

LUENTO OPISKELIJOIDEN SILMIN
Tutkimus opettajaopiskelijoiden luentokäsityksistä

Saara Kallioinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2011

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Kallioinen, S. 2011. Luento opiskelijoiden silmin. Tutkimus opettajaopiskelijoiden luentokäsityksistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 105 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaisia merkityksiä luokanopettajaopiskelijat antavat opettajankoulutuslaitoksen luennoille.

Tutkimus toteutettiin Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella. Aineistona on kolme opettajankoulutuslaitoksen observoitua luentoja sekä 58 opettajaopiskelijoiden kirjoittamaa kirjoitelmaa. Tutkimusongelmat nousivat aineiston pohjalta ja muokkaantuivat tutkimusprosessin edetessä. Tutkimus oli aineistolähtöistä merkitysrakenteiden tulkintaa.

Tutkimus paljasti, että opiskelijakulttuuriin kuuluu suhtautuminen luentoihin koululaisen ja asiakkaan asenteella. Opiskelijat pitävät luentoja hankalina tilanteina opiskella. He ovat tyytymättömiä luentoihin, eivät ota itse vastuuta oppimisestaan ja odottavat luennoijan tekemän luennoista helposti omaksuttavia.

Tutkimuksen johtopäätöksenä on, että luennoilla on opiskelijoille suuri sosiaalinen merkitys, eivätkä ne niinkään ole heille oppimistilanteita. Se aiheuttaa ristiriidan niin opettajankoulutuslaitoksen tavoitteiden kuin luentoperinteen kanssa. Opiskelijoiden antamat merkitykset tulevat ymmärrettäviksi opettajaopiskelijoiden heimokulttuurin ja sen moraalijärjestyksen näkökulmasta. Moraalijärjestyksen mukaan opettajaopiskelijajaeimo karsastaa akateemisuutta, ihannoii sosiaalisuutta ja käytännöllisyyttä, kaipaa viihdyttävyyttä ja vuorovaikutusta ja pyrkii erottautumaan luennoijasta.

Avainsanat: heimokulttuuri, luennot, moraalijärjestys, opettajankoulutus

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	7
2.1	Tutkijan positioni	7
2.2	Aineiston keruu	8
2.2.1	Havainnointi	8
2.2.2	Kirjoitelmat	10
2.3	Aineiston analyysi	11
2.3.1	Lausumista merkityskokonaisuuksiksi	14
2.4	Tutkimuskysymykset	17
3	TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLISET LÄHTÖKOHDAT	18
3.1	Merkitysrakenteiden tulkinta	18
3.2	Akateemiset heimokulttuurit	22
3.2.1	Pehmeä ja soveltava kasvatustiede	23
3.2.2	Sosialisaatio ja moraalijärjestys	24
3.3	Muodostavatko luennolla olevat opiskelijat ihmisjoukon vai ryhmän?	26
4	OPISKELU YLIOPISTOSSA JA OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSESSA	29
4.1	Yliopiston myyttinen idea	29
4.2	Yliopiston muutos	30
4.3	Opettavat tutkijat – luento opetusmuotona	32
4.3.1	Opetuksen ja tutkimuksen liitto nyky-yliopistossa	32
4.3.2	Luento opetusmuotona	34
4.4	Opiskelu opettajankoulutuslaitoksessa	37
4.5	Tutkimustuloksia opettajaopiskelijoista	40
5	TULOKSET: LUENNOT OPETTAJAOPISKELIJOIDEN SILMIN	46
5.1	Koululaisen merkityskategoria: Luennoija herrana – opiskelija koululaisena	47
5.1.1	Vastuuttomuus	47
5.1.2	Luentosali opiskelijan luokkahuoneena	50
5.2	Asiakkaan merkityskategoria: Luennoija narrina – opiskelija asiakkaana	54
5.2.1	Opiskelija-asiakkaan oikeudet	54
5.2.2	Vaatimukset asiakaspalvelijalle	57
5.2.3	Boikotti: Kun palvelu ei miellytä	60
6	HEIMOKULTTUURI KOULULAISUUDEN JA ASIAKKUUDEN TAKANA	67
6.1	Kulttuurien törmäys	67

6.2	Luentokulttuurissa paljastuva opettajaopiskelijan moraalijärjestys	68
6.2.1	Akateemisuuden karsastus ja käytännöllisyyden ihanne	70
6.2.2	Sosiaalisuuden ihanne ja keskustelun kaipuu	74
6.2.3	Huumorin kaipuu ja tylsyyden välttely	78
6.2.4	Luennoijasta erottautuminen	82
7	POHDINTA	86
7.1	Luennot ja ajan henki	86
7.2	Opiskelija tulevana opettajana	87
7.3	Tutkimuksen arviointia	91
7.3.1	Tutkimuksen luotettavuus	91
7.3.2	Eettinen näkökulma tutkimukseen	94
7.3.3	Tutkimuksen merkittävyys ja jatkotutkimushaasteet	96
	LÄHTEET	98
	LIITTEET	104

1 JOHDANTO

Luento-opetus kumpuaa humboldtilaisen sivistysyliopiston ihanteista, joissa tutkimuksella ja opetuksella on tiivis yhteys ja suoraan ammattiin valmistavaan koulutukseen suhtaudutaan nuivasti. Yliopistot ovat kuitenkin muuttuneet yhteiskunnan mukana: Ammatillinen koulutus on yksi nyky-yliopiston tärkeistä tehtävistä, ja tutkimukseni kohteena oleva luokanopettajakoulutus onkin hyvin selkeään ammattiin valmistava koulutusohjelma. Tämän lisäksi luennointi opetusmenetelmänä on saanut runsaasti kritiikkiä. Luennointi on silti opetusmuotona edelleen voimissaan, ja luentoja on runsaasti myös opettajankoulutuslaitoksissa. Millainen siis on opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden luentokulttuuri muuttuneessa yliopistossa 2000-luvulla?

Luokanopettajankoulutuksessa lähes jokaiseen kurssiin kuuluu luento tai luentoja, joten jokaisella opiskelijalla on omia käsityksiä, kokemuksia ja mielipiteitä luennoista. Olen itse ihmetellyt opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden luentokulttuuria, johon kuului kavereiden kanssa pulisemista, pipon virkkaamista, myöhästelyä ja kesken luennon lähtemistä, ja pohtinut, mitä tekemistä opiskelijoiden toiminnalla on oppimisen kanssa. Opettajankoulutuksen lähtökohtana on kouluttaa tutkivia ja refleksiivisiä opettajia¹, mutta tätä tavoitetta oli vaikea löytää luennoilta. Ristiriita on opiskelukulttuurin ja opettajankoulutuksen tavoitteiden välillä on erikoinen, koska opettajankoulutuslaitokseen on ollut vuosikausia vaikea päästä. Esimerkiksi kevään 2010 haussa yhtä opiskelupaikkaa kohden oli kymmenen hakijaa². Vaikean sisäänpääsyn olettaisi takaavan korkean opiskelumotivaation, mutta kummallista kyllä välillä vaikutti siltä, ettei opettajaopiskelijoita kiinnosta lainkaan nähdä vaivaa oppimisensa eteen. Minulle heräsi kysymys, mikä merkitys luennoilla on opiskelijoille ja mistä opiskelijoiden antamat merkitykset kumpuavat.

Tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen eli pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä luennoista ja heidän antamiaan merkityksiä niille. Aineistona tutkimuksessa on havainnointiraportteja opettajankoulutuslaitoksen

¹ Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2010–2013

² esim. Helsingin Sanomat 12.5.2010

luennoilta sekä opiskelijoilta kerätyt ”Mitä opettajankoulutuksen luennoilla tapahtuu?” -kirjoitelmat.

Teoreettisena lähtökohtana tutkimuksessa on Siljanderin ja Karjalaisen (1993) merkitysrakenteiden jaottelu. Merkitys on antaa toiminnalle ymmärrettävän rakenteen ja ilman merkityksiä eläisimme anarkiassa. Se on sosiaalinen rakenne eli yksilö muodostaa tiedostetut ja tiedostamattomat merkityssuhteensa sosiaalisten konventioiden verkostossa kulttuurisidonnaisen kielen avulla. Sosiaalisen todellisuuden merkityssuhteet ovat kuin kieliopin säännöt, sillä ne antavat rakenteen toiminnalle aivan kuin kielioppi antaa rakenteen puheelle.³

Keskeistä tutkimuksessani on ajatus, että yliopisto muodostuu useista akateemisista heimoista. Se tarkoittaa sitä, että eri tiedekunnissa ja eri koulutusaloilla opiskeluun orientoidutaan eri tavoin ja opiskelijat kohdistavat opetukseen erilaisia odotuksia⁴. Tärkeänä käsitteenä on moraalijärjestys, mikä ilmenee yhteisön käytännön toiminnassa ja tarkoittaa kaikkea sitä, mikä tietyn yhteisön piirissä on arvokasta ja tavoiteltavaa ja toisaalta sitä, mitä vältellään ja mitä torjutaan⁵.

Opettajaopiskelijoiden luentokulttuurin tutkiminen on tärkeää niin opettajankoulutuslaitoksen opetuksen kehittämisen kuin opiskelijoiden refleksiivisyyden kehittymisen kannalta. Ristiriitaa opettajankoulutuslaitoksen virallisten tavoitteiden ja opiskelijoiden luentokulttuurin välillä ei voida jättää huomioimatta, koska opiskelijoista on tarkoitus tulla tulevaisuuden oppimisen ja opetuksen asiantuntijoita.

³ Siljander & Karjalainen 1993, 85

⁴ Esim. Ylijoki 2002, 55; Biglan 1973, 195; Becher 1989

⁵ Ylijoki 1998, 138–139

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

2.1 Tutkijan positioni

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti⁶. Tutkijan tulee olla refleksiivinen eli osoittaa ymmärtävänsä oman toimintansa sosiaalisen todellisuuden tuottajana ja suhtautua kriittisesti omaan kielenkäyttöönsä ja sen seurauksiin⁷. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkijan itse on paras tai pahin luotettavuuden mittari, pidän erittäin tärkeänä sitä, että tutkija tiedostaa ja kirjoittaa auki omat taustasitoumuksensa ja ennakkokäsityksensä tutkimuskohteestaan.

Tutkimusaihe on minulle tutkijana mielenkiintoinen, koska olen itse istunut kymmenillä luennoilla ja muodostanut niistä jonkinlaisen näkemyksen. Olen ihmetellyt opiskelijoiden luentokäyttäytymistä ja toisaalta ollut hyvin sisällä opiskelukulttuurissa, mikä tuo tutkimuksen tekemiseen oman haasteensa. Tutkijan oma kokemus tutkimusaiheesta ei ole este, mutta hänen täytyy ottaa se huomioon.

Olen opiskellut opettajankoulutuslaitoksen lisäksi niin yhteiskuntatieteellisessä kuin humanistisessa tiedekunnassa. Yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa olen istunut muutamalla luentosarjalla naistutkimuksen perusopintoja suorittaessani. Humanistisesta tiedekunnasta minulla on hyvin paljon luentokokemuksia, koska opiskelen suomen kieltä toisena pääaineenani. Olin siten saanut etäisyyttä opettajankoulutuslaitoksen opintoihin ja saanut kokemuksia muiden tiedekuntien ja oppiaineiden luennoista, kun ryhdyin keräämään aineistoa tutkielmaani.

Omien kokemusteni mukaan humanistisen ja yhteiskuntatieteiden tiedekunnan luennoilla opiskelijat ovat kiinnostuneita luentojen sisällöstä ja aihepiiristä. Siinä missä opettajankoulutuslaitoksen luennoilla opiskelijat keskustelivat paljon keskenään ja kuluttivat aikansa erilaisiin oheis- ja korviketoimintoihin, muiden tiedekuntien luennoilla huomasin opiskelijoiden pääsääntöisesti keskittyvän kuuntelemaan luennoijaa ja kirjoittamaan muistiinpanoja. Myöhästelyä ja liian aikaisin poistumista ei ilmene esimerkiksi suomen kielen luennoilla lainkaan niin

⁶ Eskola & Suoranta 1998, 211

⁷ Juhila & Suoninen 1999, 251

säännönmukaisesti kuin opettajankoulutuslaitoksella. Lisäksi olen suomen kielen luennoilla kokenut ilmapiirin sellaiseksi, että siellä on sallittua esittää luennoijalle luennon aihepiiriin liittyviä kysymyksiä ja tarkennuksia ilman, että sitä pidettäisiin outona. Opettajankoulutuslaitoksen luennoilla täytyy joskus varoa näyttää olevansa liian kiinnostunut teoreettisista aihepiireistä. Kärjistäen voisi väittää, että opettajaopiskelijat ovat luennoilla kiinnostuneita kavereista ja suomen kielen opiskelijat luentojen sisällöstä.

Kokemukseni eri tiedekuntien ja oppiaineiden luennoista on tuonut tutkimuksen tekemiseen arvokasta pääomaa. Tuskin olisin alun perinkään kiinnittänyt huomiota opettajankoulutuslaitoksen luentokulttuuriin, ellen olisi etäisyyttä siihen saatuani havainnut sen poikkeavan muiden laitosten luennoista.

2.2 Aineiston keruu

Tutkimukseni kohteena ovat opettajaopiskelijat Jyväskylän yliopistossa. Pääasiallinen aineistoni on 58 kirjoitelmaa, jotka keräsin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luennoilta. Luennolle osallistui opettajankoulutuslaitoksen (OKL), erityispedagogiikan laitoksen (ERI) ja varhaiskasvatuksen laitoksen (VAR) opiskelijoita. Opiskelijat olivat vähintään toisen vuosikurssin opiskelijoita.

Kirjoitelmien lisäksi kävin observoimassa kolmea opettajankoulutuslaitoksen POM-opintojen uskonnon oppiaineeseen kuuluvaa luentoa. Lisäksi olen käyttänyt aineistona kolmesta luennosta (opettajankoulutuslaitoksen, historian laitoksen ja matematiikan laitoksen) tehtyjä havaintomuistiinpanoja, jotka keräsin kandidaatin tutkielmaani varten.

2.2.1 Havainnointi

Alun perin tarkoitus oli kerätä koko aineisto observoimalla luentoja. Observoin varsinaisesti tätä tutkielmaa varten kolme POM-opintojen massaluentoa. Otin havainnoinnin kohteeksi massaluentoja sen tähden, että suuressa joukossa opiskelijakulttuurin sosiaalinen kielioppi on parhaiten havaittavissa.

Tutkimuksen havainnoitava aineisto oli niin sanottua *naturally occurring dataa* eli se oli olemassa tutkijoista ja tutkimuksen tekijöistä riippumatta⁸. Havainnoinnin valitseminen tutkimusmenetelmäksi tulisi olla aina perusteltua⁹. Valitsin sen metodiksi siksi, koska sen avulla on mahdollista saada välitöntä ja suoraa tietoa opiskelijoiden toiminnasta luentosalissa. Toivoin saavani havainnoinnilla tutkimuskohteesta monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa, jota en muuten olisi saatavilla¹⁰. Havainnoinnin aste oli piilohavainnoinnin ja osallistuvan havainnoinnin välillä eli tutkittavat eivät tietäneet että heitä tutkitaan, mutta tutkija osallistuu tutkittavienkin kokemaan luentoon, jolloin pystyin rauhassa tarkkailemaan opiskelijoiden toimintaa luennolla¹¹.

Observoinnin haittapuolena pidetään niin sanottua Hawthorn-efektiä eli sitä, että tutkijan läsnäolo häiritsee tilannetta ja saa ihmiset käyttäytymään tavallisuudesta poikkeavasti siksi, että heidän käyttäytymiseensä kiinnitetään huomiota¹². Uskon kuitenkin opiskelijana sulautuneeni opiskelijamassaan, jolloin opiskelijat kuitenkin tuskin huomasivat rooliani tutkijaksi. Näin vältin yhden havainnoinnin haittapuolista.

Observedessani istuin luentosalin takapenkissä erillä muista opiskelijoista, ja kenttämuistiinpanoina minulla toimii havaintolomake (Liite 1). Kirjasin lomakkeeseen, mitä kaikkea salissa tapahtuu. Ehdin kerätä aineistoa kolmelta eri luennolta, kunnes minulle tuli tunne, ettei pelkkä observointi riitä. Syrjäläisen (1994) ohjeen mukaisesti siinä vaiheessa, kun havainnointi ei herätä tutkijassa enää uusia, tutkimusaiheen kannalta olennaisia, kysymyksiä, observoinnin voi lopettaa¹³. Minua alkoi häiritä, etten nähnyt opiskelijoiden pään sisälle eli en tiennyt, mitä he ajattelivat ja miten he kokivat luennon. Päätin sen tähden kerätä opiskelijoilta kirjoitelmia, joista saisin tietää, mitä merkityksiä he antavat luennoille.

⁸ Alasuutari 1999, 84

⁹ Grönfors 2001, 129

¹⁰ Grönfors 2001, 128, 129

¹¹ Grönfors 2001, 129, 130, 131

¹² mm. Alkula et al. 1994, 72; Hirsjärvi et al. 2000, 200

¹³ Syrjäläinen 1994

2.2.2 Kirjoitelmat

Tahdoin saada selville, miten opiskelijat oikeastaan kokevat luennot ja millaisia merkityksiä he luentotilanteille antavat. Opiskelijoiden antamat merkitykset ovat osittain tiedostamattomia, joten niihin pääsee käsiksi analysoimalla ja tulkitsemalla kirjoitelmia.

Ensin minun piti saada käsiini jotain, mitä tulkita. Pohdin pitkään, haastattelenko opiskelijoita vai pyydäkö kirjoitelmia. Haastattelemalla olisin kenties päässyt perehtymään syvällisemmin muutaman opiskelijan ajatuksiin, mutta päätin kuitenkin kerätä kirjoitelmia, koska sopiva tilaisuus tarjoutui ja tutkimukseeni oli tärkeää saada laaja otos opiskelijoita. Haastattelemalla, paitsi ehkä usealla ryhmähaastattelulla, en olisi pystynyt saavuttamaan kymmenien opiskelijoiden ajatuksia, mutta kirjoitelmia pyytämällä se oli mahdollista.

Keräsin kirjoitelmat neljän tunnin menetelmäopintojen luennon puolivälissä, heti tauon jälkeen. Olin kirjoittanut kirjoitelmaohjeet (Liite 2) Power Point -dialle, jonka heijastin valkokankaalle. Luin ohjeet myös ääneen ja kerroin, että kirjoitelmaan osallistuminen on vapaaehtoista. En kuitenkaan huomannut, että kukaan olisi jättänyt kirjoittamatta. Kirjoitusaikaa olin varannut 15–20 minuuttia, mikä tuntui riittävältä.

Kirjoitelmia tuli yhteensä 59 kappaletta, joista 50 oli opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilta, 3 varhaiskasvatuksen laitokselta ja 4 erityispedagogiikan laitoksen opiskelijoilta. Lisäksi 2 opiskelijaa ei ollut merkinnyt ainelaitostaan vastauspaperiin. Kirjoitelmat olivat kuitenkin samansisältöisiä riippumatta ainelaitoksesta, joten en ole erotellut eri laitosten vastaajia. Yhden kirjoitelman (42) jouduin hylkäämään väärin ymmärretyn tehtävänannon takia, joten varsinaiseen analyysiin jäi 58 kirjoitelmaa. Kirjoitelmat olivat pituudeltaan muutamasta rivistä hieman yli yhteen A4-arkkiin.

Pyysin opiskelijoita kirjoittamaan lyhyen kirjoitelman aiheesta ”MITÄ OKL:N LUENNOILLA TAPAHTUU?”. Ohjeena oli kirjoittaa vapaasti mitä otsikosta mieleen tulee: ajatuksia, kokemuksia ja havaintoja opettajankoulutuslaitoksen luennoista. Pyysin merkitsemään paperiin laitoksen (OKL, VAR, ERI, KAS), vuosikurssin ja sukupuolen sekä sähköpostiosoitteen, mikäli opiskelija suostuu

tarvittaessa haastateltavaksi. Haastatteluja en kuitenkaan kokenut tarpeellisiksi tehdä, koska kirjoitelma-aineisto oli niin runsas.

Halutessaan opiskelijat saivat käyttää seuraavia apukysymyksiä: Mitä toivoisin luennoilta? Toteutuvatko toiveet, miksi/miksi ei? Mitä luennoilla tehdään? Mitä luennoilla oppii? Mihin luentoja tarvitaan? Mikä luennoilla häiritsee? Mitä opiskelijalta odotetaan luennoilla? Näillä kysymyksillä pyrin löytämään, mitä merkityksiä opiskelijat antavat luennoille ja mitä odotuksia heillä on luentoja kohtaan.

2.3 Aineiston analyysi

Analysoin opiskelijoiden kirjoituksia luennoista. Olen rajannut tutkimuksen ulkopuolelle luennoijan ja luennon analyysin, vaikka ne olisivatkin kiinnostavia ja kiehtovia tutkimuskohteita. Oman mausteensa analyysin tekemiseen tuo se itsestäänselvyys, että opiskelijoilla on kokemusta erilaisista luennoista ja lisäksi eri ihmiset kokevat samat luennot eri tavalla. Opiskelijoiden subjektiivisten kokemusten käsittely tekee aineistosta moniäänisen. Keskityn siksi tässä tutkimuksessani ilmiöihin, joista useat opiskelijat ovat kirjoittaneet. Useiden opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset paljastavat paljon opettajankoulutuslaitoksen luento- ja opiskelukulttuurista.

Laadullisen tutkimuksen voidaan katsoa aineistolähtöisesti vähitellen käsitteellistävän tutkittavan ilmiön, eikä kyse ole niinkään etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. Käsitteellistäminen ei kuitenkaan välttämättä ole vain aineistolähtöistä, vaan tutkijan teoreettiset näkökulmat suuntaavat tutkimuksen kulkua.¹⁴ Myös minun tutkimuksessani aineisto ja teoria kulkivat rinnakkain vuorovaikutteisina. Aineistoni tulkinta onkin ollut enemmän syklistä kuin lineaarista. Olen tutkimuksen kuluessa pyöritellyt samoja asioita, löytänyt vähän lisää ja palannut takaisin. Analyysivaiheessani ovat vuorotelleet istumalihaksia ja turnauskestävyyttä vaativa puurtaminen ja virkistävät oivallukset, joiden voimalla jaksaa taas puurtaa. Luin aineistona olleita kirjoitelmia ja muistiinpanoja observoiduista luennoista läpi useaan kertaan.

¹⁴ Kiviniemi 2007, 74

Tulkintani kulki siis hermeneuttista kehää eli olin tutkimuksellisessa dialogissa tutkimusaineiston kanssa. Tutkiva dialogi tarkoittaa kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, jossa tutkijan ymmärrys jatkuvasti korjautuu, syventyy ja tarkentuu. Alussa tein välittömiä tulkintoja, joita tarkastelin kriittisesti ja refleksiivisesti. Etäisyyden ottamisen jälkeen aineistosta nousi asioita, joita en ennen huomannut tai pitänyt oleellisina.¹⁵

Toimin Alasuutarin jalanjäljissä, sillä hänen mukaansa laadullisen aineiston analyysi muodostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Käytännössä vaiheet nivoutuvat yhteen. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa ensinnäkin tarkastellaan tietystä teoreettisesta näkökulmasta ja kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksen kysymyksen asettelun kannalta olennaista. Näin analyysin kohteena oleva aineisto pelkistyy hallittavammaksi määräksi erilaisia raakahavaintoja. Toiseksi havaintomäärää pelkistetään edelleen yhdistämällä havaintoja siten, että etsitään havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoillaan sääntö, joka pätee poikkeuksetta koko aineistoon. Havainnot eivät itsessään ole tuloksia, niitä pidetään johtolankoina, joita tulkitsemalla pyritään pääsemään havaintojen taakse.¹⁶

Tutkimuksen toinen vaihe eli arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa sitä, että pelkistetyistä havainnoista tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Erityyppisiä arvoituksen ratkaisumalleja voidaan erottaa sen mukaan, mikä niissä on teoreettinen ydinkäsite. Pelkistämässä tuotettuja havaintoja voidaan ajatella johtolankoina, jotka viittaavat muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Johtolankoina voi käyttää pelkistettyjen havaintojen lisäksi koko empiristä aineistoa ja raakahavaintoja.¹⁷

Analyysin tekeminen on ollut ajoittain melkoista harhailua. Toisinaan en ole ollut ollenkaan varma siitä, mitä olen tekemässä, enkä varsinkaan vakuuttunut siitä, onko toiminnassani mitään järkeä tutkimuksen etenemisen kannalta. Aineistoni moniäänisyys ja kompleksisuus on tuottanut minulle päänvaivaa useamman kerran.

¹⁵ Laine 2010, 36

¹⁶ Alasuutari 1999, 39–43, 78

¹⁷ Alasuutari 1999, 44–46

Aineiston keruun jälkeen kirjoitin opiskelijoiden kirjoitelmat puhtaaksi. Ryhdyin pelkistämään havaintojani: luin aineistoa avoimin mielin ja luokittelin kirjoitelmista löytyviä ilmiöitä alustavasti apukysymyksistä laatimieni otsikoiden alle. Sen jälkeen minulla oli sivukaupalla sitaatteja otsikoiden ”Vertailu muiden laitosten luentoisiin”, ”Vertailu muiden laitosten opiskelumuotoihin”, ”Toiveet”, ”Mihin luentoja tarvitaan?”, ”Millaisia luennot ovat?”, ”Mitä luennoitsija tekee?”, ”Mitä opiskelijoilta odotetaan?” ja ”Mitä opiskelijat tekevät?” alla.

Luin aineistoa ja yritin ratkaista arvoitusta opettajaopiskelijoiden luentokulttuurista ja siitä, miten he asennoituvat luentoja kohtaan ja millaisia merkityksiä he antavat luennoilla ja omalle olemiselleen siellä. Luin kirjoitelmat useaan kertaan läpi ja melko pian huomasin, että opiskelijat kirjoittivat luennoista asiakkaan, eräänlaisen kuningaskuluttajan, näkökulmasta ja he esimerkiksi kohdistivat kaikki parannusehdotukset luennoitsijalle. Vähäisemmälle huomiolle tässä vaiheessa jäi havainto, että opiskelijat kirjoittivat luennoista silmiinpistävän turhautuneeseen ja negatiiviseen sävyyn.

Asiakas-oivalluksen ja ohjaustuokion jälkeen ryhdyin koodaamaan aineistoani uudestaan eri kategorioiden alle ja rakentamaan siitä opiskelija-asiakkaan teoriaa. Löysin kirjoitelmista esimerkiksi odotuksia paremmasta palvelusta, vahvaa itsemääräämisoikeutta ja opiskelijoiden uhkauksia ja havaintoja siitä, mitä tapahtuu, kun palvelu ei miellytä opiskelijoita.

Ensimmäiseksi löysin teksteistä siis asiakasteeman. Pohdin postmodernin opiskelija-asiakkaan ja modernin yliopiston välistä ristiriitaa, kunnes se alkoi tuntua yksin riittämättömältä. Arvoituksen ratkaisu ei ollutkaan niin yksinkertainen, ja asiakasteema peitti alleen muita näkökulmia. Aineisto oli kompleksisempi, koska opiskelijat olivat paljon muutakin kuin postmoderneja asiakkaita.

Opettajankoulutuksen virallisena tavoitteena on, että opiskelijat oppisivat siellä rakentamaan omaa ymmärrystään ja ajattelemaan kriittisesti ja autonomisesti. Teksteistä näkyi myös tämä opiskelijoiden pyrkimys rakentaa luennoilla omaa ymmärrystään ja halu oppia ajattelemaan kriittisesti. Tosin siihenkin sisältyi ajatus, että luennoijan pitäisi se jotenkin luentotilanteessa mahdollistaa. Toisaalta havaitsin teksteistä myös kolmannen ilmiön: opiskelijat saattoivat asennoitua luentoisiin kuin

koulun oppilaat ja toimia sen mukaisesti. He esimerkiksi lähettelivät kirjelappuja toisilleen, myöhästelivät ja olettivat luennoijan kantavan vastuun luennon sujumisesta.

Löysin siis aineistosta vihjeitä, että opiskelijat asennoituvat luentoihin sekä koululaisen että asiakkaan tavoin ja otin intuitioni pohjalta nämä teemat tarkasteluun.

2.3.1 Lausumista merkityskokonaisuuksiksi

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään tekemään tutkittavien henkilöiden käsitykset ymmärrettäviksi ja tutkimaan niiden sisäisiä yhteyksiä. Näitä ajattelun sisäisten yhteyksien osoittamista auttaa merkityskokonaisuuksien tai -kategorioiden löytäminen.¹⁸ Merkityskokonaisuudet muodostuvat opiskelijoiden kirjoitelmien lausumista.

Merkitysrakenteiden tulkinnessa tutkittavien lausumat ovat vihjeitä jostakin, joka tutkijan on selvitettävä¹⁹. Olen pelkistänyt opiskelijoiden kirjoitelmista erilaisia ja eritasoisia raakahavaintoja, joita nimitän lausumiksi. Olen pääsääntöisesti valinnut lausumiksi sellaiset, jotka ovat tutkimuksenasettelun kannalta relevantteja ja esiintyvät useassa kirjoitelmassa. Osa niistä saattaa vaikuttaa itsestänselvyyksiltä, mutta mielestäni juuri yhteisön itsestänselvyyksiksi kiteytyneiden ilmiöiden ja toimintatapojen analyysi on hedelmällistä ja paljastaa organisaation tiedostamattomatkin normit ja jännitteet. Lausumat on tiivistetty ja ryhmitelty alaotsikoiden alle.

Opiskelijalla on mahdollisuus olla vastuuton:

- Opiskelijat ovat hiljaa, jos heiltä kysytään jotain. Yleensä joku sama aktiivinen rohkenee vastata.
- Luennoilta on matala kynnys olla pois.
- Opiskelijoiden mielestä heiltä ei vaadita paljon mitään.
- Opiskelijoiden mielestä heiltä odotetaan aktiivisuutta.

¹⁸ Laine 2010, 41

¹⁹ Moilanen & Rähä 2010, 57

- Opiskelijat välttävät eriävien mielipiteiden ääneen sanomista eivätkä pureudu kriittisesti toistensa puheenvuoroihin.
- Opiskelijoiden mielestä luennoilla ei opi paljoa mitään.
- Opiskelijoiden mukaan heiltä odotetaan läsnäoloa ja läsnä oloa.

Opiskelijat asettavat luennoijalle vaatimuksia ja toiveita:

- Opiskelijoiden mielestä luennoijan pitäisi tehdä luennosta mielenkiintoisempi ja parempi.
- Opiskelijoiden mielestä luennoijalla pitää olla käytännön kokemusta opettajan työstä.
- Opiskelijoita häiritsee, jos luennoija lukee suoraan kalvolta/dialta tai puhuu monotonisesti.
- Luentojen toivotaan haastavan ajatteluun ja olevan kriittisiä.
- Luennoille toivotaan lisää toiminnallisuutta ja elävyyttä.
- Opiskelijat arvostelevat luennoijia.
- Opiskelijoita ärsyttää, kun luennoijat joskus aliarvioivat tai eivät ota huomioon opiskelijoita.
- Opiskelijat eivät mielestään pääse tarpeeksi usein osallistumaan luennoille, vaan luennot ovat luennoijan show'ta.

Opiskelijat ovat monella tapaa tyytymättömiä luentoihin:

- Luentosalien puiset penkit ovat epämukavia ja haittaavat keskittymistä.
- Opiskelijoiden mielestä luennoilla on usein tylsää.
- Luennot eivät ole kovinkaan tieteellisinä tai akateemisina vaan ovat pikemminkin puuhastelua.

