

ERÄÄN OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSEN OSALLISTUMISKULTTUURI
Demokraattista julkista tilaa vai passivoivia käytänteitä?

Jarmo Lyhty

Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Marraskuu 2007

"Intellectuals who inhabit our nation's universities represent the conscience of a society because they shape the conditions under which future generations learn about themselves and their relationships to others and the world, but also because they engage in pedagogical practices that are by their very nature moral and political, rather than simply technical. And their best, such pedagogical practices bear witness to the ethical and political dilemmas that animate the broader social landscape. The appeal here is not merely ethical; it is also an appeal that addresses the materiality of power, resources, access and politics." – Henry Giroux (2001, 41)

Tiivistelmä

Lyhty, Jarmo. 2007. Erään opettajankoulutuslaitoksen osallistumiskulttuuri. Demokraattista julkista tilaa vai passivoivia käytänteitä? Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. 123 sivua + liitteet.

Tutkielmassa selvitettiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen osallistumiskulttuuria demokratiaan kasvun näkökulmasta. Tutkittiin, nähdäänkö yhteiskunnallisille sisällöille, opiskelijoiden osallisuudelle ja demokratiaan kasvulle tarvetta sekä edistääkö laitoksen toimintakulttuuri aktiiviseksi kansalaiseksi kasvua.

Teoreettisena viitekehyksenä toimivat demokratian ja demokratiakasvatuksen teoriat, kriittisen kansalaisen ideaali ja yliopistokäsitykset. Alkuinnoituksena sekä taustoituksessa hyödynnettiin Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanketta ja sen raportteja. Taustaa on haettu myös kirjallisuudesta opettajankoulutuksen ja kansalaisvaikuttamisen sekä politiikan suhteista. Tutkielmassa hahmotellaan, mitä olisi opettajankoulutus demokraattisena julkisena tilana.

Aineistona toimivat noin 70 opiskelijan ja 40 opettajankouluttajan kyselyvastaukset. Kyselyt sisälsivät monivalinta- ja avoimia kysymyksiä. Tutkimuksen ote on laadullinen, mutta siinä yhdistyvät laadulliset ja määrälliset elementit. Avoimia vastauksia on tarkasteltu sisällön teemallinen analyysin avulla ja tilastolukuja esitelty sellaisinaan.

Tutkimuksessa havaittiin, että kouluttajat ja opiskelijat pitävät yhteiskunnallisia sisältöjä, demokratiaa ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvua koulutuksessa tavoiteltavana. Kyseisiä sisältöjä kuitenkin koettiin olevan liian vähän ja toimintakulttuurin havaittiin ehkäisevän enemmän kuin edistävän kansalaisvalmiuksia. Moni vaikuttamismahdollisuuksia nähnyt opiskelija koki osallistuminen liian hankalaksi. Osallistumattomuuden keskeiseksi syyksi ilmeni vahva epäusko todellisten vaikutusmahdollisuuksien olemassaoloon – mikä osaltaan johtui siitä, että kouluttajat tai opiskelija-aktiivit eivät ole osanneet osoittaa palautteen ja kehittämisspyrkimysten vaikutuksia. Kouluttajien käsitykset ja opiskelijoiden kokemukset ja käsityksen poikkesivat useissa kohdin toisistaan.

Avainsanat: opettajankoulutus, osallistumiskulttuuri, osallisuus, demokratia, aktiivinen kansalaisuus

Sisällysluettelo

1 Johdanto	2
1.2 Koulutuksen käytänteet vaikuttavat opiskelijaan ja opettajuuteen	4
2 Opettajankoulutus, yhteiskunta ja osallistuminen.....	7
2.1 Yhteiskunnalliset murrokset haastavat opettajankoulutuksen ja opettajuuden.....	8
2.2 Opettajankoulutuksen tila yhteiskunnallisuuden näkökulmasta	11
2.2.1 Epäpoliittisuusoletus ja kuvitelman historiallinen tausta.....	12
2.2.2 Kasvatustieteen psykologisuus ja köyhä asema koulutuksessa	13
2.2.3 Toimintakulttuurin koulumaisuus, kiire ja rakenteiden seminaarihenki.....	15
2.2.4 Epäselvät vaikuttamiskanavat ja osallistumismahdollisuudet	16
2.2.5 Opettajankouluttaja osallistumiskulttuurin osana ja rakentajana.....	17
3 Kasvatuksen ja demokratian yhteyksien erittelyä.....	21
3.1 Kasvatus on poliittista.....	21
3.2 Erilaiset demokratiakäsitykset ja niiden mukainen kasvatus	23
3.2.1 Demokratian monet kasvot	23
3.2.2 Erot demokraattiseen kansalaisuuteen kasvattamisessa.....	26
3.2.3 Kriittisen kansalaisen ideaali	28
3.3 Kiista yliopiston olemuksesta ja sivistyksen sisältö	31
3.3.1 Sivistysyliopisto vai tuotantolaitos	32
3.4 Julkinen tila ja yliopistot julkisena tilana.....	35
3.5 Opettajankoulutus julkisena tilana – osallistumiskulttuurin ideaali	37
4 Tutkimuksen kysymykset, toteutus ja luotettavuus	41
4.1 Tutkimuskohteen esittely ja ops-analyysi	42
4.1.2 Ennakkokäsitykseni	46
4.2 Tutkimuksen toteutus.....	46
4.2.1 Kyselylomake ja sen onnistuminen	49
4.3 Analyysin toteutus	52
4.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	54
4.5 Tutkimuksen eettisyys	57
5 Analyysi.....	59
5.1 Poliittisuuden ja yhteiskunnallisuuden tarve koulutuksessa.....	59
5.1.1 Opiskelijoiden ymmärrys opettajan yhteiskunnallisuudesta.....	61
5.2 Poliittisten ja yhteiskunnallisten toteutuminen koulutuksessa.....	62
5.2.1 Poliittisen eksplisiittisyys koulutuksessa ja sen sisällöissä.....	62
5.2.2 Aktiivisuuden kasvu ja kansalaisvalmiuksien kehittyminen	65
5.2.3 Demokratia opettajankoulutuslaitoksella.....	70
5.3 Virallisten rakenteiden selkeys, oikeusturva ja tiedonkulku.....	75
5.4 Osallistumiskulttuurin ulottuvuuksien toteutuminen.....	81
5.4.1 Keskustelu.....	81
5.4.2 Kouluttajien osallistuminen kehittämiseen ja päätöksentekoon	87
5.4.3 Opiskelijoiden osallistuminen kehittämiseen ja päätöksentekoon.....	91
5.4.4 Kurssien sisältöihin ja suoritustapoihin vaikuttaminen	96
5.4.5 Palautekäytännöt	98
6 Tulokset eli yhteenvetoa analyysista	103
7 Asennekulttuurin muutos ja demokratiainterventio.....	109
Lähteet.....	114
Liitteet.....	124
Liite 1 Opiskelijakyselyn kysymykset.....	124
Liite 2 Opettajankouluttajakyselyn kysymykset.....	127

1 Johdanto

Suomessa miellämme helposti demokratian itsestäänselvyydeksi. Unohdamme, että demokraattiset valtiot ovat nykylaajuudessaan nuori ilmiö ja ettei demokratian säilyminen ole automaatio, kuten demokratian voittokulkuun päättyneen 1900-luvun alkupuoli osoitti (Dahl 1998, 145-147). Poliitiikan ylätasolla tämä on tiedostettu, ja kun useissa tutkimuksissa havaittiin, että edustuksellinen demokratia ei kiinnosta, kansalaistoiminta ei vedä ja ettei yhteiskunnallinen toiminta kiinnosta nuoria (mm. Suutarinen 2002, 11; 2006), valtioneuvosto toteutti 2004-2006 Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman. Sen yhtenä tavoitteena oli nuorten kasvu aktiiviseen ja kriittiseen kansalaisuuteen (Niemelä 2004; Ahonen & Rantala 2005, 11).

Kansalaisaktiivisuuden hiipumisen taustalla ovat laajat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset, joita voi lyhyesti kutsua modernin murrokseksi (Niemelä 2004). Yhteiskunnallinen ahdistus ja muospaineet kanavoidaan usein koulutukseen, sillä sen kehittämisen uskotaan johtavan muutoksiin yhteiskunnassa. Osana politiikkaohjelmaa toteutettiin *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa* -hanke, jonka lähtökohtana oli ajatus, että ”koululaitos ja opettajankoulutus ovat avainasemassa demokraattisen yhteiskunnan ylläpitäjinä ja kouluttajina.” (Syrjäläinen ym. 2005, 77).

Mikäli uskoo koulutuksen vaikuttavuuteen, on hankkeen tavoin perusteltua pitää opettajankoulutuksen roolia demokratian ja kansalaisuuden kasvun kannalta keskeisenä, koulutetaanhan siellä tulevien kansalaisten kasvattajia. Merkittävästi lapsiin vaikuttavat koulut tuskin vahvistavat ja syventävät demokratiaa, jos opettajien asenteet ja toiminta eivät ole demokratiaa vahvistavia. Opettajankoulutus voi vahvistaa tai riitauttaa opiskelijoiden aiempia käsityksiä ja toimintaa sisältöjen lisäksi toimintatavoillaan, sillä yliopistossa ei opita vain tietoja, vaan sosiaalistutaan ja kasvetaan toimintakulttuurin ja eetosksen myötä asenteisiin, arvoihin ja toimintatapoihin (Aittola 1998, 194, 199).

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeessa muun muassa tutkittiin kolmen opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kansalaisvaikuttamisasenteita ja kokemuksia laitostensa osallistumiskulttuurista. Opiskelijajärjestötoimijana ja laitoksemme kehittämistyöryhmiin osallistuneena hankkeen tematiikka kiinnosti ja osallistuin yhteen sen seminaareista. Olin usein miettinyt, miksi opettajaopiskelijat eivät osallistu ja miksi he kokevat – oman kokemukseni vastaisesti – ettei laitoksella voi vaikuttaa. Selvittääkseni asiaa oletustasoa syvemältä, päätin toteuttaa hieman vastaavan tapaustutkimuksen kuin hankkeessa opettajankoulutuslaitokseni osallistumiskulttuurista.

Ensin ajattelin osallistumiskulttuuria tutkimuskohteeksi enemmän organisaationäkökulmasta. Kirjallisuutta lukiessani päädyin syvemmälle demokratiakasvatukseen kahdesta syystä. Tajusin osallistumisessa olevan aina yhteiskunnallisen ulottuvuuden, vaikkei sitä osallistumista korostavissa teksteissä aina mainita. Toisekseen löysin demokratiakasvatuksen paradoksin käsitteen (Tomperi & Piattoeva 2005, 251–252), joka jäseni ajatuksissani häilynyttä Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman ja vallitsevan kulttuurin jännitettä. Politiikkaohjelmassa pidetään tärkeänä edustuksellisen demokratian ja sitä täydentävien osallistumisen muotojen vahvistamista, minkä eetoksen todetaan tulevan hallitusryhmien uskosta osallisuuden yhteiskuntaan vahvana yhteiskuntana (Niemelä 2004, 1-2). Kuitenkin kansalaiskasvatushankkeet näyttävät jäävän retoriseksi pyristelyiksi. Aktiivisen osallistumisen retoriikka ja kansalaisihanne ovat ristiriidassa kulttuurissamme vallitsevan edustuksellisen liberaalidemokratian ja kansalaisuuden kuluttajuutena näkevän uusliberalistisen ajattelun (mm. Värri 2002) kanssa – joita samat hallitusryhmät ovat edistäneet. Halu ymmärtää jännitteen syitä pakotti teoreettiseen syventymiseen. Demokratiakasvatukseen perehtyminen jäseni opettajankoulutuslaitoksen osallistumiskulttuurin demokratian ja demokratiaan kasvamisen kontekstiin.

Selvitän tutkielmassani opiskelija- ja kouluttaja-aineistoilla, miten laitoksen käytänteissä toteutuu demokraattiseen kansalaisuuteen valmistava julkinen tila. Päälinjat tutkimuskysymyksistäni ovat, nähdäänkö osallistumiselle ja demokratiaan kasvamiselle opettajankoulutuksessa tarvetta, millaista osallistumiskulttuuria kohteenani olevalla opettajankoulutuslaitoksella on ja toteutuuko nykyisessä osallistumiskulttuurissa demokratiaan kasvamista ja kehittäkö se aktiivisen kansalaisen valmiuksia. Aineistosta nousevien osallistumisen ja demokratian ulottuvuuksien analyysia taustoittaa teoria- ja tutkimuskatsaus, jossa demokratiaan, yliopistokäsitysten eroihin, opettajankoulutukseen ja toimintakulttuurin perehtymällä hahmottelen demokratiaa toteuttavan ja sitä vahvistavan opettajankoulutuslaitoksen piirteitä. Pidän laajahkoa teoriaperehtymistä tarpeellisena, jotta en syyllistyisi tutkielmassani yhteiskuntavapaan osallistumisen ajatukseen, johon moni lukemani raportti ja kirja sortuu (mm. Rohweder 2006, Hakkarainen ym. 1999).

Kesällä 2006 julkaistu tutkimusraportti (Syrjäläinen ym. 2006) piirtää hieman masentavaa kuvaa opettajaksi opiskelevien vaikuttamisprofiilista ja laitosten osallistumiskulttuureista. Siinä myös todetaan opettajankoulutuksessa näkyvän aktiivista kansalaisuutta murentavia tendenssejä (Syrjäläinen ym. 2006, 82–83, 279). Koska tämä

on politiikkaohjelman ja kansalaisuuteen kasvun perspektiivistä huolestuttavaa, ei ole ihme, että tutkijat toivovat opettajankoulutuksessa luotavan vastakulttuurin tiloja kriittisen pedagogiikan hengessä (Syrjäläinen ym. 2006, 291). Opettajankoulutuksen yhteiskunnallista terävöittämistä ovat toivoneet muutkin (mm. Värrö 2004; Siljander 2002, 171; Mikkola 2002). Itsekin myönsin graduseminaarissa minulla olevan tutkimukseni teolle emansipatorinen intressi. Toivon sen tuovan tietoa, jonka avulla opettajankoulutusta voidaan hieman kehittää ja lisätä opiskelijoiden osallistumista ja osallisuuden kokemusta – sillä näen ne keskeisenä yhteiskunnan demokratian kannalta.

Johdannon toisessa osassa avaan tutkimukselleni keskeistä ajatusta, että toimintaympäristö opettaa ja vaikuttaa opiskelijaan. Luvussa 2 tarkastelen opettajankoulutuksen haasteita yhteiskunnallisuuden näkökulmasta ja esittelen tiiviisti Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tuloksia, jotka tarjoavat tutkittua tietoa ja kehittämisideoita tutkimukseni tematiikasta. Koska muun muassa hankkeen raporteissa osallistumisen, demokratian ja kansalaisvaikuttamisen syiden ja käsityserojen analyysi on löyhää, tarkastelen kappaleessa 3 kasvatuksen, politiikan ja erilaisten demokratiakäsityksien yhteyksiä ja eroja. Tarkastelen siinä lyhyesti myös yliopistokäsitysten eroja ja yliopistoa julkisena tilana – mitkä taustoittavat ymmärrystä yliopistollisesta opettajankoulutuksesta. Osion lopuksi olen koostanut ideaalin demokratiaa toteuttavasta ja vahvistavasta opettajankoulutuksen osallistumiskulttuurista, jota kutsun nimellä opettajankoulutus julkisena tilana. Tämän jälkeen täsmennän tutkimuskysymykset, esittelen kohdelaitokseni ja kuvaan tutkimuksen toteutuksen. Ennen kokoavia tuloksia ja tutkielmaa päättävää pohdintaa on analyysiosa, joka on melko laaja ja jossa annetaan tilaa pienillekin äänille aineistossa. Laajuus ja moniäänisyys ovat tietoinen ratkaisu, jolla pyritään lisäämään tutkimusprosessin luotettavuutta ja antamaan tilaa ilmiöstä osallisille ihmisille (ks. Varto 1992, 23-25).

1.2 Koulutuksen käytänteet vaikuttavat opiskelijaan ja opettajuuteen

Opettajankoulutuksen toimintakäytänteiden rooli opiskelijan oppimiselle ja opettajaksi kasvamiselle on merkittävä, sillä koulutuksen käytänteet representoivat yhteiskunnallisia valtasuhteita ja koulutuksen arjen tilanteissa opitaan muun muassa kenellä on valta ja mitä ja miten sopii puhua tai tehdä (Korpiaho 2006, 293; Kiilakoski 2005, 328). Yliopistossa opitaan tietoja ja taitoja, mutta niiden lisäksi yliopistojen toimintakulttuurin

ja opiskeluympäristön eetoksen myötä sosiaalistutaan ja kasvetaan asenteisiin, arvoihin ja toimintatapoihin. Yliopiston eetos ja laitosten henkinen ilmapiiri opettavat arvostamaan yliopiston tärkeinä pitämiä asioita ja vaikuttavat opiskelijan kehitykseen. (Aittola 1998, 192-199). Oppilaitoksia voidaan tarkastella pienoisyhteiskuntina, sillä niissä opitaan kansalaiskulttuurin toimintatapoja (Luukkainen 2005, 84,89,106; Mikkola 2002).

Koko yliopistoyhteisöä voi ja tulee tarkastella tärkeänä oppimisympäristönä formaaleine ja informaaleine prosesseineen (Aittola 1998, 190, 193, 211). Yliopisto on yhteisö, jossa opettajat ja opiskelijat työskentelevät. Työntekijät eivät opi vain sisällöistä vaan myös käytännöistä ja käytännöissä, joihin osallistuvat (Korpiaho 2006, 291; Lave & Wenger 1991, 35, 53). Koulutusta voidaan tarkastella siten käytänteiden verkostona. Käytänteet ohjaavat opiskelijaa, koska opiskeluaktiviteetit saavan merkityksensä suhteessa niihin. Käytänteisiin osallistuessaan opiskelijat oppivat niistä tietämisen ja tekemisen tapoja. Voidaan puhua oppimisen tilannesidonnaisuudesta (*situated learning*). (Korpiaho 2006, 291; Schatzki 2005). Sisältöjä ja käytänteitä ei useinkaan ole mielekästä tarkastella erillään (Brown & Duguid 1989, 32).

Haasteelliseksi käytänteiden huomioinnin tekee, etteivät koulutuksen käytänteet usein ole tietoisesti rakennettuja vaan ajan myötä muotoutuneita. Näin ne välittävät paljon tahtomattomia merkityksiä. Yhteisössä väistämättä syntyviä ja toiminnalle välttämättömiä jaettuja käsityksiä siitä, mitä oppiminen edellyttää ja millaista tietoa tahdotaan, voidaan nimittää paikalliseksi opetussuunnitelmaksi (*situated curriculum*) (Gherardi ym. 1998, 280). Siihen liittyy läheisesti piilo-opetussuunnitelman idea (mm. Margolis 2001). Nämä eivät ole kirjattuja suunnitelmia vaan tutkimuksellisia analyysivälineitä ja perspektiivejä, joilla tarkastellaan koulutuksessa elettyä ja koettua todellisuutta. Paikallisen opetussuunnitelman kautta tarkastellaan paikallisiin käytänteisiin oppimista ja niihin oppimisen tuottamaa tietämistä, sen näkökulma on sosiaalisessa oppimisessa ja siinä, miten oppiminen tapahtuu tietynlaisissa tilanteissa. Piilo-opetussuunnitelma kiinnittää huomiota siihen, mitä opitaan virallisen rinnalla ja siitä huolimatta varsinkin arvo- ja uskomustasolla. (Korpiaho 2006, 305-305).

Sosiaalista todellisuutta siis ohjaavat useat näkymättömät ja kirjoittamattomat lainalaisuudet ja toimintatavat sekä ryhädynamiikan ilmiöt. Ne ovat keskeisiä myös opettajankoulutuslaitoksen osallistumiskulttuurissa. Sivistyksen emansipatorisen intressin perusteella nämä niin sanotut lainalaisuudet pitäisi tiedostaa ja pyrkiä vapautumaan niiden väärästä vallasta (ks. Siljander 2002, 162). Löytämällä tietoa paikallisista käytänteistä ja toimijoiden uskomuksista voidaan koulutuksen suunnittelussa

huomioida rakenteet ja toimintakäytänteet (1998, 210). Näin välittyy vähemmän julkitavoitteiden kanssa ristiriitaisia viestejä ja päästään avoimempaan ja rehellisempään toimintaympäristöön (Korpiaho 2006, 30).

Opettajuuteen sosiaalistutaan paljon jo opettajankoulutuksen rakenteissa (Vuorikoski 2003, 46). Oppimisympäristön merkitys on opettajankoulutuksessa tiedostettu jollain tasolla. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa (2001, 8) todetaan koulutuksessa omaksuttujen toimintamallien olevan tärkeä pohja tulevalle opettajalle ja Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeessa uskotaan omakohtaisten kokemusten opiskeluympäristön päätöksentekoon osallistumisesta kannustavan myöhempään kansalaisosallistumiseen (Ahonen & Rantala 2005, 13). Raporteissa usko vaikutukseen on välillä jopa naiivia, sillä vaikutuksen muotoja ei tarkastella ja vaikutusta pidetään aika suoraviivaisena. Tämä lienee osin seurausta siitä, että oppimisympäristön merkitystä opiskelijan kasvulle ei ole paljoa mietitty varsinkaan suomalaisessa humboldtilaisuuteen nojaavassa yliopistoperinteessä, eikä edes opettajankoulutuksessa. Siten toimintakulttuuri helposti sosiaalistaa ja indoktrinoi tietoisin kasvamisen sijasta.

Toimintakulttuurilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa jonkin yhteisön toiminnan tapoja ja käytänteitä, jotka pohjaavat sekä virallisiin että kirjoittamattomiin sääntöihin, uskomuksiin, myytteihin ja kokemuksiin. Osallistumiskulttuurilla tarkoitetaan osallistumisen ulottuvuuksia toimintakulttuurissa, virallisia ja epävirallisia mahdollisuuksia osallistua ja kokea osallisuutta. Toimijuus tarkoittaa yksilön toimintakompetenssia ja kokemusta siitä (Bandura 1997, 3), se kehittyy ympäristöjen ja yksilön sisäisten prosessien vuorovaikutuksena, joskaan niiden suhteesta ei ole yksimielisyyttä. (Antikainen ym. 2006, 349-354; Suoranta 2005, 83-85) Toimintaympäristöjen vaikutuksen mekanismit ihmisen ajatteluun ja toimintaan ovat monimutkaisia eivätkä täysin tunnettuja prosesseja. Tutkimuksessa lähdetään siitä, että toimintaympäristö vaikuttaa yksilöön ja tämän kokemukseen toimijuudestaan, mutta ei syvennyttä vaikutuksen prosesseihin. Tutkimuksessa selvitetään, minkälaista osallistumista ja millaisia osallisuuden kokemusta luovia käytänteitä opettajankoulutuslaitoksella on.

2 Opettajankoulutus, yhteiskunta ja osallistuminen

Opettajan työ ei ole vailla yhteiskunnallisia sidoksia, vaikka viimeisimmässä opettajankoulutuksen arviointiraportissa osa opettajankouluttajista oli valmis poistamaan koulutuksesta sisällön ”Opettajan työn yhteiskunnallinen perusta” (Piesanen ym. 2006, 84-85). Jälkimmäisen suuntaiset ajatukset osoittavat opettajankoulutuksen ja kasvatuksen yleisemmästä depolitisoitumisesta ja depolitisoimisesta (ks. Simola 1997; Torres 1998, 231). Myöskään opettajankoulutus ei ole yhteiskunnasta erillään, päinvastoin; sen vaikutus voi olla monenlaista ja enemmän tai vähemmän tiedostettua. Kun tutkijaryhmä opettajankoulutuksen vaikutusta yhteiskuntaan selvittäessään päätyi lähinnä pohtimaan, miksi se ei vaikuta (Niemi ym. 1998, 13), jäi huomiotta, että eksplisiittisen yhteiskunnallisuuden puute johtaa sekin omanlaisiinsa seurauksiin yhteiskunnassa.

Opettajankoulutus kohtaa jatkuvasti eri tahoilta tulevia haasteita (mm. Aaltola 2002, 49-52; Mikkola 2002, 187). Monet niistä liittyvät opettajankoulutuksen ja koulun yhteiskunnallisiin merkitykseen, vaikka se ei aina tule selkeästi esiin. Osallistuminen ja osallisuus esiintyvät usein opettajankoulutusta ja koulua koskevassa kirjallisuudessa ja ohjelmissa, esimerkiksi opettajankoulutuksen monikulttuuristumisen (Antola-Robinson 1995), kestävän kehityksen edistämisen (Rohweder 2006), tutkivan oppimisen (Hakkarainen ym. 1999) ja inklusiivisen koulun (Saloviita 1999) tiimoilta. Osallistumis- ja osallistamisinnon syitä ei aina eksplikoida, tai jos, niin puhutaan sosiaalisista taidoista ja vain harvoin yhteiskunnallis-poliittisista ulottuvuuksista, vaikka samoja kysymyksiä puidaan myös demokratiakasvatuksessa. Monet nykyisen opettajuusdiskurssin itsestäänselvyydet kuten dialogisuus ja tutkiva oppiminen nousevat niin kutsutun kriittisen pedagogiikan perinteestä, mutta niiden yhteiskunnallinen osuus on unohdettu tai häivytetty (ks. Tomperi & Suoranta 2005, 221-222).

Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma ja kirjallisuus osoittavat kuitenkin, että koulussa, opettajilla ja opettajankoulutuksessa on tarvetta yhteiskunnallis-poliittiselle ymmärrykselle ja näkökulmalle. Tarve nousee paljolti niistä haasteista ja muutosvaatimuksista, jotka nousevat modernin murroksen käsitteen alle yleistetyistä kulttuurisista ja yhteiskunnallisista muutoksista länsimaissa viime vuosikymmeninä. Modernin murtuminen näkyy muun muassa järjen epäilyssä ja positivistisen tieteenihanteen lakastumisessa, ihmis- ja tiedonkäsitteiden muutoksissa ja

kansallisvaltiokertomusten heikkenemisessä. Globalisaatio on voimistunut ja kansainvälisyydestä tullut arkea. Yhteiskunnat ovat ekonomisoituneet, kun kapitalismille ei ole haastajaa. Informaatioteknologian valtaiset muutokset ovat vaikuttaneet tapaan hahmottaa maailmaa. Monet vaurastuvat, mutta elintasokuilut kasvavat myös länsimaissa. Ympäristöongelmat on tajuttu paljolti läntisen elämäntavan seuraukseksi, eivätkä kaikki voi henkisesti hyvin. Nämä murrokset seurauksineen ovat tuoneet haasteita ja muutosvaatimuksia yhteiskunnille – jotka heijastuvat myös koulutusjärjestelmään ja opettajankoulutukseen. Opettajat tarvitsevat välineitä ymmärtää muutosta (Mikkola 2002, 196-197), ehkä myös ohjata sitä.

2.1 Yhteiskunnalliset murrokset haastavat opettajankoulutuksen ja opettajuuden

Oppimisen ja koulutuksen uhkia ja mahdollisuuksia luotaavassa teoksessa Oppimisen uusi järjestys Rinne ja Salmi (1998) katsovat koulutusta sosiologisten aikalaisanalyysien pohjalta. Kirjasta nousee kaksi läpäisevää kysymystä koulutukselle. Ensimmäinen, mikä tulee olemaan oppimisinstituutioiden rooli, kun oppiminen siirtyy yhä enemmän muualle. Toiseksi, kestäkö koulutususkko, kun työyhteiskunnasta on siirrytty epävarmuuden ja epäjatkuvuuden aikaan, missä tutkinto ei takaa työtä. Miten siis koulutuksen merkitysten muutos vaikuttaa.

Peruskoulun kannalta oleellinen kysymys on, luoko se yhä kiinteyttä ja vakautta yhteiskunnassa. Onko siitä luomaan kansakunnalle uusia yhteisiä arvoja uskonnon ja työyhteiskunnan arvojen kadottua? Ja jos on, kenen arvoja koulu välittää. (Rinne & Salmi 1998, 185-186) Väri kysyy samaa todettuaan, ettei opettajankoulutus voi enää itsestään selvästi olla isänmaallisen uskollinen kulloisellekin koulutuspolitiikalle, koska yhteiskunnalla ei ole selkeää yhteistä arvopohjaa (Väri 2002; 2004). Tarjottavien arvojen ja tarjoajien moninaisuus ja linjan epäselvyys näkyy kouluun kohdistetuissa toiveissa. Milloin tahdotaan lisää luonnontieteitä, taideaineita, yrittäjyyskasvatusta, työelämävalmiuksia, liikuntaharrastuksia ja syrjäytymisen ehkäisyä. Tutkijat näkevät kasvatuksen ja samalla yhteiskunnan suunnasta nähdään olevan tulossa yhä kovempaa kamppailua, kirjoittajien mukaan yhteiskunnan ekonomisoitumisen takia (Syrjäläinen ym. 2006, 290).

Koululta tunnutaan yhä odotettavan kiinteyden ja vakauden luontia. Myös melko skeptisesti ihmisen mahdollisuuksiin suhtautuvat Rinne ja Salmi (ks. 1998, 186)

näkevät kansalaisyhteiskunnan vahvistamisen tärkeänä (Rinne & Salmi 1998, 128-130). He myös pohtivat kansalaisyhteiskunnan vahvistamisen haastetta perinteiden puuttuessa esimerkiksi Ranskaan verrattaessa ja miettivät koulun merkitystä prosessissa (Rinne & Salmi 1998, 130). Olisiko kouluista kättilöimään muutosta? Koulujen ainakin nähdään voivan olla paikallisyhteisöjen sosiaalisuutta rakentavia julkisia tiloja (Tomperi & Piattoeva 2005, 273). Laajassa kasvatusvastuuta pohtineessa Mukava-hankkeessa kehitettiin kouluja yhteisön keskuksina ja puhuttiin paljon sosiaalisen pääoman vahvistamisesta, mutta siinä ei viitattu poliittiseen tai kansalaisuuteen (Launonen & Pulkkinen (toim.) 2004). Näin siitä huolimatta, että Putnam on osoittanut sosiaalisuudella ja sosiaalisella pääomalla olevan kansalaisyhteiskuntaa ja poliittista osallistumista rakentava vaikutus (Putnam 1995). Vahvistettaessa koulujen sosiaalisen pääoman rakentavuutta vahvistetaan siten myös kansalaisyhteiskuntaa. Giroux puhuu kouluista avoimesti julkisena tilana poliittisessa mielessä (Giroux 1989), joskin myöntää käsityksen aiheuttavan ristiriitoja koulun sosiaalistamistehtävän kanssa perusopetuksessa (Suoranta 2005, 100-101).

Ajatuksista koulusta yhteisön keskuksena, sosiaalisen pääoman luojana ja kansalaistoiminnan vahvistajana ja syrjäytymisen ehkäisijänä herää kysymys opettajien valmiuksista. Rinne ja Salmi kysyvät, valmistaako opettajankoulutus menneen maailman opettajuuteen, jonka kvalifikaatioilla ei tulevaisuudessa tee paljoakaan, vai saavatko opiskelijat valmiuksia vastata uuden ajan haasteisiin. Kärjistäen he kysyvät, koulutetaanko opettajia yhä toimimaan massoituneessa pedagogisessa tehtaassa. (ks. Rinne & Salmi 1998, 48-49). Tutkijat näkevät tarvetta opettajien vahvaan kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuuteen sekä taitoa ja halua osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun, sillä kasvatuksen ja yhteiskunnan suunnasta kamppailtaessa kouluille syydetään enemmän paineita ja niiden odotetaan ratkaisevan pedagogisesti yhteiskunnallisia ja sosiaalipoliittisia ongelmia (Syrjäläinen ym. 2006, 290). Keskeistä on, saako opettajaopiskelija koulutuksessaan valmiuksia edistää kansalaisyhteiskunnan ja sosiaalisen pääoman vahvistumista kouluissa? Vai ajatellaanko näitä valmiuksia kaikilla jo olevan tai oletetaanko niiden kehittyvän työssä?

Vahvassa kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuudessa on kyse myös opettajan jaksamisesta. Koulutuspoliittisen päätöksenteon ulkopuolelle jäänyt, näköalaton opettaja uupuu työssään, sillä hän ei ymmärrä, mistä haasteet ja paineet tulevat eikä osaa reagoida niihin. (Klette 2002, Fink & Stoll 2000; myös Syrjäläinen ym. 2006, 280-281; Giroux 1989, 175) Ja vaikka opettaja uhraisikin itsensä, yhteiskunnan suunnassa on kyse myös

lasten henkisestä pahoinvoinnista ja syrjäytymisestä, jotka näkyvät tietysti kouluissa (mm. Rinne 2001). Opettajan työ ei ole yhteiskunnasta irrallaan.

Kuvailtuihin haasteisiinkin liittyen koulujen yhteistyön eri tahojen kanssa ja kasvatuksellisten haasteiden nähdään lisääntyvän. Tämän vuoksi Niemi ym. (1998) korostavat opettajan teknisten valmiuksien ylittämistä ja eettisyyden merkitystä työssä, yhteistyötä koululla ohjaavien periaatteiden avoimuutta julkiselle keskustelulle ja niiden näkemistä poliittisessa ja eettisessä kontekstissa. Heidän selvityksensä mukaan opettajankoulutuksella on parannettavaa eettisten ja poliittisten valmiuksien kehittämisessä. Kirjoittavat totesivat, ettei opettajankoulutus ole valmentanut opiskelijoita yhteistyöhön ja julkiseen keskusteluun eri tahojen kanssa. He jäivät myös miettimään, valmentako opettajankoulutus kriittiseen dialogiin ja konfliktien kestämiseen, kuten olisi toivottavaa. (Niemi ym. 1998, 16-18, 20)

Opettajankoulutuksen yhteiskuntarelevanssin kehittämiseksi on esitetty monia ajatuksia. McLaren ja Fischman (2001, 235) esittävät, ettei opettajankoulutuksella ole mitään tekemistä tarpeellisten ja ajankohtaisten poliittisten keskustelujen ja käytäntöjen kanssa, jos opintoja ei sijoiteta globaalin yritystalouden ja kapitalismin tutkimisen kontekstiin. Värri kritisoi avoimesti uusliberalismin hyötylogiikkaa ja vaatii opettajankoulutuksesta kasvatuksen ja sivistyksen arvoja puolustavaa vastakulttuurin ohjelmaa (Värri 2002, 2004). Kuten todettu, kansalaisyhteiskunnan vahvistumisen kannalta keskeistä on, onko opettajista muutosta tukemaan. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmalla (Niemelä 2004) haluttiin tätä edistää, ja sen opettajankoulutusosion raportti haastaa kehittämään opettajankoulutusta keskustelevaksi, kasvatuksen, demokratian ja koulutuspolitiikan ydinsisältöihin keskittyväksi foorumiksi, jossa kyseenalaistetaan opettajankoulutuksen perinteinen alamainen rooli vastastrategiana instrumentalistisille virtauksille (Syrjäläinen ym. 2006, 285, 290). Hankkeen tutkijat esittävät opettajankoulutukselle ydinkysymykseksi: ”Pidämmekö koulutuksemme ideaalina praktista teknikkaa, siis sopeutuvaa hallintoalamaista, vai yhteiskuntaa uudistavaa kriittistä intellektuellia?” (Syrjäläinen ym. 2006, 289-291) Giroux vaatii kriittisen kansalaisuuden ideaa opettajankoulutuksen keskiöön (Giroux 2001, xiii; 1989, 184-185). Ennen kuin kappaleessa 3 syvennyttään näihin varsinkin Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen raportissa heikosti avattuihin käsitteisiin, tarkastellaan seuraavissa kappaleissa opettajankoulutuksen nykytilaa.

Opettajankoulutukselle asetettavien haasteiden taustalla on ajatus, että jos opettaja ei viimeistään yliopistossa kasva kriittiseksi kansalaiseksi ja edistämään demokraattisen tilan piirteitä, hän tuskin tekee sitä koulussakaan

2.2 Opettajankoulutuksen tila yhteiskunnallisuuden näkökulmasta

Kuva opettajaksi opiskelevien halusta ja tiedostavista taidoista yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tai opettajankoulutuksen osallistumisilmapiiristä ei ole demokratiakehityksen kannalta ruusuinen. Opiskelijoita leimaa poliittisen ja yhteiskunnallisen kiinnostuksen ja toiminnan puute eikä laitoksilla osallistuminen ole yksinkertaista. Soukan (2003) mukaan opettajaksi opiskelevilla on paljon elitistisen demokratian käsityksiä, kuten ajatus siitä, että omaksi kansalaisuudeksi riittää asioiden lukeminen lehdestä, kun päättäjät päättävät. Laajemmin tuoretta tietoa opettajaopiskelijoiden ja opettajankoulutuksen yhteiskunnallisuudesta ja poliittisuudesta tarjoavat kaksi raporttia. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen raportti Opettajaksi opiskelevien kertomaa (Syrjäläinen ym. 2006) keskittyy juuri näihin teemoihin, Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta- ja arviointi 2005 – raportissa (Piesanen ym. 2006) on tietoa myös yhteiskunnallisista aspekteista. Jälkimmäinen tarjoaa myös itsessään esimerkkejä opettajankoulutuksen yhteiskuntaymmärryksen puutteesta. Jälkimmäisen aineisto on kaikista opettajankoulutusyksiköistä, kansalaisvaikuttamishankkeessa tutkittiin Helsingin, Tampereen (myös Hämeenlinnan) ja Kajaanin yksiköitä.

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -raportissa opettajaksi opiskelevat nähdään harrastusaktiivisina mutta epäpoliittisina hahmoina, jotka haluvat valmistua nopeasti eivätkä siksi satunnaisesta halustaan huolimatta vaikuta. Opettajankoulutuksen he eivät koe kannustavan kansalaisvaikuttamiseen – mutta ei sen heidän mukaansa pitäisikään. Pehmeiden arvojen katoaminen huolestuttaa, mutta harva osaa ja tahtoo mennä ilmiön juurille tai toimia vastaan. Kasvatustiede ei heitä kiinnosta ja siksikin kriittisen ajattelun valmiuden jäävät vajaiksi. Koulutuksen opiskelijat hahmottavat putkimaisena, eivätkä he koe suuriksi mahdollisuuksiaan vaikuttaa yliopistolla, mutta he kokevat asemansa opettajankoulutuksessa hyväksi ja ovat tyytyväisiä sen koulumaiseen toimintakulttuuriin. (Syrjäläinen ym. 2006, 8-9) Vaikka toisenlaisiakin opiskelijoita ja kokemuksia löytyy, tutkijat pitävät havaintojen yleislinjoja opettajuuteen kasvun kannalta ongelmana.

Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan tarkemmin Syrjäläisen ym. (2006) raportin keskeisimpiä havaintoja ja tuodaan mukaan Piesasen ym. (2006) tuloksia sekä muiden relevanttien selvitysten tuloksia ja teorioita. Näkökulma on siinä, millaista oppimista käytänteet ovat opettajankoulutuksessa tuottaneet ja miksi.

2.2.1 Epäpoliittisuusoletus ja kuvitelman historiallinen tausta

Opettajaksi opiskelevat ovat paljon mukana harrastusjärjestöissä, mutta poliittinen toiminta ei kiinnosta (Syrjäläinen ym. 2006, 276). 90 % opiskelijoista on yhtä mieltä väitteestä ”opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja”. Vastauksista selviää, että yleistäen vaikuttamisen ymmärretään tapahtuvan ”säteilemällä ympärilleen sivistystä ja aktiivisuutta” (Syrjäläinen ym. 2006, 30, 280). Politikoinnin ei nähdä sopivan opettajan rooliin kasvattajana ja sivistäjänä, joten monien mukaan opettajan pitäisi varoa politiikan puhumista (emt. 7, 32, 43, 277). Opiskelijoiden käsityksissä opettaja on esimerkillinen kansalainen, kansankynttilänä, joka ohjaa lapsia hyvien harrastusten pariin (emt. 277).

Opiskelijat eivät koe opettajankoulutuksen juuri aktivoivan tai valmistavan kansalaisvaikuttamiseen. Osa tahtoi koulutukseen lisää opettajan yhteiskunnallisen roolin käsittelyä ja kriittiseen ajatteluun innostavaa ainesta. Moni heistäkin kuitenkin korosti, ettei yhteiskunnallinen aines ole tärkeintä vaan kasvatustiede ja aineenhallinnan varmistaminen. Ajateltiin, ettei opettajan vaikuttajan roolia saisi korostaa liikaa, sillä opettaja on ennen kaikkea kasvattaja ja sivistäjä. (Syrjäläinen ym. 2006, 8, 64, 83, 282-283) Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seurantaraportissa (Piesanen ym. 2006) kysyttiin kolmea pedagogisten opintojen sisällöistä pois joutavaa teemaa ja kolmea, jotka voisi jättää täydennyskoulutuksen varaan. Vuonna 2002 ”Opettajan työn yhteiskunnallinen perusta” oli yhdeksästätoista teemasta poistettavissa sijalla yksi (18% vastaajista) ja 2005 sijalla viisi (21%). Täydennyskoulutuksen siirrettävissä se oli 2002 toisena (14%) ja 2005 viidentenä (21,3%).¹ (Piesalainen ym. 2006, 39-44, 84-85)

Opettajaksi opiskelevat eivät siis hahmota kasvatusta poliittisena ja itseään poliittisina toimijoina. He mieltävät opettajan yhteiskunnallisen vaikuttamisen vallitseviin oloihin ja kunniallisiksi kansalaisiksi sosiaalistamisena (ks. Syrjäläinen ym. 2006, 280). Tämä heijastaa enemmän kansakouluaikoja, jolloin myönnettiin tahdottavan tehdä rahvaasta kunnan kansalaisia (mm. Simola 1997, 56), kuin nykyistä kansalaiskasvatuksen diskurssia, joka tosin on ristiriitainen (ks. Hansen 2007, 32). Joskin

¹ Raportista ei käy ilmi, miksi prosenttiluvut ovat vuonna 2005 järjestään korkeampia.

myös kansakoulujen kansalaiskasvatuksen päämääristä – sosiaalistamista vai autonomisen kansalaisen valmiuksien kehittämistä – voidaan olla montaa mieltä (ks. Simola 1997; vrt. Ikonen 2006, 95-96)

Käsitys opettajan yhteiskunnallis-poliittisesta neutraaliudesta ja poliittisen passiivisuuden tarpeesta on suomalaisen opettajuuden historiallisen kehityksen takia sisäänrakennettuna kulttuuriseen opettajamyyttiin. Suomen ollessa Venäjää poliittiseen toimintaan osallistuminen oli seminaarilaisilta kielletty. Itsenäistymisen jälkeen lähinnä opettajan vasemmistolaista toimintaa katsottiin karsaasti, muu oli isänmaallisuutta. Vielä sotien jälkeen opettajan poliittinen toiminta saattoi kuitenkin aiheuttaa epäluottamuslauseen johtokunnassa. (Kemppinen 2006, 21-25; Ahonen 2003, 101) Näiden politikointikieltojen myötä suomalaiset opettajat pitivät itseään epäpoliittisina ja käsitys elää myös muiden ymmärryksessä (Rantala 1997, 32), tämä käsitys omaksutaan jo opinnoissa (Paakkinen & Kivistö 2006, 100).

2.2.2 Kasvatustieteen psykologisuus ja köyhä asema koulutuksessa

Seminaariajan perinne ei selitä kaikkea yhteiskunnallisen neutraaliuden myytistä, sillä opettajakorkeakouluissa tehtiin tietoisesti eroa seminaarien perinteestä – ainakin diskurssissa. Tässä onkin syytä katsoa myös opettajaopintojen kasvatustieteen sisältöihin ja sen merkitykseen koulutuksen kokonaisuudessa.

Opettajakorkeakouluissa sisältöihin tuotiin filosofiaa ja sosiologiaa, päämääränä tieteellisesti ajatteleva ja yhteiskunnallisesti valveutunut opettaja (Kemppinen 2006, 31). Opettajankoulutuksen siirtyessä yliopistoon 1974 opintoihin tuli kehitysmaa- ja yhteiskuntaproblematiikkaa, luonnonsuojelua ja kulttuurihistoriaa sekä uuden oppiaineen kansalaistaidon kursseja (Kemppinen 2006, 45). Tendenssi ei kuitenkaan ollut kyllin vahva. Tieteellisyys toi opintoihin kriittisyyden ideaalin, mutta samaan aikaan kasvatustieteeseen pesiytyi myös positivistinen tieteenihanne ja kasvatustieteeseen omaksuttiin paljon tuolloin objektiiviseksi tieteeksi oletetun psykologian paradigmoja (Kiilakoski 2005, 148-149). Tämä johti kasvatustieteen ja -ajattelun yksilopsykologisoitumiseen ja osaltaan kontekstiopintojen kuten sosiologian, filosofian ja koulutuspolitiikan vähenemiseen (mm. Simola 1997, 56-58; Simola 2002; Tomperi ym. 2005, 258-259). Koulutuksen diskurssissa opettajuus alettiin nähdä yksilöllisyyttä tukevana kotiopettajuutena, koulun massamuotoisuus ja yhteiskunnalliset sidokset olivat häipyneet ja häivytetty (Simola 1997, 90-91). Opettajankoulutuksen

yhteiskuntakurssit hiipuivat 80-luvulla ja lopetettiin yhtä aikaa kansalaistaidon kanssa 1989 (Kemppinen 2006, 45). Niiden raskauden lisäksi Kemppinen (2006, 45) näkee lopettamiseen syyksi kasvatustieteologian muutoksen, mikä näkyy hänen mukaansa opettajankoulutuksen kehittämistyöryhmän 1988 mietinnössä², jossa niin yleissivistys kuin demokratiakin katosivat tavoitteista. Kasvatustieteologian muutokseen on osaltaan vaikuttanut uusliberalistinen projekti ekonomisoida käsitys yhteiskunnasta ja kansalaisuudesta, yhtenä tavoitteenaan depolitisoida kasvatusta ja tuottaa hyviä työntekijöitä ja kuluttajia (mm. Ahonen 2003, 184; Ball 2001).

Opettajankoulutuksessa herättiin kontekstioipintojen puutteeseen -90-luvun lopulla (esim. Jussila & Saari 1997, 58), mutta Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa raportin mukaan ne olivat vuoden 2005 ison tutkinnonuudistamisprosessin jälkeen yhä marginaaliasemassa opettajankoulutuksessa (Syrjäläinen ym. 2006, 288-289; vrt. Mikkola 2006, 58). Ei olekaan yllättävää, että tutkijoiden mukaan opettajaksi opiskeleville ei ole kehittynyt sellaisia yhteiskunnallis-pedagogisen ajattelun valmiuksia, joita koulun arkitodellisuus edellyttäisi, ja kriittisen pedagogiikan intellektuelli-ideaalista ollaan kaukana, yhteiskuntaa kriittisesti uudistava opettajaksi opiskeleva on poikkeus (Syrjäläinen ym. 2006, 62, 284). Koulutukseen sisältyvällä kasvatustieteellä ja sen merkityksellä on tässä oleellinen asema.

Opiskelijoiden on raportin mukaan vaikea hahmottaa pääaineensa roolia opintojen katkelmallisessa mutta täyteen ahdetussa kokonaisuudessa, pesäpallo voi mennä syventävien opintojen edelle tosin myös opettajilla (Syrjäläinen ym. 2006, 288-289). Myös Rähä on havainnut, etteivät luokanopettajaopiskelijat juuri arvosta kasvatustiedettä vaan pitävät näkyviä aineita ts. taito- ja taideaineita koulutuksen tärkeimpänä sisältönä. Hänen mukaansa koulutuksen koheesio rakentuu jälkimmäisten kautta. Tässä hän näkee taustasyyn sille, ettei opiskelijoille välttämättä kehity yliopisto-opiskelulle ominaista tieteellisen ajattelun mallia. (Rähä 2006, 224-225) Kun kasvatustiede ei kiinnosta eikä tieteellistä ajattelua omaksuta, ei ole ihme, jos yhteiskunnallis-pedagogiset valmiudet jäävät vajaiksi.

² Kemppinen lainaa Vuorenkosken (2003) selvitystä Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja C: 199. Turku: Turun yliopisto. Hän huomauttaa, että tavoitteet siirtyivät OKL:en opetussuunnitelmiin hitaasti ja eri tavoin.

2.2.3 Toimintakulttuurin koulumaisuus, kiire ja rakenteiden seminaarihenki

Yliopiston idea edellyttää vapaata kommunikaatiota ja oppiminen perustuu monenlaiseen kanssakäymiseen myös järjestöissä ja vapaamuotoisissa keskusteluissa (Aittola 1998, 190-191). Syvälinen oppiminen edellyttää aikaa ajatella (Karjalainen ym. 2003). Nämä vahvistavat myös aktiivisen kansalaisen taitoja. Molemmissa ulottuvuuksissa on opettajankoulutuksessa kehittämistä, sillä Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen raportissa aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamisen kannalta ongelmiksi opiskelijoiden pikainen valmistuminen, koulutuksen putkimaisuus sekä koulumaisuus (Syrjäläinen ym. 2006, 78, 83, 384, 288).

