjoittelu tehdään toisessa koulussa ja päättöharjoittelukin on mahdollista perustellusti tehdä jossain muualla. Mielellään en norssiin mene! Kaksi aikaisempaa harjoittelua ovat menneet ihan mukavasti, kun ohjaaja on ollut hyvä, olen tullut hänen kanssaan toimeen. Muuten inhoan norssin ilmapiiriä, sitä kuinka teennäistä kaikki siellä on. Oppilaat eivät ole sitoutuneet keneenkään eivätkä arvosta minua harjoittelijana, ei varsinkaan ”opettajana”. (nainen 3.vsk 56)

Tunteista ei puhuta suoraan. Norssi kuitenkin herättää opiskelijoissa paljon tunteita, usein kielteisiä, jotka heijastuvat heidän teksteistään. Opiskelija ei tunne oloaan

mukavaksi ja turvalliseksi normaalikoululla ja kaipaa sen vuoksi kenttäkouluun, pois sieltä missä ahdistaa. Opiskelijakin hakee ratkaisua normaalikoulun ongelmaan rakenteellisen muutoksen kautta eli siitä että harjoitteluja pitäisi saada suorittaa enemmän kentällä. Hän vihjaa, että ongelmat normaalikoululla liittyvät ihmisten välisiin (opettajat, opiskelijat ja oppilaat) suhteisiin mutta ei osaa hakea ratkaisua aidon kohtaamisen problematiikan kautta vaan pakenemisen kautta. Opiskelijan kokemuksen mukaan epämiellyttävät kokemukset liittyvät niin psyykkisen kuin fyysisenkin tilan puutteeseen. Opiskelijan asema hierarkia-asteikolla on määrittelemätön ja se aiheuttaa ongelmia sopeutumisessa normaalikouluun. Opiskelija tarrautuu viimeiseen oljenkortensa eli kenttäkouluun ja uskoo ratkaisun löytyvän sieltä, vaikka aivan samantyyppiset aidon kohtaamisen ja oman epävarmuuden hyväksymisen ongelmat ovat läsnä kenttäkoulullakin, ellei opetusharjoitteluun liittyvää sisäistä problematiikkaa saada ratkaistua.

5.2.1 Koulumaailman tukahdutetut tunteet

Yliopisto ei ole ainut paikka, missä tunteet tulee tukahduttaa. Koko koulutussysteemimme tuntuu kasvattavan meitä siihen. Tieteen traditioiden mukaan rakennettuun opetuksen malliin eivät kuulu ihmisen tunteet. Koulussa oppilas oppii jatkuvasti kontrolloimaan tunteitaan. Tunteiden huomiotta jättäminen pakottaa niin oppilaat kuin opettajatkin kätkemään pelon, ahdistuksen ja häpeän tunteet kuten myös liiallisen ilon ilmaukset. Bolerin (1999) mukaan kouluinstituutio on yhteiskunnallinen laitos, jonka tavoitteena on ohjata oppilaita kontrolloimaan tunteitaan ja sitä kautta sopeutumaan yhteiskunnan arvoihin ja käytäntöihin. Ihminen ei voi kuitenkaan tukahduttaa tunteitaan ilman seurauksia. Koulun nykyongelmien onkin epäilty johtuvan tukahdutetuista tunteista, jotka purkautuvat väkivaltana, kiusaamisena ja levottomuutena. (Vuorikoski 2003, 151.)

Kantola (2001) on huolestunut kulttuuriimme pinttyneestä tavasta peitellä ja väistellä aitoja tunteita. Aito vuorovaikutus ihmisten välillä vaatii aikaa pysähtyä ja jättää toisarvoinen puuhastelu, jotta todellisuus voitaisiin kohdata. Etenkin koulumaailmassa

lapsen hyväksi toimiminen edellyttää opettajalta uskallusta kohdata itsessään lapsen tunteet, jotta voisi ymmärtää oppilasta ja olla tälle avuksi. Monesti omien tunteiden kohtaamiseen voi liittyä pelkoa, jonka vuoksi ahdistusta ja epävarmuutta aiheuttavaa tilannetta kartetaan. (Kantola 2001, 10.) Tunteiden peittely ja kieltäminen johtavat teennäiseen maailmaan, jossa ahdistus ja epävarmuus ovat vallitsevia tunteita.

5.2.2 Aidon kohtaamisen kaipuu

Akateeminen heimokulttuuri vaikuttaa viestivän yhdessä yliopiston piilopetussuunnitelman kanssa, että pärjätäkseen yliopistomaailmassa omia tunteita ei kannata näyttää. Koulutusinstituutio ohjaa siis lapsia ja myöhemmin opiskelijoita kontrolloimaan ja kätkemään tunteensa. Tämä näyttäisi johtavan siihen, että aito kohtaaminen koulutusinstituution eri osapuolten välillä vaikeutuu ja aiheuttaa ahdistusta opiskelijoiden keskuudessa.

