

"SÄ OOT HYVÄ OPETTAJA JA SIT SÄ KÄYT SEN KOULUN"

**Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen
opiskelukulttuurista**

Lauri Puustinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Puustinen, L. 2012. "Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun." Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. 99 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuuria, opiskelijoiden käsityksiä opiskelusta sekä sitä, miksi opiskelijat eivät aina ota kaikkea mahdollista hyötyä irti tutkinnostaan. Tutkimuskysymyksenä oli se, miten opiskelijoiden käsitys opettajan työstä on yhteydessä opiskelukulttuuriin. Opiskelukulttuurin lisäksi siinä on pohdittu koulutukseen hakeutumista sekä opettajan roolia nykykoulussa ja yhteiskunnassa.

Tutkimuksen aineiston kerättiin keväällä 2011 haastattelemalla sähköpostitilausta perusteella ilmoittautuneita opiskelijoita, joita oli kaikkiaan kymmenen kappaletta. Näin saatu aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. Tuloksin pyrittiin löytämään opiskelukulttuuria ja opiskelua piilevästi määrittäviä piirteitä, latenteja merkitysstruktuureja, jotka selittäisivät opiskelijoiden toimintaa opettajankoulutuslaitoksessa. Näitä tulkintoja täydennettiin ja tuettiin opettajankoulutukseen ja opettajan työhön liittyvän teorian tiedon avulla sekä tähän teorian tietoon vertaamalla.

Tutkimuksessa tulkittiin, että opettajankoulutuksen opiskelukulttuuria määrittävät mielikuvat opettajan työstä tuttuina ammattina, johon opiskelu ei välttämättä vaadi opiskelijoilta suurta panostusta. Tähän liittyen opettajankoulutuslaitoksessa opiskelun koulumaisuus nousi toiseksi kantavaksi teemaksi. Opiskelijat uskovat tietävänsä oman kokemuksensa perusteella, mitä heidän tuleva työnsä tulee sisältämään, ja että he osaavat tämän työn jo. Näin ollen he eivät koe tarpeelliseksi tehdä työtä oman opettajuutensa ja sitä myöten laajemmin opettajuuden kehittämiseen vuoksi. Laitoksen koulumainen suhtautuminen oppimiseen ja oppijiin vahvistaa opiskelijoiden mielikuvaa opettajantyöstä sinä perinteisenä työnä, josta heillä on vuosien observointikokemus. Opiskelijoille ei yksinkertaisesti muodostu muita mahdollisia mielikuvia opettajan työn suhteen.

Avainsanat: opettajankoulutuslaitos, opiskelukulttuuri, käsitykset opettajan työstä, koulumaisuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	8
3	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	12
3.1	Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukko.....	13
3.2	Aineiston analyysi.....	15
3.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	17
4	OPETTAJAN TYÖ NYKYPÄIVÄNÄ JA TULEVAISUUDESSA.....	21
4.1	Mistä tullaan ja missä ollaan menossa? Opetustyön haasteet nykypäivänä.....	22
4.2	Hyvän opettajuuden määritelmä opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman valossa.....	24
4.3	Opettajan yhteiskunnallinen rooli.....	26
4.4	Opettajankoulutus opetuksen laadun takaajana.....	28
5	KOULUTUKSEEN HAKEUTUMINEN JA VALINTAKOKEET.....	31
6	OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSESSA OPISKELU JA OPISKELUKULTTUURI.....	36
6.1	Oppiaineontologia ja elämismaaailmaontologia.....	37
6.2	Opiskelukulttuurin ominaispiirteitä.....	39
7	TULOKSET.....	42
8	OPISKELUN ERITYISLUONNE.....	45
8.1	Suorittaminen.....	46
8.2	Koulutukseen hakeutuminen ja itseään toteuttava ilmapiiri.....	51
8.3	Opettajaopiskelijoiden arvokäsitykset.....	54
8.4	Sosiaalisuus opiskelijan luonteenpiirteenä sekä sukupuolen merkitys	56
8.5	Laitoksen holhous ja opiskelijoiden itseohjautuvuus.....	59
8.6	Valittamisen kulttuuri.....	63
8.7	Opintojen perinteisyys ja opetuksen laatu.....	64
9	OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET OMISTA OPINNOISTAAN.....	69
9.1	Opinnoissa menestymisen kokemus ja motivaation lähteet.....	69
9.2	Keskittyminen omiin opintoihin.....	72
9.3	Ensimmäisten vuosien vaikeus ja herätys opintoihin.....	74

10	OPETTAJA-OPPILASSUHDE	77
11	OLETUKSET OPETTAJAN TYÖSTÄ	83
12	OPETTAJAKSI OPISKELU JA OLETUKSET SIITÄ.....	86
13	POHDINTA.....	90
	LÄHTEET	95

1 JOHDANTO

Koulu on mitä mielenkiintoisin paikka. Se on sukupolvien kohtaamispaikka. Instituutio, jossa menneisyyden ja tämän päivän kokijat koulivat tulevaisuuden toivoja. Koulun mahdollisuudet ovat huomattavat. Sillä on valta muokata tulevaa yhteiskuntaa. Koulu kuitenkin käyttää potentiaalistaan vain huomattavan pienen osan. Koulu ennemminkin toisintaa perinnettä kuin luo uutta ja valmistautuu tulevaan. Syynsä tähän on muun muassa oppilaissa, oppilaiden vanhemmissa, opettajissa, opettajiksi opiskelevissa sekä opettajankoulutuslaitoksissa. Vanhan sanonnan mukaan sitä, mikä ei ole rikki, ei tarvitse korjata. Koulu saattaakin näyttäytyä instituutiona, jossa ei ole mitään vikaa. Se kuitenkin laahaa pahasti perässä muun yhteiskunnan väläytellessä perävalojaan horisontissa. Koulua tulisi nykytermillä ilmaistuna päivittää, ja ennen kaikkea tulevien opettajien tulisi ymmärtää tämä. Tutkimuksessani olen pyrkinyt löytämään syitä siihen, miksi opettajaksi opiskelevat ovat kovin saamattomia uudistamaan ajatteluaan ja opiskelemaan alaansa sen uusiutuvien haasteiden puitteissa. Opettajaksi kouluttaudutaan pääasiassa omien mielikuvien valossa, 10–20 vuotta vanhojen kokemusten saattelemana.

Pro gradu -tutkielma on opinnäytetyö. Suhtaudun tähän tutkimukseen ennen kaikkea näytteenä oppimastani. En pysty kasaamaan siihen kaikkea koulutuksen aikana omaksumaani, mutta voin ylpeänä sanoa, että pidän sen aikaansaamaa prosessia tärkeimpänä oppimissaavutukseni. Etenkin työn loppuvaiheessa tuntui, että olen oppinut tässä prosessissa enemmän kuin opintojeni aikana ennen gradunteon aloittamista. Tunsin pääseväni hipaisemaan opettajankoulutuksen ja sen myötä opettajan työn ydintä. Mielenkiintoni tutkimaani aihetta kohtaan on vain kasvanut loppua kohden. Ajoittain olen hämmästellyt, miten olen pystynyt aiemmin opinnoissani olemaan huomaamatta tiettyjä asioita, kuten vaikkapa opettajankoulutuksen luonnetta. Olen ollut harmissani siitä,

että en ole etsinyt enemmän vastauksia kysymyksiini. Lisäksi toivon, että minua olisi herätelty vielä enemmän opintojeni aikana. Potkittu päähän. Tästähän koko tutkimukseni idea lähtikin: ihmetyksestä, miten opinnot voi suorittaa niin vähäisellä päänvaivalla. Ainakin itse koen, että opintojeni aivan viimeisessä vaiheessa suoritettu vaivannäkö on kannattanut. Koen olevani valmiimpi opettajan työhön tämän prosessin jälkeen. Pipo on liikahtanut, eikä peitä silmiäni enää kokonaan.

Erityisesti olen lähentynyt tutkimuksen aikana integraatiokoulutukseen liittyvän tutkimuksen kanssa. Se on avannut ajatteluani. Integraatiotutkimus on antanut uudenlaisia näkökulmia - tai näkökulmia ylipäätään - moniin mielenkiintoisiin aiheisiin liittyen opettajan ammattiin ja opettajankoulutukseen. Tutkimuksessani haastattelemiltani opiskelijoilta saamien vastausten mukaan integraatiokoulutuksen suhtautuminen opettajankoulutukseen voisi olla yksi mahdollisuus vastata niihin tarpeisiin, joita opiskelijoilla on. Opiskelijoilla on tarve uudistaa näkemystään, mutta ei riittävästi taitoa tai välineitä siihen. Perinteinen opettajankoulutus ohjaa heitä hieman liian tutuille urille, toisintamaan koulun käytänteitä ja opettamista. Integraatiokoulutus ei toki automaattisesti takaa opiskelijan vastuunottoa tai koulutuksen muuttumista paremmaksi, mutta ainakin integraatioryhmässä on ryhdytty perinpohjaisesti miettimään opetustyötä ja sitä, kuinka tämän työn voisi tehdä toisin.

Pekka Räihän artikkeli ja etenkin sen otsikko ”Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen” on pyörinyt päässäni paljon. Olen aika varma siitä, että otsikon väite pitää minunkin osaltani paikkansa. Olen ollut melkoisen huono opettajaopiskelija. Lukion ja armeijan jälkeisen ykköstähtäimeni, oikeustieteellisen, valmennuskurssilla hankkimani vastaustekniikan hallinta kantoi minut sisään laitokseen, vaikka en ollut edes lukenut pääsykoekirjaa. Pääsykokeeseen astellessani tiesin ainoastaan kaksi kasvatustieteellistä asiaa, jotka olin kuullut edellisenä iltana rehtori-isältäni. Ne liittyivät behaviorismiin ja konstruktivismiin. Behaviorismi tarkoittaa, että se, mikä laitetaan lapsen päähän, pysyy siellä kun taas konstruktivismissa tieto rakennetaan palikoista. Ilmeisesti pääsykoekysymys osui hyvin kohdalleni. Sain kirjallisesta osiosta yhtä vaille täydet pisteet, jotka riittivät paikkaamaan haastattelussa latelemieni latteuksien aiheuttamat pistetappiot. Pääsin sisään sen vuoden minimipistein. Ehkä huono valmistautumiseni ja asennoitumiseni ovat kuitenkin opiskeluvuosiini aikana kääntyneet voitokseni. En ole suhtautunut opettamiseen intohimoisesti, vaan enemmänkin analyttisen etäisesti. Ehkä epäsopivuuteni työhön on suurin vahvuuteni. Epäsopivuuteni tekee minusta paremman opettajan.

Tutkimuksen rakenne on seuraava: Luvussa 2 esittelen niitä vaatimuksia, joita opettajantyöhön tänä päivänä liittyy, sekä niitä mahdollisuuksia, joita opettajalla työssään on. Tämä luku asettaa lähtökohdat tutkimuksen aiheelle, sille millaista opettajaksi opiskelu on. Luvussa 3 kuvaan opettajankoulutukseen hakeutumista ilmiönä sekä yhteiskunnallisesta että persoonallisesta näkökulmasta. Pääsykoe johtaa hakijan opettajankoulutukseen, jonka opiskelua sekä siihen liittyvää kulttuuria esitellään luvussa 4. Luvusta 5 alkaa tutkimukseni aineisto-osuus, jonka metodiikkaa avaam myös luvussa 6. Luvusta 7 alkaen esittelen tutkimukseni tuloksia muun muassa opettajankoulutuslaitoksen erityisluonteen ja opettajan työhön liittyvien oletusten kautta. Pohdinnassa pyrin kuvaamaan niitä ajatuksia mitä minulle tutkimuksen edetessä muodostui. Olen pyrkinyt tiivistämään siihen opiskelun luonnetta, mahdollisuuksia ja jopa korjausehdotuksia. Aineistolähtöisesti analysoin aineistoni ensimmäiseksi, jonka jälkeen täydensin ja vertasin aineiston tulkinnasta saamiani tuloksia aiempaan tutkimustietoon. Kirjoitustyylini on varsin poleeminen eikä varmasti miellytä kaikkia. Näen sen kuitenkin tärkeäksi osaksi omaa ääntäni.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Pidin opettajaopinnoissani väli vuoden kandidaatintutkielmani valmistumisen jälkeen, opiskeltuani kolme vuotta. Syynä taukoon oli ensisijassa halu nähdä maailmaa, mutta myös turhautuminen opintoihini sekä itseeni opiskelijana. Halusin tehdä jotain ihan muuta. Olin kulkenut kolme ensimmäistä vuotta "laput silmillä", ja kerännyt opintopisteitä tiedon sijaan. Palattuani opintoihini vuoden tauon jälkeen huomasin opiskelutapani muuttuneen. Halusin nyt ottaa opintojeni sisällöistä kaiken mahdollisen irti. Pohdittuani omia motiivejani uudestaan, aloin kiinnittää huomiota tapoihin, joilla muut opiskelijat suhtautuvat opintoihinsa ja suorittavat tutkintonsa. Tuntui siltä, että moni muukin herää opintoihinsa vastaa valmistumisen häämöttäessä horisontissa.

Opettajankoulutuslaitoksella on ahkeria opiskelijoita, jotka haluavat oppia mahdollisimman paljon. Havaintojeni mukaan näiden tavoiteorientoituneiden opiskelijoiden lisäksi valtaosa opettajaopiskelijoista suhtautuu kurssien suorittamiseen välinpitämättömästi tähdäten pääasiassa niiden läpäisemiseen - ikään kuin opiskelulla itsellään ei olisi arvoa. Olen kuullut kommentteja siitä, miten joku haluaa selvitä opinnoista lukematta yhtäkään kirjaa kokonaan. Toinen kertoi opintojen olevan hänelle vain tapa saada muodollinen pätevyys opettajan töihin, joihin hän luonnollisesti oli jo muuten pätevä. Kolmas ei pystynyt muodostamaan minkäänlaista omaa mielipidettä mistään kasvatukseen liittyvästä aiheesta. Kyseiset esimerkit edustavat ääripäätä, eikä suuri osa opiskelijoista ajattele näin. Opiskelijoiden keskuudessa vallitsee kuitenkin oletus siitä, että opettajankoulutuslaitoksen opiskeluidassa on reilusti matalia kohtia, ja niitä kannattaa käyttää hyväkseen. Itsensä haastaminen ei ole pakollista, miksi siis tehdä niin? Kyseessä oli tässä vaiheessa vain laitoksen toimintaa sisältäpäin tarkkailevan opiskelijan havainto, ei tiukan empiirisen tutkimuksen tulos.