Koulumaisuutta yliopistolla kuvaavat liian valmiit opinto-ohjelmat, paisuvat tutkintovaatimukset ja tenttikeskeiset työskentelytavat, jotka jättävät vähän tilaa opiskelijoiden omien intressien toteutumiselle (Sallinen 1995, 18). Koulumaisuus levisi yliopistoihin, se ei siis ole vain opettajankoulutuksen ilmiö, 1970-luvun lopulla (Aittola 1992). Opettajankoulutuksessa syitä voi etsiä myös seminaariperinteestä - ja kouluissa ikänsä työskennelleistä kouluttajista.

Räihä (2006, 230) kysyy, onko opettajankoulutus, seminaariperinteen vaikutuksesta, rakennettu niin, ettei aikaa jää ajattelulle, kriittisyydelle tai millekään muulle kuin harrastusaktiivisuudelle, ja pyritäänkö tällä yhä pitämään opiskelija ruodussa. Viekö aikaa ajattelulta ja yhteiskunnallisissakin asioissa syväoppimisen vaatimalta kriittiseltä reflektiivisyydeltä myös suomalaisille yliopistoille tyypillinen opintojen ylikuormittuminen (Rautiainen 2006, 189-190)? Vai syökö kriittisyyden tutkinnon suorittaminen valmiissa putkessa?

Koulutuksen putkimaisuuteen kuuluu halu seurata valmista opetusohjelmaa, karsia ylimääräinen ja valmistua nopeasti. Opettajaksi opiskelevilla ammattiin ja lähes varmaan työpaikkaan valmistava tutkinto houkuttaa tähän. Vaikka tutkitut arvostivat kansalaisvaikuttamistaitoja ja moni olisi halunnut olla järjestöissä aktiivisempi, halu valmistua nopeasti vei voiton. (Syrjäläinen ym. 2006, 82-83) Ajan hengen vaatimus tehokkuudesta puree. Tutkijat pelkäävät, että käsitys opettajan perustehtävästä hämärtyy jo koulutuksen aikana uusliberalististen voimien alla, että kiireessä ”opiskelijoista tulee helposti didaktisia osajia enemmän kuin pedagogisia ymmärtäjiä, tuloksellisuutta mitataan suorituksen oikeellisuudella ja tulosten ennustettavuudella, opettaminen alkaa perustua yhä enemmän osaamiseen ja hallitsemiseen kuin ymmärtämiseen ja vastavuoroisuuteen” (Syrjäläinen ym. 2006, 279) .

Uusliberalismia on syytetty sivistyksen välineellistymisestä, jolloin opiskeluun motivoi kurssisuoritus, ei niinkään sivistys itsessään. Tähän ja muun muassa nopean valmistumisen haluun viitaten tutkijat näkevät surullista ristiriitaa siinä, kuinka samaan aikaan kun opettajaksi opiskeleva vastustaa rahan valtaa eikä hyväksy yltyöyksilöllistä ideologiaa, hän luopuu tai joutuu luopumaan opiskeluympäristössään lähes kaikesta paitsi nopeasta valmistumisputkesta (Syrjäläinen ym. 82-83, 279). Ilmeisesti ristiriita on tiedostamaton, sillä harva toimii tietoisesti kannattamiensa arvojensa vastaisesti. Yliopistoympäristön ja -sisältöjen sekä niiden taustasitoumusten näkyväksi tekeminen ja niistä keskustelu voisivat tehdä toimintaa tiedostavammaksi. Sivistyksen olemusta ja koulutuksen tarkoituksia voitaisiin tarkastella yliopistolla ja opettajankoulutuksessa Habermasin kommunikatiivisen rationaalisuuden hengessä, eettisen ja poliittisen keskustelun tilassa (Ostovich 1995; Simon 2001), tämä olisi osaltaan ja voisi palauttaa sivistykseen kuuluvia kansalaistaitoja (civic skills) ohjelmaan.

Opettajankoulutusta mietittäessä tulee muistaa, että kansalaisvaikuttamisen ja aktiivisuuden diskurssi on jo pidempään kuulunut opettajuusretoriikkaan. Mutta jostain syystä sellaisia opettajia ei ole onnistuttu juuri kouluttamaan. Räihä kysyy, onko opiskelijavalinnoissa epäonnistuttu. Vai onko kyse siitä, että kulttuurisen opettajakäsityksen myötä koulutukseen hakeutuu keskiluokkaista väkeä, joiden selkeyshakuiseen maailmankuvaan kriittinen lähestymistapa ei sovi (Räihä 2006, 212) ja jotka eivät ole koulutettavissa.

On mielenkiintoista pohtia, vaikuttavatko seminaariajalta opettajankoulutukseen ja suomalaisten kulttuuriin kulkeutuneet asenteet ja käsitykset todella niin paljon, kuin jotkut tutkijat epäilevät. Asenteiden ja käsitysten siirtyminen on monimutkainen prosessi, ja ilmiöille on tuoreempiakin syitä. Poliittisen neutraaliuden ajatus, koulumaisuus, näkyvien taitojen arvostus sekä ajatteluajan puute löytävät kuitenkin yhtymäkohtansa opettajaseminaareista - joten ajatusta yhteydestä ei voi välttää.

2.2.4 Epäselvät vaikuttamiskanavat ja osallistumismahdollisuudet

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeessa selvitettiin opiskelijoiden kokemusta asemastaan opettajankoulutuksessa ja yliopistolla yleensä. Opiskelijan aseman luokanopettajakoulutuksessa hyväksi koki vajaa kolmasosa (29%), tyydyttäväksi puolet (49%) ja välttäväksi viidesosa (20%) (Syrjäläinen ym. 2006, 89-90). Opiskelijat eivät juuri usko vaikuttamismahdollisuuksiinsa yliopistolla (emt., 39). Yliopiston hallinto

ja päätöksenteko samoin kuin ops-työ koettiin kaikissa opiskelijaryhmissä etäiseksi (emt. 8; ks. Piesanen ym. 2006, 143). Jos ja joskus kun opiskelija tästä huolimatta tahtoo vaikuttaa opettajankoulutuksessa ja yliopistolla, ongelmana on usein, etteivät opiskelijat oikein tiedä, mitä kanavia vaikuttamiseen on (Syrjäläinen ym. 2006, 284-285). Syy ei tosin ole vain hallinnossa tai kouluttajissa, sillä moni opiskelija ei myöskään tiedä, mitä hallintoelinten ja työryhmien opiskelijaedustajat tekevät (emt. 101, 114).

Palaute ajatellaan usein opiskelijoiden keinoksi vaikuttaa toiminnan kehittämiseen. Opiskelijoiden kokemus ei tue ideaa, vaikka hekin näkevät palautteessa mahdollisuuksia. Vaikka palautetta kerätään runsaasti, opiskelijoiden mukaan sen antamisen merkitys jää epäselväksi, koska tuloksista saati niiden vaikutuksista ei yleensä kuulla eikä niitä nähdä. (Syrjäläinen ym. 2006, 95, 121) Näennäinen dialogisuus on hyvä keino sammuttaa osallistumisen into (Tomperi & Piattoeva 2005, 273).

Mikäli virallista ja epävirallistakin osallistumista halutaan lisätä, tulisi opettajankoulutuksen vallankäyttö- ja kehittämissysteemit koodata avoimemmiksi, sillä tietämättömyys vallan rakenteista on yksi vaikuttamattomuuden syy (Jallinoja 1994, 31). Niin opiskelijoiden kuin kouluttajienkin on tiedettävä, mihin he voivat vaikuttaa ja miten. Myös opiskelijoiden sisäiseen tiedonkulkuun tulisi panostaa.

Vaikka monia opiskelijoita yliopistolla vaikuttaminen ei kiinnosta, useat olivat sitä mieltä, että opiskelijoita pitäisi kuunnella enemmän, sillä heissä olisi kapasiteettia laitoksen kehittämiseen (Syrjäläinen ym. 2006, 8, 89). Liekö epäselvien vaikuttamisrakenteiden syytä, kun tavoitteet eivät kohtaa, sillä Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seurantaraportissa osa kouluttajista toivoo opiskelijoita enemmän mukaan kehittämistyöhön ja opintojen suunnitteluun (Piesanen ym. 2006, 119). Tämä on myös akateemisen yhteisön idean mukaista (ks. Huusko 2006, 123).

2.2.5 Opettajankouluttaja osallistumiskulttuurin osana ja rakentajana

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeessa ei tutkittu kouluttajien käsityksiä. Koska tässä tutkielmassa tutkitaan myös heidän kokemuksia ja käsityksiä opettajankoulutuksen osallistumiskulttuurista ja demokraattisuudesta, tarkastellaan tässä näkökulmia yliopistoon ja opettajankoulutukseen työyhteisönä sekä opettajankouluttajien käsityksistä. Tutkittua ja julkaistua tietoa aiheesta on vähän.

Vaikka myös opiskelijoiden voidaan ajatella työskentelevän yliopistolla, henkilökunnalle se on selkeästi työpaikka. Henkilökunnan merkitys yliopiston ja

opettajankoulutuksen toimintakulttuurille ja käytänteille on keskeinen. Vaikka opiskelijoiden tulee akateemisen yhteisön idean ja hallinnon kolmikanta-periaatteen³ mukaisesti olla mukana yliopiston tutkimuksessa, päätöksenteossa ja kehittämisessä, on henkilökunnalla suuremmat mahdollisuudet ja ensisijaisempi vastuu toimintakulttuurista. Täysipäiväisen työn ja opiskelu-uran yli kantavan ajan myötä heillä on paremmat edellytykset ja enemmän valtaa vaikuttaa toimintakulttuuriin. Vaikka opiskelijoiden osallisuus on keskeistä, on asiantuntijavallallekin sijansa.

Korkeakoulututkijoiden mukaan yliopistoa määrittää lisääntyvässä määrin kiire ja epävarmuus varsinkin työn jatkuvuudesta. Ne ovat lisääntyneet niin sanotun tehoyliopistopolitiikan myötä (Jauhiainen ym. 2006; ks. kpl. 3.3). Kriitikoiden mukaan uusliberalististen ideoiden enemmän tai vähemmän tietoisesti omaksuttujen toimintamallien myötä työntekijöitä hallitaan erinomaisuuden eetoksella ja kroonisen epävarmuuden ilmapiirillä (Ball 2001, 30-36; Jauhiainen 2006, 285; Bourdieu 1999). Uusi palkkausjärjestelmä (UPJ) eli tulospalkkaus on osaltaan tuonut kyräilyä ja suorituskeskeisyyttä henkilökunnan pariin ja tämänkin takia herättänyt vastustusta (mm. Patomäki 2005; Vanttaja 2007)⁴. Kriittiselle keskustelulle hahmotetaan tarvetta, mutta epävarmuuden ilmapiirissä harva uskaltaa olla kriittinen, jos pelissä on työn jatkuminen. Pätkätyöt määrittävät yliopistotyöntekijöiden työsuhdetta pitkään. Vaikka pätkätkät monilla jatkuvat, nykyään opiskelija voi olla laitoksella pidempään kuin kouluttaja.

Yliopistoa työyhteisönä määrittää retoriikasta huolimatta yksin tekeminen, yhteistyön kulttuuri puuttuu (Karjalainen 2005, 48; Naukkarinen 2004, 66-72). Sinällään ihailtu autonomisuus näkyy akateemisena yksinäisyytenä (Jauhiainen ym. 2006, 285), mihin liittyy myös oman tietämättömyyden peittely kollegoihin ja opiskelijoihin päin, niin kutsutun viisauden kuplan ylläpitäminen, mikä voi siirtyä myös opiskelijoiden tapaan toimia (Jauhiainen ym. 2006, 285; Naukkarinen 2004, 79). Akateemisten työyhteisöjen kehittämistä tutkinut Pirtilä (2005, 206) näkee tärkeäksi vahvistaa sosiaalista pääomaa yliopistolla. Sen vahvistaminen on yhteisöllisyyden kasvun lisäksi toivottavaa myös siksi, että sillä on kansalaisyhteiskuntaa vahvistava ulottuvuus (ks. Putnam 1995; Ruuskanen 2001, 14). Kun sosiaalista pääomaa vahvistavat yhteisöllisyys ja yhteistoiminta, haasteita riittää.

³ Yliopiston hallinnon periaate, jonka mukaan kaikissa virallisissa elimissä pitää olla professoreja, lehtoreita ja opiskelijoita. Katso esimerkiksi JY:n johtosääntö.

⁴ Patomäki spekuloi enemmän mahdollisilla vaikutuksilla, sillä ainakin tutkimuskohdeyliopistollani UPJ otettiin kunnolla käyttöön 2006.

Joidenkin havainnoille, ettei yliopistolla olla yhteiskunnallisesti kriittisiä ja korkea-asteen koulujen henkilökunta on säilyttävää, tarjotaan syyksi keskiluokkaisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden ylläpitämistä (ks. Heaney & Horton 1996, 113).

Syyt opettajankoulutuksen vähäiseen yhteiskunnallisuuteen eivät ole vain koulutuksen rakenteissa tai yliopiston työkäytännöissä. Syytä on myös opettajankouluttajien käsityksissä opettajan yhteiskunnallisuudesta. Niistä pohdittavaa tarjoaa Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi 2005 -raportti (Piesanen ym. 2006). Siinä ilmennyt opiskelijoiden valmius poistaa ”Opettajan työn yhteiskunnallinen perusta” koulutuksen sisällöistä voi johtua kehittymättömästä kokonaisymmärryksestä. Mutta kun neljännes opettajankouluttajista ei näe teeman käsittelyä opettajankoulutuksessa tarpeelliseksi, ei ole ihme, jos tematiikka on lapsipuolen asemassa eikä opiskelija sisäistä yhteiskunnalliskriittistä katsantoa opinnoissaan. Vuonna 2002 tema oli kouluttajien poistettavien listalla ensimmäisenä (13% vastaajista), 2005 viidentenä lähes yhtä isolla prosentiosuudella (10,6%). Täydennyskoulutukseen eli kokonaan pois peruskoulutuksesta sen olisi 2002 siirtänyt 13% kouluttajista (3. sija) ja 2005 15,1% (6.). (Piesanen ym. 2006, 38-42, 74-75)

Poliittista näkökykyä opettajankouluttajilla kuitenkin on. Kun kouluttajilta kysyttiin heidän käsitystään, ”Mitkä seikat ohjaavat opettajankoulutusta”, asteikkona 1-5, vuonna 2005 ohjaavimmiksi koettiin OPM:n tulostavoitteet (ka. 3,96), yleinen koulutuspolitiikka (3,69), opettajan työssä tarvittavat valmiudet (3,65), yksikön tulostavoitteet (3,61) ja opettajankouluttajien omat intressit (3,53). Tilastollisesti ainoa merkittävä muutos vuoteen 2002 verrattuna oli tunne OPM:n tulostavoitteiden ohjaavuuden kasvusta (Piesanen ym. 2006, 51, 79), mikä onkin lisääntynyt.

Kyseisestä tutkimuksen osasta voi päätellä jotain opettajankoulutuksen, tai ainakin selvityksen tekijöiden, sisäänrakennetusta opiskelijoiden depolitisoimisesta. Yleensä tutkimuksessa esitettiin samat kysymykset kouluttajille ja opiskelijoille, mutta opettajankoulutusta ohjaavia seikkoja kysyttäessä opiskelijoille annettiin vain kaksi vastausvaihtoehtoa: Opiskelijoilta kerättävä palaute ja Opettajan työssä tarvittavat valmiudet. (Piesanen ym. 2006, 24, 79) Ei selviä, onko syynä oletus, ettei opiskelijoilla ole käsitystä opettajankoulutusta ohjaavista tekijöistä, vai ajatus, ettei käsitystä saa olla. Mikäli opettajankoulutuksen järjestäjiä laajemminkin ohjaa ajatus, ettei opiskelijoiden tarvitse tuntea koulutuksen järjestämisen taustoja, menetetään asennoitumisen takia keskeinen perusta vaikuttamiselle ja avoimelle keskustelulle.

Vaasan opettajankoulutuslaitoksen opettajankouluttajille tehty kysely kertoo osaltaan kouluttajien yhteiskuntäkäsityksistä ja ajatuksista opiskelijan aktiivisuusmahdollisuuksista opettajankoulutuksessa (Gullberg 2005). Opettajankouluttajan näkemys yhteiskunnasta oli enemmän säilyttävä kuin muuttava. Vaikka heidän oma poliittinen ja ideologinen aktiivisuutensa oli heikkoa, näkivät he kansalaisosallistumisen kannatettavana. Järjestötoiminnan nähtiin antavan hyviä valmiuksia opettajaksi valmistuville, tosin muutama valitteli sen vievän liikaa aikaa opiskelulta ja ehkä eroon opettajan työstä. Koulutuksen uskottiin antavan demokraattisen toiminnan valmiuksia tuleville opettajille, mutta koulutuksen käytännöissä ei kuitenkaan nähty tilaa kansalaisvaikuttamisen oppimiselle, koska on niin paljon muutakin oleellista. Jotkut esittivät niitä harjoitettavan historian ja yhteiskuntaopin kursseilla. Muutamat näkivät taitoja voitavan harjoitella opiskelijapolitiikassa – johon opettajankouluttajilla ei kirjoittajan kriittisen huomion mukaan ole valtaa eikä vastuuta. (Gullberg 2005, 73-80)

Rakenteita voi syyttää, mutta Rähä (2006, 228) ei hyväksy Syrjäläisen ym. (2006b, 62) ajatusta, että opettajankoulutuksen rakenteet ja käytännöt yksin estäisivät opiskelijan kyvyn tulkita kasvatuksen ja koulutuspolitiikan ideologista maastoa. Hänen mukaansa kyse on ennemminkin köydenvedosta – ja siihen tarvitaan kaksi osapuolta. Korpiaho viittaa samaan todetessaan, että opiskelijat oppivat hyödyntämään järjestelmää ja voivat siten hyötyä ns. piilo-opetussuunnitelmasta (Korpiaho 2006, 294). Opiskelija ei myöskään välttämättä ole halukas irtautumaan ulkoajautuvuudesta (Koro 1995, 106). Mutta olivatko ensin käytännöt, joissa turhautumatta ollakseen opiskelija kehitti keinot päästä vähällä, vai yrittäisikö opiskelija luistaa myös mielekkäässä koulutuksessa?

Jos opettajankoulutuksen nykykulttuuria yhteiskunnallisuuden ja osallisuuden suhteen ei pidetä tavoiteltavana, on löydettävä reittejä avoimempaan, yhteisöllisempään ja osallistavampaan opettajankoulutusorganisaatioon. Muutos toisenlaiseen toimintakulttuuriin on tuskin helppo, sillä yliopistojen muuttuvuutta pidetään heikkona. Karjalainen määrittää pedagogisen muutoksen yliopistossa niin, että ”Läpi organisaatiotasojen tai tietyssä organisaation osassa kentän toimijat omaksuvat uudenlaisia toimintakäytänteitä opetuksen tehtäväalueella. Muutos on tapahtunut, kun uusi käänne on tullut osaksi organisaation arkea” (Karjalainen 2005, 44-45).

3 Kasvatuksen ja demokratian yhteyksiä

Opettajankoulutuksen haasteita sen yhteiskunnallisuuden näkökulmasta tarkastelllessani esiin nousi käsitteitä, joita en juuri avannut luvussa 2. Värri kritisoi uusliberalismia ja vaati opettajankoulutuksen kasvatuksen ja sivistyksen arvoja puolustavaa vastakulttuurin ohjelmaa (Värri 2002, 2004). Niemi ym. (1998) korostivat asioiden tarkastelua poliittisessa ja eettisessä kontekstissa sekä avoimuutta julkiselle keskustelulle. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen raportissa toivottiin opettajankoulutuksesta luotavan vastakulttuurin tiloja kriittisen pedagogiikan hengessä sekä sen kehittämistä demokraattiseksi foorumiksi vastastrategiana instrumentalistisille virtauksille (Syrjäläinen ym. 2006, 285, 290- 291). Hankkeen tutkijat myös esittivät opettajankoulutuksen opettajaideaaliksi yhteiskuntaa uudistavaa kriittistä intellektuellia (Syrjäläinen ym. 2006, 289-291). Giroux vaati kriittisen kansalaisuuden ideaa opettajankoulutuksen keskiöön (Giroux 2001, xiii; 1989, 184-185). Käsitteitä ei kovin paljoa avata myöskään Kansalaisvaikuttamishankkeen-raportissa tai Värriin lyhyissä artikkeleissa.

Ymmärrys näistä käsitteistä, demokratiasta, uusliberalismista, kriittisen kansalaisen ideasta, vastakulttuurin tilasta, demokraattisesta foorumista, julkisesta keskustelusta, ja niiden taustoista on kuitenkin välttämätöntä opettajankoulutuksen ja demokratian ymmärtämiseksi. Siksi niihin syvennytään tässä luvussa. Tarkastelemalla erilaisia demokratiakäsityksiä ja niiden sovelluksia pyrin näkemään, miksi demokratian toteuttaminen jää usein ideaksi, vaikka se yleisesti hyväksytään tasavaltaisen yhteiskuntamme periaatteeksi.

3.1 Kasvatus on poliittista

Käsin poliittinen tässä tutkielmassa monentasoisena vallankäyttönä ja yhteiskunnan julkisen elämän alueena, jossa kamppailevat ristiriitaiset intressit. Kun poliittinen ymmärretään puoluepolitiikka laajemmin, kasvatuksesta ei voi kieltää sen poliittista aspektia. Koulutus on ollut ja on vallankäytön kuten ulossulkemisen väline, mutta myös keino toteuttaa poliittisia ideaaleja esimerkiksi tasa-arvoisesta koulutuksesta (Lawton & Gordon 2002, 170-173; Torres 1998, 168-169). Yhteiskuntaa ohjaavat ideaalit vaikuttavat myös koulutukseen ja kasvatusinstituutioihin (Puolimatka 1996, 233; Torres 1998,63), vaikka yhteyttä on pyrittykin häivyttämään ja kasvatusta depolitisomaan (ks.

Simola 1997; Torres 1998, 231). Filosofian klassikot eivät yleensä erota politiikkaa ja kasvatusta (Torres 1998, 228; Puolimatka 1996, 233). Kasvatuksen teorioiden sekä poliittisten teorioiden suhde voidaan ymmärtää hyvin läheisiksi, laajasti ymmärrettynä kasvatusteorioiden voidaan rakentaa poliittisiksi teorioiksi (Puolimatka 1996, 233). Kasvatus ei kuitenkaan pelkisty vain vallankäyttöön ja motivoitu siitä (mm. Siljander 2002, 171), myös kohtaaminen ja ihmisenä kasvu ovat keskeistä (ks. Viskari 2003, 155-178).

Siljanderin (2002, 47-48) mukaan kasvatuksella on kolme perustehtävää: sivistys-, sosialisatio- ja identiteettitehtävä. Sosialisatiossa ohjataan kasvua yhteisön hyväksymien reunaehtojen sisään, sivistyksessä keskeistä on vierasmääräytymisestä vapautuminen eli rohkeus itsenäisiin päätöksiin (Siljander 2002, 159-163). Tehtävissä kiteytyy kasvatuksen perusjännite olemassa olevan ylläpitämisen ja uudistamisen välillä. Identiteettitehtävä kietoutuu näihin molempiin tavoitteena kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kasvu. Sosiaalistamisen ja uudistamisen välillä on kyse suunnasta ja painopisteestä, valinnoista sen suhteen, mitä pidetään tavoiteltavana – eli politiikasta.

Kasvatus voi olla politisoitua tai poliittista, poliittisuuden peittelevää ja indoktrinoivaa tai yhteiskunnan rakenteista tietoiseksi tekevää ja toimintavalmiuksia antavaa, emansipoivaa (Suoranta 2005, 19-20)⁵. Niin kutsutussa kriittisessä pedagogiikassa kasvatuksen poliittisuus on kasvatuksen teorioista selkeimmin ja eksplisiittisimmin esillä, siinä pyritään tekemään käytäntöjen poliittinen näkyväksi ja sitä kautta antamaan ihmiselle mahdollisuuksia muokata niitä. Se syntyi kritiikkinä henkityhteellisen pedagogiikan ja empiiris-analyttisen kasvatustieteen kyvyttömyydelle eritellä kasvatuksen poliittis-yhteiskunnallista luonnetta (Siljander 2002, 146-151). Kriittisestä pedagogiikasta käytetään myös lähes synonyymisiä nimiä radikaali kasvatus, kriittinen kasvatus ja emansipatorinen kasvatus. Siinä hahmottuu eurooppalainen ja amerikkalainen suuntaus, jälkimmäinenkin pohjaa paljon nk. Frankfurtin koulukunnan kriittiseen teoriaan (Siljander 2002, 144-146; Suoranta 2005, 51-59). Suuntauksissa keskeistä on, ettei kasvatusta irroteta sen poliittisista ja yhteiskunnallisista juurista (Suoranta 2005, 11).

Demokratia on poliittinen mahdollisuus eikä sen synonyymi. Tämä käy hyvin ilmi Frankfurtin koulukunnan keskeisestä kysymyksestä, kuinka Hitlerin Kolmas valtakunta saattoi toteutua. Muun muassa Adorno ja Horkheimer tutkivat aiheen yhteydessä mm. instituutioita, kapitalismin vaikutusta persoonallisuuteen ja

⁵ Käsitteitä käytetään ristiin, sillä Siljander (2002, 174) puhuu opetuksen politisoimisesta merkityksessä välineiden antaminen yhteiskunnan ymmärtämiseen ja muuttamiseen.

byrokratisoitumista – ja osallistuivat saksalaisten demokratisoimiseen tähtäävän uudelleenopetusohjelman suunnitteluun (Anttonen 2002; Suoranta 2005, 57; Lawton & Gordon 2002, 170-173).

Vaikka muitakin hyvän elämän ideaaleja voidaan asettaa, tässä tutkielmassa valitaan demokratia, tasavallan ydin. Se on yleisesti hyväksytty päämäärä länsimaissa ja myös valtioneuvoston kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tausta sekä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa yksi koulutuksen arvoperustan tekijöistä (Pops 2004, 5). Päämäärä ei kuitenkaan tarkoita yhteistä ymmärrystä sisällöstä ja keinoista – ja niistä nousevat keskeiset ristiriidat kasvatuksen teoriaan. (Puolimatka 1996, 233; Torres 1998, 63).

3.2 Erilaiset demokratiakäsitykset ja niiden mukainen kasvatust

Demokratian perinne on antiikista lähtien sisältänyt mahdollisuuden erilaisiin tulkintoihin demokratiasta ja kansalaisuudesta (Puolimatka 1996, 236-241). Ajan myötä kehittyneet erilaiset perusoletukset vaikuttavat demokratiasta ja kasvatuksesta käytävään keskusteluun. Puhuttaessa demokratiasta ja tavoiteltaessa sitä on määriteltävä, mitä tarkoittaa. Lyhyen historiikatsauksen (Tomperi & Piattoeva 2005, 249-252 mukailen) myötä avataan käsitysten erilaisuutta ja nykytilannetta.

3.2.1 Demokratian monet kasvot

Antiikin Kreikassa kansalaiset olivat yhtä kuin valtio, mikä merkitsi velvollisuutta osallistua julkiseen elämään, joka toteutui poliksessa eli julkisessa tilassa. Ihanne säilyi renessanssiajan Italian kaupunkivaltioissa, joissa se kiteytyi tasavaltalaiseksi ts. republikanistiseksi aatteeksi. Osallistumisihanteen rinnalle nousi 1600-luvulla ajatus kansalaisuudesta oikeudellisena käsitteenä, mistä kehittyi liberalistinen perinne, jossa korostetaan yksilön oikeuksia ja vapauksia velvollisuuksien ja hyveiden sijaan; valtion tehtäväksi tuli yksityisintressien suojaaminen ja kansalaisuuden alueeksi muodostui politiikan sijaan talous, politiikka alettiin käsittää ammattilaisten työksi. 1800-luvulla laajemmat kansanosat alkoivat vaatia poliittisia oikeuksiaan ja kehittyi suoran demokratian ihanteita, joissa vaadittiin poliittisen ja taloudellisen vallan demokratisoimista ja jakamista. Kumouksellisuuden taltuttamiseksi edettiin parlamentaarisuuden ja äänioikeuden laajentamisen suuntaan; vahvemmat demokraattiset ihanteet, kansalaishyveet ja suora demokratia väistyivät edustusmekanismin ja

ammattipoliitikkojen sekä toisaalta puolue-eliitin ja autoritaarisen byrokratian jaloista. Sosialististen valtioiden kaaduttua vallitsevin kansalaisuus käsitys perustuu pitkälti liberalistiseen ajatukseen yksityishenkilöstä, jonka poliittiset velvollisuudet jäävät lakien noudattamiseen ja äänestämiseen; ajatukseen siitä, että demokratialle riittää, kun jokainen tunnistaa yksilölliset etunsa ja tavoittelee niitä äänestäjänä ja rationaalisena kilpailijan taloudessa. (Tomperi & Piattoeva 2005, 249-252; ks. Dahl 1998).

Historiallisesta taustasta hahmottuu nykyinen perusjako arvo- ja markkinademokraatteihin (mm. Puolimatka 1996, 234-279). Markkinademokraattien ajattelu pohjautuu liberalistisen demokratian perinteeseen, arvodemokraattien osallistuvan demokratian perinteeseen. Voidaan puhua myös oikeusperustaisesta liberalismista ja hyve-eettisestä kommunitarismista (Syrjäläinen ym. 2006, 43-45). Arvo- eli moraalidemokratiasta käytetään myös käsitteitä suora demokratia, osallistava demokratia, yhteisöllinen demokratia sekä radikaali demokratia (Tomperi & Piattoeva 2005, 252, 254).

Demokratiakasvatuksen teoreetikko John Dewey määrittää kaksi demokratian tapaa: vieraantuneessa siitä puhutaan hallintotapana, progressivistisessä elämäntapana (Suoranta 2005, 50-51). Progressivistinen demokratia viittaa osallistuvaan demokratiaan, ja tästä päästään kahden demokratiakäsityksen keskeiseen eroon, kysymykseen demokratian edellyttämistä menettelytapoihin. Ovatko menettelytavat tekniikkaa ja toimivatko kansalaisten valvetuneisuudesta riippumatta vai tarvitaanko lisäksi kriittisiä osallistuvia kansalaisia ja demokraattista arvomaailmaa? (Puolimatka 1996, 278.)⁶

Arvodemokraateille demokratia on enemmän kuin järjestelmän ominaisuus. Heille se on arvokäsité: menetelmät voivat vaihdella mutta arvomaailma yhdistää demokraattiset järjestelmät. Perustavaa on persoonan arvo, ehdoton ihmisarvo. Poliittinen osallistuminen mielletään demokraattiseksi hyveeksi, arvodemokratian perinteessä sitoudutaan kriittisen kansalaisen ideaaliin ja edellytetään valistuneiden kansalaisten vastuullista osallistumista yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. (Puolimatka 1996, 236-237, 279.) Ajatuksena on, että ”demokraattiset ideat ja käytännöt voidaan suojata vain jos niiden ote poliittisesta, sosiaalisesta ja taloudellisesta elämästämme laajenee ja syvenee”(Held 2002, 4), siksi demokratian pitäisi tulla ”osaksi ihmisten

⁶ Puolimatka (1995; 1996, 234-279) erittelee arvo- ja markkinademokraattisten perinteiden lähtökohtia ja eroja lainaten molempien suuntausten ja niiden eri painotusten teoreetikkoja. Tämän tutkielman teoriataustassa ei tilasyistä mennä suuntausten filosofien tulkintaan, vaan tyydytään koonteihin. Osin tästä syystä markkinademokratian edustajat saavat hieman pienemmän roolin lainauksissa.

elämäntapaa ja kulttuuria juurtumalla syvälle heidän käsityksiinsä hyvästä elämästä, kriittisestä ajattelusta ja kansalaisen hyveistä” (Tomperi & Piattoeva 2005, 248). Toimivalle demokratialle nähdään kolme edellytystä: valistuneet ja kriittisen reflektiiviset kansalaiset, riittävän perehtyneet poliitikot, jotka eivät ole asiantuntijoiden vietävissä, sekä dynaaminen julkisen keskustelun tila (Puolimatka 1995, 13). Julkisen keskustelun tila on kansalaisuuden toteutumisen aluetta, julkista tilaa, poliista (Arendt 2002). Julkinen tila liittyy vahvasti luvun 2 ajatuksiin demokratiafoorumista ja vastakulttuurin tilasta, sillä idea konkretisoituu eri tilanteissa. Demokraattisen ja dynaamisen julkisen tilan ajatus on vahvempi arvodemokraateilla.

Yleistettynä markkinademokraatit ymmärtävät demokratian arvoneutraaliksi, toimintatapoihin viittaavaksi käsitteeksi. Kysein demokratian perinne voidaan jakaa jossain määrin poikkeaviin alaryhmiin elitistit, pluralistit ja prosessidemokraatit. Näille yhteistä on epäily aidon kriittisen kansalaisuuden mahdottomuuteen arvodemokraattien näkemässä laajuudessa. (Puolimatka 1996, 236, 248-259) Heidän mielestään demokratia toimii, vaikka kansalaiset eivät olisi autonomisia, rationaalisia ja moraalisia, jotkut voivat pitää kriittisyyttä jopa uhkana demokratialle (Puolimatka 1996, 279).

Torres jakaa demokratiakäsitykset neljään historialliseen päätyyppiin. Niistä osallistava (participatory) ja ihmisen kasvua tukeva (developmental) kuuluvat arvodemokratian yläkäsitteen alle, ihmiset passiivisena pitävä tasapainohakuinen (equilibrium) sekä markkinatalouden hegemoniaa edistävä (protective) markkinademokratian teorioihin. (Torres 1998, 146-147). Kahta jälkimmäistä Torres pitää ongelmallisina, koska niissä demokratia ja kapitalismi liittyvät toisiinsa luoden käsityksen niiden yhteenkuuluvuudesta, joka Torresin mukaan ei ole välttämätöntä (Torres 1998, 239). Hänen huolensa demokratiasta liittyy niin kutsuttuun uusliberalismiin, kuten iso osa demokratian ja kansalaisuuden katoamisen huolesta.

Uusliberalismi on kriitikkojen antama käsite vapaan markkinatalouden äärimuodolle. Vaikka se viittaa ensisijaisesti talouteen, määrittää se myös kansalaisuutta ja demokratiaa, sillä talous nähdään määrääväksi tekijäksi. Uusliberalismin tausta on oikeistoliberalistisessa demokratian perinteessä, mutta siinä markkinat korvaavat oikeudenmukaisuuden eikä järkeen tai ihmiseen juuri luoteta (Hilpelä 2001, 142-146). Sillä on kaksi perusoletusta: kilpailu on luonnollinen inhimillinen olotila ja ihminen on itsekäs (Ball 2001, 32). Keskeistä on ehdoton usko markkinoihin ja halu purkaa hyvinvointivaltio, koska liberalistisen perinteen hengessä valtion pitäisi puuttua

mahdollisimman vähän ihmisten tai talouden toimintaan. Ihmisen arvo määräytyy yhteiskunnallisen hyödyn mukaan ja jotkut sen teoreetikot kehottavat pyrkimään tietoisesti eroon altruismista ja solidaarisuudesta. (Hilpelä 2001, 149-151) Uusliberalismin syntysäkeitä kirjoittivat toisen maailmansodan jälkeen filosofit Hayek ja Popper, mutta leviämään se lähti Thatcherin ja Reaganin kausilla 1970- ja -80 -lukujen taitteessa (Hilpelä 2001, 140-142). On nähtävissä, että uusliberalistista paradigmaa ajetaan strategisesti kaikille elämänalueille, eikä sillä muuteta vain rakenteita vaan myös arvoja ja kulttuuria (Ball 2001, 29; Bourdieu 1999, 49-66; Giroux 2001), puhutaan psykokaapitalismista (Värri 2002) ja biopoliittisesta tuotannosta (Hardt & Negri 2005, 38-56).

Kriitikot näkevät uusliberaalin politiikan ja taloudenpidon avanneen tietä yhtiöiden vallalle ja yhteiskunnan markkinoistumiselle, kritiikkiä on kirjoittain (mm. Klein 2001; Korten 1995; 1998). Uusliberalismin nähdään korvanneen kansalaisuuden julkista tilaa kaupallisella ja korvanneen kriittisen demokratian sisällöt tavaroiden, elämäntyylien ja ostoskeskusten demokrationalla (Giroux 2001a, 1; Tomperi & Piattoeva 2005, 264), tehneen kansalaisuudesta kuluttajuutta, työntekoa ja yrittäjyyttä, mitä käsitteinä yhdistää individualistisuus ja epäpoliittisuus (Giroux 2001b, 30-31; Tomperi & Piattoeva 2004, 264). Kasvatustieteen professori Henry Giroux'lle tärkeä syy varoittaa yhtiöiden vallasta on huoli, että privatisoituminen heikentää kansalaisyhteiskuntaa, minkä myötä demokratialle keskeinen ei-välineellinen ihmisarvo huomioidaan heikosti (Giroux 2001b, 33). Uusliberalismin voi nähdä tietoisena osallistuvan demokratian vastaisena projektina (Giroux 2001, xii). Uusliberalistista välinpitämättömyyttä ja yhtiökulttuuria kritisoidaan myös ekologisesta kriisistä ja sosiaalista tuhoista kuten syrjäytymisestä ja mielen tuhoista (ks. Suoranta 2005, 12, 232-235). Uusliberalistinen käsitys kansalaisuudesta vaatiikin paikkansa arvo- ja markkinademokraattisen rinnalla, sillä se johtaa myös omiin kasvatussovelluksiin.

3.2.2 Erot demokraattiseen kansalaisuuteen kasvattamisessa

”Elitistisessä mallissa pidetään yhteiskunnallista tasapainoa yllä rajoittamalla tavallisten kansalaisten saamaa sivistystä niin, ettei se aktivoi häntä poliittisesti. Tämä tuntuu paradoksaaliselta tavalta edistää kansanvallan säilymistä.” (Puolimatka 1996, 250)

Arvo- ja markkinademokraattisten perinteiden käsityksistä juontuu myös selkeä ero siinä, millaisia kasvatuksellisia toimia niissä nähdään demokratian ylläpitämisen vaativan, joka tiivistettynä hahmottuu seuraavasti. Arvodemokraattisten näkemysten mukaan tarvitaan

kriittiseen kansalaisuuteen kasvattamista, koska kansalaisten on oltava autonomisia ja rationaalisia yksilöitä, jotka ovat sitoutuneet vapauteen, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen. Markkinademokraattisten näkemysten mukaan kaikista kansalaisista ei voi kasvattaa kriittisiä, koska muun muassa kaikista ei siihen ole, joten kansalaiset on tarpeen indoktrinoida ja sosiaalista demokratian pysyvyyttä edistäviin asenteisiin ja tapoihin. (Puolimatka 1996, 234, 270–278.) Kansanopetus palvelee markkinademokratian teorioissa eri pääasiassa eriasteista sosiaalistamista. Arvodemokraattien mielestä kasvatusta ei saa olla mielten muokkausta, vaan sen tulee kehittää valmiuksia osallistua keskusteluun yhteiskunnan päämääristä, rakenteista ja toimintatavoista. (Puolimatka 1996, 275.) Markkinademokratian perinteestä juontuvalla uusliberalismillakin voi nähdä kasvatuskäsityksensä. Uusliberalistista kansalaisuuteen kasvatusta kuvaa Ikosen (2006, 98) ajatus, jossa hän toteaa muotiin tulleen sisäisen yrittäjyyden käsitteen sisältävän paljon samaa kuin ennen korostetun kansalaisen, mutta sillä erolla, että kun kansalainen asetti yhteisen hyvän omansa edelle, sisäiselle yrittäjälle tärkeintä on oma etu.

Eroavaisuutta arvo- ja markkinademokraattien välillä määrittää hyvin ero politisoidun ja poliittisen kasvatuksen välillä. Jälkimmäinen tarjoaa kriittisiä valmiuksia lukea yhteiskuntaa ja toimia siinä, ja politisoidussa kasvatuksessa poliittisia käsityksiä ja arvoja pääasiassa piilosityötetään (Suoranta 2005, 19–20). Siinä missä indoktrinoiva kasvatusta pimittää valtasuhteita tai ei edes näe niitä, arvodemokratian ideaaliin pohjautuvassa kriittisessä kasvatuksessa niiden näkyväksi tekeminen on keskeistä (Siljander 2002, 162, 174).

Tomperin ja Piattoevan (2005, 252) mielestä demokratiakasvatuksessa on puolustettava liberaalidemokratiaa vahvempia arvoja. Heidän mukaansa arvodemokraattien ihanne aktiivisesta ja laaja-alaisesta kansalaisuudesta voidaan liittää nykyisen liberaalin valtion kritiikkiin, koska ihanne kohtaa siinä paljon esteitä. Päätösvalta on liukunut taloudellisille toimijoille, byrokratioille ja asiantuntijajärjestelmille ja politiikasta on tulossa vaihtoehdotonta hallinnointia arvokeskustelun sijasta. (Tomperi & Piattoeva 2005, 252–253). Heidän kritiikkinsä koskettaa selkeästi uusliberalismin kasvatukseen tuomia piirteitä, vaikka he eivät käsitettä käytäkään.

Koulutuksesta nähdään kadonneen ajatus demokratiasta ja kansalaisuudesta (Ahonen 2003, 184; Giroux 1989, 173–175; Kempainen 2006, 45). Visio kriittisistä kansalaisista on jäänyt syrjemmälle, kun koulutusta on valjastettu enemmän talouselämän

palvelukseen (Puolimatka 1996, 75). Talous on alkanut määrittää kansalaisten kasvatusta entistä enemmän, ja taustalla nähdään uusliberalistinen ihmiskäsitys omaa etuaan tavoittelevista yksilöistä (Kiilakoski 2005, 252). Talouden logiikan vahvistuminen on instrumentalisoinut koulutusta tuotannontekijöiden valmistamisen suuntaan (Torres 1998, 158–161). Uusliberalismin tuomien tehokkuus- ja tuottavuusajatusten ongelmallisuus on siinä, että ajattelumalli on levitetty taloudesta elämänalueille, joille se ei kuuluisi, kuten kasvatukseen (mm. Värrä 2002, 97). Toisaalta koulutus on uusliberalismin ominta aluetta siinä mielessä, että sen ideologit tavoittelevat maailman muokkaamista ihmiskäsityksensä mukaiseksi mahdollisimman monilla elämänalueilla (ks. Ball 2001). Värrä näkee kasvatuksen kannalta uusliberalistisen ajan hengen keskeiseksi ongelmaksi sen, että siinä kadotetaan kasvatukselle välttämätön toivon horisontti, elämän transsendentti ulottuvuus ja kasvatuksellisten arvojen pohja, kun kilpailusta tulee ainoa olemisen muoto (Värrä 2002, 94, 99; 2004, 25–26). Giroux (2001, xii) viittaa samaan toteamalla demokratian kriisissä olevan kyse myös näyn ja merkityksen kriisistä.

Merkityksen kriisin ohella kyse on paljon ihmiskäsityksestä. Perimmiltään arvo- ja markkinademokratian erilaiset kasvatuseritykset pohjautuvat erilaiseen käsitykseen ihmisestä. Kasvatuksen näkökulmasta on vastattava kolmeen kysymykseen. Onko ihmisellä itseisarvoa? Entä voiko ihmisiä kasvattaa? Ja jos voi, onko kaikilla yhtäläiset oikeudet koulutukseen ja sivistykseen esimerkiksi tulotasosta riippumatta? (Puolimatka 1996, 211–214, 278.) Ihmis- ja kasvatuskäsityksen kiteytyvät kysymyksessä, mitä tehdään, kun nähdään, etteivät kaikki vielä toimi valistuneen demokraattisesti. Markkinademokratian teorioissa se kertoo ihmisten kyvyttömyydestä aitoon osallistumiseen, arvodemokratian perinteessä se on kasvatuksellinen haaste. Arvodemokraatit eivät usko, että ihminen on indoktrinoitava rauhallisina pitäviin näennäismerkityksiin vaan uskovat kriittisen kansalaisen mahdollisuuteen, demokratiaan tietoisesti sitoutuvaan kansalaiseen. (Puolimatka 1995, 48–49.)

3.2.3 Kriittisen kansalaisen ideaali

Käsitys kansalaisesta on vaihdellut. Siihen kuitenkin kuuluu osallisuus päätöksenteossa, mikä ilmenee verrattaessa kansalaista alamaiseen, jonka on toteltava toisten tekemiä päätöksiä. Osallistuminen edellyttää riittävää toimintakykyä ja autonomiaa, ja niitä on kaikissa demokratioissa pyritty parantamaan kansalaisten järjestelmällisellä

kasvatuksella. (Ikonen 2006, 94–95). Myös suomalaisessa kasvatuskirjallisuudessa kansalaisten kasvatuksen tematiikalla on ollut keskeinen rooli 1900-luvun puoliväliin saakka, sittemmin se on jäänyt vähiin (Ikonen 2006, 95–96; ks. myös Suutarinen 2006).

Niin kutsuttu kriittisen kansalaisen ideaali on keskeinen arvodemokraateille ja siten vahvasti mukana kriittisen pedagogiikan perinteessä. Se on kokonaisvaltainen persoonallisuuden ideaali, jota ei pidä ajatella vain älyllisteknisinä taitoina. Taito analysoida ja olla kriittinen ei riitä, vaan kansalaisen tulee myös ilmentää toiminnassaan autonomista poliittista tahtoa, joka on yhteiskuntaa rakentavaa. (Puolimatka 1995, 17; 1996, 270–278). Ajatus kansalaisen kolmesta autonomiasta, intellektuaalisesta, moraalisesta ja taloudellisesta täysivaltaisen kansalaisuuden perustana tuo lisäjäsennystä ideaalin autonomiakäsitykseen (Ikonen 2006, 94–101).

Kriittinen kansalainen on arvodemokratian teoriassa selkeä kasvatustavoite, sillä heidän mukaansa demokraattinen järjestelmä ei toimi, jos kansalaiset eivät ole autonomisia ja rationaalisia vapauten, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen sitoutuneita yksilöitä. Markkinademokraattien joidenkin näkemysten mukaan autonominen kansalainen voisi olla jopa uhka järjestelmän vakaudelle, ja koska kaikista ei kriittisiksi kansalaisiksi ole, kansalaiset on saatava kannattamaan demokratiaan kasvatuksellisen keinoin, joita ainakin kriitikot kutsuvat sosialisatioksi ja indoktrinaatioksi. (Puolimatka 1996, 270–278.) Demokratian ja kasvatuksen suhteita analysoineen Puolimatkan (1995) mukaan indoktrinaatio metodina ei kuitenkaan toimi demokratiaan kasvatuksessa, sillä metodi välittää itsessään demokratian vastaisia arvoja. Vaikka ihmiset voitaisiin indoktrinoida suhtautumaan vapauten, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen positiivisesti asennevastauksissa ja puhunnoissa, he eivät osoittaisi demokraattisia arvoja persoonassaan ja voivat siten toimia ilmaisemiensa arvojen vastaisesti. (Puolimatka 1995, 112, 147) Kun markkinademokratian perinteessä kuitenkin kannatetaan useimmiten kriittiseen tiedontarkasteluun oppimista, Puolimatka huomauttaa, ettei politiikan alueella voida indoktrinoida, jos muualla kasvatetaan kriittisyyteen. Kriittisyys on persoonallisuuden ja ajattelun läpäisevä valmius. (Puolimatka 1996, 214; Ks. Ikonen 2006, 99.)

Tarkasteltaessa kriittisen kansalaisen ideaa tarkemmin oivalletaan hyvin, miksei demokratiaretoriikkaan ja -asenteisiin indoktrinoiminen riitä. Puolimatka (1995, 72–73) määrittää kriittisen kansalaisten kouluttamiselle kolme päämäärää: (1) kehittää kansalaisia, joita määrittää kriittinen rationaalisuus ja moraalinen integriteetti, (2) kouluttaa osallistumaan julkiseen politiikkaan niin, että kansalaiset voivat kriittisellä

otteella valvoa vallanpitäjiä, (3) kehittää rakentavan kritiikin valmiuksia. Kriittisen kansalaisuuden kehittämiseen kuuluvat seuraavat osa-alueet, joita formaaleina valmiuksina voidaan ja tulee kehittää kaikilla kouluasteilla: (1) itsenäinen luova ajattelu, jottei ole vain muiden ajatusten varassa, (2) kyky tuntea, kaivata ja toivoa, jotta ne voivat rohkaista häntä osallistumaan, (3) älylliset taidot, kuten taito käsitellä ja arvioida tietoa, (4) autonomisuus sisäisen ohjautumisen mielessä, jotta osaa tehdä omia päätöksiä, (5) sitoutuminen demokraattisiin arvoihin, (6) kehittynyt taito reflektioon, mikä edistää moraalista toimijuutta, (7) persoonan integriteetti eli eheys (Puolimatka 1995, 72-73, 110-111). Näiden Puolimatka teoriatarkastelunsa pohjalta päättelee edistävän demokratian kolmea edellytystä: valistuneiden ja kriittisen reflektiivisiä kansalaisia, riittävän perehtyneitä poliitikkoja, jotka eivät ole asiantuntijoiden vietävissä, sekä dynaamista julkisen keskustelun tilaan (Puolimatka 1995, 13).