Opiskelijoiden kirjoituksista välittyy päälimmäisenä kriittisyys, ärtymys ja närkästyneisyys koulutusta kohtaan. Harjoittelujärjestelmä koetaan toimimattomana, opintoihin kuuluvana pakollisena pahana. Kohtaloonsa alistuneina opiskelijat kuitenkin suorittavat harjoittelua, josta eivät koe olevan hyötyä. Kumpulan (1994) lanseeraama ”yliopistosopimus” sopii osittain selittämään tilannetta, jossa molemmat osapuolet pyrkivät työrauhaan jättäen toisensa rauhaan (Ahola & Olin 2000, 13). Opiskelijat suorittavat oman osuutensa, vaikka eivät koe siitä oppivansa. Samoin opettajat tekevät osuutensa, molemmat lisätöitä vältellen.

Harjoittelut aiheuttavat pääosin ainoastaan turhautumista ja sitä kautta ahdistumista. Norssilla on tässä tapahtumaketjussa suuri rooli.

Norssi edustaa minulle hyvin pitkälti sitä mitä tavallinen opettaminen ja kouluelämä ei. Norssi toimii jonkinlaisena ihmislaboratoriona, jossa aitoa ihmistenvälistä opetus/oppimisvuorovaikutusta on mahdotonta käydä.

Edellä olevista ilmiöistä johtuen suhteeni Norssiin ja opetusharjoitteluihin on muuttunut totaalisen kylmäksi ja tunteettomaksi suorituskeskeisyydeksi. Siellä nyt vaan on valitettavasti joka vuosi käytävä kärsimässä ja turhautumassa. (mies 3.vsk 11)

Ärtymyksen ja ahdistuksen tunteen ilmaiseminen vaikuttaa olevan opiskelijoiden keskuudessa sosiaalisesti hyväksyttävämpää kuin esimerkiksi oman epävarmuuden ilmaiseminen. Useammassa tekstissä opiskelijat tuovat esille ärtymystään, josta he syyttävät ulkoisia tekijöitä, sen sijaan, että hakisivat ärtymyksen syytä itsestään. Koulutusjärjestelmää on turvallista ja helppoa syyttää omista vaikeuksista ja mahdollisesta epäonnistumisesta. Tällaista käyttäytymistä selittää attribuutioteoria, joka Weinerin (1986) mukaan tarkoittaa sitä päätelmää, jonka toimija tekee toimintansa onnistumisen tai epäonnistumisen syistä. Toimija katsoo toimintaansa taaksepäin ja hakee syitä sille miksi tapahtui niin kuin tapahtui. Päätelmät eli syyt tapahtuneelle voivat kohdistua toimijaan itseensä, toiminnan vaikeuteen, tilanteeseen, sattumaan, muiden tekemisiin tai muuhun toimintaympäristöön. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 86–87). Opiskelija syyttää harjoittelutilanteen epäonnistumisesta toimintaympäristöä. Syiden hakeminen itsestä, eli oman epävarmuuden ja pelon tunnustaminen, saattaisi olla arveluttavaa, koska se todennäköisesti heikentäisi opiskelijan uskottavuutta opettajana (ks. Luku 5.1).

Opiskelija onkin osittain oikeassa siinä, että harjoittelun epäonnistuminen johtuu huonosti toimivasta toimintaympäristöstä. Toimintaympäristön kulttuuriin ei vaikuta kuuluvan aito kohtaaminen tai ainakaan vallitsevissa olosuhteissa se ei ole mahdollista. Toisaalta myöskään opiskelijan opiskelukulttuuriin ja rooliin ei vaikuta kuuluvan tunteista puhuminen, mikä estää aidon vuorovaikutuksen synnyn. Harjoittelun ohjaaja ei voi aidosti kohdata opiskelijaa eikä opiskelija voi aidosti kohdata ohjaajaa. Noidankehä on valmis. Molemmat teeskentelevät, peittelevät tunteitaan ja harhauttavat toisiaan (vrt. Kiviniemi 1997). Opiskelija tyytyy suorittamiseen ja turhautumiseen aidon oppimisen sijaan. Jotkut opiskelijoista suhtautuvat harjoitteluun kuitenkin myönteisemmin ja pyrkivät näkemään siinä positiivisia puolia.

Huolimatta näistä ristiriitaisuuksista [siitä, että norssi ei ole tavallinen koulu] harjoittelu norssilla tuntuu kuitenkin suhteellisen mielekkäältä. Ainakin näin aluksi sellaisessa ympäristössä on turvallista aloittaa opettaminen. Norssin opettajilta saa myös hyvin paljon tukea ja yleisesti ottaen he ovat halukkaita neuvomaan mieltä askarruttavissa asioissa. Kuitenkin tässäkin tuli jossain tapauksissa ristiriitaisia ajatuksia. Välillä tuntui, että opettajat peittelivät oikeita

ajatuksiaan ja ikään kuin esittivät kiinnostunutta. Toisaalta se on hyvin ymmärrettävää, koska talossa kulkee jatkuvasti uusia harjoittelijoita. (nainen 1.vsk 32)

Opiskelija vaikuttaa olevan tyytyväinen normaalikoulun tarjoamaan harjoitteluun. Kuitenkin aidon kohtaamisen puute tulee esiin hänenkin tekstissään. Vallitseva toimintakulttuuri vaikuttaa ohjaavan opiskelijan hyväksymään teennäisyyden ja oikeiden ajatusten peittämisen osana opettajan työtä. Tämä toimintamalli on vaarassa siirtyä opiskelijan mukana koulumaailmaan, ellei sitä opintojen aikana saada rikottua (Britzman 1986).