Opiskelijoiden asennoituminen turhautti minua, ja päätin valita tutkimusaiheekseni opiskelijan tavoitteet opettajankoulutuksessa. Alun perin halusin tutkia sitä, mitä ensimmäisen vuoden opiskelijat opinnoiltaan odottavat ja tavoittelevat. Onko heillä mielikuvaa siitä, mitä opinnoista on edes mahdollista saada irti? Haastattelin aluksi syksyllä 2010 kokeiluluonteisesti ja pienimuotoisesti kahta ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Molemmat haastateltavat toivat esille opiskelijoiden keskuudessa vallitsevan yleisen hyväksymisen puutteen aktiivista opiskelua kohtaan. Ahkeraa opiskelua ja mielenkiintoa omia opintoja sekä omaa ammattiosaamista kohtaan tunnuttiin pidettävän negatiivisena ominaisuutena. Kokemus tuntui typerältä, mutta silti niin kovin tutulta. Laitoksen ilmapiirin luonne oli käynyt mielessäni jo aiemmin, mutta tämä kokeilu vahvisti epäilyksiäni ja muutti tutkimuksenasetteluani.

Aloin kiinnostua yhä enemmän siitä, millainen työskentelyilmapiiri opettajankoulutuslaitoksessa todella vallitsee. Laitoksen opiskelijoiden stereotypian mukaan opettajaksi opiskelu on helppoa ja positiivista, ajoittain jopa leikinomaista. Tuleeko tällöin opintoihin suhtautua kevyesti ja välinpitämättömästi, pakkopullanomaisesti? Monella muulla akateemisella alalla vastaavanlainen suhtautuminen tarkoittaa oleellisen opiskelusisällön ja ammattiympäristön laiminlyömistä. Kasvatustieteestä löytyy massoittain mielenkiintoista tutkimusta ja kirjallisuutta, joiden annit opettajan työn kehittämiseksi ovat kiistattomia. Mikä saa opiskelijat ylenkatsomaan omaa alaansa ja mahdollisuuksiaan kehittyä ammatissaan?

Tutkimukseni tavoitteeksi tuli selvittää, millainen opiskelukulttuuri ja työskentelyilmapiiri opettajankoulutuslaitoksessa vallitsee opiskelijoiden omasta mielestä, sekä se, kuinka ilmapiiri ja opiskelukulttuuri opiskelijoiden mielestä vaikuttavat heidän omaan opiskeluunsa. Laajensin tutkimuksen koskemaan kaikkia opiskelijoita, koska uskoin, että useamman vuoden opiskelleilla opiskelijoilla on vahvoja käsityksiä aiheesta. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli muodoltaan:

Millainen opiskeluilmapiiri opettajankoulutuslaitoksessa vallitsee?

Asetin tutkimukselleni aluksi työnimeksi ”Innostuminen kielletty!”, koska kuvittelin tutkimusten tulosten olevan taatusti tämänsuuntaisia. Kyseessä oli toki vain väliaikainen nimike, mutta tässä tapauksessa siihen liittyi niin vahva hypoteesi, että jouduin hylkäämään sen hyvin nopeasti. Muutenkin tutkimukseni alkuvaihetta leimasi vahva oletus siitä, millaisia tuloksia tulen tutkimuksestani saamaan. Ajattelin testaavani hypoteesia kielletystä innostumisesta (Eskola 2001, 136). Olin kuitenkin muodostanut liian vahvan mielikuvan opiskelijoiden yleisistä ajatuksista vain omien havaintojeni perusteella. Aineistolähtöisen tut-

kimusmetodin luonteenomaisen muodon vuoksi jouduin kuitenkin jääväämään itseäni tutkimuksen tekemisen suhteen. Omien mielipiteideni pitäminen erossa tutkimuksen varsinaisista tuloksista oli etenkin haastattelujen ja analysoinnin alkuaikoina hyvin hankalaa. Olenhan kuitenkin yksi opiskelijoista, joiden mielipiteitä halusin tarkastella. Pyrin tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni kirjaamalla ne tutkimuksen ulkopuolella, jotta pystyin paremmin tarkastelemaan haastateltujen opiskelijoiden mielipiteitä erillisinä omistani (Moilanen & Rähä 2001, 50). Tämä auttoi tutkimuksen sisältöön keskittymisessä. Tutkijan omien intressien, niin kutsutun tulkinnallisen perspektiivin, vaikutus aineiston rajamiseen ja sen esittämiseen on kuitenkin väistämätön (Kiviniemi 2001, 71-72). Ennakkoluulot ovat jopa välttämättömiä tulkinnan prosessin käynnistymiselle (Moilanen & Rähä 2001, 50). Tämä pitää paikkansa myös ylipäätään koko tutkimuksen suhteen. Ilman ennakkokäsityksiä ja ennakkoluuloja mistään aiheesta tuskin pystyisi kiinnostumaan tarpeeksi tehdäkseen siitä tutkimusta.

Aineiston keruuta aloittaessani tutkimuskysymyksiäni olivat:

Millainen opiskelukulttuuri Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vallitsee opiskelijan näkökulmasta?

Miten opiskelukulttuuri ja yleinen ilmapiiri vaikuttavat yksittäisen opiskelijan työskentelyyn?

Keskityin haastatteluissani paljon etenkin ensin mainittuun kysymykseen, halusin selvittää mitä opettajaksi opiskelu opiskelijoiden mielestä on ja mitä mieltä opiskelijat tämänkaltaisesta opiskelukulttuurista ovat. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu sen prosessorientoitunut luonne (Kiviniemi 2001, 68). Sen mukaan aineistoon liittyvä näkökulma voi muuttua ja tutkimusongelma täsmentyä tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2001,69; Moilanen & Rähä 2001, 51; Hirsjärvi ym. 2009, 126). Näin kävi nytkin. Aineiston – ja ohjaajani – avulla löysin tutkimukseeni uuden näkökulman. Hypoteesin testaamisen sijaan aineisto auttoi hypoteesin keksimisessä (Eskola 2001, 136). Analyysivaiheessa mielenkiintoisimmaksi aiheeksi muodostui ennen kaikkea se, miksi opiskelu on sellaista kuin se on. Merkittäväksi tekijäksi muodostui oletus opettajan työn laadusta ja siihen johtavasta ammattitaidosta. Tämän tekijän avulla koin kykeneväni muodostamaan tarvittavan näkökulman tutkimukseeni (Moilanen & Rähä 2001, 49). Lopulliseksi tutkimuskysymykseksi muodostui:

Miten opiskelijoiden käsitys opettajan työstä on yhteydessä opiskelukulttuuriin opettajankoulutuslaitoksessa?

Tämä käsitys ponnisti aineistosta jatkuvasti esiin opiskelukulttuuria muokkavana tekijänä. Käsittelen tuloksissa monia eri opiskelukulttuuriin liittyviä tekijöitä, mutta niissä kaikissa on johtoajatuksena opiskelijoiden - ja laitoksen opetushenkilökunnan - käsitys varsinaisen työn laadusta.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

Koska halusin saavuttaa kokonaisvaltaisen näkemyksen tutkimukseni aiheesta, päädyin valitsemaan orientaatiokseni laadullisen tutkimuksen. Laadullinen tutkimus ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä, mutta yhteistä kaikelle laadulliselle tutkimukselle on sen merkityksiä etsivä luonne (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 162–164). Näin, että laadullinen tutkimus on paras metodi aiheessani, jossa haluan pureutua opiskelijoiden käsityksiin. Tutkimalla opiskelijoiden kokemuksia opettajaopinnoistaan pääsin kiinni myös opiskelijoiden käsityksiin koskien etenkin opettajan työn luonnetta. Alasuutari (2007, 33) kuvaa laadullista tutkimusta arvoituksen ratkaisemisena, johon aineistosta etsitään analyysin perusteella vihjeitä, ei pelkästään yksittäisiä havaintoja esittämällä. Näiden vihjeiden perusteella pyritään päättämään sellaista, mikä ei ole aineistosta suoraan nähtävissä (Alasuutari 2007, 77). Tätä toteutin teemoittamalla aineistosta esiin ponnahtavia asioita, yhdistelemällä eri haastateltujen vastauksia samoista aiheista ja etsimällä merkityksiä näiden vastausten taustalta. Pyrin siis muodostamaan yhteyksiä asioiden välille sekä tulkitsemaan, mitä ne yhdessä kertovat. Näin pystyin muodostamaan yleisempiä näkökulmia asioihin, vaikkakin joissakin tapauksissa hyväksyin myös yksittäisiä havaintoja esimerkeiksi tuloksiini. Laadullisella tutkimuksella pyritään löytämään tai paljastamaan uusia totuuksia sen sijaan että todennettaisiin olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi ym. 2009, 161). En halunnut tehdä tutkimusta pönkittääkseen jo olemassa olevia käsityksiä opiskelun luonteesta vaan saadakseni uusia näkökulmia.

Aineistonkeruutapana haastattelu mahdollisti edellä mainittujen asioiden saavuttamisen, etenkin tarkentavien kysymysten esittämisen mahdollisuuden vuoksi (Hirsjärvi ym. 2009, 205). Haastattelumetodina käytin pääasiassa puolistrukturoitua haastattelua, mutta mukana oli myös teemahaastattelunomaisia elementtejä. Puolistrukturoidun haastattelun ominaisuuksiin kuuluu samojen tai lähes samojen kysymysten esittäminen kaikille haastatelluille. Joistakin kä-

sittelemistäni aiheista halusin vastaukset tarkasti määriteltyihin kysymyksiin. Teemahaastattelulle ominaisesti joistakin teemoista keskustelimme haastateltavien kanssa vapaamuotoisemmin. Haastattelukysymykseni olivat varsin tarkkaan mietittyjä, mutta niiden läpikäymisen tapa vaihteli eri haastateltavien välillä. Kaikkien haastateltavien kanssa käsittelin samoja teemoja, mutta eri tavoin ja ajoittain myös eri järjestyksessä. Kiviniemi (2001, 77) suosittelee aineiston osittaista analyysia jo aineiston keruun aikana. Pysin toteuttamaan tätä prosessiluonteisuutta muokkaamalla haastattelujeni runkoa haastattelujen edetessä. Jätin myöhemmistä haastatteluista pois kysymyksiä, joiden en kokenut tuovan riittävää tai tarpeellista tietoa tutkimukseeni. Toisaalta lisäsin myöhemmin tehtyihin haastatteluihin uusia kysymyksiä, jotka heräsivät edeltävissä haastatteluissa, kohdistakseni tutkimusta tarkoituksenmukaiseksi haluamaani suuntaan (Kiviniemi 2001, 77). Haastattelu siis muuttui jonkin verran prosessin aikana. Teemat tosin pysyivät samankaltaisina.

Aiheen henkilökohtaisuudesta huolimatta valitsin aineistolähtöisen analyysimetodin, koska halusin aineiston ohjaavan tutkimustani (Eskola 2001, 136). Aineistolähtöisessä tutkimuksen mukaisesti rakensin teorian empiirisestä aineistosta käsin, induktiivisesti yksityisestä kohti yleisempää (Eskola & Suoranta 2008, 19). Merkityksiä etsin pääasiassa haastateltujen vastauksista ilman ennako-odotuksia, mutta osittain myös omien, aineiston keruun aikana esiin nousseiden kysymysten kautta (ks. Moilanen & Rähä 2001, 53). Minulla oli mielessäni aiheita, jotka koin tutkimuksen kannalta oleellisiksi. Näitä aiheita olivat muun muassa opiskelijan tavoitteet, opiskeluilmapiiri ja sen sopivuus itselle sekä käsitys muista opiskelijoista ja itsestä osana opettajaopiskelijayhteisöä. Näiden avulla pyrin hahmottamaan merkityksiä, joita opiskelijat opettajaopinnoille ja opettajan työlle antavat. Tämä tapahtui tosin vasta analysoinnin jo ollessa käynnissä.

3.1 Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukko

Tutkijan tavoitteena on saavuttaa näkökulmia tutkittavana olevaan ilmiöön (Kiviniemi 2001, 68). Tutkiessani opiskelijoiden käsityksiä heidän oppilaitoksensa ilmapiiristä tarvitsin siis näistä kertovaa tutkimusaineistoa. Kiviniemen (2001, 74) mukaan ominaista laadulliselle tutkimukselle on tavoitella kohderyhmälle ominaista ajattelutapaa. Tämä oli helpohkoa, koska olin itse osa tutkimuksen kohderyhmää. Toki jokainen kohderyhmän jäsen antaa ilmiölle oman yksilöllisen merkityksensä (Kiviniemi 2001, 74). Niiden avulla pystyin vertailemaan haastateltujen vastauksia ja käsityksiä paitsi toisiinsa, myös omiini.

Tutkimuksen aineiston keräsin yksilöhaastatteluin. Aihe ja kysymykset olivat pyörineet mielessäni syksystä 2010 lähtien. Haastattelut toteutin lopulta kolmen viikon aikavälillä huhti- ja toukokuussa 2011. Haastattelupaikkana toimi laitoksen tiloista löytyvät pianokopit. Kyseiset kopit ovat äänieristettyjä tiloja ja laitoksen kellarikerroksessa. Koin niiden olevan rauhallisuutensa vuoksi haastattelutilanteeseen sopivia. Ensimmäiseen, pilotinomaiseen haastatteluun pyysin tutun opiskelijan, jolla arvelin olevan sanottavaa aiheesta. Varsinaiset haastateltavat ilmoittautuivat opettajaopiskelijoiden sähköpostilistalle lähettämäni pyynnön kautta. Haastatteluun ilmoittautui kymmenen halukasta, joista haastattelin yhdeksää. Yhden vapaaehtoiseksi ilmoittautuneen jätin haastattelemaan, koska olin jo haastatellut samankaltaisen profiilin omaavaa opiskelijaa. Tutkimukseni osalta voidaan puhua harkinnanvaraisesta näytteestä, koska valitsin tutkimusjoukon tarkoituksenmukaisesti, kuten laadullisessa tutkimuksessa on usein tapana (Kiviniemi 2001, 68; Hirsjärvi ja Hurme 2008, 58–59).