Kriittisen kansalaisuuden ideaa kutsutaan muillakin nimillä (Puolimatka 1995, 14). Kriittisen pedagogiikan perinteen tiedostavan poliittisen subjektin idea on yksi näistä lähikäsitteistä. Perusajatuksena on, että opetus tuottaa aina poliittisia subjekteja, mutta päämääränä ei pitäisi olla vain yhteiskunnallisesti toimintakykyinen subjekti (kasvatuksen sosialisatiotehtävä) vaan poliittisesti tiedostava subjekti. Opetuksen tehtäväksi ei pitäisi nähdä vain tiedon tuottamista vaan myös edellytyksien luomista muuttaa vallitsevia sosiaalisia ja poliittisia suhteita. (Siljander 2002, 168-169.)

Kriittiseen kansalaisuuteen kasvattamisen tavoitteet jäävät usein vaille konkreettisia sovelluksia. Suomessa kriittisyys on usein ymmärretty arvoneutraaliksi älylliseksi taidoksi ilman poliittisia seuraamuksia ja kansalaisuuteen kasvattaminen vallitsevan järjestelmän toimintaperiaatteiden tuntemiseksi eikä kriittisen demokraattisen osallistumisen perustaksi. (Puolimatka 1996, 274-275) Yksi johdannossa mainittu demokratiakasvatuksen paradoksin syistä on varmasti siinä, että demokratiakäsityksiä ei eroteta toisistaan. Retoriikassa halutaan kriittistä kansalaisuutta ja arvodemokratian mukaisia ominaisuuksia, mutta koulujen ja politiikkaohjelmien metodiikassa välttämättä ei. Kauniilta kuulostaviin päämääriin ei päästä – ja toimijat huomaavat ristiriidan enemmän tai vähemmän tietoisesti.

Giroux näkee kansalaisuuskasvatuksen kouluilla keskeiseksi ja vaatii kriittisen kansalaisuuden ideaa opettajankoulutuksen keskiöön (Giroux 2001, xiii; 1989, 184-185). Kriittisen pedagogiikan perinteessä opettajien toivotaan olevan kriittisiä intellektuelleja, mihin viitataan myös käsitteillä ”cultural worker” ja ”transformative intellectuals” (mm. Freire 1998; Giroux 1989,174; Suoranta 2005; Siljander 2002, 173-

176). Heidän tulisi tiedostaa pedagogisen toiminnan yhteiskunnallis-poliittiset yhteydet ja toimia oikeudenmukaisuuden puolesta, antaa oppilaille välineitä hahmottaa yhteiskunnallista todellisuutta ja toimia siinä. Tätä toivottiin myös Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeessa. Kriittisen kansalaisen ja kriittisen opettajaintellektuellin ideat tukevat toisiaan. Itsekin kriittiseen kansalaisuuteen kasvaneen on mahdollisempaa kasvattaa siihen myös muita. Kriittisiksi kansalaisiksi kasvaneet pystyvät luomaan tiloja julkiselle keskustelulle ja vaihtoehtoisille tavoille olla.

3.3 Kiista yliopiston olemuksesta ja sivistyksen sisältö

Erilaiset demokratia- ja kansalaisuus käsitykset vaikuttavat osaltaan käsityksiin yliopiston olemuksesta ja tehtävästä. Käsitys yliopistosta on oleellinen, sillä se vaikuttaa siellä toimivien itseymmärrykseen ja toimintakulttuuriin. Yliopistokäsityksiä on syytä tarkastella myös siksi, että suomalainen korkeakoulukenttä elää murroksessa varsinkin rakenteellisen kehittämisen ja tulosohjauksen myötä. Muutosvaiheessa on hyvä hahmottaa yliopistoa laajemmin, sillä ei vaikuta selvältä, että tuottavuuden ja laadun diskurssissa muistetaan pohtia uudistusten sivistyksellisiä ja pedagogisia vaikutuksia.⁷

Yliopistojen merkityksestä on keskusteltu niiden olemassaolon ajan. Simon (2001) näkee keskustelussa kolme yliopistot oikeuttavaa ja niille merkityksen antavaa tehtävää: opiskelu henkisenä matkana itseen ja maailman ymmärtämiseen; sivistys demokratian elävänä pitäjänä ja kulttuurin sekä julkisen elämän palveluksessa; taitava ja koulutettu työvoima takaamassa lisäarvoa yhteiskunnalle ja opiskelijalle. (Simon 2001, 48-50) Mallit eivät toimi puhtaina vaan limittäin, mutta ohjaavinta alibia on syytä miettiä, sillä ajatus tarkoituksesta määrittävää yliopiston käytänteiden järjestämistä (Simon 2001, 48; ks. Ostovich 1995).

Kaksi ensimmäistä alibia voidaan yhdistää selkeästi ajatukseen sivistysyliopistosta, joka sisältää itse asiassa kaksi eri perinnettä. Työvoiman ja lisäarvon teemat sopivat paremmin markkinoituneeseen yliopistoon. Tästä päästään keskeiseen jakolinjaan nykyisessä yliopistokeskustelussa: sivistysyliopisto vai markkinoitunut tutkintotehdas? Jälkimmäinen käsite ei ole vakiintunut, mutta se kiteyttää kritiikin, jota on kohdistettu viime aikojen pyrkimykseen tuoda tuottavuusohjelmat, tulospalkkaus ja kilpailun diskurssi yliopistoihin. Kyseisen tendenssin nähdään ohjautuvan

⁷ Yliopistojen muutosta avataan artikkelikokoelmassa Aarrevaara, T & Herranen, J. (toim.) 2006. sekä Jauhiainen ym. (toim.) 2001.

uusliberalistisesta koulutuspolitiikasta ja murentavan molempien sivistysyliopistoperinteiden mukaisten yliopistojen sivistysolemusta. Markkinoitumisen ohella yliopistojen opiskelijamäärien huima kasvu on asettanut ne itsetutkiskelun äärelle.

3.3.1 Sivistysyliopisto vai tuotantolaitos

Sivistysyliopiston käsitteellä viitataan kahteen erilaiseen yliopistoperinteeseen, joiden eroa tai käsitteen sisältöä aina eritellä. Suomalaisessa keskustelussa sivistysyliopisto tarkoittaa usein humboldtilaista sivistysyliopistoideaa, jonka varaan saksalainen ja pohjoismainen yliopistoperinne rakentui. Toinen keskeinen perinne on angloamerikkalainen yliopistomalli, joka rakentuu yleissivistykseksi suomennettavalle liberal education -perinteelle. Perinteissä on yhtäläisyytensä mutta myös eronsa, ja niiden ymmärtäminen on tärkeää.

Saksassa kehittynyt humboldtilainen sivistysyliopiston idea rakentui humanismin ja antiikin Kreikan ihmisihanteen varaan, siinä ihmisen nähtiin sivistyvän eli jalostuvan tieteiden ja taiteiden kautta ja vieroksuttiin ammattiorientaatiota. Filosofialla oli siinä keskeinen rooli. (Huusko 2006, 116, 121-126; Tirronen 2005, 72-76) Angloamerikkalainen yliopisto idea kehittyi Englannin vanhoissa yliopistoissa, siinä keskeistä oli älyllisen ja ammatillisen sivistyksen yhdistäminen. Opiskelijoiden ja opettajien välistä sekä opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta korostettiin ihmisenä kasvussa. Eettisen ja moraalisen kehittymisen tärkeyttä painotettiin, kansalaisuusajattelu oli osa ideaa, mikä näkyy amerikkalaisessa yliopistokirjallisuudessa kuten Girouxilla. (Huusko 2006, 116, 126; Tirronen 2005, 77-81) Kansalaisuusajattelu ei kuitenkaan puutu humboldtilaisesta perinteestä, joskin se on vähemmän näkyvää; rakentuihan idea antiikin Kreikan ihmisihanteella, jossa poliksella on keskeinen merkitys. Polis oli aktiivisen kansalaisuuden ja julkisen elämän tila, jota pidetään demokratian alkukuvana ja josta nousee julkisen tilan käsite. Humboldt toivoi yliopistoista hengen ja tieteen vapauden kenttää, jossa koettaisiin luottamukseen perustuvaa hengen yhteyttä. (Huusko 2006, 121-123) Humboldtilaiseen sivistysyliopiston ideaalin kuuluu sivistyksen näkeminen itseisarvoksi (mm. Airaksinen 1995). Keskeistä on myös tieteen, opetuksen ja opiskelun vapaus (Huusko 2006, 123).

Yliopistolain §4 vuodelta 1997 määrittää sivistyksen merkitystä yliopistolla kuvaavasti: ”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa

opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa.” Tätä ei kumoa 1.8.2005 tullut lisäys ” Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.” , josta taustakeskustelua tunteva tosin voi lukea talouselämän lisääntyneen kiinnostuksen yliopistoihin.

Markkinayliopiston, tehoyliopiston tms. käsitteellä kriitikot viittaavat uusliberaalin korkeakoulupolitiikan viitoittaman kehityksen päämääriin ja seurauksiin, tulosoajaukseen, voitontavoitteluun, tehokkuuteen ja kiireeseen. Kun ekonomisoitunut ajattelu on tuotu yliopistoihin, niiden on nähty ja pelätään kadottavan itsenäisen sivistyksellisen luonteensa ja muuttuvan koulumaisiksi tutkintotehtaiksi. Tiedosta on tullut välineellistä ja koulutus ammatillistunut. Yliopistotyön luonne on muuttunut. (Giroux 2001b, 36-37) On syytä tarkastella muutamia ekonomisoituneen yliopiston molemmille sivistysyliopistoideoille tuomia uhkia lähemmin.

Keskeinen ongelma on kapeneva yliopistojen vapaus eli autonomia, joka on periaatteellisesti sekä tieteen puolueettomuuden ja asiantuntijoiden kriittisyyden varmistamiseksi nähty oleelliseksi. Himanka (2006) puolustaa yliopistojen autonomiaa pohtiessaan Snellmanin saksalaisilta vaikutteita saaneen sivistyskäsityksen ja filosofian klassikkojen pohjalta, kuka yliopistoa ohjaa tarkastelemalla koulun ja yliopiston eroa. Hän päätyy siihen, että yliopiston tulisi ohjata itseään autonomisesti, ei talouden tai politiikan ohjaamana mutta vastuunsa yhteiskunnasta tuntien. Hän epäilee todellisen vastuunoton katoavan, jos yliopisto alkaa vain suorittaa ulkoa annettuja tehtäviä (mm. tutkintovaateet) kuten koululaiset. (Himanka 2006, 15-27)

Himangan ja koko yliopiston ajatusta ymmärtääkseen on syytä tietää, että humboldtilaisessa perinteessä ajatellaan, että koulussa kasvatetaan ajatteleva ja tahtova persoona ja että yliopistossa tämä sivistyy, eikä yliopistossa enää sosiaalisteta (Huusko 2006, 124; Himanka 2006), kuin myös se, että kriittisessä teoriassa erotellaan sivistys- ja kasvatustutkimus, sillä sivistys ei sisällä sosialisatiota (Anttonen 1993, 43-45)

Kansalaisuuteen (citizenship) kasvu on ollut eksplisiittisesti esillä varsinkin angloamerikkalaisessa yliopistoperinteessä. Siinä on vaalittu ajatusta yliopistoista demokraattisina julkisina tiloina, vastuullisena kriittisten kansalaisten synnylle ja demokratian rakentamiselle (Torres 1998, 244; Giroux 2001a, 3). Huoli tämän ulottuvuuden katoamisesta näkyy vahvasti kirjallisuudessa. Uusliberalismia syytetään julkisen tilan ulottuvuuden vähättelystä ja hälventämisestä. Demokratiaan kasvamisen kannalta ongelmalliseksi nähdään, että opetus ja oppiminen irrotetaan demokratian ja

kansalaiskulttuurin diskurssista yksityisasiaksi (Giroux 2001a, 8). Työntekijöiden kouluttamisessa tai tuotannossa ei uskota kasvavan kansalaisia, jotka kykenevät ylläpitämään ja kehittämään demokratiaa (Giroux 2001b, 33). Ekonomismin ja voitontavoittelun pelätään estävän yliopistojen suuntautumisen vakaviin yhteiskunnallisiin ongelmiin (Giroux 2001b, 36–37).

Erilaiset käsitykset yliopistosta eivät jää käsittekkamppailuihin vaan vaikuttavat yliopistojen arkeen. Uusliberalistinen koulutuspolitiikan ihanteista kuten tehokkuudesta, kilpailusta ja individualismista syntyneen teho yliopistopolitiikan nähdään johtaneen mm. lisääntyneen kiireeseen ja epävarmuuteen, työsuhteiden pätkiytymiseen, kiristyvään kilpailuun rahoituksesta, tuloksellisuuden ja laadun korostamiseen, turhiin uudistuksiin ja pikahyödyn tavoitteluun. (Hilpelä 2001; 2004, 55-65; Jauhiainen ym. 2006, 268-270). Tuskin on turha pelko, että uudistuksista on tullut tiedeyhteisyyden luovuutta uhkaava itseisarvo (ks. Truthardt ym. 2006, 165); avointa, kriittistä ja syvällistä keskustelua kiire ja epävarmuus työpaikasta varmasti vähentävät. Ulkopuolisen rahoituksen lisääntymisen on pelätty johtavat tieteen vapauden kaventumiseen. Tutkiessaan yliopistojen tulosoajasta hallintomuodin ja metatarinan näkökulmasta Truthardt ym. (2006, 172; 2005, 207-210) huomasivat, ettei siitä innostunut diskurssi ollut levinnyt vahvasti keskushallinnosta laitostasolle eikä tulosajattelusta siten oltu saatu vielä akateemisia sisäisesti ohjaavaa mallia⁸. Himangan näky yliopistoista annettuja tehtäviä suorittavina koululaisina autonomisten toimijoiden sijasta on kuitenkin voinut vahvistua, sillä tulosajattelu on uuden palkkausjärjestelmän myötä jalkautettu nyt vahvemmin henkilökunnan pariin.

Näistä ilmiöistä nähdään, ettei liioittelua puhua yliopiston kriisistä, mistä todistavat myös lukuisat korkeakoulutusta pohtivat kirjat (mm. Aarrevaara & Herranen (toim.)2006; Sipilä 2007). Girouxn mukaan korkeakoulutuksen kriisi tulee ymmärtää laajemmin julkisen elämän (public life) kriisinä, joka koskee sosiaalista, poliittista, kulttuurista ja taloudellista elämänpiiriä. Hänelle kamppailu korkeakoulutuksesta on osa laajempaa kamppailua julkisen hyvän puolesta. (Giroux 2001a, 1; 2001b, 33-34, 41) Tämä palauttaa meidät johdannossa esiteltyihin valtioneuvoston Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman taustoihin ja motiiveihin – ja huomaamme yliopistokäsityksen vaikuttavan myös kysymykseen opettajankoulutuksen roolista kansalaisyhteiskunnan edistäjänä.

⁸ Uusliberalismin väitetään tietoisesti ”ohjaavan uuteen ihmisyyteen”(Ball 2001).

Myös korkeakoulutuksen tarkoituksen muutokset taustoittuvat modernin murroksesta. Kun luottamus modernin järjen voimaan on rapissut 1900-luvun loppua kohti ja tieteen asema horjunut, ovat yliopistot asemaansa ylläpitääkseen ja modernin järjen luottamuspulaan vastatakseen alkaneet ymmärtää päämääräkseen paljon valmistuneita ja tutkimusta auttamassa kansaa talouskilpailussa. (Ostovich 1995, 477) Modernin kulta-aikana koulutusta ohjasi positivismin pohjaava poliittis-hallinnollinen malli, jonka voimakkain viesti oli mahdollisuuksien tasa-arvo ja kansalaisuuteen kasvaminen, jälkimodernissa koulutus orientoituu markkina- ja työelämälähtöisestä mallista, jonka vahvin viesti on kansainvälinen kilpailukyky (Rinne & Salmi 1998, 186-189). Koska modernin maailman rakenteet eivät ole täysin hälvenneet ja koulutusjärjestelmä rakentuu yhä paljon niille, keskustelu yliopiston olemuksesta tulee jatkumaan ja olemaan osa rajankäyntiä modernien ja postmodernien tiedonkäsitusten välillä. Käsitusten taustalla näkyvät erilaiset tiedonintressit (Habermas 1987), markkinoiden hyötylogiikka on teknis-instrumentalistista välineelliseen päämäärineen, hermeneuttinen intressi tähtää ymmärrykseen ja emansipatorinen osallistavaan, demokraattiseen ja avoimeen yhteiskuntaan (ks. Suoranta 2005, 58)

Mistä erilaiset yliopistomallit johtuvatkaan, Simon näkee esiteltyjen kolmen alibin ongelmaksi niiden sankarillisuuden ja tarjoaa tilalle uutta meta-ajatusta. Siinä yliopisto nähtäisiin sosiaalisen ja eettisen yhdessä olemisen ja oppimisen muotona, missä koulutuksen (education) lopullinen merkitys olisi avoin mutta keskustelun kohteena, samalla kun opiskelijat pääsisivät kiinni uusiin käsitteisiin, ideoihin ja ajattelutapoihin (Simon 2001, 51-54). Ajatus ei ole uusi eikä hänen omansa vaan pohjaa Habermasin ajatukseen yliopistosta kommunikatiivisen järjen yhteisönä (Habermas 1990; Ostovich 1995, 472-477). Ideasta pääsemme kuitenkin tarkastelemaan lyhyesti julkista tilaa ja yliopistoa sellaisena.

3.4 Julkinen tila ja yliopistot julkisena tilana

Struggling for democracy is both a political and educational task. - -Reducing higher education to the hand-maiden of corporate culture works against the critical social imperative of educating citizens who can sustain and develop inclusive democratic public spheres. (Giroux 2001b,33)

Julkisen tilan käsite juontaa antiikin Kreikan polikseen, vapaiden miesten eli silloisten kansalaisten julkisen elämän alueeseen. Julkisen tilan käsite ei ole synonyymi

demokratialle, mutta lähellä sitä. Se on julkisen keskusteleavan elämän aluetta, yksi demokratian edellytyksistä.

Giroux määrittelee julkiseksi tilaksi sellaiseen dialogiin, koulutukseen ja oppimiseen sitoutuneet instituutiot, jotka osoittavat itse suhdetta julkiseen elämään, sosiaaliseen vastuuntuntoon ja kansalaisuuden laajempiin tarpeisiin sekä julkista kulttuuria elävöittävien tilojen kehittymiseen (Giroux 2001b, 33). Dewey korostaa sosiaalisuuden arvoa demokratialle ja toteaa demokratian merkitsevän ”yksilöiden välisen vapaan vuorovaikutuksen varaan rakennettua poliittista järjestelmää” (Dewey 1955, 115, teoksessa Puolimatka 1996, 267). Arvodemokraattien mukaan kasvatuksen tulee kehittää kriittisiä valmiuksia niin että kansalaiset voivat mielekkäästi osallistua keskusteluun yhteiskunnan rakenteista ja toimintatavoista, sillä keskustelu tuottaa ja on demokraattista kansalaisuutta (Puolimatka 1996, 275).

Julkisesta tilasta huolestuminen ja sen puolustaminen on saanut pontta havainnosta, että yhtiökulttuuri ja markkinoistuminen – paljolti uusliberalismin seuraukset – ovat muuttaneet käsitystä kansalaisuudesta ja julkisesta hyvästä. Kansalaisen muuttuessa kuluttajaksi ja yhtiökulttuurin tunkeutuessa syvemmälle kansalaisyhteiskuntaan ja poliittisen elämän instituutioihin poliittinen katoaa ja julkinen tila himmenee (*diminishing of non-commodified public spheres*). (Giroux 2001b, 31,33) Giroux’n ja Myrsideksen (2001) perusteena on, että kaupallinen tila korvaa hyödykkeettömiä julkisia tiloja ja siksi on luotava sosiaalista ja poliittista vastuullisuutta puolustamaan elävää demokratiaa.

Arvodemokratiaan sitoutuneessa niin sanotussa radikaalissa kasvatuksessa painotetaan yhteisyyden täyttämää, keskusteleavaa ja toimintaan kannustavaa julkisuutta (public) ja nähdään se tärkeänä oppimisen alueena (Suoranta 2005, 50). Sen parissa kasvatusta voidaan määritellä laajasti kaikeksi olemiseksi, jossa ihmiset voivat keskustella, vaihtaa informaatiota ja oppia toisiltaan sekä jossa he kykenevät iloon, rakkauteen, solidaarisuuteen ja vastarintaan (Suoranta 2005, 100). Kasvatusta ja koulutusta korostetaan liittyvän saumattomasti demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen (Suoranta 2005, 100; Giroux 1989, 183-185). Arvodemokraattisista lähtökohdista ajatellaan, että koulutuksesta on käytävä jatkuvaa poliittista keskustelua ja samalla oppilaitosten on itsekin oltava julkisia tiloja, joissa käydään ja opetellaan käymään keskustelua hyvästä yhteiskunnasta, demokratian arvoista ja poliittisista päämääristä (Tomperi & Piattoeva 2005, 248). Teoreetikot myöntävät ajatuksen olevan välillä ristiriidassa koulun sosiaalistamistehtävän kanssa.

Jos peruskoulu palveleekin paljolti sosiaalistamista, korkeakouluissa tulisi kasvaa autonomisia sivistyneitä kansalaisia eli kriittisiä kansalaisia toimimaan julkisessa tilassa (ks. 3.2.3). Privatisoitumisen ja ekonomisoitumisen puristuksessa korkeakoulutusta pitäisi puolustaa julkisena hyvänä (public good) ja autonomisena tilana, jotta se mahdollistaisi kriittisen demokraattisen kansalaisuuden kehittymisen (Giroux 2001a, 1-2; Torres 1998, 244). Oppimista ja opetusta ei saisi irrottaa demokratian ja kansalaiskulttuurin diskurssista (Giroux 2001a, 8). Keskeistä julkisen tilan toteutumiseksi korkeakouluissa on niiden demokraattinen kulttuuri. Tutkimuksellisissa, hallinnollisissa ja opetuksellisissa käytänteissä tulisi luoda tilaa vallan ja tiedon suhteiden tarkastelulle (Torres 1998, 251; Giroux 2001,b, 42). Ei ole yhdentekevää millainen maailma yliopisto on, sillä sen käytänteet vaikuttavat kansalaisuuteen kasvamiseen.

3.5 Opettajankoulutus julkisena tilana – osallistumiskulttuurin ideaali

Kouluista toivotaan kansalaisyhteiskunnan vahvistajia, opettajista kriittisiä kansalaisia ja aktiivisten kansalaisten kasvattajia. Opettajankoulutuksella voisi olla merkittävä rooli opettajien yhteiskunta- ja demokratiavalmiuksien kehittämisessä. Luvussa 2 ilmeni, että tällä saralla on parannettavaa. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen raportin kirjoittajat tahtovat kitkeä opettajankoulutuksesta asenteet, jotka vähentävät tulevien opettajien valmiuksia tarttua tilaisuuksiin ja vaikuttaa ja toivovat opettajankoulutuksen mahdollistavan aktiivisen ja demokraattisen kansalaisen kompetenssien kehittyminen (Syrjäläinen ym. 2006, 82, 285). Opettajankoulutuksen toivottiin edellä (2.2) kehittyvän demokraatiafoorumiksi ja vastakulttuurin tilaksi sekä edistävän julkisen keskustelun taitoja. Tämän tutkimuksen keskeinen teoriaväite on, että kuvatut ideat ja ylipäättään demokratiaan sekä kansalaisvaikuttamiseen kasvamisen pyrkimykset ja osallistumiskulttuuri voidaan sisällyttää ajatukseen opettajankoulutuksesta julkisena tilana. Opettajankoulutuksen rakentaminen demokraattisen julkisen tilan (public sphere) näkökulmasta edistäisi kuvattujen tavoitteiden toteutumista. Se on perusteltua myös siksi, että opettajankoulutus toteutetaan Suomessa yliopistoissa; monista maista poikkeava valinta haastaa toteuttaman akateemisia hyveitä myös opettajankoulutuksessa.

Koska opettajankoulutus julkisena instituutiona on julkista tilaa tietyssä mielessä joka tapauksessa – verrattaessa yksityiseen ts. polis-oikos -ajatteluun – tulee julkinen tila ymmärtää aktiivisena ja dynaamisena julkisena tilana (ks. Puolimatka 1995,

13; Arendt 2002), kansalaisuuden toteutumisen areenana ja demokraattisena kulttuurina. Osallistumisen, osallistumiskulttuurin ja kansalaisvaikuttamisen käsitteet on käsitettävä sisältyväksi julkisen tilan käsitteeseen, joka on niitä laajempi ja vahvempi. Julkisen tilan käsite määrittää paljon puhutun osallistumisen selkeästi demokratian kontekstiin.

Julkinen tila on myös demokratiaa parempi käsite, sillä se ymmärretään varmemmin monenlaisen ja -tasoisen toiminnan mahdollistamana kansalaisuuden toteutumisen alueena. Demokratia voidaan nimittäin käsittää suppeasti esimerkiksi pelkkänä äänestämisenä⁹, mikä ei tekisi oikeutta opettajankoulutuslaitoksen demokraattisuuden tarkastelulla. Demokratian edellytyksiä mietittäessä tulee muistaa arvodemokraattinen tavoite eri elämänalueille syvenevästä ja laajenevasta demokratiasta (Tomperi & Piattoeva 2005, 252) ja käsittää, että viralliset rakenteet ovat vain yksi demokratian osatekijä. Myös demokratiaa edistävä kulttuuri ja osallistuminen ovat tärkeitä. (Dahl 1998, 31, 156-158; 37) Demokratian ei tarvitse eikä se voi toteutua samanlaisina käytänteitä kaikkialla, eri kokoisissa ja eri tarkoitusta palvelevissa yksiköissä. (Dahl 1998, 117-119) Demokratia opettajankoulutuksessa ei tarkoita äänestämistä, vaan demokratian osatekijöitä ja kriittisen kansalaisen piirteitä vahvistaa kulttuuria ja käytänteitä.

Opettajankoulutuksen rakentuminen dynaamisena julkisena tilana vaatii sekä oikeanlaisia rakenteita että demokraattista toimintakulttuuria. Ne kietoutuvat usein toisiinsa ja vahvistavat toisiaan. Pelkät rakenteet ja ideat toimintakulttuurista eivät riitä, vaan demokraattisen julkisen tilan toteutuminen vaatii aktiivisia ihmisiä, kansalaisia, joiden aktivoitumista rakenteet ja toimintakulttuuri taasen voivat edistää. Demokraattista kulttuuria voidaan edistää, mutta sen ei voida sanoa olevan valmiina jollain hetkellä vaan se edellyttää jatkuvaa toimintaa, koska se syntyy ihmisten toiminnassa. Seuraavassa tarkastellaan keskeisimpiä piirteitä, joita demokraattista julkista tilaa olevan ja edistävän opettajankoulutuksen tulisi sisältää.

Keskeinen tekijä osallistumiskulttuurin kehittämiseksi ja demokraattisen julkisen tilan toteutumiselle ovat etenkin koulutuksen järjestäjien ja kouluttajien mutta myös opiskelijoiden käsitykset, asenteet ja arvot. Käsitys yliopistosta on keskeinen. Yliopistoa ei tulisi mieltää vain koulutuslaitokseksi suorittamassa annettuja tehtäviä (vrt. Himanka 2006) vaan molempien sivistysyliopistoideiden mukaisesti julkiseksi tilaksi, joka toteuttaa keskeisiä kulttuurisia tehtäviä Yliopisto tulisi mieltää keskeiseksi tekijäksi

⁹ Ks. kappaletta 3.2 demokratiakäsitysten eroista. Demokratia voidaan ymmärtää hallinnon muotona tai niiden lisäksi myös demokraattisina asenteina ja kulttuurina.

kansalaisuuteen kasvussa. (ks. 3.3. ja 3.4.) Tietysti demokratia tulisi nähdä tärkeäksi. Opiskelijoiden ei pitäisi mieltää olevansa koulussa, vaan yliopistolla, jonka olemus eroaa ammattikouluista. Henkilökunnan tulisi mieltää opiskelijat täysivaltaiseksi osaksi yliopistoyhteisöä eikä vain koulutuksen kohteiksi tai oppilaiksi – ja samoin opiskelijoiden. Koulutuksen järjestäjien on tärkeä käsittää, että eivät vain sisällöt vaan koko opettajankoulutuslaitos käytänteineen vaikuttaa omaksuttaviin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin.

On huolehdittava, että toiminta- kehittämis- ja päätöksentekorakenteet ovat selkeät ja läpinäkyvät. Se lisäksi virallista ja epävirallista osallistumista, sillä tietämättömyys vallan rakenteista on syy olla vaikuttamatta (Jallinoja 1994, 31). Rakenteiden tulisi olla sellaisia, että ne mahdollistavat niihin osallistuminen henkilökunnalle ja opiskelijoille. Avoimella ja oikea-aikaisella viestinnällä on keskeinen merkitys tässä. Palaute on yksi oleellisesti osallisuuteen vaikuttava tekijä. Palautekäytäntöjen tulisi olla sellaiset, että palaute tiedettäisiin huomioitavan ja sen uskottaisiin vaikuttavan, muuten palautekäytännöistä ei tule aitoja ja ne heikentävät osallistumisintoa (Syrjäläinen ym. 2006, 95, 121; Tomperi & Piattoeva 2005, 273).

Opetussuunnitelma on keskeinen koulutuksen kulttuuria luova rakennetekijä. Siinä ja kurssien toteutuksessa yhteiskunnallisen, kriittisen ja eettisen katsantokannan tulisi olla läpäisevää. Käsityksen koulusta ja opettajankoulutuksesta kansalaisuuden rakentumisen keskiössä ja demokratian edistäjänä sekä kriittisen kansalaisen valmiuksien kehittämisen tulisi olla mukana kaikissa opinnoissa, vaikka se joillain kursseista olisi selkeämmin sisältönä. Tämä tarkoittaisi myös kontekstipintojen (sosiologia, filosofia, koulutuspolitiikka) lisääntymistä (ks. Syrjäläinen ym. 2006, 288-289; Mikkola 2006, 58). Demokraattisen kulttuurin ja kansalaisvaikuttamisvalmiuksien haasteet tulisi huomioida myös laitoksen toimintaa raamittavassa toiminta- ja taloussuunnitelmassa.

Opetuksen ja tutkimisen järjestelyjen pitäisi mahdollistaa opiskelijoiden ja henkilökunnan vuorovaikutus ja osallistuminen sekä yhdessä tekeminen. Yhteistyön ja yhteisöllisyyden sekä osallistumisen ja osallisuuden kokemisen vahvistaminen eri yhteyksissä on keskeistä. Ajattelulla ja ymmärtämiselle varattaisiin riittävästi aikaa esimerkiksi vähentämällä kurssien kuormitusta.

Koska keskustelu on demokraattiselle julkiselle tilalle oleellista, keskusteluun tulisi sekä haastaa että tukea kursseilla ja niiden ulkopuolella. Vapaamuotoisten keskustelumahdollisuuksien syntyä tulisi edistää samoin järjestettyjä

keskustelutilaisuuksia. Julkisen tilan ajatukseen sopii täysin Habermasin visioima kommunikatiivisen rationaliteetin yhteisö (Habermas 1990; Ostovich 1995; ks. 3.3), jota kohti voitaisiin pyrkiä.

Perusajatuksena on, että julkista tilaa elävässä opettajankoulutuksessa opitaan toimimaan julkisen tilan periaatteiden mukaisesti. Koska tulevien opettajien tulisi osata luoda ja kehittää demokraattista tilaa myös työssään, on käytänteiden eksplisiittisyys eli taustoittaminen oleellista – demokraattiseen kulttuuriin sosiaalistuminen tai siihen indoktrinoituminen ei riitä. Indoktrinoituna voi toistaa teesejä mutta ei välttämättä elä niiden mukaan (Puolimatka 1995; 112, 147), ja indoktrinoitu opettaja lapsia indoktrinoimassa on ainakin tarkoitettujen käsitysten omaksumisen kannalta hyvin epävarmaa (Toukonen 1991; Puolimatka 1995, 129).

Julkisen tilan ideaalin mukainen opettajankoulutus tuskin saisi kaikista opiskelijoista yhteiskuntaa demokratisoivia kriittisiä intellektuelliopettajia. Sillä vaikka opettajankoulutuslaitoksen toimintakulttuuri vaikuttaa opiskelijan toimijuuteen, se ei poista aiempien ja muiden elämänpiirien vaikutusta. Mutta jos opettajankoulutuksen keskiössä olisivat kansalaisuuden ja demokratian ideat sekä eettisyys, se kehittäisi varmemmin aktiivisen ja demokraattisen kansalaisen kompetensseja ja antaisi välineitä niiden soveltamiseen ja syventämiseen.

4 Tutkimuksen kysymykset, toteutus ja luotettavuus

Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -hankkeessa¹⁰ tutkittiin kolmea opettajankoulutuslaitosta. Päätaivoitteina oli selvittää opettajaksi opiskelevien kokemuksia ja käsityksiä kansalaisvaikuttamisesta yleensä ja opettajankoulutuksessa sekä opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia opiskeluympäristössään (Syrjäläinen ym. 2006, 16-17, 20). Osin tutkimuksen tuloksia voi yleistää koko opettajankoulutukseen, mutta jokaisen opettajankoulutuslaitoksen toimintakulttuurissa on omat piirteensä ja siten ainesta tapaustutkimukselle. Tässä tutkimuksessa tehtiin tapaustutkimus yhden opettajakoulutuslaitoksen osallistumiskulttuurista osin samoista lähtökohdista kuin hankkeessa sillä merkittäväällä lisällä, että mukana on kouluttajanäkökulma. Tutkimuksessa ei toisinnettu kansalaisvaikuttamishankkeen koko kysymyssarjaa vaan pureuduttiin opiskelijoiden kokemuksiin opiskeluympäristöstä ja kansalaisvaikuttamisesta siinä ja jätetään kansalaisvaikuttamiskäsitykset sivuun. Kouluttajanäkökulma on tutkimuksessa mukana, sillä kouluttajien merkitys toimintakulttuurin on tärkeä. Sen ymmärtäminen, miten kouluttajat kokevat laitoksen osallistumiskulttuurin ja millaisena he mieltävät sen näkyvän opiskelijoille, on oleellista opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten syiden ymmärtämisessä ja mahdollisten kehitystoimenpiteiden suunnittelussa.

Tutkimuksen tavoite eli peruskysymys on selvittää, miten laitoksen käytänteissä toteutuu demokraattiseen kansalaisuuteen valmistava julkinen tila. Pääkysymykset ovat, nähdäänkö osallistumiselle ja demokratiaan kasvamiselle opettajankoulutuksessa tarvetta, millaista osallistumiskulttuuria kohteenani olevalla opettajankoulutuslaitoksella on ja toteutuuko nykyisessä osallistumiskulttuurissa demokratiaan kasvamista ja kehittääkö osallistumiskulttuuri aktiivisen kansalaisen valmiuksia. Tutkimuksen päälinjoja tarkentavat täsmentävät tutkimuskysymykset, jotka on jaoteltu analyysiosan mukaisesti:

Kouluttajanäkökulmasta selvitetään

- näkevätkö kouluttajat yhteiskunnalliset sisällöt tärkeiksi koulutuksessa?
- onko yhteiskunnallisia sisältöjä kouluttajien mielestä riittävästi koulutuksessa?

¹⁰ Josta käytetään sen raporteissa – ja ainakin vielä myös tässä gradussa – myös nimeä Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa.

- miten, jos lainkaan, opettajankouluttaja mieltää opettajankoulutuksen valmistavan aktiiviseen kansalaisuuteen?
- onko laitoksen käytänteissä riittävästi tilaa ja aikaa keskustelulle?
- kokeeko opettajankouluttaja voivansa vaikuttaa laitoksen ja yliopiston toimintaan?
- miksi he vaikuttavat tai eivät vaikuta?
- kouluttajien käsitys opiskelijoiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksista laitoksella
- mitä syitä opettajankouluttaja antaa opiskelijan osallistumiselle tai osallistumattomuudelle akateemisen yhteisön käytänteisiin (kehittäminen, päätöksenteko, tutkimus)
- näkyvätkö vastauksissa tulosohjatun yliopiston trendit

Opiskelijänäkökulmasta selvitetään:

- näkevätkö opiskelijat yhteiskunnalliset sisällöt tärkeiksi opettajankoulutuksessa?
- näkevätkö opiskelijat yhteiskunnallisia sisältöjä koulutuksessa?
- mikä opiskelijoiden mielestä ohjaa opettajankoulutusta? (Toteutan Piesasen ym. (2006) vain henkilökunnalta selvittämät kysymykset opiskelijoilta, kts. 2.2.5)
- ovatko opiskelijat tietoisia oikeusturvastaan?
- tuntevatko opiskelijat laitoksen ja yliopiston päätöksentekorakenteet?
- onko opiskelun käytänteissä riittävästi tilaa ja aikaa keskustelulle?
- kokeeko opiskelija voivansa vaikuttaa akateemisen yhteisönsä päätöksentekoon ja toiminnan kehittämiseen? Entä oppimisympäristöönsä?
- miksi opiskelijat vaikuttavat tai eivät vaikuta oppimisympäristössään? Mikä estää, mikä rohkaisee?

Osallistumiskulttuurin ymmärtämiselle keskeistä on vertailla opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten eroja kouluttajien käsityksiin.

4.1 Tutkimuskohteen esittely ja ops-analyysi

Tutkimuksen aineisto on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta, jonka luokanopettajalinjalla aloittaa 96 opiskelijaa vuosittain. Opetushenkilökuntaa on noin 75, joista noin 15 opettaa vain aineenopettajapuolella. Yksikön tilat ovat hajautuneet

suunnilleen kymmeneen yliopiston rakennukseen. Opiskelen itse kyseisellä laitoksella ja tunnen sen opiskelijoita ja henkilökuntaa.

Laitoksella ensimmäisenä ja toisena vuonna iso osa opinnoista toteutetaan kiinteästä opiskelijajoukosta koostuvissa kotiryhmissä. Niissä tehdään kasvatustieteen perusopinnot ja kevääseen 2006 asti myös monialaiset opinnot. Eri kotiryhmissä kasvatustieteen opinnot on toteutettu erilaisin periaattein, tähän tutkimukseen opiskelijat valittiin tietoisesti eri kotiryhmistä mahdollisten erojen näkemiseksi. Juliet-ryhmä tekee osan opinnoista englanniksi, heillä on jonkin verran muille opiskelijoille kuulumattomia opintoja. Vain heillä on ollut kurssin nimessä aktiivinen kansalaisuus (Active Citizenship), Juliet-opintoihin kuuluu myös hiukan vapaaehtoistyötä. Integraatio-ryhmässä toteutetaan kokeiluhanketta, jossa kasvatustiedettä ja monialaisia opintoja opiskellaan elämismaailmaontologiasta käsin, siinä korostetaan opiskelijoiden omaa aktiivisuutta ja vastuuta opinnoista (ks. Kallas & Nikkola 2003). Uusin ryhmä aloitti suoraan hankkeessa, kaksi on opiskellut siinä toisen opintovuotensa oltuaan ensimmäisen vuoden ns. oivallus-kotiryhmässä, jossa yhtenä ideana on ollut valtasuhteiden tarkastelu, (ks. Kallas, Nikkola & Räihä 2006). Oivallus-ryhmissä on paljon samoja tausta-ajatuksia kuin integraatiohankkeessakin. Kolmannen ryhmän muodostavat vastaajat, joiden opetus ei ole profiloitunut vastaavalla tavalla.

Julkaistua tietoa laitoksen toiminnasta ja toimintakulttuurista ei juuri löydy. Sisäisiä selvityksiä on tehty jonkin verran, mutta niitä ei ole käytettävissä. Yliopistolla tehty kansainvälinen tutkimuksen arviointi antoi tutkimuskohteena olevalle laitokselle noottia siitä, että tutkimusta tehdään liikaa yksin ja aivan liian vähän ryhmissä (JY 2005, 64-67).

Opetussuunnitelman pitäisi määrittää laitoksen opetusta, toiminta- ja taloussuunnitelman ohjata laitoksen toimintaa muuten. Uusin opetussuunnitelma otettiin käyttöön 2005 Bolognan prosessin edellyttämän tutkinnon uudistuksen myötä. Siinä ja edellisessä, jonka aikana suurin osa tutkimuksen vastaajista on opiskellut, on mielenkiintoisia kirjauksia osallistumisen, julkisen tilan ja demokratian näkökulmasta.

Opetussuunnitelman sanotaan painottavan dialogisuutta (JOPS 2005, 116; ks. 2003, 108) ja tutkiva oppiminen määritellään opiskelun lähtökohdaksi, sen määritellään sisältävän kriittisen elementin (JOPS 2005, 119;). Nämä periaatteet ovat vahvoina niin kutsutussa kriittisessä pedagogiikassa. Opetussuunnitelmassa läpäiseviksi teemoiksi on valittu monikulttuurisuus ja osallistava kasvatusta. Monikulttuurisuuskasvatukseen sisältyy paljon demokratiakasvatuksen sisältöjä (ks.

Antola-Robinson 1995). Osallistava kasvatus voidaan lukea kahdella tapaa. Opetussuunnitelmassa sillä viitataan inklusiiviseen kasvatukseen, mikä ei ilmene selkeästi tekstistä. Niinpä se voitaisiin lukea myös toisen demokraattisen osallistavan kasvatuksen (participatory) silmin (ks. Suoranta 2005, 15-27). Laitoksen professori kirjoittaa osallistavasta opettajankoulutuksesta nimenomaan inklusiivisena (Saloviita 2005), toinen lehtori taas pitkälti yhteistoiminnallisuuden ja sosiaalisten taitojen kautta (Naukkarinen 2004). Kumpikaan ei viittaa osallistamisen poliittisiin ulottuvuuksiin. Kyse voi olla haluttomuudesta tuoda poliittisen käsitettä opettajankoulutukseen tai Naukkarisen lainaamasta selvityksestä (eri tavoista ymmärtää osallistava kasvatus muun muassa erityislasten kasvatukseen liittyvänä, perheiden osallistamisena ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lisääjänä. Välttämättä kahtalainen lukumahdollisuus ei ole ongelma, sillä inklusiivisen ja osallistavan kasvatuksen aatetaustassa on paljon yhteistä.

Opetussuunnitelmissa¹¹ kirjoitetaan opiskelijoiden osallisuudesta asiantuntijakulttuuriin, mitä täsmennetään mm. ohjaajien kanssa yhdessä tekemiseksi (JOPS 2005, 118; 2007). Samoin korostetaan yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä (JOPS 2005, 117-118; 2003, 108) ja todetaan, että kouluttajakin voi välillä olla oppijan asemassa (2005, ; 2003, 108).

Otsakkeen Opettajan ammatillisuuden ja asiantuntijuuden haasteet alla opetussuunnitelmassa sekoitetaan koulu ja opettajankoulutus sekä oppilas ja opiskelija. Opettajan työllä todetaan olevan laajat ja moniulotteiset yhteiskunnalliset seurauksensa (JOPS 2005, 117; JOPS 2003, 107), mutta tavoitteessa, että oppilaat kasvavat yhteiskunnan muutostekijöiksi, jää auki, viitataanko OKL:n vai koulun kontekstiin (JOPS 2005, 117). OPS:ssa todetaan opettajankoulutuksen huomioivan nykykoulun sille asettamat haasteet ja jatketaan olevan suositeltavaa, ”että yhteisön jäsenillä, opettajilla ja oppilailla, on oikeus osallistua keskusteluun ja päätöksentekoon itseään koskevissa asioissa” ja ”siksi opettajankoulutuksen on otettava huomioon koulun toimintaympäristö paikallistasolta kansainvälisiin projekteihin saakka”(JOPS 2005, 117). Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan mainita opettajiksi opiskelevien kasvamisesta muutostekijöiksi eikä siinä ole ajatuksia opiskelijoiden osallisuudesta OKL:n toimintaympäristön päätöksentekoon. Koulun toimintaympäristö on esillä, mutta

¹¹ Vuosien 2003 ja 2005 opetussuunnitelmissa on paljon samoja elementtejä. Uudempi on kuitenkin parivertu pidempi, ehkä siksi perusteellisempi, ja selkeästi jäsenellympi. Uuden OPS:n taustalla on Bologna-prosessin aloittama iso tutkintorakenteen uudistus, jolloin OPM:n kehotuksesta toteutettiin koulutuksissa sisältöjen ydinainesanalyysi ja sitä myötä isojakin uudistuksia. Tutkimukseni 4. ja 5. vuosikurssin opiskelija ovat aloittaneet vanhan opetussuunnitelman mukaisessa tutkinnossa.

opettajankoulutuksen oppimisympäristöjen rakentamisen yhteydessäkään ei puhuta osallistumisesta, päätöksenteosta tai keskustelusta (ks. OPS 2005, 118-119).

Laitoksen toiminta- ja taloussuunnitelmassa (TTS 2008-2011) teksti on opetussuunnitelmaa ylevämpää. Opettajankoulutuksen tehtäväksi todetaan yhteiskunnalliseen ja sivistykselliseen kehitykseen vaikuttaminen ja tässä arvoperustaksi ja lähtökohdiksi määritellään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja kestävän kehityksen periaatteiden toteutuminen. Opettajankoulutus rakentaa ”tulevaisuuden yhteiskuntaa kouluttamalla tutkimukselliseen tietoon pohjautuen sivistysperintöä uudistavia yhteiskunnallisia vaikuttajia”. Osallistumisen kannalta tärkeä lause on, kuinka ”Opetus toteutetaan laaja-alaisina integroituina kokonaisuuksina, joiden toteuttamisessa opiskelijoilla on aktiivisemman nuoremman kollegan rooli.”. Suomalaisen koulujärjestelmän ansioksi luetaan sen tasa-arvoisuus ja tämän säilyttäminen sekä vahvistaminen nähdään opettajankoulutuksen suureksi haasteeksi.

Peruskoulutuksen kehittämishankkeissa TTS:ssa yksi kuudesta on Yhteiskunnallisesti aktiivinen opettaja. Siinä todetaan muun muassa koulutuksen yhteiskunnallisten sidosten analyysia vahvistettavan ja määritetään erityiseksi painopisteeksi kansalaisvaikuttamiseen liittyvien sisältöjen ja toimintatapojen sisällyttämisen osaksi opettajankoulutusta. Yliopistolain kolmannen tehtävän toteuttamista kuvaavassa luvussa Yhteiskunnallisen vaikuttavuus todetaan, että ”Opettajankoulutuksen opetuksen ja tutkimuksen tulee antaa malleja ja ideoita kehittää oppilaitosten toimintakulttuuria” ja painotetaan yhteiskunnallisen elämän aktiivista seuraamista opettajankoulutuksessa. Osiossa kestävä kehitys opettajankoulutuksen todetaan edistävän toiminnassaan kestävän kehityksen periaatteita ja tiedostetaan toimintakulttuurin merkitys, sillä ”Jos ympäristökysymykset laiminlyödään, oppilaitos ei ole uskottava eikä toimi niin kuin opettaa.”.

Osiossa Kansainvälisyyden, monikulttuurisuuden ja globalisaation tuomiin haasteisiin vastaaminen opettajankoulutuksen päätehtäväksi nähdään tutkimuspohjainen, kansainvälisyyden tuomiin haasteisiin vastaava opettajankoulutus. Nykyaikaan nähdään kuuluvan jatkuvan yhteiskunnallisen muutoksen ja moniulotteisen kansalaisuuden. Opettajankoulutuksen perustana kirjoitetaan olevan ihmisoikeudet ja niiden toteutumisen edistäminen eri tasoilla. Koulutusta haastetaan ”Opettajankoulutuksen tulee rohkaista opiskelijoita sosiaalisten ja poliittisten kysymysten kriittiseen ja systemaattiseen tarkasteluun sekä ymmärtämään näiden kysymysten vaikutus koulutusjärjestelmään”.