5.2.3 Turvallisuuden kaipuu

Ihminen pyrkii elämässään turvalliseen olotilaan, jotta ei joutuisi kokemaan epävarmuutta. Turvallisuus on yksi ihmisen inhimillisistä peruspyrkimyksistä. Tämän perustarpeen toteutumattomuus aiheuttaa ihmisessä turvattomuutta ja siten ahdistusta. Tarveteoreettisen käsityksen mukaan ihminen on dynaaminen, tarpeitaan tyydyttämään pyrkivä ja itseään toteuttava olento. Ihmisen hyvinvointi perustuu siis siihen, että hänellä on mahdollisuus tyydyttää aineelliset ja henkiset tarpeensa. (Niemelä 2000, 22.)

Oppimisen edellytyksenä on, että ihminen kokee olonsa turvalliseksi. Turvattomuuden tilassa ihmisen suojautumismekanismit alkavat toimia ja oppiminen estyy. Kaufmannin (1970, 24–27) mukaan turvallisuuden tarve ilmenee ihmisessä ensinnäkin suojautumisen ja puolustautumisen tarpeena ulkoisia vaaroja kohtaan, toiseksi se ilmenee jatkuvuuden ja järjestyksen tarpeena, kolmanneksi turvallisuuden tarve ilmenee ihmisessä pyrkimyksenä sisäiseen ja henkiseen tasapainoon. (Niemelä 2000, 22.)

Moni opiskelija kokee joutuvansa opetusharjoittelun yhteydessä turvattomaan tilanteeseen. Opiskelija joutuu yksin luokan, luokanlehtorin, opiskelijatovereiden ja didaktikon katseiden alaiseksi. Tämä tarkkailuryhmä muodostaa ikään kuin ulkoisen vaaran, jota vastaan opiskelija alkaa puolustautua. Opiskelija saattaa kokea olonsa turvattomaksi myös siksi, että hänen sisäinen tasapainonsa joutuu myllerryksiin

erilaisten vaatimusten sekä omien kykyjen ja tavoitteiden ristipaineessa. Katseen ja tarkkailun alaisena oleminen, oman aseman ja roolin epävarmuus sekä oletus siitä, että opiskelijan olisi oltava jo harjoitteluun mennessä hyvä opettaja tulevat teksteissä esiin keskeisinä turvattomuuden ja epävarmuuden tunteen aiheuttajina.

Haluaisin elää normaalia elämää enkä olla kuin koekaniini, jota kaikki kriittisesti tarkkailevat. (nainen 1.vsk 22)

Harjoitteluluokkani jäi niin ikään suhteellisen vieraaksi, enkä kertakaan kokenut olevani tutulla, turvallisella maaperällä. (nainen 1.vsk 13)

Harjoittelun alussa minua inhotti mennä tutun opettajan ohjaukseen, sillä tuntui että hän piti minua viime vuoden vuoksi [ollut avustajana koulussa] hirmu hyvänä ja taitavana, enkä tuntenut itse näin. (nainen 1.vsk 36)

Opiskelijat kokevat paineita omasta suoriutumisestaan. Heitä pelottaa, että muille paljastuu, etteivät he olekaan vielä valmiita opettajia. Opettajan ammatin myyttisen kuvaan liittyy vahva ajatus siitä, että opettajaksi synnyttään eikä koulutus pysty tekemään kenestäkään opettajaa (Karjalainen 1991). Tämän vuoksi harjoitteluissa ei saa epäonnistua, koska se viestisi soveltumattomuutta alalle. Opiskelijat vaikuttavat kokevan, etteivät he saa turvassa opiskella opettajiksi. Pelkoa tuntuu aiheuttavan se, että muille paljastuisi oma keskeneräisyys, kokemattomuus ja epävarmuus, jotka ovat kaikki kuitenkin luonnollisia tunteita uutta alaa opiskelevalle ihmiselle. Opettajankoulutuksen sisällöllistä puolta tulisikin kehittää siten, että edellä mainitut tunteet sallittaisiin osaksi kehittyvää opettajuutta.

5.2.4 Paljastumisen pelko

Kuusinen (1988) kertoo kohdanneessa psykologin ammatissaan opettajaksi opiskelevia, jotka kärsivät opintoihin liittyvästä ahdistuksesta ja jännityksestä. Monesti tämän syynä on se, ettei opiskelija koe pystyvänsä toteuttamaan myyttistä ihanneopettajakuvaa. Opiskelija alkaa voida pahoin, kun hän ei voi rehellisesti olla sitä mitä hän on, vaan teeskentelee olevansa jotain muuta. Kuusinen näkee ongelmakohtaksi sen, että opettajankoulutukseen pyritään valitsemaan ”sopivia” henkilöitä. Koulutuksen aikana

opiskelija saattaa kuitenkin epäillä onko hän kuitenkaan ”sopiva” opettaja. Hän alkaa peitellä sellaisia piirteitä, joiden ei usko kuuluvan opettajaksi sopivalle henkilölle ja tuoda esiin sellaisia piirteitä, joiden uskoo tälle kuuluvan. Opiskelija joutuu tilanteeseen, jossa joutuu peittelemään omia todellisia ominaisuuksiaan siinä pelossa, että paljastuisi muille: ”Mitä jos ne näkee, etten olekaan ”oikea”, tai ”sopiva” opettaja! Mitä jos en olekaan sellainen kuin ”opettaja on”?” (Kuusinen 1988, 321.)