- Opiskelijoita väsyttää luennoilla muun muassa siksi, että yöunet jäävät lyhyiksi.
- Opiskelijoiden mielestä luennoilla toistetaan samoja asioita ja sisällöt ovat itsestään selviä.
- Opettajankoulutuslaitoksen luennot ovat toistensa kanssa erilaisia ja taso on vaihteleva.

Opiskelijat suhtautuvatluentotilanteeseen kuin koulutuntiin:

- Jotkut opiskelijat häiritsevät muita keskustelemalla vierustoverinsa kanssa.
- Opiskelijoita kontrolloidaan joillain luennoilla esimerkiksi korvaavuustehtävillä tai läsnäolopakolla.
- Moni opiskelija puuhailee luennon aikana aivan jotain muuta kuin luennon aiheeseen kuuluvia toimintoja, mikä ärsyttää useita muita opiskelijoita.
- Opiskelijat kuuntelevat hiljaa luennoijaa.
- Opiskelijoiden mielestä heidän odotetaan olevan hiljaa ja keskittyvän.
- Opiskelijat saapuvat luennoille kaveriporukoissaan ja istuvat niissä.

Opiskelijat ajattelevat, että heillä on oikeus miellyttävään ja helppoon luento-opiskeluun:

- Opiskelijat toivovat luennoille lisää keskustelua.
- Demoja pidetään luentoja antoisimpina.
- Opiskelijat toivovat luennoille enemmän käytännöllisyyttä ja kokemuksia ja esimerkkejä opettajantyöstä.
- Opiskelijoita tulee luennolle myöhässä ja lähtee kesken pois, mikä ärsyttää useita muita opiskelijoita.
- Opiskelijat jaksavat seurata, jos luento herättää mielenkiinnon.

- Opiskelijat toivovat selkeitä asiasisältöjä.
- Luennon diaesityksen saa usein ladattua etukäteen internetistä, eikä muistiinpanoja viitsitä kirjoittaa.
- Luennoilla oppii, jos itse viitsisi olla aktiivinen.

Alaotsikot ovat jo omia tulkintojani, joten keskeisinä teemoina ovat vastuuttomuus, tyytymättömyys, vaatimusten osoittaminen luennoijalle, rinnastaminen kouluun sekä odotukset helposta ja miellyttävästä opiskelusta. Lausumat tulevat ymmärrettäviksi, kun ne ajatellaan sanottavan asiakkaan tai koululaisen näkökulmasta. Lausumat tiivistyvät merkityskokonaisuuksiksi, joissa opiskelijat antavat luennoille merkityksiä koululaisen ja/tai asiakkaan perspektiivistä.

Olen tietoinen myös muiden tulkintamahdollisuuksien olemassaolosta. Jätän tarkastelun ulkopuolelle opiskelijan asennoitumisen luentoan vastuullisen oppijan ja oman ymmärryksen rakentajan tavoin, koska viitteitä siihen oli kirjoitelmissa vähän ja muutoinkin pidän kiinnostavampana sitä, millaisena opiskelijoiden toiminta ilmenee, kun he pettyvät luentoisiin.

Tutkimusraporttini tekstin seassa olevat sitaatit ovat opiskelijoiden kirjoitelmista, ja niiden lopussa olevat numerot viittaavat kirjoitelman numeroon (1)–(59).

2.4 Tutkimuskysymykset

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkimuskysymykset muuttuvat ja elävät tutkimuksen aikana. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat lopulta:

- Mitä merkityksiä opiskelijat tuottavat opettajankoulutuslaitoksen luennoille, opiskelijoille ja luennoijille?
- Mistä nämä merkitykset kumpuavat?

3 TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 Merkitysrakenteiden tulkinta

Sosiaalisten merkitysten tutkiminen tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että tutkitaan, minkä merkityksen eri asiat saavat ihmisten elämässä. Monet merkitykset ovat tiettyssä ihmisryhmässä tai kulttuuripiirissä jaettuja eli sosiaalisia.²⁰

Tutkimukseni peruslähtökohtana on sosiaalisen konstruktionismin viitekehys, jonka mukaan todellisuus on sosiaalisesti rakentunut. Todellisuus rakentuu kielellisessä ja muussa semioottisessa vuorovaikutuksessa niin, että sosiaaliseen todellisuuteen on mahdollista saada otetta vain tulkintojen kautta ja tämä ihmisten tarkastelema sosiaalinen tai kulttuurinen todellisuus on jo ”esitulkittu” maailma. Sosiaalisia ilmiöitä ja inhimillistä toimintaa tutkiessaan on aloitettava aineistosta, joka on jo osittain tulkittu arkielämän luonnollisessa kielessä eli tutkija syventää jo läsnä olevaa ymmärrystä. Inhimillisen toiminnan tulkinta edellyttää aina edeltävää ymmärrystä, eikä ihmistieteillä näin ollen ollen käytettävissään mitään puhdasta ja neutraalia havaintoaineistoa.²¹

Tutkimukseni on fenomenologis-hermeneuttinen eli pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia luennoista ja heidän antamiinsa merkityksiä niille. Fenomenologia tutkii ihmisten suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, ja varsinaisesti fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat merkitykset. Hermeneutiikka puolestaan tarkoittaa yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttisen tulkinnan kohteena tässä tutkimuksessani ovat opiskelijoiden kielelliset ilmaisut. Ilmaisut kantavat merkityksiä, joita voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla.²²

Fenomenologisen ajattelutavan mukaan todellisuutta rakentavat merkitykset eivät ole ihmisissä synnynnäisesti vaan niiden lähde on yhteisö, johon jokainen sosiaalistuu. Ihminen on kulttuuriolento, ja merkitykset ovat intersubjektiivisiä eli subjektien

²⁰ Alasuutari 1984, 317–318

²¹ mm. Berger & Luckmann 1994; Raatikainen 2004, 111, 126.

²² Laine 2010, 31

(kulttuurin jäsenten) välisiä. Merkitykset vaihtelevat eri kulttuuripiireissä. Tämän vuoksi yksittäisen yksilöiden kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä tämän kulttuurista.²³

Kulttuurintutkimuksen yksi keskeisimmistä käsitteistä on siis merkityksen käsite. Merkityksen käsitteen tietoteoreettisen ulottuvuuden kannalta korostetaan, että todellisuus näyttäytyy ihmisille vain merkitysvälitteisesti eli aina vain sen suhteen kautta, mikä ihmisellä on maailmaan. Empiirisessä sosiologisessa tutkimuksessa merkityksen käsitteellä viitataan usein joihinkin erityisiin objekteihin tai toimintoihin liitettävään symboliikkaan. Todellisuus, ihmisten arkielämä, on rakentunut merkitystulkintoista ja tulkintasäännöistä eli on sosiaalisesti konstruoitunut.²⁴

Tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että samasta aineistosta on mahdollista löytää erilaisia merkityksiä ja tehdä erilaisia tulkintoja. Tulkintakysymykset perustuvat aina olettamuksiin tai ennakkokäsityksiin, minkä takia on tavoiteltavaa, että tutkija tiedostaa oman esiyymmärryksensä.²⁵

Merkitys on jotakin, joka antaa toiminnalle ymmärrettävän rakenteen. Se on sosiaalisen järjestelmän ominaisuus eli yksilö rakentaa tiedostetut ja tiedostamattomat merkityssuhteensa sosiaalisten konventioiden verkostossa kulttuurisidonnaisen kielen avulla. Sosiaalisen todellisuuden merkityssuhteita voidaan verrata kieliopin sääntöihin, sillä ne antavat rakenteen toiminnallemme aivan kuin kielioppi antaa rakenteen puheellemme. Ilman merkitystä eläisimme kaaoksessa.²⁶

²³ Laine 2010, 30

²⁴ Alasuutari 1999, 59–60.

²⁵ Moilanen & Riihinen 2010, 52.

²⁶ Siljander & Karjalainen 1993, 85

Alla olevaan kaavioon (kuvio 1) ovat Siljander ja Karjalainen jäsentäneet merkityksen käsitteen keskeiset kategoriat.

	tiedostettu	tiedostamaton
subjektiivinen	1. intentiot; tunteet, tarpeet, tavoitteet	2. piilotajunta, tiedostamattomat ”havainnot, tunnetilat
intersubjektiivinen	3. yhteisön: - normit (viralliset, epäviralliset) - roolit - kulttuuriset ideat - moraali	4. yhteisön: - sosiaaliset ”kieliopit” - rutinoituneet toimintarakenteet - perusmyytit = latentit merkitysstruktuurit
HISTORIALLINEN		
UNIVERSAALI	5. yleispäteviksi uskotut kulttuuriset ideat ja ideaalit, esim. moraaliset periaatteet	6. universaalit generatiiviset sääntöjärjestelmät.

Kuvio 1. Toiminnan merkitystasot²⁷

Konkreettisessa vuorovaikutustilanteessa kaikki tasot aktivoituvat. Minun tutkimuksessani oleellisimpia ovat tasot 3 ja 4. Taso 3 tuo esiin julkisen ja näkyvän sosiaalisen maailman. Nämä sosiaaliset rakenteet ovat tiedostettuja: yhteisöön sosiaalistunut yksilö tiedostaa, millaista käytöstä häneltä normien mukaan odotetaan. Tasoon kuuluvat myös kaikki yhteisössä tiedostetut kulttuuriset ideat, esimerkiksi tieteelliset teoriat ihmisen psyyken perusrakenteesta. Rutinoituminen siirtää merkitysrakenteita tasolta 3 tasolle 4. Tasoon 4 kuuluvat kulttuurille tietyssä historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa tyypilliset sosiaaliset kieliopit eli rutinoituneet toimintarakenteet ja sosiaalisen elämän perusrakenteina olevat tiedostamattomat oletukset. Arkitoiminnassaan ihminen tiedostaa nämä vain satunnaisesti esimerkiksi silloin, kun joku henkilö toimii näiden merkitysrakenteiden vastaisesti.²⁸

Ihmiset siis noudattavat toiminnassaan erilaisia sääntöjä. Heidän tavassaan elää ja toimia on oma logiikkansa. Merkitysrakenteita tutkiessa on otettava huomioon, että kaikki ihmisen toiminta ei ole hänen tiedollisella tasollaan tuntemiensa ja

²⁷ Siljander & Karjalainen 1993, 86

²⁸ Siljander & Karjalainen 1993, 87–88

julkilausuttujen sääntöjen noudattamista. Sen takia selittäessään toimintaansa ihminen voi peitellä motiivejaan ja keksiä tekosyitä.²⁹

Tutkimuksen tekeminen on arvoituksen ratkaisua. Opiskelijat ja opettajat antavat erilaisia merkityksiä luennolle. Koska osa merkityksistä on tiedostamattomia, pyrin tulkitsemaan opiskelijoiden luennoille antamia merkityksiä heidän teksteistään.

Tekstintulkinnan prosessissa pyritään paljastamaan tutkimuskohteen sosiaalisen todellisuuden eli interaktiojärjestelmän kätkeyty merkitysrakenne. Tämä merkitysrakenne välittyy tutkijan keräämään aineistoon, eli tässä tutkimuksessa luentohavaintoihin ja opiskelijoiden kirjoitelmiin. Jotta tekstin tulkinnasta voitaisiin mielekkäästi puhua, tehdään realistinen oletus eli tulkittavalla tekstillä on oma sisäinen säännönmukainen merkitysrakenne, joka itsessään on riippumaton tulkitsijan intentioista.³⁰

Tulkitsijasta riippumattoman tulkinnan löytyminen on valtava haaste ja on vaikea sanoa, onko sen mahdollista koskaan toteutua. Toisaalta monet lukijalähtöiset kirjallisuusteorioiden (esim. reseptio- ja reader-response-teorioiden) hyväksyvät lähtökohdaksi, että tekstin merkitys ei ole valmiina siinä itsessään, vaan merkitys on tekstuaalisten signaalien ja lukijan ymmärtämisaktin vuorovaikutuksen tulos³¹. Reseptioteoriassa kirjallinen teos on olemassa vain ”yleisinä suuntaviivoina”, jotka lukija aktualisoi tuoden mukanaan tietyt esiyymmärryksen muodot, uskomusten ja odotusten epämääräisen kontekstin³².

Reseptiointutkijat pohtivatkin, onko mahdollista koskaan tavoittaa tekstiä sellaisenaan vai operoidaanko aina siitä tehdyillä konkretisaatioilla ja voiko tutkija olla koskaan tekemisissä muun kuin oman konkretisaationsa kanssa? Tällöin teksti hajoaisi tuhansiksi kilpaileviksi lukutavoiksi ja teksti sellaisenaan jäisi pelistä pois. Tilanne kuitenkin johtaisi hermeneuttiseen anarkiaan, joten lienee realistista olettaa, että jossain määrin teksti rajaa ja hallitsee tulkintaa ja että ihan mikä tahansa lukutapa ei sovi. Tekstit kuuluvat kieleen kokonaisuutena, emmekä ole vapaita

²⁹ Alasuutari 1984, 317

³⁰ Siljander & Karjalainen 1993, 91, 100–101

³¹ Alanko 2003, 223

³² Eagleton 1997, 101

tekemään kielelle mitä haluamme, koska kieli sosiaalisena konstruktiona pyrkii mitätöimään tekstin tiettyjä lukutapoja ja legitimoimaan toisia.³³

Tutkijana joudun siis tiedostamaan ja hyväksymään ajatuksen, että minulla lukijana on vaikutus siihen, kuinka tulkitseen tekstin. Mikään lukeminen ei ole viatonta tai vailla ennakko-oletuksia: kaikki tekstin tulkintaan liittyvät reagoitavat perustuvat siihen, millaisia sosiaalisia ja historiallisia yksilöitä olemme³⁴. Tiedostan itseni tulkintoja tekevänä lukijana, mutta tutkijana yritän olla mahdollisimman objektiivinen.

3.2 Akateemiset heimokulttuurit

Kulttuurintutkimuksen teoreettinen viitekehys kohottaa tarkastelun keskiöön merkityksen käsitteen ja yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyyden. Kulttuurin käsitteellä tarkoitan tutkimuksessani englantilaisen Birminghamin koulukunnan piiristä lähtöisin olevaa määritelmää eli kollektiivista subjektiviteettia. Toisin sanoen kulttuuri tarkoittaa jonkin yhteisön tai ryhmän piirissä omaksuttua elämänmuotoa sekä maailman hahmottamisen ja mielekkääksi kokemisen tapaa. Käsite eroaa ns. hierarkkisesta kulttuurikäsitteestä, jonka mukaan kulttuuri tarkoittaa parasta, mitä jokin kansa tai sivilisaatio on tuottanut.³⁵ Kulttuuri on ikään kuin yhteisön sanomaton tapa toimia tietyllä tavalla eli opiskelukulttuuri tarkoittaa opiskelijayhteisön tapaa toimia ja antaa merkityksiä opiskelulle.

Opiskelukulttuurit ovat erilaisia eri tiedekunnissa ja oppiaineissa. Yliopisto ei muodosta yhtenäistä ja yksiäänistä kokonaisuutta vaan koostuu enemmänkin useista akateemisista heimoista. Eri koulutusaloilla opiskeluun orientoidutaan eri tavoin ja opiskelijat kohdistavat opetukseen erilaisia odotuksia.³⁶

Tiedekulttuurien tutkimusperinteessä yliopiston tieteenaloja ja oppiaineita käsitteellistetään ennen kaikkea sosiaalis-kulttuurisina kokonaisuuksina. Yliopisto

³³ Eagleton 1997, 109–111, 113

³⁴ Eagleton 1997, 115

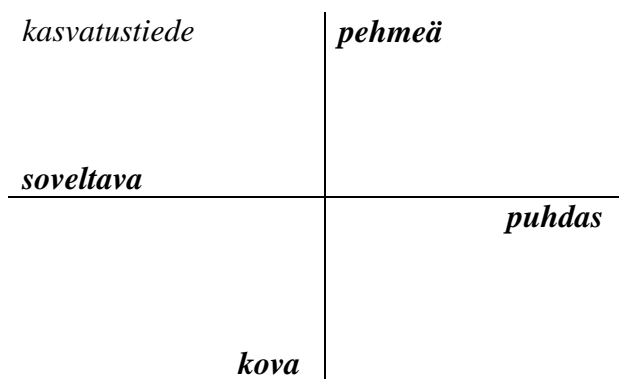
³⁵ Alasuutari 1999, 56–58.

³⁶ Esim. Ylijoki 2002, 55; Biglan 1973, 195; Becher 1989

koostuu eriytyneistä ja moniäänisistä akateemisista heimoista, joilla on oma, muista heimoista poikkeava kognitiivinen ja sosiaalinen muotonsa.³⁷

3.2.1 Pehmeä ja soveltava kasvatustiede

Tieteen isojaon mukaan tieteenaloja voidaan ryhmitellä akateemisiin heimoihin. Akateemista maailmaa on jaoteltu tietomuodon suhteen ulottuvuuksilla kova-pehmeä (*hard-soft*) ja puhdas-soveltava (*pure-applied*). Akateemiset heimot poikkeavat toisistaan myös sosiaaliselta muodoltaan.³⁸



Kuvio 2. Kasvatustiede becherilaisessä nelikentässä³⁹

Kasvatustieteiden⁴⁰ ajatellaan kuuluvan sosiaalisten professioiden joukkoon. Sosiaaliset professiot sijoittuvat kentässä tietomuodoltaan pehmeä-soveltava (*soft applied*) alueeseen. Pehmeille tieteille tyypillisesti niiltä puuttuu yksimielisyys. Tiedon luonne on käytännöllinen: se pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiöitä. Sen päätavoite on ammattikäytäntöjen parantaminen ja kehittäminen. Tieteenalalla onkin kiinteä yhteys oman alansa ammattikäytäntöön, ja sosiaaliselta muodoltaan tämän alueen heimot ovat ulospäin suuntautuneita. Akateeminen status heimoilla on epävarma, koska ne ovat tyypillisesti nuorimpia yliopistoaloja eivätkä ole vakiinnuttaneet asemiaan yliopistossa samassa määrin kuin perinteisemmät alat. Lisäksi ne joutuvat tasapainoilemaan akateemisen maailman ja käytännön välillä.⁴¹

³⁷ Ylijoki 1998, 29, 130.

³⁸ Becher 1989, 5–6; Becher 1994; Ylijoki 1998, 58–60

³⁹ Mukaeltu Ylijoki 1998

⁴⁰ Lisää muista heimoista esim. Becher 1989; Ylijoki 1998

⁴¹ Becher 1989, 15; Ylijoki 1998, 56–57, 61

Opettajankoulutus poikkeaa ammattisuuntatuneisuutensa takia monesta muusta yliopistokoulutuksesta. Tavallaan yliopistokoulutus on aina ollut ammatillista siinä mielessä, että sen tehtävänä on ollut sekä tuottaa osaamista että antaa valmiuksia työelämää varten⁴², mutta opettajankoulutus on yksi niistä yliopiston koulutusaloista, jotka valmistavat suoraan johonkin tiettyyn ammattiin. Opiskelu on melko koulumaista: kontaktiopetusta on paljon, opiskelijat liikkuvat oman kotiryhmänsä (vrt. luokka) kanssa, monet opiskeltavat kurssit muistuttavat koulun oppiaineita⁴³ ja opetus on käytännönläheistä.

Ammatillisen korkeakoulutuksen tulisi opetuksessaan kriittisesti tarkastella ammatin professioluonnetta ja ammatinharjoittajien yhteiskunnallista vastuualuetta, opiskelijan persoonallista kehitystä ja itsetuntemuksen kasvua.⁴⁴ Ammatillinen korkeakoulutus poikkeaa siten humboldtilaisen sivistysyliopiston ihanteesta, jossa ammatillisuuteen suhtaudutaan nurjasti.

Tiederyppäiden erottelua ei kuitenkaan pidä mieltää tiukaksi luokitusjärjestelmäksi, jossa jokainen tieteenala pyrittäisiin karsinoimaan omaan lokeroonsa, vaan sitä pitää pikemminkin pitää ”viitteellisenä kompassina”, jonka avulla voi suunnistaa akateemisessa maastossa. Tiedekulttuurit muuttuvat ja niiden rajat ovat huokoisia. Tiedekulttuurien homogeenisuudessa on repeämiä, ja esimerkiksi opiskelijoilla ja opettajilla voi olla omat hyveellisen opiskelun määritelmänsä.⁴⁵

3.2.2 Sosialisatio ja moraalijärjestys

Uudet opiskelijat eli noviisit ovat sekä heimokulttuurin tuotetta että sen luojia. He sosiaalistuvat tiedeyhteisöönsä ja omaksuvat tämän kulttuurin. Se tapahtuu kaksiosaisena identiteettiprojektina: Ensimmäinen on sosiaalinen identiteetti projekti, jossa noviisi sitoutuu yhteisöön jäseneltä edellytettävällä tavalla. Toinen osa on

⁴² Lampinen & Siren 2001, 103

⁴³ Opettajankoulutukseen kuuluvat niin sanotut POM-opinnot (Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot), joissa opiskellaan muun muassa liikuntaa, matematiikkaa ja historiaa.

⁴⁴ Järvinen 1985, 158

⁴⁵ Ylijoki 1998, 62; Ylijoki 2002

persoonallinen identiteetti-projekti, jossa hän sopeuttaa yhteisön omaan yksilöllisyyteensä ja toisaalta paljastaa yhteisölle yksilöllisyyttään.⁴⁶

Sosialisaatiota ohjaa yhteisön moraalijärjestys, joka kertoo yhteisön kulttuurin arvoista ja periaatteista. Se ei ole systemaattinen, julkilausuttu ja kiinteä normisto, vaan muodostuu ikään kuin itsestään selvistä lähtökohdista pinnan alla vaikuttavista uskomuksista ja myyteistä. Se määrittelee kulttuurin peruskäsitykset maailmasta ja erottelee hyveet ja paheet, joihin liittyy julkisesti osoitettava kunnioitus tai vaihtoehtoisesti halveksunta. Moraalijärjestyksestä määrittyvät eri yksilöiden paikka sosiaalisten suhteiden verkossa. Moraalijärjestykseen kiinnittymällä noviisi voi edetä identiteetin rakentamisessa. Yhteisölle moraalijärjestys on tärkeä, koska se ylläpitää ja uusintaa yhteisön käytäntöä ja turvaa tradition jatkuvuutta.⁴⁷ Kiinnittyminen johonkin oppiaineyhteisöön ja sen moraalijärjestykseen on opiskelijalle tärkeää, koska ilman sitä hän ajautuu identiteetikriisiin⁴⁸.

Moraalijärjestystä voidaan pitää eräänlaisena ”sosiaalisena kielioppina”, mikä tarkoittaa sitä, että opiskelija noudattaa toiminnassaan sosiaalisen todellisuuden ohjaamana tiettyjä, yleensä tiedostamattomia sääntöjä. Opiskelijalle sosiaalinen kielioppi muodostaa toimintaa ohjaavan toimintamallin, jota hän ei osaa kyseenalaistaa. Opiskelijat eivät tietoisesti opettele näitä sääntöjä vaan oppivat ne sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.⁴⁹

Yksilöllä on kuitenkin myös liikkumavaraa. Yksikään moraalijärjestys ei ole aukottoman kiinteä ja staattinen systeemi. Moraalijärjestykset ovat joustavia ja liikkuvia, ja yhteisön sisällä voi olla useita erilaisia moraalijärjestyksiä. Lisäksi yksilön identiteetti on kompleksinen ja monikerroksinen, joten ihminen on useimmiten kiinnittynyt moneen eri moraalijärjestykseen. Joskus yksilön on tehtävä valintoja ja pohdittava eri moraalijärjestysten välillä, koska toisinaan joidenkin hyveiden noudattaminen aiheuttaa jonkin toisen moraalijärjestyksen velvollisuuksien

⁴⁶ Ylijoki 1998, 130, 132–136.

⁴⁷ Ylijoki 1998, 138–140.

⁴⁸ Ylijoki 2002, 62

⁴⁹ Kumpula 1994, 15.

laiminlyömiseen. Tällaiset ristivetotilanteet voivat johtaa siihen, että yksilön on otettava etäisyyttä yhden moraalijärjestyksen itsestäänselvyyksistä.⁵⁰

3.3 Muodostavatko luennolla olevat opiskelijat ihmisjoukon vai ryhmän?

Myöhemmän tulkintani kannalta on oleellista selvittää, muodostavatko opettajankoulutuslaitoksen luennolla olevat opiskelijat ryhmän vai ovatko he vain joukko samassa paikassa olevia ihmisiä. Tarkastelen kysymystä Niemistön (2002), Scheinin (1977) ja Szczepańskin (1980) ryhmäteorioiden pohjalta.

Tiukimman määritelmän ryhmälle tekee Szczepański (1980). Hän tekee eron ryhmän ja sosiaalisen piirin välillä. Sosiaaliset piirit ovat yhteisöjä, jotka vaihtelevat usein kokoonpanoltaan, joilla ei ole sisäistä organisaatiota eikä selvää erotteluperustetta. Sosiaalinen ryhmä puolestaan muodostuu vähintään kolmesta henkilöstä, joilla on sisäinen organisaatio ja esimerkiksi kokoontumiskeskus, jotkin tietyt yhteiset arvot ja jotka erottaa muista ryhmistä erotteluperuste. Ryhmällä pitää myös olla yhteinen tehtävä ja jonkinlainen yhteenkuuluvuuden tunne (me-tietoisuus).⁵¹

Opettajankoulutuslaitoksen luennoille kerääntyviä opiskelijoita voi käsitellä joko ryhmänä tai sosiaalisena piirinä. Tiukasti ottaen ja Szczepańskin mukaan opiskelijat muodostavat sosiaalisen piirin, koska joukon kokoonpano vaihtelee eikä heillä ole sisäistä organisaatiota. Toisaalta opiskelijat voivat muodostaa myös ryhmän, koska heillä on kokoontumiskeskus (luentosali), heidät erottaa muista ryhmistä tietyssä paikassa opettajaksi opiskeleminen ja luennoilla heillä on virallisena yhteisenä tehtävänä opiskella. Lisäksi opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla on tiivis ryhmähenki ja vahva sosiaalisuus⁵².

Scheinin (1977) määritelmien mukaan luennolle tulevat opettajaopiskelijat ovat ryhmä. Hänen ajatustensa mukaan psykologinen ryhmä on mikä tahansa joukko ihmisiä, jonka jäsenet ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, ovat psykologisesti tietoisia toisistaan ja kokevat muodostavansa ryhmän. Ryhmän kokoa rajoittavat

⁵⁰ Ylijoki 1998, 143–144

⁵¹ Szczepański 1980, 218–220, 236

⁵² Rähä 2003, 102

siten mahdollisuudet molemminpuoliseen vuorovaikutukseen ja molemminpuoliseen tietoisuuteen toisistaan.⁵³ Opettajaopiskelijat pystyvät olemaan luennolla toistensa kanssa vuorovaikutuksessa ja he ovat psykologisesti tietoisia toisistaan. Opiskelijat luultavasti myös kokevat kuuluvansa samaan porukkaan, sillä opettajaopiskelijoilla on voimakas ryhmähenki.

Niemistön (2002) määritelmä ryhmälle on löyhä. Hänen mukaansa ryhmän erottaa satunnaisesta ihmisjoukosta se, että ryhmällä on jokin tietty koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. Nämä ovat ryhmän tunnusmerkkejä.⁵⁴

Niemistö määrittelee myös erikokoisia ryhmiä. Suurryhmässä on yli 20 jäsentä ja niille on ominaisia muun muassa passiivisuus, epätasainen osallistuminen, anonyymius, ristiriidat ja projisointi, jossa ryhmän jäsenet sijoittavat itsessään olevia piirteitä esimerkiksi toisiin jäseniin.⁵⁵ Luennolle osallistuvat opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat muodostavat siten suurryhmän.

Organisaatioissa esiintyy sekä virallisia ryhmiä että epävirallisia ryhmiä. Viralliset ryhmät on muodostettu toteuttamaan tiettyjä määriteltyjä päämääriä ja suorittamaan tiettyjä, organisaation kokonaistehtävään selvästi liittyviä tehtäviä. Ihmisellä on taipumus muodostaa myös epävirallisia ryhmiä, jotka tyydyttävät hänen muita kuin työntekotarpeitaan. Työympäristön olosuhteet ja aikataulu vaikuttavat näiden epävirallisten ryhmien syntyyn. Epävirallisten ryhmien syntyä voidaan melko hyvin ennustaa sen perusteella, miten suuri todennäköisyys henkilöillä on tavata toisiaan päivittäisen työrutiinin yhteydessä. Epävirallisten ryhmien lähtökohtana on siis yhdistelmä työn olosuhteisiin liittyviä tekijöitä ja inhimillisiä tarpeita.⁵⁶

Ryhmien muodostaminen siis voi tyydyttää jäsenten erilaisia psyykkisiä tarpeita. Ryhmät voivat tyydyttää yksilön liittymisen (ystävyyden, tuen ja rakkauden) tarpeita sekä olla keinona kehittää, lisätä ja vahvistaa identiteetin tunnetta ja ylläpitää omanarvontuntoa. Kuulumalla ryhmään yksilö voi vahvistaa käsityksiään siitä, kuka hän oikein on, saavuttaa jonkin arvoaseman ja täten vahvistaa omanarvontuntoaan. Ryhmät voivat toimia keinona vakiinnuttaa ja testata todellisuutta, jolloin ryhmän

⁵³ Schein 1977, 111–112

⁵⁴ Niemistö 2002, 16

⁵⁵ Niemistö 2002, 57, 59

⁵⁶ Schein 1977, 112–114

sisäisen yksimielisyyden avulla voidaan sosiaalisen ympäristön epävarmat kohdat kartoittaa ja tehdä todellisiksi ja kukin yksilö voi parhaiten tarkistaa omat käsityksensä ja mielipiteensä vertaamalla niitä toisten mielipiteisiin. Ryhmä on toisinaan tapa lisätä turvallisuutta ja vallan tunnetta, kun vastassa on yhteinen ja voimakas uhka tai keino saada jokin jäsenten kannalta tärkeä työ tehdyksi.⁵⁷

Opettajankoulutuslaitoksen luennolla opiskelijat saavat tyydytetyksi kaikkia näitä psyykkisiä tarpeita. Luennoilla opiskelijat saavat kokea olevansa osa ryhmää, luovat opettajaopiskelijan identiteettiään, kuulevat toistensa mielipiteitä, lisäävät turvallisuuden ja vallan tunnetta (jos esimerkiksi luennoija koetaan uhaksi) ja saavat jonkin työn tehdyksi (esimerkiksi opintoihin liittyvän tehtävän).