Haastatellut eivät edusta opettajankoulutuslaitoksen todellista sukupuolijakaumaa, koska yhdeksästä haastatellusta neljä oli miehiä. Laitoksen opiskelijoiden sukupuolijakauma on selkeästi enemmän naispainotteinen. Yksi syy miesten runsaalle määrälle voi olla oma sukupuoleni. Miesten määrän ollessa vähäinen haluavat he auttaa toisiaan. Tämäkin kertoo osaltaan laitoksen henkisestä ilmapiiristä. Toinen syy miesten runsaalle määrälle saattaa olla miesten korkeampi kiinnostus aiheeni kohtaan. En väitä, että kyseessä olisi miesten kollektiivinen marssi aiheen puolesta, mutta ehkä kyseessä oli erityisesti miehiä houkuttava, jossain määrin sukupuoliherkkä aihe.

Haastateltavat edustivat varsin edustavaa näytettä opettajaopiskelijoista. Haastattelin opiskelijoita jokaiselta vuosikurssilta ensimmäisestä kuudenteen, ja sen lisäksi yhtä, joka oli ollut talossa jo yhdeksän vuotta. Opiskelijat edustivat myös sekä normaaliopetuksen ryhmiä että opettajankoulutuslaitoksen erikoisryhmiä (Juliet, integraatioryhmä, Tekstin hurma ja surma). Haastateltavien määrä oli laadulliseen tutkimukseen varsin suuri, mutta halusin nimenomaan saada mahdollisimman kattavan näytteen eri vuosikurssien ja erikoisryhmien opiskelijoiden mielipiteistä. Mielenkiintoista oli se, että haastateltavan vuosikurssilla tai erikoisryhmällä ei ollut merkittävää yhteyttä hänen vastauksiinsa. Kaikkien haastateltavien vastaukset olivat paljolti toistensa kaltaisia. Vain yksi haastateltavista poikkesi yleisestä linjasta varsin erilaisella käsityksellään opinnoista.

Huomioitta ei voi jättää haastateltavien syitä ilmoittautua vapaaehtoiseksi. Haastatteluun vapaaehtoisesti ilmoittautuvan täytyy kokea halua antaa itseltään jotain. Haastateltavieni motivaation osallistua tutkimukseeni voi jakaa kahteen luokkaan. Ensimmäinen osa haastateltavista ilmoittautui vapaaehtoisesti siksi, että halusi auttaa minua tekemään tutkimustani. Toinen osa halusi

päästä kertomaan ajatuksiaan aiheesta, joka selvästi vaivasi heitä. Jälkimmäisessä ryhmässä olevat oli jälleen mahdollisuus jakaa kahteen osaan. Osa halusi purkaa ajatuksiaan ja negatiivista turhautumistaan liittyen aiheeseeni. Toinen osa halusi vain puhua jollekin opiskelustaan ja itsestään.

3.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tarkoituksena on selkiyttää hajanaista aineistoa ja löytää aineistosta tutkimuksen kannalta merkittäviä asioita tai teemoja, jotka sidotaan teoriataustaan (Eskola & Suoranta 2008, 137). Koska tutkimukseni lähtökohtana oli aineistolähtöinen tutkimusmetodi, ja keräsin siihen aineiston pääosin teemahaastattelun keinoin, analyysissä järjestin aineistosta löytyvät, tutkimukseeni liittyvät asiat teemoittain (Eskola 2001, 143). Kiviniemen (2001, 68) mukaan tämä onkin lähes poikkeuksetta lähtökohta laadullisessa tutkimuksessa. Teemoituksen tarkoituksena on löytää tekstin olennaisimmat asiat (Moilanen & Rähkä 2001, 53). Etenin Eskolan (2001, 143–146) esittelemän mallin mukaisesti: teemoittamista seuraa aineiston uudelleen järjestely, jonka jälkeen tapahtuu varsinaisen analyysin. Jo litteroidessani tein muistiinpanoja eri teemoista, ja minua kiinnostavista vastauksista. Ensimmäisellä litterointien lukukerralla tiivistin vastauksia, tein alleviivauksia ja etsin samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia eri haastattelujen välillä. Toisella lukukerralla keräsin esille nostamani asiat erilliseen asiakirjaan, johon loin otsikoita. Nämä muodostivat teemoja, jotka koin merkityksellisiksi tutkittavan ilmiön kannalta (Kiviniemi 2001, 68). Kirjasin haastateltavien kommentteja joko suorina lainauksina tai lyhennettyinä tulkintojani. Muodostin kaksi eri kategoriaa: suorat lainaukset merkityksineen sekä niistä muodostamani tulkinnat.

Pyrin löytämään kaikille vastauksissa esiin nousseille teemoille merkityksen pohtimalla mistä vastaukset johtuvat, mikä saa opiskelijan vastaamaan tietyllä tavalla. Tämä pohdinta toteutti analysointini analyttistä puolta (Kiviniemi 2001, 78). Tällä Kiviniemi tarkoittaa nimenomaan aineistosta löytyvien piilevien merkitysten havaitsemista. Havaitsemistani merkityksistä kokosin teemoja. Osa teemoista löytyi suorina vastauksina kysymysteni perusteella, osa nousi esille keskusteltuamme haastateltavan kanssa laajemmin jostain tietystä aiheesta. Teemojen alle kokosin niihin liittyvät haastatteluvastaukset järjestellen aineistoni näin analysoitavaan muotoon. Tämän jälkeen teemojen mukaan rakentamani käsittekartta auttoi jäsentämään ja hahmottamaan teemoja ja tutkimukseni aihetta. Siihen keräsin Eskolan (2001, 147) metodin mukaisesti aineiston tärkeimmät kohdat. Kartan keskiössä oli opiskelijoiden käsitys opettajan

työstä. Aiemmin löytämäni teemat kytkeytyivät sen kautta toisiinsa, muodostan merkitysten verkoston, jossa oleellista oli pääteeman suhde niin kutsuttuihin alateemoihin (Moilanen & Räihä 2001, 54). Jotkut kirjaamani teemat jätin käsitekartasta pois, koska ne osoittautuivat irrallisiksi tutkimuksen kannalta. Tällaisia olivat esimerkiksi kokemukset kotiryhmän merkityksestä. Käsitekartan avulla kirjoitin analyysin auki raportin muotoon.

Analyysissa käytin apunani Moilasan ja Räihän (2001) mallia merkitysrakenteiden luomisesta, koska halusin hahmottaa tutkimukseni aiheeseen liittyvien merkitysten verkkoa. Osittain koenkin onnistuneeni tässä, mutta analyysia tukeakseni olen liittänyt siihen myös aineiston laadullista kuvailua, jonka koen tukevan merkitysisältöjä (Moilanen & Räihä 2001, 55). Koko tutkimuksen keston aikana olen onnistunut esittämään itselleni ja aineistolleni kysymyksiä. Nämä auttoivat merkitysten esiin nostamisessa. Rakensin teemoista tulkintoja ja liitin ne itseni ja haastateltavien kokemaan opettajankoulutuksen sekä -työn todellisuuteen. Tällä pyrin löytämään synteettisen, koko aineistoa kannattelevan, kokonaisrakenteen (Kiviniemi 2001, 78). Vaikka käsittelin opettajaopintoja haastatteluissani erittäin monipuolisesti, halusin löytää sen, mikä on kaikkien vastausten takana. Esiin nousivat edustamaan edellä mainitut opiskelijoiden oletukset opettajantyöstä, ja näiden oletusten yhteys omaan ja muiden opiskelijoiden opiskeluun. Tätä tekijää Moilanen ja Räihä (2001, 58) nimittävät latentiksi merkitysstruktuuriksi. Käsitys opettajan työstä tuntui liittyvään kaikkeen opettajaopinnoissa - mikä on ilman muuta ennen kaikkea luonnollista. Myös opettajankoulutuslaitoksen koulumaisuus oli kaikissa vastauksissa taustalla vaikuttavana käsityksenä. Näiden kahden avulla rakensin tutkimustulosten analyysin (Strauss, 1987). Halusin kuvata aineistoni mielenkiintoisimpia kohtia koulumaisuuden ja opettajan työn luonteeseen liittyvien oletusten läpi (Eskola 2001, 147). Näihin liittyvät käsitykset eivät tietenkään ole pelkästään subjektiivisia, joten niitä voidaan käsitellä yleisempinä totuuksina (Moilanen & Räihä 2001, 45). Vaikka opiskelijoilla on aivan erilaisia käsityksiä koulusta opettajineen, ovat tietyt näitä aiheita koskevat reunaehdot yhteisiä kaikille opiskelijoille. Opettajan työ ja koko koulutoimi on maassamme tarkasti säännösteltyä. Kaikki opiskelijat ovat käyneet yhdeksänvuotisen peruskoulun ja päässeet kokeilemaan opetustyötä vähintään harjoitteluissa. Heidät on sosiaalistettu siihen, mikä opettaja on, mitä opettaminen on ja millaista koulussa tulee olla. Koulunkäyntiin liittyviä sääntöjä ja tottumuksia on satoja, mutta jokainen opettajaopiskelija tuntee ne. Nämä tiedostamattomat eli latentit teoriat ohjaavat opettajan työtä jopa tiedostettuja tavoitteita enemmän (Karjalainen & Siljander 1997). Latenteista teorioista kerron tarkemmin myöhemmin.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon lukuisia seikkoja. Tutkimuksen luotettavuudessa on kyse ennen kaikkea lukijan vakuuttamisesta erilaisin keinoin. Tutkimuksen on oltava riittävän kattava ja tutkimuskysymyksiin on löydyttävä vastaus. Tutkimuksen on kuvattava realistisesti tutkittua kohdetta. Tekstin tulee olla kaiken tutkimuksen teemoilta luetun, kuullun, tulkitun ja pohditun kudos. Tutkimustani ohjaavat merkittävästi teorian suhteen tekemäni valinnat; erilaisia lähteitä käyttämällä raportti olisi varmasti erilainen. Teoriatausta on kuitenkin valittu tarkoin aineistolähtöiseen tutkimukseeni sopivaksi, joten näen sen käytön perusteltuna. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on mahdollista liikkua vapaasti aineiston, tehtyjen tulkintojen ja teorian välimaastoissa, kuten itse olen hyvin paljon tehnyt. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan ratkaisujaan sekä ottamaan huomioon analyysin kattavuuden ja tutkimuksen luotettavuuden välisen suhteen. Olen pyrkinyt jatkuvasti hakemaan teoreettista tukea analyysilleni sekä pohdinnoilleni ja luomaan näin luotettavan tutkimuksen. Olen tiedostanut olevani keskeinen tutkimusväline tutkimuksen teossa ja saanut vastauksia tutkimuskysymykseeni. Olen mielestäni löytänyt aineistostani ja teoriataustasta yhden version opettajankoulutuksen todellisuudesta. (Eskola & Suoranta 2008, 208–230.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruun aikana tehtäviä muutoksia pidetään aineiston ja sen keruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamisena ja hallitsemisena, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa. On luonnollista, että tutkijan ajattelu ja näkemykset muuttuvat tutkimusprosessin aikana. Tämä vaihtelu onkin luontainen elementti, ei puute. Edellä olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia ja sen vaihtelua lisätäkseni lukijan ymmärrystä tapahtuneista muutoksista, aineiston käsittelyn vaiheista sekä analyysin lopullisesta muodosta. Tällä avoimuudella tähtään tutkimuksen luotettavuuteen. ”Itse tutkimusraporttia voidaan pitää keskeisenä luotettavuuden osa-alueena.” Olen tähdännyt raportointityylilläni henkilökohtaisen ja persoonallisen näkökulman esille tuomiseen. Tulkintani ovat ilman muuta kyseenalaistettavissa. (esim. Palonen, 1987, 24–25).

Oman haasteensa tutkimuksen suorittamiselle asetti se, että olen itse kokenut hyvin henkilökohtaisesti tutkimuksen aiheen ja minulla on siitä vahvoja mielipiteitä. Toisaalta tämä käsitys toimi suurena voimavarana tutkimuksen aloittamisen ja loppuun viennin kannalta. Jotkut opiskeluaikanani miettimistäni ongelmista saivat vastauksensa vasta tutkimuksenteon loppuvaiheessa. Juuri subjektiivisuuden tunnistamisesta syntyy laadullisen tutkimuksen objektiivisuus (Eskola & Suoranta 2008, 17). Koen, että vajaan viiden vuoden kokemuk-

seni opettajaopinnoista ja niihin liittyvä ajatustyö sekä alustava aiheeseen liittyvään tutkimustietoon tutustuminen toimivat riittävänä tietopohjana haastattelujen toteuttamiseen. Halusin tehdä tutkimuksen omista lähtökohdistani käsin, enkä tutustunut aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen sen enempää, mitä jonkinlaisen kokonaisnäkemyksen saaminen tehdystä tutkimuksesta vaati. Omien ennakkokäsitysteni tiedostaminen ja teorian tiedon huomioonottaminen vasta analysointivaiheen jälkeisenä aikana takasivat myös paremmin tutkimukseni aineistolähtöisyyden.

Valitsin aineistonkeruumetodikseni haastattelun osittain siksi, että saan tutkittavistani mahdollisimman paljon irti sekä lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 104) mukaan haastattelussa tutkija saa haastateltavan vastauksesta välittömän palautteen siitä, onko aiottu merkitys keskustelussa tavoitettu. Tutkijalla on mahdollisuus tarkentaa kysymystä ja näin ohjata tiedonannon suuntaa. Tarkentavien ja osittain uusienkin kysymysten esittäminen nousi tärkeään rooliin haastatteluja tehdessäni. Osa haastateltavista puhui runsaasti ja jopa ohi aiheen, mutta osaa tarkentavat kysymykset helpottivat kertomaan enemmän. Pilotissa haastateltava kertoi kokevansa, että haen tarkentavalla kysymyksellä selkeästi tietynlaista vastausta. Jatkossa tein kaikkeni välttääkseni tällaisten tilanteiden luomista, vaikka ajoittain siihen tarjoutuikin herkullisia tilanteita. Haastateltavien runsas määrä, pilotteineen yhteensä kymmenen opiskelijaa on merkittävä tekijä tutkimuksen laajuuden suhteen. Valitsemalla eri vuosikursseilla ja erilaisissa kotiryhmissä opiskelleita tulevia opettajia sain laajan kerättyä laajan näytteen opiskelijan luonteesta.