Koen norssin hieman oudosti lähestyttäväksi. Astuttuani ovesta sisään roolini muuttuu opiskelijasta opettajaksi, tuntuu siltä, että tarvitsisin Marimekon jokapoikapaidan mihin verhoutua. Ikään kuin naamariksi, jonka taakse kätken opettaja-minän. En ole kuitenkaan vielä opettaja, vaan arvioinnin kohde, ”onko minusta opettajaksi?”. (mies 1.vsk 10)

Opiskelija käsittelee kirjoituksessaan Kuusisen (1988) esille tuomaa problematiikkaa ”sopivasta opettajasta”. Opiskelija kokee opettajan roolin itselleen vieraaksi. Hän kaipaava naamiota tai valeasua, jonka taakse kätkeytyä, koska epäilee, ettei voi toimia opettajana omana itsenään. Hän ei ole varma onko hänestä todella opettajaksi ja uskoo muidenkin tarkkailevan sitä.

Kouluaiikana opettaja on saattanut merkitä monelle ihannoitua aikuista. Opettajan on koettu olevan itsevarma ja tasapainoinen henkilö. Opettajan ammattiin on nähty kuuluvan ominaisuuksia, joita on haluttu itselle. Nuori, joka on kokenut itsensä epävarmaksi ja ahdistuneeksi on nähnyt opettajan ammatin ihanteellisena ja tavoiteltavana. Hän on uskonut muuttuvansa opettajaksi tulemisen myötä tasapainoiseksi ja itsevarmaksi ihmiseksi, jota muut ihannoivat. Koulutuksen aikana tätä muutosta ei kuitenkaan tapahdu. Oman minän todelliset tuntemukset pysyvät samoina kuin ennenkin. Opiskelija kokee paineita siitä millainen pitäisi olla mutta tuntee, ettei sisimmässään olekaan sellainen. Tämä aiheuttaa ristiriitaa opiskelijan oikean minän ja tavoite-minän välillä, minkä vuoksi opiskelija kokee tarvetta peitellä todellista minäänsä. (Kuusinen 1988, 321–323.)

Peräkylä (1990) on huomannut saman ilmiön sairaalakuolemia käsittelevässä tutkimuksessaan. Työntekijät tuovat haastatteluissa itsestään esille kaksi vaihtoehtoista

minää, tunteellisen ja lähelle tulevan, sekä viileän ja etäisen. Jos keskusteluissa tuli esille vain toinen minä, turvauduttiin potentiaaliseen minään: jos työskentelisin toisella osastolla, käyttäytyisin erilailla. (Peräkylä 1990, 35–39.) Tutkimuksessani opiskelijat tuovat itsestään esille kahdenlaista opettajaa. He kokevat, etteivät voi olla normaalikoululla hyviä opettajia erilaisten syiden vuoksi. Omaa opettajuutta ei kuitenkaan haluta kyseenalaistaa vaan korostetaan, kuinka oikeassa ja aidossa kouluympäristössä opiskelija olisi hyvä opettaja. Opiskelija siis korostaa tavoite-minäänsä ja syyttää todellisen minän kokemista vaikeuksista ympäristöä.

Suhde Norssiin on aika mitäänsanomaton, negatiivisessa mielessä. Olen tehnyt siellä harjoitteluja saamatta mitään hyvää. Kun tulin opiskelemaan olin varma ammatinvalinnastani ja minulla oli hyvät kokemukset koulusta, oppilaista ja opettamisesta. Norssin epätodellisen kliininen ja kaoottinen ympäristö murskasi kaikki hienot ajatukseni. Inhoan Norssia, siellä ei mikään ole todellista. Oppilaitakin rääkätään alati vaihtuvilla opettajilla. Opettajat eivät osaa ohjata (kokemukseni mukaan). Kaikista eniten opetusharjoittelusta saisi irti suorittamalla ne jossain ihan tavallisessa koulussa.

Norssin suhde minuun on vähän samansuuntainen. Tunnen olevani siellä vain tiellä ja kuluttamassa fiksujen opettajien kallista aikaa. (nainen 2.vsk 54)