⁵⁷ Schein 1977, 116

4 OPISKELU YLIOPISTOSSA JA OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSESSA

4.1 Yliopiston myyttinen idea

Suomen yliopistot ovat nojanneet humboldtilaisen sivistysyliopiston perinteeseen. Sen toimintaperiaatteet ovat lähtöisin Wilhelm von Humboldtilta Saksasta, ja 1800-luvulla saksalainen yliopisto toimi esikuvana myös monien muiden maiden yliopistojen uudistamiselle. Von Humboldtin idean mukaan yliopistot tulisi rakentaa valtiollisesta säätelystä riippumattomiksi, itseorganisoituviksi laitoksiksi, joiden toimintaa johtaa kolme ihannetta: tutkimuksen, opetuksen ja opintojen vapaus, tutkimuksen, opetuksen ja opintojen erottamaton yhteenkuuluvuus sekä sivistyksen ensisijaisuus suhteessa ammatilliseen koulutukseen. Von Humboldt toi siis tieteellisen tutkimuksen yliopistoon. Aikaisemmin yliopistojen perustehtäväksi käsitettiin ammatillinen koulutus, ei lainkaan uuden tiedon luominen.⁵⁸

Humboldtin ideaalin mukaan yliopistolla on oltava autonomia ja sekä opettajilla ja opiskelijoilla täysi henkinen vapaus. Opiskelijoita ja opettajia yhdistää rakkaus oppimiseen ja uuden tiedon kartuttamiseen. Opettajien täytyy olla aktiivisia tutkijoita, jotta he kykenevät välittämään uusimmat tutkimustulokset opiskelijoille. Opettajilla tulee myös olla vapaus opettaa tietoa ja totuuksia parhaansa mukaan, ja opiskelijoilla on oltava vapaus oppia itsenäiseksi ja ilman kontrollia. Akateemisen elämän tulisi olla vapaata työmarkkinoiden vaatimuksista ja yhteisön paineesta, ja vapaan tieteen harjoittamisen ja tieteellisten tulosten tuottamisen on oltava mahdollista ilman välitöntä tulosten hyödynnettävyyttä. Sosiaaliset suhteet ja opiskelijayhteisö ovat kyllä tärkeitä mutta eivät saa olla ristiriidassa opiskelijan sivistymisen kanssa.⁵⁹ Akateeminen vapaus on humboldtilaisittain perinteisesti ymmärretty niin, että se koskee tutkimuksen, opetuksen ja asiantuntemuksen vapautta yliopiston rajojen sisällä⁶⁰.

Humboldtilaista sivistysyliopistoihannetta on kritisoitu, ja sitä on pidetty riittämättömänä. Se on tuskin koskaan missään sellaisenaan toteutunut. Sen on jopa

⁵⁸ Manninen 1990, 245–246; Humboldt 1990

⁵⁹ Pritchard 2004, 510–511; Lampinen & Siren 2001, 99, 119; Humboldt 1990

⁶⁰ Aittola 2006, 150

väitetty olevan poliittinen, tietyn yhteiskunnallisen ryhmän intresseihin sopiva käsitys yliopistosta, eikä siitä voi johtaa korkeakoulujen kehityksen neutraalia mittapuuta⁶¹. Puhtaan sivistysyliopiston on todettu olevan pelkkä myytti, mutta olennaista on, että kertomuksena se elää ja muovaa akateemisen maailman yhteistä ja jaettava perinnetietoutta⁶².

Akateemisen kulttuurin perinnetietämykseen kuuluu myytti ”syntiinlankeemuksesta”. Syntiinlankeemuskertomuksessa humboldtilainen yliopisto on tieteen ja sivistyksen paratiisi, josta tie pois viitoitettiin alistamalla yliopisto akateemisen työvoiman kouluttajaksi ja yhteiskunnan taloudellisia ja muita intressejä palvelevaksi tutkimuslaitokseksi.⁶³ Nuiva suhtautuminen yliopiston ammatilliseen koulutukseen voi olla peruja tästä syntiinlankeemuskertomuksesta. Ammatillisuuden voidaan katsoa vievän pois ”tieteen ja sivistyksen paratiisista”, kun opiskelijaa ohjaa enemmän tulevan ammatin todellisuus ja käytänteet kuin laajan sivistyksen tavoittelemisen.

4.2 Yliopiston muutos

Yliopisto muuttuu ja mukautuu ympäröivän yhteiskunnan mukana. Toisinaan puheessa yliopiston muutoksesta on tosin nähtävissä kadonneen kulta-ajan kaipausta. Vaikka puhdas humboldtilainen sivistysyliopisto luultavasti on myytti, tosiasiana voidaan pitää sitä, että tuloksellisuus ja taloudelliset näkökulmat määrittelevät hyvin paljon nykyajan yliopiston tehtäviä. Koulutuksesta tulee hyödyke, jota myydään kansainvälisillä markkinoilla ja markkinaistunut yliopisto edellyttää alttiutta palvella ja hoitaa asiakkaita⁶⁴.

Rinne ja Kivinen (1993) ovat eritelleet Suomen korkeakoulupolitiikassa kolme doktriinia eli oppijärjestelmää: akateemis-traditionaalinen doktriini kesti 60-luvulle asti ja korosti korkeakoulun sivistystehtävää, ehdotonta autonomiaa ja päätösvaltaa itseään koskevissa asioissa. Kehittämisdoktriinin (1960–1980) korosti korkeakoulun roolia hyvinvointivaltion luomisessa ja kehittämisessä. Tuloksellisuusdoktriini

⁶¹ Jolkkonen 1987, 24

⁶² Ylijoki 1998, 38–39

⁶³ Jolkkonen 1987, 18

⁶⁴ Naskali 2009, 89–90

(1980–) määrittelee korkeakoulun palvelulaitokseksi, jonka tulee reagoida ja vastata yhteiskunnan monenlaisiin tarpeisiin ja tuottaa haluttuja palveluja.⁶⁵

Jean-Francois Lyotard pohti 1980-luvulla korkeakouluopetuksen muutosta. Yliopisto-opetuksen on tarkoitus turvata yhteiskunnalliselle järjestelmälle sen koheesion ylläpitämisen vaatimusta vastaavat taidot ja valmiudet. Modernina aikana tämä tarkoitti tietyn yleisen, vapauskertomusten ihanteiden mukaisen elämäntavan levittämistä, mutta postmodernina aikana laitoksia ei kannusteta enää ihanteiden vaan taitojen ja valmiuksien muodostamiseen. Enää yhteiskunta ei pyri muodostamaan kansakuntaa vapautumisessa johtamaan kykenevää eliittiä, vaan tavoitteena on varustaa järjestelmä suorituskykyisillä pelaajilla, jotka pystyvät täyttämään paikkansa pragmaattisissa tehtävissä. Opiskelijakaan ei enää ole antaumuksellisesti omistautunut yhteiskunnallisen edistyksen suurelle, vapautukseksi käsitetylle tehtävälle, vaan pyrkii varustautumaan ammatissa tarvittavilla tiedoilla, kielillä ja kielipeleillä. Opiskelija ei enää kysy: ”onko tämä totta?” vaan ”mihin tätä voidaan käyttää?” tai jopa ”onko tämä myytävissä?”.⁶⁶ Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita kiinnostaa etenkin kysymys siitä, mihin koulutuksessa opittavaa ainesta voi käyttää.

Suomen yliopistot ovat historiallisesti nojanneet humboldtilaiseen sivistysperinteeseen, mutta 2000-luvun Suomessa on merkkejä yliopistojen yritysmäistymisestä ja paineita markkinaistamisen kehittymiselle on edelleen. Yliopiston muuttuminen ”taloudellisen kehityksen moottoriksi” ei voi olla vaikuttamatta sen arvoihin ja kulttuuriin. Yliopiston täytyy pystyä yhdistämään opetuksen, tutkimuksen ja taloudellisen kehityksen tehtävät, joten Suomessa yliopistojen tärkein tavoite on ”kansallisen taloudellisen kilpailukyvyn kohottaminen ja tuloksellinen toiminta osana innovaatiojärjestelmää”. Opetuksen puolella tämä tarkoittaa sitä, että tutkintoja on tuotettava määrällisesti enemmän. Suomen yliopistot eivät kuitenkaan ole luopumassa perinteisistä akateemisista periaatteista, vaan niiden rinnalle on hyväksytty yritysmäisiä toimintatapoja.⁶⁷

⁶⁵ Kivinen ym. 1993, 192–194

⁶⁶ Lyotard 1985, 77–79, 82

⁶⁷ Koivula ym. 2009

Yliopistot eivät kuitenkaan toimi avoimilla markkinoilla vaan näennäismarkkinoilla. Näennäismarkkinoilla toiminnalla on muitakin kuin taloudellisia tavoitteita, rahoitus tulee julkiselta sektorilta eivätkä palvelujen saajat maksa kulutushetkellä palveluistaan täyttä hintaa⁶⁸. Yliopistot eivät ole ainoita julkisen sektorin instituutioita, joihin sovelletaan yritysmaailmasta tuttuja organisointi-, johtamis- ja toimintatapoja. Myös julkishallinnon organisaatioissa on siirrytty byrokraatiasta kohti yritystaloudellista liikkeenjohto-oppia⁶⁹.

Uuden tiedon tuottajana yliopisto ei ole enää niin keskeisessä asemassa kuin aiemmin. Postmodernissa yhteiskunnassa teknologisen ja kulttuurisen kansalaisuuden aikana yliopistojen voidaan kuitenkin ajatella edistävän neljänlaista tietoa: 1) tutkimusta, 2) kasvatusta ja koulutusta, 3) ammatillista koulutusta sekä 4) älyllistä kiinnostusta ja kritiikkiä.⁷⁰ Tutkimuksen edistämiseksi viitataan perustutkimuksen tekemiseen ja tiedon kasautumiseen, mitkä ovat lähellä sivistysyliopiston perinteisiä arvoja. Sen lisäksi yliopistolla on myös kasvatusta ja koulutustehtävä eli sen tavoitteena on tukea inhimillistä kokemusta ja persoonallisuuden muodostumista. Yliopistolla on nykyään tärkeä rooli ammatillisen koulutuksen edistäjänä eli sen tavoitteena on tuottaa yhteiskunnalle asiantuntevia ja ammattitaitoisia työntekijöitä. Yliopistojen tehtävä on myös edistää älyllistä kiinnostusta ja kritiikkiä, mikä liittyy yhteiskunnan intellektualisoitumiseen. Yliopiston toiminta-alat ovat siis moninaistuneet ja muuttuneet sitten humboldtilaisen sivistysyliopiston aikojen, eikä ammatillista koulutusta pidetä enää syntiinlankeemuksena vaan se on yksi yliopiston tärkeistä tehtävistä.

4.3 Opettavat tutkijat – luento opetusmuotona

4.3.1 Opetuksen ja tutkimuksen liitto nyky-yliopistossa

Tehokkuusajattelun läpäisemän aikakauden yliopiston henkilökunnalle opetustyön ja tutkimuksen tekemisen suhde on ollut kompleksinen. Yliopiston henkilökunta kokee usein ristiriitaa opetustyön ja tutkimuksen välillä. Opiskelijoiden opettamista

⁶⁸ Möttönen 2001, 173

⁶⁹ Esim. Möttönen 2001, 9

⁷⁰ Delanty 2001

pidetään jopa ”akateemisena itsemurhana”, ja yliopistossa opettavat kokevat, ettei opetustyötä arvosteta yhtä paljon kuin tutkimuksen tekemistä. Urakehitys yliopistossa perustuu vieläkin tutkimuksen tekemiseen, mutta opetustyö ja tuntien suunnittelu vie hyvin paljon aikaa. Opetustyölle myös asetetaan nykyisin entistä enemmän vaatimuksia ja kriteerejä: yliopistossa opettavien täytyy kehittää pedagogisia taitojaan ja opettaminen on enemmän oppimisprosessin ohjaamista kuin sisältöjen opetusta. Opettajat ovat myös sitä mieltä, että opetus on heidän yksityisasiansa, joka pitää hoitaa yksin ilman muiden apua.⁷¹ Erillinen kysymys toisaalta on oikeuttaako tutkimuksen tekemiseen perustuva urakehitys kehoittaa luennot. Paranevatko luennot, jos luennoijan ura tulee opetuksesta, kuten lehtoreilla ja yliopistonopettajilla?

Käsitystä opettajista, jotka haluavat tutkia vaan eivät opettaa, sivuaa myös Kumpula (1994). Hän on tehnyt tutkimuksessaan havainnon yliopistojen käytänteitä sanelevasta yliopistosopimuksesta. Yliopistosopimuksen mukaan vastuu oppimisesta on siirretty ”jollekin”, kun opettajien mukaan vastuu on opiskelijoilla ja opiskelijoiden mielestä opetuksen suunnittelijoilla ja toteuttajilla. Yliopiston opettajat haluaisivat vain tutkia, eivätkä opettaa, ja opiskelijat oppivat kriittisen, syvällisen oppimisen sijaan selviytymisstrategioita ja pyrkivät vain kurssien läpäisyyn. Opiskelijat eivät nouse vastustamaan yliopistosopimusta, koska se tietäisi käytännössä epävarmuutta, kasvavaa työmäärää ja itsenäistä pohdintaa.⁷²

Yliopisto-opettajien ajatukset opiskelijoista ovat sävyttyneet nostalgialla ja kaipuulla kuviteltuun entiseen yliopistoon. Yliopisto-opettajien mukaan opiskelijat ovat nykyisin passiivisia koululaisia, joilla on välineellinen suhde opintoihinsa. Heidän opiskelunsa on opettajien mielestä enemmän opintopisteiden kuin tietojen ja taitojen kartuttamista. Opiskelijat käyttävät sanaa ”koulu” puhuessaan yliopisto-opiskelusta ja myös opettajat ovat mukana samassa koulukulttuurissa, koska Jauhiaisen, Jauhiaisen ja Laihon (2009) tutkimuksessa he kirjoittavat opiskelijoita homogeenisena, kuuliaisena ja passiivisena koululaismassana.⁷³

⁷¹ Jauhiainen ym. 2009

⁷² Kumpula 1994, 60, 67–69.

⁷³ Jauhiainen ym. 2009, 424, 425

Opiskelijoiden kiinnostus pikemminkin tutkinnon kuin sivistyksen saamiseen ei ole aivan viime vuosien ilmiö. Hollantilainen korkeakoulututkija Bergenhenegouwen (1987) on jo 80-luvulla kiinnittänyt huomiota siihen, että opiskelijat ovat kiinnostuneempia tutkinnon vaihtoarvosta (exchange value) kuin käyttöarvosta (practical value). Käyttöarvo tarkoittaa tutkintoon sisältyviä tietoja ja kvalifikaatioita, joita opiskellaan ns. todellista elämää varten, kun taas vaihtoarvoajattelussa opiskelija suorittaa vain pakolliset suoritukset saadakseen todistuksen pätevydestään. Opiskelemaan tuleva on joko kiinnostunut tieteenalansa teoriasta tai haluaa ammatin, jossa tahtoo työskennellä.⁷⁴ Tärkeää ei siten ole se, mitä on oppinut ja mitä oppimallaan voi tehdä todellisessa elämässä, vaan se, mitä suorituksista tutkintotodistuksessa näkyy.

Opetustyön arvostus vaihtelee eri puolilla maailmaa. Esimerkiksi saksalaistutkimuksessa yliopiston professorit arvostivat opetustyötä suuresti, ja vain 16,3 % heistä oli sitä mieltä, että tutkimuksen tekeminen on tärkeämpää kuin opetus.⁷⁵

4.3.2 Luento opetusmuotona

Sivistysyliopiston ihanteeseen kuuluu siis tutkimuksen ja opetuksen tiivis liitto. Tämä johtaa siihen, että ideaalitulanteessa opettaja luennoi aiheesta, jota hän oli itse tutkinut. Luento onkin hyvin yleinen ja perinteinen opetusmuoto yliopistoissa. Massaluennot ovat suosittu opetusmuoto myös opettajankoulutuslaitoksessa. Jyväskylän yliopiston luokanopettajankoulutuksen kasvatustieteen perus- ja aineopintojen (lukuun ottamatta harjoitteluja ja kandidaatin tutkielmaa) jokaisen kurssin suoritustapaan kuuluu luentoja⁷⁶.

Suuret opetusryhmät ovat kolmannen asteen koulutuksessa tyypillisiä. Useissa OECD-maissa jopa 500 opiskelijan ryhmät eivät ole tavattomia.⁷⁷ Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen luennoilla on tyypillisesti yksi vuosikurssi eli n. 90 opiskelijaa.

⁷⁴ Bergenhenegouwen 1987, 538–539.

⁷⁵ Pritchard 2004, 515

⁷⁶ Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2010–2013

⁷⁷ Mulryan-Kyne 2010, 176

Etymologisesti sana luento (lectio, praelectio) tarkoittaa esilukemista, jossa yksi lukee muiden kuunnellessa ja kirjoittaessa. Luentotilannetta voidaan pitää tällöin mielekkäänä, mikäli siellä on mahdollista kuulla jotain, mitä muutoin ei helposti saavutettaisi. Luennointi olikin opetuksen perusmuoto ennen kirjapainotaidon kehittymistä, kun kirjoja ei ylipäänsä ollut ja ne harvat, joita oli, olivat vaikeasti saatavilla. Tästä näkökulmasta akateemista luentoa voidaan pitää vanhentuneena.⁷⁸

Nykyään luentoon voi kohdistua myös todellisia, henkiseen kontaktiin liittyviä intressejä: Opiskelija etsii luennolta jotain kompassia, jolla suunnistaa tieteenalansa kirjaviidakossa ja orientoituakseen tieteeseen. Opettaja, jolla on henkilökohtaisesti tärkeää sanottavaa, hakee elävän puheen kautta saavutettavaa kosketusta kuulijakuntaansa.⁷⁹

Good ja Brophy (2008) ovatkin määritelleet kymmenen tilannetta, jolloin luento on tarkoituksenmukainen. Luento on tarpeellinen, jos 1) on tarkoitus jakaa informaatiota, 2) tieto ei ole saatavilla luettavista lähteistä, 3) oppimateriaali pitää organisoida tietyssä ajankohtana, 4) on tarpeen herättää opiskelijoiden kiinnostus aiheeseen, 5) on tarpeen johdatella aiheeseen, 6) tietoa on originaalia tai pirstoutunut useaan eri lähteeseen, 7) tiedosta tehdään yhteenveto tai synteesi, 8) oppimateriaalit kaipaavat päivitystä tai kehittämistä, 9) opettaja haluaa esitellä vaihtoehtoisia näkökulmia aiheeseen tai selventää sitä ennen pohdintaa tai 10) opettaja haluaa antaa täydentäviä selityksiä hankalaan oppimateriaaliin.⁸⁰

Vaikka on mahdollista yksilöidä konteksteja, jolloin luennon pitäminen on tarkoituksenmukaista, luennon tehokkuuteen vaikuttaa kuitenkin hyvin paljon luennon valmistelu ja laadukas esitystapa.⁸¹ Luento on siis toisinaan tarpeellinen ja tarkoituksenmukainen. Omien kokemusteni mukaan opettajankoulutuslaitoksella korostuu etenkin seitsemäs kohta eli luennon järjestäminen siksi, että tiedosta tehdään yhteenveto tai synteesi.

Perinteistä kateederiluentoa on kuitenkin modernissa, uudistusmielisessä didaktiikassa arvosteltu ja vihattu. Sitä on pidetty autoritaarisena ja

⁷⁸ Sironen 2006, 197

⁷⁹ Sironen 2006, 198

⁸⁰ Good & Brophy 2008, 307

⁸¹ Good & Brophy 2008, 308

epäajanmukaisena, kuulijaa passivoivana sekä itseopiskeluun verrattuna hitaana ja tehottomana. Perinteisiltä massaluennoilta puuttuu mekanismi, jolla voitaisiin opetuksen aikana tarkistaa, ovatko opiskelijat ymmärtäneet ja omaksuneet.⁸²

Carbone (1999) on kollegojensa kanssa keskustellessaan tullut tulokseen, että opiskelijat käyttäytyvät suurissa opetusryhmissä huonosti. He esimerkiksi myöhästelevät, lähtevät kesken pois ja keskustelevat vierustoverinsa kanssa luennolla. Opiskelijat kokevat, että suuret opetusryhmät ovat persoonattomia ja vieraannuttavia, mistä syystä he käyttäytyvät luennoilla levottomammin kuin pienissä opetusryhmissä. Ratkaisukeinoina työrauhaongelmaan Carbone tosin esittää ainoastaan erilaisia kurinpito- ja kontrollimenetelmiä ja opiskelijoiden moraalien kehittämistä.⁸³

Tutkimuksissa on havaittu, että vuorovaikutus opiskelijoiden ja luennoijan välillä vähenee sitä mukaa kuin ryhmän koko kasvaa. Tämä lisää opiskelijoiden passiivisuutta ja anonyymiutta. Suurten opetusryhmien ongelmia ovat myös opiskelijoiden heikko sitoutuminen opiskeluun ja alentunut motivaatio. Luento mahdollistaa myös sosiaalisen eristäytymisen, kun vuorovaikutus muiden kanssa on vähäistä.⁸⁴

Vastareaktion tähän yliopisto-opetus pyrkii muuttumaan perinteisestä, passivoivasta luennointitavasta kohti opiskelijoita aktivoivia menetelmiä. Muutosta kuitenkin hankaloittaa tiedon puute vaihtoehtoisista lähestymistavoista, eikä kouluttajilla välttämättä riitä uskallusta toteuttaa uusia, opiskelijoita aktivoivia menetelmiä.⁸⁵

Machamer ja Crawford (2007) tekivät kiinnostavan havainnon opiskelijoiden asenteista aktivoivia luentoja kohtaan. Opiskelijat suhtautuivat positiivisesti luennolla tapahtuvaan aktivointiin, mutta vähemmän positiivisesti yhteistyöhön muiden opiskelijoiden kanssa. He eivät halunneet joutua tilanteisiin, joissa he olivat vastuussa opiskelijaryhmän toiminnasta tai joissa heidän oma oppimisensa oli riippuvaista muusta ryhmästä. Opiskelijat olivat kiinnostuneita arvosanojensa parantumisesta, eivätkä halunneet menettää suuren ryhmän tuomaa anonymiteettia

⁸² Sironen 2006, 196

⁸³ Carbone 1999

⁸⁴ Mulryan-Kyne 2010, 176–177; Gibbs 1992

⁸⁵ Mulryan-Kyne 2010, 182

tai olla vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden kanssa.⁸⁶ Tämä sama ilmiö, opiskelijan halu olla työteon suhteen yksin rauhassa, näkyy myös omassa aineistossani.

4.4 Opiskelu opettajankoulutuslaitoksessa

Yliopistokoulutuksen tehtävänä on aina ollut tuottaa osaamista ja antaa tarvittavia valmiuksia työelämässä toimimiseen. Toisissa koulutusohjelmissa ammatillisuus on ollut välitöntä eli opetettava aines on suoraan kytkeytynyt kulloisenkin työelämän ammattikäytäntöihin. Toiset koulutusohjelmat ovat puolestaan painottuneet selvästi humboldtilaisessa perinteessä eli niissä on korostunut tiedepohja ja tiedon ja tieteen sisäinen logiikka on määritellyt opetuksen sisällön.⁸⁷

Luokanopettajia koulutettiin aluksi seminaareissa ja myöhemmin opettajakorkeakouluissa. Opettajankoulutus akatemisoitui vuonna 1974, kun kasvatustieteiden tiedekunnat ja osastot perustettiin yliopistoihin. Opettajankoulutuksen akateemisuutta on ajan mittaan epäilty ja julkisuudessa kuultu vaateita opettajankoulutuksen siirtämisestä ammattikorkeakouluihin. Esimerkiksi koulutussosiologit Osmo Kivinen ja Risto Rinne väittivät 90-luvulla, ettei ole näyttöä siitä, että yliopistojen opettajankoulutus tuottaisi parempia opettajia kuin entinen koulutus seminaareissa ja opettajakorkeakouluissa⁸⁸. Luokanopettajan pätevyyteen vaaditaan kuitenkin edelleen kasvatustieteen maisterin tutkinto.⁸⁹

Yliopistollisella luokanopettajankoulutuksella on tutkimus- ja sivistystehtävän lisäksi tärkeä pragmaattinen tavoite: kouluttaa päteviä luokanopettajia kouluihin eri puolelle Suomea. Tieteen tekemisen ja ammattikoulutuksen kaksoistehtävä tuottaa ristiriitoja opettajankoulutukseen. Akateemisen koulutuksen keskeisiä oppimistavoitteita ja erityispiirteitä ovat opiskelijoiden tieteellisen ajattelun ja tieteen tekemisen taitojen kehittäminen⁹⁰. Opettajaopiskelijat eivät kuitenkaan aina näe teoriaa merkitykselliseksi käytännön opettajan työssä: kasvatustieteen tai

⁸⁶ Machemer & Crawford 2007, 28

⁸⁷ Lampinen & Siren 2001, 103

⁸⁸ Helsingin Sanomat 8.6.1993

⁸⁹ Vuorenmaa 2003, 65, 85, 192

⁹⁰ Kaartinen-Koutaniemi 2009, 202

tutkimustaitojen opiskelu ei heidän mielestään ole sinänsä kiinnostavaa ja tarpeellista⁹¹.

Aittola ja Aittola (1990) tutkivat yliopistoyhteisöä 80-luvulla, jolloin Jyväskylän yliopistossa uudistettiin tutkinto- ja hallintojärjestelmiä. He havaitsivat, että yliopiston muuttuessa klassisen sivistyksen tyysijasta ”massakorkeakouluksi” useat opiskelijat sitoutuivat ainelaitokseensa ja opiskelijayhteisöönsä niin voimakkaasti, että he näyttivät rakentavan oman identiteettinsä koulutusohjelmansa perusteella. Ilmiö on osaltaan johtanut yliopistojen koulumaistumiseen.⁹²

Yliopistouudistuksen myötä opinto-ohjelmat muuttuivat ulkoapäin ohjaaviksi etenkin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla. Opiskelun ulkoaohjautuvuus oli yhteydessä opiskelutapoihin: opettajaopiskelijat käyttivät opiskelussaan pinnallisempia opiskelutapoja kuin vapaamuotoisempien koulutusohjelmien opiskelijat. Ammatillisesti suuntautuneiden koulutusohjelmien opiskelijoiden opiskelutapa oli aikaisempaa välineellisempi ja suorituskeskeisempi. He turhautuivat, mikäli kokivat opetuksen olevan ”liian teoreettista”. Opiskeluintressien muuttuminen instrumentaalisemmiksi vaikutti opiskelijoiden tieteellisen ajattelutavan kehittymiseen.⁹³

Myös rakenteellisesti opettajankoulutuslaitoksen opiskelu on koulumaista. Se voi johtua muun muassa opiskelijoiden jakamisesta kotiryhmiin ja opintojen koulun oppiaineita muistuttavista sisällöistä. Kaksi ensimmäistä opiskeluvuottaan opiskelijat käyvät suuren osan kursseistaan niin sanotuissa kotiryhmissä (vrt. luokka). Kotiryhmät ovat 10–15 opiskelijan muodostamia ryhmiä, joihin opiskelijat jaetaan heti ensimmäisellä opiskeluviikollaan. Ryhmissä opiskellaan esimerkiksi kasvatustieteen opintoja ja POM-opintoja. Ryhmät hitsautuvat tiiviiksi, ja niissä muodostuvilla kaverisuhteilla on suuri merkitys opiskelijoille.

Opettajankoulutuksessa opiskellaan osin samoja oppiaineita kuin perusopetuksessa. Yhtenä 60 opintopisteen opintokokonaisuutena opiskelijoilla on ”Perusopetuksessa opettettävien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot” eli POM-opinnot,

⁹¹ Esim. Räihä 2010; Murtonen ym. 2008

⁹² Aittola & Aittola 1990, 4, 17. Aittolan ja Aittolan ajatuksissa voi tosin nähdä kaipuuta menneisiin myyttisiin kulta-aikoihin ja viittausta yliopiston syntiinlankeemukseen.

⁹³ Aittola & Aittola 1990, 19, 88.

joista saa ammatillisia valmiuksia matematiikan, historian, kuvataiteen jne. opettamiseen. Lisäksi opettajaksi opiskelevilla on runsaasti kontaktiopetusta ja vähän kirjattenttejä. Runsaan kontaktiopetustarjonnan takia luennot saattavat kärsiä inflaatiosta: kun tarjolla on paljon opetusta pien- ja kotiryhmissä, ei luento-opetus tunnu enää mielekkäältä. Omien kokemusteni mukaan aineissa, joissa suuri osa opinnoista tehdään kirjattentteinä ja kontaktiopetusta on vähemmän, opiskelijat ovat enemmän mielissään tarjottavasta (luento-)opetuksesta.

Opintojen rakenne on sen tähden koulumainen, eikä opiskelijoilla ole ”akateemista vapautta” valita kasvatustieteen perus- ja aineopinnoissa suuntautumistaan, vaan kaikkien on suoritettava samat pakolliset kurssit. Akateeminen vapaus on läpäisevä ihanne yliopistossa, ja sitä voidaan pitää akateemisen maailman perusarvona, joka nykyään ilmenee niin tutkimuksen, opetuksen kuin opiskelun vapautena⁹⁴.

Ylijoen (1998) tutkimuksen mukaan opiskelijoille akateeminen vapaus on vapautta edetä opinnoissa omaan tahtiin, vapautta valita sivuaineet omien mieltymysten mukaan sekä suuntautua pääaineessa oman mielenkiinnon pohjalta. Juuri vapaus valita opintonsa erottaa opiskelijoiden mielestä akateemisen opiskelun lukiosta ja muista kouluista. Akateeminen vapaus sisältää myös ongelmallisemmän arkipuolen: kun kukaan ei valvo, täytyy opiskelijan ottaa oma vastuu opintojensa etenemisestä.⁹⁵

Myös opettajajohtoisuus tekee opiskelusta koulumaista. Luento opetusmuotona on perinteisesti opettajajohtoinen ja opiskelijoille on varattu kuulijan ja yleisön osa. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella tosin luentoja on pyritty viemään dialogiseen ja keskustelevaan suuntaan.

Koulumaistuminen ei tosin ole vain opettajaopiskelijoiden ongelma. Yliopisto-opettajien mielestä opiskelijat ylipäänsä ovat nykyisin ”passiivisia koululaisia”, joilla on välineellinen suhde opintoihinsa, heidän opiskelunsa on opettajien mielestä enemmän opintopisteiden kuin tietojen ja taitojen kartuttamista ja he jopa käyttävät sanaa ”koulu” puhuessaan yliopisto-opiskelusta⁹⁶.

⁹⁴ Ylijoki 1998, 40

⁹⁵ Ylijoki 1998, 41

⁹⁶ Jauhainen ym. 2009, 424, 425

4.5 Tutkimustuloksia opettajaopiskelijoista

Opettajaksi opiskelevista ja opettajista on tehty tutkimuksia niin heimokulttuurin, opettajaihanteiden, opettajuuden myyttien kuin valintakokeiden näkökulmasta.

Opettajankoulutusta, kuten siis muitakin laitoksia ja tieteenaloja, voidaan kuvailla akateemisena heimoyhteiskuntana (katso 3.2), joka sosiaalistaa tulokkaansa oman alansa odotuksiin ja tapoihin. Akateemisten heimojen toimintaa jäsentävät usein tiedostamattomat normit ja säännöt, yhteisön moraalijärjestys, joka kertoo yhteisön kulttuurin arvoista ja periaatteista. Moraalijärjestys määrittelee kulttuurin peruskäsitykset maailmasta ja ilmenee tavallisimmin vain käytännön itsestäänselvyyksissä.⁹⁷

Akateemisen heimon moraalijärjestys voidaan yksinkertaistaa ja kärjistää hyveisiin ja paheisiin, joiden avulla opiskelijat määrittelevät itseään tieteenalansa edustajina. Opettajaksi opiskeleva joutuu joka tapauksessa kollektiivisen paineen, ”heimohengen” kohteeksi. Heimohenkeä näyttävät ylläpitävän sekä opiskelijat että kouluttajat⁹⁸.