Sain haastatteluissa varsin runsaasti aineistoa, josta jouduin karsimaan oman näkemykseni mukaan tutkimukselle merkityksettömiä osia pois. Kokosin haastatteluista mielenkiintoisimmat teemat. Näistä teemoista valitsin oleelliset käsittekarttaan, jonka pohjalta kirjoitin aineisto-osuuden. Alun perin kirjattujen teemojen poisjättämiselle syy oli se, että en pitänyt joitakin aiheita relevantteina tutkimukseni tulosten kannalta. Tällaisia aiheita olivat esimerkiksi kotiryhmien merkitys ja haastateltujen käsitykset epäsovivista opettajista. Näitäkin aiheita olivat toki mielenkiintoisia, mutta olisivat jääneet irrallisiksi varsinaisen tutkimuksen aiheen, opiskelukulttuurin kannalta. Tutkijana koen olevani sekä pätevä että pakotettu tekemään rajauksia enkä koe, että tutkimuksen luotettavuus kärsisi niistä.

Voin jakaa haastatellut kahteen ryhmään. Toisessa ryhmässä ovat opiskelijat, jotka ovat valveutuneita ja suhtautuvat kriittisesti yleiseen tapaan opiskella opettajaksi. Toisessa ryhmässä olivat opiskelijat, jotka opiskelivat juuri sillä tavalla, mitä edellä mainittu ryhmä kritisoi. Suurin osa haastateltavistani kuului ensimmäiseen ryhmään, ”erilaisiin opettajaopiskelijoihin”. He kokivat olevansa tiedostavampia ja opiskeluun analyttisemmin suhtautuvia kuin keskiverto-

opiskelijat. Nämä haastateltavat olivat selkeästi pohtineet opiskelun luonnetta ja sen ristiriitoja jo aiemmin ja tarjosivat minulle näin erittäin valistuneen näkemyksen opiskelukulttuurista laitoksessamme. Tähän ryhmään kuuluvista usea totesi, ettei opettajankoulutus ollut heille itsestään selvä opiskeluvalinta eikä opettajan ammatti haaveammatti. Jälkimmäisenä mainitun ryhmän edustajien ajatukset korostivat valveutuneiden opiskelijoiden käsityksiä. Näkisin tutkimuksen kannalta vahvuutena sen, että sain haastatella niin useaa laitoksen toimintatapoihin kriittisesti suhtautuvaa opiskelijaa. Heidän käsityksensä antaa luonnollisesti opiskelusta mielenkiintoisemman kuvan kuin asiaa ajattelemattoman opiskelijan käsitys. Ensimmäiseksi mainittu joukko oli pohtinut omaa ja muiden opiskelua. Juuri tätä käsitystä tutkimukseeni tarvitsinkin.

Tutkimukseni tuloksia ei voi yleistää koskemaan yliopisto-opiskelua tai edes Suomen yliopistojen opettajankoulutuslaitoksia, vaikka Ylijoki näkeekin eri yliopistojen ja laitosten kulttuurit jossain määrin yhtäläisiksi ja kuvaa yliopistomaailmaa eheänä kokonaisuutena sisäisestä eriytymisestään huolimatta (1998, 35–40). Yhtäläisyyksistä huolimatta opiskelu, tutkimukseni aihe, kuitenkin eroaa monin eri tavoin toisistaan eri laitoksilla (Ylijoki 1998, 85, 215). On vaikea arvioida, onko tutkimukseni mahdollista yleistää koskemaan opettajankoulutuslaitoksia ympäri Suomen. Uskon, että samankaltaisia opiskelukulttuurin ominaisuuksia löytyy muistakin opettajankoulutuslaitoksista, koska käsitykset opettajan työstä lienevät hyvin samankaltaisia ympäri Suomen. Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä pohdittaessa on kuitenkin otettava huomioon sekä aineistonkeruun paikka että aika: tämän tutkimus sijoittuu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokseen 2010-luvun alkupuolella (Ylijoki 1998, 221; Alasuutari 2011, 243).

Alasuutarin (2011) kuvaileman yleisen näkemyksen mukaan laadullisilla menetelmillä tutkittavasta ilmiöstä saavutetaan syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa. Tämä ei kuitenkaan ole ainoa totuus. Myös laadullisen tutkimuksen tulokset on mahdollista yleistää, joskaan siihen ei aina ole edes tarvetta. Joskus voidaan etsiä selitystä ainutkertaiselle tapahtumalle, ja joskus yleistettävyyden etsiminen saattaa jopa johtaa tutkijan hakoteille. Jotta tulokset olisivat yleistettävissä, on tutkimusaineiston oltava edustava näyte perusjoukosta. Näkisin, että tässä tutkimuksessa tutkittu näyte edustaa kattavasti Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaperusjoukkoa muodollisesti, mutta ei välttämättä ajatuksellisesti - liittyen vapaaehtoisten runsaaseen kiinnostukseen opiskelukulttuuria kohtaan. Tärkeintä laadullisessa tutkimuksessa on paikallinen selittäminen, ja siinä näen tutkimukseni onnistuvan. Alasuutari näkee myös, että ”jos aihe käsittelee tutkijan ja lukijoiden oman kulttuurin ydinalueita, yleisesti tiedettyjä mutta huonosti tiedostettuja ilmiöitä, yleistettävyyssuhteen voi jättää vähemmälle”. Tutkimuksessani on kysymys juuri edellä mai-

nitusta, joten yleistettävyys ei välttämättä ole tutkimukselleni olennaista. (Alasuutari 2011, 231–250.)

Eettisiä ongelmia tutkimukseeni en koe liittyvän. Eettisinä ongelmakohdina nähdään tutkimusluvan saaminen, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat, tutkimuskohteen hyväksikäyttö, osallistumiseen liittyvät ongelmat ja tutkimuksesta tiedottaminen (Eskola & Suoranta 2008, 52–59). Haastattelut tein luottamuksellisesti saaden luvan jokaiselta haastatellulta. Jokainen haastateltava ilmoittautui vapaaehtoisesti, ja opiskelijoina he olivat tietoisia siitä, mihin tarkoitukseen aion haastatteluaineistoa käyttää. Kaikki olivat myös tietoisia siitä, että nauhoitan haastattelut. Kerroin tavoitteeni ja tutkimukseni tarkoituksen jokaiselle haastateltavalle vielä erikseen. Myös haastateltavien anonymiteetti on turvattu. Osan haastateltavista tunsin ja osan tiesin jollain tapaa jo ennen haastatteluja. Tämä saattoi vaikuttaa heidän päätökseensä ilmoittautua haastateltavaksi, mutta ei vähennä heidän arvoaan osana tutkimusta. He ovat minulle vertaisia, eikä välillämme ole riippuvuussuhdetta, joka saattaisi aiheuttaa eettistä ongelmaa (Eskola & Suoranta 2008, 55). Opettajaopiskelijoina he olivat päteviä kertomaan omat käsityksensä. Pysin suhtautumaan jokaiseen haastateltavaan samalla arvokkuudella ja objektiivisuudella. Aihe oli vastaajille hyvin läheinen ja tuntui kiinnostavan haastatteluun ilmoittautuneita. Haastattelujen lisäksi muuta aineistoa en käyttänyt. Tutkimukseni tähtää laitoksen toiminnan parantamiseen, eikä se aja henkilökohtaisia etujani. Eettisenä ongelmana voi pohtia, millainen vaikutus tutkimuksellani saattaa olla. Tutkimukseni koskiessa yksittäistä laitosta on vaarana, että jotkut laitoksella toimivat henkilöt saattaisivat joutua esimerkiksi ilmapiiriä ja opetuksen laatua tutkittaessa huonoon valoon. En kirjannut kuitenkaan edes litterointeihini haastatteluissa esille tulleita nimiä. Tutkimuksen tulosten kriittinen näkemys opettajankoulutuksen nykytilaan voi olla joidenkin laitoksen toimijoiden mielestä hyökkäävä. Näkisin kuitenkin, että tutkimus on onnistunut, jos se onnistuu herättämään tunteita ja aiheuttamaan keskustelua. Tutkimukseni kritiikki ei kohdistu yhteenkään toimijaan henkilökohtaisesti vaan koululaitokseen ja opettajuuden nykyiseen tilaan suuremmissa mittakaavassa.

4 OPETTAJAN TYÖ NYKYPÄIVÄNÄ JA TULEVAISUUDESSA

Tutkimukseni teemana on opettajaopiskelijoiden näkemys opettajan työn luonteesta ja tämän yhteys heidän opiskeluunsa. Opiskelijoiden yleinen näkemys opettajan työstä on haastateltujeni mukaan hyvin perinteinen. Näin valmistuvat opettajat jatkavat työn historiallisia perinteitä, vaikka yhteiskunta ja koulun tarpeet muuttuisivatkin. Tässä luvussa luon lyhyen katsauksen opettajan työn nykyhetkeen ja vähän myös tulevaan. Peilaan omia näkemyksiäni opettajan työstä tämän päivän koulussa ja Suomessa teoriataustaan. Aineistoni vuoksi näen tärkeäksi pohtia, millaisessa koulussa haastattelemani tulevat opettajat tulevat työskentelemään, ja millainen heidän työkuvansa tulee olemaan.

Luku ei sisällä kaikenkattavaa käsittelyä opettajan työn luonteesta, mutta olen nostanut esille muutaman omasta mielestäni oleellisen seikan, joita opiskelijoiden olisi syytä opinnoissaan pohtia, kun puhutaan nimenomaan koulun ja opettajantyön nykytilasta ja tulevaisuudesta. Valmistautuminen tähän hetkeen ei opettajan työssä riitä - tulevaisuus on jo yllättävän lähellä. Opetusministeriö on pohdinnassaan (2007) arvioinut tulevaisuuden opettajan työtä muun muassa kansainvälisestä näkökulmasta. Ymmärrys tulevaisuuden rakentamisesta on vahvasti esillä, ainakin valtion korkeimmassa opetusalan toimijassa. Ymmärryksen implementointi ruohonjuuritasolle on kuitenkin hidasta.

Ei myöskään pidä unohtaa mennyttä eli sitä, mistä ollaan tulossa. On oleellista pohtia, valmistaudutaanko opettajankoulutuksessa säilyttämään koulu entisenlaisena vai kehittämään sitä tulevaa varten. Viime syksynä koulutukseen valitut tulevat opettajat ovat töissä vielä 2050-luvulla. Tulevaa ei voi ennustaa, eikä muutosta voi välttämättä ymmärtää ennen kuin se on jo tapahtumassa. Katsomalla hieman taaksepäin voimme ymmärtää, millaisia muutoksia on jo tapahtunut, ja saada niistä suuntaa tulevaan. Opettajan kyvyllä adaptoitua

uusiin tilanteisiin on suuri merkitys uusiutuvaa opettajuutta luodessa (Luukkainen 2003, 251, 253.)

4.1 Mistä tullaan ja missä ollaan menossa? Opetustyön haasteet nykypäivänä

Puhuminen koulusta muutoksen kynnyksellä olevana instituutiona on mielestäni varsin eltaantunutta ja puhki kulutettua jorinaa. Koulu on kasvatustieteellisen tutkimuksen mukaan aina juuri kirjoitushetkellä muutoksessa, vaikkakin syy on aina eri. Asia lienee niin ilmiselvää, että sitä ei aina tarvitsisi erikseen mainita. Muutoksia tapahtuu varmasti koko ajan, mutta varsinaisista muutoksen kynnyksistä voi todellisuudessa puhua vain varsin harvassa tilanteessa. Tällaisena voisi mainita esimerkiksi tietotekniikan ja Internetin käytön lisääntymisen opetuksessa sekä maahanmuuttajien määrän lisääntymisen kouluissa, joskaan nämäkään eivät ole tapahtuneet hetkessä. Pidemmällä aikajänteellä muutosta voi tietenkin todeta tapahtuneen. Suomalaista yhteiskuntaa ei voida enää pitää samanlaisena kuin vaikkapa kansakoulun aikaan 1960-luvulla, jolloin opettajan tuli olla oikea mallikansalainen, jonka toimia tarkkailtiin jatkuvasti (Kemppinen 2006, 13–34). Toki opettajalla on yhä tietty esikuvan ja mallin rooli, mutta tämä rooli on onneksi muuttunut hieman suvaitsevaisemmaksi (Luukkainen 2003, 253). Opettajan ei tarvitse aivan koko elämällään edustaa työtään. Opettajan merkitys yhteiskunnassa on kuitenkin aina ollut, ja on yhä, suuri. Sivistäjän ja kansalaiskasvattajan osa on ensiarvoisen tärkeä kehittyvässä yhteisössä (Rautiainen 2006, 185–186).

Muita muutoksia koululaitokseen on tapahtunut muun muassa yhteiskunnan heilahdellessa talouden ja teknologian vaikutuksista. Koulujen määrä on vähentynyt merkittävästi. Esimerkiksi kotikaupungissani Nilsiässä oli ykkösluokalle mennessäni 1990-luvun alussa yhdeksän alakoulua. Nykyään niitä on kolme. Koulut ja luokkakoot ovat kasvaneet maan kaupungistuessa. Yhä useampi lapsi ja nuori viettää kaiken aikansa sisätiloissa tietokoneen ääressä ulkona leikkimisen ja urheilemisen sijaan. Suomalaiset matkustavat enemmän kuin koskaan. Maassamme on tapahtunut jo kaksi erittäin vakavaa kouluam-pumista, ja pelkästään keväällä 2012 kouluissamme on puukotettu kahta oppilasta. Erityisopetuksen määrä on kasvanut räjähdysmäisesti (Esim. Karjalainen 2011). Kaikesta huolimatta opettajat tekevät työtään samalla lailla kuin aina ennenkin. Erilaisuuden lisääntyessä ja oppilaiden turhautuessa opettajat vastaavat lisääntyvällä ikivanhalla keinolla, lisäämällä kontrollia (Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 156). Epäsuorasti asia menee näin: jos opettajalla ei ole kontrollia oppilai-

siin, oppilaat kontrolloivat opettajaa (Britzman 1991, 223). Opettajan työn ja ammattikuvan muuttaminen vaikuttaa olevan vaikeampaa kuin monen muun merkittävän instituution. Kyse on kuitenkin erittäin merkittävästä yhteiskunnan palasesta. Kaikki tietyn iän saavuttavat suomalaiset käyvät koulua, se vaikuttaa joka ikiseen jollakin tavalla.