Aidon kohtaamisen puute, myyttisen opettajakuvan luoma vääristynyt ammattikuva sekä opiskelukulttuurissa vallitseva normi tunteiden peittämisestä, vaikuttavat johdattavan opiskelijan keskelle vääristynyttä maailmaa. Kuusinen (1988) korostaa, että opettaminen on vain työtä, jota tekee tavallinen ihminen. Hän kumoo myyttisen ihanneopettajakuvan ja väittää, että opettajat eivät ole sen tasapainoisempia tai itsevarmempia, kuin muutkaan. He ovat ihmisiä, jotka kenties haluaisivat olla tasapainoisia ja itsevarmoja, mutta jotka siitä huolimatta ovat ahdistuneita, kriisejä läpikäyviä ja virheitä tekeviä tavallisia ihmisiä. Britzmanin (1986) mukaan opettajan ulkoinen kuva on usein varma ja tasapainoinen. Opettajan sisäinen maailma kätkee kuitenkin sisäänsä epävarmuutta ja ahdistuneisuutta. Tätä puolta ei opettajan ammatista usein tuoda esiin. (Britzman 1986.) Oleellista olisikin, että opiskelija voisi hyväksyä itsessään heikkoja, huonoja ja ei-toivottuja piirteitä. Kun ihminen vapautuu tarpeesta pelätä paljastumista ja teeskennellä olevansa jotain mitä ei ole, hänellä on mahdollisuus kohdata aidosti itsensä ja muut. Kuusinen huomauttaa, että ainut mahdollisuus tulla hyväksi opettajaksi on uskaltaa olla oma itsensä ja tulla siksi ihmiseksi mitä on. (Kuusinen 1988, 321–323.)

6 KAIPUU KENTÄLLE MERKKINÄ KOHTAAMISEN PUUTTEESTA

6.1 Kohti epävarmuuden hyväksyvää opettajankoulutusta

Opetusharjoittelua on pyritty muuttamaan ja kehittämään siten, että se vastaisi opiskelijoiden toiveita ja etuja. Opiskelijoiden jatkuva toive tuntuu olevan se, että opetusharjoittelujaksoja voisi suorittaa entistä enemmän kenttäkouluissa. Tutkimuksessani tuli vahvasti esiin opiskelijoiden kaipuu kenttäkouluille. Tutkijana tehtävänäni oli tutkia mitä opiskelijoiden kaipuun taakse kätkeytyy. Kaipuu kenttäkoululle voidaan tulkita opiskelijoiden heimokulttuurin määräämänä ryhmän koheesiota rakentavana puheena. Se voidaan nähdä myös oireena siitä, että opiskelija ei tunne oloaan hyväksi normaalikoululla. Tutkimuksessani kävi ilmi, että opiskelijat joutuvat peittelemään kokemaansa epävarmuutta. Epävarmuus ei kuulu osaksi myyttistä opettajakuva (Karjalainen 1991) ja sen vuoksi sitä pyritään peittelemään harjoitteluissa. Harjoitteluista muodostuu raskaita kokemuksia eivätkä ne vastaa tarkoitustaan, jos opiskelija joutuu suuntaamaan energiansa tunteidensa peittelyyn.

Opiskelijan kaipuu kenttäkoululle voi johtua myös koulumaailman tilanpuutteesta. Koulumaailman fyysinen tila jakautuu perinteisesti opettajan ja oppilaan kesken eikä tässä asetelmassa ole tilaa harjoittelijalle. Opiskelijan rooli jää epäselväksi tilanpuutteen vuoksi ja hän alkaa kaivata ympäristöön, jossa oma asema oli selkeä. Opetusharjoittelu ei tunnu myöskään jättävän opiskelijalle psyykkistä tilaa. Opettajaksi kasvuun liittyville ajatuksille ja tunteille ei ole tilaa tai niitä ei ole lupa näyttää. Opiskelija kokee olevansa hierarkia-asteikon alimmalla tasolla ja ohjaavien opettajien tiellä. Oppilailtakaan ei tunnu heruvan kunnioitusta. Opiskelijat yrittävät sinnitellä normaalikoulun laitamilla löytämättä omaa paikkaansa. Opettajan ammattiin liittyvä myyttinen kuva pitää harjoittelijaa ja ohjaajaa otteessaan ja estää siten aidon vuorovaikutuksen synnyn. Aidon kohtaamisen puute ja oman epävarmuuden peittely ajavat opiskelijan miellyttämään harjoittelun ohjaajaa ja didaktikkoa sillä hinnalla, että oma oppiminen estyy. Epävarmuus ja sen peittely saavat opiskelijan kaipaamaan kenttäkoululle pakoon tarkkailunalaisena oloa ja onnistumisen painetta.

Opetusharjoittelua on pyritty kehittämään ja muuttamaan. Tämä muutospyrkimys vaikuttaa kuitenkin keskittyneen opetusharjoittelun rakenteelliseen muuttamiseen. Viimeksi opetusharjoittelun muutosehdotuksen toivat esille Heikkinen ja Ojala (2006) Helsingin Sanomien kirjoituksessa, jossa he ehdottivat opetusharjoitteluun tulevien varojen uudelleen suuntaamista. Varojen ohjaamisella suoraan opettajankoulutuslaitokselle normaalikoulun sijaan voitaisiin kirjoittajien mielestä taata se, että opettajankoulutuslaitos saisi järjestää opetusharjoittelut parhaaksi katsomissaan paikoissa, esimerkiksi kenttäkouluissa. Tätä perustellaan sillä, että opiskelijat kokevat harjoittelun todellisuudelle vieraaksi eikä sen koeta valmistavan opiskelijoita todelliseen opettajantyöhön. (Heikkinen & Ojala 2006.) Opiskelijoiden puhetta ei tulisi kuitenkaan ottaa ehdottomana totuutena vaan puhe tulisi nähdä viestinä jostain, jota täytyy tutkia. Vasta tutkimalla opiskelijoiden puheen taustalla vaikuttavia piileviä merkitysrakenteita voidaan ymmärtää puheen todellinen merkitys.