Luokanopettajaopiskelijat huomaavat jo opiskeluaikoina, että tiedettä ja teoriaa ei arvosteta työelämässä vaan tärkeämpää on ”käytännöllinen osaaminen” ja ”maalaisjärki”⁹⁹. Opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuurin hyveitä ovatkin vahva halu opettajan ammattiin, itseluottamusta osoittava käyttäytyminen¹⁰⁰, verbaalinen lahjakkuus, käytännöllisyys, avoimuus, sosiaalisuus, esille tulemisen halu ja ryhmäkeskeisyys¹⁰¹. Opiskelijat haluavat tuoda itseään esille ja ovat toiminnan kautta orientoituneita: niitä toimintoja arvostetaan, joiden suorittaminen on näkyvää toimintaa, joten käytännöllisiä elementtejä, kuten taito- ja taideaineita ja harjoitteluja, suositaan¹⁰². Esimerkiksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella

⁹⁷ Heikkinen 1999; Ylijoki 1998

⁹⁸ Rähä 2006

⁹⁹ Ahola & Olin 2000

¹⁰⁰ Vrt. Karjalaisen (1992) mukaan yksi opettajan ammattitaidon myyteistä on ”sanominen”, jossa opettaja itseluottamusta uhkuen tietää, kuinka asioiden pitää olla.

¹⁰¹ Heikkinen 1999; Rähä 2003

¹⁰² Rähä 2003

suosituimpia sivuaineita ovat taito- ja taideaineet, eli oppiaineet, jossa pääpaino on näkyvien taitojen hallitsemisella ja osaamisen näyttämällä¹⁰³.

Luokanopettajankoulutuksen keskeyttäneet tai koulutukseensa tyytymättömät opiskelijat kokevat hyveiden muuttuvan vaateiksi opintojen alkaessa ja kulttuurin olevan laumasieluin ja yksityisyyttä kunnioittamaton. Syvällisille keskusteluille ei ole paikkaa, ja mikäli opiskelija on tyytymätön opiskeluun, hän ottaa etäisyyttä opintoihinsa, eikä nosta ongelmia yleiseen keskusteluun.¹⁰⁴

Paheita puolestaan ovat useiden ammattivaihtoehtojen välillä puntarointi, epävarma käyttäytyminen, verbaalinen kömpelyys, teoreettisuus (kuten kasvatustieteen opinnoista ja proseminaarista innostuminen tai ”liian teoreettiset” sivuainevalinnat), sulkeutuneisuus, halu jäädä taustalle ja halu olla omissa oloissaan.¹⁰⁵ Teoreettisempia sivuaineita opettajankoulutuslaitoksen ulkopuolelta valinnut opiskelija saattaa joutua jopa selittelemään valintojaan¹⁰⁶. On kuitenkin muistettava, että kyseessä on kärjistys, eikä postmodernissa yhteiskunnassa ole enää niin yhtenäistä ja homogeenista moraalijärjestelmää kuin aiemmin¹⁰⁷.

Keskeneräisyyden idea ei kuulu opettajaksi opiskelevien kulttuuriin: luokanopettajaksi opiskelevat ovat itse pärjänneet koulussa hyvin, he ovat koulussa oppineet kulttuuriin, jossa osaamista näytetään ja osaamattomuutta peitellään. Näyttää siltä, että sama käyttäytymismalli jatkuu opettajankoulutuslaitoksessa, ja Rähä (2006) kysyykin, tulevatko opiskelijat jatkamaan opettajankoulutuslaitokseen omaa harrastuneisuuttaan ja opiskelemaan asioita, joissa ovat jo valmiiksi hyviä. Mikäli opiskelijat harrastavat opettajankoulutuksessa jo ennestään osaamansa aineen uudelleen oppimista, he saavat koulutusta osaamisensa, eivät osaamattomuutensa vuoksi. Tällöin tulevilla opettajilla ei ole vahvaa pohjaa kohdata oppilaidensa erilaisuutta tai oppimattomuutta.¹⁰⁸

Luokanopettajan koulutus houkuttelee selkeydellään ja tiettyyn ammattiin johtavuudellaan niitä, joita viehättää hallittavuus, käytännönläheisyys ja

¹⁰³ Rähä 2006, 223–228.

¹⁰⁴ Rähä 2003

¹⁰⁵ Heikkinen 1999, 51; Rähä 2003

¹⁰⁶ Rähä 2006, 223–228.

¹⁰⁷ Kemppinen 2006, 42

¹⁰⁸ Rähä 2006, 213, 229.

ennustettavuus. Tällaiseen maailmankuvaan sopii huonosti kriittisyyden, erilaisuuden ja asioiden keskeneräisyyden idea, mikä saattaa olla este tieteellisen ajattelun kehittymiselle.¹⁰⁹

Opettajaksi opiskelevat eivät ole kovin kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista. Opiskelijat kokevat yhteiskuntaan liittyvät opintojaksot, kuten sosiologian ja koulutuspolitiikan, yhdentekevinä tai hyödyttöminä tai vastenmielisinä, ja opetusharjoittelujen antavan ammattitaidon kannalta tärkeimmät eväät¹¹⁰. Opettajankoulutuksen väitetään tuottavan pikemminkin lojaalisia sopeutujia kuin kriittisiä opettajia¹¹¹. Koulutus ei anna tulevalle opettajalle kovinkaan vahvoja valmiuksia ammattinsa ja kouluinstituution sosiohistorialliseen määrittelyyn vaan se jää didaktiikkaan ja psykologiaan keskittyvän opettajankoulutuksen ulkopuolelle¹¹².

Opettajaksi opiskelevat eivät ole kiinnostuneita konkreettisesta vaikuttamisesta yliopiston organisaatioissa vaan ovat passiivisia ja haluttomia vaikuttamaan työnsä kehitykseen ja muutokseen. Opettajankoulutuslaitoksessa on valloilla vaikenemisen kulttuuri: opiskelijat valittavat opinnoista keskenään kahvipöydissä, mutta suorittavat kuitenkin kiltisti opinto-ohjelmaa, eivätkä tee parannusehdotuksia.¹¹³

Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu sille kasvattajan ideaalille, mikä hänellä oli jo opiskelemaan tullessaan. Ihanteissa ei tapahdu muuttumista, vaan koulutuksen aikana aiemmin muodostuneet merkitysrakenteet vahvistuvat.¹¹⁴

Opettajaopiskelijoiden ihanneopettaja on mallikansalainen, joka on kasvattaja, sivistäjä ja säilyttäjä, eikä siihen rooliin kuulu politikointia. Koulutuspoliittisesti näköalaton opettaja on kuitenkin vaarassa uupua työssään, vielä kun opettajan harteilla painaa kuuliaisuuden ihanne. Jos opettajan ideaalina on ”praktinen teknikko” ”yhteiskuntaa uudistava kriittinen intellektuellin” sijaan, kasvatuksesta on vaarassa tulla – tai on jo tullut – pelkkä väline, jolla tavoitellaan talouselämän etuja. Tulevaisuuden opettajalla onkin oltava valmiuksia yhteiskunta- ja

¹⁰⁹ Rähä 2006, 212; Aho 1998

¹¹⁰ Uusikylä 1990, 203–205.

¹¹¹ Rautiainen & Rähä 2010

¹¹² Räisänen 2008; Simola 1997

¹¹³ Aaltonen & Sumelles 2006, 127–128, 130.

¹¹⁴ Laine 2004, 233.

työelämäkeskusteluun, taitoa vaikuttaa keskustelun sisältöön ja halua suunnata kehitystä.¹¹⁵

Käsitys tietynlaisesta opettaja- ja opetusihanteesta näyttää vaikuttavan opetusharjoitteluun. Tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksista havaittiin, että opiskelijat tekivät sellaisia harjoittelusuorituksia kuin he olettivat ohjaajiensa heiltä odottavan ja luopuivat samalla ajatuksesta, että harjoittelisivat oman opettajuutensa kehittymisen kannalta mielekkäällä tavalla. He siis kuvittelivat ohjaavan opettajan pitävän tietynlaisista tunteista ja yrittivät toteuttaa tätä visiota.¹¹⁶

Opettajaihanteet vaikuttavat jo valintakokeisiin. Opettajaksi haluavat pyrkivät jo valintakokeissa taktikoimaan ja toimimaan sosiaalisesti suotuisalla tavalla. Kokelailta on mielikuva siitä, millaista pääomaa ja millaisia ajatuksia valintakokeessa kuuluu tuoda esiin, joten he taktikoivat siinä, mitä kaikkea kannattaa haastattelussa paljastaa, mitä painottaa ja mitä peittää¹¹⁷. Väitetään myös, että opiskelijat todella valitaan luokanopettajankoulutukseen perinteestä kumpuavilla opettajaihanteilla: ideaalina on ollut aktiivinen, koulumenestynyt ja ekstrovertti kokelas. Opettajan ammattitaidoksi on muodostunut tietynlaisten vaadittavien ominaisuuksien kimppu. Siten valintakoe enemmänkin uusintaa kuin uudistaa opettajan ammatissa toimivien persoonallisuuspiirteitä. Siitä on muodostunut eräänlainen kehä: kentällä olevat opettajat ovat ekstroverttejä, opettajan ammattiin hakeutuvilla on käsitys opettajasta ulospäin suuntautuvana, hiljaiset ja vetäytyvät eivät hakeudu opettajankoulutukseen ja valitsijat valitsevat koulutukseen muista erottuvia ekstroverttejä omien subjektiivisten mieltymystensä mukaan.¹¹⁸

Opettajan ammattiin liittykin myyttejä ja uskomuksia, jotka vaikuttavat opettajaopiskelijoiden kulttuuriin. Britzmanin (1986) mukaan opettajan työn kulttuurisia myyttejä ovat:

1) Kaikki riippuu opettajasta: Ellei opettaja ole paikalla ja kontrolloi, oppimista ei tapahdu. Jos opettaja ei kontrolloi oppilaita, oppilaat alkavat kontrolloida häntä.

¹¹⁵ Syrjäläinen ym. 2006.

¹¹⁶ Kiviniemi 1997, 155.

¹¹⁷ Riihinen 2002

¹¹⁸ Riihinen 2006, 208, 210–211.

Opettajan täytyy pärjätä yksin ja eristäytyneenä luokkahuoneessaan. Kykyä hallita oppilaita ja säilyttää työrauha pidetään taitavuuden mittarina. Tämä myytti johtaa siihen, että sosiaalinen kontrollointi korvaa todelliseen oppimiseen ohjaamisen ja estää oppilaalta syvällisen oppimisen.¹¹⁹

2) Opettaja on asiantuntija: Opettajan tulee tietää vastaukset ja olla varma tiedoistaan. Opettaja ei voi paljastaa tietämättömyyttään, koska se asettaa hänen auktoriteettinsa kyseenalaiseksi. Opettajaopiskelijoiden näkökulmasta opettajan ammattitaitoon kuuluu osata oppimateriaali kannesta kanteen. Tämä myytti aiheuttaa opettajaopiskelijoille painetta tietää ”kaikki” ja syyllisyyden tunteita omasta osaamattomuudestaan. Heille myös tulee käsitys, että tieto on lopullista ja muuttumatonta ja opettajan tehtävä luokassa on kontrolloida tietoa.¹²⁰

3) Opettajat ovat omin avuin menestyneitä: Opettajat ovat ”syntyneet” ammattitaitoisiksi. Tällaisilla synnynnäisillä opettajilla on lahjoja, maalaisjärkeä ja intuitiota, jotka nousevat yksilön omasta kyvykkyydestä. Opettajan ammattitaidosta tulee myyttinen ja mystinen kyky, jota ei voi opettaa vaan tulos on henkilökohtaisten valintojen perusteella rakentunut.¹²¹

Suomessa Asko Karjalainen (1992) on tutkinut opettajan ammattitaidon myyttiä, jonka muodostavat elementit ”synnynnäisyys”, ”yksityisyys” ja ”sanominen”. Synnynnäisyyteen sisältyy käsitys, että opettajuus on jotenkin peritty ominaisuus. Työelämä paljastaa, ketkä opettajiksi opiskelleista olivat näitä ”valittuja”, synnynnäisiä opettajia. Mikäli ei ole syntynyt opettajaksi, ei pärjää työelämässä opettajan ammatissa. Synnynnäisyyteen liittyy suojaava yksityisyys, jonka mukaan työstä, varsinkaan sen ongelmista ei keskustella.¹²²

Ammattitaidon myytti on sosiaalinen rakenne. Yksilötason ongelmasta ei siis ole kysymys vaan eräänlaisesta sosiaalisesta traditiosta. Synnynnäisyyden myytti vaikuttaa vahvasti myös opettajaopiskelijoihin, jotka sosiaalistuvat opiskeluaikanaan opiskelijakulttuurin ohella myös tulevaan ammattiinsa. Tätä voidaan kutsua professionaaliseksi ennakkososialisaatioksi, jossa opiskelija sosiaalistuu sekä

¹¹⁹ Britzman 1986, 449

¹²⁰ Britzman 1986, 450–451

¹²¹ Britzman 1986, 450–451

¹²² Karjalainen 1992, 28, 36–39, 43

kulttuurisesti että ammatillisesti edessä odottavaan työelämään, ja yliopisto-opinnot ovat tällöin tärkeä ammatillisen identiteetin rakennusaine¹²³. Myytti synnynnäisestä opettajuudesta on siten läsnä myös luennoilla olevien opiskelijoiden kulttuurissa.

¹²³ Aittola 1992, 37–38

5 TULOKSET: LUENNOT OPETTAJAOPISKELIJOIDEN SILMIN

Tutkimusongelmani ovat mitä merkityksiä opiskelijat tuottavat opettajankoulutuslaitoksen luennoille, opiskelijoille ja luennoijille ja mistä nämä merkitykset kumpuavat.

Opettajankoulutuslaitoksen luento on historian, kulttuurien ja merkitysten risteämispaikka. Siellä kohtaavat perinteinen yliopisto, ammatillisen yliopistollisen opettajankoulutuksen tavoitteet ja opettajaopiskelijoiden akateeminen heimokulttuuri. Tästä kontekstista käsin opettajaopiskelijat antavat luennoille merkityksiä.

Jätän tutkimukseni ulkopuolelle luennon analyysin ja luennoijan näkökulman ja keskityn opiskelijoiden kirjoitelmissa oleviin käsityksiin ja kokemuksiin luennoista, mutta selvää on, että opiskelijoilla ja luennoijalla on erilainen käsitys luennon merkityksestä. Vaikka opettajaopiskelijat toivovat saavansa luennoilta ajattelemisen aiheita ja eväitä oman opettajuuden rakentamiseen, he eivät ole luennoilla opiskelemissa ja oppimassa, vaan luennot ovat heille pikemminkin sosiaalisen kanssakäymisen paikka. Opiskelijat kirjoittavat luennoista vähättelevään sävyyn eivätkä ota itse vastuuta luennoilla oppimisestaan.

Opiskelijat ottavat luennolla koululaisen ja asiakkaan roolin. Siljanderin ja Karjalaisen (1993) toiminnan merkitystasojen 3. taso tuo esiin tiedostetun julkisen ja näkyvän sosiaalisen maailman eli esimerkiksi viralliset ja epäviralliset normit ja roolit¹²⁴. Opettajankoulutuslaitoksen luennoilla tämä taso ilmenee opiskelijoiden asiakas- ja koululaismaisena suhtautumisena luentoihin. Opiskelijayhteisössä on normin mukaisesti hyväksyttävää suhtautua luentoihin kuin koululainen tai asiakas ja tulla luennolle oleilemaan ja viihtymään. Ristiriita syntyy siitä, että opettajankoulutuslaitoksen normien mukaista olisi, että opiskelijat orientoituisivat luennoille oppimaan ja opiskelemaan. Läsnä ovat siis yhtä aikaa sekä opiskelijoiden (heimo)kulttuuri että opettajankoulutuslaitoksen virallinen kulttuuri ja odotukset, joissa opiskelijan odotetaan olevan muun muassa vastuullinen ja itseohjautuva. Kyse ei siis ole opiskelijoiden yksilöllisestä ongelmasta vaan laajemmasta rakenteellisesta kulttuurien törmäyksestä.

¹²⁴ Siljander & Karjalainen 1993, 85–86

Koululaisuus ja asiakkuus opiskelijoiden suhtautumistapoina limittyvät toisiinsa, mutta sisältävät myös erityisiä piirteitä. Esittelen seuraavaksi opiskelijoiden kirjoitelmista löytyneet koululaisen ja asiakkaan merkityskategoriat.

5.1 Koululaisen merkityskategoria: Luennoija herrana – opiskelija koululaisena

Koululaisen merkityskategoriassa opiskelijoiden toimintaan liitetään koululaisten käyttäytymiseen perinteisesti kuuluvia kiteytyneitä merkityksiä. Merkityskategorian mukaisesti opiskelija toimii ja käyttäytyy luennolla kuin koululainen koulussa ja odottaa luennoijan toimivan kuin opettaja. ”Opettajan” rooliin kuuluu olla vastuussa oppimistilanteesta. ”Koululaisen” rooliin kuuluu, että opiskelijat keskustelevat mielellään keskenään luennon aikana, mutta kun tulee mahdollisuus vastata luennoijan kysymykseen, saliin laskeutuu hiljaisuus. He myös toivovat, että luennoilla olisi keskusteluja mutta kun mahdollisuus keskusteluun tulee, he kieltäytyvät vuorovaikutuksesta luennoijan kanssa.

5.1.1 Vastuuttomuus

Koululais-opiskelijan asenteeseen kuuluu, että opettaja vastaa opetuksen järjestämisestä ja sen tekemisestä oppilaille mielekkäiksi ja koululaisilla on mahdollisuus olla vastuuton oman oppimisensa suhteen.

Kirjoitelmissa kritisoidaan paljon opettajajohtoista opetusta ja luentoja, joissa luennoija on pääroolissa. Kuitenkin opiskelijat odottavat luennoijan kantavan vastuun luennon kulusta ja asioiden tekemisestä helposti omaksuttaviksi ja kiinnostaviksi. Vastuuttomuus on omasta oppimisesta ja opiskelusta tekee opiskelijoista koululaisia. Immanuel Kant käyttää käsitettä itse aiheutettu alaikäisyys tarkoittaessaan tilannetta, jolloin täysi-ikäinen yksilö jää omasta tahdostaan, päättämisen ja rohkeuden puutteen takia, muiden holhottavaksi ja kieltäytyy vastuusta¹²⁵. Heittäytymällä koululaiseksi opiskelija siten samoin kieltäytyy vastuusta ja taantuu itse aiheutetun alaikäisyyden tilaan..

¹²⁵ Kant 1784/1995, 87–88

Opiskelijoilta, minulta, ei vaadita mitään, joten käytännössä on aivan sama käynkö luennoilla vai ei. (59)

Opiskelijat kirjoittavat kokevansa, ettei heiltä vaadita mitään. Ajatus paljastaa sen, että opiskelijat odottavat jonkun muun kuin heidän itsensä asettavan tavoitteet ja vaateet. Kun opiskelijalla ei ole omaa sisäistä motivaatiota opiskella luennoilla, hän näyttää siirtävän vastuun viihtymisestään ja oppimisestaan luennoijalle. Opiskelija ei ota itse vastuuta tavoitteenasettelusta ja motivoitumisesta vaan odottaa nimenomaan vaatimusten tulevan ulkopuolelta ja luennoijalta.

Niillä luennoilla, jotka onnistuvat herättämään mielenkiinnon ja opiskelumotivaation, seuraan aktiivisesti luentoa ja saatan välillä jopa kommentoida asioita. (19)

Motivoituessaan opiskelija jaksaa seurata luentoa, mutta odottaa motivoinnin tulevan ulkoapäin. Sisäisesti motivoitunut oppija tekee jotain siksi, että tekeminen itsessään tuottaa tyydytystä¹²⁶, mutta opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille luennoilla opiskelu itsessään ei ole innostavaa. Opiskelijat kuvailevat, kuinka luennot ovat useimmiten turhia ja tylsiä opetustilaisuuksia, joissa jauhetaan samoja itsestäänselvyyksiä ja joilla käydään, koska on pakko. Luennoilla käyminen on enemmänkin rituaali, jolla ei ole suoraa yhteyttä oppimisorientaatioon.

Opiskelijoiden mukaan luennoilla oppii teoriaa ja tietoja eli erilaisia sisältöjä. Muutama myös toivoi selkeitä asiasisältöjä ja jäsennyksiä. Vastuu tiedon jakamisesta ja jäsentelystä on luennoijalla, ja luennon mielenkiintoisuus ja hyvyys onkin opiskelijoiden kirjoitelmien mukaan erittäin kiinteästi sidoksissa luennoitsijan taitoihin ja persoonallisuuteen:

Mielenkiintoisilta luennoilta (joissa luennoitsija ottaa yleisönsä huomioon & on karismaattinen, tuo esim. omia kokemuksia) oppii hyvin ja saa paljon uusia ajatuksia purtavaksi → jäävät mieleen. (22)

Hyvä luennoija on karismaattinen, ottaa opiskelijat huomioon ja kertoo omia käytännön kokemuksiaan ja esimerkkejä. Hän on alansa asiantuntija, ja hänellä on

¹²⁶ Ryan & Deci, 2000, 55

käytännön kokemusta luennoimistaan asioista. Hänen luennoillaan on hauskaa, koska hän sävyttää luentonsa huumorilla. Opiskelijat säilyttävät luennoijalle lukuisan määrän vaatimuksia ja odotuksia, mutteivät näe itsellään olevan velvollisuutta tehdä parastaan oppimisensa eteen. Koululaisopiskelija sysää siis vastuun omasta ja muiden oppimisesta ja aktivoimisesta kouluttajalle:

Luennoitsijat voisivat löytää enemmän keinoja, miten saada entistä useampi opiskelija aktiivisemmaksi esim. omien kokemusten jakamiseen. (55)

Opiskelija asettaa kouluttajan kiusallisen paradoksin eteen: opettajaopiskelijasta pitäisi tulla autonominen ja itsenäinen opettaja, mutta vapauteen ja autonomisuuteen ei voi pakottaa. Opiskelijat kritisoivat kirjoitelmissaan opettajajohtoista opetusta, mutta silti he itse osallistuvat opettajajohtoisen opetuksen ylläpitämisen kulttuuriin käyttäytymällä koululaisten lailla. Opiskelijat näyttävät noudattavan ”yliopistosopimusta”, jonka mukaan vastuu oppimisesta on opetuksen suunnittelijoilla ja toteuttajille, ei opiskelijoilla itsellään¹²⁷.

Tulkinnalleni löytyy tukea opettajaopiskelijoiden tehdyistä tutkielmista. Mäensivu (2007) havaitsi, että opiskelutilanteessa on aina läsnä hierarkkinen kehys, jossa opettaja on auktoriteetti ja opiskelija alamainen. Alamainen opiskelija pyrkii miellyttämään auktoriteettia eikä ota vastuuta omasta oppimisestaan vaan esimerkiksi syyttää epäonnistumisistaan opettajaa.¹²⁸ Myös Nupposen (2009) mukaan opettajaopiskelijat ovat aiemmissa kouluinstituutioissaan sosiaalistuneet lähtökohtaan, jossa kouluttaja on auktoriteetti ja opiskelija tämän ohjeita ja käskyjä odottava koululainen¹²⁹. Mäensivun ja Nupposen tutkimukset on tehty pienryhmäopiskelusta, mutta sama ilmiö näyttää siis löytyvän myös luento-opiskelusta, jossa opiskelija heittäytyy vastuuttomaksi oman oppimisensa suhteen.

¹²⁷ Kumpula 1994

¹²⁸ Mäensivu 2007

¹²⁹ Nupponen 2009

5.1.2 Luentosali opiskelijan luokkahuoneena

Opettajaopiskelijat suhtautuvat luentosaliin kuin luokkatilaan ja luentoihin kuin oppitunteihin. Opettajankoulutuksen luentojen ja peruskoulun oppituntien väliltä löytyy useita yhtäläisyyksiä, mikä osaltaan saattaa ohjata opiskelijoita ottamaan ”koululaisen” roolin.

Kaarlo Laine (1997) on tehnyt etnografisen tutkimuksen koulun arkikulttuurista, ja hänen kuvauksessaan koulutilasta on löydettävissä paljon yhtäläisyyksiä siihen, millaisia merkityksiä tutkimukseni opiskelijat antavat luentotilanteelle. Laineen kuvaukseen koulusta pystyy helposti yhtymään omien kokemustensa perusteella.

Julkiset rakennukset eivät ole ainoastaan taiteellisia, teknisiä tai investointikohteita vaan myös asettavat ihmiset tilaan ja määrittelevät heidän paikkansa tehden heistä esimerkiksi asiakkaita tai koululaisia. Koulurakennus määrittelee kohtaamisia ihmisten välillä kehystämällä tilanteet, toiminnot ja vuorovaikutuksen tapahtumaan tiettyssä fyysisessä tilassa. Tila asettaa ihmiset omiin subjektipositioihin määritellen heidät oppilaiksi ja opettajiksi.¹³⁰ Koulussa siis tila määrittää oppilaan ja samoin yliopiston luentosali tekee selväksi, ketkä ovat opiskelijoita ja kuka on opettaja.

Koululuokan etuosa on usein auktoriteettipainotteinen, kun opettajanpöytä on yksin edessä ja oppilaiden pulpetit sitä vastassa¹³¹. Samoin myös luentosali etuosa on auktoriteettipainotteinen, kun luennoitsija seisoo siellä yksin luennoimassa auditoriomallisissa penkeissä istuville opiskelijoille. Pulpetti määrittelee oppilaan kuuntelevaksi ja työskenteleväksi¹³² ja sama ilmiö on myös luentosalissa, missä opiskelijat istuvat penkeillä ja luennoitsija seisoo edessä. Etuosan auktoriteettipainotteisuus viestii sitä, että tieto tulee edestä. Opiskelijatkin asemoivat tilassa itsensä koululaiseksi, ja moni heistä toivoi, että luennoitsija johtaa luentotilannetta.

Oppilaiden tullessa luokkaan he siirtyilevät jonkin aikaa, ellei valittu paikka miellytä. Paikan valintaan vaikuttavat etenkin kaverisuhteet. Oppilaat istuvat mielellään omien kavereidensa vieressä ja niin, että tytöt ovat omissa porukoissaan ja pojat

¹³⁰ Markus 1993, Laine 1997, 52

¹³¹ Laine 1997, 59

¹³² Laine 1997, 64

omissaan.¹³³ Myös opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat haluavat istua tiiviissä kaveriporukoissa:

OKL:n luennot ovat yleensä yhtä sirkusta. Ihmiset saapuvat myöhässä, puhuvat sisään tullessaan puhelimeen ja ovat ulkovaatteissaan. Pienet luentosalien penkkien välit aiheuttavat vieteriukkomaisia ylös-alas liikkeitä ajoissa tulleiden kesken, kun he istuvat – nousevat seisomaan – päästävät myöhästelijät ohi – ja istuvat uudelleen. Onhan myöhästyneen päästävä toki kaveriporukan luokse. – Tietenkin!(59)

Tein tämän havainnon observoidessani luentoja, ja opiskelijoiden kirjoitukset vahvistivat sen. Toiset opiskelijat kuvasivat yllä olevan kirjoittajan tavoin ironisen närkästyneesti halua päästä kavereiden kanssa vierekkäin istumaan, toiset taas kertoivat itse istuvansa mielellään omassa kaveriporukassaan. Tämä vihjaa sitä, että luentojen sosiaalinen merkitys on opiskelijoille suuri.

Koulun oppilailta on tuntien aikana tarve omaan tilaan ja rauhaan. He esimerkiksi etäännyttävät itsensä luokkatilanteesta nojaamalla hieman eteenpäin poissaoleva ilme kasvoillaan.¹³⁴ Samoin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat yrittävät etäännyttää itseään luentotilanteesta esimerkiksi käyttämällä tietokonetta tai keskustelemalla vierustoverin kanssa.

Itse harvoin lähdän luennolla ilman oheistoimintaa. Otan mukaan joko tekemättömät seuraavan demon tehtävät tai läppäriin, että voin surffata neljän tunnin luentomaratonin läpi. (59)

Luentotilanteissa käytös on ehkä vähän levotonta: osa keskittyy jutteluun, osa läppäriin, osa kuuntelee ja keskittyy, osa on kuuntelevinaan. (35)

¹³³ Laine 1997

¹³⁴ Laine 1997, 64

Sen, mistä opiskelijat kirjoittivat, havaitsin myös itse: opiskelijat keskittyvät luennoilla hyvin paljon erilaisiin oheistoimintoihin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Opiskelijat kirjoittivat keskustelewansa mieluummin vierustoverinsa kanssa tai käyttävän kannettavalla tietokoneella nettiselainta kuin keskittywänsä luennon sisältöön. Opiskelijat ikään kuin pakenevat luentotilannetta asiaankuulumattomiin oheistoimintoihin.

*Luennoilla oppii suunnittelemaan päiväänsä siten, että ehtii
Ilokiveen ruokailemaan sopivasti ennen jonoa. (59)*

Laineen koulukuvauksen mukaan ruokala on koulun keidas ¹³⁵. Opettajankoulutuslaitoksen luennoilla opiskelijat pyrkivät etäännyttämään itsensä luentotilanteesta myös suunnitteleamalla syömään lähtöä. Usein syömään saatetaan lähteä kesken luennon, tai pitkäksi venyneen ruokailun takia opiskelija voi myöhästyä luennolta.

Luokkatilassa koululaisella on usein yksi tärkeä tehtävä: olla hiljaa ja antaa työrauha muille. Samoin koululais-opiskelijat ajattelevat, että heidän odotetaan olevan luennoilla hiljaa ja antavan työrauhan luennoijalle. Se paljastaa olettamuksen, että luento on luennoijan show, jossa opiskelijoilla on passiivisen oppilaan osa, josta saa poiketa johtajan (luennoijan) antaessa luvan.

Kirjoitelmissa viitattiin opiskelijoiden ”kauhukakaramaiseen” käyttäytymiseen, jossa he häiritsevät muita ja toimivat kuin peruskoulun oppilaat:

*On puhuttu siitä, miten ”huvittavaa” on että opettajaksi
opiskelevat ovat luennoilla oikeita ”kauhukakaroita”: eivät
kuuntele, ole kiinnostuneita, ja pahimmillaan vielä
häiritsevät muita – ei siis mitään unelmaoppilaita.(28)*

Työrauhan antamista luennoijalle ja muille opiskelijoille pidetään kohteliaana, ja useat kirjoittavat hieman nolostellen kertovat omasta häiriköinnistään.

*Pari ekaa vuotta meni lähinnä kuiskutellessa kavereiden
kanssa, etenkin fuksivuosi. Nykyään en voi sietää, jos joku*

¹³⁵ Laine 1997, 68

lähellä höpöttää omiaan – ja häpeillen muistelen itseäni pari vuotta sitten. (28)

Opiskelijoiden kirjoitelmat ja omat havaintoni paljastavat, että opettajankoulutuslaitoksen luennoilla on koululuokista tuttu kova häly ja puheensorina. Vaikka sitä osin paheksutaankin, sen yleisyydestä voidaan päätellä, että luennon aikana vierustoverin kanssa juttelu on opiskelijayhteisön normien sallimaa käyttäytymistä, jonka funktio on sosiaalisen koheesion ylläpitäminen.

Tämä sekä oheistoiminta erottavat opettajankoulutuslaitosten luentoja muiden tiedekuntien luennoista. Esimerkiksi observoimassani matematiikan laitoksen luennon aikana keskenään puhui kerrallaan 0–6 opiskelijaa. Puhuminen oli lyhyttä kommentointia, pitkiä keskusteluja ei käyty yhtä poikkeusta lukuun ottamatta: takarivissä tutkijoiden lähellä istuivat kaksi opiskelijaa, jotka eivät tehneet luentomuistiinpanoja, vaan joivat kahvia ja keskustelivat hiljaa. Yhdellä opiskelijalla oli muistiinpanovälineiden lisäksi sanomalehti auki pöydällä ja yksi luki kirjaa. Salissa oli hyvin hiljaista. Myöskään historian luennon aikana opiskelijat eivät keskustelleet keskenään lähes ollenkaan. Välillä opiskelija saattoi kysyä tai kommentoida jotain luentoan liittyvää asiaa vierustoverinsa kanssa. Kaikki näyttivät seuraavan luentoja, eikä opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille luonteenomaista oheistoimintaa ollut historian opiskelijoiden luennoilla lainkaan.