Koulu muuttuu, samalla kun yhteiskunta ja maailma sen ympärillä muuttuvat. Informaation tulva ympäröi jokaista kansalaista. Oppilaat ja vanhemmat osaavat vaatia koululta enemmän. He näkevät itsensä kuluttajina, ja koulu on palvelu, jolta asiakkaan on mahdollista vaatia parasta mahdollista (esim. Kettunen 2007, 37). Opettajan tulee kyetä vastaamaan näihin haasteisiin, vaikka hän ei itse myöntäisikään niiden rationaalisuutta. Opettajan työ ei varmastikaan voi olla samanlaista kuin auktoriteettivaltaisessa menneisyydessä. Muutoksen sisältöä etsitään jatkuvasti, ja uutta opettajaa evästetään monin tavoin. Yksi keskeisimmistä muutoksista, joka vie aikaa, on oppimiskäsityksen muutos. Enää opettaja ei voi olettaa että kaikki oppilaat oppivat samalla tavalla (Esim. Kempainen 2006, 39). Oppimiskäsitys ja ylipäätään ymmärrys opettajan työn mahdollisuuksista on siis yksi muutoksista. Toinen tärkeä on opettajan rooli yhteiskunnallisena vaikuttajana. Nämä elementit on luontevaa sitoa yhteen. Oppilaat voitaisiin nähdä aktiivisina koulun ja oman oppimisensa kehittäjinä, ei passiivisina tiedonimijöinä. Heidät tulisi pitää kiireisinä ja opettaa näkemään koulu paikkana, joka on heille positiivinen mahdollisuus, ei ikävä pakko. Tällä voitaisiin lisätä myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia ylipäätään (Suutarinen 2006, 6). Toki muutos vaatii oppilailta paljon vastuuta sekä opettajilta taitoa ohjata heitä aktiivisempaan suuntaan. Opettajankoulutuksessa tähän olisi mahdollista keskittyä.

Kasvatusalan vallitsevan oppimiskäsityksen konstruktivismin mukaisesti opetuksen tulisi olla ennen kaikkea ohjaamista oppilaan yksilökohtaisten oppimishistorian mukaisesti, ei saman faktasisällön opettamista kaikille, mitä se tällä hetkellä pääasiassa on (Opetushallitus 2004, 18; Nikkola 2007, 62). Kallas ym. (2006, 153) toteavatkin, että nykykoulussa ”opettaminen perustuu enemmän osaamiseen ja hallitsemiseen kuin ymmärtämiseen ja vastavuoroisuuteen”. Kirjoittajat kutsuvat ensin mainittua siirtopedagogian toimintamalliksi. ”Tehdasmaisessa” mallissa tietoa kaadetaan oppilaaseen, jotta tämä voi sitten palauttaa sen kokeen muodossa (Britzman 1991, 4). Tärkeää opettamisessa on siten lähinnä ulkoisen toiminnan hallitseminen eli opettajan maneerien hallinta. Tavoitteena muodollisesti taitava opettaminen on tärkeämpää kuin oppilaiden oppiminen. Opittu opettamisen malli, sen kaava, pitää uuden opettajan työsäännön kiireisenä. Maneerit on opeteltava ja tietty rutiini saavutettava. Opettämisen vaikeus piilee siirtopedagogisesti opettaessa lähinnä siinä, että osaa toistaa oppimiaan malleja. Ajan myötä opettaminen rutinoituu väistämättä kun toi-

minnoista tulee automaattisia. Tähän ei tarvitsisi mennä, jos oppiminen ja opettaminen keskittyisivät oppilaisiin ja heidän tarpeisiinsa.

4.2 Hyvän opettajuuden määritelmä opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman valossa

Olellainen kysymys lienee se, mikä on hyvää opettamista tänä päivänä ja millainen on hyvä opettaja? Valmistaako opettajankoulutuslaitos hyviä opettajia? Hyvän opettajan määrittelemisen riippuu sekä määritelmän tekijästä että hallitsevasta yhteiskunnan tilasta (esim. Kaikkonen 1999, 85). Esimerkiksi Kemppisen (2006, 46) arvion mukaan ihanneopettaja on työhönsä sitoutunut, järkiperäinen ja rationaalinen henkilö, jonka tiedot ja valmiudet ovat jopa persoonallisia ominaisuuksia merkittävämpiä. Jonkun toisen näkökulmasta hyvään opettamiseen riittää se, että kaikki oppilaat viihtyvät luokassa eikä ketään kiusata. Britzmanin (1991, 5) mukaan yleinen stereotypia on, että hyvä opettaja on uhrautuva, kiltti, ahkera, alipalkattu ja käsittämättömän kärsivällinen. Oppilaat taas arvostavat motivoivaa ja inhimillistä opettajaa (Kaikkonen 1999, 87). Tarcastelen aihetta kuitenkin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta käsin. Sen tavoitteista opettajalta vaadittava osaaminen on määritelty varsin selkeästi.

Yksi koulutuksen päätavoitteista on se, että opiskelijalle kehittyy yhteiskunnallista kompetenssia (Opettajankoulutuslaitos 2009, 1). Tämän korostaminen on kauan kaipailltu korjaus, joka on lisätty päätavoitteeksi vasta viimeisimpään opetussuunnitelmaan (Rautiainen 2006, 191). Yhteiskunnallisen kompetenssin lisäksi päätavoitteita koulutuksessa ovat eettinen ja intellektuaalinen kompetenssi, vuorovaikutustaidot sekä pedagoginen kompetenssi. Mielestäni tässä mainitut tavoiteltavat osaamisen alueet kattavat mainiosti hyvän opettajan osaamisalueet ja muodostavat opettajaideaalin. Varmistamalla vahvan osaamisen jokaisella kyseisellä osa-alueella opettajan työn tekeminen vaikuttaisi olevan hyvällä mallilla. Eri osa-alueiden opiskeluun vaikuttavat kuitenkin väistämättä opiskelijoiden omat persoonalliset lähtökohdat sekä näkemykset opettajan työstä omalla persoonalla tehtävänä työnä.

Opettajan työ on erittäin eettistä työtä. Eettinen toiminta on opettajuuden perusta. Opetuksen tehtävänä on luoda kaikille oppilaille hyvät edellytykset elämään ja opettaa, mitä ovat hyvät arvot (Opetushallitus 2004, 14). Omalla toiminnallaan opettaja myös näyttää oppilailleen, miten olla eettinen (Luukkainen 2003, 256.) Eettinen kompetenssi liittyy vahvasti ihmisen omiin kokemuksiin ja käsityksiin. Sen opiskelu on henkilökohtaisesti väritynyttä. Tämä henki-

lökohtaisuus saattaa vaikuttaa joskus negatiivisesti valintojen tekemiseen. Opiskelija saattaa helposti sekoittaa ammatillista tietoa omaan elämismaailmaansa liittyen vaikkapa hyviin tapoihin tai muihin kasvatuksen käsitteisiin. Hän täydentää tai jopa kokonaan korvaa näin ammattitietoa omalla analysoimattomalla kokemuksellaan (Kallas ym. 2006, 160–161). Opettaja tulee ratkaisemaan työssään kohtaamat dilemmat käsityksensä mukaisesti oikein. Olen huomannut omissa opinnoissani, että ennen kaikkea eettisistä asenteistaan opiskelijat pitävät tiukasti kiinni. Ei ole helppoa ajatella, että se, mihin ihminen on uskonut koko elämänsä, onkin väärin. Onnena onnettomuudessa opettajien eettiset arvot ovat ainakin yleensä varsin suvaitsevaisia (Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006, 137).

Intellektuaalisen kompetenssin hankkiminen on mielestäni vahvasti opiskelijasta itsestään kiinni. Opinnot voi suorittaa periaatteessa vain hipaisemalla tieteellistä teoriatietoa tai paneutuen tieteelliseen kirjallisuuteen huolellisesti. Käsitykset omasta luontaisesta opettajaosaamisesta saattavat estää kokemuksen myötä syntyvän ammatillisen oppimisen (esim. Kallas ym. 2006, 161; Bion 1979, 69). Joidenkin ajattelua saattaa sekoittaa se, että kasvatustieteessä intellektuaalisen kompetenssin hankkiminen on paljon omien lähtökohtien pohtimista ja hakemista, ei eksaktia niin kuin monilla muilla tieteenaloilla (Räihä 2007, 135). Yksi syy olla tutkimatta omia lähtökohtiaan on se, että monet kasvatusalalla käsiteltävät termit ovat arkikielenkäytössä tuttuja (Kallas ym. 2006, 160–161). Kuka tahansa pystyy termien puitteissa puhumaan kasvatustieteestä kuin alan asiantuntija. Tieteenä kasvatustiede tuntuu kovin arkipäiväiseltä. Kasvatustieteen tieteellisyys siis kärsii termistönsä helppoudesta. Opiskeltava asia saattaa tuntua opiskelijoille liian tutulta, jotta siihen jaksaisi perehtyä (Ziehe 1995).

Tavoitteista vuorovaikutustaidot korostuvat mielestäni eniten opinnoissa asiana, josta puhutaan, mutta jonka opiskelu on vajavaista. Käsitykseni mukaan opettajaopiskelijat luottavat omiin persoonallisiin kykyihinsä niin, että varsinainen kehittyminen ei ole kaikkien kohdalla tosiasia. Kehittymisen mahdollisuuksia ei kyetä näkemään. Kallaksen ym. (2006, 162–163) mukaan opettamisessa itsessään on kysymys nimenomaan vuorovaikutuksesta. Opettajan ja oppijan tulisi työskennellä vastavuoroisesti oppimisen eteen. Opettajan ammattitaitoa eivät ole esitys- ja puhumistaidot vaan taito kuunnella sekä tunnistaa oppijan mielenliikkeitä ja reagoida niihin. Opettajankoulutuksessa vuorovaikutustaidot mielletään nähdäkseni valitettavasti lähinnä taidoksi tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa.

Pedagoginen kompetenssi kehittyy mainituista osa-alueista vahvimmin kokemuksen ja opetusvarmuuden myötä, etenkin harjoitteluissa. Pedagogiikkaa ei ole olemassa ilman jotain opetettavaa tai jaettavaa sisältöä. Pedagogiikka määrittää, mitä opetetaan, kuinka opetetaan ja kuinka oppiminen tapahtuu

(Britzman 1991, 37–38). Näin ollen myös monialaiset perusopinnot sekä sivuaineet tuottavat pedagogista kompetenssia. Niillä pääpaino onkin siinä, *kuinka* aineita opetetaan. Sivuaineisiin opiskelijat tosin hakeutuvat liian innokkaasti omien vahvuuksiensa mukaisesti. Osaamisen heikkojen osa-alueiden vahvistaminen lisää kyseistä kompetenssia merkittävästi. Toki kyseessä on myös ammatin tekemisen mielekkyyteen liittyvä kysymys. Harva haluaa opettaa lopulta työssään oppiainetta, joka ei kiinnosta ja johon ei löydy minkäänlaista lahjakkuutta. Kuitenkin pedagogista kompetenssia opiskelijat vahvistavat eniten itselleen jo ennestään vahvoissa oppiaineissa eikä ainakaan Rähän (2006, 224) mielestä ammattitaito ei lisäännä yksistään opiskelemalla lisää jo hallitsemaansa asiaa. Joskus sivuaineet saatetaan valita omien taitojen parantamisen vuoksi eikä tällä ole mitään tekemistä pedagogiikan kanssa (Räihä 2003, 101).

Riittääkö edellä lueteltujen kompetenssien hallinta hyvään opettajuuteen? Todennäköisesti hyvän opettajuuden määrittelemineen on monimutkaisempaa. Varmaa on, että opettajaksi ei synnytä vaan siihen pitää kehittyä (Britzman 1991, 32). Omat kokemukset, opitut teoriat, opettajamyöty ja ulkopuolinen paine kasaantuvat opettajaksi kehittyvässä yksilössä opettajuudeksi (Britzman 1991, 222–223). Hyvä opettajuus ei ole vain tiettyjen ominaisuuksien riittävää osaamista, vaan ennen kaikkea ”itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii”. Opettamisen sosiaalinen ulottuvuus korostuu kun se yhdistyy yhteisön arvoihin ja merkityksiin. Itseään ja omaa identiteettiään tulee kehittää sekä sosiaalisella että persoonallisella tasolla: sosiaalinen ympäristö huomioon ottaen, mutta omaa persoonallisuutta toteuttaen. Opettajaksi kasvu ei suinkaan lopu johonkin pisteeseen, vaan jatkuu aina. (Heikkinen, 1999, 60.)

4.3 Opettajan yhteiskunnallinen rooli

Näkisin, että opettajan yhteiskunnallisen kompetenssin korostaminen tässä on olennaista siksi, että sen huomioon ottaminen opettajankoulutuksessa on merkittävän vähäistä myös teoretiedon valossa (Esim. Suutarinen 2006, Mikkola 2006). Opettajaopiskelijat eivät näe ammattiaan yhteiskunnallisesti merkittävänä, vaikka sitä se nimenomaan voisi olla. Yhteiskunnallinen elementti voisi tuoda koulutukseen lisää ammatillista ajattelua defensiivisten koulukokemusten vertailukohdaksi (Kallas ym. 2006, 160). Opettajan ammatin yhteiskunnallisuus ei näyttäydy oppilaalle samalla tavalla näkyvästi kuin monet muut opettajan ammatin ominaisuudet. Opettajan ammatin yhteiskunnallisen roolin havaitseminen voisi siis vaikuttaa siihen mielikuvaan, mitä tällä hetkellä opettajuudesta ajattelemme. Kempin ohella esimerkiksi Suutarinen (2006) ja Mikkola

(2006) näkevät kansalaisvaikuttamisen huomioon ottamisen korostuvan hyvässä opettajuudessa. Mikkolan (2006, 54) mukaan opettajien työpanosta kaivattaisiin nykyistä enemmän esimerkiksi kuntien päätöksentekokelemissä. Yhteiskunnallisen aktiivisuuden ja kansalaiskasvattamisen tärkeyden korostaminen voi tuntua jopa liialliselta, mutta kouluilla on merkittävä rooli tulevaisuuden rakentamisessa (Mikkola 2006, 55). Opettajankoulutus ei välttämättä jaa riittävän hyviä rakennuspalikoita hyvän tulevaisuuden rakentamiseen opetuksen kautta.