Opiskelijoiden kaipuuseen kenttäkoululle on aiemminkin vastattu rakenteellisella muutoksella. Uusikylä (1990) on tutkinut akateemiseksi luokanopettajaksi kehittymistä. Opiskelijoilta kysyttiin mitä käsite ”harjoituskoulu” heille merkitsi:

- ”Apua!”
- ”Koulu, johon ei tule ikävä.”
- ”Epäluonnollinen, outo ympäristö.”
- ”Isojen ihmisten turhantärkeilypaikka.”
- ”En välittäisi laittaa lastani siihen kouluun.”
- ”Teatterikoulu, viimeinen este pääsulle ammattiin.”
- ”Onneksi sinne ei ole enää pakko mennä.”
- ”Rauhaton, meluisa, sairas.”
- ”Ketju on niin huono kuin sen heikoin lenkki.”
- ”Hurja paikka, siellä ei osaa olla luonnollinen.”
- ”Kieroutunut yhteisö.”
- ”Tunteeton yhteisö”
- ”Lapsia käy sääli.”
- ”Keskitysleiri, tunteiden autioma.”
- ”Tekopyhyys.” (Uusikylä 1990, 114.)

Uusikylän (1990) tutkimuksen jälkeen opetusharjoittelu on läpikäynyt rakenteellisia muutoksia, mm. paineita, kilpailua ja ahdistusta aiheuttanut opetustaidon arvosana on poistettu. Silti opiskelijoiden vastaukset voisivat olla omasta tutkimuksestani, joka on tehty viisitoista vuotta myöhemmin. Uusikylän (1990) keräämissä vastauksissa tiivistyy tutkimukseni keskeisin sisältö: Normaalikoulussa ei ole tunteita ja siellä täytyy teeskennellä. Epävarmuus tulisi hyväksyä osaksi opettajuutta ja opettajaksi kasvua.

Opettajankoulutusta ja opetusharjoittelua vaivaavaa ongelmaa ei selvästikään ole pystytty ratkaisemaan rakenteellisilla muutoksilla. Vaikka syntipukiksi leimattu arvosana on poistettu, opiskelijoita vaivaavat yhä samat asiat. Nyt Heikkinen, Kaivola, Meri, Ojala ja Syrjäläinen (2006) vaikuttavat tekevän normaalikoulusta syntipukkia ja pyrkivät parantamaan opetusharjoittelua siirtämällä sen paikkaa. Ongelma ei ollut opetustaidon arvosanassa enkä usko sen piilevän myöskään normaalikoulussa, vaan harjoittelun ongelma on jossain syvemmällä.

Opetusharjoittelun ongelmaa olisi syytä lähteä ratkaisemaan sisällöllisillä muutoksilla. Rähä (2006b) näkee opetusharjoittelun ongelman olevan ontologinen. Hänen näkemyksensä mukaan harjoittelusta puuttuu sitä yhtenäistä teoria. Tällä hetkellä harjoittelua ohjaavat enemmänkin persoonalliset näkemykset opettajan ammatista kuin ammatillisuutta jäsentävä teoria. (Rähä 2006b.) Oma näkemykseni on, että opetusharjoittelun sisällöllisten muutosten tulisi lähteä epävarmuuden hyväksymisestä osaksi opettajakuvaa. Se avaisi tien aitoon kohtaamiseen opiskelijan ja ohjaajan välillä. Tämä on puolestaan edellytyksenä sille, että opiskelijat voivat rauhassa keskittyä oman opettajuutensa rakentamiseen harhauttelun ja miellyttämisen sijaan.

6.2 Tutkimusmenetelmän rajoitukset

Ihmistutkimus on aina ilmiöiden tutkimusta. Ihmistutkimuksessa tutkitaan sitä kuinka maailma näyttäytyy ihmiselle merkityksinä. Fenomenologisessa tutkimusotteessa ajatuksena on, että ilmiöt saattavat merkityksinä antaa tietoa, joka kertoo muustakin kuin ihmisen tavasta nähdä asiat. (Varto 1992, 85.) Tutkimuksessani lähdin siitä

olettamuksesta, että opiskelijoiden kokemukset normaalikoulusta, kertovat myös laajemmin jostain muusta ilmiöstä kuin vain opiskelijan tavasta nähdä asiat. Fenomenologinen tutkimusmenetelmä sopii hyvin tutkimukseeni, joka eteni aineistolähtöisesti. En ollut päättänyt etukäteen tiettyjä teorioita tai käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan ne rakentuivat tutkimuksen edetessä.