4.1.2 Ennakkokäsitykseni

Omien lähtöoletustensa ja tutkimusaiheeseen liittyvien sitoutumistensa esiin tuominen on keskeistä tutkimuksen ymmärtämiselle ja sen luotettavuudelle (Varto 1992, 112-114). Opiskelen itse tutkimuskohteenani olevalla laitoksella ja olen ollut sen opetussuunnitelmaa uudistaneissa työryhmissä, toiminut tiedekuntaneuvostossa ja ainejärjestössä. Tämän taustan myötä heränneet kysymykset saivat minut tutkimusaiheeni pariin. Miksi niin harva opiskelija osallistuu vaikuttamiseen ja kehittämiseen laitoksella, vaikka valittamista kyllä on, ja miksi moni oman kokemukseni vastaisesti ei koe opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia hyvänä. Olen käyttänyt taustastani nousevia kokemuksia ja käsityksiä tutkimusongelmien muotoilussa ja käytän niitä vastausten analyysissä. Varton (1992, 19, 26) tavoin käsitän, että tutkija ei voi olla täysin erillään tutkimastaan ilmiöstä, ja että varsinkin ihmistutkimuksessa osallisuus tutkittavaan ilmiöön auttaa myös sitä ymmärtämään. Arvioin osallisuuteni merkitystä tutkimuksen luotettavuudelle enemmän luvussa 5.4, mutta kuvaan tässä muutaman keskeisen lähtöoletukseni tematiikasta.

Minusta vaikutti siltä, että moni opiskelija kokee, ettei osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia laitoksella juuri ole. Koska itse niitä näin, ajattelin syynä olevan lähinnä sen, ettei monia vain kiinnosta mikään pakollisen opiskelun ulkopuolinen. Oletin tällaisia opiskelijoita olevan melko paljon. Ihmettelin, mistä se johtuu. Koska kriittistä keskustelua oli melko vähän, ajattelin joidenkin kuulemieni kommenttien perusteella monien pelkäävän palautteen antamista, koska se voisi vaikuttaa opintosuoritukseen. Koska yhteiskunnallisista asioista ei opinnoissa oltu kokemukseni mukaan kovin paljon puhuttu eikä aihe ollut opiskelijoiden parissa suosittu, ajattelin poliittisuutta ja yhteiskunnallisia teemoja vierastettavan melko paljon. Varsinkin henkilökunnan vastauksissa oletin näkyvän paljon kritiikkiä tehoyliopistopolitiikkaa ja sen seurauksia kohtaan. Oletin myös monien heistä kokevan, etteivät he voi paljoakaan siihen vaikuttaa, mitä laitoksella tapahtuu.

4.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto kerättiin internet-kyselylomakkeella, jossa oli sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Myös haastattelut olivat aineistonhankintavaihtoehto, mutta keskeinen peruste kyselyn valinnalle oli laajan vastaajajoukon saaminen osallistumiskulttuuri-ilmion hahmottamiseksi. Kyselyllä saadaan yleinen kuvaus, mutta

sen haaste on syvällisyydessä (Eskola & Suoranta 1998, 73–74). Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen vastauksia voi osin yleistää opiskelijoiden pariin ja niistä olisi saanut myös haastattelututkimuksen aiheita, mutta vastaavaa henkilökunta-aineistoa ei ollut, joten vertailtavan aineiston saaminen perusteli myös kyselyn valintaa. Ajatuksena on, että tämän tutkimuksen tuloksia voi käyttää syventäviin tutkimuksiin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 74).

Dikotominen jaottelu laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen on harventunut laadullisen tutkimuksen arkipäiväistyttyä. Rajanveto ei ole selkeää eikä aina edes tarpeellista eikä raja ainakaan mene aineiston olemuksen mukaisesti; numeraalinen aineisto on perinteisessä mielessä määrällistä, mutta sitä voidaan tulkita monin tavoin ja toisaalta tekstiaineistoa voidaan määrällistää eli kvantifioida. (Eskola & Suoranta 1998, 22, 69; Töttö 1997, 122-128) Alasuutari (1994, 7) näkee määrällisen ja laadullisen tutkimuksen olevan saman janan eri päitä. Sekä määrällisten että laadullisten aineistojen ja menetelmien käyttö samassa tutkimuksessa on usein perusteltua (Eskola & Suoranta 1999, 71). Kun jonkinlaista jakoa tutkimusperinteiden välillä halutaan tehdä, näkee Töttö (1997) perustelluimmaksi kysymykset, joihin tutkimus pyrkii vastaamaan. Laadullinen tutkimus vastaa ensi sijassa kysymyksiin mitä ja miten, määrällinen kysymyksiin miksi ja miten paljon. (Töttö 1997, 126–128).

Vaikka tämän tutkimuksen aineisto on perinteisessä mielessä sekä laadullista että määrällistä, Tötön jaottelulla tutkimuksen ote on pääasiassa laadullinen. Sillä myös kysyttäessä miksi ja miten paljon, se palvelee pyrkimystä selvittää, miten osallistumiskulttuuri syntyy, toimii ja vaikuttaa ja mitkä ovat sen osatekijät. Laadullista otetta määrittää myös pyrkimys ymmärtää toimintaa ja antaa ilmiöstä kuva kokonaisuutena (Kiviniemi 2001, 76-77), mihin tässä pyritään opettajankoulutuslaitoksen osallistumiskulttuurista. Vaikka tutkimusote on laadullinen, analyysin apuna käytetään myös perinteisesti määrällisen tutkimuksen pariin ymmärrettyjä menetelmiä. Onkin perusteltua puhua sekä aineisto- että menetelmätriangulaatiosta, eriluontoisten aineistojen ja metodien käytöstä ilmiön hahmottamiseksi (Eskola & Suoranta 1998, 69-72). Varton mukaan metodit muokkautuvat aina aineiston mukaan, mikä tässäkin tutkimuksessa käy hyvin ilmi (Varto 1992, 98-99).

Aineiston analyysi, joka kuvataan luvussa 5.3, on Eskolan (2001) jaottelulla teoriasidonnainen. Teoriat ohjaavat tulkintaa, mutta tulkinta ei tule vain teoriasta, kuten teorialähtöisessä tutkimuksessa, jossa teorian pitäisi olla testattava eikä taustoittava kuten nyt. Analyysi ei myöskään nouse aineistosta ja hae selityksiä välillä teoriasta, kuten olisi

aineistolähtöisessä tutkimuksessa. (Eskola 2001, 136-137) Teoria tarjoaa aineiston tarkastelunäkökulman (Eskola & Suoranta 1998, 153). Tutkimuksessa pyritään teorian ja aineiston luontevaan vuoropuheluun (ks. Kiviniemi 2001, 72; Eskola 2001, 139).

Monivalintakysymyksistä tulleet luvut esitellään sellaisinaan, sillä ne kuvaavat paljon jo itsessään. Niitä oli tarkoitus myös analysoida tilastollisesti ryhmäerojen etsimiseksi, mutta aineisto osoittautui liian pieneksi.

Avoimia vastauksia teemoiteltiin kysymyksittäin soveltuviin ryhmiin eli käytettiin sisällön teemallista analyysia, teemoittelu on kyselytutkimuksen avointen vastausten tulkintaan usein käytetty metodi (Eskola 2002, 146; Eskola & Suoranta 1998, 175–181; Valli 2001, 110). Teemaluokkien muodostumista ohjasi tutkimusongelma (Eskola & Suoranta 1998, 175). Teemoittelun ongelmana on joskus sen jääminen sitaattikokoelmaksi, ja siitä pitäisi pyrkiä syvempään analyysiin (Eskola & Suoranta 1998, 176,181). Tutkittava sanomaa ei pitäisi pitää vielä totena tai selityksenä, vaan vihjeenä siitä (Moilanen & Räihä 2001, 55-56; Silverman 1988). Kaikki tämän tutkimuksen vastauksista eivät – lyhyiden ja vähäninformatiivisuuden vuoksi – mahdollista teemoittelua syvempää analyysia. Analyysi- ja tulkintakierrosten myötä niidenkin kohdalla päästiin eroon alkuvaiheen sirpalemaisista teemoista merkityksellisempiin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 149; Kiviniemi 2001, 68). Joidenkin kysymysten kohdalla sisällön päästään teemallisessa analyysissä syvemmälle ja nähdään vastausten piileviä merkitysrakenteita ja erityisesti yhteisötason uskomuksia (Moilanen & Räihä 2001). Tähän pyritään varsinkin vastausten kokonaisuutta tarkastelemalla. Kuitenkin jo pelkkä teemoittelu vastaa usein käytännöllisiin intresseihin (Eskola & Suoranta 1998, 180), jollaiseksi osallistumiskulttuurin voi opetuksen järjestämisen perspektiivistä nähdä.

Laadullista tutkimusta määrittää myös näytteen harkinnanvaraisuus (Kiviniemi 2001, 68), joten tutkimuskohdejoukko on valittu melko tarkkaan. Opiskelijoiden otanta on harkinnanvarainen eikä satunnainen, mikä on tyypillistä laadulliselle aineistolle, jossa ei pyritä laajaan tilastolliseen yleistettävyyteen. Henkilökunta-aineiston kohdalla ei kyse ole otannasta vaan kokonaistutkimuksesta, sillä vastaajajoukkoa olivat kaikki tutkimuskohderyhmään kuuluvat. (Metsämuuronen 2005, 53; Valli 2001, 102–105). Aineistolla ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen vaan kuvaamaan ja ymmärtämään tapausta, siksi harkinnanvarainen näyte on perusteltua (Eskola & Suoranta 1998, 61). Laadullisesti orientoituneessa tutkimuksessa aineiston koko ei määrää tutkimuksen

onnistumista – siinä aineisto toimii ennemminkin apuna rakennettaessa käsitteellistä kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Kattavuuden näkökulmasta on tärkeää, että otos antaa kuvan kokonaisuudesta ja edistää tapauksen muodostumista. Monipuolinen aineiston erittely ja kuvaus mahdollistaa yleistykset. (Eskola & Suoranta 1998, 62, 66–68)

Opiskelija-aineisto hankittiin yhdeksästä eri kotiryhmästä, kolmelta ryhmältä kolmelta vuosikurssilta ja jokainen vuosikurssin ryhmä erilaisesta kotiryhmätaustasta. Keräysaikana helmikuussa 2007 vuosikurssit olivat toinen, neljäs ja viides. Valintaan vaikutti se, että näillä vuosikursseilla on ns. integraatioryhmä sekä se, että toisen vuosikurssin opiskelijat ovat aloittaneet uuden opetussuunnitelman mukaisesti, kun taas 4. ja 5. vuosikurssi ovat tehneet suuren osan opinnoistaan vanhan opetussuunnitelman mukaisesti. Oletin näiden opiskelijoiden olevan vielä pääosin yliopistolla. Rajasin otoksen luokanopettajaopiskelijoihin aineiston koon takia mutta etenkin siksi, että aineenopettajaopiskelijoille OKL ei ole kotilaitos vaan sivuaineen tarjoaja, jolloin laitoksen merkitys on erilainen. Kahta lukuun ottamatta ryhmällä oli sähköpostilista, ja pyyntö vastata kyselyyn lähti sille, jotta se tuntuisi henkilökohtaisemmalta; jos ryhmäsähköpostilistaa ei ollut, sain joltain ryhmäläiseltä muiden sähköpostiosoitteet ja lähetin kyselyn niihin. Kyselyn sai arviolta 120 opiskelijaa.

Opettajankouluttaja-aineiston kohdejoukkona olivat luokanopettajia kouluttavat opettajankouluttajat. Rajaus johtui siitä, että tahdoin peilata opiskelijoiden ja heitä kouluttaneiden opettajien käsityksiä ja kokemuksia. Henkilökunta sai jokaisen omaan osoitteeseen lähetetyn yhteismailin. Koska suurin osa opettajankouluttajista kouluttaa sekä luokan- että aineenopettajia, vastaajajoukossa oli kuitenkin enemmistö kouluttajista. Arvioitu potentiaalinen vastaajamäärä oli noin 60, ulkopuolelle jäi noin 15 opettajankouluttajaa¹². Kysely toteutettiin toukokuussa 2007.

4.2.1 Kyselylomake ja sen onnistuminen

Kyselykysymykset rakennetaan tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien mukaisesti (Valli 2001, 100). Käytän mieluummin kysymysten teoriasta ja tutkimuskysymyksistä johtamisen kuin operationaalistamisen käsitettä, sillä vaikka prosessit ovat samankaltaisia, jälkimmäinen on ongelmallinen käsite laadullisesti orientoituneen tutkimuksessa – eikä selkeä määrällisessä perinteessäkään. Objektivistisen tieteen perinteestä nousevana operationaalistaminen edellyttää kysymysten selkeää

¹² Arvio pohjaa laitoksen amaneussilta syyskuussa 2007 saatuihin lukuihin henkilökunnan määrästä ja vain aineenopettajakoulutuksen puolella opettavista.

vastaavuutta tutkimusongelmaan, mikä etenkin avointen vastausten kohdalla on mahdotonta. (Eskola & Suoranta 1998, 75-80).

Kyselykysymykset löytyvät liitteistä 1 ja 2. Opiskelijoille esitetyistä kysymyksistä osa on suoraan Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tutkimuksesta (kuten Onko opettaja yhteiskunnallinen vaikuttaja), moni hankkeen kysymyksiä soveltava ja syventävä (palautekysymykset ja Opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuudet päätöksentekoon.). Kysymysosio opettajankoulutusta ohjaavista tekijöistä on Piesasen ym. (2006) raportista, jossa sitä ei kysytty opiskelijoilta. Osa kysymyksistä on sovellettu teorian ja kirjallisuuden pohjalta ja johdettu tutkimuskysymyksistä. Kouluttajien kysymyksistä osa on sovellettu kansalaisvaikuttamishankkeen opiskelijakysymyksistä kääntämällä ne opettajankouluttajien perspektiiviin (mm. Opettajankoulutuksen tulisi kehittää opiskelijoiden kansalaisvalmiuksia), osa on noussut opiskelijakyselyn vastausten myötä (mm. Oletatko opiskelijoiden uskovan heiltä kerätyn palautteen vaikuttavan opetukseen?), osa johdettu teoriasta ja kirjallisuusperehtymiseni pohjalta. Kyselyssä on sekä asenneväärittämiä (Opettajankoulutuksen työyhteisön ja toimintakulttuurin pitäisi olla demokraattinen), kokemus- (Käymilläni kursseilla palautetta on kerätty) ja käsityskysymyksiä (Uskaltavatko opiskelijat yleensä olla eri mieltä kouluttajien kanssa?).

Moni kysymys antaa vastauksia useampaan tutkimuskysymykseen. Vastausten kokonaisuus tarjoaa tietoa kokemuksista ja käsityksistä tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi. Osan kysymyksistä merkitys tutkimuskysymyksille on selvinnyt analyysin myötä. Analyysissa selvitetään lukujen alussa, minkä kyselykysymysten nähdään vastaavan mihinkin tutkimuskysymykseen. Kyselyn testaus muutamalla vastaajalla auttoi selkeyttämään joitakin kysymyksiä ja tekemään niistä yksiselitteisiä. Oikeastaan yksi väite jäi sellaiseksi, että siinä kysyttiin kahta asiaa, mikä sitten vaikeutti tulkintaa (Haluaisin vaikuttaa, mutta en tiedä miten.).

Kyselomakkeen toteutus ja tekninen toimivuus onnistui paria asiaa lukuun ottamatta. Kyselyohjelma ei vaatinut vastausta kaikkiin kysymyksiin ennen seuraavalle sivulle siirtymistä. Tämä oli tarkoituksellista siksi, että kaikkien en olettanut vastaavaan ainakaan kaikkiin avoimiin kysymyksiin – mikä opiskelijoille viestissä myös luvattiin. Tästä syystä kuitenkin oli muutamilta jäänyt johonkin kysymykseen rasti laittamatta. Vallin (2001, 101) ongelmaksi näkemää epätarkkaa vastaamista ei tapahtunut muuten, sillä kysymykseen saattoi valita vain yhden vaihtoehdon.

Tyhjäksi jäämiseen on joidenkin kysymysten osalta voinut vaikuttaa myös se, ettei likert-asteikollisissa vastauksissa ollut en osaa sanoa -vaihtoehtoa. Yksi kouluttaja mainitsi tämän vuoksi jättäneensä kohtia tyhjäksi. Kyselyä tehtäessä ratkaisu oli tietoinen, koska oletin kokemuksia ja käsityksiä olevan, koska kysymysten teemat ovat kaikille tuttuja. Tutkimuskirjallisuus piti ratkaisua mahdollisena, joskin vastaajalle hankalampana eikä siksi niin suositeltavana (Metsämuuronen 2005, 62; Valli 2001, 107).

Yrittäessäni analysoida aineistosta esiin vastaajaryhmien välisiä eroja havaitsin, ettei neliportainen asteikko ollut oikein riittävä, sillä kun vastaukset olivat kertyneet melko samaa mieltä ja melko eri mieltä -vaihtoehdoille, käytetyllä mediaanitestillä ei eroja löytynyt. Asteikko olisi voinut olla kuusi- tai seitsemänportainen.

Tulkinnallisia epätarkkuuksia aiheutti huolimattomuus, kun kahteen sekä opiskelijoilta että kouluttajilta kysytyyn kysymykseen kouluttajille päätyi neljän vastausvaihtoehdon sijaan viisi. Asia jäi tarkistamatta jälkimäistä kyselyä verkkoon laitettaessa. Tämä johti analyysissä siihen, etteivät tulokset ole täysin vertailtavissa, kun toisilla oli usein ja harvoin -vaihtoehtojen välissä myös joskus.

Laajojen käsitteiden kuten demokratia tai politiikka monitulkintaisuus ilmeni haasteeksi vastausten analysoinnin kannalta – niiden sisältöjä eli merkitystä kysymyksessä olisi voinut tämentää, silloin kun ei haluttu tarkastella ihmisten ymmärrystä käsitteestä. Pari kysymystä osoittautui vastaamiseen käytettävän ajan puitteissa liian laajoiksi, mikä osaltaan johti siihen, että niiden vastauksen jäivät ylimalkaisiksi (esim. Missä, miten ja kenen toimesta kansalaisvalmiuksia pitäisi OKL:ssa kehittää?).

Valli (2001, 106) pitää viittä sivua hyvänä kyselyn pituutena. Molemmat kyselyt mahtuvat tähän raamiin. Pituuden melko hyvää sopivuutta osoittaa se, että suurin osa vastasi myös aikaa vievempiin avoimiin kysymyksiin eikä juuri kukaan lopettanut kesken. Toki ajankäyttö toi rajoitteita siinä, että monesti vastaukset avoimiin kysymyksiin olisivat voineet olla laajempia – mutta vastausten suppeus on yleensä ilmiö kyselyissä. Oletin, että verkkokyselyyn on helpompi vastata – aineiston analyysia se joka tapauksessa on helpottanut. Kyselyn etuna on myös se, että siihen voi vastata haluamallaan ajalla (Valli 2001, 101). Valli (2001, 101-102) pitää kyselytutkimuksen yhtenä ongelmana alhaista vastausprosenttia – tämä uhka ei tutkimuksessani toteutunut, johtuen varmastikin siitä, että kohdejoukko oli valikoitu ja sitä muistutettiin kahdesti vastaamisesta.

Suosituksen mukaisesti sijoitin kysymykset niin, etteivät edelliset ohjaisi liikaa tuleviin vastaamista. Kyselyjen ongelman, että vastaaja vastaa eri järjestyksessä kuin kyselyn tekijä on ajatellut (Valli 2001, 102), ehkäisi nettikysely hyvin, sillä vaikka edellisiin vastauksiin voi palata, yleensä vastataan sivuittain.

Opiskelijakyselyyn tuli 70 (/arvioitu 120) vastausta, joista 66 oli vastannut loppuun saakka. Avoimissa vastausten määrä vaihteli 36-65 välillä. Lisäksi 10 oli käynyt katsomassa ja hiukan täyttänyt etusivua, nämä poistettiin. Henkilökuntakyselyyn vastasi 41 (/60) opettajankouluttajaa, joista 39 vastasi loppuun saakka, avoimiin vastauksia tuli 26-33 välillä. Vastaajat, jotka eivät vastanneet loppuun saakka mutta vastasivat kuitenkin joihinkin avoimiin kysymyksiin, on säilytetty aineistossa mahdollisen hyödyllisen tiedon antajana. Kysymysten analyysin kohdalla esitetään, moniko siihen vastasi.

4.3 Analyysin toteutus

Tässä kuvataan, kuinka aineisto edellisessä kappaleessa esitettyjen periaatteiden sekä käytännön mutkien myötä analysoitiin, ja pyritään tekemään lukijalle näkyväksi, kuinka tulkinnat on tehty. Tutkimusprosessin kuvaus on keskeinen laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävät tekijä, se myös mahdollistaa vastaavan tutkimuksen tekemisen (Varto 1992, 112; Eskola & Suoranta 1998, 20).

Opiskelijakysely tehtiin ensin. Kuten aiottua, siitä nousi kysymyksiä opettajankouluttajakyselyyn, joka toteutettiin saman lukukauden lopulla. Tärkeimmät kysymykset kouluttajakyselyyn muodostuivat parin opiskelija-aineiston lukukerran jälkeen. Opiskelija- ja opettajankouluttaja-aineistojen lukemisen ja analysoinnin myötä tutkimuskysymykset tarkentuivat, mikä ei kuitenkaan tarkoittanut johtoajatuksen puutetta vaan oleellisten kysymysten huomiointia (Kiviniemi 2001, 71)

Numeroaineistot olivat selkeitä ja koska niiden oli tarkoitus taustoittaa avointen kysymysten analyysia, niihin ei alussa käytetty juuri aikaa. Pääpainon oli alusta asti tarkoitus olla avointen vastausten analyysissa. Teoria ja tutkimuskysymykset suuntasivat huomion kiinnittymistä aineistossa. Kahden-kolmen tutkimusaineiston lukemiskerran jälkeen niistä hahmoteltiin kustakin kysymyksestä esiin nousevia mainintaryyppeitä, joita yhdisteltiin mahdollisilta osin yhteiseksi teemoiksi ja jos yhdistäminen ei ollut mahdollista, läheisiksi teemoiksi. Ennen seuraavaa lukukertaa kukin teema sai värin, jolla vastauksia seuraavan lukukerran yhteydessä kooditettiin. Näin vastauksissa esiintyvät teemat alkoivat hahmottua. Teemojen esiintymismäärät

laskettiin ja ne on kirjattu myös analyysi-osan tekstiin. Tämän jälkeen eli oikeastaan viidennellä analyysikerroksella teemoja vielä tarkasteltiin ja pyrittiin yhdistämään tai ryhmittämään, mikä joissakin tapauksissa onnistui. Yhdessä vastauksessa saattoi olla viittauksia useampaan teemaan. Tämän vuoksi vastausten kohdalla yhteenlaskettuja mainintoja teemoista on usein vastauksia enemmän. Vastauksia ei siis pyritty luokittelemaan keskenään, vaan keskeistä oli löytää erilaisia esiin nousevia teemoja, jolloin osa vastauksista oli toisia informaatorikkaampia.

Aineistoa teemoitellessa alkoi hahmottua, mitä mikäkin kysymys paljastaa tutkimuskysymyksille. Haasteena oli jäsentää kysymysten vastaukset analyysikappaleeseen mielekkäässä järjestyksessä ja yhdistelminä. Monivalintojen ja avoimien vastaukset lajiteltiin alustavasti otsikoiden alle. Tässä vaiheessa avointen vastaukset myös kirjoitettiin auki. Lopulliseen analyysiluvun rakenteeseen pääsemiseksi tarvittiin muutama kokeilu ja alustavan analyysin tarkastelua tutkimuskysymysten kautta. Kun lopullinen rakenne oli hahmottunut, tehtiin vielä alaotsikoiden välistä hienosäätöä ja kirjoitettiin analyysit valmiiksi tästä näkökulmasta. Joissain kohdin useamman kysymyksen vastauksen analyysija on yhdistetty, useimmiten ne ovat omina kohtinaan. Opiskelijoiden ja opettajankouluttajien vastaukset on myös pidetty erillään, joskin tietysti niin, että samaan teemaa liittyvien vastausten analyysit ovat peräkkäin.

Monivalintakysymysten lukujen tilastollista analyysia oli tarkoitus tehdä sitten, kun mahdollisesti erottelevat ja tutkimuskysymysten kannalta keskeiset kysymykset hahmottuisivat avoimia vastauksia analysoitaessa. Muutama ryhmäerojen kannalta mielenkiintoinen kysymys nousikin esiin. Silmämääräisessä tarkastelussa vaikutti siltä, ettei merkittäviä eroja ollut ja ensimmäisen aineistoajat osoittivat samaa, joten tarkastelun merkitys heikkeni. Tilastoanalyysien tekoa jatkettaessa ilmeni myös - kuten tutkimuskyselyä edellä kuvatessa mainittiin - että kerätty aineisto ei oikein toiminut tilastoanalyysissa. Tilastollinen analyysi edellyttää yleensä useamman sadan vastaajan aineiston, mutta pienten aineistojen analysointiin on kehitetty omat menetelmänsä, joista olin aikonut käyttää ryhmien välisten erojen näkemiseksi mediaanitestinä. Tilastollisesti merkittäviä eroja ei kuitenkaan ilmennyt, sillä vastaukset välttivät ääriarvoja ja kasaantuivat kahdelle keskimmaiselle – joten ryhmien mediaanit olivat yleensä samat. Tämä analyysi ei siis tuonut oikein mitään lisäarvoa tutkimukselle.

Kyselyiden vastaukset analysoidaan neljän pääotsikon alla. Vaikka kyselylomakkeissa lähdettiin pääosin osallistumisen mahdollisuuksia ja kokemuksia selvittävillä

kysymyksillä, analyysissa esitellään ensin käsitykset yhteiskunnallis-poliittisen ja demokratian tarpeesta sekä niiden toteutumisesta laitoksella. Niiden jälkeen esitellään tulokset opettajankoulutuslaitoksen virallisten rakenteiden tuntemisesta ja viimeisenä kokemukset ja käsitykset erilaisista osallistumisen mahdollisuuksista ja esteistä. Tällä valinnalla on pyritty tekemään lukijalle helpommaksi hahmottaa vastaukset tutkimuksen peruskysymykseen, kuinka laitoksen käytänteissä toteutuu demokraattiseen kansalaisuuteen valmistava julkinen tila. Lähtökohtaisena ajatuksena tutkimuksessa se, että koulutuksen demokraattiset ihanteet toteutuvat tai eivät toteudu laitoksen toimintakulttuurissa. Mikäli demokratialle ja yhteiskunnallis-poliittisille sisällöille nähdään tarvetta mutta osallistumiskulttuuri ei ole osallistumista ja osallisuuden sekä toimijuuden kokemusta edistävä, on tavoitteissa ja toiminnassa ristiriitoja – mikä on jo tulos sinällään.

Analyysiosiossa tulokset on esitelty siten, että kunkin kappaleen alussa kerrotaan, mihin tutkimuskysymyksiin siinä saadaan vastauksia, esitellään kappaleessa analysoitavat kyselykysymykset ja sitten taulukkona kappaleen monivalintakysymysten vastaukset. Tämän jälkeen tulevat avointen kysymysten vastauksien teemoittelut sisällön teemallisen analyysin periaatteen mukaisesti. Avointen vastausten analyysia on määrällistetty siten, että teemojen/mainintojen perässä on luku, monellako vastaajalla asia ilmenee. Sitaateilla pyrin kuvaamaan aineistoa mutta myös perustelemaan tulkintojani. Vaihtelevasti joko yhden kysymyksen vastausten tai koko kappaleen analyysin jälkeen keskeisiä havaintoja vedetään yhteen. Tässä, mikäli mahdollista, pyritään osoittamaan, mihin latenteihin merkitysstruktuureihin vastaukset viittaavat – mutta varsinaisesti tämä tapahtuu Tulokset-luvussa. Tuloksissa myös kootaan analyysin tulokset keskeisimmiltä osin tutkimuskysymyksiin peilaten ja sidotaan niitä alun teoriaan. Pohdinta-kappaleessa viedään tulosten yleistämistä vielä yleisemmälle tasolle.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuutta ja totuudenmukaisuutta on arvioitava. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole perusteltua käyttää määrällisestä tutkimusperinteestä tulevia validiuden ja reliaabeliuden käsitteitä ja arviointiprosesseja sellaisinaan, sillä tutkimuksen ja sen arvioinnin käytännöt ovat erilaisia. Analyysin ja arvioinnin erottelu ei ole mahdollista kuten määrällisessä yleensä, vaan vaiheet limittyvät

(Eskola & Suoranta 1998, 209–212.) Arviointi pelkistyy paljolti kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 211; Varto 1992, 114).

Eskola ja Suoranta (1998) erottelevat tutkimuksen luotettavuuden arviointiin neljä kriteeriä, jotka eri tarkastelutavoissa täsmentyvät vaihteleviksi käsitteiksi. Uskottavuus tarkoittaa sitä, vastaavatko tutkijan käsitykset tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyys on tulosten soveltuvuutta myös muihin ympäristöihin. Varmuus tarkoittaa ennustamattomasti vaikuttavien ennakkoehtojen huomioimista (ks. myös Varto 1992, 104). Vahvistuvuus on tehtyjen tulkintojen tuen saaminen muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.) He myös esittelevät neljä näkökulmaa tarkastella luotettavuutta: realismisuus, vakuuttavuus, yhteistoiminta ja kritiikki (Eskola & Suoranta 1998, 213–231). Itse tarkastelen tutkimustani realismisuuden näkökulmasta, jossa keskeistä on kysyä, kuinka pätevästi tutkimus kuvaa tutkittua kohdetta, missä määrin se on ikkuna todellisuuteen. Yhteistoiminnan näkökulma koskettaa oikeastaan vain toimintatutkimusta ja vakuuttavuus on tekstuaalinen näkökulma, jota on pidä perusteltuna tälle tutkimukselle, koska tässä keskeistä on todellisuuden kuvaaminen.

Kaikkiaan tutkimukselle keskeistä on Varton (1992, 103) esittämä kysymys, vastaako tutkimus asetettuihin kysymyksiin. Realismisuudessa keskeinen kysymys on teorian, kohteen ja metodin yhteensopivuus, mikä ajattelu on lähellä sisäisen validiteetin idea. Tätä tutkimuksen teossa kohde ja tutkimuskysymykset ohjasivat teorian lukemista ja valitsemista, kuten johdannossa kuvataan. Opettajankoulutuksen yhteiskunnallisia elementtien ja demokratian sekä demokratiakasvatuksen teorit ovat siis hyvin relevanttia teoriataustaa opettajankoulutuslaitoksen osallistumiskulttuurin tarkasteluun. Luvussa 5.2 on kuvattu metodin valintaa ja perusteltu kyselyn käyttöä ja samalla todettu, että myös muita metodeja olisi voitu käyttää, mutta silloin tutkimus olisi suuntautunut eri tavalla. Laajalle joukolle suunnattu kysely palveli hyvin ensimmäistä osallistumiskulttuurin laajempaa selvitystä, syvemmälle johonkin sen ilmiöön olisi päästy eri metodilla. Näin ollen tutkimuksen peruselementit ovat edistäneet asetettuihin kysymyksiin vastaamista.

Sen lisäksi, että uskottavuuden nimissä tutkijan käsitysten tulisi vastata tutkittavien käsityksiä, on Varton tavoin oleellista kysyä, säilyttääkö tutkimus elämismaailman kokemukset vai kadottaako se ne (Varto 1992, 24-25, 101). Näitä on tutkimuksessa pyritty edistämään kuvaamalla tutkimusprosessia käytänteineen ja siinä tehtyjä valintoja etenkin luvussa 5 ja antamalla analyysissa tilaa tutkittavien omalle

äänelle. Tutkittavien äänen kuulumisen kannalta tärkeää on, kysytäänkö oleellisia asioita ilmiön kannalta ja ymmärtävätkö vastaajat kysymykset tarkoitettulla tavalla. Kuten luvussa 4.2.1 sekä Analyysin eri luvuissa esitetään, muutaman kysymyksen kohdalla kysymystä ei aina ymmärretty tarkoitettulla tavalla. Jälkikäteen ajateltuna pari kysymyksistä olisi pitänyt rakentaa enemmän niin, että niissä olisi kerrottu henkilökohtaisista käsityksistä ja toimista eikä niin paljoa yleisesti. Pääosin kysymyksillä kuitenkin saatiin hyvää aineistoa. Tutkijana toki toivoo, että vastaukset olisivat olleet vielä laajempia – mutta sellaisiin olisi vaadittu erilainen menetelmä.

Tutkimusprosessin kuvaus edistää myös analyysin arvioitavuutta ja toistettavuutta, jotka ovat tutkimuksen realistisuuden arvioinnille oleellisia kysymyksiä aineiston yhteiskunnallisesta merkittävyyden ja riittävyyden sekä analyysin kattavuuden ohella. Arvioitavuudessa oleellista on, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitellään mahdollisimman yksiselitteisesti. Saavuttamattomana on, että toinen tutkija voisi niiden avulla tehdä aineistoista samat päätelmät. (Eskola & Suoranta 1998, 217; Varto 1992, 114.) Arvioitavuutta ja toistettavuutta on tässä tutkimuksessa mahdollistettu tutkimuksen ja analyysin toteutuksen esittelykappaleilla 5.2 ja 5.3 sekä kuvaamalla analyysi-luvussa siinä tehtyjä ratkaisuja.

Aineiston riittävyyteen ei laadullisesti orientoituneessa tutkimuksessa ole otantateorioiden kaltaisia sääntöjä. Keskeistä on kysymyksiin vastaaminen ja saturaatio eli vaihe, jossa uudet vastaajat eivät tuo enää lisätietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 216) Tässä tutkimuksessa ei hyödynnetty saturaatiota vaan vastaajajoukko valittiin harkinnanvaraisesti, jotta aineisto olisi riittävän kuvaava mutta käsiteltävän kokoinen. Kouluttajista vastaajajoukkona olivat kaikki, ja heistä 2/3 vastasi. Eri vuosikursseilta ja kotiryhmistä valituista opiskelijoista yli puolet vastasi. Vaikka saturaatiota ei käytetty, avointen vastausten kohdalla vastausten ilmiöt alkoivat tutkijan näkökulmasta toistaa toisiaan, joten jossain mielessä saturaation voi katsoa toteutuneen.

Analyysin kattavuus tarkoittaa, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistoista (Eskola & Suoranta 1999, 216). Tämän välttämistä tässä tutkimuksessa ovat auttaneet vastaajajoukon laajuus sekä määrälliset vastaukset, jotka usein taustoittavat avoimia vastauksia ja auttavat niiden suuntaamista ja kokonaisuuteen sijoittamista. Analyysissa myös mainitaan avointen vastausten kohdalla, moniko tietyn tyyppisesti on vastannut, jotta lukija voi todeta, millaiseen määrään vastauksia tulkinnat perustuvat.

Mäkelän (1990, teoksessa Eskola & Suoranta 1999, 215-216) mukaan aineiston merkittävyys on suhteellista ja sen puolustaminen edellyttää tietoisuutta aineiston kulttuurisesta paikasta ja tuotantoehdoista. Tämän tutkimuksen aineiston merkittävyys perustuu sen kattavaan yhden opettajankoulutusyksikön osallistumiskulttuurista antamaan kuvaan, jonka analyysi antaa tietoa osallistumisen käytänteistä ja ongelmista, jotka taas ovat keskeisiä aktiiviseen kansalaisuuteen kasvussa. Aineisto kuvaa yhtä laitosta, mutta siitä löytyvistä ilmiöistä voi olla hyötyä laajemminkin korkeakoulujen ja erityisesti opettajankoulutuksen osallistumiskulttuuria mietittäessä.

Eskolan ja Suorannan määrittelemistä neljästä kriteeristä tämän tutkimuksen tuloksilla on siirrettävyyttä, niitä voi soveltaa myös muihin vastaaviin ympäristöihin. Tulokset saavat tukea muista vastaavista tutkimuksista, varsinkin Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tutkimuksista, joten vahvistuvuuttakin on.

4.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseen, aineiston hankintaan ja tulosten käyttöön liittyy aina eettisiä kysymyksiä. Varto (1992, 14-15) näkee, ihmistieteissä keskeisintä eettisyyttä on se, ettei tutkittavia ja heidän kokemuksiaan esineellistytä. Konkreetimmalla tasolla eettisiä kysymyksiä on jaoteltu eri tavoin. Tässä seurataan Suojasen (1982) jaottelua, tutkimuksen lupaan, aineiston keruuseen, tutkimuskohteen hyväksikäyttöön, tutkimuksesta tiedottamiseen ja tutkijan osallistumiseen liittyviin kysymyksiin (Eskola & Suoranta 1998, 52-60). Raja eettisen ja epäeettisen välillä ei ole selvä vaan sen tajuaminen vaatii herkkyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 60).

Tutkimuslupaa tämän tutkimuksen toteuttamiseen ei hankittu, sillä sitä ei pidetty tarpeellisena, koska kyselyä ei nähty arkaluontoiseksi tai ahdistusta herättäväksi ja koska kyselyyn vastattiin anonymisti eikä vastauksissa olleita tunnistetietoja liitetty raporttiin (ks. Suojanen 1982, 58). Tutkittavien katsotaan antaneen luvan vastaustensa käyttöön vastatessaan kyselyyn. Aineistohankintaa voidaan pitää eettisesti kestäväenä. Kukaan ei joutunut vastaamaan kyselyyn vastoin tahtoaan. Sähköpostin saaneilla oli mahdollisuus jättää vastaamatta. Kyselyn kerrottiin koskevan opettajankoulutuslaitosta, mutta sen tarkemmin aihetta ei kerrottu. Tutkimuskohdetta ei ole tutkimusta tehtäessä hyväksikäytetty, vastaaminen oli vapaaehtoista ja käyttötarkoitus selvillä. Kyselylinkin sisältäneessä sähköpostissa myös arvioitiin vastaamiseen menevä aika, jotta vastaaminen

ei olisi häirinnyt muun elämän hallintaa. Tutkimuksesta tehtiin tämä raportti, joka on kaikkien luettavissa, osallistujaryhmille ilmoitetaan raportin valmistumisesta. Tutkimuspaikkakunta on tunnistettavissa, mikä ei aina ole suotavaa.

Osallistumiseen liittyvät eettiset ongelmat tarkastelevat sitä, vaikuttaako tutkija tutkimusyhteisöön. Koska opiskelen tutkimuksen kohteena olevalla laitoksella ja olen ollut yhdessä vastaajaryhmistä, minulla on mukana olleen käsitys tutkittavaan ilmiöön, mikä on ohjannut kysymyksenasettelua ja analyysia. Varton (1992, 113) mukaan esitulkinta aiheeseen tulee omista lähtökohdista. Lähtökohtien merkitystä en kiellä, mutta olen pyrkinyt tekemään esiyymmärrystäni näkyväksi ja kuvaamaan aineistoa siten, että lukija voi arvioida tulkintojen oikeellisuuden. Varton myös käsittää, että ihmistutkimuksessa osallisuus tutkittavaan ilmiöön auttaa myös sitä ymmärtämään (1992, 19, 26). Vastaajiin on voinut vaikuttaa se, että olen näkynyt luottamustoimieni kautta yliopistolla. Opiskelijoihin ja opettajankouluttajiin oletin sen vaikuttavan vastaamishalua lisäävästi, koska oletan olleeni esillä positiivissa yhteyksissä. Henkilökunnalla tutkijan tunteminen on voinut johtaa valikoimaan vastausten näkökulmia enemmän, kuin jos tutkija olisi tuntematon. Vastausten suuntaamista tutkijalle pyrin minimoimaan vastaamisen anonymiteetillä. Koska kuuluin tutkimusjoukkoon, vastasin opiskelijakyselyyn, minkä en näe vääristävän tulosta.

5 Analyysi

5.1 Poliittisuuden ja yhteiskunnallisuuden tarve koulutuksessa

Tutkimuskysymyksissä määriteltiin selvitettäväksi, nähdäänkö tutkimuksen kohteena olevalla opettajankoulutuslaitoksella tarvetta osallistumiselle ja demokratiaan kasvamiselle. Tätä täsmennettiin tarkentavissa kysymyksissä: näkevätkö kouluttajat yhteiskunnalliset sisällöt tärkeiksi koulutuksessa, näkevätkö opiskelijat yhteiskunnalliset sisällöt tärkeiksi koulutuksessa sekä mieltäkö opettajankouluttaja koulutuksen valmistavan aktiiviseen kansalaisuuteen. Tutkimuskyselyissä näihin vastauksia hakevat kysymykset liittyivät usein kysymyksiin tavoitteiden toteutumisesta. Analyysiosion selkeyden vuoksi ne kuitenkin käsitellään eri kappaleissa.

Tämän luvun tutkimuskysymyksiin suorimmin vastaavat opiskelijoiden vastaukset kyselykysymyksiin *Opettajankoulutuslaitoksella tulisi puhua politiikasta* sekä *Opettajankoulutuksen tulisi antaa kansalaisvaikuttamisvalmiuksia* ja henkilökunnan vastaukset väitteisiin *Opettajankoulutuksen työyhteisön ja toimintakulttuurin pitäisi olla demokraattinen* sekä *Opettajankoulutuksen tulisi antaa kansalaisvalmiuksia*. Vastauksia löytyy myös kouluttajien näkemyksistä yhteiskunnallisten sidosten esillä olon riittävydestä ja perusteluista demokraattisuuden tarpeeseen ja sen toteutumiseen. Jälkimmäistä käsitellään pääosin luvussa 6.2.1. Vastaukset esitellään taulukossa 1.

Taulukko 1. Poliittisuuden ja yhteiskunnallisuuden tarve opettajankoulutuksessa

Opiskelijat	Täysin samaa mieltä		Melko samaa mieltä		Melko eri mieltä		Täysin eri mieltä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Opettajankoulutuksessa tulisi puhua politiikasta	17	26	22	33	(26)	39	2	1
Opettajankoulutuksen tulisi antaa kansalaisvaikuttamisvalmiuksia.	26	39	29	44	10	15	2	1
Opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja.	35	53	29	44	2	3	0	0
Kouluttajat								
Opettajankoulutuksen työyhteisön ja toimintakulttuurin pitäisi olla demokraattinen.	27	66	12	29	2	5	0	0
Opettajankoulutuksen tulisi kehittää opiskelijoiden kansalaisvalmiuksia. [autonomisen, kriittisen kansalaisen tietoja, taitoja ja tahtoa]	26	65	12	30	1	2	1	2
Kouluttajat	Liikaa		Riittävästi		Liian vähän		Ei lainkaan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella koulutuksen yhteiskunnalliset ja poliittiset sidokset ovat esillä	0	0	14	36	20	51	5	13
Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella koulutuksen päämääristä ja yhteiskunnallisista sidoksista puhutaan opiskelijoiden kanssa.	0	0	9	24	27	71	2	5

Opettajista 65% oli täysin samaa mieltä ja 30% melko samaa mieltä siitä, että opettajankoulutuksen tulisi kehittää opiskelijoiden kansalaisvalmiuksia, jotka täsmennettiin autonomisen, kriittisen kansalaisen tiedoiksi, taidoiksi ja tahdoksi. Opiskelijoista 83% oli ainakin melko samaa mieltä siitä, että opettajankoulutuksen tulisi antaa kansalaisvaikuttamisvalmiuksia. Kysymyksissä käytettiin eri käsitettä, joten luvut eivät ole täysin vertailtavia. Valmiuksien kehittyminen nähdään tulosten perusteella tarpeellisiksi opettajankoulutuksessa.

Kouluttajien mukaan opettajankoulutuksen työyhteisön ja toimintakulttuurin pitäisi olla demokraattinen, vain kaksi oli eri mieltä – ja avoimista vastauksista selviää syyksi, etteivät he pitäneet demokraattiseksi päätöksenteoksi ymmärtämäänsä äänestämistä sopivana muotona päätöksentekoon. Opiskelijoilta ei kysytty, pitäisikö toimintakulttuurin olla demokraattinen, ainoastaan, kokevatko he toimintakulttuurin demokraattiseksi; kokemusta avoimissa vastauksissa perustellessaan suuri osa valitti demokratian puutetta eli piti sitä toivottavana. Muutama opiskelija ei pitänyt demokratiaa yliopistoon sopivana, johtuen siitä, että he ymmärsivät sen lähinnä päätöksentekotapana – samalla he toivoivat enemmän keskustelua, joka on demokraattisen toimintakulttuurin keskeinen piirre. Opettajankoulutuksen työyhteisön ja toimintakulttuurin demokraattisuutta pidettiin siis selkeästi toivottavana – tosin tulkinnassa on muistettava, ettei aina ole selvää, miten vastaajat demokratian käsittävät, kuten luku 6.2.1 osoittaa.

Opiskelijoista noin 40% oli melko eri mieltä väitteestä, että opettajankoulutuksessa tulisi puhua politiikasta, enemmistö kuitenkin on puhumisen kannalla. Kouluttajista 76%:n mukaan koulutuksen yhteiskunnallisia ja poliittisia sidoksia käsitellään koulutuksessa liian vähän tai ei lainkaan opiskelijoiden kanssa. Opettajankoulutuslaitoksella – millä kysymyksenasettelun myötä ymmärrettäneen työyhteisö ilman opiskelijoita – koulutuksen yhteiskunnalliset ja poliittiset sidokset ovat esillä riittävästi kolmanneksen mielestä. Vaikka jonkinasteista varovaisuutta tai kielteisyyttä politiikan käsittelyn suhteen oli havaittavissa, opettajankoulutuksen toimijoiden mukaan yhteiskunnallisten ja poliittisten kysymysten enemmälle käsittelylle näyttäisi olevan tilaa.

5.1.1 Opiskelijoiden ymmärrys opettajan yhteiskunnallisuudesta

Opiskelijoiden vastaukset väitteeseen ”Opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja” eivät suoraan kerro käsityksistä yhteiskunnallisten ja poliittisten teemojen tarpeellisuudesta koulutuksessa. Mutta jos opettajan työ ymmärretään yhteiskunnalliseksi, voidaan olettaa teeman käsittelyä pidettävän tarpeellisena koulutuksessa.

97 prosenttia vastanneista opiskelijoista piti opettajaa yhteiskunnallisena vaikuttajana. Avoimet vastaukset (n=47) kysymykseen ”Millä tavalla?” osoittivat tämän ymmärrettävän monella tapaa. Eniten syyksi eksplikoitiin sitä, että opettajan kasvatuksen kautta kulkee paljon yhteiskunnan jäseniä (18). Yleensä vastauksissa viitattiin siihen, että oppilaat ovat tulevia kansalaisia, aikuisia tai työntekijöitä; opettajan vaikutuksesta esimerkiksi lasten perheen sen hetkiseen elämään ei ollut mainintoja yhdessäkään vastauksessa. Opettajaopiskelijat mieltävät itsensä ilmeisesti ensisijaisesti tulevaisuuteen vaikuttajiksi, vaikka koulun rooli lasten ja perheiden arjelle on merkittävä.

”Opettajan rooli yhteiskunnassa on tärkeä. Hän opettaa lapsia, joista kasvaa aikuisia, jotka toivottavasti osaavat olla ”hyviä” yhteiskunnan jäseniä.”

”Yhteiskunnallinen vaikuttaja siltä osin, että tulevat yhteiskuntamme jäsenet kulkevat opettajan silmien edestä kohti työelämää.”

”Opettajat vaikuttavat isolta osalta siihen, millaisia ihmisiä Suomessa elää ja toimii tulevaisuudessa.”

Toiseksi eniten mainintoja (13) sai käsitys, että opettajan arvot, asenteet ja mielipiteet ja niiden näkyminen työssä vaikuttavat lapsiin. Vain kaksi vastaajista korosti asian tiedostamisen tärkeyttä. Monistakaan vastauksista ei voinu lukea, pitääkö opettaja arvojensa ja asenteidensa välittymistä hyvänä vai huolestuttavana.

”Opettaja vaikuttaa joka vuosi välillisesti tai suoraan useisiin kymmeneen ellei satoihin ihmisiin omien mielipiteidensä tai näkemystensä avulla. Miten opettaja voi olla vaikuttamatta?”

”Opettaja kasvattaa omalla osaltaan ja sarallaan tulevia yhteiskunnan jäseniä ja vaikuttaa omilla opetusmenetelmillään ja arvoillaan lapsen ajatus- ja maailmankuvaan.”

Opettajan katsottiin vaikuttavan opetusmetodi- ja näkökulmavalinnoillaan (4):

”Opettaja vaikuttaa lapsille tarjoamaansa ohjaukseen ja siten myös lapsiin.”

”halusi tai ei opettaja tekee opetuksessa valintoja jotka ovat vaikuttavia.”.

Opettajan nähtiin olevan keskeinen hahmo lapsen elämässä (3) ja vaikuttavan esimerkillään ja esikuvallisuudellaan (3). Esimerkillä vaikuttaminen nousi kuitenkin vähemmän esiin kuin Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tutkimuksissa (Syrjäläinen ym. 2006, 50-68).

Opettajan rooli yhteiskunnallisena vaikuttajana nähtiin myös siinä, että hän voi antaa välineitä tiedostaa ja ymmärtää yhteiskuntaa (4) ja malleja siinä vaikuttamisesta (2).