Väljähtynyt sanonta kuuluu, että koulu on kuin yhteiskunta pienoiskoossa. Tällä tarkoitetaan etenkin väestön sosioekonomisen rakenteen värikirjon näkemistä tavallisessa koululuokassa. Samaan luokkahuoneeseen mahtuvat niin Nokian johtajien kuin työttömien siistijöidenkin lapset. Lasten kohtelemisen tasapuolisesti on lähtökohtaisesti erinomainen tekijä pienentämään yhteiskunnallisia eroja koulun ulkopuolella. Oppilaat näkevät luokassa ympärillään erilaisuutta ja voivat oppia arvostamaan sitä eri tavoin kuin heidän vanhempansa ovat oppineet. Ei ole kuitenkaan väistämätöntä, että koulu pienentää yhteiskunnallisia eroja. Jos opettaja ei ymmärrä yhteiskunnan toimintaa, koulun merkitys tasa-arvon vaalijana vähentyy ja oppilaan elinympäristön ja vanhempien merkitys korostuu (Aaltonen & Sumelles 2006, 132). Kappaleen alussa mainitussa sanonnassa on tasa-arvon lisäksi myös muuta tavoittelemisen arvoista: jo aiemmin esitelty vaikuttaminen yhteiskunnassa. Suutarisen (2007) mukaan oppilailla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa koulussa kuin kansalaisten demokraattisessa nyky-yhteiskunnassa. Yhteiskunnallinen ja kansainvälinen vaikuttaminen ovat tärkeitä tavoitteita nykymaailmassa, joka on avoimempi kuin koskaan. Nikkolan (2007, 99) mukaan yksi opettajan ammatin keskeisimmistä piirteistä on ”elää ja vaikuttaa dynaamisessa maailmassa”. Näitä taitoja tulee opettaa myös lapsille, ja se on mahdollista peruskoulussa. Opettaminen ei kuitenkaan onnistu ilman omaa osaamista. Aaltonen ja Sumelles (2006, 128) näkevät, että jos opettajaopiskelijat eivät edes koulutuksensa aikana ymmärrä yhteiskunnan toimintaa eivätkä tiedosta omia vaikutusmahdollisuuksiaan yhteiskunnassa, eivät he voi kasvattaa työssään yhteiskunnallisesti aktiivisia kansalaisia.

Yhteiskuntakasvatuksessa ja myös sen opettamisessa on puutteita, joiden juuret ovat selkeästi poliittisia. Suutarinen (2007) puhuu jonkinasteisesta salaliitosta, jossa opettajan yhteiskunnallista vaikutusvaltaa on vähennetty merkittävästi - itse opettajien sitä suuremmin protestoimatta. Suutarisen (2007, 49-52) mukaan kansalaisaktiivisuuden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen elementti kitkettiin suomalaisesta koululaitoksesta ja etenkin opettajankoulutuksesta järjestelmällisesti pois 1900-luvun loppupuoliskolla. Tällä yhteiskunnan nähtiin olevan helpommin hallittavissa. Myös Kempainen on tutkinut yhteiskunnallisen opetuksen vähentämistä ja lopulta poistamista opettajankoulutuksesta

(2006, 45). Kouludemokratia pyrittiin purkamaan poliittisin keinoin, erityisesti opettajankoulutusta muuttamalla ja ylipäätään vähentämällä kansalaiskasvatuksen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen merkitystä koululaitoksissa. Lopulta esimerkiksi Rauman opettajankoulutuslaitoksen tavoitteissa mainittiin, että opettajan on mukauduttava yhteiskunnan muutoksiin, ei vaikutettava niihin (Kempainen 2006, 45–46). Uudella vuosituohannella, kriittisen kasvatuksen nos-taessa päätään, vaikuttamisen opettamiseen tulisi olla taas mahdollisuuksia (Esim. Rautiainen 2006, 198–202). Myös Suutarisen näkemyksen mukaan tähän pitäisi tarttua ja kiireesti, vaikka poliittiselta taholta tähän ei välttämättä kannustetakaan. Kempainen (2006, 42) nimittäin osoittaa, että ainakin Opetusmi-nisteriö (2001) kannanotoissa opettajan halu tukea oppilaita yhteiskunnallisessa toiminnassa jää edelleen opettajuuden ulkopuolelle. Opettaja on nähty ja näh-dään edelleen mainiona välineenä massan hallitsemisessa.

4.4 Opettajankoulutus opetuksen laadun takaajana

Suomessa merkittävin opettamisen laadun tae on tasokas opettajankoulutus. Sen tulee valmistaa tulevat opettajat niin, että heidän työnsä on riittävän laadu-kasta vastatakseen opetustyön haasteisiin. Maisterintodistus yliopistosta riittää todisteeksi siitä, että hän on pätevä opettajan ammattiin. Tätä pätevyyttä arvi-oidaan toden teolla vasta työhönottohaastatteluissa, ja se on rehtorin tulkitta-vissa. Maisteriksi voi valmistua monella tavalla. Joko lukien kymmeniä kirjoja ja käyttäen aikaansa oman opettajuutensa kehittämiseen tai lukematta kertaa-kaan ja muodostamatta yhtään omaa ajatusta opettajuudesta. Syrjäläisen ym. mukaan valmistumiseen riittää, että on ahkera, tarvittaessa läsnä ja noudattaa lukujärjestystä (2006, 135).

Opettajankoulutuksessa neuvotaan unohtamaan vanha opettajamytti ja luomaan uutta. Opetussuunnitelmat sitovat opettajaa ja hänen työtään, ja oh-jaavat kieltämättä oikeaan suuntaan, mutta toteutus on monesti hieman vaja-vainen. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppimisen tulisi olla seu-rausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, mutta todellisuus-dessa näin ei useinkaan ole (Opetushallitus 2004, 18; esim. Nikkola 2007, 65). Tulevaa opettajaa hänen tuleva työkuvansa saattaa hämmentää. Mihin suun-taan opettajantyötä tulisi muuttaa vai tarvitseeko sitä muuttaa ollenkaan? Ope-tusministeriö on kantanut kortensa kekoon julkaisemalla vuonna 2001 opetta-jankoulutuksen kehittämisohjelman. Siinä korostetaan esimerkiksi vuorovaiku-tustaitoja nimenomaan opettajankoulutuksessa opittavina taitoina (Opetusmi-nisteriö 2001, 8). En osaa arvioida, mikä merkitys Opetusministeriön julkaisulla

opettajankoulutuslaitosten todellisuudessa on, koska kuusi vuotta julkaisun jälkeen opettajankouluttajat peräänkuuluttivat samaa vuorovaikutuksen merkitystä asiana, joka uhkaa jäädä koulutuksessa huomioitta (Nikkola & Räihä 2007). Vuonna 2012 valmistuvana opettajana näkisin, että opettajankoulutuksessa toki korostetaan vuorovaikutustaitojen merkitystä, mutta niiden perinpohjainen opiskelu on hyvin paljon opiskelijasta riippuvaa. Mielenkiintoista Opetusministeriön julkaisussa on myös, että siinä kuvatut opettajan ominaisuudet ovat hyvin perinteisiä opettajan stereotyyppioita sosiaalisuuksineen ja mukautumiskykyineen (ks. myös Kemppinen 2006, 41). Saman on huomannut Räihä (2006, 209) tutkiessaan opettajankoulutuksen valintakokeissa hylättyjen hakijoiden selviytyspyyntöjä. Hylätyt vetoavat ominaisuuksiinsa, jotka sopivat täydellisesti historiallisesti hyvinä opettajan ominaisuuksina pidettyihin tekijöihin.

Millainen tilanne nykyään sitten on opettajankoulutuksen sekä nykypäivän ja tulevaisuuden opetustyön suhteen? Esimerkiksi Nikkolan ja Räihän (2007, 17) mukaan ei kovinkaan hyvä. Heidän mukaansa opettajat oppivat työtään kisälliperiaatteella, jossa olennaista on ammatin käytäntöjen toistaminen samanlaisina. Tällaista oppimismallia kutsutaan toisintavaksi. Perinteinen opettamisen malli elää vahvana. Omalle ajattelulle ja esimerkiksi ongelmanratkaisukyvyille ei anneta niille kuuluvaa painoarvoa, vaikka juuri ne olisivat olennaisia työkaluja opettajan työssä. Opettajankoulutuksessa keskitytään opettajien toimintatapojen kehittämiseen, ei niinkään heidän asenteisiinsa vaikuttamiseen (Kallas ym. 2006, 153). Opetustaito on tällöin mekaanista tunnettujen toimintojen toistamista. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien muutoksista huolimatta todelliset ongelmat ovat jääneet huomioitta: ”Opettajankoulutus ei edelleenkään rakennu sen varaan, että opiskelijan ymmärrys itse oppimisesta sekä kouluinstituution ja yhteiskunnan problematiikasta lisääntyisi” (Kallas ym. 2006, 156). Muutoksia kyseiseen suuntaan on tehty, mutta todelliset muutokset ovat lähinnä terminologisia.

Suutarinen (2007, 44) toteaa, että tämän hetken tulevilla opettajilla on syvään omaksuttu mallinsa siitä, millaista koulunkäynnin tulee olla. Lisäksi tulevat opettajat ovat menestyneet erittäin hyvin juuri tämän mallisessa koulussa. Nämä opiskelijat pitävät tiukasti kiinni saamastaan mallista. Kallas ym. (2006, 153) näkevät, että opettajankoulutuksessa opettajan ammatti nähdään sarjatyönä. On olemassa oikeanlainen opettajan standardisuoritus, johon tulee pyrkiä. Ennustettavissa oleva tulos on paras tulos. Opiskelijoita tästä ei voi pelkästään syyttää. Uutta ajattelutapaa on vaikea oppia. Se vaatisi rohkeutta ja taitoja sekä opiskelijoilta että opettajankoulutukselta. Tarvittaisiin nimenomaan pohdiskelevaa, opetuksen todellisuuteen perustuvaa väliintuloa, mutta silti perinteitä toisintava käytännönläheisyys on koulutuksen punainen lanka. ”Missään muualla yliopistossa tuskin halveksitaan niin syvästi teoreettisuutta ja hiljaista asi-

oihin paneutumista kuin juuri opettajankoulutuslaitoksessa” (Kemppinen 2006, 42).

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa mainitaan sana ”kehittää” useaan kertaan (OKL:n OPS 2009). Valmistuvan opettajan tulisi olla kykenevä kehittämään sekä itseään, kouluyhteisöään että kouluinstituutiota. Pyrkinessään tuottamaan itseään kehittäviä opettajia laitos myöntää viisaasti, että tutkinto itsessään ei riitä opettajan ammattitaitoon. Oppimisen tulisi jatkua koulutuksen jälkeenkin. Uski (2006, 12) arvioi, että tämä jatkuvan itsensä kehittämisen ajatus on järkevä, mutta epätodennäköinen toteutumaan. Uski näkee ongelmana opettajan työn todellisen muutoksen vähäisyyden, ja tämän vuoksi opettajan vähäisen tarpeen kehittää itseään ja yhteisönsä myötä koko instituutiota. Opettamisen into on korkeampi kuin oppimisen halu. Lisäksi koulun rutiinit on helppo omaksua ja niihin on helppo tyytyä, jos kaikki muutkin opettajat toteuttavat työtään samalla tavalla vuodesta toiseen. Uski (2006, 12) ilmaisee myös epäuskonsa opettajankoulutukseen ja sen kykyyn tuottaa itseään kehittäviä opettajia. Uski jatkaa, etteivät opiskelijat osaa ottaa asian-tuntijuutensa kehittämisestä vastuuta, eikä laitos sitä heille toisaalta annakaan. Tarve jatkuvalla itsenäiselle oppimiselle monimutkaisessa yhteiskunnassa toki on (Uski 2006, 21). Uskin näkemyksen mukaan opiskelijoiden autonomiaa tulisi lisätä merkittävästi. Autonomia ei ole opiskelijoille kovinkaan tuttu ilmiö. Muutokseen tarvittaisiin opiskelijoiden oppimisstrategioiden kehittymistä sekä henkilökunnan opetuskäsitysten muutosta (Uski 2006, 22).

En malta olla mainitsematta, että etenkin teoreettiset edellytykset opettajan työn muutokselle ovat olemassa. Työtä opettajan ammattikuvan muuttamiseksi tehdään jatkuvasti. Kirjoituksia aiheesta löytyy huomattavan paljon ja niiden kaikkien sanoma on suurin piirtein sama: opettaja ei voi olla sama hahmo kuin menneisyydessä vaan hänen on pystyttävä uudistamaan ajattelua työstään. Vanhat tavat ja tottumukset on hankala unohtaa uusien tieltä. Jo työssä olevien ja tiukasti opettajan työhön sosiaalistuneiden ammattilaisten mielipiteen voisi uskoakin olevan vaikeasti muutettavissa. On vaikea ymmärtää kuinka nykyiset opiskelijat eli tulevat opettajatkin pystyvät pidättäytymään vanhassa mielikuvassaan niin tiukasti, etteivät he ota opinnoistaan kaikkea irti. En voi uskoa, että opiskelijoiksi valikoituu kerta kaikkiaan vääränlaisia ihmisiä. Oma lukunsa on tietysti siirtyminen opiskelusta työelämään, opiskelijasta ammattilaiseksi. Tämä siirtymä ei varmastikaan ole helppo. On sopeuduttava uuteen kouluun ja hyväksyttävä koulujen ja opetuksen realiteetit. Samalla tulisi ymmärtää ja ottaa käyttöön kaikki yliopistossa opittu teoria sekä sopeutua uuteen rooliin opettajana. Tällaisessa puristuksessa on luontevaa helpottaa omaa oloaan menemällä aidan matalimmasta kohdasta. (Britzman 1991, 46–47.)