Opettajaksi opiskelevat ovat usein niitä oppilaita, jotka ovat pitäneet koulunkäynnistä ja sopeutuneet hyvin koulumaailmaan¹³⁶. Heillä on ollut selkeä kuva siitä, kuinka koulussa käyttäytyään ja kuinka siellä pärjätään. Nämä hyvät oppilaat eivät välttämättä ole nauttineet koulun oppitunneista sen enempää kuin muutkaan, mutta he kenties ovat pystyneet sietämään tylsiäkin oppitunteja, esimerkiksi pelosta, kunnioituksesta tai ihailusta opettajaa kohtaan tai hyvän sopeutumiskykynsä ansiosta.

Opettajankoulutuslaitoksen luento muistuttaa monin osin peruskoulun oppituntia: luokan (luentosalin) edessä on opettaja (luennoija), joka johtaa tilannetta ja oppilaille (opiskelijoille) on varattu passiivinen kuuntelijan rooli, josta he saavat poiketa johtajan antaessa luvan. Vaikka opiskelija saattaa kokea opettajankoulutuslaitoksen

¹³⁶ Rähä 2006, 213

luennon yhtä puuduttavana kuin tylsän oppitunnin yläkoulussa, hänen kapinansa on nyt näkyvämpää. Enää hän ei jaksakaan sopeutua ja sietää vaan pyrkii tekemään tilanteesta itselleen miellyttävän esimerkiksi ottamalla kannettavan tietokoneen mukaan luennolle. Nyt entinen hyvä oppilas uskaltaa kapinoida mutta ei vieläkään päästä irti koululaisen roolista ja tule vastuulliseksi opiskelijaksi.

5.2 Asiakkaan merkityskategoria: Luennoija narrina – opiskelija asiakkaana

Opiskelijoidenluentokäyttäytymiseen liitetään kirjoituksissa asiakkaan merkityskategoriaa eli asiakkuuteen liittyvää asennetta ja toimintaa. Opiskelijat näkevät itsensä eräänlaisena asiakkaana, koulutuspalvelujen kuluttajana. Etenkin luennoijaa kohtaan esitetyt vaatimukset kuvastavat hyvin postmodernin opiskelija-asiakkaan asennetta. Postmoderni asiakas ei halua sitoutua, on individualisti, haluaa yksilöllistä palvelua ja odottaa elämyksiä¹³⁷. Opiskelijat toivovat esimerkiksi, että luennoilla olisi toiminnallisuutta ja elävyyttä, rento ilmapiiri, huumoria ja karismaattinen luennoija.

Maksavalla asiakkaalla on oikeus vaatia, valittaa, valita ja odottaa palveluksia. Asiakkaalla on paljon oikeuksia mutta vain vähän velvollisuuksia. Ajatus opiskelijasta asiakkaana tai kuluttajana on paradoksaalinen, koska opiskelija ei maksa koulutuksestaan.

5.2.1 Opiskelija-asiakkaan oikeudet

Opiskelija-asiakkaalla on mielestään monenlaisia oikeuksia ja vain vähän velvollisuuksia. Kirjoitelmissa opiskelijat kirjoittivat sekä niistä oikeuksista, joita heillä itsellään mielestään on, että havainnoistaan muiden opiskelijoiden ottamista vapauksista. Asiakkaalla on suuri itsemääräämisoikeus, heidän ei tarvitse sitoutua mihinkään ja heillä on vapaus valita. Asiakasopiskelijan itsemääräämisoikeus koskee niin fyysistä läsnäoloa luennolla kuin toimintaa luennolla. Halutessaan hän voi saapua luennolle myöhässä ja poistua ennen luennon päättymistä. Hänellä on mielestään oikeus myös käyttää luento-aikaa haluamallaan tavalla.

¹³⁷ Lehtonen 2002, 131

Yleinen tapa OKL:n luennoilla on, että ihmisiä sekä tulee myöhässä että lähtee ajoissa kesken luennon. (27)

Toiset kirjoittajat olivat ärtyneitä siitä, että muut myöhästyivät tai lähtivät ennen luennon päättymistä ja toiset puolustelivat myöhästelyä ja etuajassa poistumista. Syiksi opiskelijat kertoivat muun muassa päällekkäiset kurssit ja muut menot ja halun mennä syömään opiskelijaravintolaan ennen pitkiä ruokajonoja. Usein käy niin, että luentosarjan edetessä luennoille osallistuvien opiskelijoiden määrä vähenee:

Aina ensimmäisellä luennolla sali on yleensä melkein täynnä, mutta jälkeen luento luennolta väki vähenee, eikä näin ollen ilmeisesti paikalla oloa valvota. (15)

Opiskelijat perustelevat massakatoa sillä, että he kokevat jotkin luennot täysin hyödyttöminä opintojen etenemisen ja oppimisen kannalta. Opiskelijat saattavat myös hakea kurssin aloituskerralta tiedon, miten kurssit suoritetaan. Poisjäämisen tekee opiskelijoiden mukaan helpoksi se, ettei paikalla oloa aina kontrolloida. Toisaalta joistain teksteistä oli luettavissa ärtymystä sellaisia kursseja kohtaan, joilla läsnäoloa kontrolloidaan esimerkiksi nimilistoilla.

Päällekkäisten kurssien syy voi olla opintojen huono organisointi tai kuluttajanäkökulmasta se, että asiakasopiskelijat ahnehtivat itselleen liikaa suoritettavia kursseja. Opiskelu on enemmän suoritusten keräilyä ja kurssien shoppailua kuin syventymistä opetettaviin asioihin ja ilmiöihin. Asiakasopiskelijan itsemääräämisoikeus mahdollistaa toimintatavan, jossa kursseille ilmestytään vain aloitusluennoille hakemaan tieto suoritustavoista ja itse kurssit suoritetaan pinnallisesti ja näennäisesti opiskellen. Kuluttaja-asiakkaan opiskelu voi olla myös lyhytjännitteistä, joten opinnot koetaan turhiksi, jos niistä ei saa välittömästi hyödynnettävää sisältöä.

Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että heillä on oikeus keskittyä luennon ajan oheistoimintaan, kuten kavereiden kanssa keskusteluun tai verkkosivujen selailuun kannettavalla tietokoneella. Opiskelijoiden mukaan näin toimitaan etenkin silloin, jos luento ei aktivoi opiskelijoita tai aihe koetaan vaikeaksi.

OKL:n luennoilla myös syödään välillä hedelmiä tai muita eväitä ja juodaan esim. vettä tai termarista jotain. Yleensä hälinä sijoittuu tiettyihin kaveriryhmiin. Osalla (muutamalla pojalla) on mukanaan läppäri, josta havaintojeni mukaan katsotaan muutakin kuin opiskelumateriaalia tai ainakaan kyseisen luennon asioita. Joskus luennoilla tehdään (läppärillä tai ilman) koulutehtäviä. (49)

Opiskelijat pitävät itsemääräämisoikeuden itsellään ja siirtävät vastuun oppimisesta luennoitsijalle. Opiskelijat toivovat luennoitsijan tekävän oppimisen mahdollisimman helpoksi laittamalla Power Point -diat internetiin. Luento opetusmuotona ilmeisesti passivoi opiskelijoita. Opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa käsitellään paljon konstruktivistisia oppimisteorioita, joissa oppija toimii aktiivisena tiedonrakentajana, mutta opiskelijat odottavat saavansa luennoilta valmiiksi strukturoitua tietoa. Myös vastuu työrauhan ylläpitämisestä on keräämiäni kirjoitelmien mukaan luennoitsijalla. Monia opiskelutovereiden keskustelu ja levottomuus luentosalissa häiritsee, mutta opiskelijat ovat sitä mieltä, että on luennoijan tehtävä pitää opiskelijat hiljaisina.

Opiskelijat toivovat luennoilta vuorovaikutteisuutta, mutta itsemääräämisoikeutensa mukaisesti he saattavat kieltäytyä itse vuorovaikutuksesta luennoitsijan kanssa. Vaikka luennoitsija pyrkii herättämään luennoilla keskustelua esittämällä kysymyksiä, opiskelijat eivät usein halua vastata kysymyksiin. Kirjoitelmien mukaan luennoilla tietyt samat opiskelijat ovat äänessä ja suurin osa ei sano vapaaehtoisesti mitään:

Usein on niin, että tietyt opiskelijat haluavat tuoda ajatuksiaan esille. (55)

Opiskelijat harvoin kommentoivat toistensa mielipiteitä ja puheenvuoroja. Moni opiskelija sanoo suoraan, ettei itse halua olla luennolla äänessä. Heillä ei omasta mielestään ole tarpeeksi merkittävää sanottavaa, he eivät halua asettaa mielipiteitään alttiiksi muiden kommenteille ja monia häiritsee suuri ihmismäärä. Opiskelijat haluavat määrittää luennolla oman tilansa. Kirjoitelman mukaan ”suurinta osaa” luennolla esitettävät kysymykset ”ahdistavat”, joten

puhumisesta kieltäytymällä he luovat oman intiimin tilansa ja etäännyttävät itsensä luentotilanteesta¹³⁸:

OKL:n luennoilla odotetaan opiskelijoilta keskustelualttiutta. Kuitenkin olen havainnut, että suurinta osaa luennoitsijan tekemät kysymykset ”ahdistavat”. Itsekin kuulun niihin, jotka eivät ota puheenvuoroja luentojen aikana. Taustalla ehkä piilee omien ajatusten ja mielipiteiden laittaminen alttiiksi muiden ”kritiikille”. Uskallan kyllä ilmaista itseäni ja ajatuksiani, mutta en tykkää ottaa sellaista roolia luennolla. Onneksi on aina muutama rohkea, jotka vastaavat luennoitsijan vuorovaikutteiseen käyttäytymistöiveeseen. (47)

Opiskelijat siis ovat mielellään vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden kanssa paitsi silloin, kun heidän kanssaan pitäisi tehdä töitä ja opiskella. Samankaltainen ilmiö havaittiin opiskelijoiden asenteita aktivoivia luentoja kohtaan tehdyssä tutkimuksessa, jossa opiskelijat kyllä suhtautuivat positiivisesti luennolla tapahtuvaan aktivointiin mutta eivät halunneet joutua tilanteisiin, joissa piti tehdä opiskeluun liittyvää yhteistyötä muiden opiskelijoiden kanssa¹³⁹.

5.2.2 Vaatimukset asiakaspalvelijalle

Opiskelija-asiakkaiden elämä on täynnä oikeuksia ja vapauksia. Sitä vastoin opiskelijat suhtautuvat kirjoitelmissaan opettajankoulutuslaitoksen kouluttajiin asiakaspalvelijoina, joiden toimintaa määrittävät monenlaiset velvollisuudet ja asiakkaiden odotukset.

Kirjoitelmissa opiskelijat listaavat opettajien puutteita ja esittävät toivomuksia luennoitsijan esiintymis- ja opetustaidoista. Tällä tavoin he tuovat samalla julki omia käsityksiään hyvästä opettajuudesta. Kirjoitelmien perusteella vaikuttaa, että opettajaopiskelijat käsittävät opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan olevan heidän palveluksessaan. Heidän käsityksensä hyvästä opettajasta ovat samankaltaiset kuin käsitykset hyvästä, luotettavasta asiakaspalvelijasta. Asiakaspalvelijan

¹³⁸ vrt. Laine 1997, 64

¹³⁹ Machemer & Crawford 2007, 28

luotettavuuskuvaava rakentavat asiantuntemus, dynaamisuus, ulospäin suuntautuneisuus, empaattisuus (eli kuulijakeskeisyys), uskottavuus, henkilökohtainen vetovoima (eli attraktiivisuus) ja karisma¹⁴⁰. Luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmista näitä ominaisuuksia toivottiin ja odotettiin luennoitsijalta.

Opiskelijat vaativat sekä luennoilta että luennoitsijalta käytännöllisyyttä. Uskottavan luennoijan tulisi olla itse toiminut luokanopettajana ja opettajankoulutuslaitoksella opetettavan oppiaineen tulisi olla käytännönläheistä:

- - kyllä OKL:n luennoitsijoilla tulisi --- ainakin jossain määrin työkokemusta kentältä. (30)

Käytännön kokemuksen vaatimuksista voi havaita opiskelijoiden käsityksen opettajan ammattitaidon käytännöllisestä luonteesta ja teorian tiedon ”turhuudesta”. Opiskelijat luulevat, että osa luennoitsijoista ei ole lainkaan opettanut peruskouluissa ja pitävät tätä puutteena. Epäily siitä, että luennoitsijan kokemuksen puute tarkoittaisi luentojen perustuvan pelkkiin oletuksiin, on kiinnostava ja kertoo myös voimakkaasta toiveesta käytännönläheiseen koulutukseen. Teorian tiedon ei ajatella tuovan valmiuksia opettaa tai kouluttaa opettajia. Samankaltaisesti esimerkiksi myös täydennyskoulutukseen osallistuvat opettajat toivovat, että kouluttajilla olisi kokemusta tai vähintäänkin käsitys luokanopettajan työstä¹⁴¹. Luennoijan ansioitumista tutkijana ei pidetä niin tärkeänä kuin käytännöllisyyttä ja vuorovaikutustaitoja:

Toivoisin, että luennoitsijat olisivat hyviä esiintyjiä eivätkä sosiaalisesti taidottomia tutkijoita. Uutistenlukijamentaliteetti ei sovi luennoitsijalle vaan opiskelijan mielenkiinnon herättää vuorovaikutusmahdollisuus ja kyseenalaistaminen. (19)

Teoreettisesti perustellun tutkimustiedon esittelyn sijaan opiskelijat arvostavat luennoijan esiintymistaitoja. Postmodernit kuluttajat odottavat palvelun tarjoavan heille mielihyvää ja elämyksiä, joten luennoitsijan toivotaan olevan dynaaminen,

¹⁴⁰ Lehtonen 2002, 103

¹⁴¹ Meriläinen 2002, 199

innostunut ja ulospäin suuntautunut. Opiskelijoiden toiveiden mukaan aiheestaan kiinnostunut opettaja innostaa opiskelijatkin mukaan, ja innostuneena nämä jaksavat kuunnella.

Oman oppimisen kannalta toivoisin, että luennoilla luennoitsija jaksaisi olla innostunut ja kiinnostunut luennoimastaan aiheesta. Tällöin usein opiskelijatkin innostuvat ja jaksavat kuunnella. Hyvä luennoitsija saa myös pohtimaan ja ajattelemaan. Tämä kuitenkin toteutuu harmillisen harvoin. Usein luennoitsijat vain lukevat powerpoint diojaan monotonisella äänellä. (40)

Opiskelijat harmittelevat, kun luennoitsijat usein esiintyvät epäkiinnostavasti. Kun opiskelijat kokevat usein luentojen aiheisällöt hyödyttöminä tai liian teoreettisina, luennoitsijan esiintyminen saa suuren merkityksen. Opiskelijat myös toivovat luennoitsijan haastavan ja provosoivan heitä ja herättelevän ajatuksia. Opiskelijat arvostavat myös luennoitsijan rentoutta ja sitä, että tämä antaa opiskelijoille tilaa keskustella. Luennoitsijan esiintymisen pitää olla sujuvaa, monotoninen puhe ja puuduttava esiintyminen ovat opiskelijoiden mielestä kammottavaa kuultavaa. Opiskelijoiden huomio keskittyy luennoitsijan esiintymistaitoihin luentojen sisällön sijaan. Koska postmoderni tieto ei enää ole asiantuntijoiden hallussa, vaan luodaan vuorovaikutuksessa, luennoitsijan vuorovaikutustaidot ja esiintyminen nousevat tärkeiksi.

Opiskelijat toivovat luennoijan olevan ystävällinen ja empaattinen. Hänen täytyy opiskelijoiden mukaan ottaa opiskelijoiden mielipiteet ja kommentit huomioon, eikä hän saa aliarvioida tai halveksua opiskelijoiden mielipiteitä. Opiskelijoiden toiveista löytyy yhtymäkohtia uskottavien asiakaspalvelijoiden piirteisiin: luottamusta herättävä asiakaspalvelija puhuu sujuvasti ja rauhallisen selkeästi, ei epäröi tai mumise, ja esiintyy muutenkin luontevasti ja korrektisti¹⁴².

Opiskelijat jättävät luennoitsijan vastuulle jopa omankin osallistumisensa. He toivovat luennoitsijan herättelevän keskusteluja aiheista, jotka pakottavat omaan ajatteluun. Teksteistä syntyy kuva, että opiskelijat istuvat luennoilla passiivisina

¹⁴² Lehtonen 2002, 104

odottamassa, että ”joku”, yleensä luennoitsija, aktivoisi heidät ajattelemaan. Opiskelijat vaikuttavat odottavan, että luennoitsija tekisi heidän oppimisestaan mahdollisimman helppoa ja yksinkertaista. Opiskelijat odottavat luennoista käytännön hyötyä tulevaisuuden työhön. Tähän sisältyy piilomerkityksenä, että opiskelijat luulevat tietävänsä jo opintojen alkuvaiheessa, mikä on opettajan työn kannalta olennaista ja hyödyllistä sisältöä.

Luennoitsijan persoonallisuus ja esiintyminen on opiskelijoiden kirjoitusten mukaan tärkeää ja olennaista. Luennoitsijan toivotaan olevan paitsi oman alansa asiantuntija, myös innostava ja karismaattinen puhuja. Luennoitsijan karismaattisuus on merkittävämpi motivaatiotekijä kuin esimerkiksi luentojen sisältö ja aihealue.

On toki myös poikkeuksia, kenties luonnonlahjakkuuksia, jotka saavat tylsänkin asian mielenkiintoiseksi. Minusta tämä onnistuu parhaiten, kun luennoitsija pistää itsensä peliin ja pystyy viemään luentoa eteenpäin opiskelijoiden toivomusten (kenties kysymysten) mukaan. Usein myös luennoitsijan omat kokemukset, joita hän jakaa opiskelijoille, tekevät luennosta mielenkiintoisen. (10)

Luennoitsijan toivotaan laittavan itsensä likoon ja toimivan luennoilla opiskelijoiden toivomusten mukaan. Kuitenkaan opiskelijat eivät itse halua luennoilla ”pistää itseään peliin” esimerkiksi osallistumalla aktiivisesti keskusteluihin ja jakamalla omia kokemuksiaan vaan jättävät vastuun huumorista ja luennon mielenkiintoisuudesta luennoitsijalle.

5.2.3 Boikotti: Kun palvelu ei miellytä

Asiakasmaisesti orientoituva opiskelija ryhtyy toimenpiteisiin, kun luennoilla saatava palvelu ei miellytä. Markkinoihin ja kuluttajuuteen liittyy tietynlainen lyhytjännitteisyys ja kärsimättömyys: tulosta on saavutettava nopeasti ja sen on oltava helposti realisoitavissa. Opiskelijoilla ei kirjoitelmien perusteella ole kärsivällisyyttä kuunnella tylsää tai vaikeaa luentoa vaan luennon pitää joko viihdyttää tai olla helposti sovellettavissa käytäntöön. Opiskelija-asiakkaan

oikeuksiin kuuluu, että jos asiakas kokee palvelun epämiellyttäväksi, hän voi joko valittaa asiasta tai ryhtyä boikotoimaan luentoa tai luennoijaa.

Koulutusinstituutiossa valittaminen tapahtuu antamalla kurssipalautetta opettajalle. Opiskelijoiden antama palaute on yleensä kielteistä ja opettajat saattavat jättää palautteen hyödyntämättä¹⁴³. Kirjoitelmista ei selviä, kuinka paljon opiskelijat antavat palautetta kursseista kouluttajille, mutta kirjoitelmista itsestään on löydettävissä runsaasti valituksen aineksia, vaikka tekstejä ei kirjoitettu yliopiston henkilökunnalle. Kirjoitelmien perusteella opiskelijat ryhtyvät suoran valittamisen sijaan pikemminkin boikotoimaan luentoja tai luennoijaa, mikäli eivät ole tyytyväisiä palveluun.

Asiakkaalla on mahdollisuus valittaa, jos palvelu tai tuote ei miellytä. Kuluttaja ei valita, mikäli hän on tyytyväinen hankkimaansa hyödykkeeseen, joten subjektiivinen tyytymättömyyden kokemus motivoi valittamaan. Tämä edellyttää sitä, että kuluttaja havaitsee jonkin seikan epäedulliseksi itselleen. Tyytymättömyyden aiheet koostuvat yhtäältä suhteellisen objektiivisista konkreettisista tapahtumista tai olosuhteista ja toisaalta subjektiivisista käsityksistä tai määritelmistä, joiden mukaan tapahtuma on epäoikeutettu. Siten joku asiakas voi olla tyytyväinen tuotteeseen, johon toinen on pettynyt.¹⁴⁴ Tästä subjektiivinen kokemus on yksi selitys kirjoitelma-aineistoni moniäänisyyteen eli muun muassa siihen, että toiset opiskelijat ovat luentoihin tyytyväisiä ja toiset taas eivät.

Huomattava osa tyytymättömistä asiakkaista ei valita asiasta suoraan myyjälle. Kuluttaja saattaa kertoa tapahtuneesta eteenpäin muille ihmisille tai muuttaa ostoskäyttäytymistään. Ihmiset syystä tai toisesta arastelevat tai häpeilevät usein suoraa yhteydenottoa myyjään.¹⁴⁵ Tämä voi olla analogiana siihen, että opiskelijat valittavat opintojen puutteista harvoin suoraan kouluttajalle tai luennoijalle vaan jupisevat mieluummin kahviossa opiskelutovereidensa kanssa tai ryhtyvät boikottiin.

Eniten asiakkaat valittavat laaturiheestä eli tilanteesta, jossa hyödykkeen ominaisuudet eivät kuluttajan mielestä ole sopimuksen mukaisia tai vastaa sitä, mitä

¹⁴³ Martinmaa 2009, 221

¹⁴⁴ Miller & Sarat 1980–1981, 536–538

¹⁴⁵ Teittinen 1999, 23, 25

ostajalla on oikeus vaatia ¹⁴⁶. Tulkitsen opiskelija-asiakkaiden kirjoitelmista laaturvirheestä valittamiseksi sen, kun odotukset ja toiveet luennoista eivät aina kohtaa luentotodellisuutta. Moni mainitsi, että luentojen välillä on suuria eroja, jotkin luennot ovat kiinnostavia ja jotkin tuntuvat turhilta:

On vaikeaa kirjoittaa yleisellä tasolla OKL:n luennoista, sillä kirjo sisällöissä, hyödyllisyydessä, kiinnostavuudessa jne. on todella laaja. Joidenkin luentojen jälkeen tuntuu siltä, että on todella oppinut jotain ja saanut uusia ajatuksia, mutta joskus taas kokee istuneensa täysin turhaan luentosalissa. (43)

Tyytymättömyys henkilöityy etenkin luennoitsijoihin. Jotkut vastaajat kokevat osan opettajankoulutuslaitoksen luennoijista taitamattomiksi.

Välillä OKL:ssä tuntuu, että joillekin luennoitsijoille annetaan suhteessa heidän pedagogisiin taitoihinsa ja sanottavaansa aivan liian paljon luentoja, mikä on harmillista. (37)

Opiskelijat valittavat, etteivät opi luennoilla mitään. Jotkut kokevat, että luennoitavilla asioilla ei ole yhteyttä koulutodellisuuteen ja ne ovat liian teoreettisia. Luennoilta odotetaan käytännön hyötyä opettajan työhön, ja mikäli luennolla käydään paljon teoreettista asiaa, siitä ei opiskelijoiden mukaan ”puoletkaan jää mieleen” (45).

Opiskelijoita häiritsee luentojen tarkoituksettomuus. Koska opiskelijoilta ei vaadita mitään, on heidän mielestään aivan sama, käydäkö luennoilla vai ei. Osa opiskelijoista on hyvin turhautunut luentojen heikkoon tasoon. Tyytymättömyyttä aiheuttaa myös muiden opiskelijoiden toiminta. Monia häiritsee toisten opiskelijoiden keskustelu tai muu oheistoiminta.

Harmillisinta luennoilla on ---, myös ne kuulijat, jotka tulevat paikalle vain jutellakseen toveriensa kanssa.

¹⁴⁶ Teittinen 1999, 46

Kommentointi on ok, mutta tämän ikäisiltä odottaisi jo kykyä olla häiritsemättä muiden keskittymistä. (7)

Opiskelijoiden saapuminen paikalle vain jutellakseen vieruskaveriensa kanssa voi kertoa luentojen suuresta sosiaalisesta merkityksestä sekä siitä, että opiskelijat ovat tottelevaisia ja tunnollisia. Opettajuuteen liittyy kiinteästi ajatus tunnollisuudesta, ja oman ammatin ihanteisiin soosialistutaan jo opiskeluaikoina. Toisaalta syytä tottelevaisuuteen voi etsiä myös opiskelijoiden historiasta: opettajaopiskelijat ovat usein olleet omina kouluaikoinaan niitä hyviä ja kuuliaisia oppilaita. Tunnollinen opiskelija ei halua pinnata, vaikka luennon sisältö olisi hänen mielestään yhdentekevää ja epäkiinnostavaa, vaan hän saapuu paikalle vaikka sitten keskustellakseen luennon ajan toveriensa kanssa.

Osa opiskelijoista näkee syitä viihtymättömyyteen ja tyytymättömyyteen myös opiskelijoissa. Heidän mukaansa ”*aiheesta kuin aiheesta saisi mielenkiintoisen peilaamalla sitä henkilökohtaisiin ajatuksiin ja kokemuksiin*” (39). Lisäksi moni myöntää, ettei luentojen ulkopuolella näe vaivaa ymmärtämisen ja oppimisen eteen esimerkiksi kertaamalla luentomuistiinpanoja.

Tyytymättömyys opintoja kohtaa aiheuttaa sen, että opiskelija-asiakas ryhtyy boikotoimaan luentoja tai luennoijaa. Talousmaailmassa boikotti ”tarkoittaa ostamisesta, myymisestä tai muusta, usein taloudellisesta, kanssakäymisestä kieltäytymistä. Yleensä boikotin tarkoituksena on pakottaa kohde muuttamaan käyttäytymistään, esimerkiksi epämoraaalisena tai epäoikeudenmukaisena pidettyä liiketoimintatapaansa.”¹⁴⁷ Perinteisesti boikotilla tarkoitetaan siis tilannetta, jossa joukko kansalaisia kieltäytyy taloudellisesta kanssakäymisestä yrityksen kanssa sen epäeettisen toiminnan takia. Tässä tutkimuksessa tarkoitan boikotilla myös tilannetta, jossa asiakkaat lopettavat yrityksen kanssa asioimisen saadessaan sieltä huonoa palvelua. Boikotoija pyrkii välineellisesti vaikuttamaan yrityksen tai instituution toimintaan kieltäytymällä ostamasta sen tuotteita tai palveluja¹⁴⁸.

Boikotointi on läheisessä yhteydessä valittamiseen. Siinä missä valittaminen on yksilöllistä ja itsenäistä, boikotointi on kollektiivista ja sosiaalista. Arvio siitä, että

¹⁴⁷ Wikipedia 2009

¹⁴⁸ John ym. 2003, 1197

moni muukin boikotoi, vaikuttaa yksilön haluun boikotoida. Joukkovoima aiheuttaa yksilölle sosiaalista painetta osallistua boikottiin ja käsityksen siitä, että boikotilla on vaikutusta.¹⁴⁹ Kuluttajat boikotoivat paheksuttavasti toimivaa yritystä esimerkiksi siksi, että kokevat boikotilla olevan muutosvaikutusta, sosiaalisen paineen takia tai lievittääkseen syyllisyyttään¹⁵⁰.

Sosiaalisen paineen takia boikotointi voi perustua myös valheelliseen konsensukseen (false consensus). Valheellinen konsensus ilmenee silloin, kun ihmisten omat valinnat ja uskomukset aiheuttavat sen, että vaihtoehtoihin näkökulmiin suhtaudutaan puolueellisen torjuvasti.¹⁵¹ Opettajaopiskelijoiden joukossa valheellinen konsensus voi muodostua silloin, jos opiskelijoilla on vahvoja ja kenties virheellisiä uskomuksia esimerkiksi opettajan ammatissa tarvittavissa taidoista, eivätkä he koe luentojen täyttävän näitä odotuksia. Tällöin he oikeamman tiedon puutteessa kieltäytyvät yhteistyöstä luennoijan kanssa.

Opettajankoulutuslaitoksella opiskelijat osoittavat mieltään boikotoimalla luentoja, jos eivät ole tyytyväisiä luennoitsijan tarjoamaan palveluun. He voivat boikotoida luentoa ja luennoitsijaa fyysisesti tai henkisesti. Fyysinen boikotti tapahtuu siten, että opiskelijat jättävät kokonaan tulematta luennolle. Yleensä ensimmäisellä luentokerralla ovat kaikki läsnä, sen jälkeen luennolle osallistuvien opiskelijoiden määrä vähenee.

Muistan monta kurssia, joilla kato luentojen ensimmäisten kertojen jälkeen on valtava, sillä opiskelijat ovat kokeneet niiden olevan täysin hyödyttömiä opintojen etenemisen ja uuden oppimisen ja kehittymisen kannalta. (27)

Toisaalta kato luentokertojen jälkeen voi johtua myös vastuuttomuudesta oman oppimisen suhteen ja asiakasopiskelijan suoritusorientaatiosta eli siitä, että ensimmäisellä kerralla opiskelijat käyvät kuuntelemassa, miten luennosta suoriudutaan, millaisia tehtäviä siinä on, onko tenttiä ja onko läsnäolo pakollinen vai vapaaehtoinen. Kyse on tällöin luentojen hyödyttömyyden kokemisen lisäksi pyrkimyksestä saada hyötyä eli kuulla suoritusohjeet kurssista.

¹⁴⁹ Klein ym. 2004, 93, 98; John ym. 2003, 1204

¹⁵⁰ Klein ym. 2004, 105

¹⁵¹ John ym. 2003, 1206

Yksittäisten luennoijien välttelystä on kuitenkin kyse fyysisestä boikotista. Joukkovoima ja tiedotus tekevät boikotista vaikuttavan, joten epämieluisista luennoitsijoista tiedotetaan muille vuosikurssilaisille:

Tiettyjä luennoitsijoita myös vältellään tai suositaan ja sana kiertää vuosikurssilaiselta yms. toisille. (27)

Henkisesti boikotoivat opiskelijat kieltäytyvät vuorovaikutuksesta. He saapuvat, kenties tunnollisuuden ja tottelevaisuuden pakottamina tai luentojen sosiaalisen merkityksen takia, fyysisesti luennolle, mutta osoittavat mieltään tekemällä luennon aikana asiaankuulumattomia asioita tai kieltäytyvät vastaamasta luennoitsijan esittämiin kysymyksiin ja keskustelunavauksiin. Joissain tapauksissa henkinen boikotti on lähellä kiristystä: yksi opiskelija kirjoitti, että mikäli luennoitsija ei laita luentodioja jakoon internetiin, hän käyttää koko luennon asiaankuulumattomaan oheistoimintaan.

Luennoitsija antaa luennoille usein pohdintatehtäviä. Ne ovat kysymyksiä tai keskustelun aiheita, joista on tarkoitus jutella parin kanssa tai pienissä ryhmissä. Opiskelijat saattavat kapinoida keskustelemalla parin kanssa jostain muusta kuin luennoitsijan ehdottamasta aiheesta.