”Opettajalla on mahdollista tarjota oppilailleen kansalaisvaikuttamisen malleja ja tilaisuuksia. Hän voi parhaimmillaan tarjota lapsille mahdolliseen hankkimaan kriittistä katsantokantaa yhteiskuntaa kohtaan.”

Kahdeksan vastaajaa näki opettajan olevan yhteiskunnallinen vaikuttaja siksi, että hän on osa järjestelmää ja edustaa sen arvoja ja näkemyksiä eli koska yhteiskunta määrittää opettajan toimintaa. Näissä maininnoissa yhtä lukuun ottamatta opettaja nähtiin ennemmin yhteiskuntapolitiikan toteuttajaksi kuin sen muokkaajaksi.

”Kaikki joutuvat olemaan koulussa tietyn ajan jakson elämästään. Opettaja on osa järjestelmää ja omalla paikallaan on yhteiskunnallinen vaikuttaja.”

”Koulu ja sen opettajat edustavat yhteiskunnan näkemyksiä senhetkisestä kasvatustilanteesta ja koulutuspolitiikasta.”

”Opettajan työ myös riippuu paljon yhteiskunnan näkemyksistä, joten halutessaan tehdä työtään omien arvojensa tai näkemystensä mukaisesti, on opettajan vaikutettava ennen kaikkea yhteiskunnan näkemyksiin.”

Kaikista vastauksissa vain yksi toi esiin opettajan muuten kuin koulussa ja koulun kautta vaikuttajana. Opettajaa ei juuri nähty laajemman yhteiskunnallisen toiminnan subjektina, joka sitä kautta vaikuttaisi myös koulun toiminnan edellytyksiin.

Opettajien uskottiin vaikuttavan lasten käsityksiin ja kasvuun, mutta vain harva analysoi vaikutuksensa laatua tai vaikuttamisen mekanismeja. Voikin kysyä, pitääkö opettaja vaikutustaan lähtökohtaisesti hyvänä? Mekanismeista indoktrinaatioon ja sosiaalistamiseen viittasi käsitteillä vain kaksi vastaajaa.

5.2 Poliittisten ja yhteiskunnallisten toteutuminen koulutuksessa

Tämän luvun kolmessa osassa haetaan vastauksia siihen, kuinka yhteiskunnalliset ja poliittiset sisällöt näkyvät opettajankoulutuksessa, sekä tutkimuskysymykseen, miten opettajankouluttajat mieltävät opettajankoulutuksen valmistavan aktiiviseen kansalaisuuteen ja pääkysymykseen Toteutuuko opettajankoulutuslaitoksella demokratiaan kasvaminen.

5.2.1 Poliittisen eksplisiittisyys koulutuksessa ja sen sisällöissä

Tässä luvussa analysoidaan opiskelijoiden vastauksia kysymykseen *Mikä opettajankoulutuslaitosta ohjaa* sekä väitteeseen *Opettajankoulutuslaitoksellamme käydään keskustelua opettajankoulutuksen päämääristä ja sitä ohjaavista tekijöistä* ja

sitä seurannutta avointa kysymystä *Missä yhteyksissä tai kursseilla tätä keskustelua on käyty?*, samoin vastauksia väitteeseen *Kouluttajat kertovat kurssien sisältöjen ja menetelmien valinnasta.* Analysoidaan myös opiskelijavastauksia väitteeseen *Opettajankoulutuksen tämän hetkinen ilmapiiri on myönteinen politiikan käsittelylle ja siitä puhumiselle* sekä kouluttajien vastauksia väitteisiin *Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella koulutuksen yhteiskunnalliset ja poliittiset sidokset ovat esillä* ja *Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella koulutuksen päämääristä ja yhteiskunnallisista sidoksista puhutaan opiskelijoiden kanssa.* Numeraaliset vastaukset löytyvät taulukosta 2.

Taulukko 2. Poliittisen eksplisiittinen käsittely.

Opiskelijat	Liikaa		Riittävästi		Harvoin		Ei koskaan			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Opettajankoulutuslaitoksellamme käydään keskustelua opettajankoulutuksen päämääristä ja sitä ohjaavista tekijöistä.	0	0	11	16	52	76	5	7		
Opiskelijat	Aina		Usein		Joskus		Harvoin		Ei koskaan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kouluttajat kertovat kurssien sisältöjen ja menetelmien valinnasta eli mm. miksi ne on valittu ja jotain jätetty pois	0	0	4	6	33	49	29	43	1	1
Opiskelijat	Täysin samaa mieltä		Melko samaa mieltä		Melko eri mieltä		Täysin eri mieltä			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Opettajankoulutuksen tämän hetkinen ilmapiiri on myönteinen politiikan käsittelylle ja siitä puhumiselle.	0	0	20	31	42	65	3	5		
Kouluttajat	Liikaa		Riittävästi		Liian vähän		Ei lainkaan			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella koulutuksen yhteiskunnalliset ja poliittiset sidokset ovat esillä	0	0	14	36	20	51	5	13		
Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella koulutuksen päämääristä ja yhteiskunnallisista sidoksista puhutaan opiskelijoiden kanssa.	0	0	9	24	27	71	2	5		

Vaikka yhteiskunnallis-poliittiset teemat nähtiin tärkeiksi koulutuksessa, niitä ei koettu käsiteltävän toivotun vertaa. Opiskelijoista 70% ei pitänyt ilmapiiriä myönteisenä politiikan käsittelylle ja siitä puhumiselle. Yli 80% mukaan opettajankoulutuslaitoksella käydään keskustelua opettajankoulutuksen päämääristä ja ohjaavista tekijöistä harvoin tai ei koskaan. Avoimet vastaukset siitä, missä yhteyksissä keskustelu päämääristä ja koulutusta ohjaavista tekijöistä (n=56) taustoittivat monivalinnan tulosta. 17:lle ei muistunut mitään yhteyttä mieleen, kuusi heistä on sitä mieltä, ettei keskustelua ole käyty. Viimeinen lainaus voi selittää tilannetta:

” Voisin ehkä vastata myös harvoin, mutta kun ei tule mieleen mitään yhteyttä, missä aiheesta olisi puhuttu, ainakaan mitään virallista”

”Vastasin harvoin, vaikka ei koskaan olisi ollut lähempänä kokemustani. Luulen kuitenkin, että aiheesta on puhuttu, mutta että itseäni se ei silloin kiinnostanut.”

Avoimissa vastauksissa eniten mainintoja tuli kuitenkin kahvipöytäkeskusteluista (12). Usea korosti, että kursseilla ei ole keskusteltu, mutta kahvilla kyllä. Luvussa 6.4.1 havaitaan opiskelijoiden toivovan enemmän myös vapaamuotoisia keskusteluja kouluttajien kanssa.

”Ei tule mieleen mitään virallista foorumia. Kai siitä on puhuttu ”kahvipöytäkeskusteluissa.””,
 ”monissakin paikoissa (irtonaisissa tilanteissa), mutta lähinnä opiskelijoiden kesken”.

Vastauksissa kuitenkin löytyi kursseja ja yhteyksiä, joissa teemasta on puhuttu. Muistikuva asian käsittelystä jollain kasvatustieteen kurssilla oli 7:llä. Harjoittelut mainittiin neljästi, Juliet ohjelma kerran. Eniten mainintoja saivat kotiryhmät (8) ja integraatiohanke (10). Kotiryhmiä ei ilmeisesti hahmoteta tavallisiksi opinnoiksi:

”en muista kertaakaan olleeni tällaisella kurssilla missä aiheesta olisi keskustelua...kotiryhmässä ollaan juteltu tietty mutta ei kyllä millään muulla kurssilla.”

Ilmeisesti moni ei oleta teeman tulevan esiin kursseilla, sillä useampi (~8) kertoi aiheen tulleen sivulauseissa, asiaan kuulumattomana sisältönä. Ehkä kurssin pitäjä on tuonut teeman keskusteluun tietoisesti ajatellen sitä läpäiseväksi teemaksi, mutta opiskelijat ovat pitäneet sitä irrallisena teemana. Koska kursseja ei mainittu, ei tähän saada varmuutta.

” Monessakin eri kurssissa, mutta ehkä enemmän kurssin sisältöön kuulumattomana keskusteluna”
 ”integraatioryhmän opetuksessa. joillakin yksittäisillä demoilla sattumalta on käyty keskustelua”

Se, etteivät opiskelijat koe koulutuksen päämääristä puhuttavan ja ettei ilmapiiriä pidetä politiikan käsittelylle myönteisenä selittynee osin sillä, että kouluttajista 3/4 mukaan koulutuksen päämääristä ja yhteiskunnallisista sidoksista puhutaan opiskelijoiden kanssa liian vähän tai ei lainkaan. Laitoksella yleensä koulutuksen yhteiskunnalliset ja poliittiset sidokset ovat olleet esillä hieman paremmin, kuitenkin 64% mukaan liian vähän tai ei lainkaan. Ilmeisesti kysymyksen muoto on vaikuttanut vastauksiin, koska on muuten hankala ymmärtää, miten viiden vastaajan mukaan sidokset eivät ole laitoksella lainkaan esillä mutta vain kahden mukaan niitä ei käsitellä opiskelijoiden kanssa – vai eikö opiskelijoiden kanssa asioiden käsittely tapahdu laitoksella?

Heikkoa tietämystä opettajankoulutusta ohjaavista tekijöistä selittää sekin, että opiskelijoiden mukaan sisältöjen ja metodien valinnan syitä ei yleensä ole kerrottu. Tällöin opetussuunnitelman merkitys ja arkipäivän ratkaisujen poliittisuus ja arvovalinnat eivät tule opiskelijoille selviksi. Näin myös esimerkiksi kansalaisaktiivisuutta ja demokratiaa tukevien aktivoivien työmenetelmien tausta ja merkitys jää aukeamatta.

Ilman eksplisiittistä ymmärrystä menetelmien käyttöä voi pitää indoktrinaationa, ja ainakin toimintaperiaatteiden soveltaminen omassa työssä on vaikeampaa.

Taulukossa 3. ovat opiskelijoiden käsitykset siitä, mitkä tekijät ja minkä verran opettajankoulutusta ohjaavat. Osio on Piesanen ym. (2006) selvityksestä, jossa jostain syystä opiskelijat saattoivat vastata vain kahteen viimeiseen tekijään (ks. kpl 3.2.5). Opiskelijoiden oletukset ohjaavista tekijöistä erosivat runsaasti vain yksikön virkarakenteen ja opiskelijapalautteen kohdalla. Kun opiskelijat saivat vastattavakseen enemmän vaihtoehtoja, heiltä kerätyn palautteen oletettu vaikutus sai heikommät luvut kuin Piesanen ym. raportissa. Palautteen opiskelijat uskovat vaikuttavan selkeästi vähiten. Auki jää, onko kyseessä Jyväskylän OKL:n opiskelijoiden huono kokemus palautteen vaikutuksessa (ks. 6.4.5) vai vaikuttiko vaihtoehtojen vähäisyys Piesasella ym. niin, että opiskelija pohti vain kahden tekijän vaikutusta.

Taulukko 3. Opettajankoulutusta ohjaavat tekijät opiskelijoiden käsitysten mukaan.

Opiskelijat: Mitkä seikat käsityksesi mukaan ohjaavat opettajankoulutuslaitoksen kehittämistä? (1 = ei lainkaan, 5 = paljon)	ka. n =	keski- hajonta	mediaani	Kouluttajat (Piesanen ym. 2006)	Opiskelijat (Piesanen ym. 2006)
1. Opetusministeriön ohjaus	3,68	0,76	4	3,96	-
2. Yleinen koulutuspolitiikka	3,72	0,7	4	3,69	-
3. Yhteiskunnallinen kehitys	3,44	0,86	3	3,41	-
4. Kasvatusideologiset suuntaukset	3,37	0,92	3	3,12	-
5. Alueelliset kehittämistarpeet	2,72	0,76	3	2,73	-
6. Kansainvälistyminen	3,03	1,03	3	3,16	-
7. Työelämän tarpeet	3,47	0,92	3	3,22	-
8. Opettajankoulutusyksikön tulostavoitteet	3,69	0,77	4	3,61	-
9. Yksikön itsearviointi	2,97	0,82	3	3,15	-
10. Yksikön ulkoinen arviointi	3,07	0,88	3	3,08	-
11. Yksikön virkarakenne	3,12	0,98	3	3,53	-
12. Opettajankouluttajien omat intressit	3,79	0,85	4	3,53	-
13. Opiskelijoilta kerättävä palaute	2,5	0,8	2	3,38	2,91
14. Opettajan työssä tarvittavat valmiudet.	3,24	0,93	3	3,65	3,36

5.2.2 Aktiivisuuden kasvu ja kansalaisvalmiuksien kehittyminen

Tässä luvussa analysoidaan opiskelijavastauksia edellä esitellyn väitteen *Opettajankoulutuksen tulisi antaa kansalaisvaikuttamisvalmiuksia* avoimeen jatkokysymykseen *Miltä kursseilta koet niitä saaneesi* sekä opettajankouluttajien vastauksia väitteeseen *Opettajankoulutuslaitos tukee opiskelijoiden aktiivisuuden kasvua* ja sen perusteluihin *Miten* sekä vastauksia väitteeseen *Tämän hetkinen opettajankoulutus*

Jyväskylässä kehittää opiskelijoiden kansalaisvalmiuksia ja kysymykseen Missä, miten ja kenen toimesta kansalaisvalmiuksia pitäisi opettajankoulutuksessa kehittää?. Numeraaliset tulokset ovat taulukossa 4.

Kansalaisvaikuttamisvalmiuksia ei opiskelijakyselyssä määritelty. Tarkoituksena oli, että vastauksista voisi lukea, mitä opiskelijat valmiuksilla ymmärtävät, mutta tämä onnistui vain muutamista vastauksista. Useimmat vain nimesivät kurseja kirjoittamatta, millaisia valmiuksia olivat sillä saaneet.

Jos vastaustyyppejä ”En missään”(15) ei lasketa, eniten mainintoja sai integraatiohanke (12). Juliet-opintoihin kuuluva Active citizenship -kurssi sai 4 mainintaa, joista yhdessäkään ei tarkennettu vaikutusta. Kotiryhmät saivat 4 mainintaa, joista yhdessä avattiin vaikutusta.

”Integraatio-opinnot ovat oikeastaan ainut paikka jossa yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ja sen mahdollisuuksista on puhuttu.”

”Integraatioryhmän opiskelutavan kautta”

”kotiryhmäistunnoilta ainakin oman aktiivisuuden ja passiivisuuden tiedostamisen kautta”.

Kasvatustieteen kurssit saivat hajanaisia mainintoja. Opettaja ja yhteiskunta/Kouluyhteisö ja yhteiskunta sai 4 mainintaa, muutama muu yhden tai kaksi.

”Erityisesti opettaja ja yhteiskunta-kurssilla, mutta myös hieman sivuten joillakin kasvatustieteen kursseilla, mm. vuorovaikutus kurssilla, OKLS310:llä ja OKL006:lla. Myös Julietin active citizenship kurssilla.”,

”Jollain lailla syventävä kurssi 1900-luvun opetushistoriasta antoi jotain ajatuksia siihen. Muita kurseja ei tule mieleen, sillä sisältöjä on vaikea muistaa.”.

Pom-opinnoista useimmin mainittiin historia (4). Uuden opetussuunnitelman myötä tulleiden aihekokonaisuuksien Yrittäjyys ja aktiivinen kansalaisuus -kurssi sai 2 mainintaa, uskonto ja ympäristö- ja luonnontieto molemmat yhden

”Tulisi antaa, mutta vain yhtenä monien asioiden joukossa. Ehkä joku yllä on auttanut hahmottamaan luonnon ja ihmisen suhdetta paremmin ja sitä mitä itse voi tehdä ympäristön hyväksi. Historia ja jotkut kasvatustieteen kurssit ovat avanneet vähän politiikan roolia koulutukselle - mutta en voi kyllä sanoa oppineeni, miten itse vaikuttaa niihin prosesseihin.”.

Vain yksi vastaaja viittasi siihen, että käytännössä toimiminen OKL:ssa tai yliopistolla on opettanut taitoja. Kysymyksen muotoilu kurseista rajasi todennäköisesti ajattelua. Avoimempi muotoilu olisi voinut ohjata ajattelua enemmän yleisiin taitoihin. Kolme viittasi yleisempään ajatteluvalmiuksien kehittymiseen:

”Integraatio-opinnot ovat antaneet yhteiskunnallistakin käsityskykyä ja yleensä kriittiset osuudet opinnoissa ovat opettaneet katsomaan asioita analyttisemmin. Keskustelua ja argumentaatiota olisi voinut oppia paljon lisää.”

”En vielä oikein miltään. Ainakaan niin, että olisin tiedostanut. Mutta kai yliopistossa oppii ajattelemaan ja kriittiseksi, ja ne ovat tärkeitä taitoja.”

Yleisempiin taitoihin viitanneiden vastauksissa kansalaisvaikuttamistaidot hahmottuvat kriittisyydeksi ja analyttisyydeksi sekä keskustelu- ja argumentaatiotaidoiksi. Näiden lisäksi muutamissa jo siteeratuissa vastauksissa taitoihin viitataan koulutuksen ja politiikan yhteyksien ymmärtämisen taidoilla sekä ajattelun kehittymisellä. Muista vastauksista käsitystä taidoista ei ole luettavissa.

Taulukko 4. Opettajankoulutus kansalaisvalmiuksien kehittäjänä.

Kouluttajat	Täysin samaa mieltä		Melko samaa mieltä		Melko eri mieltä		Täysin eri mieltä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Opettajankoulutuslaitos tukee opiskelijoiden aktiivisuuteen kasvua	1	2	23	57	15	38	1	2
Tämän hetkinen opettajankoulutus Jyväskylässä kehittää opiskelijoiden kansalaisvalmiuksia [autonomisen, kriittisen kansalaisen tietoja, taitoja ja tahtoa]	1	2	21	52	16	40	2	5

Reilu puolet kouluttajista oli ainakin melko samaa mieltä siitä, että opettajankoulutus tukee opiskelijoiden aktiivisuuteen kasvua ja kehittää opiskelijoiden kansalaisvalmiuksia. Nelisenkymmentä prosenttia on kuitenkin eri mieltä. Käsitykset siis poikkeavat työyhteisön sisällä. Opettajankouluttajille suunnatuilla kysymyksillä ”Miten?” (tukee aktiivisuuteen kasvua) (n=31) ja ”Missä, miten ja kenen toimesta kansalaisvalmiuksia pitäisi opettajankoulutuksessa kehittää?” (n=31) ei saatu kovin laajoja vastauksia. Ohjaavuuden välttämiseksi kysymykset jätettiin yleisiksi ja laajoiksi, mikä ilmeisesti johti siihen, että niihin oli hankala tarttua.

Aktiivisuutta ei kysymyksessä tietoisesti määritely, mikä sai vain yhden vastaajan kysymään määrittelyä. Monista vastauksista pystyi lukemaan jonkin verran, miten aktiivisuus on ymmärretty. Oikeastaan kaikki hahmottivat sen opiskelija-aktiivisuutta laajemmin. Tiivistäen aktiivisuudella vastauksissa tarkoitettiin omaaloitteisuutta, itsenäisyyttä, vastuullisuutta, osallistumista, ajatteluntaitoja, passiivisuuden ja sopeutumisen vastakohtaa, kriittisyyttä, vaikuttamista. Vaikka enemmistö oli ainakin melko samaa mieltä aktiivisuuteen kasvun tukemisesta, avoimissa vastauksissa kerrottiin siitä, miksi opettajankoulutuslaitos ei tue aktiivisuuteen kasvua. Moni melko samaa mieltä oleva antoi puoltavien lisäksi myös heikentäviä syitä.

Kolmella vastaajalla näkökulmana oli, että periaatteen tasolla tukee mutta käytännössä ei. Useassa vastauksessa kritisoitiin koulumaisuutta (3), holhoamista ja asioiden antamista liian valmiina (5), näihin liittyen ja lisäksi opintojen muodon nähtiin passivoivan (2). Muutama vastaajaa piti ongelmana, ettei koulutus haasta ajatteluun.

”Aktiivisuuden kasvu on yliopistokoulutuksen perustehtävä. Tähän myös opettajankoulutus pyrkii...koulumainen opiskelutapa kuitenkin pikemminkin ylläpitää koulun traditiota, mihin kuuluu oikeamminkin passiivinen sopeutuminen kuin aktiivinen osallistuminen.”
 ”Opinnoissa kuljetaan enimmäkseen valmiita laturia pitkin.”
 ”Liikaa opiskelussa voi suorittaa joutumatta itse omakohtaisesti pohtimaan ja tekemään asioita.”

Kolme vastaajaa piti ongelmallisena, että opiskelijoiden osallistuminen ja osallistaminen kohtaa vain rajallista joukkoa. Pari näki ongelmana sen, etteivät opiskelijat käytä mahdollisuuksia hyväkseen, mikä laitoksella vaikuttamisen ja kehittämisen suhteen vaikuttaa olevan kouluttajien käsitys laajemminkin (ks. kpl 6.4.2).

”Pyrkimyksenä on ottaa opiskelijat mukaan keskusteluun ja toimintaa, mutta se kohdennu kaikkiin.”
 ”Ideatasolla tukee, mutta käytännön taso on vähän eri juttu. Osa opiskelijoista on hyvinkin aktiivisia, mutta välillä on vähän hämartyneenä se, miten passiivisiakin saisi tuettua aktiivisiksi...”
 ”Antamalla mahdollisuuksia omaan aktiivisuuteen, mutta kovin harva opiskelija käyttää tätä mahdollisuutta opintojen syventämiseen, itsensä kehittämiseen ja omaehtoiseen opiskelun laajentamiseen.”
 ”Mielestäni opiskelijoilla on vaikuttamisen mahdollisuus - aina opiskelijat eivät kuitenkaan käytä vaikuttamisen mahdollisuutta (esim. osallistumisaktiivisuus opiskelijoiden tai laitoksen järjestämiin palautetilaisuuksiin).”

Suppeat vastaukset siitä, miten opettajankoulutus tukee aktiivisuuden kasvua, hajosivat moniin suuntiin. Useamman vastauksen läpäisevä viire oli, että opettajankoulutus antaa siihen mahdollisuuden, muutama (4) tämän eksplikoikin:

”Tarjota erilaisia mahdollisuuksia ja ottaa huomioon opiskelijoiden ja opettajien ideoita. Muillakin kuin johtoklikillä voi olla hyviä näkemyksiä ”

Eniten vastaukset koskivat kurssien sisältöjä ja työtapoja (6). Haastava opetus, osallistavat työtavat, kriittisyyden kehittäminen tulivat esiin. Kolme vastaajaa korosti vastuuta omista opinnoista ja itsenäistä työskentelyä. Kun ongelmaksi nähtiin liiallisen valmiina antamisen, esitettiin sen välttäminen aktiivisuutta tukevissa tavoissa:

”Hyvää tahtoa ja pyrkimystä ainakin on. Monet opintojaksoista sisältävät valinnanmahdollisuuksia ja osallistavia työtapoja.”
 ”Yritän opena kannustaa opiskelijoita kriittisyyteen ja aktiivisuuteen sekä vapaamuotoisesti että opintotehtävien kautta.”,
 ”Tavoitteena on, että opiskelija työskentelee aktiivisesti ja näin tehdessään myös oppii aktiivisuuteen. Joitakin asioita laitos kuitenkin tarjoaa "liian valmiina" ja tämä ei tue aktiivisuuden kasvua.”

Muutamissa vastauksissa käsiteltiin suhtautumista opiskelijaan, luottamusta, aitoa palautetta ja keskusteluihin mukaan ottamista:

”Tarjoamalla keskustelumahdollisuuksia, keräämällä palautetta, johon reagoidaan, ottamalla opiskelijoita mukaan suunnitteluun (koskee omaa toimikenttää) ”
 ”Minun oma filosofiani lähtee siitä, että opiskelijat ovat aikuisia ja että heihin tulee luottaa.”.

Pari vastaajaa otti esiin kriittisen ajattelun kehittymisen yleensä opinnoissa. Aktiivisuuteen kasvun tukemisen kohdalla teeman läpäisevyys tuli esiin vain muutaman kerran, mutta kansalaisvalmiuksien yhteydessä hyvin usein. Opiskelijoiden osallistuminen laitoksen työryhmiin mainittiin (3) samoin laitosjohtajatapaamiset. Opintojaksoista niminä nousivat esiin vain integraatio-hanke sekä läksykerhot.

Kansalaisvalmiuksien kehittäminen ja kehittyminen nähtiin yli puolissa vastauksista (n=31) tapahtuvan tai siis pitävän tapahtua läpäisevänä eli osana kaikkia opintoja (16-20). Noin puolet vastaajista (14) näki vastuun olevan kaikilla. Kysymyksen muodon vuoksi jotkut vastasivat selkeämmin vain kohtaan kenen toimesta ja osa kohtaan missä. Kaikista vastauksista ei voi lukea, tarkoittaako läpäisevää periaatetta kannattanut myös sitä, että vastuu on kaikilla – ja toisin päin. Jos näin oletetaan, luvut kasvavat hieman.

”Kaikessa opiskelussa. Eihän nämä valmiudet kuulu vain yhteen opintokokonaisuuteen, vaan liittyvät siihen, miten ihminen kiinnittyy yhteiskuntaan ja elämään.”

”Se pitäisi olla sisäänrakennettuna koko opetusohjelmassa”

Kouluttajilla näkemys siitä, etteivät kansalaisvalmiudet ole vain irrallinen opintokokonaisuus on yleinen (vrt. Gullberg 2005) ja opiskelijoihin verrattuna huomattavasti laajempi. Siihen kenen toimesta kansalaisvalmiuksia pitäisi kehittää, vastasi avoimiin eksplisiittisesti 17 vastaajaa. 14 näki tehtävän kuuluvan kaikille, heistä neljän vastaukset voi lukea työntekijöitä ilman opiskelijoita tarkoittaviksi. ”Kaikkien toimesta” vastanneista neljä korosti vastuun olevan myös opiskelijoilla. Monista vastauksista käsitystä opiskelijoiden roolista ei voinut lukea. Yksi kirjoitti vastuun vain opiskelijoille – tavoittaen jotain oleellista kansalaisvaikuttamistaidoista mutta ei oppimisympäristön ja kouluttajien mahdollisuuksista vaikuttaa asiaan:

”Koko henkilökunnan ja opiskelijoiden itsensä siten, että toiminta olisi sisäänkirjoitettuna kaikkeen työskentelyyn”

”Kaikki ovat tästä vastuussa, myös opiskelijat itse. Toiminta mikrotasolla, aineryhmissä on tärkeää. Itse kampaillen jatkuvasti sen kanssa, miten omalla toiminnallani voisin näitä edistää.”

”Opiskelijan itsensä. Siitähän kansalaisvalmiuksissa on kyse.”

Neljän vastauksen, jossa vastuu nähtiin hieman monitulkintaisesti olevan työyhteisöllä, lisäksi yhdessä vastauksessa todettiin vastuun olevan koulutuksen järjestäjällä.

Siihen missä paikoissa ja tilanteissa kansalaisvalmiudet ylipäätään näkyisivät opettajankoulutuksessa tuli harvempia konkretisointeja. Juuri kukaan ei kertonut omasta opetuksestaan. Muutama näki läpäisevyyden keskeisimpänä mutta teeman korostuvan

yhteiskuntaopissa ja aihekokonaisuuksissa. Kurseista aihekokonaisuudet sai 3 mainintaa, POM-valinnaiset, yhteiskuntaoppi, vaihto ja harjoittelu yhden.

”Tärkeintä on pystyä vaikuttamaan keskiössä, eli oman ammatillisen osaamisensa kehittämisessä ja siihen liittyvissä seikoissa.”

” KAIKKIEN YHTEINEN ASIA! - ainepohjanäkökulmasta korostuu yhteiskuntaopissa”

”Lähinnä harjoittelun yhteydessä, myös opiskelija vaihdon avulla kotimaassa ja ulkomaille. Yksi mahdollisuus on harjoittelun osittainen siirtäminen kentän kouluihin eri puolille maata.”

Toimintakulttuurin tasolla tahdottiin kriittistä ja pohtivaa näkökulmaa sekä opiskelijoita valtauttavampaa ja vastuuttavampaa toimintaa. Keskustelu tuli esiin kolmesti. Vastuun teema nousi esiin kolmessa vastauksessa.

”Esimerkiksi vapaamuotoisissa keskustelutilaisuuksissa opiskelijoiden ja OKL:n henkilökunnan välillä voitaisiin nostaa esiin opiskelijoiden tärkeäksi kokemia asioita. Tilaisuuksissa kaikilla opiskelijoilla, kuten myös henkilökunnan jäsenillä, olisi mahdollisuus esittää näkemyksensä.”

”Koko laitoksen tulisi henkiä sellaista kulttuuria, jossa keskustellaan, esitetään eri vaihtoehtoja ja tarkastellaan kansalaisena toimimisen perusolemusta eli kysymystä koulun tehtävästä.”

”Opiskelukulttuurin pitäisi olla nykyistä enemmän opiskelijoita valtauttavaa ja vastuullistavaa. Tämän luominen on sekä opettajien että opiskelijoiden tehtävä.”

Toiminnan tahdottiin myös avautuvan yhteiskuntaan päin, mihin liittyy ajatus harjoitteluista kenttäkouluilla.

”Pitäisi avata mahdollisuuksia avata koulutusta yhteiskunnan suuntaan. Tällä hetkellä mahdollisuuksia ei käytetä hyväksi, vaan umpioidutaan kampukselle.”.

Tässäkin yhteydessä yksi vastaaja toi esiin, että valitsemalla sopivampia ihmisiä pääsykokeissa voitaisiin vastata myös tähän haasteeseen. Vapaaehtoistyö nousi koko aineistossa esiin vain kerran, vaikka sillä nähdään kansalaisuuteen liittyen paljon mahdollisuuksia yliopistoissa (ks. Eskola & Kurki 2001).

5.2.3 Demokratia opettajankoulutuslaitoksella

Tässä luvussa analysoidaan vastauksia opiskelijoille esitettyyn väitteeseen *Opettajankoulutuksen toimintakulttuuria voi kutsua demokraattiseksi* sekä sen perusteluihin *Perustelee lyhyesti* demokraattisuutta tai sen puutetta ja kouluttajille esitettyjä väitteitä *Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen työyhteisöä ja toimintakulttuuria voi pitää demokraattisena, Opettajankoulutuksen työyhteisön ja toimintakulttuurin pitäisi olla demokraattinen* sekä näitä seurannutta avointa *Perustelee näkemyksesi*. Monivalintojen vastaukset taulukossa 5.

Taulukko 5. Työyhteisön ja toimintakulttuurin demokraattisuus.

Kouluttajat	Täysin samaa mieltä		Melko samaa mieltä		Melko eri mieltä		Täysin eri mieltä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen työyhteisöä ja toimintakulttuuria voi pitää demokraattisena.	2	5	26	63	9	22	4	10
Opettajankoulutuksen työyhteisön ja toimintakulttuurin pitäisi olla demokraattinen.	27	66	12	29	2	5	0	0
Opiskelijat								
Opettajankoulutuksen toimintakulttuuria voi kutsua demokraattiseksi.	0	0	24	37	36	55	5	8

Vastattuaan monivalintakysymyksiin opettajankoulutuslaitoksen demokraattisuudesta kouluttajat vastasivat tarkoituksella melko avoimeksi tehtyyn kysymykseen *Perustelee näkemyksesi*. Ajatus oli, että siinä kommentoitaisiin kahta edellistä, kuten osa tekikin. Osa kommentoi vain, pitäisikö työyhteisön ja toimintakulttuurin olla demokraattinen ja muutama myös edeltäneitä kysymyksiä keskustelumahdollisuuksista. Demokratiaa ei kyselyssä määritelty; kouluttajista vain kaksi pohti, mitä demokratialla tarkoitetaan:

”Mitä demokratialla sitten tarkoitetaan? Vaikutusmahdollisuuksia, äänestyspäätöksiä? Opettajille vai opiskelijoille vai molemmille?”

”Onko avoimuus sama kuin demokratia? Ehkä enemmän 'keskusteleva' yhteisö.”

Ytimekkäät vastaukset ”Alas harvainvalta!” tai ”on tärkeää” eivät kerro demokratiakäsityksestä juurikaan. Vastauksista 11:ssä demokratian olemusta käsiteltiin implisiittisemmin eli kuvaillen, mitä demokratia on tai ei ole, usein demokraattisen työyhteisön piirteinä. Näissä demokratiaan sisällytettiin muutaman kerran eri kantojen kuuleminen ja keskustelu, samoin alistuminen tehtyihin päätöksiin. Äänestyspäätöksiin viitattiin parissa vastauksessa.

”Mielestäni nykyaikaisen työyhteisön kuuluu olla demokraattinen, mikä ei mielestäni poista vahvan johtajuuden tärkeyttä. OKL on kenties tässä mielessä toisinaan turhankin demokraattinen.”

”Tämä on päällikkövaltainen virasto, jossa johtaja päättää ja vastaa kaikesta. Ns. demokraattisilla elimillä voi siis olla vain neuvoo-antava rooli. Arkirutiinin pyörittäminen muodollisesti demokraattisella päätöksenteolla olisi liian hankalaa.”

”Vain demokraattisessa työyhteisössä kaikkien näkemykset voivat olla rikastuttamassa toimintaa. Opiskelijat kuuluvat mukaan ja heidän äänensä tulee samalla kuulluksi, jos ilmapiiri on avoin ja salliva.”

Useassa vastauksessa käsiteltiin demokratian ja johtamisen suhdetta (6-10). Laitoksella on ollut 7-8 vuotta käytäntö, jossa laitosneuvostoa ei ole vaan virallinen päätös- ja eteenpäinesitysvalta on johtajalla. Vastauksista oli luettavissa tyytymättömyyttä niin järjestelmään kuin nykyiseen johtamiseen. Johtamisjärjestelyjen ongelmat nousivat esiin muidenkin kysymysten yhteydessä. Osa vastaajista näki demokraattisen kulttuurin ja yksinvaltaisen johtajan yhteen sovittavaksi, mutta huomautti, ettei se tällä hetkellä

toimi. Johtajalta vaadittiin uskallusta tehdä päätöksiä; nousta tarvittaessa demokratian yläpuolelle.

”Työryhmien kokoaminen ei perustu osapuolten edustavuuteen, vaan halukkuutteen ja päätöksen teko on keskitetty.”

”Tämän hetken toimintamalli keskittää päätökset yhdelle henkilölle. Laitosneuvostojen aikaan jokainen saattoi olla mukana tekemässä päätöksiä.”

”Laitoksen johtamismalli perustuu johtajan suvereeniin valtaan. Tämä malli toimii vain jos johtaja on ns. sivistynyt itsevaltiainen (ks. Platonin Valtio). Valta, erityisesti itsevaltiainen korruptoi johtajan helposti, kuten käytäntö on osoittanut. Nykyinen hallintomalli on haavoittuvainen, jos johtaja ei kykene tekemään päätöksiä.”

Muutama täsmensi avoimissa OKL:n olevan jo nyt riittävän demokraattinen (3).

Muutama vastaaja kaipasi lisää demokraattisuutta:

”Mielestäni nykyaikaisen työyhteisön kuuluu olla demokraattinen, mikä ei mielestäni poista vahvan johtajuuden tärkeyttä. OKL on kenties tässä mielessä toisinaan turhankin demokraattinen. Etenkin aiemmin joidenkin on sallittu suorastaan terrorisoivan koko työyhteisöä.”

”Demokraattisuus riippuu pitkälti myös meistä kouluttajista. Keskustelutilaisuuksia on ja on mahdollista järjestää niin henkilökunnan kuin opiskelijoidenkin kanssa. Näitä mahdollisuuksia käytetään mielestäni liian vähän. Ainakin minä tulen mukaan jos opiskelijat järjestävät keskustelutilaisuuksia. Ja olen käytettävissä jos opiskelijat haluavat keskustella vapaamuotoisemminkin. Itse asiassa toivoisin opiskelijoilta aktiivisuutta.”

”On hyvin vaikea alistua johtajajohtoiseen menoon, koska on saanut tottua OKL:ssä demokraattisempaankin johtoon.”

Muutama pitää työyhteisön demokraattisuutta itsestään selvyytensä tai itsestään selvänä lähtökohtana. Vastaajat eivät yhtä lukuun ottamatta avanneet, mitä demokratialla tarkoittivat:

”Demokratia on lähtökohta asiantuntijayhteisössä...”,

”Tietenkin työyhteisön ja toimintakulttuurin pitää olla demokraattinen; onko muuta vaihtoehtoa? Ja kyllä tšekäläinen täyttää demokratian perustuntemerkit.”

”Muuhun perustuva kollegiaalinen työyhteisö ei tuntuisi itselle soveltuvalta. Demokraattinen yhteisön toiminta ei pidä sisällään vain kaikkien osallistumisen mahdollistavaa keskustelua ja avoimuutta päätöksenteossa vaan myös jaetut vastuut ja ikävienkin päätösten ja tilanteiden yhteisen kantamisen.”

Demokraattisuuden tarpeellisuudelle annettiin myös muutamia syitä. Vedottiin sitouttamiseen ja laajapohjaisempiin näkemyksiin. Vain kahdella vastaajalla oli ”ylevämpi” ja yhteiskunnallisempi syy sille, miksi työyhteisön ja toimintakulttuurin pitää olla demokraattinen:

”Jotta kaikki voivat sitoutua yhteiseen tavoitteeseen, kaikilla tulee myös olla tunne, että on voinut vaikuttaa.”

”Yhdessä tehden päästään parempiin ratkaisuihin. Toisaalta näin myös tulevat toiminnan rajat kaikille näkyviksi ja perustelluiksi (kuten esim. talous)”

”Vain demokraattisessa työyhteisössä kaikkien näkemykset voivat olla rikastuttamassa toimintaa.”

”Koulutamme opettajia demokraattiseen yhteiskuntaan.”

”Opettajankoulutuslaitoksella on instituutiona erittäin merkittävä yhteiskunnallinen tehtävä. Sen on toiminnallaan edustettava tasavallan keskeisiä arvoja ja pyrkimyksiä - siis - kehittää demokraattista järjestelmäämme.”

Opettajankouluttajien vastauksissa demokratiaan viitattiin eniten ideaan demokratiasta päätöksentekotapana, toimintakulttuuriulottuvuus jää vähemmälle. Demokratia vain äänestämisenä tuli esiin muutaman kertaa. Monissa päätöksentekoon liittyvissä vastauksissa määritellään myös demokraattista toimintakulttuuria. Demokratiaan, tai demokraattiseen toimintakulttuuriin, sisällytettiin vastauksissa osallistumismahdollisuudet, eri kantojen kuuleminen ja keskustelun, alistumisen tehtyihin päätöksiin. Keskustelu nousi esiin usein, sen yhteydessä viitattiin kuitenkin muutamia kertoja siihen, ettei työyhteisö voi olla täysin demokraattisen päätännän varassa.

Avoimiin vastaajista 4 sisällytti eksplisiittisesti vastaukseensa opiskelijat. Tulkinna riippuen 7-9 kirjoitti työyhteisöstä ja toimintakulttuurista vain kouluttajanäkökulmasta. Enimmistä vastauksissa ei selviä, sisältyvätkö vastaajien ajattelussa opiskelijat työyhteisöön – kuten muutama kouluttajaa muissa yhteyksissä totesi. Vain yksi kirjoitti selkeästi, ettei näe opiskelijoita työyhteisöin jäseninä:

”Opiskelijoiden ja opettajankouluttajien keskustelut jäävät lähinnä demojen ja kurssien sisällä tapahtuviksi, joten ne eivät suoranaisesti vie asiaa eteenpäin. Näitä tilaisuuksia siis voisi olla enemmänkin. Työyhteisö sen sijaan tuntuu suhteellisen demokraattiselta.”

Kukaan opiskelijoista ei ollut täysin samaa mieltä laitoksen toimintakulttuurin demokraattisuudesta, kolmasosa oli melko samaa mieltä, 55% melko eri mieltä ja 8% täysin eri mieltä. Vastaukset opettajankoulutuslaitoksensa toimintakulttuurin demokraattisuudesta tai sen puutteesta olivat kouluttajien vastauksia laajempia.

12 melko samaa mieltä olevaa perusteli näkemystään. Perusteina käytettiin sitä, että asioista keskustellaan ennen päätöksiä (3), kokouksista tiedottamista ja mahdollisuutta osallistua niihin (1), vaikutusmahdollisuuksien olemassa oloa (2) ja opiskelijoiden mukana oloa päätöksenteossa (2) ja muihin laitoksiin vertaamista. Muutama opiskelija toi näissä vastauksissa kuitenkin esiin oletuksen vaikutusmahdollisuuksien ja demokratian näennäisyydestä, etteivät mahdollisuudet ole todellisia.

”Kyllähän täällä keskustellaan, eikä ole yksinvaltaa. Mutta harvoin oikeasti pääsee ainakaan opiskelija päättämään mistään.”

”No ohjaajat varmasti keskenään suunnittelevat yhdessä. En koe että kukaan yksin päättää.”

”Opiskelijat otetaan mukaan päätöksentekoon, se kuunnellaanko meitä vaihtelee todella paljon.”

Demokraattisuuden puutetta perustelluissa vastauksissa viitattiin 12 kertaa päätöksentekoon. Ongelmiksi nähtiin, etteivät opiskelijat saa vaikuttaa päätöksiin edes heitä koskevissa asioissa (6) ja että asiat on monesti päätetty etukäteen, vaikka niistä

opiskelijoilta kysyttäisiinkin. Opiskelijat eivät kokeneet olevansa vaikuttajina tasavertaisessa asemassa kouluttajiin nähden (3). Päätöksenteon yhteydessä viitattiin nykyisen johtomallin ongelmallisuuteen, koska valta on siinä keskittynyt harvoille (5). Moni opiskelija tiesi, että useilla laitoksilla on laitosneuvosto.

”Opiskelijat eivät esimerkiksi saa äänestää heitä koskevista päätöksistä, vaan päätöksenteko on lopulta aina kuitenkin opettajakunnan tai korkeampien hallintoelinten käsissä.”
 ”Enpä ole paljon saanut omiin opintoihini, esim. POM-opintojen sisältöihin, vaikuttaa.”
 ”Laitoksemme päätöksenteko tapahtuu joko johtajan tai johtoryhmä, tai vielä pahimmassa tapauksessa tukihenkilöstön toimesta. Muualla yliopistossa olevaa ns. kolmikantaperiatetta kokoonpanoltaan noudattelevaa laitosneuvostoa ei ole.”

Asioista ei koettu keskusteltavan (5):

”Toki keskustelua ja päätösten perustelua, mikä kuuluu demokratiaan, voisi olla enemmän.”
 ”Monia asioita ei perustella tai niistä ei keskustella.”

Muutama kirjoitti kokevansa, ettei opiskelijoita ja heidän ideoitaan oteta vakavasti (5):

”osassa toimii, riippuu opettajista, osa edelleen vain ns. kuuntelevat”
 ”opiskelijoiden toiveita tai kehitysideoista ei useinkaan oteta huomioon vaan kehitysideat otetaan pahalla...”
 ”tuntuu, että opiskelijoiden mielipiteitä ei ole otettu tarpeeksi huomioon; tämä näkyy siinä, että ”huonot” tavat ja asiat rullaavat samaan tahtiin edelleen.”

Osa opiskelijoista näki myös yliopiston ja laitoksen rakenteisiin laajemmin. Demokratian kannalta ongelmana pidettiin yliopiston hierarkkisuutta. Myös tähän kysymykseen muutama opiskelija (3) kirjoitti kouluttajien keskinäisistä ristiriidoista, jotka näkyvät opiskelijoille ja jotka eivät edusta käsitystä rakentavasta demokratiasta.

”toisaalta yliopistossa on melko selkeä hierarkia. jotkut opettajat kyllä valittelevat omaa vaikutuksen puutettaan, ja on kummallista että jotkut vastaavat myös perusteluja jonkin asian opiskelun kritisointiin siten, etteivät itsekään tiedä, miksi asiaa täytyy opiskella.”
 ”Laitoksen hierarkia, klikkiytyminen ja röyhkeä oman asian ajaminen ohittaa usein järkevän keskustelun ja olennaisen etsimisen demokratian avulla.”
 ”On toimintakulttuuri demokraattista tai ei, koen että opettajien väliset ryhmittymät eivät osaa toimia toistensa kanssa yhdessä niin kuin olisi yliopiston kannalta parasta. Miten opiskelijat voivat tällöin vaikuttaa?”

Muutamit vastaajista pitivät demokratian puutetta kuitenkin toivottavana (4). Heidän mielestään yliopisto ei voi olla demokraattinen, koska päätösvallan pitää olla asiantuntijoilla. He siis luottavat byrokraatiaan. Tähän viittasi myös yksi melko samaa mieltä vastannut, jonka mukaan opiskelijoilla ei ehkä ole riittävästi elämäkokemusta.

”En koe että OKL:n päätöksen teko on demokraattista, mutta en myöskään haluaisi sen olevan. Miksi tehdä asioita hatarasti asioista tietävää massaa totellen, jos päätöksiä kehittävät monipuolisen näkemyksen omaavat ammattilaiset? Tosin monipuolisen näkemyksen saamiseksi pitäisi kuitenkin kuunnella ja arvostaa opiskelijoiden esiin tuomia mielipiteitä ja palautetta.”
 ”No mehän mennään niinku määrätään, mikä osin on hyväkin. Ei siitä mitään tule jos opiskelijat saa aina päättää miten tehdään. Mutta kyllä valinnaisuutta toteuttamistavoissa voisi olla enemmän”.

Näissä vastauksissa demokratia hahmottuu päätöksenteon tapoina eikä kysymyksessä mainittuna toimintakulttuurina. Vastaajat torjuivat demokratian päätöksenteon tapana mutta viittaavat kaikki kuitenkin keskustelun ja kuuntelun tarpeellisuuteen. Kyse on siis demokratiakäsityksistä, jotka opiskelijoillakin luovat vastauksiin vahvasti variaatioita. Demokratia ymmärrettiin ainakin 14 avoimessa vastauksessa vain päätöksentekona, idea demokratiasta vain äänestämisenä tuli kolmessa vaihtoehdossa. Monissa päätöksentekoon liitettiin keskustelu (9) ja kuuleminen. Kuusi opiskelijaa pohti eksplisiittisesti käsitystään demokratiasta:

”on mahdollisuus -- keskustella laitoksen johtajan kanssa. Demokratiassahan harvat käyttävät useampien kautta saamaansa valtaa. Ne, jotka eivät osallistu, ovat vailla valtaa.”

”Toimiva demokratia vaatii sen, että ihmiset joihin päätökset kohdistuvat, osallistuvat ja vaikuttavat asioihin myös itse. Tämä ei mielestäni OKL:ssä tapahdu.”

”--asiantuntevammat saavat päättää, miten asioita toteutetaan. Toki keskustelua ja päätösten perustelua, mikä kuuluu demokratiaan, voisi olla enemmän.”

Näissä demokratian sisältönä esiin nousi eniten päätöksenteko, myös keskustelu sisältäen perustelun ja kuulemisen nousee esiin, hajanaisesti (1) mainittiin sekä edustuksellisuus että niiden osallisuus, joita päätöksenteko koskee. Implisiittisesti demokratiaa määrittäen sen mukaisia toimintapiirteitä kuvaillen kymmenkunta. Näissä eniten nousi esiin demokratia päätöksentekona, myös keskustelun ja neuvottelun teema ja vahvasti myös vaikuttamisen ja muutoksen aikaansaamisen rooli.

”periaatteessa jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa, jos omaa vaan tarvittavia taitoja ”

”En oikein tiedä, mitä demokratia olisi koulussa tai yliopistossa. -- Ehkä joistain asioista voitaisiin keskustella enemmän, jotta sitten ainakin tietäisi, miksi niitä tehdään niin kuin tehdään.”

5.3 Virallisten rakenteiden selkeys, oikeusturva ja tiedonkulku

Tässä osiossa haetaan vastausta tutkimuskysymyksiin, ovatko opiskelijat tietoisia oikeusturvastaan sekä tuntevatko opiskelijat laitoksen ja yliopiston päätöksentekorakenteet. Samoin tarkastellaan tiedonkulkua, joka liittyy rakenteiden selkeyteen ja on oleellinen osallistumisen edellytys organisaatiossa, vaikka sitä ei tutkimuskysymyksissä yksilöitykään.