5 KOULUTUKSEEN HAKEUTUMINEN JA VALINTAKOKEET

Vaikka en varsinaisesti valintakokeita tutkikaan, näen tärkeäksi esitellä hieman opettajaopiskelijaksi hakeutumista ja valintaprosessia, joka kertoo osaltaan opettajankoulutuslaitoksen kulttuurista. Jatkuvasta median myllytyksestä (Esim. Opettaja 2011) ja työn kiistattomasta haasteellisuudesta (Esim. Nikkola & Räihä 2007, 19) huolimatta luokanopettajan ammatti on ainakin koulutuksen hakijamääristä päätellen Suomen halutuimpia ammatteja. Luokanopettajankoulutukseen hakeutuu yhä vuosittain tuhansia nuoria. Yliopistojen yhteisvalinnassa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokseen haki vuoden 2011 keväällä 2103 luokanopettajaksi halajavaa nuorta (Jyväskylän yliopisto 2011a). Se tarkoittaa joka kahdeksatta ylipäätään Jyväskylän yliopistoon hakenutta. Sisään hakijoista pääsee yleensä noin kymmenen prosenttia (Räihä 2006). Trendikkyydestä tai uuden viehätyksestä opettajan ammatin kohdalla ei voitane puhua, mutta jostain syystä opettajan ammatti houkuttaa vuodesta toiseen. Suomessa tilanne on erilainen moneen muuhun maahan verrattuna: täällä opettajaksi hakeutuvia on reilusti enemmän kuin koulutukseen mahtuvia, toisin kuin vaikkapa Ruotsissa (Räihä 2006, 205). Lisäksi sisäänpääsyn vaikeus on luonut opettajankoulutuksesta myyttisen mielikuvan vaikeasti tavoiteltavana opiskelupaikana (Räihä 2006, 218). Vain taitavimmat ja parhaat pääsevät sisälle. Tämän myytin läsnäolo luo koulutukseen päässeille sosiaalista koheesiota (Räihä 2007, 149).

Monet hakijat varmaankin näkevät opettajan työn helppona ammattina, jossa on kaiken lisäksi pitkät lomat, eivätkä kokonaisvaltaisena ammattina, joka ei ole pelkästään lasten kanssa leikkimistä ja kertotaulujen opettelua. Oppilaan ja monen koulun käyneen aikuisen silmin katsottuna opettajan tehtäviin kuuluu lähinnä koulun sääntöjen ja luokkahuonekurin ylläpitäminen, oppikirjan

tietojen välittäminen ja oppilaiden arviointi (Britzman 1991, 4). Opettajan ammatti on kuitenkin ennen kaikkea vuorovaikutusta ja ristiriitoja, jossa varsinaisen oppiaineen opettaminen on vain pienessä osassa. Varsinainen pedagoginen työ ja sen perustelut ovat asioita, joita oppijan asemassa olevan ei tarvitsekaan ajatella (Britzman 1991, 4).

En väitä, että opettajankoulutukseen hakeutuu pääasiassa vääränlaisia opettajanalkuja, mutta esittelen muutaman syyn, miksi opettajankoulutusta ja opettajan ammattia on vaikeata uudistaa valintakokeiden ja hakijoiden osalta. Yksi merkittävä syy opettajankoulutuksen suosioon löytyy opettajankoulutuksesta saatavasta valmiista ammatista sekä työnkuvan perinteisestä selkeydestä. Tämä selkeys aiheuttaa myöhemmin vaikeuksia opiskella alaa, kuten esimerkiksi Räihä (2006, 212) osoittaa. Suoraselkäiset ja sujuvasanaiset ihmiset ovat yleisen oletuksen mukaan kuin luotuja opettajiksi, ja heitä koulutukseen pääasiassa hakeutuukin (Nikkola & Räihä 2007, 9-10; Räihä 2006, 210). On yleistä myös puhua siitä, että joku suorastaan ”näyttää opettajalta” (Britzman 1991, 5). Pelkästään näillä avuilla pärjääminen tämän päivän koulussa on haastavaa. Opettaja tarvitsee spesifiä ammattitaitoa kyetäkseen toimimaan työssään. Esimerkiksi monipuoliset vuorovaikutustaidot sekä taito kestää paineita ovat tärkeitä. Opettaja ei voi pelkästään toimia jyrkkänä auktoriteettina. Hyvät puhe- lahjat ja esiintymistaito ovat kuitenkin hyviä syitä hakeutua koulutukseen, niistä kun ei varsinaisesti opettajan työssä haittaakaan ole. Nämä luontaiset ominaisuudet auttavat hakijaa myös pääsykoetilanteessa, jossa haastattelijoille on luotava hyvä vaikutelma itsestään ja soveltuvuudestaan opettajaksi (Laes 2005, 99). Laeksen (2005, 100-103) näkemyksen mukaan edes niin sanotulla opettajan persoonalla ei siis ole yhtä suurta merkitystä pääsykokeissa, vaikka koulutukseen pyritäänkin valitsemaan opettajaksi sopivia persoonia. Ensivaikutelma, kohtelias käytös ja sujuva esiintyminen ovat tärkeintä. Kallas ym. (2006, 176) toteavat, että pääsykokeissa palkitaan sosiaalisen suojautumisen taitajat, joita rohkenen kutsua sosiaalisen pelin taitaviksi mielistelijöiksi.

Hakijat ovat myös innokkaita vakuuttelemaan innokkuuttaan ja motivaatiotaan opettajan työhön koulutukseen hakeutuessaan luodakseen positiivisen kuvan itsestään opettajana. Valinta koulutukseen hakeutumisesta on yleensä vankka ja harkittu, ja sitä laitoksessa, etenkin sen pääsykokeissa, odotetaan (Heikkinen 1999, 51, 53; Kari 2003, 33). Usein kuitenkin ensimmäisten vuosien aikana oma ammatinvalinta alkaa mietittyttää (Nikkola 2007, 89). Koulutus ei ehkä olekaan monelle sitä, mitä he odottivat. Usealle opettajaksi opiskelu on haastavampaa kuin siitä voisi kuvitella oman kokemuspohjan perusteella (esim. Britzman 1991, 4). Tätä yllättävää haastavuutta paikataan koulutusta väheksymällä ja opettajankoulutukselle ominaisella valittamisen kulttuurilla.

Valintakokeessa esitetty motivaatio saattaa monella liittyä nimenomaan lasten kanssa työskentelyyn, mitä opiskelu pääasiassa ei ole. Myös Nikkola (2007, 89) epäilee, että hakijoilla on varsin epärealistinen kuva opettajan työstä ja tähän työhön opiskelusta. Siksi valintakokeen valitsijoilla on vaikea tulkita hakijoiden ammatinvalinnan perusteita. Intoa on usein enemmän kuin ymmärrystä. Nikkolan mukaan tämä saattaa johtaa tilanteeseen, jossa itse koulutus toimiikin todellisena valintakokeena ammattiin varsinaisen valintakokeen sijaan, ja opiskelija itse tekee lopullisen ja hyvin vaikean päätöksen omasta sopevuudestaan vasta opiskeltuaan alaa jo mahdollisesti vuosien ajan (Nikkola 2007, 95). Voi olla, että päätös on niin vaikea, että moni jonka pitäisi keskeyttää opinnot, ei niin tee, vaan jatkaa opintonsa loppuun (Räihä 2007). Opintojen loppuun jatkaminen palkitaan kuitenkin valmiilla, helpolla ammatilla, vaikka tämä ei omimmalta tuntuisikaan.

Opettajankoulutukseen pääsy on monen ylioppilaan haaveena, ja yliopistoon pääseminen tai hyläytyksi tuleminen on jokaiselle hakijalle henkilökohtainen kokemus. Kyseessä on kuitenkin myös laajempi yhteiskunnallinen onnistuminen tai epäonnistuminen (Nikkola & Räihä 2007, 18). Jos pääsykokeen onnistuu läpäisemään, tulee todennäköisesti toimimaan tulevaisuudessa opettajana. Pääsykokeessa onnistuminen yhden päivän aikana takaa siis vaikutusmahdollisuuden usean vuosikymmenen aikana usean sadan lapsen tai nuoren elämään. Näin katsottuna sekä valitsijoilla että hakijoilla itsellään on harteillaan suuri vastuu. Kosonen (2007, 31) näkee valintakokeet ylipäänsä myös yhteiskunnan jakoa ja eriarvoisuutta ylläpitävänä tekijänä. Pelkistettynä tämä kommentti tarkoittaa sitä, että opettajankoulutukseen valitaan vain tietynlaisia, ennalta määritellyn kaltaisia hakijoita. Opetussuunnitelmat ja ihanneopettajuuden malli muuttuvat, mutta opiskelijat valitaan yhä opettajankoulutukseen menneisyydestä kumpuavilla opettajuusihanteilla (Räihä 2006, 208). Opettajamyytti pysyy vahvasti alalle hakeutuvien ja valitsijoiden mielissä. Sen myytin mukaisesti kaikista on opettajiksi (Kallas ym. 2006, 177).

Koulumenestyksellä on toki hakuprosessissa merkityksensä. Sopii kuitenkin kysyä, kuinka paljon laudatur äidinkielessä kertoo siitä, miten pätevä kyseinen henkilö on opettamaan ja hallinnoimaan koululuokkaa. Opettajaksi hakeutuvat ovat useimmiten menestyneet mainiosti peruskoulussa ja lukiossa. He ovat sopeutuneet mainiosti edeltäviin koulujärjestelmiin (Räihä 2006, 219). Tällaisten opiskelijoiden suhtautuminen koulua kohtaan ylipäätään on usein varsin myönteistä, ei kriittistä ja kehitykseen tähtäävää (Kosonen 2007, 27; Kallas ym. 2006, 155). Kallas ym. (2006, 175–176) kutsuvat peruskoulutuksen suosimia hakijoita sosiaalisen suojautumisen eksperteiksi. Nämä suojautujat eivät anna koulutukselle mahdollisuutta muuttaa käsityksiään opettajuudesta. He sopeutuvat koulumaailmaan mainiosti ja voivat olla luontevia perusopetustyön teki-

jöitä, mutta eivät ole halukkaita muuttamaan koulua ja opetusta mihinkään suuntaan. Näin esimerkiksi Rähä (2006, 219) näkee aiemman koulumenestyksen saavan negatiivisen sävyn koulutukseen päästyä, vaikka se on valitsijoiden mielestä positiivinen tekijä koulutukseen hakeutuessa. Moni koulutukseen hakeutuva on päässyt jo ennen opintojaan kokeilemaan opettajantyötä tekemällä opettajansijaisuuksia. Näistä kokemuksista saatu positiivinen palaute liittyy useimmiten siihen, että sijainen on pystynyt hyvin mukautumaan kouluun ja sen rutiineihin (Rähä 2006, 220). Nämä kokemukset antavat toki varmuutta uravalinnassa, mutta estävät hakijaa näkemästä laatikon ulkopuolelle. Oman opetuskokemuksen myötä valmiin ajatuksen omasta opettamisestaan omaavat hakijat palkitaan usein pääsykokeissa lisäpistein, vaikka nimenomaan runsas sijaisuuksien teko saattaa jumiuttaa hakijan ajatuksen opettajuudesta (Rähä 2006, 220).

Nikkolan ja Rähän (2007, 19) mukaan opettajankoulutukseen ”pitäisi tavoitella avoimia ja vastaanottavaisia henkilöitä, mutta ammatti houkuttaa enemmän päinvastaisia”. Tällä he viittaavat ennen kaikkea siihen, että opettajankoulutukseen hakeutuu ihmisiä, jotka näkevät opettajan työn yksinkertaisena ja samojen rutiinien toistamisena, vaikka työ on todellisuudessa päinvastaisesti jatkuvan paineen ja ristiriitojen sävyttämää. Pelkän innokkuuden ei pitäisi riittää valintaperusteeksi (Nikkola 2007, 88). Tämä ”väärien hakijoiden” teema korostuu myös tutkimuksessani, jonka mukaan opiskelijat ovat jo ennen opiskeluaan liian varmoja opettajan työn vaatimuksista pyrkiäkseen jatkuvasti kehittämään omaa ammattitaitoaan. Opettajan ammatti jopa nähdään mahdollisuutena välttää elämässä ristiriitoja sekä pitäytyä työssä, jossa vaihtelut ovat pieniä ja ennalta arvattavia (Nikkola 2007, 100; Suutarinen 2007). Ristiriitaisessa ja moniäänisessä maailmassa koulu nähdään turvapaikkana (Kallas ym. 2006, 178; Nikkola 2007, 100). Ristiriitojen väistely on yleistä opettajankoulutuksessa, vaikka sille ei ole miellyttävän konsensuksen lisäksi mitään perusteita. Esimerkiksi Uski (2006, 77) näkee ristiriidat loistavana kasvualustana oikealle oppimiselle. Suhtautuminen ristiriitoihin onkin siis opettajan ammatin suhteen erityisen - sanoisinko - ristiriitaista. Jos omaa käsitystään koulusta ei ole valmis muuttamaan, voi koulun todellisuus iskeä vasten kasvoja yllättävän lujaa. Tämä aiheuttaa opettajille liian yleistä loppuun palamista (esim. Rähä 2007, 153).