Jos luento ei aktivoi oppilaita ja aihe koetaan tylsäksi/vaikeaksi, oppilaat puuhaavat omiaan, eivät vastaa kysymyksiin, mutta keskustelun raiku alkaa mahdollisen kaveri(e)n kanssa käytävän pohdintakeskustelun aikana. Aiheesta vai jostain muusta? Ehkä jälkimmäisestä. (11)

Yhdessä kirjoitelmassa irvailtiin niille opiskelijoille, jotka ovat liian kilttejä kuluttajia eli käyvät luennoilla ja istuvat siellä hiljaa:

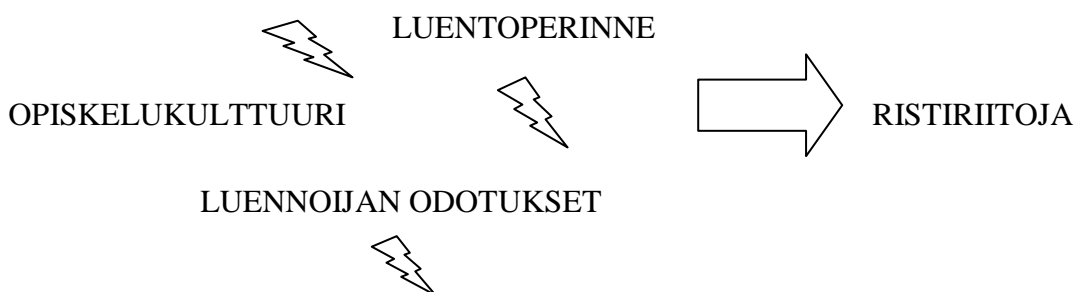
- luennoilla käyvät istumassa ne samat kiltit tytöt, jotka istuivat hiljaa jo peruskoulussa. Käytännössä nämä tytöt istuvat hiljaa yhteiskunnan odotushuoneessa ja odottavat omaa vuoroaan. (12)

Kuluttajien oikeuksien korostaminen voi johtaa siihen, että oikeuksistaan tietoiset kuluttajat pärjäävät ja liian kiltit ja alistuvat kuluttajat joutuvat kärsimään ja jopa huijatuiksi. Asiakkaiden maailmassa ei myös tunneta solidaarisuutta heikompia kuluttajia kohtaan vaan jokaisen on pärjättävä yksin.

6 HEIMOKULTTUURI KOULULAISUUDEN JA ASIAKKUUDEN TAKANA

6.1 Kulttuurien törmäys

Luentotilanteessa törmäävät ristiriitoja aiheuttaen sivistysyliopiston luentoperinne, opettajankoulutuslaitoksen (eli käytännössä luennoijan) odotukset ja opiskelijoiden luentokulttuuri.



Kuvio 3. Luentotilanteen ristiriidat

Luennointi on perinteinen ja suosittu tapa järjestää opetusta yliopistoissa. Humboldttilaisen sivistysyliopiston ihanteena onkin tutkimuksen ja opetuksen tiivis yhteys eli opettaja luennoi aiheesta, jota hän on itse tutkinut. Sivistysyliopiston ihanteisiin kuuluu myös nurja suhtautuminen ammatilliseen koulutukseen¹⁵², ja opettajankoulutuksenkin akateemisuutta on välillä kyseenalaistettu.

Yliopisto on kuitenkin muutoksessa. Yliopistojen tehtävänä on sivistämisen lisäksi myös tuottaa työntekijöitä yhteiskunnalle. Opettajankoulutuslaitos poikkeaa monesta muusta koulutusohjelmasta, koska siinä ammatillisuus on välitöntä eli koulutus kytkeytynyt työelämän ammattikäytäntöihin¹⁵³. Opettajankoulutuksen – ja siis myös opettajankoulutuslaitoksen luentojen – tavoitteena on ”tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä autonomisiksi, eettisesti vastuullisiksi koulutus- ja kasvatuskulttuuria sekä omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi

¹⁵² Jolkkonen 1987, 18

¹⁵³ Lampinen & Siren 2001, 103

asiantuntijoiksi”¹⁵⁴. Opettajankoulutuslaitos odottaa, että opiskelijat orientoituvat luennoilla oppimaan ja opiskelemaan täyttääkseen opettajankoulutuksen tavoitteet.

Perinteistä opettajajohtoista luentoa on uudistusmielisessä didaktikassa kritisoitu ja pidetty vanhentuneena ja passivoivana¹⁵⁵, mutta sitä kuitenkin edelleen käytetään opetusmuotona myös opettajankoulutuslaitoksessa. Ristiriita ei ole jäänyt opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilta huomaamatta:

OKL:n luennoilla kerrotaan, kuinka meidän tulisi opettaa lapsia. Usein huomautetaan luentojen noudattavan täysin toisenlaista tapaa. Eli asiat esitetään meille siten, miten me itse emme niitä missään nimessä saisi esittää oppilaille. (10)

Opiskelijat pitävät luentoja hankalina tilanteina opiskella, eivätkä koe niiden tuovan valmiuksia opettajan työhön. Opiskelijoille luennot ovatkin pikemmin sosiaalisen kanssakäymisen areena, ja oppimisorientaation sijaan he suhtautuvat luentoihin kuin koululaiset ja asiakkaat ja ovat tyytymättömiä saamaansa opetukseen. Opiskelijoiden luennoille antamat merkitykset kumpuavat heidän omasta opiskelukulttuuristaan: opettajaopiskelijoiden heimon kulttuurista ja sen moraalijärjestyksestä.

6.2 Luentokulttuurissa paljastuva opettajaopiskelijan moraalijärjestys

Opiskelijoiden kirjoitelmien mukaan opettajankoulutuslaitoksen luennoilla käyttäytyään kuin koululaiset ja asiakkaat, eikä luennoille tulla oppimaan vaan oleilemaan ja ylläpitämään sosiaalista peliä. Luentojen merkitys – tai merkityksettömyys – on lähtöisin opettajaopiskelijoiden heimokulttuurista ja sen moraalijärjestyksestä.

Jokainen akateeminen heimokulttuuri perustuu enemmän tai vähemmän selkeään moraalijärjestykseen. Moraalijärjestys ilmenee yhteisön käytännön toiminnassa ja tarkoittaa kaikkea sitä, mikä tietyn yhteisön piirissä on arvokasta ja tavoiteltavaa ja

¹⁵⁴ Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2010–2013

¹⁵⁵ Sironen 2006, 196

toisaalta sitä, mitä vältellään ja mitä torjutaan. Näiden erottelujen omaksumisen kautta noviisi muovaa sosiaalista identiteettiään ja suunnistaa opinnoissaan.¹⁵⁶

Siljanderin ja Karjalaisen (1993) toiminnan merkitystasojen 4. tasoon kuuluvat kulttuurille tietyssä historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa tyypilliset rutinoituneet toimintarakenteet ja sosiaaliset kieliopit ja perusmyytit. Arkitoiminnassaan ihminen tiedostaa nämä vain satunnaisesti esimerkiksi silloin, kun joku henkilö toimii näiden merkitysrakenteiden vastaisesti.¹⁵⁷ Opettajaopiskelijaheimon moraalijärjestys on siis opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden tiedostamatonta sosiaalista kielioppia ja sijoittuu siten merkitystasojen neljännelle tasolle.

Moraalijärjestykset ovat erilaisia eri sosiaalisissa maailmoissa¹⁵⁸, joten opettajaopiskelijoiden moraalijärjestys eroaa esimerkiksi suomen kielen opiskelijoiden moraalijärjestyksestä. Moraalijärjestys ei ole yksilölle mikään tiukka tai sitova ihan jo siksi, että yksilö on useimmiten osallisena useassa eri moraalijärjestyksessä. Tämä kuitenkin voi tuottaa ongelmia yksilölle, kun toisen yhteisön moraalijärjestyksen seuraaminen voi aiheuttaa jonkin toisen yhteisön hyveiden ja velvollisuuksien laiminlyömiseen.¹⁵⁹ Esimerkiksi opettajaopiskelija voi kokea ristivetoa opiskelijoiden moraalijärjestyksen ja opettajankoulutuslaitoksen virallisten tavoitteiden ja arvojen välillä.

Ihailtavaa ja tavoiteltavaa	Välteltävää ja torjuttavaa
Käytännöllisyys Sosiaalisuus Vuorovaikutus Huumori	Akateemisuus Tylsyys Luennoija

Kuvio 4. Asiakkuuden ja koululaisuuden taustalla piilevä opettajaopiskelijaheimon moraalijärjestys

¹⁵⁶ Ylijoki 1998, 138–139, 144

¹⁵⁷ Siljander & Karjalainen 1993, 87–88

¹⁵⁸ Harré 1990, 346

¹⁵⁹ Ylijoki 1998, 143

6.2.1 Akateemisuuden karsastus ja käytännöllisyyden ihanne

Britzmanin (2007) mukaan opettajaksi opiskelevat pitävät koulutustaan epäolennaisena ja ajattelevat todellisen ammattitaidon kehittyvän luokkahuoneessa. Heidän mukaansa koulutuksessa opiskeltavat teoriat ovat hyödyttömiä, koska ne ovat idealistisia ja unohtavat koulun rajoitteet.¹⁶⁰ Opettajankoulutus kuuluukin pehmeisiin ja soveltaviin tieteenaloihin eli tiedon luonne on käytännöllinen ja tieteen päätavoite on ammattikäytäntöjen parantaminen ja kehittäminen¹⁶¹. Myös omassa tutkimuksessani opiskelijat pitivät maalaisjärkeä, käytännöllisyyttä ja konkreettisuutta tärkeämpänä kuin teoriaa:

Kun asiat ovat maalaisjärkeä niitä jaksaa kuunnella. (48)

Yliopistollinen opettajankoulutus Suomessa on toisinaan joutunut kuulemaan epäilyjä akateemisuudestaan. Kyseenalaiseksi on aikoinaan asetettu esimerkiksi se, kuinka järkevää on opettaa tuleville opettajille tieteellisen tutkimuksen tekemistä, kun opettajankoulutuksessa ”pääasiana on opetella arkielämän tuhannesti vahvistamat käytännöt siitä, miten pienet lapset saadaan kasvatettua ihmisiksi aikuisten tavoille vanhan kunnan seminaariperinteen mukaisesti”¹⁶².

Opiskelijat eivät itse näe opiskelua kovinkaan tieteellisenä tai akateemisena. Eräs opiskelija totesi kirjoitelmassaan lakonisesti, että luentoja tarvitaan ”akateemisen uskottavuuden vuoksi” (13). Opiskelijoiden kirjoitelmien mukaan luennot vaikuttavat olevan enemmänkin puuhastelua ja itsestäänselvyyksiä lukemista Power Point -dioilta. Opiskelijat pitävät useita keskusteluja turhana ajantäyttönä ja valittelevat, että todelliset asiantuntijat puuttuvat opettajankoulutuslaitoksesta. Toisaalta opiskelijat toivovat, etteivät luennoijat olisi ”sosiaalisesti taidottomia tutkijoita” (19) vaan hyviä esiintyjä. Asiantuntijoiden ja hyvien tutkijoiden sijaan luennoijiksi kaivattiin karismaattisia esiintyjä.

He myös kokevat, että luennot perustuvat luennoijien omiin mielipiteisiin ja harvalla luennoijalla on oikeasti oleellista asiaa. Opiskelijat toivovat luentojen haastavan ajatteluun ja joutuvat pettymään luentoihin, jotka muodostuvat vain ”Power Point -

¹⁶⁰ Britzman 2007, 8

¹⁶¹ Ylijoki 1998, 61

¹⁶² Kivinen & Rinne 1989, 419

esitysten läpikäymisestä” (4). Kirjoitelmien mukaan opiskelijat kokevat, että opettajankoulutuslaitoksen luennot toistavat itseään ja ovat itseäänselvyyksiä latelua. Opiskelijoiden ajatukset paljastavat, että heidän odotuksensa ja opetuksen todellisuus eivät kohta.

Yliopistoaloista myös esimerkiksi lääketieteen opiskelijoiden opintojen päämäärä on selkeä ammatti. Lääketieteen opiskelijoista tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että tulevien lääkärien ammatillinen orientaatio on voimakkaasti professionaalinen, ja he suuntautuvat ja sitoutuvat jo hyvin varhaisessa vaiheessa tiettyyn ajatteluun. Kuitenkin varhainen profession normeihin sitoutuminen voi ehkäistä uusien opetussisältöjen omaksumista, ja samoin myös kognitiiviselle kehitykselle välttämätöntä käsitysten jäsentymistä tieteellisen maailmankuvan kehittymisen osana.¹⁶³

Opettajaopiskelijat eivät siis pidä opintoja akateemisina eivätkä he aineiston valossa pääsääntöisesti toivokaan opiskelun olevan kovin teoreettista tai tieteellistä vaan enemmän käytännöllistä ja vuorovaikutteista. Teoria nähdään käytännöstä kaukaisena, epäolennaisena ja opettajan työssä vähemmän tarpeellisena. Opiskelijat toki tiedostavat, että luennolta saa teoriapohjaa käytäntöä varten, mutta heidän mielessään siintää enemmän selviäminen opettajan ammatissa.

Luennolta toivon usein selkeää asiasisältöä, joiden tiedoista on minulle tulevaisuudessa oikeaa hyötyä. (25)

Opettajaksi opiskelevien katse on suuntautunut tulevaisuuteen, opettajan työssä toimimiseen. Opiskelijoiden alalle hakeutumisen päämotiivi on luokanopettajan ammatti ja siihen liittyvät edut ja velvollisuudet¹⁶⁴, eikä heitä välttämättä kasvatustiede sinänsä kiinnosta¹⁶⁵. Kasvatustiede ei opiskelijan mielestä välttämättä olekaan luonnollinen osa opettajaksi kouluttautumista, vaan eräänlainen pakollinen paha, irrallinen välttämättömyys¹⁶⁶. Kasvatustieteestä kiinnostumista, ja ylipäätään

¹⁶³ Järvinen 1985, 158–159

¹⁶⁴ Kivinen & Rinne 1989, 419

¹⁶⁵ Rähä 2010, 222

¹⁶⁶ Rähä 2010, 222

liiallista tieteellistä orientoitumista, pidetään opettajaopiskelijoiden heimon hyveiden vastaisena, ja opiskelija joutuu varomaan kasvatustieteistä innostumista¹⁶⁷.

Pehmeän ja soveltavan heimon ihanteiden mukaisesti opiskelijat toivovat opetuksen olevan käytännönläheistä. Oletus siitä, että opettajantyössä ei tarvitse teoriaa on havaittavissa jo pääsykokeissa: Helsingin Sanomat haastatteli opettajankoulutukseen pyrkijää, joka moitti pääsykokeen aineistona ollutta tieteellistä tekstiä ja ihmetteli ”miten moisen tekstin omaksuminen mittaa opettajan ominaisuuksia”¹⁶⁸.

Yliopisto-opiskelija tulee yleensä yliopistoon opiskelemaan sitä pääainetta, josta hän on kiinnostunut. Esimerkiksi historian laitokselle pyrkijä on kiinnostunut historiasta ja suomen kieltä opiskelemaan hakeutuva kielitieteestä. Opettajankoulutuslaitokseen kuitenkin hakee opiskelemaan henkilö, joka haluaa opettajaksi. Hän ei välttämättä ole lainkaan kiinnostunut kasvatustieteestä tieteenalana tai ylipäänsä tieteellisistä opinnoista, vaan hakijan päämääränä on opettajan ammatti. Opettajaopiskelijasta voidaan sanoa, että ”opintojen mieli” ei ole kiinnittynyt opiskeluaikaan vaan työelämään¹⁶⁹. Kun heimo on voimakkaasti kiinnittynyt työelämään, opettajaopiskelijat vaativat luennoijan kenttäkokemuksen lisäksi käytännön opettajuutta tukevaa sisältöä. Teoriaa pidetään tästä käytännöstä kaukaisena ja siten irrelevanttina. Opettajanammattiin ajatellaan edelleen kuuluvan enemmän käytännön taitoja ja tietynlaista ”opettajapersoonallisuutta”. Opiskelijat eivät sen takia pidä teoreettisia opintoja niin tärkeinä kuin käytännön oppeja. Opettajan ammattitaito näyttäytyy pikemminkin tietynlaisten persoonallisten ominaisuuksien kimpuna¹⁷⁰.

Opiskelijat toivovat luennoille paljon käytännön esimerkkejä ja kokemuksia. He esimerkiksi epäilevät, että luennoitsijoilla ei ole nykypäivän käytännön kokemusta opettajan työstä ja että tämän takia luennoitsijan opetus perustuisi pelkkiin olettamuksiin. Epäily on kiinnostava ja kertoo, paitsi voimakkaasta toiveesta käytännönläheiseen koulutukseen, myös siitä, että teorian tiedon ei ajatella tuovan valmiuksia opettaa tai kouluttaa opettajia. Epäily paljastaa myös opiskelijoiden olettamuksen siitä, että käytännön kokemus olisi aina automaattisesti relevanttia ja

¹⁶⁷ Rähä 2003, 103

¹⁶⁸ Helsingin Sanomat 12.5.2010

¹⁶⁹ Ylijoki 2002, 60

¹⁷⁰ Rähä 2006, 210

nimenomaan olennaisempaa kuin kouluttajan teoreettinen osaaminen ja tutkimusmeriitit.

Opiskelijat odottavat saavansa opinnoistaan käytännön hyötyä opettajan työhön. He toivovat luennoille enemmän käytäntöä, toiminnallisuutta, elävyyttä ja kokemuksellisuutta. Joidenkin mielestä luennot on ahdettu täyteen teoretietoa, jota on mahdotonta omaksua. Vaikka aineistossa oli merkkejä siitä, että jotkut opettajaopiskelijat odottavat luentojen herättelevän ajatuksia ja pohdintoja, osassa kirjoitelmista näkemys tiedosta oli jotain sisällöllistä, mikä pitää pystyä omaksumaan ja hallitsemaan.

Kuinka käytäntöä sitten ylipäänsä voi opettaa? Eikö käytäntöä voi oppia ainoastaan itse tekemällä ja harjoittelemalla? Kaipuu käytännön vinkkeihin on seurausta siitä, opettajankoulutus on siitä poikkeava yliopistokoulutus, että se johtaa suoraan tiettyyn ammattiin. Useat opiskelijat pitävät siksi kenties tärkeämpänä käytännön työtä tukevaa opetusta, eikä niinkään kaukana käytännöstä koettua teoriaa. Opiskelijoiden mielissä kenties siintää toive selviytyä sekä opetusharjoittelusta että opettajan ammatista mahdollisimman hyvin. Tämä toive on inhimillinen ja ymmärrettävä, koska opettajan ammatti nähdään hyvin käytännönläheisenä, ja sen haasteiden ajatellaan olevan enemmän sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia kuin teoreettisia. Opettajankoulutus ei siis näyttäydy kovinkaan tieteellisenä tai akateemisenä laitoksena vaan enemmänkin kouluna. Tämä osaltaan saa opiskelijat toimimaan siten kuin he olisivat koululaisia.

Opiskelijat toivovat luennoille hyvin paljon lisää käytännöllisyyteen linkittyvää toiminnallisuutta. Toiminnallisuus onkin yksi opettajankoulutuksen heimon hyveistä¹⁷¹. Opettajaopiskelijan täytyy olla aktiivinen ja puuhakas ja näyttää näkyvien taitojen osaamistaan. Ajattelu- ja pohdintataidot pidetään enemmän piilossa.

Toivoisin, että luennoilla keskusteltaisiin enemmän ja käytettäisiin toiminnallisia työtapoja. Toiveet toteutuvat melko harvoin, sillä yleensä opettaja puhuu yksin salin edestä ja opiskelijat istuvat hiljaa paikoillaan. (24)

¹⁷¹ Rähkä 2003, 102

Luokanopettajaopiskelijat huomaavat jo opiskeluaikoina, että tiedettä ja teoriaa ei arvosteta työelämässä, vaan tärkeämpää on ”käytännöllinen osaaminen” ja ”maalaisjärki”. Opiskelemaan tullessaan luokanopettajaopiskelijat pitivät tärkeimpänä muihin opiskelijoihin tutustumista. Vähemmän tärkeinä pidettiin muun muassa opintojen suunnittelua ja opintomahdollisuuksien kartoittamista. Tutkimuksen mukaan 80 %:lla luokanopettajaopiskelijoista on selkeä kuva tulevaisuuden työtehtävistä ja -ympäristöstä, ja eniten tietoa saadaan harjoittelun kautta. Asiantuntemus voidaan nähdä ominaisuutena, joka kehittyy koulutuksen ja kokemuksen kautta, ja johon kuuluu myös hänen persoonallisuutensa. Ihmissuhdetaidot, sosiaalisuus, ja käytännöllisyys arvostettiin korkealle.¹⁷²

6.2.2 Sosiaalisuuden ihanne ja keskustelun kaipuu

Opettajaopiskelijoiden heimon moraalijärjestykseen kuuluu voimakas sosiaalisuuden ihanne. Opiskelijat ryhtymään istumaan kotiryhmittäin, haluavat keskustella omista asioistaan vieruskaverin kanssa ja toisaalta toivovat luentojen olevan vuorovaikutteisia.

Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden hyveitä ovat ryhmäkeskeisyys ja esille tuleminen halu¹⁷³. Tätä edistää jo se, että Jyväskylän yliopistossa opettajaopiskelijat jaetaan opintojensa alussa niin sanottuihin kotiryhmiin, joissa he tekevät suuren osan opinnoissaan. Ystävyys- ja kaverisuhteet ryhmän sisällä voivat olla tiiviitä, ja kotiryhmät jäsentävät opiskelijoiden sijoittumista luentosaliin. Kirjoitelmista käy ilmi ja myös observoidessani havaitsin, että opiskelijat saapuvat luennolle kaveriporukassa ja ryhmittäytyvät istumaan omien kavereidensa viereen. Aineisto ei kerro, istuvatko opiskelijat juuri oman kotiryhmänsä opiskelijoiden kanssa, mutta yhtä kaikki opiskelijoiden ryhmät ovat tiiviitä. Kotiryhmäopetuksen hintana tai kääntöpuolena vaikuttaa olevan, että ryhmän ulkopuolisten opiskelijoiden on vaikea päästä mukaan porukkaan:

Opiskelijoiden ryhmät ovat tiiviitä. On vaikeaa mennä ”väärään paikkaan, vieraaseen ryhmään” istumaan.
(26)

¹⁷² Ahola & Olin 2000

¹⁷³ Heikkinen 1999, 51

Omassa kaveriporukassaan opiskelijat saattavat keskustella luennon sisältöön kuulumattomia asioita koko luennon ajan. Moni opiskelija myöntää, että kesken luennon harhautuu hyvin helposti keskustelemaan vierustoverinsa kanssa. Perusteiksi tälle opiskelijat mainitsevat esimerkiksi luentojen tylsyyden ja tarpeettomuuden.

Sen lisäksi, että opiskelijat keskustelevat luennon aikana keskenään, he myös toivovat luento-opetukseen enemmän dialogisuutta. Toive keskusteleavasta ja vuorovaikutteisesta luennosta esiintyi hyvin monessa vastauksessa. Opiskelijat toivovat, ettei luento olisi vain luennoitsijan yksinpuhelua, vaan että myös opiskelijat saisivat osallistua siihen. Opiskelijat toivovat luentojen haastavan ajatteluun ja herättävän halua pohtia kriittisesti erilaisia ilmiöitä. Ensi lukemalta toive vaikuttaa pyrkimykseltä oman ymmärryksen rakentamiseen, mitä se varmasti osaltaan ja joillain opiskelijoilla onkin. Muun aineiston valossa toive vaikuttaa kuitenkin kummalliselta.

Hyvin monessa kirjoitelmassa nimittäin kuvailtiin tyypillistä luentotilannetta, jossa opettajan kysymyksen jälkeen syvä hiljaisuus laskeutuu saliin, eikä kukaan halua vastata luennoitsijan kysymykseen. ”*Yleensä kuitenkin löytyy joku rohkea, joka puhkaisee piinaavan hiljaisuuden*” (1) tiivistää eräs kirjoittaja monen muunkin ajatuksen. Opiskelijat toivovat luennoille lisää keskustelua, mutta vain samat ja harvat opiskelijat ovat halukkaita osallistumaan nykyisessä tilanteessa tarjottaviin keskustelumahdollisuuksiin. Opiskelijat siis toivovat, että luennoilla keskusteltaisiin mutta jonkun muun kuin minän pitäisi ottaa siitä vastuu. Tämä ristiriita nousee esiin aineiston hyvin monesta kirjoitelmasta.

Keskusteluhaluttomuuteen esitetään useita syitä. Keskustelujen aiheet eivät aina motivoi opiskelijoita ja jotkin keskustelutehtävät opiskelijat ovat kokeneet turhiksi, irrallisiksi ja ajantäyttöön tarkoitetuksi. Kirjoitelmissa kuvaillaan, kuinka opiskelijat jaksavat hetken aikaa keskustella annetusta aiheesta ja sitten puhe siirtyy muihin aiheisiin. Lisäksi keskustelua ei opiskelijoiden mielestä pureta tarpeeksi.

Monet myös kokevat suuren ryhmän hankalaksi paikaksi keskustella. Yhtäältä opiskelijat haluavat keskustella toistensa kanssa mutta toisaalta työntekoon liittyvä keskustelu tuntuu vaikealta. Opiskelijoiden kirjoitelmien mukaan keskustelut onnistuvat paremmin pienemmissä ryhmissä. Ilmeisesti koti- ja pienryhmäopetuksen

varjopuoli on se, että suuri ryhmä koetaan vaikeaksi ja turvattomaksi paikaksi keskustella. Suuryhmä toki voi olla jäsenilleen todella pitkäväteinen ja turhauttava ja aiheuttaa siten ärtymystä¹⁷⁴.

Kaipaisin enemmän demoja luentojen sijaan/rinnalle.

Demoilla keskusteleva ilmapiiri toteutuu paremmin. (44)

Kaipuu demoja kohtaan kuvastaa toivetta pienemmistä ryhmistä. Pienissä ryhmissä opiskelijat kokevat, että heidän on helpompaa keskustella. Luentotilanteessa moni opiskelija arastelee asettaa omia ajatuksiaan muiden arvostelulle alttiiksi. He kokevat, ettei heillä ole relevanttia sanottavaa tai he eivät uskalla altistaa ajatuksiaan muiden kritiikille. Opiskelijoiden edeltävä koulutus peruskouluissa ja lukiossa ei anna valmiuksia eikä kannusta omien ja muiden ajatusten kriittiseen pohdintaan, vaan Suomen koulujärjestelmän traditio on pikemmin passivoiva¹⁷⁵. Opettajaopiskelijat uusintavat tätä passiivisen koululaisen roolia omilla luennoillaan.

Vuorovaikutteisen luennon toiveen ja todellisen havaitun tilanteen välinen ristiriita on ilmeinen. Mitä opiskelijat oikeastaan haluavat? Haluavatko he todella pohtia ja keskustella vai onko heillä tarve löpötellä?

Osa opiskelijoista varmasti tuntee todellista halua rakentaa omaa ymmärrystään keskustelemalla ja pohtimalla. Löpöttelyntarpeesta kielii kuitenkin useassa kirjoitelmassa ja omassa observoinnissani tehty havainto, että opiskelijat keskustelevat hyvin paljon keskenään luennon aikana. Luennoilla on heille tärkeä sosiaalinen funktio, koska siellä tapaa opiskelutovereita, joiden kanssa voi jutella ja vaihtaa kuulumisia. Luennoilla ei kuitenkaan välttämättä ole heille oppimisen funktiota. Löpöttelyntarpeen opiskelijat naamioivat vaateiksi keskusteleville ja dialogisille luennoille.

Löpöttely on myös yksi opettajainhuoneiden keskeisiä terapeuttisia käytänteitä. Kun todellinen työstä ja sen ongelmista puhuminen ahdistaa opettajia, löpöttely tuntuu huojentavalta ja suojaa ongelmien kokemiselta. Löpöttelyä ovat ”tarkoitukseton” puhe, huumori ja kevyt sanailu.¹⁷⁶ Löpöttely näyttää vapaamuotoiselta, mutta itse

¹⁷⁴ De Mare 1989

¹⁷⁵ Rautiainen & Rähä 2010

¹⁷⁶ Karjalainen 1992

asiassa sitä ohjaavat yhteisön normit. Lörpöttely, joka ei saa mennä itse asiaan, on yhteisön puhetapaa määrittävän sosiaalisen protokollan mukaista toimintaa¹⁷⁷.

Samoin kuin opettajat opettajainhuoneessa, lörpöttelevät opiskelijat luennolla ja usein näin väistelevät todellista puhumista opiskelun ja tulevan opettajan työn ongelmista. Oppimisorientaation sijaan opiskelijat siis vaikuttavat suojautuvan ja kurkkivan poteroistaan. Jokin sosiaalinen uhka aiheuttaa sosiaalisen suojautumisen¹⁷⁸, eivätkä opiskelijat kykene kohtaamaan avoimesti ristiriitoja, joita saattaisi syntyä eriävien mielipiteiden ilmaisusta. Suojautuminen vie valtavasti energiaa oppimiselta¹⁷⁹. Muutama kirjoittaja oli myös havainnut, että luennoilla harvoin kritisoidaan tai kyseenalaistetaan toisten puheenvuoroja ja ajatuksia. Opettajaopiskelijat vaikuttavat siis hyvin halukkailta ylläpitämään konsensusta. Samantyyppistä halukkuutta pinnallisen konsensuksen ylläpitoon on havaittu myös opettajayhteisöissä¹⁸⁰. Maailma on kuitenkin ristiriitainen ja kompleksinen ja oppimiseen kuuluu konflikteja ja ristiriitoja¹⁸¹.

Opettajaopiskelijoiden hyveinä pidetään yhteisöllisyyttä ja ulospäin suuntautuneisuutta¹⁸², joten lörpöttely opiskelutovereiden kanssa luennolla on opiskelijoille hyvin tärkeää yhteisöllisyyden osoittamista ja ylläpitämistä. Yhteisöllisyyden ja konsensuksen tavoittelu kuitenkin voi olla este oppimiselle.

Moraalijärjestyksessä on aina yksilölle liikkumavaraa, eivätkä kaikki opettajankoulutuslaitoksen opiskelijatkaan täysin varauksetta ihannoi sosiaalisuutta ja jutustelua. Osa kirjoittajista opettajaopiskelijoiden laumasieluisuus huvittaa, ja vaikka lörpöttely luennon aikana on sosiaalisen protokollan ja moraalijärjestyksen hyväksymää, se ärsyttää ja häiritsee joitain muita opiskelijoita:

En tiedä, ovatko vain okl:n opiskelijat toisinaan niin epäkypsiä, että eivät tajua olla hiljaa vaan lähes normaaliin puheääneen juttelevat, mitä eilen tapahtui, mitä illalla tulee tapahtumaan tai mitä parturi sanoi hiuksista. En ole

¹⁷⁷ Lofström 1999, 133

¹⁷⁸ Kallas ym. 2006, 166

¹⁷⁹ Kallas ym. 2006, 154

¹⁸⁰ Karjalainen 1992, 41

¹⁸¹ Kallas ym. 2006, 157

¹⁸² Esim. Heikkinen 1999; Rähä 2003

juurikaan ollut muiden laitosten luennoilla, mutta OKL:n luennoilla juttelu usein häiritsee. Aikuisia ihmisiä joutuu sitten luennoitsija huomauttamaan siitä, että olisivat takarivissä hiljaa. (52)

Edellä kuvatun kaltaisessa tilanteessa opettajankoulutuslaitoksen ja opiskelijoiden heimokulttuurin moraalijärjestykset menevät pahasti ristiin, kun opettajaopiskelijat arvostavat sosiaalisen löpöttelyn opiskelua korkeammalle. Opiskelijat ovat tehneet valinnan eri moraalijärjestysten välillä ja valinneet sosiaalisuuden hyveen, mikä turhauttaa kirjoittajaa, joka olisi ilmeisesti itse priorisoinut luennolla opiskelemisen hyveen.