Oikeusturvatietoisuutta selvitetään vastauksesta avoimeen kysymykseen *Jos koet kurssiarvioinnin vääräksi eikä kouluttaja tahdo keskustella aiheesta, tiedätkö miten ajaa oikeuksiasi?* sekä vastauksista kysymykseen *Oletko tutustunut yliopiston opintosuoritusjohtosääntöön?* ja väitteeseen *Olen saanut tietää kurssisuorituksen arviointiperusteet.* Laitoksen ja yliopiston rakenteiden tuntemusta selvitetään vastauksista kysymykseen *Tiedätkö mielestäsi riittävästi yliopiston ja OKL:n*

päätöksentekorakenteista ja päätöksistä?, Oletko osallistunut OKL:n laitoskokoukseen? ja väitteeseen Haluaisin vaikuttaa (opettajankoulutuksen kehittämiseen), mutta en tiedä miten. Rakenteiden selkeyttä ja tiedonkulun toimivuutta analysoidaan opiskelijavastauksista kysymyksiin Saako OKL:n hallintoelinten ja työryhmien opiskelijajäsenten kautta tietää niiden työstä ja päätöksistä? (taulukot 6 ja 8). Muut tiedonkulkuun liittyvät kysymykset kohdistuivat opettajankouluttajille. Kokemusta siitä ja sen ongelmista analysoidaan vastauksista väitteisiin Saan riittävästi tietoa tiedekunnan tekemistä päätöksistä, Saan riittävästi tietoa yliopiston keskushallinnon tekemistä päätöksistä, Saan riittävästi tietoa siitä, mitä laitoksellamme (Jyväskylän OKL) on päätetty, tapahtuu ja on suunnitteilla (taulukko 7) sekä viimeiseen liittyneeseen avoimeen kysymykseen Mistä mahdolliset ongelmat tiedonkulussa johtuvat?.

Taulukko 6. Opiskelijan yliopiston rakenteiden ja sääntöjen tuntemus.

Opiskelija	Kyllä		En								
	f	%	f	%							
Oletko tutustunut yliopiston opintosuoritusjohtosääntöön?	9	13	61	87							
Opiskelija	Aina		Usein		Joskus		Harvoin		Ei koskaan		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Olen saanut tietää kurssisuoritukseni arviointiperusteet	1	1	21	31	22	33	19	28	4	6	
Opiskelija	Kyllä			En, tahtoisin tietää lisää			En, en ole myöskään kiinnostunut				
	f		%	f		%	f		%		
Tiedätkö mielestäsi riittävästi yliopiston ja OKL:n päätöksentekorakenteista ja päätöksistä?	17	24	29	41	24				34		
Opiskelija	Usein		Kerran		En koskaan		Mikä se on		Olen luullut, ettei se ole opiskelijoille		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Olen osallistunut OKL:n laitoskokoukseen.	4	6	2	3	49	70	6	9	9	13	
Opiskelija	Täysin samaa mieltä			Melko samaa mieltä			Melko eri mieltä			Täysin eri mieltä	
	f		%	f		%	f		%	f	
Haluaisin vaikuttaa (opettajankoulutuslaitoksen kehittämiseen), mutta en tiedä miten	0	0	21	32	39	59	6	9			

Taulukosta ilmenee, että opiskelijat eivät juuri tunne yliopiston ja OKL:n päätöksentekoa. Myöskään tietoisuus omista oikeuksista ei ole vahvaa. Avoin kysymys ”Jos koet kurssi-arvioinnin vääräksi eikä kouluttaja tahdo keskustella aiheesta, tiedätkö miten ajaa oikeuksiasi?” (n=53) osoitti opiskelijoiden oikeusturvatietoisuuden hyvin heikoksi. Yksi kertoi tietävänsä, koska on käynyt prosessin läpi, ja yksi osasi mainita ”säännöt” sekä pari henkilöä, jolta saisi neuvoja. Kuusi vastasi lyhyesti ”kyllä”, viisi vastasi kyllä täsmentäen, että kääntyisi jonkun puoleen. Puolet (25) kertoi, ettei tietäisi, heistä suurin osa (14) kuitenkin sanoi uskovansa tilanteen vaatiessa löytävänsä väylät.

Muutama sanoi, ettei tiedä, mutta veikkasi jotain. Yksitoista kuvaili, mitä tekisi, ja kaikilla se tarkoitti kääntymistä jonkun puoleen, joka osaisi auttaa. Moni mainitsi useamman tahon. Tahoista 11 kertaa mainittiin ainejärjestö, 8 kertaa ylioppilaskunta, 4 kertaa laitoksen johtaja, kahdesti amanuenssi, kerran opintoasiaintoimisto, kahdesti ”henkilö”. Kukaan ei maininnut mahdollisuutta pyytää suullisesti tai kirjallisesti oikaisua ja mahdollisuutta valittaa siitä tiedekunnan tutkintolautakuntaan, mikä on ainoa virallinen opintosuoritusjohtosäännössä määritelty tapa selvittää asia¹³ ja johon opiskelija ohjattaisiin em. tahoilta. Korkeintaan siis kahdeksan 53:sta tietää perusoikeudestaan – ja koska moni, joka luuli tietävänsä, ei tiennyt, voi olettaa, etteivät kaikki pelkän kyllän vastanneetkaan tiedä. Tätä selittää osaltaan, että vain 13% opiskelijoista on tutustunut opintosuoritusjohtosääntöön, joka kertoo perusoikeuksista.

”Ainejärjestöltä tai JYYltä pyytäisin neuvoja ja apuja, ehkä myös valittaisin laitoksen johtajalle, hän kun kuulema on opiskelijamyönteinen.”

” tiedän että yliopistolla on henkilö joka ajaa asioita näissä jutuissa, mutta en saa päähän nimeä tai nimitystä, mutta eiköhän se tällaisessa tilanteessa löytyisi”

Opintosuoritusjohtosääntö sanoo opiskelijalla olevan ”arvostelun tuloksien lisäksi oikeus saada tieto arvosteluperusteiden soveltamisesta opintosuoritukseensa.” (§16). Kuitenkin vain kolmannes sanoi saaneensa tietää ne aina tai usein. Harvoin tai ei koskaan ne on saanut tietää kolmannes. Kyselyssä ei selvinnyt, onko perusteita pyydetty.

Laitoskokouksiin oli osallistunut 6/70 vastaajaa, 6 ei tiennyt mikä se on ja 9 oli olettanut, ettei se ole opiskelijoille. Kysymyksenasettelun takia kahteen jälkimmäiseen luokkaan voi kuulua myös en koskaan -vaihtoehdon valinnoita. Laitoskokous on yliopiston johtosäännön mukaan vähintään kahdesti vuodessa järjestettävä kokous, johon myös opiskelijoilla on oikeus osallistua. OKL:lla laitoskokous on kuukausittain, niistä ei tiedoteta opiskelijoilla ainejärjestön puheenjohtajaa lukuun ottamatta. Opiskelijoista 32% haluaisi vaikuttaa laitoksen kehittämiseen, mutta ei tiedä miten se tapahtuisi.

Epätietoisuuksia yliopiston ja OKL:n rakenteesta ja säännöistä selittää tulos, että 24% opiskelijoista tiesi niistä mielestään tarpeeksi, 34% ei tiennyt mutta ei ollut kiinnostunutkaan. Kuitenkin 41 prosenttia tahtoisii tietää niistä lisää.

¹³ Jyväskylän yliopiston Opintosuoritusjohtosääntö 21 § :

Tiedonkulku

Taulukko 7. Tiedonkulku opettajankouluttajien näkökulmasta.

Kouluttajat	Täysin samaa mieltä		Melko samaa mieltä		Melko eri mieltä		Täysin eri mieltä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Saan riittävästi tietoa tiedekunnan tekemistä päätöksistä.	9	22	23	56	8	20	1	2
Saan riittävästi tietoa yliopiston keskushallinnon tekemistä päätöksistä	7	18	20	51	9	23	3	8
Saan riittävästi tietoa siitä, mitä laitoksellamme (Jyväskylän OKL) on päätetty, tapahtuu ja on suunnitteilla	6	15	21	51	9	22	5	12

Henkilökunnan enemmistö oli vähintään melko samaa mieltä siitä, että saa riittävästi tietoa tiedekunnan (78%) ja yliopiston keskushallinnon (69%) päätöksistä. Laitoksen asioista riittävästi tietoa sai kaksi kolmannesta (66%), joskin täysin samaa mieltä tästä oli vain 15%. Kolmannes oli eri mieltä siitä, että saisi laitoksella riittävästi tietoa. Laitostasolla suunnilleen sama määrä koki saavansa riittävästi tietoa kuin koki myös voivansa vaikuttaa, mutta ylempään hallintoon tämä ei päde. Kyse on varmasti mahdollisuuksien ja kiinnostuksen puutteesta (ks. 6.4.2).

Avoimissa vastauksissa kysymykseen ”*Mistä mahdolliset ongelmat tiedonkulussa johtuvat?*” (n=26) eniten mainintoja sai päätöksenteko (10). Vaikka vastaajat tiesivät päätösvallan olevan virallisesti johtajalla, pidettiin epäselvänä, kuka mistäkin päättää; tässä viitattiin muutaman kerran johtajan ja työryhmien vastuiden suhteeseen. Useampi mainitsi, että on epäselvää, milloin suunnitelmista tulee päätöksiä. Kaksi vastaajaa näki päätösten syntyvän liian kapealla joukolla:

”Päätöksentekojärjestelmä on erittäin epäselvä. Koskaan ei tiedä kuka tai mikä toimikunta päättää mistäkin. Kokouskutsussa ei sanota, mitä asioita missäkin kokouksessa päätetään. Niinpä vaikuttaa siltä, että asioista aina vain keskustellaan ja siten jossain välissä keskustelut ”luiskahtavat” päätöksiksi.”
 ”Minulle jää aika ajoin epäselväksi se, kuka tietyn päätöksen on tehnyt ja milloin. Käytänteistä näyttää joissain tapauksissa muodostuvan ”pätöksiä”.

Ongelmaksi nähtiin myös (4), ettei suunnitteluvaiheessa asioista tule tietoa. Tämä ongelma nousi aineistosta myös parin muun kysymyksen yhteydessä:

”Isossa talossa suunnitellaan monia asioita yhtä aikaa ja näistä keskeneräisistä suunnitelmista ei tule tietoa.”
 ”Suunnitteluvaiheesta ei saa tietoa, ellei ole itse ko. toimikunnassa. Tieto siitä milloin jokin suunnitelma muuttuu päätökseksi puuttuu lähes täysin.”.

Tiedonkulun ongelmiksi nähtiin kuudessa vastauksessa laitoksen hajallaan olo, mikä tuli esiin useiden kysymysten yhteydessä:

”Hallinto ja opetus ovat eri rakennuksissa, laajempi päivittäinen keskusteluyhteys oli aikaisemmin hyvän tiedotuksen tae ja nykyään myös tiedotettavaa on enempi ja sähköpostin kautta tapahtuvaa tiedostusta erityisesti.”

”OKL on logistinen mahdottomuus. Seurauksena on tiedon tulva.”

”Ollaan niin sadassa eri paikassa; epävirallinen puskaradio puuttuu. Laitoskokous kerran kuussa on aika vähän. Tietoa tulee spostilla, mutta sillä tieto tulee kovin tiiviinä.”.

Päällekkäin todettiin olevan liian monia projekteja. Se oli osaltaan johtanut kokemukseen tiedontulvasta. Tiedontulvaan vaikuttanee se, että tiedottamiseen ei ole selkeitä käytäntöjä – kehittämistarpeesta kertoi muun muassa, että kokouskutsujen ongelmana pidettiin, ettei niissä kerrota käsiteltäviä asioita.

”Tiedottamista ei koeta oleelliseksi. Käytänteet puuttuvat - kokousmuistioita on julkistettu joitakin vuosia, mikä on hyvä. Samankaltainen julkistamistapa tarvitaan kaikille päätöksille ja erityisesti suunnitelmille”

”Tiedotettavaa on valtavasti, mutta isot ja pienet asiat eivät oikein erotu. Turhaa postitustakin on aika paljon.”

”Sähköpostitiedotuksen tehostaminen voisi olla potentiaalisesti mahdollista, mutta aina vaan lisääntyvä mailien määrä sähköpostissa ei toisaalta takaa ollenkaan, että niitä luetaan, pikemminkin päinvastoin.”.

Parissa vastauksessa viitattiin koordinaation ja selkeyden puutteeseen samaa asiaa tekevien välillä. Syiksi nähtiin myös huono uusien työntekijöiden perehdytys – uusien työntekijöiden tietämättömyys käytänteissä nousee esiin muuallakin

Kuudessa vastaajan viesti on selkeästi, että tietoa saa riittävästi, jos tahtoo (I-aseman pöytäkirjoista ja muistioista, kokouksista). Johtuvatpa yhden vastaajan mukaan tiedonkulun ongelmat ”*henkilön omasta kyvyttömyydestä ottaa selvää*”. Monissa vastauksissa nähdään tiedonkulun ongelmien syyksi, että kaikki eivät lue muistioita ja osallistu kokouksiin - yksi myönsi itse syyllistyvänsä tähän.

”Tieto on saatavilla, jos osallistuu laitoksen yhteiseen toimintaan, kuten kokouksiin ja seuraava muistioita, jotka ovat avoimia ja luettavissa yhteiseltä tilalta. Henkilökunnan osallistuminen yhteiseen toimintaan on kuitenkin hyvin vaihtelevaa, Kritiikki tulee usein niiltä, jotka eivät osallistu yhteiseen toimintaan”.

Taulukko 8. Opiskelijan tiedonsaanti hallintoelimestä ja työryhmistä.

Opiskelijat Saatko OKL:n hallintoelinten (tiedekuntaneuvosto) ja työryhmien opiskelijajäsenten kautta tietää niiden työstä ja päätöksistä?	Kyllä		En.		En edes tiennyt, että niissä on opiskelijoita.		En ole kiinnostunut tietämään.		Saisin, jos olis kiinnostunut.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	19	27	13	19	1	1	5	7	32	46

Opiskelijoista 73% sai tai halutessaan saisi tietoa opiskelijajäsenten kautta päätöksiä ja suunnittelua tekevien toimielinten työstä. 53% vastaajista tosin ei ollut kiinnostunut tietämään. Viidennes ei saa tietoa, vaikka haluaisi. Avoimet vastaukset saavat epäilemään, ovatko vastaajat tienneet, mitä työryhmät ovat.

Avoimissa vastauksissa siitä, mistä opiskelija saa tai hakee tätä tietoa (n=41) yleisin keino oli suoraan kysyminen, 13 viittasi työryhmän jäseniin, 8 tuttuihin:

”Kysymällä tuntemiltani opiskelijoilta jotka toimivat kyseisissä hallintoelimissä”

”En nyt juuri ole ollut kiinnostunut, mutta eivätköhän siellä olevat ihmiset vastaisi jos kysyisin. ja luulen nettisivuilta kokoonpanon löytyvän. Tai Pedagon osaavan auttaa”.

Ainejärjestöön tiedonlähteenä viittasi 5 vastaaja, ja heistä kolme vain oletti sieltä saatavan tietoa. Opiskelijoiden sähköpostilistan mainitsi 10 opiskelijaa. Netti mainittiin kahdesti, pöytäkirjat, opettajat ja kirjoitukset kerran, työryhmien jäsenyys kaksi kertaa; nettiä, pöytäkirjaa tai kirjoituksia ei täsmennetty. Kuusi kertoi, ettei hae tietoa, kolme ettei tiedä.

”Olen itse työryhmissä sekä saan asioita tietoon ainejärjestön hallituksen kautta.”

”ope-listalla tulee silloin tällöin jotain infoa. Pedago muutenkin varmaan hyvä väylä saada infoa.”.

Sähköpostilistan mainitseminen on mielenkiintoista, sillä listaa vuosia seuranneena tiedän, ettei tiedekuntaneuvostoon ja työryhmiin liittyviä sähköposteja ole sille tullut juuri lainkaan. Ops-uudistustyön aikana niitä tuli muutamia, mutta ei enää pariin vuoteen. Työryhmien jäsenillä on yhteydenpitolistansa, mutta listoja ei ole voitu sekoittaa, koska opiskelijoiden listaan viitattiin sen nimellä. Kyse lienee siitä, etteivät opiskelijat tiedosta eroa ainejärjestön, ylioppilaskunnan, OKL:n työryhmien ja tiedekuntaneuvoston opiskelijajäsenten välillä, sillä ainejärjestön ja ylioppilaskunnan viestejä listalle tulee. Vaikka toimijoilla on omat tehtävät, saatetaan ne hahmottaa jotenkin yhteen opiskelijan asiaa edistäväksi tahoksi. Tätä pientä epävarmuutta ja sekaannusta voi lukea vastauksista:

”Opelistalla on ollut päätöksistä tietoa, ainakin jos olen kysymyksen oikein ymmärtänyt.”

”Käsittääkseni opelistalle tulee usein kaiken näköisiä tiedotteita.”

Se, että yleisin tapa saada tietoa on kysyä joltain, osoittaa toki tiedonhakukykyä, mutta organisaation läpinäkyvyydestä ja päätöksenteon avoimuudesta se ei kerro. Tiedon saatavuuden ei pitäisi olla heikkoa, kuten tällä hetkellä muutaman vastauksen perusteella:

”Tutuilta, jos muistan kysyä. Aika vähän tuota tietoa tuntuu tulevan julki.”

”En ole kyllä tietoa aktiivisesti hakenutkaan, periaatteessa kuitenkin kiinnostaisi tietää vähän enemmän”, ”Joskus joku kaveri kertoo joistain päätöksistä. Mutta en juuri saa tietoa tollasista.”

On mielenkiintoista, että ainejärjestöllä ei nähty asiassa suurempaa roolia, sillä yksi sen keskeinen tehtävä on edistää opiskelijan asemaa laitoksella – ja siihen työryhmät ovat keskeisiä¹⁴. Eli joko ainejärjestö ei vaikuta työryhmissä ja niiden kautta tai se ei tiedota

¹⁴ Ainejärjestöt ovat itsenäisiä rekisteröityjä yhdistyksiä, joiden tehtävät määritellään virallisesti vain niiden säännöissä. Ne kuitenkin nähdään osaksi opiskelijayhteisöä ja edunvalvontaa. Ylioppilaskunnan

niistä – kokemusteni perusteella syytä on etenkin jälkimmäisessä, työryhmissä tapahtuva ei aina välity ainejärjestölle, ja jos, siitä ei koota tiedotettavaa opiskelijoille.

5.4 Osallistumiskulttuurin ulottuvuuksien toteutuminen

Tämän luvun alaotsikoiden alla tarkastellaan laitoksen osallistumiskulttuurin eri piirteiden toteutumista ja pyritään siis löytämään vastauksia tutkimuskysymykseen Millaista osallistumiskulttuuria kohteenani olevalla opettajankoulutuslaitoksella on ja sen alakysymyksiin, jotka esitellään kunkin alakappaleen aluksi.

5.4.1 Keskustelu

Tässä luvussa etsitään vastauksia tutkimuskysymyksiin, onko laitoksen käytänteissä riittävästi tilaa ja aikaa keskustelulle (kouluttajanäkökulma) sekä onko opiskelun käytänteissä riittävästi tilaa ja aikaa keskustelulle (opiskelijanäkökulma).

Siksi analysoidaan kyselyvastauksia opiskelijoille esitettyihin väitteisiin *OKL:lla on järjestettyjä keskustelutilaisuuksia kouluttajien ja opiskelijoiden kesken sekä Opiskeluympäristö tarjoaa riittävästi mahdollisuuksia vapaamuotoiseen keskusteluun kouluttajien kanssa ja väitteisiin Haluaisin lisää järjestettyjä keskustelutilaisuuksia tms. ja Lisää vapaamuotoisia keskustelutilaisuuksia. Samoin analysoidaan opettajankouluttajien vastauksia väitteisiin Opettajankoulutuslaitoksen työntekijöillä on järjestettyjä keskustelutilaisuuksia (mm. koulutuksen päämääristä, toimintatavoista ja ajankohtaisista aiheista), Opettajankoulutuslaitoksen työntekijöillä on vapaamuotoisia keskustelumahdollisuuksia, Opettajankouluttajilla ja opiskelijoilla on järjestettyjä keskustelutilaisuuksia sekä Opettajankouluttajilla ja opiskelijoilla on vapaamuotoisia keskustelumahdollisuuksia. Samoin analysoidaan opiskelijoiden vastauksia kysymyksiin Uskallatko olla eri mieltä kouluttajien kanssa?, Uskaltavatko opiskelijat yleensä olla eri mieltä kouluttajien kanssa?, Jos opiskelija ilmaisee erimielisyytensä, keskustellaanko siitä rakentavasti OKL:lla? ja kouluttajien vastausta kysymykseen Selvityksen mukaan opiskelijat eivät aina ilmaise erimielisyyttään opettajankouluttajalle tai anna aitoa palautetta. Mistä luulet tämän johtuvan? Jakaumat ovat taulukoissa 9 ja 10.*

sivuilla ainejärjestöjen tehtäviksi nähdään: ”Ainejärjestöt ovat Jyväskylän yliopistossa opettavien aineiden pää- ja sivuaineopiskelijoiden muodostamia yhdistyksiä, jotka pyrkivät huolehtimaan oman oppiaineensa ja opiskelijoidensa asemasta yliopistossa ja yhteiskunnassa sekä aineensa opetuksen tasosta.” (<http://www.jyy.fi/toiminta/ainejarjestot.php> 1.08.07)

Taulukko 9. Keskustelumahdollisuudet ja –kulttuuri.

Opiskelijat:	Liikaa		Riittävästi		Liian vähän		Ei lainkaan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
OKL:lla on järjestettyjä keskustelutilaisuuksia kouluttajien ja opiskelijoiden kesken.	0	0	19	28	44	66	4	6
Opiskeluympäristö tarjoaa riittävästi mahdollisuuksia vapaamuotoiseen keskusteluun kouluttajien kanssa.	0	0	22	33	43	65	1	2
Kouluttajat:								
Opettajankoulutuslaitoksen työntekijöillä on järjestettyjä keskustelutilaisuuksia (mm. koulutuksen päämääristä, toimintatavoista ja ajankohtaisista aiheista)	4	10	27	66	10	24	0	0
Opettajankoulutuslaitoksen työntekijöillä on vapaamuotoisia keskustelumahdollisuuksia.	1	2	25	61	15	37	0	0
Opettajankouluttajilla ja opiskelijoilla on järjestettyjä keskustelutilaisuuksia.	0	0	16	41	20	51	3	8
Opettajankouluttajilla ja opiskelijoilla on vapaamuotoisia keskustelumahdollisuuksia	0	0	19	49	19	49	1	3
Opiskelijat:			Kyllä	Ei				
Haluaisin lisää järjestettyjä keskustelutilaisuuksia tms	40	60	27	40				
Lisää vapaamuotoisia keskustelutilaisuuksia	55	82	12	18				
Opiskelijat:			Kaikki	Monet	Harvat		Ei kukaan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ovatko kouluttajat keskusteluhalukkaita myös kurssien ulkopuolella?	1	1	39	58	27	40	0	0

Suurin osa kouluttajista koki, että heillä on riittävästi keskustelumahdollisuuksia keskenään, neljännes haluaisi kuitenkin lisää järjestettyjä keskustelutilaisuuksia ja reilu kolmannes vapaamuotoisia keskustelutilaisuuksia. Muutaman mielestä keskustelumahdollisuuksia on liikaa. Kouluttajista puolet oli sitä mieltä, että heillä ja opiskelijoilla on vapaamuotoisia keskustelutilaisuuksia riittävästi, puolen mukaan liian vähän. Järjestettyjä keskustelutilaisuuksia on riittävästi 40%:n mukaan, puolien mukaan liian vähän ja muutaman mielestä ei lainkaan. Opiskelijoiden kokemus asiasta oli erilainen – sillä vain noin kolmanneksen mukaan järjestettyjä ja vapaamuotoisia keskustelutilaisuuksia on riittävästi

Opettajankouluttajilta ei suoraan kysytty keskustelutilaisuuksien lisäämisen tarvetta, mutta olettaa voitaneen, että ”liian vähän” vastanneiden mielestä niitä pitäisi olla enemmän. Opiskelijoista 60% halusi lisää järjestettyjä keskustelutilaisuuksia, 82% lisää vapaamuotoisia keskustelutilaisuuksia kouluttajien kanssa. Tähän on voinut vaikuttaa pari viime vuotta OKL:n normaaleissa tiloissa ollut remontti, minkä takia opiskelijat ja opettajat ovat olleet paljon eri paikoissa ja joidenkin kanssa toiminut kahvivuorovaikutus vähäisempää.

Kysymyksiin ei ollut perusteluosioita. Luvuista nähdään, että opiskelijat kokevat kouluttajia voimakkaammin keskustelulle lisätarvetta. Mielenkiintoista on, että

etenkin vapaamuotoisia keskustelutilanteita halutaan lisää – se osoittaa halua keskustella ja jakaa ajatuksia myös kurssikäytänteiden ulkopuolella.

Taulukko 10. Kouluttajien kanssa eri mieltä olemisesta.

Opiskelijat:	Kyllä		Yleensä		Joskus		Ei koskaan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Uskallatko olla eri mieltä kouluttajien kanssa	14	21	24	36	29	43	0	0
Uskaltavatko opiskelijat yleensä olla eri mieltä kouluttajien kanssa?	1	2	13	20	50	76	2	3
Jos opiskelija ilmaisee erimielisyytensä, keskustellaanko siitä rakentavasti OKL:lla?	0	0	15	23	48	73	3	5

Reilut puolet vastanneista opiskelijoista uskaltaa vähintään yleensä olla eri mieltä kouluttajien kanssa, kaikki joskus. Vastanneiden mielestä opiskelijat yleensä OKL:lla uskaltavat olla harvemmin eri mieltä kouluttajien kanssa kuin he itse. Tätä selittää joko se, että kyselyyni ovat vastanneet keskimääräistä rohkeammat tai halu hahmottaa itsensä keskimääräistä parempana. Peräti 78% vastaajista kokee, että ilmaistusta erimielisyydestä keskustellaan rakentavasti vain joskus tai ei koskaan.

Suurin syy olla tuomatta erimielisyyttä esiin (n=57) oli oletus siitä, ettei uskottu sen vaikuttavan tai hyödyttävän (25). Tähän syynä olivat omat (6) ja muilta kuullut kokemukset (3), sekä osaan näistäkin liittyvä kokemus siitä, ettei kritiikkiä oteta vastaan (10). Muutama kertoi kouluttajista joskus näkevän, ettei heitä kiinnosta.

”Aiemmat lannistetut yritykset ovat opettaneet hiljaisuuteen (esim. aiempi huomiotta jätetty palaute/kritiikki).”

”Usein sitä ajattelee, ettei kritiikki kuitenkaan muuta tilannetta. Jos on kuullut jo muilta, että joku opettaja nyt vaan ei muuta tapojaan.”

”Eräässä seminaarissa olin ohjaajan kanssa eri mieltä jostakin asiasta, mutta koin, ettei ohjaajaa kiinnosta olenko samaa vai eri mieltä, joten en nostonut asiaa käsittelemään.”

Muutama täsmäsi kritiikin vastaanottamattomuutta kirjoittamalla, että moni ottaa sen liian henkilökohtaisesti. Kuusi kertoi syyksi hienotunteisuuden, ettei halua loukata kouluttajaa tai kyseenalaistaa tätä julkisesti.

”Minusta vaan tuntuu että harvalla meidän kouluttajista on kykyä ottaa palautetta vastaan ilman että he ajattelevat että pidämme häntä huonona opettajana. Usein kouluttaja luulee että kritiikki koskee häntä vaikka se koskisi opettavaa asiaa.”

”Monta kertaa. Ehkä jollain tavalla en halua kyseenalaistaa opettajien ammattitaitoa heidän nenänsä edessä.”

”Joskus en ole halunnut loukata jotakuta vanhaa ja tapoihinsa piintynyttä opettajaa ”

”Joskus olen kokenut tilanteen opettajien kohdalta liian painostavaksi.”

Moni koki helpommaksi alistua kuin taistella vastaan (12). Muutama (7) heistä ilmaisi, ettei viitsi, mutta muutama ilmaisi voimattomuutta.

”Jos olen kokenut, että pääsen paljon helpommalla jos en puutu asiaan.”

”On tilanteita, joissa ei löydy jaksamista eikä kiinnostusta tuoda esiin omia mielipiteitään, jos ne sattuvat eroamaan kouluttajan ja opiskelijoiden yleisistä mielipiteistä. Opiskeluympäristö on toisinaan omiaan vaimentamaan ja tyytymään passivoitumiseen. Paljolti siis kyse kouluttajasta, kenen kanssa uskaltaa olla eri mieltä. Ja myös muiden opiskelijoiden suhtautumisesta.”.

Erimielisyys jää usein ilmaisematta silloin, kun asiaa tai kurssia ei koeta tärkeäksi. Viitsimättömyyttä perusteltiin myös sillä, ettei nähdä eri mieltä olemisen eli palautteen antamisen hyötyä itselleen, koska se ei vaikuta omaan kurssiin:

”Jos tuntuu, etten saisi muiden opiskelijoiden tukea tai ei ole ollut voimia ”taistella tuulimyllyjä vastaan” ”

”jos kurssi on ollut jo niin loppuillaan etten itse enää hyötyisi”.

Muutama (4) reflektoi henkilökohtaisia reagoititapojaan. Näissä esiin nousi nolatuksi tulemisen pelko ja ristiriitojen välttely. Ennako-odotuksiini ja kouluttaja-aineistoon verrattuna yllättäen vain kaksi opiskelija mainitsi syyksi pelon siitä, että erimieltä oleminen vaikuttaa kurssiarviointiin tai tuleviin kursseihin saman opettajan kanssa:

”Tilanteessa, jossa koen erimielisyyden haittaavan tulevia saman aineen opintoja.”

”Kun kurssin läpikäymisessä on esim. omien poissaolojen tai opettajan tiukkuuden takia muutenkin ”epäselvyyttä”.

Tilanteista, joissa erimielisyyttä ei ilmaise, nousi kymmenen kertaa esiin luennot, joissa osa ei uskalla ja osa ei halua nostaa itseään esiin, ja pari kertaa ryhmätilanteet. Kurseista vastauksissa mainittiin muutamia, osa pitäjien nimillä.

Sisällöt vastauksista, milloin erimielisyys tuotu esiin, (n=54) on hyvä jakaa kolmeen osaan. Miksi ollaan eri mieltä, missä ollaan eri mieltä ja mitkä asiat edistävät eri mieltä olemista.

Erimielisyyttä kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat ilmaisseet eniten, kun olivat pitäneet kurssin, luennon tai demon sisältöjä tai työtapoja huonoina, turhina tai epätarkoituksenmukaisina (23). Muutama (6) viittasi selkeästi ajattelun ja käsitysten eroihin kouluttajan kanssa, mikä sisältynee moniin vastauksiin implisiittisesti, mutta on tärkeä nostaa esiin, jotta nähdään erimielisyyksiä syntyvän muotojen lisäksi myös sisällöistä:

”Jos huomaan selkeän ristiriidan omien ja kouluttajani ajatusten välillä.”,

”Viime vuosina kurssikirjallisuuden, tai tieteellisen kirjoittamisen suhteen erinäisillä kursseilla. Joitain kertoja olen tuonut näkemukseni esiin myös opintoviikkojen sekä työnteon suhteesta. Toki erimieltä tulee oltua myös varsinaisten kurssien asiasisältöjen suhteen. Useita tilanteita, vaikea muistaa yksittäisiä”.

Kohtuuttomat suoritusvaatimukset (4) liittyvät samaan kategoriaan. Sovitun vastainen menettely (2) kuten kurssiin kuulumaton tentti ja epäoikeudenmukainen arvostelu (3) olivat myös saaneet ilmaisemaan erimielisyyttä. Myös kouluttajan alentava suhtautuminen mainittiin (4):

”-- (Xaineen)opetus etenivät mielestäni liian paljon opettajan ehdoilla, enkä pitänyt siitä, että meitä opetettiin kuin lapsia, eikä tunneilla ollut riittävästi haastetta. Tällöin juttelimme opiskelukaverimme kanssa aiheesta opettajan kanssa tunnin jälkeen.”

”Eräällä opettajalla on tapana pitää opiskelijoita ala-astetasoisina henkiseltä kapasiteetiltaan. Asiasta keskusteltiin...”

”x-kurssilla koin saaneeni minua opiskelijana loukkaavan sähköpostin kurssin vetäjältä ja vastasin siihen ilmaisten erimielisyyteni.”

Positiivisiakin syitä löytyi, kuten usko siitä, että erimielisyyden ilmaiseminen johtaa dialogiin, sekä se, että kouluttaja on antanut tilaa olla eri mieltä.

”Näin on mahdollista saada kouluttaja perustelemaan itseään ja näkökantojaan paremmin”

Ääneen sanomista nähtiin edistävän sen, että ihmisiä on vähemmän; erimielisyydet ilmaistaan helpommin demoilla, pienryhmissä ja ohjauskeskusteluissa. Muutamien mukaan toisten tuki ja yhdessä sanominen olivat mahdollistaneet erimielisyyden ilmaisun. Moni totesi erimielisyyden ilmaisemiseen vaikuttavan, kenestä kouluttajasta on kyse:

”Eri mieltä oleminen jonkun opettajan kanssa voi olla helppoa, mutta on myös opettajia, joiden kanssa ei voi olla rakentavasti eri mieltä.”

Erimielisyyden ilmaisemisen paikoista mainitaan useimmin kotiryhmät ja integraatiohanke (7). Myös yleismetodi (4), harjoittelut (3) ja liikunnan kurssi (3) saavat useamman mainintaa.

”Pienemmillä luennoilla ja etenkin integraatioryhmän tapaamisissa kynnys erimielisyyden ilmaisemiseen on matalampi. Silloin on helpompi tuoda eri mielipide esille, kun tietää, että se voi jollain tavalla vaikuttaa kurssiin ja muihin osallistujiin.”

”kotiryhmässä oli helpompi olla, koska ryhmä oli tuttu ja turvallinen”.

Yhden opiskelijan vastaukset osoittavat, kuinka kokemukset opettavat.

”Ainakin x:n demon muistan, koska silloin minut teiltiin aika pahasti.” + ”Varmaan ainakin seuraavilla x:n demoilla olin arempi sanomaan.”

Opettajankouluttajien käsityksissä siitä, miksi opiskelija ei aina ilmaise erimielisyyttään opettajankouluttajalle tai anna aitoa palautetta nousi pitkälti samoja teemoja kuin opiskelijoiden vastauksissa, mutta ne painoutuivat eri tavoin. Vastauksissa oli yhtäläisyyttä kouluttajien vastauksiin siitä, uskovatko opiskelijat palautteen vaikuttavan (luku 6.4.5), sillä vaikka tässä viitattiin tilannepalautteeseen ja siinä kurssipalautteeseen,

pohditaan jälkimmäistä myös tässä. Vastauksissa (n=33) eniten syyksi arveltiin pelkoa sanomisen vaikutuksesta arviointiin, seuraaviin kursseihin ja yleensä kouluttajan suhtautumiseen opiskelijaan (13).

”Pelko voi olla yksi syy. Pelkää, että suoritusten kanssa tulee ongelmia.”

”Opiskelijat haluavat välttää ristiriitoja opettajien kanssa. Joskus opettaja ei kestä kritiikkiä.”

”Vaikea sanoa. Ehkäpä opiskelija ajattelee kritiikin vaikuttavan jollain tavoin opettajan suhtautumiseen häneen.”

”Ehkä opiskelijat pelkäävät, että se vaikuttaa heidän saamiinsa arviointeihin. Vasta työelämässä olevilta voi saada rehellistä palautetta.”

Seuraavaksi eniten syyksi attribuotoitiin suoritusasennetta, ”laiskuutta” ja koulussa omaksuttua passiivisuutta (8):

”Passiivisuudesta, välinpitämättömyydestä tai suoritusorientaatiosta (itsekeskeisyys).”

” Kolmas syy voi olla, että on ihan sama, kunhan saa suoritusmerkinnän ja maisterin paperit. Tällä tarkoitan sellaista asennetta koulutusta kohtaan, ettei edes usko sen antavan valmiuksia.”

” Meitä opettajakin on moneksi! Toisaalta uskon asiaan vaikuttavan myös peruskoulun ja lukion opettaman passiivisen omaksumisen tavan.”

Halu miellyttää kyselijää(1), pelko loukkaamisesta(1), kohteliaisuussäännöt (2) ja myötätunto (2) ja muutaman kerran samoissa vastauksissa tullut kiltteys (3) muodostivat myös merkittävän joukon. Pelko opettajan reaktiosta ja siitä, ettei tämä osaa ottaa palautetta vastaan nousi esiin syyoletuksissa (5). Kukaan ei tosin myöntänyt jälkimmäistä omalle kohdalleen.

”Aina ei voi olla varma opettajan reaktiosta kriittisiin kannanottoihin.”

”Kohteliaisuussäännöt, pelko loukkaamisesta, jne. monet muut syyt (kurssin arvostelu). Se on ymmärrettävää. Siksi on palautetta kerättävä kirjallisesti myös.”

”Halutaan miellyttää kyselijää, tai ei uskota asian muuttuvan miksikään”

” Siitä, että ei ole syntynyt aitoa kollegiaalista vuorovaikutussuhdetta. Monet opiskelijat ajattelevat olevansa "koulussa" ja uskovat kriittisen palautteen vaikuttavan jotenkin suoriutumiseen. Osa opettajankouluttajista ei varmaankaan osaa ottaa kriittistä palautetta vastaan.”

Opiskelijoiden ylivoimaisesti suurimmaksi syyksi toteama oletamus tai kokemus, ettei mikään kuitenkaan muutu, sai vain 5 mainintaa. Nämä vastaajat näkivät sen opiskelijoilta läpi aineiston tulevan käsityksen, että palautteen antamiseen on mennyt usko. Pari epäili syyksi, että palautteen tai eri mieltä olemisen ei nähdä hyödyttävän itseä.

”Nimettömän palautteen ei pitäisi vaikuttaa arviointiin, mutta uskon, että nuo em. vastaukseni palautteen ja nimenomaan kehittämisehdotuksen riittämättömyydestä/menemisestä kuuroille korville on saanut aikaan sen, etteivät opiskelijat enää viitsi antaa aitoa palautetta”

”Tyytymättömyytenä palautejärjestelmään. Kurssien lopussa kerättävä palaute vaikuttaa vasta tulevaisuuden uusiin ryhmiin, jos edes niihin. Tällaisenaan, jossa palautetta kerätään paljon eri kursseilla, järjestelmä tuottaa turhautumista. Palautteet koetaan tällöin välttämättömänä pakkona, joista pyritään selviytymään nopeasti.”

Syiksi annettiin myös, ettei opiskelija ole miettinyt perusteluja – mikä kahdessa opiskelijavastauksessa syyksi todettiin. Auktoriteetti-usko ja valta-asetelman vaikutus (6) olivat teema, joka opiskelijoilla ei noussut esiin:

”Kyse on pitkälti siitä, kuinka aidosti kouluttaja antaa tilaa rehelliselle palautteelle ja dialogille ja siitä, kuinka opiskelija on tottunut ilmaisemaan asioita henkilölle, joka on valta-asetelmassa ylempänä.”

”Opiskelijat ehkä luottavat opettajiin liikaa, vaikka periaatteessa eivät olisikaan tyytyväisiä saamaansa opetukseen. Kenties opiskelijat eivät myötätuntoisina halua ”lisätä paineita” laitoksen ylityöllistetyille henkilökunnalle?”.

Syyksi annettiin myös kokemus, ettei tilanne ole aito vuorovaikutustilanne ja tähän liittyen pelko siitä, ettei tilanne ole turvallinen (4).

”Siitä, että ei ole syntynyt aitoa kollegiaalista vuorovaikutussuhdetta. Monet opiskelijat ajattelevat olevansa ”koulussa” ja uskovat kriittisen palautteen vaikuttavan jotenkin suoriutumiseen.”

”Ehkäpä silloin, kun tilanne ei ole aito vuorovaikutuksellinen palautteenantotilanne, vaan mekaaninen, ulkokohtainen tilanne”

Opiskelijoiden kokemukset vaikenemisen syistä ja kouluttajien käsitykset niistä kohtaavat joiltakin osin. Ajatus siitä, ettei kouluttaja osaa ottaa kritiikkiä rakentavasti vastaan tulee esiin molemmilla, samoin myötätunto ja pelko opettajan loukkaamisesta. Opiskelijoiden kirjoittama helpommalla pääseminen viittaa ilmiönä ilmeisesti samaan kuin kouluttajien määrittelemä laiskuus ja suoritusasenne – joskin käytetyt ilmaukset työntävät vastuuta muille. Muutamien opiskelijoiden ilmaise nolatuksi tulemisen pelko ja halu olla nostamatta itseään esiin eivät tulleet esiin kouluttajien vastauksissa. Kahdelta keskeiseltä osalta käsitykset eivät kohtaa kokemuksia. Vain viisi kouluttajaa näki syyksi sen, että opiskelija on kokenut tai usko, ettei palautteella ja erimielisyyden ilmaisemisella ole vaikutusta, opiskelijoista tämä antaa syyksi lähes puolet. Opettajien käsitys palautteen vaikuttavuudesta on huomattavasti suurempi kuin opiskelijoiden (ks. luku 6.4.5), mikä tässäkin johtaa siihen, etteivät he saata epäillä – tai myöntää tutkijalle – että opiskelija ei uskoisi palautteen merkitykseen. Opiskelijoiden vastauksissa ei viitattu valta-asemiin, niissä ei myöskään pohdittu kertaakaan ilmiötä akateemiseen yhteisöön kuulumisen tai kollegiaalisuuden tunnetta. Tämä näkökulma löytyy koko opiskelija-aineistosta vain muutamia kertoja. Siihen on tuskin valmennettu koulutuksessa tai sen käytänteissä – sillä opiskelija on harvalle nuorempi kollega.

5.4.2 Kouluttajien osallistuminen kehittämiseen ja päätöksentekoon

Luvussa haetaan vastausta tutkimuskysymykseen Kokeeko opettajankouluttaja voivansa vaikuttaa laitoksen ja yliopiston toimintaan. Osiossa analysoidaan vastauksia väitteisiin

siitä, saako opettajankouluttaja riittävästi tietoa tiedekunnan, yliopiston keskushallinnon ja opettajankoulutuslaitoksen päätöksistä ja kokeeko hän voivansa vaikuttaa niihin sekä vastauksia väitteisiin Jyväskylän OKL:lla on riittävästi toiminnan kehittämismahdollisuuksia, Vaikutan itse päätöksentekoon, Osallistun aktiivisesti laitoksen kehittämistoimintaa, Osallistun yliopiston toimintaan muuten kuin laitostasolla (Taulukko 11) ja avoimiin vastauksiin Miksi osallistun tai en osallistu päätöksentekoon sekä Miksi osallistun tai en osallistu kehittämistoimintaan ja Miksi tai miksi et? (osallistut muuten yliopiston toimintaan kuin laitostasolla).

Taulukko 11. Kouluttajien osallistuminen kehittämiseen ja päätöksentekoon

Kouluttajat:	Täysin samaa mieltä		Melko samaa mieltä		Melko eri mieltä		Täysin eri mieltä			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Saan riittävästi tietoa tiedekunnan tekemistä päätöksistä.	9	22	23	56	8	20	1	2		
Saan riittävästi tietoa yliopiston keskushallinnon tekemistä päätöksistä	7	18	20	51	9	23	3	8		
Koen voivani vaikuttaa tiedekunnan päätöksiin	3	8	6	15	17	42	14	35		
Koen voivani vaikuttaa yliopiston keskushallinnon päätöksiin.	1	2	2	5	12	29	26	63		
Saan riittävästi tietoa siitä, mitä laitoksellamme (Jyväskylän OKL) on päätetty, tapahtuu ja on suunnitteilla	6	15	21	51	9	22	5	12		
Jokainen opettajankouluttaja voi vaikuttaa opettajankoulutuslaitoksen päätöksentekoon.	7	17	20	49	12	29	2	5		
Vaikutan itse päätöksentekoon.	11	28	15	38	14	35	0	0		
Jyväskylän OKL:lla on riittävästi toiminnan kehittämismahdollisuuksia.	9	22	27	66	5	12	0	0		
Osallistun aktiivisesti laitoksen kehittämistoimintaan	13	32	18	44	10	24	0	0		
Kouluttajat	En		Kyllä, tiedekunnassa		Kyllä, keskushallinnossa		Kyllä, yliopiston toimikunnissa		Kyllä, joihenkin muuten	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Osallistutko yliopiston toimintaan muuten kuin laitostasolla?	18	39	5	11	1	2	14	30	8	17

Yliopisto- ja tiedekuntatason päätöksiin opettajankouluttajat eivät juuri kokeneet voivansa vaikuttaa – mutta avoimien vastausten perusteella tämä ei monia häirinnyt. Opettajankoulutuslaitoksella he kokivat olevan kehittämismahdollisuuksia ja voivansa melko hyvin vaikuttaa päätöksentekoon. 66% oli vähintään melko samaa mieltä mahdollisuuksista vaikuttaa päätöksentekoon, kehittämismahdollisuuksien riittävydestä vähintään melko samaa mieltä oli 88%. Kolmannes kouluttajista oli eri mieltä mahdollisuuksista vaikuttaa päätöksentekoon. Vaikka kysymysjaottelulla pyrittiin erottelemaan muodollinen päätöksenteko ja kehittäminen, moni henkilökunnasta ja opiskelijoista yhdisti tai sekoitti päätöksenteon ja kehittämisen käsitteet avoimissa

vastauksissa. Eivät kuitenkaan kaikki, sillä neljä viidestä kouluttajasta, jotka olivat täysin eri mieltä päätöksentekomahdollisuuksista, olivat melko tai täysin samaa mieltä kehittämismahdollisuuksista. Käsitteiden lomittumisen vuoksi niitä käsitellään samassa yhteydessä.

Päätöksentekoon ja kehittämiseen osallistumisen syyt kouluttajilla hajautuvat aika paljon. Kehittämistoiminnassa eniten mainintoja saivat työkuulttuurin parantaminen ja uudistaminen (6) sekä halu kehittää omaa opetustaan ja ammattitaitoaan (5). Työyhteisön kehittämisen halu oli päätöksentekokohdassakin suurin yksittäisiä mainintoja saanut kohta (5). Usea näki sekä kehittämisen että päätöksentekoon osallistumisen välttämättömyytenä, velvollisuutena. Päätöksenteon yhteydessä viitattiin vahvaan sitoutumiseen ja vastuuseen opettajankoulutuksen laadusta maassamme:

”Olen vahvasti sitoutunut opettajankouluttajan tehtävään ja asiantuntemusta alalta on melko paljon.”.

Kehittämiseen osallistumisen nähtiin myös lisäävän työn mielekkyyttä, tuntuvan hyvältä ja tutustuttavan yhteisöön. Yksi mainitsi sen palvelevan opiskelijoita, päätöksentekokohdassa opiskelijoihin viittasi kolme vastaajaa. Kehittämiseen osallistuttiin mielenkiinnosta ja koska koettiin olevan annettavaa. Välillä työryhmät ilmeisesti harhautuvat aiheesta, sillä muutama (3) sanoi osallistuvansa, mikäli työskentely keskittyy oleellisiin asioihin eikä mene esimerkiksi ay-politikoinniksi.

Päätöksentekoon osallistumisen syiksi edellä mainittujen lisäksi nähtiin myös sen kuuluminen työnkuvaan, haluttomuus alistua vain muiden saneluun, hieman vallanhalua sekä se, ettei ole reilua vain jupista. Eniten mainintoja sai oman alan/intressin edesauttaminen (4):

”Oman alan ja/tai erikoisintressien edesauttaminen, opinto-ohjelman selkeyttäminen opiskelijoille”,
 ”Yhteinen asia, oman toimikentän edistäminen”.

Ajanpuute oli suurin syy olla osallistumatta päätöksentekoon (4) tai kehittämiseen (6). Ajan puutteeseen liittyen useampi valitti moninaisia tehtäviä, myös viime vuosien aktiivisen kehittäminen annettiin syyksi hellittää nyt.

”Viime vuodet ovat olleet pakollista kehittämistä. Paukkuja ei riitä jatkuvaan kehittämiseenkään, paitsi omalla ainealueella kyllä.”
 ”Ongelmana on ajanpuute; meillä on oikeasti ihan hirveän paljon tekemistä.”

Osallistumisen nähtiin voivan viedä liikaa aikaa muulta tärkeältä ja siksi sitä rajoitettiin. Muutama mainitsi osallistuvansa vain aineryhmän kehittämistyöhön.

” Tällä hetkellä haluan turvata tutkimusmahdollisuuteni, joten pidän kynttilääni vakana alla tietoisesti toistaiseksi.”

”Pyrin kuitenkin pitämään aika tarkkaa rajaa siinä, etten huseeraa kaikessa mahdollisessa. OKL:n sisäiseen kehittämistyöhön saisi upotettua kaiken aikansa, mutta mielestäni on tärkeämpää verkostoitua laitoksen ulkopuolelle ja toimia erilaisissa asiantuntijatehtävissä siellä.”

”Pidän kehittämistoimintaa itsestään selvyytensä asiantuntijaorganisaatiossa - kaikkeen toimintaan ei voi osallistua, jotta pystyy saamaan aikaan niillä alueilla, jotka ovat toiminnan keskiössä.”