Aineiston keruuvaiheessa halusin saada tietoa opiskelijoiden ajattelusta. Tässä vaiheessa en kuitenkaan vielä tiennyt mihin tutkimus minut johdattaisi. Fenomenologisen menetelmän ideana on tutustua tutkittavaan ilmiöön sellaisena kuin se on kaikessa alkuperäisessä rikkaudessaan ja moninkertaisuudessaan ilman, että tutkija ohentaa ilmiötä teoreettisella tietämyksellään (Varto 1992, 86). Lähtökohtani tutkimuksen tekemiseen ei ollut kuitenkaan täysin neutraali. Tutkimuksen alussa minulla ei ollut selkeää teoriaa tiedossa, jonka valossa ilmiötä tarkastelisin. Minulla on kuitenkin omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, koska olen osa tutkimaani yhteisöä. En ole siis voinut lähestyä tutkimustani täysin neutraalista positiosta vaan oma kokemusmaailmani vaikuttaa väistämättä merkitysten tulkintaan. Olen kuitenkin pyrkinyt selvittämään tutkimusraporttini johdannossa omaa elämissä maailmani, jotta lukija voisi ymmärtää millaisista lähtökohdista käsin lähestyn tutkimuskohdettani. Ihminen ei voi päästä oman elämissä maailmansa ulkopuolelle, joten hänen oma tapansa ymmärtää ne kysymykset, joita hän muiden kohdalla tutkii, vaikuttaa ratkaisevalla tavalla tutkimuksen tekemiseen (Varto 1992, 26).

Fenomenologisen menetelmään ja ilmiöiden tutkimiseen kuuluu luonnollisena piirteenä se, että totaalista objektiivisuutta ei voida saavuttaa. Tämä seikka on hyväksyttävä silloin, kun tutkimuksen kohteena sekä tutkijana on ihminen. (Varto 1992, 26.) Menetelmä sopii tutkimukseeni, jonka tarkoituksena on ollut selvittää millaisia merkityksiä opiskelija antaa normaalikoululle.

6.3 Tulosten yleistettävyys

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde on yksittäinen ja ainutkertainen tai tällaisten joukko. Tutkimusta tehtäessä on tärkeää, että yksittäisen yksityisyys ja ainutkertaisen ainutkertaisuus samalla säilytetään, vaikka haetaankin laadullista yleistettävyyttä. Ihmisen elämismaailmaa koskevia ilmiöitä tutkittaessa on otettava huomioon, että ilmiöt ovat erittäin herkkiä merkitysmuutoksille, joita aiheuttaa jokaisen ihmisen, kuten myös tutkijan, kokemusmaailma, jonka kautta hän tulkitsee asioita. (Varto 1992, 79.)

Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on Varton (1992) mielestä saada tietoa, joka auttaa ymmärtämään muitakin vastaavanlaisia kohteita kuin vain tutkittua kohdetta. Tutkimustulosten soveltaminen edellyttää, että tutkimustieto on jollain tavoin yleistettävissä. Tavallisesti oletetaan, että tutkimustieto on yleistettävissä ”vastaaviin populaatioihin”. Varton mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole kuitenkaan olemassa mitään ”vastaavia populaatioita” eikä tuloksia voida suoraan yleistää. Tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä on aina tarkasteltava erikseen ja pohdittava tapauskohtaisesti millaisia yleistyksiä tutkimuksesta voidaan tehdä. (Varto 1992, 74.) Alasuutari (1994) toteaa, että yleistettävyiden sijaan, laadullisessa tutkimuksessa on kyse juuri tietyn paikallisen ilmiön historiallisuuden ja kulttuurisidonnaisuuden osoittamisesta. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää juuri paikallinen selittäminen. Sen tulee olla sisäisesti looginen ja mahdollisimman monien aineiston analyysin pohjalta löydettyjen johtolankojen tulee puhua sen puolesta. (Alasuutari 1994, 215–216.)

Tutkimukseni on ajallisesti ja paikallisesti sitoutunut mutta se kertoo myös jotain yleisemmästä ilmiöstä. Se nivoutuu vahvasti yliopiston piilo-opetussuunnitelman sanelemiin lainalaisuuksiin sekä akateemisten heimojen heimokulttuuriin. Voidaan siis olettaa, että tutkimukseni on tietyin osin yleistettävissä myös muihin opettajankoulutuslaitoksiin, koska niiden kaikkien toimintaa ohjaavat piilo-opetussuunnitelma ja akateeminen heimokulttuuri. Lisäksi tutkimukseni tuo ilmi opiskelijoiden kokeman epävarmuuden, joka on opettajan ammatissa yleinen ilmiö (ks.

Britzman 1986). Opettajien kokema epävarmuus on tunnistettavissa opiskelijoissa jo opiskeluaikana ja on siten liitettävissä osaksi laajempaa ilmiötä.

6.4 Jatkotutkimushaasteita

Tutkimuksessani käytetty aineisto painottui ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kirjoitelmiin. Jatkotutkimusta voisi tehdä keräämällä aineistoa ylempien vuosikurssien opiskelijoilta käyttämällä laatimaani kysymyksenasettelua. Aineiston perusteella voisi tutkia kuinka opiskelijan ajattelu- ja puhetapa muuttuvat tämän kasvaessa noviisista heimon senioriksi. Toinen jatkotutkimushaaste liittyy opettajaopiskelijan tunnemaailman. Havaitsin tutkimuksessani, ettei opettajaheimon kulttuuriin vaikuta kuuluvan tunteista puhuminen. Olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin tätä ilmiötä ja sen mahdollisia vaikutuksia opettajana kasvamiseen.