6.2.3 Huumorin kaipuu ja tylsyyden välttely

Moraalijärjestyksenä mukaan opettajaopiskelijaheimo tavoittelee ja arvostaa huumoria ja hauskuutta sekä kammoksuu epämukavuutta ja tylsyyttä. Opiskelijat sekä kaipaavat luennoille lisää viihdyttävyyttä ja huumoria että pyrkivät tekemään luentotilanteesta itselleen hauskan ja miellyttävän erilaisin keinoin. He keskustelevat ja nauravat mielellään vierustovereidensa kanssa. Lisäksi he toivovat, että luennoitsija tekisi luentotilanteesta miellyttävän ja kertoisi hauskoja juttuja. Lisäksi luento-olosuhteiden täytyisi olla mukavat.

Huumori on itsessään kompleksinen ilmiö, enkä tässä tutkimuksessani sivua sitä kuin viipaleen verran. Ihminen pitää huumorista, koska nauraminen on erinomainen keino saada mielihyvää¹⁸³. Naurulla on itsestään selvä yhteys elämään ja elinvoimaan, ja se on voimakas ase surua vastaan¹⁸⁴. Huumori on siten ihmisen keino tuottaa mielihyvää ja pitää ahdistus loitolla.

Opiskelijat nauttivat viihdyttävästä keskustelusta toistensa kanssa ja he haluavat luennoitsijankin olevan hauska ja viihdyttävä. Luennoitsija halutaan jollain tapaa alentaa auktoriteettiasemastaan narrin ja asiakaspalvelijan asemaan. Opiskelijat haluavat hänen tekevän luennosta hauskan ja ”*pistävän itsensä peliin*” (10).

¹⁸³ Freud 1983, 125

¹⁸⁴ Alho 1988, 14, 18

Huumorintaju onkin hyvän opettajan tunnusmerkki¹⁸⁵. Opiskelijat eivät kuitenkaan aina arvosta luennoitsijan huumorintajua tai vitsejä. Observoidessani ja omista opinnoissani havaitsin usein tilanteen, että opiskelijat eivät välttämättä naura luennoitsijan huumoriksi tarkoitettulle jutulle. Nauramisesta kieltäytymällä opiskelijat käyttävät joukkovoimaa, kun eivät ikään kuin palkitse naurulla luennoitsijaa hänen kertomastaan vitsistä. Huumorilla on näin mahdollista yhteisöllisyyden osoittamisen lisäksi myös sulkea yksilö pois yhteisöstä. Kun opiskelijat kieltäytyvät nauramasta luennoitsijan vitsille, he pyrkivät osoittamaan, ettei luennoitsija kuulu heidän joukkoonsa. He siis toivovat luennoitsijan olevan hauska ja kertovan vitsejä, mutta käyttävät naurua vallankäyttövälineenä joko tukeakseen tai näpäyttääkseen luennoitsijaa.

Kirjoitelmien mukaan luennoitsijoita myös arvostellaan ja heidän opetus- ja ammattitaitoaan kyseenalaistetaan. Kirjoitelmissa tehtiin luennoitsijoita naurunalaisiksi esimerkiksi kuvailemalla, kuinka nämä lukevat monotonisesti Power Point -esityksiään eivätkä saa opiskelijoita innostetuksi mukaan. Nauru onkin alamaisten ase vallanpitäjiä vastaan. Ihmiseltä voidaan riistää auktoriteetti tekemällä hänet koomiseksi¹⁸⁶. Totalitaristisissa maissa vitsien kertominen vallanpitäjistä on usein rangaistuksen uhalla kiellettyä ja huumori on ollut kurjuudessa eläville ihmisille psyykkisesti tärkeä selviytymiskeino¹⁸⁷. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden ei voida ajatella elävän millään lailla vainottua elämää, mutta myös he saattavat kokea, että tekemällä valta-asemassa olevan luennoitsijan naurunalaiseksi he saavat hieman valtaa takaisin itselleen.

*Eikä --- vaadita kuin yksi ”hauska” juttu kanssakurssilaiselta,
niin luento menee täysin ohi korvien. (54)*

Opiskelija kuvailee lainauksessa tilannetta, jossa opiskelijatoverin kertoma vitsi vie huomion luennolla opiskelemiselta. Naurulla onkin suuri sosiaalinen funktio¹⁸⁸. Jokainen vitsi vaatii yleisön, ja samoille asioille nauraminen on

¹⁸⁵ Aulls 2004, 320

¹⁸⁶ Freud 1983, 167

¹⁸⁷ Esimerkiksi natsi-Saksan miehittämissä valtioissa kerrottiin Hitleriä ja natsseja pilkkaavia kaskuja ja nykyään Iranissa vitsit leviävät tekstiviestitse.

¹⁸⁸ Bergson 1994, 12

hengenheimolaisuuden osoitus ¹⁸⁹ . Opiskelijat istuvat luennoilla tiiviissä kaveriporukoissa, mitkä ovat otollisia paikkoja joko kertoa itse vitsejä tai huvittua muiden jutuista. Yhdessä nauraminen luo koheesiota opiskelijoiden välille ja ryhmäyttää heitä.

Vitsailulla on paljon ihmiselämälle tärkeitä ja positiivisia piirteitä. Toisaalta se voi olla keino ohittaa, mitätöidä ja paeta asioita tai ihmisiä. Naurulla ja huumorilla on tärkeä paikkansa ihmiselämässä, koska sillä on ollut mahdollista keventää asioita. Monilla ammattiryhmillä on oma omintakeinen huumorinsa, jota pidetään varsinkin henkisesti raskasta työtä tekevän ammattilaisen työssä jaksamisen kannalta olennaisena. Huumoria pidetään yhtenä opettajankin ammatin selviytymiskeinona. Jo opiskeluaikana sillä voidaan käsitellä vakavia, vaikeaksi koettuja ja ahdistusta aiheuttavia kysymyksiä ja asioita. Ongelmaksi huumori muodostuu silloin, kun sitä käytetään vallankäyttöön tai jos se estää opiskelua ja oppimista.

Huumorin lisäksi opiskelijat toivovat fyysisesti miellyttäviä luento-olosuhteita, koska epämukavuus häiritsee viihtyvyyttä. Aineistossa minua yllätti se, että siellä oli paljon mainintoja luentosalien kovista puupenkeistä, jotka saivat moitteita epämukavuudestaan:

Toisaalta kuuluisan Alvarin [arkkitehti Alvar Aalto] penkit eivät kannusta istumaan paikallaan, vaan etsimään hyvää asentoa, jota on lopulta mahdoton löytää. (39)

Kirjoitelmat kirjoittaneet opiskelijat ovat suuren osan luennoistaan istuneet Jyväskylän yliopiston päärakennuksen luentosaleissa. Rakennus on Alvar Aallon suunnittelema ja varsinkin sen yhdessä salissa on kuuluisan kovat puupenkit. Keräsin kirjoitelma-aineiston tässä nimenomaisessa salissa, joten se on varmasti vaikuttanut penkkimainintojen tiheyteen. Uskon kuitenkin kovien puupenkkiä päätyneen kirjoitelmiin myös muista syistä.

Puupenkit symboloivat sitä, kuinka epäolennaisiin asioihin opiskelijoiden huomio luennolla kiinnittyy. Kun kasvatustiede sinänsä ei kiinnosta ja motivoi (mutta sitä on kuitenkin pakko opiskella) olisi toivottavaa, että edes olosuhteet olisivat jokseenkin

¹⁸⁹ Freud 1983, 134

siedettävät. Opiskelijat kirjoittavatkin kokevansa luennot tylsiksi ja turhiksi. Luentojen sisällöt koetaan yhdentekeviksi ja joskus luennoijan monotoninen esiintymistapa turhauttaa. Kun joutuu 1,5 tuntia kuuntelemaan tarpeettomaksi kokemaansa luentoa, luennosta muodostuu kamppailu turhautumisen ja epämukavuuden kanssa, mikä kulminoituu ikäviin istuimiin.

Epämukavuuden ja tylsyyden kokemukset luennoilla kanavoituvat oheistoimintaan. Jo aiemmin mainitun vierustoverin kanssa keskustelemisen lisäksi opiskelijoilla saattaa olla mukana kannettava tietokone. He saattavat myös lukea kaunokirjallisuutta, tehdä käsitöitä, juoda tai syödä, käyttää kännykkää ja tutkia kalenteria:

Luennoillahan pitäisi kuunnella luennoitsijaa, mutta erinäisistä syistä tätä ei aina tapahdu. Monesti luennoilla jutellaan omia asioita (yleensä juuri tapahtuneita tai tapahtuvia mielenkiintoisia sosiaalisia tilanteita tai mennyttä/tulevaa tenttiä). Läppäriä kantavat tuntuvat etsivän netistä jotain ostettavaa tai hauskoja YouTube-videoita. Kalenterin plärräminen, tekstiviestien lähettely, kännykkäpelin pelaaminen yms. ovat ”normaalia” luentopuuhaa. (54)

En paheksu opiskelijoiden mielihyvähakuisuutta ja toivomusta viihdyttävästi luennosta. Huumoripitoinen asioiden käsittely ei ole ongelma, jos myös ilmiöiden vakavammalle ja syvällisemmälle pohdinnalle on aikaa ja tilaisuus. Mielihyvöorientaatio ja oppimisorientaatio eivät välttämättä sulje toisiaan pois, ja esimerkiksi huumori voi myös edistää oppimista.

Mielihyvän hakeminen ja pyrkimys viihdyttävään luentoan voivat kuitenkin valitettavasti myös estää oppimisen. Oppiminen ei ole aina miellyttävää ja viihdyttävää vaan toisinaan hyvin vaativaa ja vaivalloista. Oppimista saatetaan vihata, koska oppimisprosessissa joutuu kohtaamaan avuttomuuden, riippuvaisuuden ja turhautumisen tunteita¹⁹⁰. Luentojen päätarkoitus ei ole viihdyttää ja tuottaa mielihyvää vaan saada opiskelijat oppimaan ja ajattelemaan. Ongelmalliseksi

¹⁹⁰ Bion 1979

huumori muodostuu, jos ilmiöiden keventäminen niiden tekeminen naurunalaisiksi on ainoa keino käsitellä näitä asioita. Huumorilla siten sivuutetaan jokin vaikeaksi ja vaivalloiseksi koettu asia ja estetään näin kokonaan sen syvempi ja vakavampi pohtiminen.

Nykyään luennon aikaiset keskustelutehtävät ovat ihan hyviä, mutta alkuvuosilta muistaa jotain ihan naurettavia, ajan täyttöön(kö?) tarkoitettuja kysymyksiä. (28)

Toisaalta en myös kiistä, etteivätkö luennot voisi olla joskus tylsiä ja turhia. Opiskelijoiden kirjoitelmat saattavat kertoa myös opetuksen heikosta laadusta. On täysin mahdollista, että joskus luennoilla annetut tehtävät ovat todella turhaa ajanhukkaa ja luentojen sisällöt itsestään selvää jaarittelua. Jätän kuitenkin luennon analyysin ja luennoijan mahdolliset pelot ja ahdistukset tutkimukseni ulkopuolelle. Olennaista ja kiinnostavaa analyysissäni onkin se, että kirjoitelmien perusteella opiskelijoiden motivaatio opiskella luennolla vaikuttaa olevan alhainen, minkä takia he toivovat luentojen olevan miellyttäviä ja viihdyttäviä, ja lisäksi heidän suhtautumisensa luennoilla opiskeltaviin asioihin on defensiivistä.

6.2.4 Luennoijasta erottautuminen

Heimokulttuurinsa moraalijärjestyksen mukaan opiskelijat pyrkivät erottautumaan luennoijasta ja suhtautuvat tähän jopa passiivis-aggressiivisesti. Opiskelijoiden ja luennoijan välit eivät siis ole täysin mutkattomat, ja luennoijan ja opiskelijoiden oletamat moraalijärjestykset menevät välillä pahasti ristiin. Opiskelijoilla on erilaisia käsityksiä siitä, mitä luennoija heiltä odottaa. Osa olettaa, että luennoija odottaa opiskelijalta hiljaisuutta, läsnäoloa ja kuuntelua. Toiset opiskelijat ovat sitä mieltä, että opiskelijan odotetaan olevan aktiivinen ja osallistuva. Jotkut totesivat, että opiskelijoilta ei odoteta luennolla mitään muuta kuin työrauhan antamista luennoijalle.

Johtajan asemassa olevat ryhmän jäsenet herättävät joissakin ihmisissä pelkoa tai uhmaa juuri valtaroolinsa takia. Johtajan, eli tutkimuksessani luennoijan, asema on kuitenkin ulkoinen ärsyke, joka herättää yksilössä mielen sisäisen auktoriteetin, joka

saattaa perustua todellisiin kokemuksiin tai olla oman mielen luoma uhkakuva.¹⁹¹ Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat suhtautuvat luennoijiin passiivis-aggressiivisesti: he eivät hyväksy luennoijan heikkouksia vaan suhtautuvat niihin verhotun vihamielisesti. He rankaisevat luennoijaa esimerkiksi jättämällä vastaamatta tämän kysymyksiin tai kieltäytymällä nauramasta tämän huumoripitoisille kevennyksille. Mikäli luennoijan antama keskustelutehtävä ei ole mielekäs, opiskelijat teeskentelevät tekevänsä niin kuin pyydetään, mutta usein ryhtyvät pian keskustelemaan omista asioistaan.

[K]eskustelun raiku alkaa mahdollisen kaveri(e)n kanssa käytävän pohdintakeskustelun aikana. Aiheesta vai jostain muusta? Ehkä jälkimmäisestä. (11)

Opiskelijoilla on oletuksia siitä, mitä luennoija heiltä odottaa, ja heillä itsellään on myös odotuksia luennoijaa kohtaan. Luennoijan toivotaan olevan herra ja narri: hänen halutaan sekä pitävän langat käsissään ja ottavan vastuun niin opiskelijoiden motivoimisesta kuin luennon sisällöistäkin että alistuvan opiskelijoiden palvelijaksi ja viihdyttäjäksi. Luennoijan halutaan olevan hauska ja kertovat vitsejä, mutta opiskelijat eivät välttämättä naura vastavuoroisesti luennoijan vitseille.

Suuryhmän jäsenet tuntevat helposti riippuvuutta auktoriteettia kohtaan. Mitä suurempi ryhmä, sitä näkyvämpi rooli johtajalla on, ja ryhmä samalla mukautuu johtajakeskeisyyteen. Riippuvassa ryhmässä vallitsee myös oletus, että ryhmä on kokoontunut johtajaansa varten ja ryhmä saattaa odottaa johtajan tukevan heitä.¹⁹² Tämä lisää opiskelijoiden vastuuttomuutta ja saa heidät kokemaan alisteista suhdetta luennoijaa kohtaan. Dialoginen luento-opetus ei luennoijan yrityksistä huolimatta onnistu, sillä opiskelijat omaksuvat alamaisen roolin.

*Luennoitsijan pitäisi saada parempi kontakti opiskelijoihin
→ esim. ryhmäkoot pienemmiksi, parempia ja
mielenkiintoisempia luentoja. (8)*

Opiskelijat ovat riippuvaisia luennoijasta ja haluavat tämän tekevän luennosta mielenkiintoisen ja paremman. Opiskelijoiden kyvyttömyys tai haluttomuus nähdä

¹⁹¹ Niemistö 1998, 124

¹⁹² Niemistö 1998, 59, 144

itse vaivaa luennolla oppimisensa eteen ohjaa heitä kohdistamaan vaatimuksia suuryhmän johtajalle eli luennoijalle. Opiskelijoiden on vaikea nähdä omaa osuuttaan kontaktin tai mielenkiintoisempien luentojen luomisessa, kun opiskelun hierarkkinen kehys¹⁹³ estää sen.

Kirjoitelmien käsitykset hyvästä ja huonosta opettajuudesta vastaavat tutkimustuloksia hyvän ja huonon opettajan kategorioita. Hyvä opettaja on muun muassa innostunut, huumorintajuinen, arvostaa opiskelijoiden ajatuksia ja antaa opiskelijoiden osallistua. Kehno opettaja puolestaan on esimerkiksi monotoninen, tylsä ja käyttää yksipuoleisia opetuskanavia.¹⁹⁴

Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden mielestä opettajan täytyy olla pätevä oman alansa asiantuntija. Opiskelijoiden epäilykset opettajankoulutuslaitoksen kouluttajien epäpätevyydestä perustuvat siihen, että mikäli luennoitsijoilla ei ole käytännön kokemusta opettajan työstä, hänen luentonsa perustuvat pelkkiin olettamuksiin.

Nikkola (2007) on tutkinut opettajaopiskelijoiden ristiriitojen kohtaamista. Hän on tehnyt havainnon, että toisinaan ryhmä pyrkii purkamaan pahan olonsa johonkin syntipukkiin. Opiskelukulttuurissa ylhäältä päin käskyttäminen on tärkeä syntipukki. Kun opiskelijat hakevat ulkopuolisia syyllisiä tai kieltävät ongelmien olemassa olon, kehittyä defensiivinen kulttuuri, joissa voimat kuluvat työn välttelyyn tai esimerkiksi olosuhteiden syyttelyyn.¹⁹⁵

Näyttää siltä, että opiskelijat etsivät ulkopuolisia syyllisiä sille, etteivät he pysty tai halua opiskella luennoilla. Yksi syntipukki on luennoija, joka opiskelijoiden mielestä ei anna heidän osallistua riittävästi vaan opettaa liian opettajajohtoisesti. Opiskelijat onnistuvat näin välttämään työnteon ja pakenemaan vastuuta omasta oppimisestaan.

Opiskelijat saattavat myös projisoida omia epävarmuuden tunteitaan luennoijaan. Projektiossa ihminen havaitsee tiedostamattaan toisessa ihmisessä piirteitä, joita ei

¹⁹³ Mäensivu 2007

¹⁹⁴ Aulls 2004, 320

¹⁹⁵ Nikkola 2007, 78–79

hyväksy itsessään, minkä seurauksena hän saattaa esimerkiksi syyttää työtoveriaan dominoivaksi ja samalla torjua oman dominointipyrkimyksenä¹⁹⁶.

Projektio ilmenee usein opetustilanteissa: etenkin yläkoulun opettajat ovat nuorten projektioiden kohteena. Yläkoululaisten itsetunto on usein niin heikko, että hänen on vaikea kestää kielteisiä piirteitä itsessään. Hän kuitenkin havaitsee hyvin tarkasti samat piirteet aikuisessa ja osoittaa selkeästi, ettei voi sietää kyseistä piirrettä.¹⁹⁷

Luennoilla useimmiten myös ”arvostellaan” luennoitsijan taitoja. (46)

Samoin projektio voi olla eräs selitys, miksi luennoija ja opiskelijoiden välillä on ristiriitoja luennoilla. Opettajaopiskelijan opettajuus ja ammatillinen itsetuntemus ovat vasta kehitysvaiheessa, ja opiskelija rakentaa käsitystään siitä, millainen opettaja hän haluaa olla.

Luennoilla häiritsee myös se, jos luennoitsija puhuu monotonisesti. (45)

Opiskelija saattaa tiedostamattaan projisoida luennoijaan sellaisia opettajan piirteitä, joita hän ei voi itsessään sietää tai jollaisia hän pelkää itsessään olevan. Tällaisia vaikuttavat kirjoitelmien mukaan olevan esimerkiksi monotoninen esiintyminen, huumorintajuttomuus, tylsyys ja asiantuntemattomuus.

Luennoitsijalla tulisi olla hieman karismaa, mikä hänen tulisi saavuttaa rationaalisella ylivoimallaan. (12)

Projektio psyykkisenä mekanismina mahdollistaa myös ihailun. Opiskelijat ihailevat ja pitävät hyvänä luennoijana sellaista, joka, paitsi saa heidät viihtymään, kenties myös muistuttaa opettajatyyppejä, millaiseksi he itse haluavat tulla. Opiskelijoiden mielestä hyvä luennoija on muun muassa karismaattinen, hauska, älykäs ja hyvä esiintyjä. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat painottavat kirjoitelmissa luennoijan esiintymistaitoja. Mikäli tämä ilmaisee heidän omaa opettajaihannettaan, löydös on kiintoisa: opettajan ammatin ajatellaan olevan esiintymisammatti, jonka ytimenä on taito selittää asiat opiskelijoille tai oppilaille hauskasti ja kiinnostavasti.

¹⁹⁶ Himberg 1996, 11

¹⁹⁷ Himberg 1996, 11

7 POHDINTA

7.1 Luennot ja ajan henki

Asiakasmainen käyttäytyminen ei missään tapauksessa ole vain opettajakoulutuslaitoksen opiskelijoiden ominaispiirre vaan liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen, jossa kansalaiset ovat entistä enemmän kuluttajia ja asiakkaita. Kuluttajakansalaisella on oikeus ja lähes velvollisuus tehdä valintoja ensisijaisesti omien tarpeidensa ohjaamana¹⁹⁸.

Ympäröivää yhteiskuntaa määrittää elinkeinoelämä, joten yliopistokaan ei voi välttyä tältä talouselämän kolonisaatiolta. Kun yliopistoista tulee yrityksiä, opiskelijoista on tulossa koulutuspalvelujen asiakkaita.¹⁹⁹ Yliopiston palvelulaitokseksi määrittävä tuloksellisuusdoktriini²⁰⁰ ruokkii asiakasmaista käyttäytymistä, koska palvelu edellyttää aina myös asiakkaiden olemassaoloa. Nuoret ovat tottuneet kuluttajan ja asiakkaan rooliin elämänsä eri osa-alueille, joten on looginen jatkumo, että rooli siirtyy luontevasti myös yliopistomaailmaan.

Ajan henki korostaa yksilöllisyyttä, joka on ristiriidassa humboldtilaisista ihanteista kumpuavan luento-opetuksen kanssa. Luennoilla nimittäin opetetaan samaa asiaa massoille ja opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen on haastavaa. Opiskelija joutuu seuraamaan ja kuuntelemaan luennoilla sisältöjä, jotka eivät välttämättä kohtaa hänen tämänhetkisiä oppimistarpeitaan. Se voi tuntua opiskelijoista turhauttavalta. Lyhytjännitteiset opettajaopiskelijat eivät kaipaa laajaa sivistystä vaan viihdyttävää ja käytännön työelämään keskittyvää opetusta. Luento-opetusta ei ole mahdollista räätälöidä yksittäisten opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti, vaan sen on pyrittävä jonkinlaiseen yleispätevään ja suurimmalle osalle sopivaan asioiden ja teemojen käsittelyyn.

Luennot ovat olleet aikoinaan tärkeä ja tarkoituksenmukainen opetusmuoto, mutta tarvitaanko vielä nykyajan yliopistossa luentoja? Onko luentomuotoisella opetuksella vielä jotain annettavaa, kun tietoa voidaan jakaa suuria määriä nopeasti

¹⁹⁸ Pantzar 2002

¹⁹⁹ Naskali 2009, 89–90

²⁰⁰ Kivinen ym. 1993

esimerkiksi verkon välityksellä? Opettajaopiskelijat selkeästi kaipaavat pienryhmäopetusta ja he kokevat luennot hankaliksi tilanteiksi opiskella. Opettajankoulutuslaitoksella on luentoja vähemmän ja muuta kontaktiopetusta enemmän kuin keskimäärin muilla laitoksilla. Opiskelijoiden tyytymättömyys luentoihin voi kummuta myös siitä, että heillä on runsaasti omakohtaista kokemusta muunlaisesta opetuksesta, kuten pienryhmäopetuksesta, jossa on mahdollista saada yksilöllisempää ohjausta. Luennot ovat kuitenkin kustannustehokas tapa järjestää opetusta, vaikka niiden pedagoginen hyöty on joskus kyseenalainen. Pohdinnan arvoinen asia on myös se, mitä opiskelijat oikeastaan haluavat? Onko tyytymättömyys luentoja kohtaan vain merkki jostain syvemmästä?

7.2 Opiskelija tulevana opettajana

Mistä tässä kaikessa on loppujen lopuksi kyse? Heimokulttuuria ja sen sosiaalisia normeja ja moraalijärjestyksiä ei sinänsä voi arvottaa hyväksi tai pahoiksi. Ne auttavat opiskelijaa rakentamaan identiteettiään ja luovat järjestystä ja mieltä sosiaaliseen todellisuuteen. Ongelmana opiskelijoiden heimokulttuurissa on, että se ei rakennu oppimisorientaatiolle ja voi siten haitata ammattitaidon kehittymistä. Luennoilla on eri merkitys luennoijalle ja opiskelijoille. Luennoija pyrkii kouluttamaan ja opettamaan opiskelijoita, mutta opiskelijoille luennot ovat pikemminkin sosiaalisen kanssakäymisen areena ja sopiva purnaamisen kohde. Opiskelijat esimerkiksi toivovat luennoille vuorovaikutteisuutta ja keskustelua, mutta kun keskustelumahdollisuutta tarjotaan, ne eivät kelpaa, koska keskustelunaiheet ovat tylsiä, luennoilla on vaikeaa keskustella ja omien mielipiteiden sanominen tuntuu hankalalta. Vaatimuslista luennoijille on mittava, mutta omaa toimintaansa opiskelijat eivät ole valmiita muuttamaan.

Opiskelijan voidaan ajatella olevan murrosvaiheessa: hän ei ole enää koululainen muttei vielä opettajakaan. Ammatinvalintapäätös on usein tehty suhteellisen nuorena heti lukion jälkeen, joten käsitys opettajan ammatista on se mitä opiskelija on saanut seurata koulu-uransa ajan.

Opettajan ammatti viehättää turvallisuushakuisia ihmisiä. Opettajankoulutus houkuttelee siksi selkeydellään ja ammattisuuntautuneisuudellaan ihmisiä, jotka

pitävät hallittavuudesta, käytännönläheisyydestä ja ennustettavuudesta.²⁰¹ Opettajaksi opiskelevalla on pitkä havaintokokemus opettajan työstä – oppilaan näkökulmasta²⁰². Opettajan ammatista lähes kaikilla ihmisillä on jonkinlainen käsitys, koska sitä on saanut seurata oppilaan asemasta vähintään yhdeksän vuoden ajan. Opettajankoulutus joutuu painimaan paradoksin kanssa: opettajaopiskelijat ovat kasvaneet lapsina koulussa ja palaavat sinne uudestaan aikuisena, ja opettajankoulutuksessa kohtaavat sekä opiskelijoiden että kouluttajien omat oppimishistoriat²⁰³. Monilla ihmisillä on hyvin selkeä käsitys siitä, mitä on hyvä opettaminen tai millainen on hyvä opettaja. Opettaja on merkinnyt monelle ihailtavaa, itsevarmaa ja tasapainoista aikuista: ammattiin on kuulunut luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia, joita on tavoiteltu itselle²⁰⁴. Koulutukseen hakeutuessa opettajan ammatti saattaa näyttäytyä selkeänä ja tuttuna.

Oletus opettajan työn turvallisuudesta ja selkeydestä on kuitenkin valheellinen. Opettajan ammatti on kompleksinen sekä epävarmuuden ja ristiriitojen sävyttämä. Opettaja joutuu kohtaamaan jatkuvaa epävarmuutta, mikä nousee osittain opettajan omasta kehitysprosessista, osittain opetuksen tilannekohtaisuudesta ja osittain yhteiskunnan ja koulun muutoksesta²⁰⁵. Lisäksi esimerkiksi erilaisten opetusmetodien tehosta ei ole yksiselitteistä tutkimustietoa ja dilemmat yksittäisen oppilaan edun ja ryhmän edun välillä ovat tyypillisiä²⁰⁶.

Kirjoitelmiin vastanneet opiskelijat olivat vähintään toisen vuoden opiskelijoita, joten opettajan työn haastavuus ja kompleksisuus lienee jo jollain tapaa tullut opetusharjoittelussa selväksi. Opiskelijoita saattaa ahdistaa tuleva työ ja sen ristiriitaisuus, ja ahdistusta edelleen lisää se, että he eivät koe koulutuksen aina vastaavan tarpeita. Heillä on saattanut olla koulutukseen hakeutuneessaan selkeä kuva opettajan työstä, mutta opintojen edetessä sekä ihanne opettajan työstä että opettajankoulutuksesta on särkynyt. Lisäksi usein käy niin, että opiskelijasta ei tullutkaan sitä tasapainoista ja itsevarmaa ihmistä, jota muut ihailevat²⁰⁷. Tämän

²⁰¹ Aho 1998; Rinne 1986; Rähä 2006, 212.

²⁰² Britzman 1986, 448

²⁰³ Britzman 2007, 8

²⁰⁴ Kuusinen 1988 322

²⁰⁵ Niemi 1993, 33

²⁰⁶ Helsing 2007, 1317, 1318

²⁰⁷ Kuusinen 1988, 322

ahdistuksen opiskelijat kenties kanavoivat tyytymättömyydeksi ja epämotivaatioksi luentoja ja koko koulutusta kohtaan.

Epävarmuus on luonnollinen tunne ihmiselämässä, ja se synnyttää ihmisissä pelkoa ja ahdistusta. Epävarmuuden kokemus johtuu sekä todellisuuden muutoksista että inhimillisen tiedon epätäydellisyydestä. Ihmisen tulisikin kyetä erottelemaan toisistaan tapahtumat, jotka etenevät kohtuullisen varmasti, hallitusti ja ennustettavasti sekä tapahtumat, jotka ovat aidosti muuttuvia ja sattumanvaraisia. Epävarmoja tapahtumia ei pystytä hallitsemaan, joten niiden kohtaamiseksi voi jokainen harjoitella taitoja ja sietokykyä.²⁰⁸ Epävarmuus ja siitä aiheutuva kriisi voi myös olla opettajaksi kasvun siemen²⁰⁹.

Opettajaksi opiskelevat pelkäävät paljastumista. He pelkäävät muiden huomaavan, etteivät olekaan oikeita ja sopivia opettajia. Ahdistus ja häpeä omasta osaamattomuudesta suunnataan minää uhkaavia tahoja kohtaan, joita voivat olla koulutus ja opettajat.²¹⁰ Syy omaan osaamattomuuteen löydettiin siis itsen ulkopuolelta, ja ahdistusta opiskelijat purkavat moittimalla koulutusta. Epävarmuuden tilaa pidetään uhkana asiantuntijaksi tulemiselle²¹¹.

Opettajan ammattiin liittyy monenlaisia myyttejä. Eräs niistä on myytti opettajan ammattitaidon synnynnäisyydestä. Myytin mukaan opettaminen ei ole asia, joka on opittavissa, vaan se on ennemminkin henkilökohtainen ja synnynnäinen ominaisuus²¹². Tämän myytin takia epävarmuutta ja osaamattomuutta on peiteltävä.

Opiskelu opettajankoulutuslaitoksen luennolla voi tuntua epämotivoivalta siksi, että opiskelijat eivät koe saavansa sieltä valmiuksia opettajan työhön. Opettajaopiskelija ei ehkä edes ajattele tarvitsevänsä opettajankoulutuslaitoksen koulutusta, koska hän osaa jo opettaa, sillä hän on synnynnäinen opettaja. Opiskelijat kokivat usein, ettei luennoijalla ollut heille mitään annettavaa. Opiskelijat ehkä luulevat itse tietävänsä, millaiset taidot ovat opettajan ammatissa tärkeitä.