Kaksi mainitsi luottavansa valittuihin päätöksentekijöihin. Syyksi annettiin useammassa vastauksessa myös se, että uutena työntekijänä ei vielä tunne laitosta (3) ja että jatko on epävarmaa (1):

”Kehittämistoimintaan osallistun mielekiinnosta, mutta oikeastaan tässäkin ongelmana on omat työsuhteet (ensin yksi pätkä, sitten toinen, ehkä kolmas tulossa tai sitten ei)”.

Ongelmaksi nähtiin myös päätöksenteon tavat ja pari vastaajaa viittasi johtamismalliin.

(Päätöksentekotavoista lisää luvussa 6.2.3.)

”päätökset eivät ole enemmistöpäätöksiä vaan "huutoäänestyksen" tuloksia.”

” Useimmiten keskustelut eivät johda päätöksentekoon, vaan päätökset tehdään muualla kuin yhteisissä kokouksissa. Siis en pyri enää paljoa vaikuttamaan, koska turhautumisia on tullut.”.

Kehittämistyöhön osallistumisen rajoitteista nousi vielä esiin kaksi yksittäistä havaintoa, jotka ansaitsevat tulla mainituiksi. Halua osallistua oli vähentänyt kokemus siitä, että asiantuntijuus torjutaan jatkuvasti. Samoin kokemus, että uudistusideat koetaan uhkaksi:

”Paitsi laitoksen, myös oman opettajuuteni kehittämisen kannalta pyrin osallistumaan ja vaikuttamaan jonkin verran päätöksentekoon, vaikkakin nuorempana sukupolvena koen joskus, että uudistukset ja kehittämis ehdotukset koetaan uhkana”.

Yli puolet opettajankouluttajista osallistui yliopistoon toimintaan muulla kuin laitostasolla. Tapa osallistua ei ilmennyt, sillä vaihtoehtoa ”Kyllä, jotenkin muuten” ei pyydetty selittämään. Muutama tarkoitti ainelaitosten kanssa tehtävää yhteistyötä. Suurin osa ei kokenut voivansa vaikuttaa yliopiston keskushallinnon päätöksiin, mutta avoimissa vastauksissa vain pari ilmaisi tästä harminsa. Syiksi olla osallistumatta yliopistolla muuhun kuin laitoksen toimintaan annettiin runsaimmin ajan puute. Tässä yhteydessä todettiin usein tutkiminen ja opetus tärkeämmäksi (9):

” En halua revetä joka paikkaan, tykkään käyttää työaikani mieluummin opettamiseen ja tutkimiseen kuin kokoustamiseen.”

”Teen nykyäänkin 200 - 300 tuntia ylitöitä vuosittain.”

Osallistumisen syiksi työtehtäviin kuulumisen lisäksi nousi tärkeys ja luontevuus omalle työlle sekä mielenkiinto. Moni (4) totesi, ettei pyynnöstä voi kieltäytyä, ja muutama (3) antoi syyksi, ettei ole pyydetty. Pari myönsi, ettei kiinnosta. Myös tässä esiin tulivat pätkätyöt. Muutama totesi, ettei tiedä keinoja tai ettei niitä ole.

”En ole edes tullut ajatelleeksi, että osallistuisin. Minulle riittää, että hoidan tonttini ja pätkätyöni niin hyvin kuin pystyn.”:

Vastuun ja velvollisuuden lisäksi osallistumiseen kannusti selkeimmin halu kehittää työtä ja työyhteisöä, mikä näkyi enemmän laitostasolla. Ajan puute ja tekemisen paljous nostettiin usein syyksi olla osallistumatta kehittämiseen ja päätöksentekoon, muutama vastaaja tuntui pyrkivän vakuuttamaan tutkijan siitä, että tekemistä on liikaa. Kehittämismahdollisuuksia OKL:lla näkee useampi kuin aktiivisesti käyttää. Osa koki kehittämistoimintaan voivan mennä liikaa aikaa.

5.4.3 Opiskelijoiden osallistuminen kehittämiseen ja päätöksentekoon

Tässä kappaleessa haetaan vastauksia tutkimuskysymyksiin Kokeeko opiskelija voitavansa vaikuttaa akateemisen yhteisönsä päätöksentekoon ja toiminnan kehittämiseen? Entä oppimisympäristöönsä? ja Miksi opiskelijat vaikuttavat tai eivät vaikuta oppimisympäristössään? Mikä estää, mikä rohkaisee? sekä Kouluttajien käsitys opiskelijoiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksista laitoksella ja Mitä syitä opettajankouluttaja antaa opiskelija osallistumiselle tai osallistumattomuudelle akateemisen yhteisön käytänteisiin (kehittäminen, päätöksenteko, tutkimus).

Luvussa analysoidaan vastaukset kyselyn avoimeen kohtaan *Arvioi opiskelijan mahdollisuuksia vaikuttaa OKL:n päätöksentekoon, väitteisiin Opiskelija voi vaikuttaa opettajankoulutuslaitoksen kehittämiseen, tätä seuranneeseen avoimeen Miten tai miksi ei?*, väitteeseen *Haluaisin vaikuttaa, mutta en tiedä miten*, sekä kouluttajille esitettyihin väitteisiin *Opiskelijat voivat osallistua Jyväskylän OKL:n päätöksentekoon, Opiskelijat osallistuvat OKL:n päätöksentekoon, Opiskelijoilla on mahdollisuuksia osallistua Jyväskylän OKL:n kehittämiseen, Opiskelijat osallistuvat kehittämiseen riittävästi ja avoimiin Miksi opiskelijat osallistuvat päätöksentekoon ja kehittämiseen?* sekä *Miksi opiskelijat eivät osallistu päätöksentekoon ja kehittämiseen?*. Monivalintavastausten jakaumat taulukossa 12.

Taulukko 12. Opiskelijan mahdollisuudet osallistua kehittämiseen ja päättämiseen.

Opiskelijat	Täysin samaa mieltä		Melko samaa mieltä		Melko eri mieltä		Täysin eri mieltä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Opiskelija voi vaikuttaa opettajankoulutuksen kehittämiseen.	2	3	38	58	26	39	0	0
Haluaisin vaikuttaa, mutta en tiedä miten	0	0	21	32	39	59	6	9
Kouluttajat								
Opiskelijat voivat osallistua Jyväskylän OKL:n päätöksentekoon.	7	18	23	57	10	25	0	0
Opiskelijat osallistuvat OKL:n päätöksentekoon.	5	12	15	38	20	50	0	0
Opiskelijoilla on mahdollisuuksia osallistua Jyväskylän OKL:n kehittämiseen	10	25	20	50	10	25	0	0
Opiskelijat osallistuvat kehittämiseen riittävästi.	1	3	8	21	26	67	4	10

Opiskelijoiden arvioissa mahdollisuuksiaan vaikuttaa OKL:n päätöksentekoon (n=65) lähes puolet näki mahdollisuuksia olevan. Heistä tosin suurin osa (23) näki vaikuttamisen edellyttävän aktiivisuutta ja tahtoa, jota harvalla on. Moni heistä piti vaikuttamista raskaana ja hankalana. Puolet (34) ei uskonu todellisiin vaikutusmahdollisuuksiin, 26 vastasi, ettei mahdollisuuksia ole tai että ne ovat heikot. Molemmissa ryhmissä, enemmän jälkimmäisessä, oli niitä vastaajia (14), jotka pitävät vaikutusmahdollisuuksia näennäisinä, kokivat, ettei osallistumisella ole oikeasti vaikutusta. Näitä tässäkin vastausryhmässä esiin tulevia vastaajia voisi kutsua vaikka skeptikoiksi. Osa heistä ei usko vaikutusmahdollisuuksiin, vaikka ei ole yrittänytkään vaikuttaa tai ottanut selvää mahdollisuuksista, osa on yrittänyt ja pettynyt.

”Melko heikot. Opiskelijoiden näkemyksiä ei olla valmiita kuuleman kuin ns. pintatasolla.”

”On hienoa, että opiskelijat on otettu mukaan päätöksentekoon (opiskelijajäsenet), mutta suhtaudun hieman kyynisesti heidän vaikutusmahdollisuuksiinsa.”

”Aika heikot ovat, ainakin meidän ryhmä on toistuvasti ollut asialla vaikuttamassa omien opintojensa ajankohtiin, mutta tuntuu ettei meidän ääni ole kuulunut.”

Muutama totesi yleisesti ja pari kertoi itsestään, ettei opiskelijaa välttämättä kiinnosta vaikuttaa. Muutamalla opiskelijalla kokemus vaikutusmahdollisuuksien puutteesta oli vahvistunut kouluttajien voimattomuuden myötä.

”Yksi pieni ääni ei välttämättä riitä. Ryhmässä on valtaa. Toisaalta joskus tuntuu, että opettajatkin ovat ilman vaikutusvaltaa - kuinka on sitten meidän laita?”

”Mahdollisuudet vaikuttaa ovat mielestäni huonot. Opettajien kautta viestit esim. kurssien liian vähäisistä tuntiresursseista eivät välity. Pitää kuulemma viedä viestiä eteenpäin, mutta minne?”

Vaikutusmahdollisuuksista esiin tulivat eniten laitoksen johtajan kuukausittaiset opiskelijavastaanotot (6) sekä OKL:n työryhmät, joissa on opiskelijajäsenet (6). Ainejärjestö sai kolme mainintaa, OPS-työ yhden. Kukaan ei maininnut laitoskokousta,

joka on ainoa yliopiston johtosäännössä määritelty virallinen vaikutuspaikka laitoksella, jossa ei ole laitosneuvostoa.

Moni jossitteli vastauksissaan, eikä tuntunut tietävän, onko mahdollisuuksia vai ei. Syynä ovat ainakin tiedonkulun ongelmat. Tätä selittänee kappaleen 6.3 havainto, ettei työryhmien opiskelijajäseniltä välity tietoa kaikille.

”Luulen että mahdollisuuksia osallistua päätöksen tekoon on jonkin verran. Niistä saisi kai tietää, jos olisi aktiivisemmin Pedagon toiminnassa mukana. Tuntuu, että henkilökunta ei kerro niistä. En myöskään tiedä, kuinka merkittävässä päätöksissä opiskelijat ovat olleet vaikuttamassa.”

Vain 2 opiskelijaa oli täysin samaa mieltä siitä, että opiskelijat voivat vaikuttaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. 58% oli asiasta melko samaa mieltä, 39% melko eri mieltä. Avoimiin vastannesta (n=48) viisi oli selkeästi sitä mieltä, että vaikuttaa voi:

”Antamalla palautetta ja tarjoamalla konkreettisia vaihtoehtoisia tapoja pelkän kritisoinnin ja valittamisen sijaan. Siksi palautteen tulisi olla keskustelevaa ja harkittua”

”Tottakai opiskelijat voivat vaikuttaa siihen, mitä OKL:ssä tapahtuu. SE vaatii vain tarmokasta osallistumista toimintaan, ja opiskelijoiden järjestäytymistä ja halukkuutta perehtyä laitoksessa tapahtuviin asioihin.”

14 vastaajaa kirjoitti, että vaikuttaa voi ainakin jonkin verran, jos jaksaa olla aktiivinen ja päämäärätietoinen. Monista vastauksista oli luettavissa, että koska vaikuttaminen oletetaan hankalaksi, harva tahtoo panostaa ja käyttää aikaa siihen

Muutama (5) viittasi siihen, että yksittäisen opiskelijan ääni ei kuulu, mutta että voimat kokoamalla se kuuluisi. Tässä yhteydessä viitattiin myös ainejärjestöön (3). Yksitoista vastaajaa uskoi laitoksen työryhmissä, joissa on opiskelijaedustus, voitavan vaikuttaa – joskin kaksi totesi, ettei niiden tuloksista kuule. Kuukausittaiset laitosjohtajatapaamiset mainittiin kerran.

Kolmasosa vastaa olevansa melko samaa mieltä siitä, että haluaisi vaikuttaa, mutta ettei tiedä miten. Sitä mieltä ollaan myös muista.

”Jos jaksaa antaa palautetta ja hakeutuu työryhmiin, niin kyllä. Helpoksi asiaa ei kuitenkaan ole tehty. Palautteen vaikuttavuudestaan ei usein tiedä. Tuntuu, että moni ei edes tiedä, kuka toimintaa kehittää ja miten siihen osallistuttaisiin.”

Myös vastauksista itsestään huomasi, että laitoksen toimintatapoja ei aina tunneta. Sillä ylioppilaskunnan vaalit eivät vaikuta laitoksen asioihin, opinto-ohjaajia ei laitoksella ole eikä opiskelijoiden kanssa käydä kehityskeskusteluja, vaikka muutama vastaaja luulikin:

”Ilmaisemalla mielipiteen eri yhteyksissä, äänestävällä edustajistovaaleissa ja olemalla aktiivinen”

”Tuntuu siltä että kyseessä on niin suuri laiva, ettei se käänny vaikka peräsintä kääntäisi. Opinto-ohjaajamme taitavat tehdä ylitöitä koska he ottavat burn-out lomaa, ja meidän asiat jäävät sitten sille tielle.”

”olemalla aktiivinen ja osallistumalla vaikkapa ainejärjestötoimintaan ja kehityskeskusteluihin”.

Kuusi vastaajaa ilmaisi, ettei mahdollisuuksia ole tai ettei usko niihin. Muutama heistä perusteli tätä näennäispalautteella ja -vaikuttamispaikoilla, joihin viittasi toistakymmentä (11) muutakin vastaajaa. Sama ilmiö näkyi uskossa päätöksentekomahdollisuuksiin. Palaute, ymmärrettynä myös tilanteissa eikä vain paperilla annettuna, mainittiin useimmin keinona vaikuttaa tai yrittää vaikuttaa – mutta moni vastaajista kuitenkin suhtautui epäillen sen vaikuttavuuteen. Ongelmana pidettiin, ettei palautteen vaikutus näy. Myös muilta kuullut esimerkit olivat vaikuttaneet.

”on kantautunut korviin asioita, joista opiskelijat ovat valittaneet jo useamman vuoden ajan, korkeammillekin tahoille, ja muutoksia ei ole kuitenkaan tapahtunut, joten miksi haaskata aikaa”.

Joistakin vastauksista kävi ilmi, että havainto, etteivät kouluttajat koe voivansa vaikuttaa, oli vahvistanut käsitystä, ettei opiskelijakaan voi. Myös laitoksen pirstaleisuus nähtiin parissa vastauksessa ongelmaksi.

”Tuskin meitä kuunnellaan. Mutta en tiedä, kuunnellaanko kouluttajakaan, kun jotkut valittavat joillain pom-kursseilla, miten heidän aineiltaan on vähennetty pisteitä. Ei kai opiskelijat siihen voi vaikuttaa.”

”Laitostasolla omat vaikutuskeinot tuntuvat vähäisiltä, kun tutkintorakenne näyttäytyy miljoonine opettajineen niin pirstaleiselta”

Vaikutusmahdollisuuksiin luottavista opiskelijoista muutamat kritisoiivat sitä, että opiskelijat usein vain valittavat.

Kolme neljäsosaa kouluttajista oli vähintään melko samaa mieltä siitä, että opiskelijat voivat osallistua sekä OKL:n päätöksentekoon että kehittämiseen, mikä on varsinkin päätöksenteon kohdalla suurempaa kuin opiskelijoiden oma usko. Lukujen perusteella kouluttajat kuitenkin selkeästi kokevat, että opiskelijat eivät hyödynnä mahdollisuuksiaan, sillä puolet oli melko eri mieltä siitä, että opiskelijat osallistuisivat päätöksentekoon ja 77%:n mukaan opiskelijat eivät osallistu kehittämiseen riittävästi.

Ihmetyksen siitä, mikseivät opiskelijat osallistu enempää kiteytti hyvin yksi vastaaja.

”Sitä minäkin ihmettelen! Tosin eri työryhmissä on opiskelijoiden edustus. Minulla on vaikutelma, että laitoksellamme oikeasti pyritään kuuntelemaan opiskelijoita, mutta heidän äänensä on kovin hiljainen”.

Kouluttajien vastaukset avoimiin kysymyksiin opiskelijoiden syistä osallistua (n=30) sekä olla osallistumatta (n=23) päätöksentekoon tai kehittämiseen avasivat heidän käsityksiään siitä, miksi opiskelija osallistuu vähemmän kuin he toivovat. Vain muutama totesi, ettei heillä ole tietoa tai käsitystä syistä.

Opiskelijoiden osallistumattomuudelle eniten annettiin syyksi aikapulaa (8), minkä syyksi nähtiin mm. työnteko opintojen ohella, liika opiskelu sekä liikaa kontaktiopetusta kursseilla:

”Ehkä opinnot ja työnteko vievät kaiken ajan”
 ”Hajanaisuus, kiirettä, muita harrastuksia, työtä”.

Monia päätöksentekoon ja kehittämiseen osallistumisen ei nähty kiinnostavan, kiinnostuksen nähtiin suuntautuvan muualle (n. 8):

”Monia opiskelijoita ei kiinnosta kuin omat opinnot ja opintoviikot”
 ”Opettajaksi opiskelevan perusprofiili suuntaa kiinnostustaan muualle kuin "yhteiskunnallisuontoiseen" toimintaan.”

Koulutukseen nähtiin valitun passiivisia opiskelijoita. Passiivisuudesta syytettiin suomalaista koulukulttuuria. Laumasieluisuus- ja sopeutujaluonneväitteet liittyivät tähän (n.4):

”Eivät usko vaikutusmahdollisuuksiinsa, ovat koulussa oppineet mukautumaan, laitokselle valitaan yhteiskunnallisesti passiivisia opiskelijoita”,

Usea oletti syyksi sen, että organisaatio on liian vaikea hahmottaa (5), tässä viitattiin myös laitoksen hajanaisuuteen:

”myös oman laitoksen suuruus ja tietynlainen byrokraattisuus ja päätöksenteon epäselvyys tuottaa voimattomuutta vaikuttaa...”

Vain kolme vastaajaa näki syyksi sen, että opiskelijat kokevat, etteivät voi vaikuttaa. Kaksi näki syyksi turhautumisen siitä, kun vaikutusta ei yrittämisestä huolimatta tapahdu tai ainakaan näy:

”On viestitty turhautumisen kokemuksia siitä, että palaute ei vaikuta”
 ”Ehkäpä opiskelijat kokevat, että toiminnalla ei kuitenkaan voida merkittävästi ja nopeasti vaikuttaa suuren laitoksen toimintaan.”

Vaikuttamiseen osallistumiseen syyksi kerrottiin yleistä aktiivisuutta ja halua vaikuttaa. Jotkut täsmensivät tätä haluksi kehittää opettajankoulutusta, johon syyksi nähtiin turhautuminen sen käytäntöihin ja myös halu kehittää koululaitosta. Vaikuttamisen nähtiin jäävän harvoille, mutta useissa vastauksissa ilmaistiin tyytyväisyyttä, että vaikuttamisesta kiinnostuneita kuitenkin on. Osallistuvien opiskelijoiden todettiin näkevän epäkohtia mutta myös mahdollisuuksia vaikuttaa. Syiksi nähtiin myös oma tausta, poliittinen aktiivisuus, halu pätevoityä, oman edun tavoittelu, velvollisuudentunto sekä se, että laitos mahdollistaa osallistumisen, nämä saivat yhden tai kaksi mainintaa. Osallistumisen nähtiin antavan voimauttavia kokemuksia:

”Kyllä vissiin kaikki sisimmässään haluavat tuntea voivansa vaikuttaa asioihin. On itsessään voimauttavaa tajuta olevansa tasavertainen toimija akateemisessa yhteisössä”.

Oikeastaan vain yksi vastaaja ilmaisi käsityksensä, ettei opiskelijoilla ole kompetenssia päätösten tekemiseen. Hän ei myöskään nähnyt opiskelijoilla olevan todellisia vaikutusmahdollisuuksia, toisin kuin enemmistö kouluttajista:

”Opiskelijoilla ei ole riittävästi tietoa ja kokemusta päätösten tekemiseen”

”Lähinnä heillä on mahdollisuus valittaa virheistä ja epäkohdista, mutta massiivisen OKL-junan suuntaamiseen heillä ei ole mitään mahdollisuutta”

Tutkimuksen perusteella tilanne ei ole niin valoisa, kuin yksi opettajankouluttaja vastauksessaan toivoi:

”Olettaisin sen olevan itsestäänselvää! Kai tulevien opettajien voisi toivoa olevan sen verra aktiivisia, että haluaisivat vaikuttaa omaan koulutukseensa.”

Opiskelijoista noin puolet näkee vaikuttamismahdollisuuksia kehittämiseen ja päätöksentekoon olevan, kuitenkin lähes kaikki kokevan niiden käyttämisen vaativan huomattavaa aktiivisuutta. Kouluttajien vastauksissa osallistumisen haasteellisuutta ei juuri tarkastella; tosin aikapulan tuovat molemmat ryhmät esille. Kouluttajat viittaavat huomattavasti opiskelijoita vähemmän näennäisvaikutusmahdollisuuksiin. Heidän mielestään mahdollisuuksia on, ja he ihmettelevätkin, kun niitä ei käytetä. Kiinnostuksen puutteen tiedostavat molemmat ryhmät yhdeksi syyksi – ajatusta opettajankoulutuksesta interventiona tähän ei kukaan kuitenkaan tuo esiin. Opiskelijoiden vastauksissa paljastuu myös tiedon puutetta toiminnan rakenteista (ks. myös 6.3).

Kouluttajien myönteisiä vastauksia opiskelijan vaikutusmahdollisuuksista voisi pitää välttämättömänä diskurssina – koska harva kai olisi virallisesti sitä mieltä, ettei opiskelijan pidä voida vaikuttaa. Näkemyksen aitouden puolesta puhuu kuitenkin, että kouluttajien mukaan opiskelijat osallistuvat liian vähän eli heitä halutaan lisää toimintaan.

5.4.4 Kurssien sisältöihin ja suoritustapoihin vaikuttaminen

Luvussa haetaan vastausta etenkin tutkimuskysymyksen Kokeeko opiskelija voivansa vaikuttaa akateemisen yhteisönsä päätöksentekoon ja toiminnan kehittämiseen? Entä oppimisympäristönsä? jälkimmäiseen osaan. Vastauksen löytämiseksi analysoidaan opiskelijoiden vastauksia väitteisiin *Olen saanut vaikuttaa käymieni kurssien suoritustapoihin* sekä *Olen saanut vaikuttaa käymieni kurssien sisältöihin* ja avoimeen kysymykseen *Miten olet saanut vaikuttaa? Esimerkkejä* ja opettajankouluttajien

vastauksia väitteisiin *Opiskelijat voivat OKL:lla yleensä vaikuttaa kurssien sisältöihin ja menetelmiin, Opiskelijat voiva kursseillani vaikuttaa niiden sisältöihin ja menetelmiin, Opiskelijoiden pitäisi voida vaikuttaa kurssien sisältöihin ja menetelmiin.* Vastauksia taulukossa 13.

Taulukko 13. Kuinka opiskelijat vaikuttavat kursseihin

Opiskelijat	Aina		Usein		Joskus		Harvoin		Ei koskaan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olen saanut vaikuttaa käymieni kurssien suoritustapoihin	1	1	3	4	39	58	22	33	2	3
Olen saanut vaikuttaa käymieni kurssien sisältöihin	1	1	3	4	38	57	23	34	2	3
Kouluttajat	Aina		Yleensä		Harvoin		Ei koskaan			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Opiskelijat voivat OKL:lla yleensä vaikuttaa kurssien sisältöihin ja menetelmiin.	0	0	17	44	21	54	1	3		
Opiskelijat voivat kursseillani vaikuttaa niiden sisältöihin ja menetelmiin.	5	12	22	55	13	32	0	0		
Kouluttajat	Täysin samaa mieltä		Melko samaa mieltä		Melko eri mieltä		Täysin eri mieltä			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Opiskelijoiden pitäisi voida vaikuttaa kurssien sisältöihin ja menetelmiin.	15	38	22	55	3	8	0	0		

Opiskelijoista noin 60% koki voineensa vaikuttaa kurssien suoritustapoihin ja sisältöihin ainakin joskus, aina tai usein kuitenkin vain 5%. Kouluttajakyselyssä usein- ja joskusvaihtoehtojen tilalla oli vain ”yleensä”, joten vastaukset eivät ole täysin vertailtavissa – yleensä lienee kuitenkin lähempänä vaihtoehtoa usein kuin joskus. Kouluttajat arvioivat vaikutusmahdollisuuksia olevan opiskelijoiden arvioita useammin. Kouluttajien omilla kursseilla opiskelijat voivat vaikuttaa useammin kuin toisten kursseilla. Kouluttajista reilu kolmannes oli täysin samaa mieltä siitä, että opiskelijoiden pitää voida vaikuttaa kurssien sisältöihin ja menetelmiin, 55% melko samaa mieltä.

Esimerkkejä opiskelijoilta löytyi kuitenkin paljon (n=58). Yleisintä oli ollut päästä vaikuttamaan aihevalintaan tehtävänannon puitteissa (28). Neljännes (13) oli saanut tuotua uuden aiheen tai asian kurssille – joita oli usein myös kysytty. Työtävän kertoi moni voineensa valita (22); aina ei ilmennyt ero kurssin suoritustapaan (tenti/essee/yms.), johon moni oli myös päässyt vaikuttamaan (11).

Jokaisessa vastauksissa ei mainittu kursseja tai asiayhteyksiä, joissa oli saanut vaikuttaa. Niissä, joissa mainittiin, mainittiin useimmin integraatiohanke (13), myös kotiryhmät (2) ja Juliet (4). Sivuaaineet nousivat myös esiin muutamina mainintoina, niistä tosin vain taito- ja taideaineet. POM -kursseista mainittiin kolme, kasvatustieteen kurssit saivat 9 mainintaa.

Vaikka kysymyksessä pyydettiin esimerkkejä siitä, mihin on saanut vaikuttaa, tuli vastauksissa esiin myös skeptisiä käsityksiä siitä, että vaikuttaminen ei kuitenkaan ole kovin todellista (3-4). Vastauksissa erottui kuitenkin usea tapaus, joissa oli vahva usko siihen, että vaikuttaa voi, jos haluaa. Kuten jotkut muissakin kohdissa ilmaisivat, kyse on tahdosta ja sinnikkyudesta vaikuttaa.

”musiikin sivuaineen kursseilla olen saanut suorittaa osin eri tavoin, perusteltuani oman tapani paremmaksi suorittaa jokin kokonaisuus.”,

”Sisältöihin voi vaikuttaa, kun nostaa aiheita keskusteluun.”.

Moni perusteli vaikuttamispyrkimyksiä opiskelun mielekkäämmäksi tekemisellä:

”Mikäli tehtävänanto on ollut edes osittain avoin, olen pyrkinyt löytämään pienimmän yhteisen nimittäjän oman mielenkiintoni ja kurssisisällön suhteen. Joskus olen saanut vaikuttaa sisältöihin hyvinkin paljon teeman rajoissa. Itse perustelemalla ja omaan toimintaan uskomalla.”

5.4.5 Palautekäytännöt

Tässä luvussa tarkastellaan palautekäytäntöjä opiskelijoiden ja opettajien näkökulmasta ja haetaan vastauksia tutkimuskysymyksiin Miksi opiskelijat vaikuttavat tai eivät vaikuta oppimisympäristössään? Mikä estää, mikä rohkaisee? sekä Kokeeko opiskelija voivansa vaikuttaa akateemisen yhteisönsä päätöksentekoon ja toiminnan kehittämiseen? Entä oppimisympäristöönsä?, vastauksia saadaan myös tutkimuskysymykseen Mitä syitä opettajankouluttaja antaa opiskelijan osallistumiselle tai osallistumattomuudelle akateemisen yhteisön käytänteisiin?.

Luvussa analysoidaan vastaukset opiskelijoiden kyselyn kysymyksiin *Käymilläni kursseilla palautetta on kerätty, Palautteesta on keskusteltu yhteisesti, Koetko, että palaute on vaikuttanut opetuksen järjestelyihin* sekä avoimeen *Millä kursseilla uskot tai olet saanut tietää palautteen vaikuttaneen* sekä kouluttajien vastauksia kysymyksiin *Keräätkö opiskelijoilta palautetta kursseilta?, Vaikuttaako kerätty palaute opetuksen järjestelyihin?, Käytkö palautetta läpi sitä antaneiden opiskelijoiden kanssa?, Käytkö saamaasi palautetta läpi seuraavan kurssin opiskelijoiden kanssa?* sekä avoimeen *Oletatko opiskelijoiden uskovan heiltä kerätyn palautteen vaikuttavan opetukseen.* Vastauksia on taulukossa 14.

Taulukko 14. Palautekäytännöt ja kokemukset palautteen vaikutuksesta.

Opiskelijat	Aina	Usein	Joskus	Harvoin	Ei koskaan
Käymilläni kursseilla palautetta on kerätty	0% (0)	43% (29)	39 (26)	18% (12)	0% (0)
Palautteesta on keskusteltu yhteisesti	0% (0)	1%(1)	25%(17)	52% (35)	21% (14)
Koetko, että palaute on vaikuttanut opetuksen järjestelyihin?	0% (0)	1% (1)	39% (26)	51% (34)	9% (6)
Kouluttajat	Aina	Usein	Harvoin	Ei /en koskaan	
Keräätkö opiskelijoilta palautetta kursseilta?	57%(23)	32%(13)	10%(4)	0%(0)	
Vaikuttaako kerätty palaute opetuksesi järjestelyihin?	29% (11)	68%(26)	3%(1)	0%(0)	
Käytkö kerättyä palautetta läpi sitä antaneiden opiskelijoiden kanssa?	2%(1)	35%(14)	50%(20)	12%(5)	
Käytkö saamasi palautetta läpi seuraavan kurssin opiskelijoiden kanssa?	8%(3)	40%(16)	42%(17)	10%(4)	

Palautetta kursseilla kerätään sekä opiskelijoiden että opettajien mukaan melko lailla. Opiskelijat eivät kuitenkaan koe, että annettu palaute useinkaan olisi vaikuttanut opetuksen järjestelyihin. Kun 1% opiskelijoista mutta 97% opettajankouluttajista koki palautteen vaikuttavan opetuksen järjestelyihin usein tai aina ja muistetaan myös muiden kysymysten yhteydessä nousseen esiin opiskelijoiden epäusko palautteen vaikutuksesta, on selkeää, ettei kouluttajien kokemus välity opiskelijoille.

Palautteen vaikutuksen näkymättömyyteen löytyy selkeitä syitä jo tuloslukuista. Opiskelijoista 73% mukaan palautteesta keskustellaan yhteisesti vain harvoin tai ei koskaan, 25 %:n mukaan joskus. Kokemus on pitkälti kouluttajien toiminnan mukaista, sillä liki puolet heistä kertoi käyvänsä palautetta läpi sitä antaneiden ja seuraavan kurssin kanssa harvoin tai ei koskaan. Kuitenkin 37% kouluttajista vastasi käyvänsä palautetta läpi aina tai usein sitä antaneen ryhmän kanssa ja lähes puolet seuraavan kurssin opiskelijoiden kanssa. Luku on opiskelijoiden kokemukseen nähden suuri. Tätä voisi selittää se, että tutkimuskyselyyn vastasivat palautetta keskimääräistä enemmän opiskelijoiden kanssa läpi käyvät kouluttajat, tai se, että palautteesta keskustelevat kouluttajat opettavat muita vähemmän, tai opiskelijoiden unohdus. Viimeisimpään en kokemusteni perusteella usko.

Tietämättä opiskelijavastauksista kouluttajat vastasivat kysymykseen *Oletatko opiskelijoiden uskovan heiltä kerätyn palautteen vaikuttavan opetukseen?* (n=32). Vastanneista 14 oletti ilman suurempia epäilyjä opiskelijoiden uskovan palautteen vaikutukseen, heistä tosin 6 puhui melko selkeästi omasta opetuksestaan:

”Kyllä, toivon niin.”

”Kyllä, olen saanut siitä palautettakin.”

Kahdeksan ei oletanut opiskelijoiden uskovan palautteen vaikutukseen, muutama heistä viittasi selvitykseen. Muutama oli sitä mieltä, että yleisesti eivät usko, vaikka omalla kurssilla palaute vaikuttaakin.

”Kysyvät sitä. Eivät ehkä usko.”

”Väittävät kyselyn mukaan ettei se vaikuta”

”Uskon, että opiskelijoiden keskuudessa on vahva epäusko palautteen vaikuttavuuteen. Omalta osaltani palaute kyllä vaikuttaa.”

Viisi oletti opiskelijoiden jossain määrin uskovan ja näki tämän riippuvan vuosikurssista, kyselyn tavasta ja siitä, osaako opettaja avata kyselyn merkitystä.

”Joskus kyllä, mutta tämä riippuu hyvin paljon siitä minkä vuoden opiskelijoista on kysymys. 1. vuoden opiskelijat uskovat, että palautteella on merkitystä; vanhemmat eivät välttämättä enää usko siihen.”

Kun pari viittasi selvitykseen, millä oletettavasti tarkoitetaan laatutyön pohjaksi tehtyä sisäiseen käyttöön tarkoitettuun raporttia, on tiedonkulun ja opettajankouluttajien yhteisen ymmärryksen kannalta hämmentävää, että joku vastasi olevan mahdotonta tietää opiskelijoiden uskosta palautteeseen. Neljässä vastauksessa nostettiin esiin ajatus, ettei kaiken palautteen pidäkään vaikuttaa:

”Käyn palautetta läpi myös keskustellen aina kun mahdollista. Palaute vaikuttaa opetuksen suunnitteluun. Joskus huomaa, että palautteen mukainen muutos saisi aikaan edestakais-liikkeen. Seuraavana vuonna pyydetään sitä, mistä edellisenä vuonna piti luopua. On kyettävä näkemään, että mielipiteissä voi olla näkemysryppäitä. Toivottavasti opiskelijat uskovat että kannattaa antaa palautetta. Muutoksia tehdään mahdollisuuksien mukaan.”

”En. Palautteen kerääminen ja opiskeltavista asioista ja opiskelutavoista neuvottelemineen ovat eri juttu. Vai tarkoitetaanko tässä niillä samaa?”

”Jossain määrin. Aina ei olekaan tarkoituksenmukaista ottaa huomioon kaikkea palautetta.”

Ehkä opiskelijallakaan ei ole aina selvää, ettei kaikkea muuteta palautteen mukaiseksi, mutta tässä näyttäisi olevan keskeinen palauteymmärrysongelma myös joillekin kouluttajille. Pitäisihän palaute huomioida, mikä ei vielä tarkoita sen mukaisia muutoksia tai suoritustavoista neuvottelua, vaan esimerkiksi siitä keskustelua ja sen merkityksen kertomista opetukselle, kuten muutama kouluttajaa kirjoitti tekevänsä.

”Kehittäminen tulee nähdä pitkäkestoisena prosessina. Jos opettaja kykenee osoittamaan kehittämisen perustan olevan tällainen ”pitkäkestoinen prosessi”, uskon.”

”Kyllä. Koska selitän heille miksi kerään palautetta ja puran palautteen heidän kanssaan.”

Juuri kokemus palautteen huomioimattomuudesta johtaa sen arvon menetykseen opiskelijoiden silmissä. Lukujen perusteella moni opettajankouluttaja lienee samoilla linjoilla kuin vastaaja, joka kirjoitti opiskelijoiden uskon palautteeseen ja palautteen olevan lähtökohtaista omalle kouluttajana kehittymiselle. Enää pitäisi saada opiskelijat uskomaan tähän. Sitä auttaisi varmasti se, että opettajankouluttajat luopuisivat tekosyistä,

joilta pari vastausta vaikutti. Byrokratia voi kuulostaa hyvältä syytä, mutta ei se voi estää palautteesta keskustelua tai opetuksen uudistamista. Opinto-ohjelman sisälläkin on haluttaessa tilaa keskustella palautteesta ja siitä, mitä kouluttaja siitä on oivaltanut.

”Kyllä, mutta byrokratia estää liian usein palautteen näkymisen käytännössä.”

”En tiedä. Siinä vaiheessa kun palaute kerätään on jo seuraavan vuoden opinto-ohjelma lyöty lukkoon. Muutokset ovat sitten usein kosmeettisia.”

Vaikka kokonaisuusko palautteen vaikutuksiin oli heikkoa, opiskelijoilla oli kertoa useita esimerkkejä siitä, millä kursseilla he uskovat tai ovat saaneet tietää palautteen vaikuttaneen (n=51). Niistä löytyi myös muutamia keinoja osoittaa palautteen arvo, vaikka seitsemälle avoimeen vastanneelle ei tullutkaan mieleen yhtään esimerkkiä.

Moni vastasi olettavansa palautteen vaikuttavan, mutta jatkoi, ettei ole varma. Syynä monilla on se kahdeksan mainitsema asia, että palautteen vaikutuksista ei tule tietoa. Yksi esitti, että palaute tulisi aina käydä läpi seuraavan kurssin kanssa, jolloin opiskelijat tietäisivät, mistä palautetta on annettu ja miten se on vaikuttanut. Tämän vastauksen pohjalta tuli kysymys kouluttajakyselyyn.

”Harvoinhan sitä tietää, kun ei yleensä uusi kurssia.”

”Harvemmin palautteen vaikutus tulee tietoon, koska kursseilla on eri opettajia ja opiskelu on sirpalemaista.”

”Palautetta on kerätty 3-5 kurssilta eli ei läheskään kaikilta pom-kursseilta. Aineopinnoissa vain yksi luennoitsija keräsi palautetta. Ovatko opettajat niin kiireisiä tutkimustöittensä kanssa, etteivät ehdi/halua kerätä palautetta. Jos palautetta on kerätty, en ole kuullut, miten sitä olisi hyödynnetty esim. seuraavaa kurssia rakennettaessa.”

Kursseista tai kokonaisuuksista eniten mainintoja saivat uskonnon pom-kurssi (10), integraatiohanke (6), liikunnan sivuaine (5). Kaikkiaan pidempikestoiset kokonaisuudet, Juliet, integraatiohanke ja sivuaineet saivat yksittäisiä kursseja enemmän mainintoja.

Vain muutamissa vastauksissa täsmennettiin, miten opiskelija oli päätenyt olettamaan palautteen vaikuttaneen. Esiin tulivat edellisiltä kurssilaisilta kuuleminen, Juliet-palauttekokous, palautteesta keskusteleminen sekä opiskelijoille jotenkin ilmennyt kouluttajan halu kehittää itseään ja opetustaan. Myös omien opintojen aikana tapahtunutta kehitystä oli havaittu.

”JULIET-programmen kursseilla: joka vuosi opettajat ja jokaisen vuosikurssin edustajat tapaavat, ja mielestäni JULIET-programme on muuttunut ja varmaan kehittynytkin jonkin verran opiskeluaikani”.

”Uskon, että integraatio-opiskeluihin se on vaikuttanut. Muista kursseista ainakin tekstiilityön valmistavalla kurssilla puhuimme palautteesta, ja opettaja näytti ottavan vakavasti sen. Mutta harvoin on sellanen olo, että palaute vaikuttaisi.”

”Uskon, että ne ovat vaikuttaneet kursseilla, joissa opettaja on ollut halukas kehittämään itseään.”

”vuorovaikutuskurssilla olen kuullut, että edellisen vuoden palautteet vaikuttivat”.

Opiskelijoiden usko kurssipalautteiden vaikutuksiin on yleisesti heikkoa. Sama käsitys tuli esiin myös toisten kysymysten yhteydessä, joissa ei edes suoraan kysytty palautteesta, kuten kysyttäessä OKL:n demokraattisuudesta, erimielisyyden ilmaisemisesta ja kehittämistoiminaan osallistumisesta. Muissa yhteyksissä palautteen merkitys oli useimmissa vastauksissa kurssipalautetta laajempi jäsentyen opiskelijoiden näkemysten kuuntelemiseksi ja huomioimiseksi koulutuksen käytänteissä ja toisaalta rakennetason kehittämisessä. Kurssipalautteen kohdalla kouluttajat esittävät sen vaikuttavan huomattavasti enemmän kuin opiskelijat uskovat. Kouluttajat myös olettavat opiskelijoiden uskovan palautteen vaikutukseen paljon enemmän kuin opiskelijoiden kokemus antaa aiheita. Kouluttajat eivät tosin missään kohdassa ole nähneet epäuskoa palautteen, laajasti ymmärrettynä, vaikuttavuuteen lähimainkaan yhtä suurena kuin opiskelijat sen kokevat.

6 Tulokset eli yhteenvedoa analyysistä

Tässä kappaleessa tarkastellaan keskeisiä analyysin tuloksia tutkimuskysymysten kautta ja tutkielman alun teoriaosan valossa.

Tutkimuskysymysten yksi peruslinja oli, nähdäänkö tutkitulla opettajankoulutuslaitoksella tarvetta opiskelijoiden yhteiskunnallisuudelle, osallistumiselle, demokratiaan kasvamiselle ja kansalaisvalmiuksien kehittymiselle. Sekä kouluttajat että opiskelijat näkivät opiskelijoiden osallistumisen laitoksen käytänteisiin suotavana ja yhteiskunnallisten teemojen käsittelylle tarvetta. Poliittisen käsitettä vierastettiin hieman, sillä sitä haluttiin vähemmän kuin yhteiskunnallisuutta tai osallistumista – mikä osoittaa kuinka eri tavoin käsite ymmärretään, sillä ymmärrettäessä politiikka puoluepolitiikka laajemmin yhteiskunnallisuus ja osallistuminen kuuluvat siihen. Poliittista ei kuitenkaan vieroksuttu siinä määrin kuin Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeessa (Syrjäläinen ym. 2006, 7, 276-277).

Myös opiskelijoiden kansalaisvalmiuksien kehittyminen ja aktiivisuuden kasvu nähtiin tarpeelliseksi. Samoin opettajankoulutuslaitoksen työyhteisön ja toimintakulttuurin demokraattisuutta pidettiin suurilta osin tavoiteltavana. Ne opiskelijoista ja kouluttajista, jotka eivät pitäneet demokratiaa yliopistolla suotavana, ymmärsivät demokratian lähinnä päätöksentekona eivätkä toimintakulttuurin ominaisuutena. Tämä ilmeni, kun he kuitenkin kuvailivat suotavina muun muassa keskustelua, joka on oleellinen demokraattisen kulttuurin tekijä. Kaikkien vastaajien käsitys demokratiasta ei käynyt selville, mutta erilaisissa tavoissa käsittää demokratia näkyy luvussa 3.2 hahmoteltujen demokratiakäsitysten eroja, kuinka se osalle on päätöksentekoa ja osalle toimintatapoja laajemminkin. Moni opiskelijoista ja kouluttajista ei hahmota selkeästi osallistumista demokratian kehykseen, joten demokratiakäsitystä olisi mahdollisesti tarvetta laajentaa päätöksentekotavasta kulttuurin piirteeksi (Dahl 1998, 117-119, 156-158; Tomperi & Piattoeva 2005, 252).

Asennoitumisen puolesta opettajankoulutuksella on siis edellytyksiä vastata kappaleessa 2 hahmoteltuihin yhteiskunnallisten muutosten haasteisiin. Asenteissa osallistavaa ja poliittista käsittelevää OKL:a pidetään perusteltuna. Käytäntö ei kuitenkaan tue tätä. Varsinkin kouluttajien mutta myös opiskelijoiden mukaan yhteiskunnallis-poliittiset sisällöt eivät ole riittävästi esillä koulutuksessa. Moni kouluttaja totesi OKL:n ja yliopiston periaatteessa tukevan kansalaisvalmiuksien

kehittymistä ja aktiivisuuteen kasvua, mutta näki nykykäytänteiden jostain syystä johtavan toisenlaiseen oppimiseen, jopa passivoivan. Myöskään koulutukseen sisältyvää poliittisuutta ei nähdä tai ole tehty eksplisiittiseksi, sillä koulutusta ohjaavista tekijöistä ei juuri ole puhuttu opiskelijoiden kanssa. Nämä löydöt vahvistavat sen Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -tutkimusraportin havainnon, etteivät yhteiskunnalliset sisällöt ole puheista ja hankkeista tulleet osaksi opettajankoulutusta (Syrjäläinen ym. 2006, 288-289; Ks. Jussila & Saari 1997, 58).

Toisena perustutkimuskysymyksenä oli, millaista osallistumiskulttuuria on kohdelaitoksella. Sen hahmottumisen myötä haluttiin tarkastella, edistääkö osallistumiskulttuuri aktiivisen kansalaisen valmiuksien kehittymistä ja demokratiaan kasvamista. Analyysi osoitti osallistumiskulttuurista paljon piirteitä, jotka haittaavat kyseisten – kouluttajien asenteiden ja ilmaisemien käsitysten mukaisten – tavoitteiden edistymistä. Yksittäisiä tilanteita ja kouluttajia lukuun ottamatta osallistumiskulttuuri ei ole vahvaa. Osallistumiskulttuurista löytyi muutamia keskeisiä ongelmia.

On jonkin verran opiskelijoita, jotka ilmaisevat, ettei osallistuminen kehittämiseen, päätöksentekoon ja palautteenantoon kiinnosta. On monia, jotka eivät näe mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa tai usko niihin. Ennakko-oletuksiini nähden yllättävän moni opiskelija kuitenkin näkee vaikuttamismahdollisuuksia olevan. Heistä muutamit myös hyödyntävät näitä mahdollisuuksia. Kuitenkin on paljon niitä, jotka eivät käytä mahdollisuuksia, vaikka tietävät niitä olevan. Tähän keskeiseksi syyksi nousi, että vaikuttaminen koetaan hyvin aikaa vieväksi ja vaikeaksi; jälkimmäiseen vaikuttaa se, että laitoksen rakenteet ja niissä vaikuttamisen mahdollisuudet koetaan epäselviksi.

Kiinnostuksen puutteen lisäksi aineistosta syyksi osallistumattomuudelle nousee vahvasti epäusko todellisiin mahdollisuuksiin vaikuttaa. Sekä niillä, jotka näkivät vaikutusmahdollisuuksia olevan että niillä jotka eivät nähneet, nousee vahvasti esiin kokemus ja käsitys näennäisvaikutusmahdollisuuksista. Laajalti koetaan, että palaute, niin kurssipalautteena kuin laajemmin ymmärrettynä toiminnan kommentointina ja kehittämispyrkimyksinä, sekä päätöksenteko ovat näennäistä, ilman todellisia vaikutuksia. Tämä ajatus tuli 59%:lla (41/70) avoimiin kysymyksiin vastanneista eri kysymyksissä, monilla useammassa vastauksessa.

Kouluttajat näkivät opiskelijoilla olevan mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa enemmän kuin opiskelijat itse. Osa heistä ihmetteli osallistumisen vähäisyyttä ja piti opiskelijoita passiivisina, moni toivoi osallistumista enemmän.

Opettajankouluttajat eivät kovinkaan selkeästi nähneet osallistumisen vähäisyydelle niitä syitä, jotka opiskelijavastauksista hahmottuivat. Kouluttajien ja opiskelijoiden ymmärryksessä syistä löytyi pitkälti samoja asioita, mutta niiden yleisyydessä oli selkeitä eroja. Vain muutamat kouluttajat näkivät syyksi sen opiskelijoilta keskeisimmäksi nousevan syyn, ettei opiskelija usko palautteen ja työryhmäosallistumisen useinkaan vaikuttavan. Kurssipalautteen osalta on merkittävin käsitysero opiskelijoiden ja opettajankouluttajien välillä. Kouluttajista 97% ja opiskelijoista 1% kokee opiskelijoiden palautteen vaikuttaneen opetuksen järjestelyihin aina tai usein. Koska palautteella on kouluttajille itselleen merkitystä, heidän on ilmeisesti vaikea käsittää, etteivät opiskelijat siihen uskoisi. Palautteen käsittelyn tavat ja puuttuminen estävät mahdollisen vaikutuksen näkymisen opiskelijoille; sama ilmiö vaikuttaisi olevan myös työryhmäosion kohdalla, siis että vaikutukset eivät näy vaikka niitä olisi. Opettajankouluttajat pitivät opiskelijoiden suurimpana syynä olla antamatta aitoa palautetta ja ilmaisematta erimielisyyttään pelkoa sen vaikutuksista opintoihin – opiskelijoilla tätä pelkoa ei ennako-oletusteni vastaisesti juurikaan ollut. Kouluttajien vastauksissa ilmeni hyvin erisyyksiä käsityksiä opiskelijoiden osallistumisen syistä eli jaettu ymmärrys tuntui puuttuvan, joten ilmeisesti aihetta ei ole juuri käsitelty yhdessä - vaikka kurssipalautteesta oli joidenkin mukaan myös selvitystietoa.