LÄHTEET

- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen: korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 30.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Becher, T. 1989. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Breakwell, G. M. 1983. Formulation and Searches. Teoksessa G. M. Breakwell (toim.) *Threatened Identities*. New York: Vail-Ballou Press Inc, 3–26.
- Britzman, D. P. 1986. Cultural Myths in Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 442–456.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Brown, H. 1996. Themes in Experimental Research on Groups from the 1930s to the 1990s. Reprinted with corrections 1997. Teoksessa M. Wetherell (toim.) *Identities, Groups and Social Issues*. London: Sage Publications Ltd, 9–62.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1986. *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsingin yliopiston filosofianlaitoksen julkaisuja.

- Harré, R. 1983. Identity Projects. Teoksessa M. G. Breakwell (toim.) *Threatened Identities*. New York: Vail-Ballou Press Inc, 31–51.
- Heikkinen, H. 1997. ”Kun kaikki tuntuu kaatuvan...” Kriisistä opettajaksi kasvun siemen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis (toim.) *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 64, 115–134.
- Heikkinen, H. 1999. Tulla opettajaksi - tulla siksi mitä olet. Teoksessa P. Moilanen, H. Heikkinen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa – kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 34, 47–63.
- Heikkinen, H. & Ojala, J. 2006. Opettajaksi opiskeleville joustavia harjoittelutapoja. *Helsingin Sanomat* 10.4.2006.
- Heikkinen, H., Kaivola, T., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. 2006. Opetusharjoittelu puntarissa. *Kasvatus* 37 (3), 301–306.
- Kantola, A. 2001. *Kohtaamisen aika*. Jyväskylä: Atena.
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuureiden ongelmatiikkaa eräällä Kajaanin koululla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajankoulutuksessa. Jyväskylä yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 132.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kuusinen, K-L. 1988. Paljastumisenpelko ja opettajaksi opiskelevien minäkäsitys. *Kasvatus* 19 (4) 321–323.

- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä (13.). Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana (43.). Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lindström, M-M. 1994. Vihollisesta vastustajaksi. Teoksessa M. Kylmänen (toim.) Me ja muut. Kulttuuri, identiteetti, toiseus. Tampere: Vastapaino, 177–191.
- Luumi, H. 2002. Pöllötakki. Myytti opettajuudesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Löfström, J. 1999. Sukupuoliero agraarikulttuurissa. ”Se nyt vaan on semmonen” Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 81–104.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Niemelä, P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - Kasvu ja kasvattaminen. 3. painos. Juva: WSOY, 31–46.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Tampere: Vastapaino
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 135.

- Rinne, R. 1994. Opettajuuden ideologiat ja käytäntö. Opettaja koulutushistoriallisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät: kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 47, 61–76.
- Ruostesaari, I. 2002. Valta muutoksessa. Vantaa: WSOY.
- Räihä, P. 2001a. Pääsykoe – pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 11–40.
- Räihä, P. 2001b. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat-koulutus-luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 82–95.
- Räihä, P. 2003. Opintojen edessä huomasi ajattelevani erilailla kuin tyypillinen opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 92–107.
- Räihä, P. 2006a. Opettajankoulutukseen valintaa selkeytettävä. Miksi tuore ylioppilas ei kelpaa luokanopettajan koulutukseen? Opettaja 23, 15.
- Räihä, P. 2006b. Edunvalvonnasta opetusharjoittelun sisällölliseen kehittämiseen. Kasvatus 37 (4), 386–389.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979–1989. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.
- Vanttaja, M. 1996. Muutosagentteja ja reviirin vartijoita. Kasvatustieteilijöiden näkökulmia kasvatustieteiden rakenteelliseen kehittämiseen. Turun yliopisto. Raportti 33.

- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Venkula, J. 2005. Epävarmuudesta ja varmuudesta. Johdantoa epävarmuuden kohtaamiseen. Helsinki: Kirjapaja.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55–81.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Yrjönsuuri, R & Yrjönsuuri, Y. 1994. Opiskelun merkitys. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, R & Yrjönsuuri, Y. 2003. Opiskelu, oppiminen, osaaminen. Helsinki: OPPILO

Julkaisemattomat lähteet:

- Keinonen, S. 2006. Norssilla vai kenttäkoululla? Keskustelutilaisuus opetusharjoittelun järjestämisestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 11.5.2006
- Räihä, P. 2005. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen valintakoe-seminaari. Alustus puheenvuoro: ”Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen...” Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 20.5.2005.

LIITE 1: Tehtävänanto

Kirjoita lyhyt kirjoitelma aiheesta

MINÄ JA NORSSI

Kirjoita vapaasti niistä ajatuksista, joita otsikko sinussa herättää.

Lisäksi voit pohtia:

- **Millainen on suhteesi Norssiin?**
- **Millainen on Norssin suhde sinuun?**

Merkitse vastauspaperiin myös vuosikurssi, pääaine ja sukupuolesi.

Aikaa kirjoitelman tekemiseen on n. 15 minuuttia.