²⁰⁸ Venkula 2005, 14

²⁰⁹ Esim. Heikkinen 1997

²¹⁰ Britzman 2007, 9; Kuusinen 1988, 321

²¹¹ Britzman 1986, 451

²¹² Britzman 1986, 451; Karjalainen 1992

Opettajan ammatin myytistä tehty tutkimus selittää havaintoja. Karjalainen on tehnyt havainnon, että opettajat eivät puhu työnsä ongelmista. Sen mukaisesti työssä selviytyminen ja siitä suoriutuminen on arka asia. Karjalaisen tulkinta tästä havainnosta on, että opettajayhteisössä vallitsee myyttisenä tietona sääntö, jonka mukaan työ on yksityisasia eikä kollegan työhön pidä puuttua. Toisaalta työn henkilökohtaisia ongelmia ei myöskään paljasteta, sillä se voi paljastaa samalla sen, että opettaja on väärällä alalla.²¹³

Opiskelijoista vain harva myönsi, että omalla toiminnallaan pystyisi vaikuttamaan siihen, että luennot tuntuisivat motivoivilta ja opettavaisilta. Useimmat opiskelijoista etsivät syytä huonoon motivaatioon itsensä ulkopuolelta, kuten heikkotasoisesta luennoijasta, tylsästä aiheesta tai epämukavista penkeistä. Asiakasmaista ja koululaismaista luentokäyttäytymistä yhdistää siten opiskelijan vastuuttomuus omasta oppimisestaan. Luentokulttuuri uusintaa peruskoulun konventioita, kun opiskelijat vetäytyvät oppimisvastuusta ja saapuvat luennoilla vain viettämään aikaa.

Opettajaopiskelijat näyttävät toivovan pääsevänsä helpolla oppimisesta. He toivovat luennoijan tekevän luennoista mahdollisimman helposti omaksuttavia ja mielenkiintoisia. Oppiminen ei kuitenkaan ole helppoa vaan siinä joutuu kohtaamaan turhautumista, riippuvaisuutta ja avuttomuutta, jotka eivät tunteina ole miellyttäviä²¹⁴. Opiskelijoiden toiminta muistuttaa välillä kuin avaimien etsimistä vanhassa kaskussa: Mies pudottaa avaimet metsään mutta etsii niitä tieltä katulampun alta, koska sieltä on helpompi etsiä. Harmi vain, että avaimien löytyminen katulampun alta on mahdotonta, koska ne ovat edelleen siellä metsässä. Samoin opiskelijat toivovat opettajan ammattitaidon kehittyvän ("opettajuuden avaimien löytyvän") helposti ja vaivattomasti ulkopuolisten avustuksella, mutta vankka ammattitaito kehittyy ainoastaan itse työtä tehden ja vaivaa nähden vaikeakulkuisesta maastosta.

²¹³ Karjalainen 1992, 29

²¹⁴ Bion 1979

7.3 Tutkimuksen arviointia

7.3.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni on uniikki tapaustutkimus tietystä opiskelijajoukosta. Uskon kuitenkin, että sen tulokset ovat sovellettavissa myös muihin kuin kirjoitelmiin vastanneisiin opiskelijoihin.

Aineiston kirjoittaneille opiskelijoille oli muutamaa luentoa aikaisemmin esitelty minun kandidaatintutkielmani tuloksia. Tämä saattoi laittaa heidät jo aikaisemmin pohtimaan opettajankoulutuslaitoksen luentokulttuuria. En pidä sitä huonona asiana, koska joissain kirjoitelmissa näkyi, että opiskelija oli pohtinut luentokulttuuria aikaisemmin ja kirjoitti siksi mietittyjä vastauksia.

Laadullisen tiedon luotettavuudessa on kyse ennen kaikkea tulkintojen validiteetista. Luotettavuuskriteerit koskevat sekä aineiston hankintaa että kategorioiden muodostamista aitouden ja relevanssin tasolla.²¹⁵

Aineiston täytyy olla aitoa ja relevanttia eli tutkimushenkilöiden on kerrottava samasta asiasta kuin tutkija oletti ja ongelmanasettelun taustalla olevien teoreettisten käsitteiden on oltava oleellisia.²¹⁶ Aineistoa kerätessäni varmistin kirjallisilla ja suullisilla ohjeilla, että opiskelijat tiesivät kirjoittavansa siitä, mitä opettajankoulutuslaitoksen luennoilla tapahtuu. Minulla ja aineiston kirjoittaneilla opiskelijoilla on yhteinen ymmärrys ja kokemus siitä, mitä ja millaisia ovat opettajankoulutuslaitoksen luennot, joten en usko tämän kriteerin täyttymisessä olevan ongelmia. Ongelmanasettelun taustalla olevat teoreettiset jäsennykset ovat relevantteja, koska ne nousivat edeltävästä tutkimuksesta ja aineistosta.

Edellä olevan lisäksi johtopäätösten eli tulkittujen merkitysten ja merkityskategorioiden on oltava sellaisia, että ne vastaavat sitä mitä tutkittavat tarkoittivat (eikä tutkija ole esim. ylitulkinnut aineiston ilmaisuja) ja ne ovat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta.²¹⁷ Opiskelijoiden käsitykset olivat kirjoitelmista paikoin hyvin selkeästi luettavissa ja havaittavissa. Lisäksi olen

²¹⁵ Syrjälä ym. 1994, 129–131

²¹⁶ Syrjälä ym. 1994, 129–131

²¹⁷ Syrjälä ym. 1994, 129–131

nojannut omaan intuitiooni ja kulttuuriseen kompetenssiini luokanopettajaopiskelijana. Mitään todellisuutta ei voi lähestyä ilman ennakkokäsitteitä, ja etenkin mitään kielellistä ei voi tutkia ilman, että nojaa tutkijan intuitiiviseen kielenhallintaan ja muihin kulttuurisiin kompetensseihin²¹⁸. Tulkintojen tekemisessä muiden ajatuksista sisältyy toki aina vaaroja²¹⁹, mutta omalle intuitiolleni ja tulkinnoilleni olen saanut tukea niin tutkielmani ohjaajilta kuin opiskelutovereiltani, joten voidaan väittää, että analyysini vastaa jaettava intuitiota.

Laadullisen aineiston luotettavuudessa on siis kyse ennen kaikkea tutkimusprosessin luotettavuudesta²²⁰. Olen pyrkinyt kirjoittamaan mahdollisimman paljon auki tutkimukseni vaiheita ja sen lähtökohtia. Aineistosta tiivistetyt lausumat olen luetellut luvussa 2.3.1 ja tekstin seassa on autenttisia aineistositaatteja, joten lukija pystyy niiden pohjalta arvioimaan tulkintojeni relevanttiutta.

Aineistoani voisi tulkita myös aivan eri viittekehyksestä kuin itse olen tehnyt. Toinen tutkija saattaisi tehdä aineiston perusteella erilaisia tulkintoja opiskelijoiden luentokäsityksistä ja -kulttuurista. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että minun tulkintani aineistosta olisi yhtään sen oikeampi tai virheellisempi kuin toisen tutkijan. Tutkijan oma subjektiivisuus eli minun omat käsitykseni ja esimerkiksi opiskeluhistoriani vaikuttavat tutkimukseen. Sen tähden olen pyrkinyt lähtökohtieni tiedostamiseen ja tunnustanut sen, että ne vaikuttavat sekä aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon. Tämä hallittu subjektiivisuus onkin yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista²²¹.

Aineistona minulla oli opiskelijoiden kirjoitelmat sekä havaintoni muutamasta luennosta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut parantaa aineiston laajentaminen ja monipuolistaminen. Jos olisin kerännyt aineistoa lisäksi myös ryhmähaastatteluilla, olisin voinut esittää jatkokysymyksiä opiskelijoille ja syventää heidän ajatuksistaan nousevia teemoja. Nyt olin kirjoitelmien varassa, enkä voinut kysyä opiskelijoilta tarkentavia kysymyksiä kiinnostavista tai epäselvistä ajatuksista. Ryhmähaastattelussa olisi voinut tulla enemmän ajatuksia opettajaopiskelijoiden

²¹⁸ Mäkelä 1990, 56

²¹⁹ Eskola & Suoranta 1999

²²⁰ Eskola & Suoranta 1999, 211

²²¹ Syrjälä ym. 1994, 122

opiskelukulttuurista, koska ihmiset ovat yleensä innokkaampia puhumaan kuin kirjoittamaan.

Toisaalta kirjoitelmilla sain selville useampien opiskelijoiden ajatuksia kuin minun olisi ollut mahdollista tämän tutkimukseen haastatella. Lisäksi minun vaikutukseni opiskelijoiden ajatuksiin oli kirjoitelmia kerätessä pienempi, kuin mitä se olisi haastattelussa ollut. Laajempaan tutkimukseen voisi kuitenkin olla tarkoituksenmukaista kerätä aineistoa sekä kirjoitelmia kirjoittamalla, havainnoimalla että haastattelemalla.

Laatimani kirjoitelmaohje (Liite 2) pitää tuki myös asettaa arvioitavaksi, koska se liittyy erittäin keskeisesti siihen, millaisen kirjoitelma-aineiston sain kerättyä. Miten tehtävänanto onnistui tuomaan esille tutkimuksen kannalta relevantteja teemoja? Oliko ohje liian ohjaava tai liian avoin? Herättikö se opiskelijoissa halun kirjoittaa?

Laadullinen tutkimus elää ja muuttuu tutkimusprosessin edetessä, joten aineistoa kerätessä oli vaikea tietää, mitkä teemat nousisivat keskeiseksi. Toisaalta voi ajatella, että aineistopohjaisessa tutkimuksessa aineisto määrittää tutkimuskysymykset ja niiden kannalta relevantit teemat. Kirjoitelmaohjeen pääkysymys (Mitä OKL:n luennoilla tapahtuu?) ja apukysymykset²²² ohjasivat opiskelijat kirjoittamaan avoimesti mielipiteitään ja kokemuksiaan luennoista.

Kirjoitelmaohje inspiroi suurimman osan opiskelijoista kirjoittamaan pohdintojaan ja perustelemaan niitä. Useilla kirjoittajilla tuntui olevan suuri halu tuoda ajatuksiaan ja parannusehdotuksiaan esille. Jotkin kirjoitelmat olivat paikoin provokatiivisia ja poleemisia. Vain muutama opiskelija liki kuudestakymmenestä oli kirjoittanut niukan muutaman rivin vastauksen, kun moni oli kirjoittanut lähes A4-arkin verran. Näistä asioista päättelin, että kirjoitelmaohje oli sen puolesta onnistunut, että se herätti opiskelijoissa halun kirjoittaa.

²²² Mitä toivoisin luennoilta? Toteutuvatko toiveet, miksi/miksi ei? Mitä luennoilla tehdään? Mitä luennoilla oppii? Mihin luentoja tarvitaan? Mikä luennoilla häiritsee? Mitä opiskelijalta odotetaan luennoilla?

7.3.2 Eettinen näkökulma tutkimukseen

Tutkimustoiminnan perustehtävä on luotettavan informaation tuottaminen, ja tähän liittyy asioita, jotka muodostavat keskeisen osan tieteen harjoittamisen etiikkaa. Etiikan näkökulmasta pohdittavia kysymyksiä ovat: Onko tutkija oikeutettu hankkimaan informaatiota tutkimuskohteestaan ja miten tätä informaatiota saa hankkia? Millaista informaatiota tutkijan tulee tuottaa? Miten tutkijan tulisi vaikuttaa siihen, mihin hänen tuottamaansa informaatiota käytetään?²²³

Tutkijan moraalinen oikeutus hankkia informaatiota tutkimuskohteestaan liittyy vaaran eliminoimisen vaatimukseen eli tutkimus ei saa tuottaa kohtuutonta vahinkoa²²⁴. Tutkimuksessa on siis noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, jonka mukaan – tutkimuksen tarkoituksista riippumatta – on väärin vahingoittaa tai loukata tutkimuskohteitaan²²⁵. Oman tutkimukseni informaationhankintamenetelmät, eli kirjoitelmien kirjoittaminen ja opiskelijoiden havainnointi, eivät luonnollisestikaan vahingoittaneet fyysisesti tai psyykkisesti tutkimuskohteita.

Tutkittavien yksityisyys on turvattava, tutkittaville pitää antaa riittävä informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista ja tutkimukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista²²⁶. Tutkimusmenetelmäni eivät loukkaa tutkittavien intymiteettiä, koska tutkittavia ei voi tunnistaa tästä tutkimusraportistani. Kirjoitelmien kirjoittaminen oli vapaaehtoista, minkä toin julki kirjoitelmia kerätessäni, ja halutessaan opiskelijat saivat kirjoittaa nimettöminä. Tein opiskelijoille selväksi, että kerään kirjoitelmani opettajaopiskelijoiden luentokulttuuria käsittelevään graduuni, joten tutkimuksen luonne ja tavoite olivat heille selvät. Tutkimuksessani en tarkastele yksittäisten opiskelijoiden toimintaa vaan opiskelijayhteisön sosiaalisia rakenteita, joten opiskelijoiden anonymiteetti on turvattu.

Opiskelijoiden anonymiteetti on turvattu myös observointiaineistossa, sillä ketään yksittäistä opiskelijaa tai luennoijaa ei voi tunnistaa havaintomateriaaleistani tai tutkimuksestani. Observointiaineiston keräämisessä eettisesti kyseenalaisena voidaan

²²³ Pietarinen 2002, 59, 61

²²⁴ Pietarinen 2002, 62

²²⁵ Eskola & Suoranta 1998, 56

²²⁶ Eskola & Suoranta 1998, 56

pitää sitä, että luennoilla olevat opiskelijat eivät tiedeneet olevansa tutkimuksenkohteena eikä heillä ollut siten mahdollista kieltäytyä siitä. Myönnän tämän puutteen, mutta opiskelijoille koitunut mahdollinen haitta on niin olematon ja toisaalta luennot ovat julkisia tilaisuuksia, joita saa kuka tahansa seurata, etten ajattele sen romuttavan tutkimukseni eettistä pohjaa.

Tiedonhankintaa ohjaa aina jokin tiedonintressi, joka kuvastaa sitä, millaisiin todellisuuden piirteisiin tutkimus kohdistuu ja mihin tarkoitukseen informaatiota hankitaan. Omassa tutkimuksessani lähtökohtana on emansipatorinen tiedonintressi eli voimauttava tiedonintressi. Se tarkoittaa tarvetta tai pyrkimystä vapautua sosiaalista toimintaa kahlitsevista valtarakenteista, jotka asettavat esteitä yhteisön jäsenten omaehtoiselle toiminnalle. Emansipatorinen tiedonintressi ohjaa kriittistä ja vapautumista edistävää tietoa.²²⁷ Pidän luontokulttuurin tutkimista välttämättömänä, koska siinä vaikuttavat sosiaaliset rakenteet voivat olla este oppimiselle ja koulutuksen kehittämiseksi, joten minun mielestäni nämä tiedostamattomat rakenteet tulisi voida tiedostaa ja tunnistaa. Opettajaopiskelijaheimoon ja sen moraalijärjestykseen sosiaalistuminen on toki opiskelijan identiteetin kehittymisen kannalta tärkeää, mutta opiskelijan tulisi joka tapauksessa tiedostaa näiden rakenteiden olemassaolo ja niiden vaikutus omaan toimintaansa. Tieteen tekijällä on sosiaalinen vastuu eli tutkijan tulee yrittää vaikuttaa siihen, että tieteellistä informaatiota käytetään eettisten vaatimusten mukaisesti²²⁸. Toivon tuottamani informaation edistävän niin opettajankoulutuksen opetuksen kehittämistä kuin opiskelijoiden ja kouluttajien tietoisuutta opettajaopiskelijoiden akateemisesta heimokulttuurista ja sen vaikutuksista luentoihin.

Tutkimus ei saa loukata tutkimuskohteitaan²²⁹. Tämä periaate on tutkimuksessani hieman kompleksinen. Tekemäni tulkinnot eivät välttämättä mairittele luennoilla olevia opiskelijoita ja opettajaopiskelijoiden luontokulttuuria. Vaikka tutkimukseni ei siis suoranaisesti vahingoita tutkittavia opiskelijoita, joku opiskelija saattaa pahastua tekemistäni tulkinnoista. En pidä mahdollista tutkittavien mielenpahoitusta välttämättä tutkimukseni eettisyyttä vähentävänä seikkana, sillä usein jonkinlainen loukkaantuminen edeltää oman toimintansa tiedostamista. Pahastumista toivottavasti

²²⁷ Pietarinen 2002, 63

²²⁸ Pietarinen 2002, 67

²²⁹ Eskola & Suoranta 1998, 53

vähentää se, että ilmiössä on kyse yhteisön ja kulttuurin tiedostamattomista rakenteista ja toimintatavoista, ei yksittäisten yksilöiden toiminnasta tai huonosta käytöksestä.

7.3.3 Tutkimuksen merkittävyys ja jatkotutkimushaasteet

”Tutkielman tekeminen on hauskaa, ja tutkielma on kuin sika: siitä ei mene mitään hukkaan.”²³⁰

Tämän tutkielman tekemisestä on ollut minulla paljon henkilökohtaista hyötyä. Tutkielman tekeminen on ollut haastavaa ja hauskaa ja lisäksi saan tämän avulla maisterinpaperit ja muodollisen pätevyyden toimia opettajana. Tutkimuksen tekeminen on myös kehittänyt muun muassa ajattelu- ja tutkimustaitojani ja auttanut minua ymmärtämään itseni ja opiskelutovereideni toimintaa. Olen tämän parissa oppinut käsittelemään paljon omaan oppimiseeni liittyviä vaikeuksia, joten pidän graduani todella hyödyllisenä, vaikkei sitä tarkastajien lisäksi lukisi muut kuin mieheni ja äitini.

Toivottavaa on kuitenkin myös, että tutkimuksista olisi yleisempää ja laajempaa hyötyä. Kuka minun tutkielmastani hyötyy ja keille olisi tuloksista iloa? Tutkimukseni ja itse asiassa aineistoni on hyödyllistä luettavaa niin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille kuin kouluttajillekin. Se toivottavasti auttaa opettajankouluttajia ymmärtämään opiskelijoiden toimintaa ja kehittämään opetustaan. Toivon myös, että tutkimukseni käynnistää pohdintoja opiskelijoiden keskuudessa.

Vaikka Suomi on PISA-tutkimuksissa loistavasti pärjännyt mallimaa, se ei tarkoita sitä, että opettajankoulutus voisi jäädä tyytyväisinä lepäämään laakereilla ja ilman muuttumispaineita ihaila omaa erinomaisuuttaan. Kehitettävää on aina, ja käytäntöjen järkevyyttä ja toimivuutta pitää tarkastella kriittisesti.

Opiskelijoiden heikkoa opiskelumotivaatiota ja turhautunutta suhtautumista opettajankoulutuslaitoksen luennolla opetettavaan ainekseen ei voi ohittaa olankohautuksella. Tulevilla opettajilla jos kellä pitäisi olla kykyä motivoitua

²³⁰ Eco 1990, 200

kasvatustieteen opiskelusta ja toisaalta, jos opettajankoulutuksen opetuksessa on puutteita, ne tulisi korjata pikimmiten.

Tutkielmani herättää kysymyksiä, joita olisi mahdollista pohtia jatkotutkimuksissa. Luennoijan näkökulma ja luennon analyysi jäivät tässä tutkimuksessa ulkopuolelle, joten niiden ottaminen mukaan laajempaan tutkimukseen toisi lisänäkökulmia. Millainen opettajaopiskelijoiden luentokulttuuri olisi luennoijan perspektiivistä? Miten luennoijan ja opiskelijoiden luennolle asettamat tavoitteet ja odotukset suhteutuvat toisiinsa? Luennoijakaan ei ole luentokulttuurin ulkopuolella, joten kuinka luennoijan epävarmuus tai pelot heijastuvat luentoon?

LÄHTEET

- Aaltonen, J. & Sumelles, K. 2006. Opettajaksi opiskelevan mahdollisuudet vaikuttaa yliopistossa – menestystä ja tappioita yliopiston hallinnossa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–134.
- Aho, S. 1998. *Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:188. Turun yliopisto.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. *Yliopiston piilo-opetussuunnitelma: eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54. Turun yliopisto.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1990. *Yliopisto elämismaailmana: opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja; 31.
- Aittola, H. 2006. Yliopistotutkimus, tieto ja akateeminen vapaus – kansalaisuus tietotaloudessa. Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 135–153.
- Aittola, T. 1992. *Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Alanko, O. 2003. Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuustutkimuksessa. Teoksessa O. Alanko & T. Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuuden tutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: SKS, 207–240.
- Alasuutari, P. 1984. Onko merkityksen tutkiminen uussubjektivismia? Teoksessa P. Alasuutari (toim.) *Keskustelua laadullisesta sosiaalitutkimuksesta*. Tampereen yliopisto. Sarja C, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, 313–335.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3.uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alho, O. 1988. *Hulluuden puolustus ja muita kirjoituksia naurun historiasta*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Juva: WSOY.
- Aulls, M. 2004. Students' experiences with good and poor university courses. *Educational Research and Evaluation* 10 (4–6), 303–335.
- Becher, T. 1989. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultural Disciplines*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education 6 Open University Press.
- Becher, T. 1994. The Significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education* 19 (2), 151–161.
- Bergenhengouwen, G. 1987. Hidden Curriculum in the University. *Higher Education* 16 (5), 535–543.

- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bergson, H. 1994. *Nauru. Tutkimus komiikan merkityksestä*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Biglan, A. 1973. The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology* 57 (3), 195–203.
- Bion, W. R. 1979. *Kokemuksia ryhmistä: ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Espoo: Weilin+Göös.
- Britzman, D. P. 1986. Cultural Myths in Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review* 56 (4), 442–456.
- Britzman, D. P. 2007. Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education* 10 (1), 1–12.
- Carbone, E. 1999. Students Behaving Badly in Large Classes. *New Directions for Teaching & Learning* 77, 35–43.
- De Mare, P. 1989. The History of Large Group Phenomena in Relation to Group Analytic Psychotherapy: The Story of the Median Group. *Group* 13 (3 & 4), 173–197.
- Delanty, G. 2001. *Challenging knowledge. The university in the knowledge society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Eagleton, T. 1997. *Kirjallisuusteoria: johdatus*. Tampere: Vastapaino.
- Eco, U. 1990. *Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freud, S. 1983. *Vitsi ja sen yhteys piilotajuntaan*. Juva: WSOY.
- Gibbs, G. 1992. Control and independence. Teoksessa G. Gibbs & A. Jenkins (toim.) *Teaching large classes in higher education: How to maintain quality with reduced resources*, London: Kogan Page, 37–59.
- Good, T. & Brophy, J. 2008. *Looking in classrooms*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon. 10. painos.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu - vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Harré, R. 1990. Exploring the Human Umwelt. Teoksessa R. Bhaskar (toim.) *Harré and His Critics. Essays in Honour of Rom Harré with his Commentary on Them*. Oxford: Basil Blackwell, 297–364.
- Heikkinen, H. 1997. ”Kun kaikki tuntuu kaatuvan...” Kriisistä opettajaksi kasvun siemen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis (toim.) *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 115–134.
- Heikkinen, H. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47–64.
- Helsing, D. 2007. Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education* 23 (8), 1317–1333.
- Helsingin Sanomat 12.5.2010. ”Opettajaksi haluaa entistä useampi nuori.”

- Helsingin Sanomat 8.6.1993. ”Koulutussosiologit Osmo Kivinen ja Risto Rinne: Opettajankoulutus voitaisiin siirtää ammattikorkeakouluihin.”
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 6. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Humboldt, W. 1990. *Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta*. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 56–66.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2009. The dilemmas of the ‘efficiency university’ policy and the everyday life of university teachers. *Teaching in higher education* 14 (4), 417–428.
- John, A. & Klein, J. 2003. The Boycott Puzzle: Consumer Motivations for Purchase Sacrifice. *Management Science* 49 (9), 1196–1209.
- Jolkkonen, A. 1987. *Korkeakoulu aluekehityksen edistäjänä*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 19.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, A. 1985. *Lääketieteen opiskelijoiden tieteellisiä ja ammatillisia käsityksiä koskeva seuranta tutkimus*. Tampereen yliopisto.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2009. Mistä on tieteellinen ajattelu tehty? *Aikuiskasvatus* 29 (3), 202–205.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kant, I. 1784/1995. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino.
- Karjalainen, A. 1992. *Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä*. Kajaani: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2010–2013. Jyväskylän yliopisto.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Opettajankoulutus keskusteluun. *Kasvatus* 20 (5), 418–422.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. *Yliopiston huomen, Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kiviniemi, K. 1997. *Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

- Klein, J., Smith, N. & John, A. 2004. Why We Boycott: Consumer Motivations for Boycott Participation. *Journal of Marketing* 68 (3), 92–109.
- Koivula, J., Rinne, R. & Niukko, S. 2009. Yliopistot yrityksinä? Merkkejä ja merkityksiä Suomessa ja Euroopassa. *Kasvatus* 40 (1), 7–27.
- Kumpula, H. 1994. *Joku vastaa kaikesta? – Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä*. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 6.
- Kuusinen, K.-L. 1988. Paljastumisen pelko ja opettajaksi opiskelevien minäkäsitys. *Kasvatus* 19 (4), 321–323.
- Laine, K. 1997. *Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopistopaino.
- Laine, T. 2004. *Huomisen opettajat: luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Tampereen yliopisto.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lampinen, O. & Siren, H. 2001 Korkeakoulupolitiikan juuret ja kehitys. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta*. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 99–128.
- Lehtonen, J. 2002. Henkilökohtainen esiintyminen asiakaspalvelussa. Teoksessa H.-L. Pesonen, J. Lehtonen & A. Toskala (toim.) *Asiakaspalvelu vuorovaikutuksena. Markkinointia, viestintää, psykologiaa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–133.
- Liotard, J.-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.
- Löfström, J. 1999. *Sukupuoliero agrarikulttuurissa. ”Se nyt vaan on semmonen.”* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Machamer, P. & Crawford, P. 2007. Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active learning in higher education* 8 (1), 9–30.
- Manninen, J. 1990. Yliopistoideat. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 242–255.
- Markus, T. 1993. *Buildings & Power: Freedom And Control In The Origin Of Modern Building Types*. London: Routledge.
- Martinmaa, M. 2009. Opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 29 (3), 214–222.
- Meriläinen, M. 2002. Luokanopettajien tarpeet ovat yksilölliset ja suhteessa uraan. *Aikuiskasvatus* 22 (3), 191–205.
- Miller, R. & Sarat, A. 1980–1981. Grievances, Claims, and Disputes: Assessing the Adversary Culture. *Law & Society Review* 15 (3-4), 525–566.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Mulryan-Kyne, C. 2010. Teaching large classes at college and university level: challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education* 15 (2), 175–185.

- Murtonen, M., Lehtinen, E. & Olkinuora, E.. 2008. Turha taito? Yliopisto-opiskelijoiden näkemykset tutkimustaitojen tarpeesta työelämässä, suuntautuminen oppimiseen ja koetut vaikeudet opinnoissa. *Kasvatus* 39 (2), 119–130.
- Mäensivu, M. 2007. *Opiskelija vastuuttomana alamaaisena: opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Elektroninen aineisto: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007569> Viitattu 13.4.2011
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Möttönen, S. 2001. *Virastosta tuli palvelukeskus*. Kunnallisen organisaation muutuskertomus. Juva: PS-kustannus.
- Naskali, P. 2009. Uusi yliopistolaki, yliopiston identiteetti ja tasa-arvo. *Kasvatus* 40 (1), 89–91.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi - Kasvu ja kasvattaminen*. 3. painos. Juva: WSOY, 31–46.
- Niemistö, R. 2002. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Tampere: Palmenia-kustannus.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia?: opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 61-105.
- Nupponen, R. 2009. *Koululaisesta opiskelijaksi: etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Elektroninen aineisto: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200906091702> Viitattu 13.4.2011
- Pantzar, M. 2002. *Kulutuksen vuosisata*. Seminaari "Teollisuus ja museot" 8.10.2002. Helsinki. Elektroninen aineisto http://www.nba.fi/fi/seminaari2002_pantzar Viitattu 11.1.2011.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 58–69.
- Pritchard, R. 2004. Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. *Oxford Review of Education* 30 (4), 529–550.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, M. & Räihä, P. 2010. *Koulutuksen osallistumiskulttuurin on muututtava*. Käsikirjoitus.
- Rinne, R. 1986. *Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67.
- Räihä, P. 2002. Pääsykoe – pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 11–40.
- Räihä, P. 2003. Opintojen edetessä huomasin ajattelevani erilailla kuin tyypillinen opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin*.

- Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti.* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 92–107.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 205–235.
- Räihä, P. 2010. Vakava-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa. *Kasvatus* 41 (3), 213–225.
- Räisänen, M. 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta Opettaja-lehdessä. *Kasvatus* 39 (1), 6–19.
- Schein, E. H. 1977. *Organisaatiopsykologia.* Jyväskylä: Gummerus.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. XIV kasvatustieteen päivät Oulussa 26.–28.11.1992.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 84–101.
- Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* 28 (1), 24–37.
- Sironen, E. 2006. Elementtejä luennon teoriaksi. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa.* Tampere: Vastapaino, 195–205.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. 2006. Saako opettaja ostaa saunakaljan? Opettajaksi opiskelevan mahdollisuudet vaikuttaa yliopistossa – menestystä ja tappioita yliopiston hallinnossa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 135–146.
- Szczepański, J. 1980. *Sosiologian peruskäsitteet.* Helsinki: Kansankulttuuri.
- Teittinen, S. 1999. *Kuluttajaneuvonta ja kuluttajien valitukset.* Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Uusikylä, K. 1990. *Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen: seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979–1989.* Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 83.
- Venkula, J. 2005. *Epävarmuudesta ja varmuudesta. Johdantoa epävarmuuden kohtaamiseen.* Helsinki: Kirjapaja.
- Wikipedia. 2009. Elektroninen lähde <http://fi.wikipedia.org/wiki/Boikotti> Viitattu 30.10.2009.
- Vuorenmaa, J. 2003. *Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle.* Turun yliopisto.
- Ylijoki, O.-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio.* Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H. 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa: korkeakoulutuksen vuosikirja 2002.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 53–72.

LIITTEET

LIITE 1

Havaintolomake

Pvm: Luento alkoi klo päättyi klo

Luennon aihe:

Arvioitu osallistujamäärä (ilmoittautuneita): () Läsnäolopakko on
ei

Semanttinen ympäristö (millaista kieltä opettaja ja opiskelijat käyttävät):

Opiskelijoiden ja opettajan välinen vuorovaikutus:

Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus:

Opiskelijoiden tavat:

Järjestys ja kontrolli:

Myöhässä tulijat (klo ja määrä)	Etukäteen lähtijät (klo ja määrä)

Kurssin suoritustavat:

Ilmapiiri luennolla:

- Kirjoita lyhyt kirjoitelma (aikaa n. 15 min.) aiheesta

MITÄ OKL:N LUENNOILLA TAPAHTUU?

- Kirjoita vapaasti mitä otsikosta mieleesi tulee: **ajatuksia, kokemuksia ja havaintoja OKL:n luennoista.** Laita paperille myös laitoksesi (OKL, VAR, ERI, KAS), vuosikurssisi ja sukupuolesi (ja sähköpostiosoitteesi, jos suostut tarvittaessa haastateltavaksi). Halutessasi voit käyttää seuraavia **apukysymyksiä:**
 - Mitä toivoisin luennoilta?
Toteutuvatko toiveet, miksi/miksi ei?
 - Mitä luennoilla tehdään?
 - Mitä luennoilla oppii?
 - Mihin luentoja tarvitaan?
 - Mikä luennoilla häiritsee?
 - Mitä opiskelijalta odotetaan luennoilla?