Opettajankoulutuslaitoksen henkilökunta koki pääosin riittäviksi mahdollisuutensa osallistua laitoksen kehittämistyöhön, päätöksentekoon osallistumisen mahdollisuuksiin oltiin hieman vähemmän tyytyväisiä. Harva oli mahdollisuuksista täysin samaa mieltä, joten parannettavaa on. Kouluttajien ja opiskelijoiden vastauksissa päätöksenteko ja kehittäminen sekoitettiin usein toisiinsa. Ilmeisesti malli, jossa virallinen valta on vain johtajalla, on hämärtänyt käsitteiden rajaa – mutta ei kaikille, sillä osa vastaajista korosti, että juuri nykyisen päätöksentekomallin takia päätöksiin ei voi vaikuttaa ainakaan demokraattisesti. Johtamismallin ja sen soveltamisen sekä johtamisen ongelmat nähtiin monissa vastauksissa ongelmallisiksi ja eri ongelmien syiksi. Aineistosta löytyi myös vajaan kolmanneksen kokoinen ryhmä, joka koki osallistumismahdollisuudet ja toimintakäytäntöjen melko huonoiksi. Tähän ryhmään kuului niitä, joille kysely tuntui antavan mahdollisuuden purkaa melko isoja turhaumiaan.

Osalta kouluttajista välittynyt kokemus vaikutusmahdollisuuksien puutteesta näkyi muutamissa opiskelijavastauksissa, joissa todettiin, että on hankala

uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin, kun kouluttajat ovat kertoneet, ettei niitä ole heilläkään.

Opiskelijoiden tietoisuus oikeuksistaan sekä yliopiston ja OKL:n rakenteista osoittautui heikoksi. Opiskelijat eivät juuri olleet perehtyneet yliopiston opiskelua määrittäviin asiakirjoihin. Ainejärjestöön viitattiin harvakseltaan, sen rooli tukena ongelmissa tai opiskelijoiden mahdollisuuksien edistäjänä tuli vähän esiin. Työryhmissä ja päätöselimissä olevien opiskelijoiden toiminnasta oltiin jonkin verran kiinnostuneita mutta niistä ei koettu tulevan tietoa – mikä ilmeni yhdeksi syyksi epäuskolle vaikutusmahdollisuuksiin ja päätöksentekorakenteiden tuntemisen heikkouteen. Opiskelijoista neljännes tiesi mielestään riittävästi opettajankoulutuslaitoksen päätöksistä ja päätöksentekorakenteista. Kouluttajista iso osa piti laitoksen tiedonkulkua suunnitelmista ja päätöksistä kohtuullisen hyvänä, vaikka kolmannes oli eri mieltä. Kaikkiaan tiedotuskäytänteiden kehittämistä toivottiin. Kun tiedetään epäselvien vallan rakenteiden heikentävän osallistumista (Jallinoja 1994,31), tilanne on haastava julkiseen tilaan ja toimintaan osallistumisen näkökulmasta.

Tutkitun opettajankoulutuslaitoksen käytänteistä ja oppimisympäristöjen formaaleista ja informaaleista prosesseista jää analyysissä haastava kuva demokratian kannalta. Kun yliopiston toimintakulttuurin myötä kasvetaan asenteisiin, arvoihin ja toimintatapoihin ja oppilaitoksia voidaan tarkastella pienisyhteiskuntina, sillä niissä opitaan kansalaiskulttuurin tapoja (Aittola 1998,196; Korpiaho 2006, 291; Luukkainen 2005, 84,106), vaikuttaa siltä, ettei opettajankoulutus pysty kouluttamaan aktiivisia toimijoita. Kun opettajankoulutuksen kehittämishankkeissa todettiin koulutuksessa omaksuttujen toimintamallien olevan tärkeä pohja tulevalle opettajalle ja omakohtaisten kokemusten opiskeluympäristön päätöksentekoon osallistumisesta kannustavan myöhempään vaikuttamiseen (mm. Ahonen & Rantala 2002, 13), tämä tapaustutkimus ei anna syytä olettaa aktiivisuuden ja osallistavan kulttuurin lisääntyvän.

Tutkimuskysymykseen, kehittääkö tutkitun laitoksen osallistumiskulttuuri aktiivisen kansalaisen valmiuksia ja demokratiaan kasvamista, joudutaan pääosin vastaamaan kielteisesti. Rakenteet ja osallistumiseen liittyvät kokemukset ja käsitykset eivät juuri edistä osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksien kokemista. Tutkitulta laitokselta löytyy asenteita, jotka vähentävät tulevien opettajien valmiuksia tarttua tilaisuuksiin ja vaikuttaa (ks. myös Syrjäläinen ym. 2006, 82, 285). Osa kulttuurisista uskomuksista johtuu siitä, ettei opiskelijoita ole kiinnostanutkaan selvittää

mahdollisuuksiaan tai käyttää niitä, mutta paljon on käytänteiden tuomien kokemusten ja muilta kuultujen juttujen aiheuttamaa.

Kuitenkin aineistoista löytyi selkeästi signaaleja siitä, että koulutus voisi kehittyä osallistavaan ja kansalaisvalmiuksia kehittävämmäksi. Demokraattiseen foorumiin tai vastakulttuurin tilaan ja koulutuksen käsittämiseen sekä rakentamiseen julkisena tilana on matkaa, mutta mahdollisuuksia edetä hahmotellun ideaalin (luku 3.5) suuntaan on. Keskeisintä on kouluttajien ja opiskelijoiden laajasti ilmaisema tahto siitä, että koulutuksessa käsiteltäisiin yhteiskunnallisia ja poliittisia sisältöjä enemmän, sekä siitä, että opettajankoulutuksen tulisi olla demokraattinen ja kehittää kansalais- ja kansalaisvaikuttamisvalmiuksia. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma sekä laitoksen toiminta- ja taloussuunnitelma tukevat monilla kirjauksillaan kehitystä. Sekä kouluttajat että etenkin opiskelijat olivat halukkaita lisäämään vapaamuotoista sekä järjestettyä keskustelua, mikä on yksi demokraattisen tilan keskeinen tekijä (Puolimatka 2005, 19-24; Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309; Wallen 2005, 19-24). Signaali oli sekin, että opettajankouluttajista enemmistö näki kansalaisvalmiuksien kehittämisen tulevan tapahtua läpäisevästi koko koulutuksessa eikä laittanut sitä jonkin kurssin asiaksi (vrt. Gullberg 2005, 73-80).

Läpäisevyysajatuksen yleisyys voi pohjustaa tematiikan rakentamista koulutuksen keskiöön. Vastauksissa se kuitenkin johti siihen, että vain harva kouluttaja pohti, kuinka hänen oma opetuksensa edistää kansalaisvalmiuksia ja aktiivisuutta. Osin syy lienee kysymysten aiheuttamassa tavassa vastata, mutta osin kyse voi olla retoriikasta. Periaate on helpompi todeta kuin toteuttaa – ja kun toteaa vastuun kaikille ja kaikkeen, ei oma osuus tule isoksi. Vastauksista ei kovin paljoa ilmene, missä määrin kouluttajat ymmärtävät toiminnan vaikuttavan oppimiseen sisältöjen ohella ja sitä opetuksessaan huomioivat – tämä ymmärryshän todettiin luvussa 3.5 tärkeäksi julkista tilaa toteuttavan opettajankoulutuksen edellytykseksi.

Vastauksissa näkyivät olettamaani vähemmän niin kutsutun teho yliopistopolitiikan seuraukset (ks. Hilpela 2004, 55-65; Jauhiainen 2006, 268-270). Kiirettä ja ajan puutetta tosin tarjottiin paljon syyksi sille, miksei ehdi osallistua esimerkiksi kehittämisen. Myös pätkätöiden tuoma epävarmuus ja työhön sitoutumista heikentävä ajatus tuli esiin muutamilla vastaajilla. Luvussa 3.3 hahmotellut yliopistokäsitykset eivät tulleet esiin käsitteinä, ei viitattu sivistysyliopistoon tai markkinoistuneeseen yliopistoon. Myöskään erottelua humboldtilaisen ja angloamerikkalaisen sivistysyliopistoperinteen välillä ei ilmennyt – eivätkä ne

näkyneetkään kovin selkeästi. Tieteen ja tutkimuksen kautta sivistymiseen viittasi vain pari vastaajaa. Toisaalta kovinkaan selkeästi ei nähty yliopistolla keskeiseksi opiskelijoiden ja opettajien yhteistyötä tai korostettu oppimisympäristön merkitystä – mikä on tyypillistä angloamerikkalaiselle perinteelle. Ilmeisesti käsitys yliopistosta ei ole keskeistä koulutusorientoituneessa opettajankoulutuksessa, jos enää yliopistolla muutenkaan.

Opiskelijaryhmien välisiä eroja ei monivalinnoissa juuri tullut esiin, mikä johtui ehkä osin analyysille hankalista vastausvaihtoehdoista. Avoimien vastausten perusteella voidaan erilaisista opintojen tekemisen tavoista huomata se oleellinen seikka, että vaikutusmahdollisuudet koettiin suuremmiksi pitkäkestoisissa kokonaisuuksissa, kuten sivuaineissa ja integraatiohankkeissa. Niissä annetun palautteen vaikutukset ehtivät ilmeisesti näkyä ja opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa opiskelun ehtoihin.

7 Asennekulttuurin muutos ja demokratiainventio

Vaikka sekä opiskelijoihin että opettajankouluttajiin sisältyi vastaajia, jotka eivät nähneet osallistumisen ja yhteiskunnallisten sisältöjen lisäämistä tavoiteltavana, oli tästä melko suuri yksimielisyys. Myöskään tutkitun opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma sekä toiminta- ja taloussuunnitelma eivät vastusta tavoitteiden edistämistä. Siten demokratiaa edistävän ja toteuttavan sekä kansalaisvalmiuksia kehittävän toimintakulttuurin luomiselle on periaatetason edellytykset olemassa. Analyysi osoittaa selkeästi haasteeksi tahtojen ja toiveiden siirtämisen käytäntöön, osaksi opettajankoulutuslaitoksen käytänteitä. Vaikka jotkut suhtautuvat Vartoa (1992, 102) kriittisemmin siihen, että tutkimuksessa ei pitäisi esittää ajatuksia siitä, miten asioiden pitäisi olla ja mihin ne voisivat kehittyä, rohkenen esittää muutamia toimenpiteitä, mikäli demokraattista kulttuuria ja opettajien kasvua vaikuttajiksi toivotaan ohjelmakirjauksia todellisemmiksi.

Käytäntöön siirtyminen vaatii yhteistä ymmärrystä ensinäkkin siitä, mitä halutaan sekä ongelmien todellisista syistä. Kun aineistosta selkeästi ilmeni, että opettajankouluttajien eli koulutuksen järjestäjien käsitykset ongelmien syistä eroavat opiskelijoiden kokemuksesta ja ettei kouluttajilla ole keskenään yhdessä keskusteltua ymmärrystä osallistumiskulttuurista, on jaetun ymmärryksen saavuttaminen demokratiaa edistävästä osallistumiskulttuurista keskeistä. Toivottavasti tämä tutkimus auttaa siinä. Keskeisenä tarpeena esiin nousee demokratiakäsityksen laajentaminen niin opettajankouluttajilla kuin opiskelijoilla niin, että demokratia ymmärretään päätöksentekoa laajempänä kulttuurin piirteinä - silloin voitaisiin yhdessä tarkastella sen toteutumista OKL:ssa, osana virallista ja epävirallista osallistumista.

Analyysin myötä nousee pari keskeistä kysymystä opettajankouluttajien ja opiskelijoiden itseymmärryksestä ja käsityksestä koulutuksen roolista, joiden tulisi muuttua, mikäli koulutusta halutaan kehittää osallistavammaksi.

Moni kouluttaja näki opiskelujen menevän päätöksentekoon ja kehittämiseen osallistumisen edelle kuten moni opiskelijakin. Hyvin yleisesti he, opiskelijat kouluttajia enemmän, myös näkivät osallistumisen päätöksentekoon ja kehittämisen lisätekemisenä – eivätkä osana normaalia toimintaa. Herää kysymys, miksi osallistumista ei hahmoteta osana opintoja ja yliopistoyhteisöön kuulumista. Se, että ilmiö on enemmän opiskelijoiden kokemus, voi selittyä sillä, että opiskelijoita ei

hahmoteta eivätkä opiskelijat hahmota itseään osaksi yliopistoyhteisöä vaan koululaisiksi tai asiakkaiksi. Mutta mitä tapahtuu, jos yliopisto nähdään vain kurssien suorittamisena? Mitä jos myös henkilökunta näkee yliopistotyönsä vain kurssien tarjoamisena ilman laajempaa kontekstia, tehtävien suorittamisena? Ollaanko silloin ajauduttu Himangan (2006) pelkäämään tehtäviä suorittavan yliopiston tilaan, josta sivistys ja kansalaisuus ovat kaukana?

Kun idea aktiivisista luokanopettajista ei ole kouluttajien kokemuksen mukaan koulutuksessa totta ja kun monien nähdään olevan passiivisia jo koulutukseen tullessaan, voisi luulla mietittävän, miten aktiivisuutta lisätään. Voisi kuvitella, että asiakirjatasolla aktiivisia opettajia kouluttaa haluava opettajankoulutus pyrki katkaisemaan passiivisuuden kierteen. Kuitenkaan vastanneista kouluttajista oikeastaan kukaan ei tuonut esiin opettajankoulutusta interventiomahdollisuutena opettajaopiskelijoiden osallistumattomuudelle ja heidän kansalaistoimintaa koskeviin käsityksiinsä ja asenteisiinsa. Sekä sisällöt että osallistumiskulttuuri voisivat edistää kansalaistaitoja ja aktiivisuutta huomattavasti enemmän, jos niistä riivittäisiin passiivisuutta ja vaikuttamismahdellisuusepäuskoa synnyttävät käytänteet ja rakenteet. Näin opettajankoulutuksesta voisi valmistua vahvemman toimijuuden omaavia opettajia.

Mikäli kulttuuri tahdotaan muuttaa, se edellyttää joitakin toimia. Sekä kirjallisuudesta että aineistosta kouluttajilta ja opiskelijoilta löytyi useita hyviä käytänteitä ja ajatuksia osallistavammasta toimintakulttuurista, joiden käyttöönotto tai käytön laajentaminen oletettavasti muuttaisi toimintakulttuuria ja siitä saatuja kokemuksia.

Koska opiskelijoilla ei ole kovinkaan selkeää kuvaa oikeusturvastaan ja laitoksen päätöksenteosta ja koska moni kouluttaja näki päätöksentekomallin epäselvänä ja toivoi tiedotuskäytäntöjen selkeyttämistä, opettajankoulutuslaitoksen rakenteiden selkeyttäminen on selvästi tarpeellista. Vaikka päätöksentekorakenteita ei uusittaisi, niistä tulisi tehdä selkeämpiä ja läpinäkyvämpiä. Myös opiskelijoiden tulisi vastuullisina yliopistoyhteisön jäseninä parantaa keskinäistä viestintäänsä niin, että tietoa työryhmistä ja päätöksentekoelimistä ja niissä tehdyistä asioista olisi kaikkien saatavilla. Tietoa ei tietenkään voi kaataa kenenkään päähän, vaan sen omaksuminen vaatii omaa aktiivisuutta – mutta tiedon pitäisi olla helposti saatavilla.

Palautekäytäntöjen kehittäminen on ehdotonta, mikäli tahdotaan kehittää aitoa osallistumiskulttuuria ja saada aitoa palautetta toiminnan kehittämiseksi. Jos palaute ei vaikuta, sitä ei kannata kerätä. Mutta kun palaute opettajankouluttajien mukaan usein

vaikuttaa opetukseen tai opettajan kehittymiseen tai molempiin, pitäisi vaikutukset tehdä opiskelijoille tiettäväksi. Palautteen käsittely aina opiskelijoiden kanssa edistäisi kokemusta siitä, että kouluttaja oikeasti pohtii palautetta. Nämä voisivat olla purkamassa huolestuttavan vahvaa kokemusta vaikutusmahdollisuuksien näennäisyydestä, mikä tuntuu olevan jollakin tapaa laitoksen kulttuurissa uusintuva ja rakenteista opiskelijoille heijastuva viesti. Toimiva kurssipalaute ja avoin keskustelu todennäköisesti rohkaisisi todennäköisesti myös arjen tilanteissa annettavan palautteen ja kehittämisideoiden lisääntymiseen. Palautteen lisäksi pitäisi myös vahvistaa mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon omia opintojen koskevissa asioissa, kuten kurssin sisältöjen ja suoritustapojen valinnassa.

Jos toimintakäytännöt ja toisilta opiskelijoilta välittyvät viestit synnyttävät ja ovat synnyttäneet epäuskoa palautteen ja kehittämisideoiden huomioimiseen ja vaikutukseen, voi opiskelijoita olla hankala saada mukaan työryhmiin tai silloin tällöin järjestettäviin palautekeskustelutilaisuuksiin. Ne voidaan silloin kokea näennäismahdollisuuksiksi. Laitoksen kulttuurin tulisi läpäisevästi olla opiskelijaa kuulevaa ja osallisuuden mahdollistavaa, sillä kokemus opettajankoulutuksesta rakentuu yksittäisten tilanteiden myötä.

Opiskelijoiden kokemukseen vaikuttamisyritysten turhuudesta olivat vaikuttaneet myös kouluttajien kokemukset mahdollisuuksistaan vaikuttaa työympäristössään. Moni kouluttaja oli tyytyväinen mahdollisuuksiinsa vaikuttaa, mutta joillain oli hyvinkin huonoja kokemuksia. Myös monissa opettajankouluttajien vastauksissa puitiin työympäristön, työilmapiirin, johtamisen ja tiedonkulun ongelmia. On selkeää, että työskentelyedellytysten parantamisella lisätään opettajankouluttajien omaa hyvinvoinnin ja osallisuuden kokemusta, mistä on helpommin heijastusvaikutuksia myös opiskelijoiden kokemukseen yliopistosta ja opettajankoulutuslaitoksesta.

Opiskeluympäristön vaikutusten huomioimisen kannalta voisi olla tarkoituksenmukaista pohjata ajattelua yliopistosta tai ainakin opettajankoulutuksesta angloamerikkalaiseen yliopistomallin pohjalta. Siinä vuorovaikutuksella ja oppimisympäristöllä nähdään olevan iso merkitys opiskelijalle ja yliopiston tarkastelu julkisena tilana on vahvempaa. (ks. Tirronen 2005,77-81; kpl 3.3.1). Tämä tarkastelutapa edistäisi demokraattisemman kulttuurin syntymistä paremmin kuin puhtaammin tieteen kautta sivistymiseen uskova humboldtilainen yliopistoperinne.

Myöskään tieteen merkitystä ei pidä unohtaa, sillä kasvatustieteellä voi olla keskeinen rooli toimintakulttuurin kehittämisessä. Perekdyttäessä opettajankoulutuksen

yhteiskunnallisuuden nykytilaan luvussa 2 mietittiin syitä, miksi kasvatustieteen rooli ja sitä myötä tieteellisen kriittisen ajattelun kehittyminen on opettajankoulutuksessa heikkoa (luku 2.2.2). Kriittisen ajattelun vähäiselle kehitykselle syytä ei kannata hakea kuitenkaan vain opiskelijoiden keskiluokkaisuudesta (vrt. Rähä 2006, 212), välinpitämättömyydestä tai edes seminaariajalta periytyvästä ulkoisen osaamisen arvostamisesta (Rähä 2006, 225). Kasvatustiede voisi kiinnostaa, mutta se syö kiinnostustaan olemalla liian didaktis-psykologista (ks.2.2.2). Luokanopettajankoulutuksessa pääainetta kasvatustiedettä kritisoidaan usein siitä, etteivät sisällöt syvene ja epäillään jopa, ettei sisältöjä riitä syventäviin opintoihin asti. Itseltäni sen oivaltamiseen, ettei näin ole, meni hyvä tovi ja paljon omaa lukemista. Psykologisoituneessa ja didaktispainotteisessa kasvatustieteessä jäävät monet kontekstuaaliset sisällöt käsittelemättä ja sisällöt toistavat usein itseään. Luokanopettajaopiskelija kysyy usein, mihin opettaja tätä tietoa tarvitsee. Ja kun psykologisoituneena kasvatustiede jättää monet koulun arkeen liittyvät ilmiöt avaamatta, kysymys on usein perusteltu opettajankoulutuksessa. Mikäli yhteiskunnallisia sisältöjä lisättäisiin, niiden myötä myös koulutuksen tarkastelukulmasta ja toimintaympäristöstä voisi tulla osallisuutta ja demokraattisuutta mahdollistavampi.

Jatkotutkimusaiheita

Tässä tapaustutkimuksessa saatiin selville keskeisiä asioita yhden opettajankoulutuslaitoksen osallistumiskulttuurista. Osa Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen havainnoista vahvistui, ja monien siinä havaittujen ilmiöiden taustalle löytyi syitä. Aihepiirin parissa on syytä jatkaa monipuolista tutkimista. Tätä tutkimusta voitaisiin hyödyntää tehtäessä vastaavaa muissa opettajankoulutusyksiköissä. Myös vastaavan tutkimuksen tekeminen samalla opettajankoulutuslaitoksella muutaman vuoden välein voisi olla tarpeellista, jotta mahdolliset muutokset havaittaisiin. Tutkimuksessa esiteltyjen kriittisen kansalaisen ideaalin piirteiden tai demokraattisen kulttuurin osatekijöiden edistämiseksi voitaisiin tehdä kehittävää toimintatutkimusta opettajankoulutuslaitoksella. Moni tutkimuksessa sivuttu aihe kaipaisi myös syventymistä. Esimerkiksi kouluttajien ja opiskelijoiden demokratiakäsitysten tarkempi selvittäminen olisi paikallaan. Samoin sen selvittäminen, miten kouluttajat ajattelevat edistävänsä kansalaistaitoja ja demokratiaa omassa opetuksessaan.

Epilogi

Aivan tämän tutkielman valmistumisen loppumetreillä tutkitulla opettajankoulutuslaitoksella valittiin uusi johtaja. Valintaprosessi osoitti osaltaan, kuinka demokraattisen kulttuurin kehittymisessä on vielä työtä ja kuinka tosipaikan tullen opiskelijoiden osallistumisesta ei ehkä olla niin innoissaan. Laitoskokous tekee johtajasta esityksen tiedekuntaneuvostolle, ja vaikka sillä ei virallisesti ole minkäänlaista valtaa, sen kannasta hyvin varmasti tulee tiedekuntaneuvoston kanta. Yliopiston sääntöjen mukaan laitoskokoukset ovat sekä henkilökunnalle että opiskelijoille. Koska niissä yleensä vain keskustellaan, päätösmenettelystä ei ole säädetty missään. Johtajaäänestyksessä oli perinteisesti eli ainakin edellisellä kerralla ollut opiskelijoilla kaksi ääntä, yksi molemmille ainejärjestöille.

Koska vastaavasta käytännöstä ei ollut tullut ajoissa infoa, muutama laitoksella aktiivisesti toimiva opiskelija oli päättänyt tulla kokoukseen äänestämään. Edellisellä viikolla kuitenkin selvisi, että äänestyksessä aiottiin käyttää vanhaa tapaa. Opiskelijat ilmoittivat etukäteen pitävänsä käytäntöä vääränä ja ottivat kokouksessa asian esiin vedoten muun muassa hallintojohtosäännön velvoitteisiin. Henkilökunta käytti asiasta muutaman puheenvuoron. Yksi vastusti ajatusta, siksi ettei opiskelijoiden kuulu päättää henkilöstön johtajasta, yksi kannatti tehtyä esitystä, että kaikki läsnäolijat saisivat äänestää, ja pari kommentista oli yleisluontoisia. Muutaman puheenvuoron jälkeen kokouksen puheenjohtaja totesi, ettei puheenvuoroja enää anneta ja että keskustelu on päättynyt – minkä jälkeen hän sanoi mentävän johtajaäänestykseen. Kannatettu esitys sivuutettiin ilman äänestystä tai edes perustelua siitä, miksi näin toimitaan.

Tilanne herätti kysymään, millaisen kuvan se antoi paikalle olleille noin 10 opiskelijalle. Se sai myös miettimään, kannatetaanko opiskelijoiden osallistumista vain silloin, kun heille ei tule aitoa päätösvaltaa. Entä miksi juuri kukaan ei tilanteessa sanonut mitään? Miksi johtajavalinnasta kaikkiaan ei juuri keskusteltu laitoksen yhteisellä foorumilla? Tilanne ei edustanut keskustelevaa demokratiaa, sillä johtajakandidaateista ei käyty debattia eivätkä ihmiset kertoneet perustelujaan kannattaa jotakuta ehdokasta, vaikka tätä yksi professori toivoi keskustelua. Toive vaiettiin.

Lähteet

- Aaltola, J. 2002 Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Aarrevaara, T & Herranen, J. (toim.) 2006. Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9. järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos ja Korkeakoulututkimuksen seura ry.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino
- Ahonen S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa. Rantala, J.& Siikaniva, A. (toim.). Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Hakapaino.
- Ahonen, S.,& Rantala, J. 2005. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma yliopistojen opettajankoulutuksessa. Teoksessa. Rantala, J.& Siikaniva, A.(toim.). Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Hakapaino
- Airaksinen, T. 1995. Sivistysyliopiston uusi tuleminen. Teoksessa Aaltola, J.& Suortamo, M.(toim.)Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY
- Aittola, H. & Ylijoki, O-H. (toim.) 2005 Tulosohtjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa Laurinen, L. (toim). Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena. 190-212
- Alasuutari, P. 1995 Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R., Koski, K. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: Wsoy.
- Antola-Robinson, H.1995 Korkeakoulupedagogiikan transformaatio monikulttuuriseen maailmaan. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M.(toim.)Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY

- Anttonen, S. 1993. Frankfurtin koulun tieteenteoreettisesta ja metodologisesta merkityksestä kasvatustieteelliselle teorianmuodostukselle. Oulu : Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Anttonen, S. 2002. Länsisaksalaisen uudelleenkasvatusprojektin koulutuspoliittiset tavoitteet: demokratia ja tasa-arvo. Teoksessa Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: OKKA-säätiö.
- Arendt, H. 1958/2002 Vita Activa Ihmisenä olemisen ehdot. Tampere: Vastapaino.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne R., Tähtinen J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Bandura, 1997. Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Bourdieu, P. 1999. Vastatulet. Ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun. Helsinki: Otava.
- Brown, J.S., Duguid, P. 1989. Situated learning and culture of learning. Education researcher 18 (1), 32-42.
- Dahl, R.A. 1998. On democracy. New Haven: Yale University Press.
- Eskola, A. & Kurki, L. 2001. Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Fink, D. & Stoll, L. 2000. Educational Change: Easier said than done. Teoksessa A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.) International Handbook of Educational Change. Dorrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers
- Freire, P. 1998. Teachers as cultural workers. Letters to those who dare to teach. Colorado: Westview press.
- Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, L. 1998. Toward a social understanding of how people learn in organizations – The notion of situated curriculum. Management learning 26 (1), 273-297.

- Giroux, H. 1989. *Schooling for democracy. Critical pedagogy in the modern age.* London: Routledge.
- Giroux, H. 1997. *Pedagogy and the politics of hope.* Oxford: Westview press.
- Giroux, H. 2001. *Public spaces, private lives. Beyond the culture of cynicism.* Boston: Rowman& Littlefield publishers.
- Giroux, H. 2001a. *Critical Education or Training. Beyond the Commodification of Higher Education.* Teoksessa: Giroux, H., Myrsiades, K. (ed.) *Beyond the Corporate University. Culture and Pedagogy in the New Millennium.* Maryland, USA: Rowman&Littlefield
- Giroux, H. 2001b. *Vocationalizing Higher Education: Schooling and the Politics of Corporate culture.* Teoksessa: Giroux, H., Myrsiades, K. (ed.) *Beyond the Corporate University. Culture and Pedagogy in the New Millennium.* Maryland, USA: Rowman&Littlefield.
- Giroux, H., Myrsiades, K. (ed.) 2001 *Beyond the Corporate University. Culture and Pedagogy in the New Millennium.* Maryland, USA: Rowman&Littlefield.
- Gullberg, T. 2006. *Läroarutbildaren – en deltagande förebild eller en förebild för deltagande.* Teoksessa Rantala, J. & Salminen, J.(toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa.* Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus.
- Habermas, J. 1990. *Yliopiston idea – oppimisprosesseja.* Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä.* Helsinki: Gaudeamus.
- Hansen, P. 2007. *Yhteiskunnallista opettajajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti.* Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen.* Porvoo: WSOY
- Hardt, M, Negri, A. 2005. *Imperiumi.* Helsinki: WSOY.
- Heaney, T., Horton, A. 1996. *Reflektiivinen osallistuminen yhteiskunnan muutokseen.* Teoksessa Mezirow, J. (toim) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.* Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Held, D. 2002. *Model of Democracy.* Cambridge: Polity Press.

- Himanka, J 2006. Kuka yliopistoa ohjaa? Yliopistoko itse koulun penkillä? Teoksessa Aarrevaara, T & Herranen, J. (toim.) 2006. Mikä meitä ohjaa? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Korkeakoulututkimuksen seura ry. 15-27
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne R., Tähtinen J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnattomuuden ylistystä? –Ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* (35)1, 55-65
- Huusko, M. 2006. Sivistysyliopiston mahdollisuus. Teoksessa Ursin, J. & Välimää, J. (toim.) Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ikonen, R. 2006. Yrittäjäyyskasvatus : kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. Helsinki: Minerva.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2005. Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: Ps-kustannus
- Jallinoja, R. 1994 Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Porvoo: Wsoy.
- Jauhiainen, A., Rinne R., Tähtinen J. 2001 Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne R., Tähtinen J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., Laiho, A. 2006. Tehoyliopiston dilemmat ja yliopisto-opettajan arki. Teoksessa Aarrevaara, T & Herranen, J. (toim.) 2006. Mikä meitä ohjaa? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Korkeakoulututkimuksen seura ry. 267-288
- Jussila, J.& Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Helsinki: Edita.
- Jyväskylän yliopisto 2005: Evaluation of research activities 2000 – 2004. Research Evaluation Report. 16.5.07. http://www.jyu.fi/hallinto/tutkimuspalvelut/kokonaisarviointi/arvioinnin_tiedostot/evaluation_report_final.pdf
- Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005-2007. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003-2005. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen toiminta- ja taloussuunnitelma vuosiksi 2008-2011. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Karjalainen, A. 2005. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – idealismia vaiko realismia? Teoksessa Jakku-Sihvonen (toim). Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Karjalainen, A., Alha K, Jutila, S. 2003. Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitustjärjestelmä. Oulu: Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006 Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (toim.) 2005 Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino
- Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (toim.) 2005 Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Kivistö, T. & Paakkinen, P. 2006. ” Älä kohota aatteen lippua, se kiedotaan arkkusi ympärille” - Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 2003 opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden kansalaisvaikuttajaprofiili. Pro gradu – tutkielma: Tampereen yliopisto.
- Klette, K. 2002. Reform Policy and teacher Professionalism in four Nordic Countries. The Journal of Educational Change, Vol. 3. 265-28
- Koro, J. 1995. "Korkeakouluopiskelija – aikuinen myös oppijana." Teoksessa Aaltola, J.& Suortamo, M.(toim.)Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY.
- Korpiaho, K. 2006. Virallinen, paikallinen vai piiloinen opetussuunnitelma – mikä ohjaa korkeakouluopiskelijaa. Teoksessa Aarrevaara, T & Herranen, J. (toim.) 2006. Mikä meitä ohjaa? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Korkeakoulututkimuksen seura ry. 289-307
- Launonen, L., Pulkkinen, L.(toim.) Koulu kasvuyhteisönä : kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press

- Lawton, D.& Gordon, P. 2002. A History of Western Educational Ideas. London: Woburn Press.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Margolis 2001. The hidden curriculum in higher education. New York: Routledge
- McLaren, P., Fischman, G. 2001 Toivon palauttaminen. Opettajankoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp ky.
- Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Mikkola, A. 2006. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Naukkarinen, A. 2004. Osallistava opettajankoulutus. Teoksessa Hämäläinen, S. (toim) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta – Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A16. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemelä, S. 2004. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma – taustaa ja tavoitteita. Painamaton.
- Ostovich, S. T. 1995. Dewey, Habermas, and the University in Society. Educational Theory, vol 45., 4:95.
- Patomäki, H. 2005. Yliopisto oyj: tulosjohtamisen ongelmat ja vaihtoehto. Helsinki: Gaudeamus.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U, Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002-2005. Koulutuksen tutkimuslaitos 2006.

- Pirttilä, I. 2005. Akateemisen työyhteisön kehittäminen ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa Aittola, H. & Ylijoki, O-H. Tulosohtautua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Puolimatka, T. 1995. Democracy and education : the critical citizen as an educational aim. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä. 2. painos
- Putnam, R.D. 1995. Bowling alone: America's declining social capital. Journal of Democracy, 6: 65-78.
- Rantala, J. 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944-1948. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Rautiainen, M. 2006 Tradition vangit – onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja ja opettajien ajattelussa. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006 Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Rinne, R. 2001 Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne R., Tähtinen J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rohweder, L. 2006. Kestävä kehitys osaksi korkeakoulujen kulttuuria. Teoksessa Kaivola, T. & Rohweder .L. Korkeakoulutopetus kestäväksi. Opetusministeriön julkaisuja 2006:4. Helsinki: OPM.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma. Käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. VATT-tutkimuksia 81. Helsinki: VATT.
- Räihä, P. 2006 Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006 Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: Ps-kustannus
- Sallinen, A. 1995. Opetus ja yliopiston tuloksellisuus. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisilla luokilla. Jyväskylä: Atena.

- Saloviita, T. 2005. Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R.(toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schatzki, T. R. 2005. The sites of organization. *Organization Studies* 26(3), 465-484
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Simola, H. 1997. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861-1996. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3: 1997.
- Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* 28:1
- Simola, H. 2002 Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: OKKA-säätiö.
- Simon, R.I. 2001 The University: A Place to Think? Teoksessa: Giroux, H., Myrssiades, K. (ed.) 2001 Beyond the Corporate University. Culture and Pedagogy in the New Millennium. Maryland, USA: Rowman&Littlefield.
- Sipilä, J. 2007. Valta yliopistolla. Tampere: Vastapaino.
- Soukka, H. 2003. Valmista ja kyseenalaistamatonta demokratiaa. Opettajaksi opiskelevien demokratiakäsitysten tarkastelua kriittisen pedagogiikan viitekehysessä. Pro gradu: Oulun yliopisto.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Tampere: Gaudeamus.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell ja K. Törmäkangas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 11-60.
- Suutarinen, S. (toim.) 2006 Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: Ps-kustannus
- Syrjäläinen, E. & Eronen, A. & Värri, V-M. 2006. Opettajaksi Opiskelevien kertomaa - Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Kansalaisvaikuttaminen haasteena

- opettajankoulutukselle – tutkimuksen loppuraportti. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatustutkimus- ja kehittämiskeskus: Helsinki
- Syrjäläinen, E. & Värri, V.-M. & Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006 (ns Syrjäläinen ym. 2006b). ”Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa” – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Hakapaino, 39-66.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.M.& Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen. Kansalaisvaikuttaminen haasteen opettajakoulutukselle -tutkimuksen alkuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Tirronen, J. 2005. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja.
- Tomperi, T., Piattoeva, N. 2006. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (toim.) 2005 Kenen kasvatustutkimus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino
- Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen jälkeen. Freiren kritiikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista. Jälkipuhe teokseen Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Torres, Carlos Alberto. 1998. Democracy, education, and multiculturalism : dilemmas of citizenship in a global world. Lanham (Md.) : Rowman & Littlefield, cop.
- Treuthardt, L., Huusko, M., Saarinen, T. 2006. Tulosohjaus ja arviointi muotoina ja menestystarinoina. Teoksessa Aarrevaara, T & Herranen, J. (toim.) 2006. Mikä meitä ohjaa? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Korkeakoulututkimuksen seura ry. 163-174
- Töttö, P. 1997. Pirallinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Vanttaja, M. 2007. Uuden palkkausjärjestelmän lyhyt historia. Tiedepolitiikka 3/07, 35-40.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valli, R. 2001. Mitä numerot kertovat? Teoksessa. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: Ps-kustannus.

- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M.,
Törmä, S., Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Vuorikoski, M. ja Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa
Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvatus?
Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere:
Vastapaino.
- Väri, V-M. 2002. Kasvatus ja ”ajan henki”. Tulkintoja psykokaapitalismin
armottomuudesta. Aikuiskasvatus 2/2002. 92-104.
- Väri, V-M. 2004. Opettajankoulutus kasvatuksen, katsomuksen ja vastakulttuurin
ohjelmana. Tiedepolitiikka 2/2004, 23-28.
- Wallen, B. 2005. Kyllä kansalaisuudelle. Aloitteita ja esimerkkejä Pohjolasta. Helsinki:
Kansanvalistusseura.

Liitteet

Liite 1 Opiskelijakyselyn kysymykset

<p>Osio 1 ”Perustiedot”</p> <p>Milloin ja missä ryhmässä aloitit opintosi?</p> <p>Olet</p> <p>Oletko opiskellut lukion jälkeen muualla kuin OKL:lla?</p>	<p>Juliet 2002/ "Integraatio" 2002/ Muu 2002/ Juliet 2003/ "Integraatio" 2003/ Muu 2003/ Juliet 2005/ "Integraatio"/ 2005/ Muu 2005 Mies / Nainen</p> <p>_____</p>
<p>Osio 2 ”Laitoksen päätöksenteko ja oikeusturva”</p> <p>* Tiedätkö mielestäsi riittävästi yliopiston OKL:n päätöksentekorakenteista ja päätöksistä?</p> <p>* Saatko OKL:n hallintoelinten (tiedekuntaneuvosto) ja työryhmien opiskelijajäsenten kautta tietää niiden työstä ja päätöksistä? - Mistä saat tai haet tätä tietoa?</p> <p>- Arvioi opiskelijan mahdollisuuksia vaikuttaa OKL:n päätöksentekoon</p> <p>- Oletko osallistunut OKL:n laitoskokoukseen?</p> <p>- Oletko tutustunut yliopiston opintosuoritusjohtosääntöön?</p>	<p>Kyllä./ En, tahtoisin tietää lisää./ En, en ole myöskään kiinnostunut.</p> <p>Kyllä./ En./ En edes tiennyt, että niissä on opiskelijoita./ En ole kiinnostunut tietämään./ Saisin, jos olisin kiinnostunut</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Usein/ Kerran/ En koskaan/ Mikä se on?/ Olen luullut, ettei se ole opiskelijoille.</p> <p>Kyllä / En</p>
<p>Osio 3 ” Mikä opettajankoulutusta ohjaa”</p> <p>Mitkä seikat käsityksesi mukaan ohjaavat opettajankoulutuslaitosta. (1 = ei lainkaan, 5 = paljon)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Opetusministeriön ohjaus 2. Yleinen koulutuspolitiikka 3. Yhteiskunnallinen kehitys 4. Kasvatusideologiset suuntauukset 5. Alueelliset kehittämistarpeet 6. Kansainvälistyminen 7. Työelämän tarpeet 8. Opettajankoulutusyksikön tulostavoitteet 9. Yksikön itsearviointi 10. Yksikön ulkoinen arviointi 11. Yksikön virkarakenne 12. Opettajankouluttajien omat intressit 13. Opiskelijoilta kerättävä palaute 14. Opettajan työssä tarvittavat valmiudet <p>* Opettajankoulutuslaitoksellamme käydään keskustelua opettajankoulutuksen päämääristä ja sitä ohjaavista tekijöistä - Missä yhteyksissä tai kursseilla tätä keskustelua on käyty?</p>	<p>1 / 2 / 3 / 4 / 5</p> <p>Liikaa/ Riittävästi / Harvoin /Ei koskaan</p> <p>_____</p>

<p>Osio 4 ” Kokemuksia opiskeluympäristöstä”</p> <ul style="list-style-type: none"> * Olen saanut tietää kurssisuoritukseni arviointiperusteet * Käymilläni kursseilla palautetta on kerätty * Palautteesta on keskusteltu yhteisesti * Koetko, että palaute on vaikuttanut opetuksen järjestelyihin? - Millä kursseilla uskot tai olet saanut tietää palautteen vaikuttaneen? * Kouluttajat kertovat kurssien sisältöjen ja menetelmien valinnasta eli mm. miksi ne on valittu ja jotain jätetty pois. * Olen saanut vaikuttaa käymieni kurssien suoritustapoihin. * Olen saanut vaikuttaa käymien kurssien sisältöihin - Miten olet saanut vaikuttaa? Esimerkkejä: <p>Eri mieltä olemisesta</p> <ul style="list-style-type: none"> * Uskallatko olla eri mieltä kouluttajien kanssa * Uskaltavatko opiskelijat yleensä olla eri mieltä kouluttajien kanssa? * Jos opiskelija ilmaisee erimielisyytensä, keskustellaanko siitä rakentavasti OKL:lla? - Millaisissa tilanteissa olet ollut eri mieltä ja tuonut sen esiin? - Millaisissa tilanteissa et ole tuonut eri mielisyyttäsi esiin? Miksi? <p>Keskustelusta</p> <ul style="list-style-type: none"> * OKL:lla on järjestettyjä keskustelutilaisuuksia kouluttajien ja opiskelijoiden kesken. * Opiskeluympäristö tarjoaa riittävästi mahdollisuuksia vapaamuotoiseen keskusteluun kouluttajien kanssa. * Haluaisin lisää järjestettyjä keskustelutilaisuuksia tms. * Lisää vapaamuotoisia keskustelutilaisuuksia. * Ovatko kouluttajat keskusteluhalukkaita myös kurssien ulkopuolella? 	<p>Aina/ Usein/ Joskus/ Harvoin/ Ei koskaan</p> <hr/> <p>Aina/ Usein/ Joskus/ Harvoin/ Ei koskaan</p> <hr/> <p>Kyllä/ Yleensä/ Joskus/ Ei koskaan</p> <hr/> <hr/> <p>Liikaa/ Riittävästi/ Liian vähän/ Ei lainkaan</p> <p>Kyllä / Ei</p> <p>Kaikki Monet Harvat Ei kukaan</p>
<p>Osio 5 ”Mitä mieltä väittämistä?”</p> <p>Rastita näkemyksesi ja perustelee halutessasi.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Opiskelija voi vaikuttaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. - Miten tai miksi ei? * Haluaisin vaikuttaa, mutta en tiedä miten. * Opettajankoulutuksen toimintakulttuuria voi kutsua demokraattiseksi. - Perustelee lyhyesti demokraattisuutta tai sen puutetta: * Opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja. - Millä tavalla * Opettajankoulutuksessa tulisi puhua politiikasta. * Opettajankoulutuksen tämän hetkinen ilmapiiri on 	<p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p> <hr/> <p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p> <hr/> <p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p> <hr/> <p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p>

<p>myönteinen politiikan käsittelylle ja siitä puhumiselle. * Opettajankoulutuksen tulisi antaa kansalaisvaikuttamisvalmiuksia. - Miltä kursseilta koet saaneesi niitä</p>	<hr/>
<p>Osio 6 ”Palautetta”</p> <p>Kiitos vastauksistasi! Nyt voit vielä antaa palautetta. - Palautetta kyselystä. Tai asioita, joita haluat kysymyksiin liittyen vielä sanoa.</p>	<hr/>

Liite 2 Opettajankouluttajakyselyn kysymykset

Vastaa väitteisiin sopivimmalla vaihtoehdolla ja perustele avoimiin kohtiin

<p>Osio 1</p> <p>- Saan riittävästi tietoa siitä, mitä laitoksellamme (Jyväskylän OKL) on päätetty, tapahtuu ja on suunnitteilla. - Mistä mahdolliset ongelmat tiedonkulussa johtuvat?</p> <p>*Jokainen opettajankouluttaja voi vaikuttaa opettajankoulutuslaitoksen päätöksentekoon. *Vaikutan itse päätöksentekoon. *Jyväskylän OKL:lla on riittävästi toiminnan kehittämismahdollisuuksia. *Osallistun aktiivisesti laitoksen kehittämistoimintaan - Miksi pyrit tai et pyri vaikuttamaan päätöksentekoon? - Miksi osallistut tai et osallistu kehittämistoimintaan</p> <p>*Opettajankoulutuslaitoksen työntekijöillä on järjestettyjä keskustelutilaisuuksia (mm. koulutuksen päämääristä, toimintatavoista ja ajankohtaisista aiheista) *Opettajankoulutuslaitoksen työntekijöillä on vapaamuotoisia keskustelumahdollisuuksia. * Opettajankouluttajilla ja opiskelijoilla on järjestettyjä keskustelutilaisuuksia. * Opettajankouluttajilla ja opiskelijoilla on vapaamuotoisia keskustelumahdollisuuksia</p> <p>* Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen työyhteisöä ja toimintakulttuuria voi pitää demokraattisena. *Opettajankoulutuksen työyhteisön ja toimintakulttuurin pitäisi olla demokraattinen. - Perustelu näkemyksesi</p>	<p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p> <hr/> <p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p> <hr/> <p>Liikaa/ Riittävästi/ Liian vähän / Ei lainkaan</p> <p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p> <hr/>
<p>Osio 2</p> <p>* Saan riittävästi tietoa tiedekunnan tekemistä päätöksistä. * Saan riittävästi tietoa yliopiston keskushallinnon tekemistä päätöksistä * Koen voivani vaikuttaa tiedekunnan päätöksiin. * Koen voivani vaikuttaa yliopiston keskushallinnon päätöksiin.</p> <p>* Osallistutko yliopiston toimintaan muuten kuin laitostasolla?</p> <p>* Miksi osallistut tai et osallistu?</p>	<p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p> <p>En / Kyllä, tiedekunnassa/ Kyllä, keskushallinnossa/ Kyllä, yliopiston toimikunnissa/ Kyllä, jotenkin muuten</p> <hr/>
<p>Osio 3</p> <p>* Opettajankoulutuslaitos tukee opiskelijoiden aktiivisuuteen kasvua. - Miten</p> <p>* Tämän hetkinen opettajankoulutus Jyväskylässä kehittää opiskelijoiden kansalaisvalmiuksia [autonomisen, kriittisen kansalaisen tietoja, taitoja ja tahtoa]</p>	<p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p> <hr/> <p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p>

<p>* Opettajankoulutuksen tulisi kehittää opiskelijoiden kansalaisvalmiuksia . - Missä, miten ja kenen toimesta kansalaisvalmiuksia pitäisi opettajankoulutuksessa kehittää</p> <p>- *Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella koulutuksen yhteiskunnalliset ja poliittiset sidokset ovat esillä. * Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella koulutuksen päämääristä ja yhteiskunnallisista sidoksista puhutaan opiskelijoiden kanssa.</p>	<hr/> <p>Liikaa/ Riittävästi/ Liian vähän / Ei lainkaan</p>
<p>Osio 4</p> <p>* Opiskelijat voivat OKL:lla yleensä vaikuttaa kurssien sisältöihin ja menetelmiin. * Opiskelijat voivat kurssellani vaikuttaa niiden sisältöihin ja menetelmiin. * Opiskelijoiden pitäisi voida vaikuttaa kurssien sisältöihin ja menetelmiin.</p> <p>* Opiskelijat voivat osallistua Jyväskylän OKL:n päätöksentekoon. * Opiskelijat osallistuvat OKL:n päätöksentekoon. * Opiskelijoilla on mahdollisuuksia osallistua Jyväskylän OKL:n kehittämiseen. * Opiskelijat osallistuvat kehittämiseen riittävästi.</p> <p>- Miksi opiskelijat eivät osallistu päätöksentekoon tai kehittämiseen? - Miksi opiskelijat osallistuvat päätöksentekoon tai kehittämiseen</p> <p>* Keräätkö opiskelijoilta palautetta kursseilta? * Vaikuttaako kerätty palaute opetuksi järjestelyihin? * Käytkö kerättyä palautetta läpi sitä antaneiden opiskelijoiden kanssa? * Käytkö saamasi palautetta läpi seuraavan kurssin opiskelijoiden kanssa?</p> <p>- Oletatko opiskelijoiden uskovan heiltä kerätyn palautteen vaikuttavan opetukseen? - Selvityksen mukaan opiskelijat eivät aina ilmaise erimielisyyttään opettajankouluttajalle tai anna aitoa palautetta. Mistä luulet tämän johtuvan?</p>	<p>Aina/ Yleensä / Harvoin/ Ei koskaan</p> <p>Täysin samaa mieltä/ Melko samaa mieltä/ Melko eri mieltä / Täysin eri mieltä</p> <hr/> <hr/> <p>Aina Usein Harvoin Ei/en koskaan</p> <hr/> <hr/>
<p>Osio 5</p> <p>- Olen. - Olen - Olen ollut opettajankouluttajana - Työsuhteeni on." - Palautetta tästä kyselystä</p>	<p>Mies / Nainen</p> <p>Professori / Lehtori/yliopistonopettaja / . Tutkija/assistentti / Jollain muulla nimikkeellä</p> <p>1-3 vuotta / 4-7 vuotta / 8-12 vuotta / yli 12 vuotta</p> <p>Vakituinen / Määräaikainen</p> <hr/>