Suutarinen (2007, 53) peräänkuuluttaa opettajaksi pyrkivien valinnassa huomioon otettavaksi asiaksi kiinnostusta opettajan todellisiin yhteiskunnallisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Aaltonen ja Sumelles (2006, 134) kaipaavat valintakokeeseen kysymyksiä koulutuspolitiikasta, Nikkola (2007) kyvystä toimia ristiriitojen keskellä. Tällaisia asioita ei juuri huomioida pääsykokeissa. Positiivinen ja reipas ulosanti on hakijan tärkein ominaisuus. Ongelma löytää oikeanlaisia hakijoita saattaa piillä myös siinä, että opettajaksi ei hakeudu tarpeeksi

yhteiskunnallisista asioista ja vaikuttamisesta kiinnostuneita nuoria. Heidän paikkansa on valtiotieteellisessä tai yhteiskuntapolitiikan laitoksella, vaikka juuri yhteiskunnallista aktiivisuutta tarvittaisiin myös opettajankoulutuksessa. Opettajan ammattia ei nähdä yhteiskunnallisesti merkittävänä ammattina, mitä se kiistämättä on. Opettajaksi hakeutuu tästä näkökulmasta vääränlaisia henkilöitä, kuten Nikkola ja Räihä yllä mainitussa toteavat. Opiskelijavalintojen tulisikin perustua nimenomaan nykyiseen opettajantyöhön, ei lukkiutuneisiin mielikuviin opettamisesta (Kosonen 2007, 38).

6 OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSESSA OPISKELU JA OPISKELUKULTTUURI

Tässä luvussa kuvaan opettajankoulutuslaitoksessa opiskelua teorian tiedon valossa. Tätä tutkimustietoa värittää merkittävästi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ”vastarannan kiiskien” näkemys opettajankoulutuslaitoksen todellisuudesta. Näkemys ei ole koko laitoksen oma, mutta lähellä omia ajatuksiani. Kyseiset tutkijat ovat toteuttaneet opettajankoulutusta perinteestä poiketen pääohjenuoranaan yksilön oman oppimisen ehdot ja tavoitteet (Kallas ym. 2006, 157). Kouluttajina toimineet henkilöt ovat kohdanneet ajoittain kohtuutontakin vastustusta laitoksen ja koko yliopiston toimijoiden taholta, mutta toisaalta he ovat saaneet rohkaisevaa tukea opiskelijoilta. Ryhmän toimintatapa on niin erilainen muuhun laitokseen verrattuna, että se on saanut myyttisen maineen laitoksen sisällä. Ryhmä muodostaa selkeän vastakulttuurin opettajankoulutuslaitoksessa (Ylijoki 1998, 111). Itse en kyseisessä ryhmässä opiskellut ja minulle ryhmän toiminta aiheutti opintojeni alussa voimakkaan vastareaktion. Pidin koulutustapaa aivopesuna. Vasta myöhemmin olen ymmärtänyt että kyse on juuri päinvastaisesta, aivopesun ja indoktrinaation estämiseen pyrkivästä toiminnasta. Ryhmän ja sen kouluttajien tavoitteena on tuoda koulutus nykypäivään. Kyseessä on kuitenkin vain yksi osanen opettajankoulutuslaitosta, ei vallitseva näkemys koulutuksesta. Ryhmän tapa on niin radikaali, että siinä riittää sulateltavaa jokaiselle opettajankoulutuslaitoksen taholle. Heidän lähtökohtansa koulutusta kohtaan valikoitui omakseni ohjaajani myötä sekä myös siksi, että se todella tukee tutkimusteni tulosta läheisesti.

Opettajankoulutuslaitoksesta valmistuu luokanopettajia. He suuntautuvat pääasiassa alakouluihin kasvatustieteiden maistereina. Opiskeluajan suosituskesto on viisi vuotta, mutta suosituskesto venytetään paljon molempiin suuntiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opiskeli vuonna 2010

lähes 650 opiskelijaa (Jyväskylän yliopisto 2010). Se on yksi yliopiston opiskelijamäärällä mitattuna suurimmista laitoksista. Joukkoon mahtuu monenlaisia ihmisiä ja monenlaisia käsityksiä siitä, mitä ja miten opettajankoulutuslaitoksessa tulisi oikeasti opiskella. Erilaisia näkemyksiä löytyy sekä opiskelijoiden että opetushenkilökunnan puolelta. Osa kunnioittaa koulutuksen perinteitä, toinen osa haluaisi heittää nykymallisen koululaitoksen ja opettajankoulutuksen kaatopaikalle. Lisäksi tästä välistä löytyy kokonaisia näkemysmaailmoja. Valitettavasti löytyy myös henkilöitä, joilla ei ole minkäänlaista näkemystä kasvatustieteellisistä aiheista.

6.1 Oppiaineontologia ja elämismaailmaontologia

Opettajan tehtävänä ja työpäivän pääasiallisena sisältönä on opettaa oppilailleen koulurakennuksessa sijaitsevassa luokassa kouluaineita. Koko koulupäivä rakentuu oppiaineopetuksen ympärille (Britzman 1991, 35). Monen ulkopuolisen käsityksen mukaan opettajankoulutuksen tehtävä on varmistaa, että tulevat opettajat osaavat näitä kouluopetuksen aihealueita riittävän hyvin, jotta he pystyvät opettamaan niitä toisille. Opettajan tulee tietää kaikki, mikä liittyy opettamiinsa asioihin (Britzman 1991, 228). Aiemmin juuri tätä, opetettavan aineen hallintaa, on pidetty opettajan ammattitaitona. Sittemmin aineosaamiseen lisäksi on alettu arvostaa didaktisia taitoja (Kallas ym. 2006, 169). Kyseistä tapaa lähestyä opettamista voidaan kutsua oppiaineontologiaksi (Kallas ym. 2006, 158). Koulutuksen tavoitteet eivät ole kotoisin oppilaan itsensä kokemusmaailmasta, vaan perinteestä sekä hallinnosta, joka on jopa opettajan ulottumattomissa. Opettaja on kuitenkin se, jolla on valta opettaa oppilaille mitä vain hänen käsketään. Oppilaan osaksi jää oppimisen pakko. Rohkenen väittää, että tällä tavalla - ainakin piilevästi - ajattelevia opettajia valmistuu runsaasti opettajankoulutuslaitoksesta myös tänä vuonna. Elämismaailmaontologia on liian harvalle opettajalle tuttu. Oppiaineontologia vallitsee. Oppiaineosaamisen ei kuitenkaan tulisi olla opettajankoulutuksen päätarkoitus, etenkin niin, että kaikki opittu sisältö esittäytyy toisistaan erillisenä (Britzman 1991, 35). Alakoulussa opettavien aineiden oppisisältöjen osaaminen ei pääsääntöisesti vaadi keneltäkään aikuiselta ihmiseltä paljoakaan vaivaa. Oppiaineosaamisen puutteen ei siis pitäisi olla valmistuvan opettajan ongelma. Kunkin oppiaineen opettamista opiskellaan opettajankoulutuslaitoksen monialaisten perusopintojen kursseilla. Opetustaidon ohella tärkeää olisi kuitenkin opiskella sitä, mitä oppiminen on ihmisen luonnollisena ominaisuutena. Tämä jää opinnoissa harmillisen vähälle. (Nikkola 2007, 65.)

Nikkola (2007) on tutkinut oppimiskäsityksiä ja niiden mallintamista juuri Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Vaihtoehtona oppiaineontologialle Nikkola (2007, 64–65) esittelee siis elämismaailmaontologian. Sen mukaan oppimiseen vaaditaan enemmän kuin oppiaineontologia pystyy tarjoamaan. Oppiminen rakentuu ihmisen tajunnassa omiin kokemuksiin liittyen, ei erillisten asioiden kokoelmana. Oppiaineontologiassa opettajan merkittävin taito on taito puhua, elämismaailmaontologiassa tätä on taito kuunnella (Kallas ym. 2006, 163). Elämismaailmaontologiassa oppijan oman ajattelun ja kokemuksen merkitys korostuu (Kallas ym. 2006, 158). Koulumaailmassa oppiminen on elämismaailmaontologisen käsityksen mukaan oppijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, ei molemmin puolin passiivista tiedonsiirtoa. Opetuksen painopisteen tulisi siirtyä ohjaukseen päin; niin että oppijan ominaisuudet määrittelevät oppimisen ehtoja (Kallas, ym. 2006, 161). Nähdäkseni konstruktivistisen kasvatustavan idea on juuri tämän asian havainnollistamisessa ja käyttöön ottamisessa. Konstruktivismiin toteutus sekä opettajankoulutuksessa että peruskouluissa on jäänyt mielestäni pahasti kesken. Opiskelijat tekevät yhä liikaa oppimistehtäviä oppimatta mitään. Oppimisen tulisi olla peräisin oppijan tarpeesta, ei laitoksen tai oppiaineen opettamisen tarpeesta (Kallas ym. 2006, 158). Tiedon pakkosyöttämisen koulutuskulttuurissa ollaan väärällä tiellä. Elämismaailmaontologinen lähestymistapa sekä hyödyttää opiskelijoita enemmän että tekee heidän oppimisestaan mielenkiintoisempaa (ks. Saldo & Richardson 2003).

Myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaan ”koulutus rakentuu ilmiölähtöiselle oppimiselle” (OKL:n OPS 2009). Näkisin että opiskelijoita haastetaan tämän asian tiimoilta aivan liian vähän, vaikka siitä paljon puhutaankin. Mahdollisia syitä oppiaineontologian runsaaseen vaikutukseen nykyisessä opettajankoulutuksessa löytyy useita. Yksi syy voi olla koulujen oppiainekeskeinen traditio ja opettajankoulutuslaitoksen tapa tukea tätä traditiota (esim. Nikkola 2007, 65). Myös opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan edustajien taustat ovat huomattavan oppiainepohjaisia (Jyväskylän yliopisto 2011b). Osaltaan syy on opiskelijoissa, jotka suhtautuvat kouluun ja opettajuuteen hyvin samalla tavalla kuin miten he ovat sen itse kokeneet (Räihä 2006, 212). Laineen (2004, 232–235) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen vaikutus opiskelijoiden käsityksiin opettajuudesta on hyvin vähäinen. Heidän opettajankoulutusta edeltävillä kokemuksillaan on huomattavasti enemmän merkitystä opettajakuvan rakentumisessa. He ovat näin ollen oppiaineontologian ”uhreja”. Opiskelijat saattavat kaivata perinteisemmästä oppimisesta, koska kokevat sen olevan itselleen helpompaa (esim. Nikkola 2007, 70–71).

Nikkolan elämismaailmaontologinen ajattelu liittyy edellä mainitussa artikkelissa laitoksen integraatio-kotiryhmään, joka aloitti nimellä oivallusryhmä

vuonna 1996. Kyseisessä ryhmässä on aktiivisesti lähdetty kyseenalaistamaan juuri perinteisen mallin mukaista opettajankoulutusta ja testaamaan erilaisia opettajankoulutuksen toteutustapoja (Esim. Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 157–165). Ryhmä on pyrkinyt vastaamaan nimenomaan opettajan ammatin vaatimuksiin tässä päivässä. Vastaanotto on ollut hyvin ristiriitaista laitoksen sisällä. Luukkainen (2003, 254) astuu vielä askeleen pidemmälle pohtiessaan kasvatuskäsitysten seuraavaa askelta, joka saattaa olla esimerkiksi virtuaalilähtöinen oppimismalli. Kuka tietää? Kyky muuntaa omaa oppimiskäsitystä saattaa olla vielä tärkeämpää kuin konstruktivistisen käsityksen täydellinen ymmärtäminen.

6.2 Opiskelukulttuurin ominaispiirteitä

Yliopistoa voidaan tarkastella yhtenä ominaislaatuisena yhteiskunnan osasena, jonka kaikkia laitoksia yhdistävät esimerkiksi tieteellisen tutkimuksen teko ja akateeminen vapaus (Ylijoki 1998, 35–36). Yliopiston eri laitokset muodostavat kuitenkin omat sisäiset maailmansa, ja niiden joukossa opettajankoulutuslaitos on vähintäänkin yhtä persoonallisesti väritynyt kuin muut laitokset (Ylijoki 1998, 29). Ylijoki (1998, 216) kutsuu eri laitosten toimijoita heimoiksi, joista jokaisella on omanlaisensa ominaisuudet, oma kulttuurinsa sisältäen omat hyveet ja paheensa. Näissä erialaisissa heimoissa piilee yliopistojen perusta, vaikkakin heimojen välillä kytee hierarkkinen järjestelmä (Ylijoki 1998, 67–68). Kaikille heimoille yhteistä on tarve puolustaa olemassaoloaan akateemisessa kentässä (Ylijoki 1998, 76–84).

Opettajankoulutuksille ympäri Suomen ja maailman voi varmasti löytää yhtenäisiä heimokulttuurisia piirteitä. Keskityn tässä kuitenkin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokseen, kuten koko tutkimuksessanikin. Opettajankoulutusta leimaavat monenlaiset tekijät, jotka johtuvat muun muassa laitoksen opiskelijoista, opetushenkilökunnasta, opiskeltavasta alasta sekä sen realiteeteista. Kukaan ei ole varsinaisesti määrittänyt tätä kulttuuria tietynlaiseksi, se on muodostunut käytännön kautta (Räihä 2003, 105). C.P. Snow erotti jo 1950-luvulla yliopisto-opiskelijoista kaksi vastapuolta, humanistit ja luonnon-tieteilijät. Snow näki humanistit yliopistokulttuurissa eriytyvinä ja omiensa pariin linnoittautuvina opiskelijoina (Ylijoki 1998, 31). Samalla tavalla voisi ulkoapäin tutkiskella opettajaopiskelijoita, vaikka heimojen määrä onkin nykyään runsaampi. Opettajaopiskelijat muodostavat tiiviin sisäpiirin, jonka sisällä riittää muissa yksilöissä ihmeteltävää. Yhteisyyden tavoittelu ja sosiaalisuus kaikkia yhdistävinä piirteinä näyttäytyvät varsin erilaisina heimokulttuurin piirteinä kuin monilla muilla laitoksilla, joilla erilaisuutta arvostetaan. Biglanin ja

Kolbin (Ylijoen 1998, 57, 63 mukaan) opettajaopiskelijat sijoittuvat yliopistokulttuurien isojaon mukaisesti pehmeälle ja soveltavalle alueelle. Tällä alueella opetus on käytännöllisesti painottunutta ja tähtää tulevaan työtehtävään. Vastakohdiana tälle on kova teoriapohjainen opetus (Ylijoki 1998, 63).

Pääseminen sisään opettajankoulutuslaitokseen takaa opiskelijalle paikan heimokulttuurinsa jäsenenä. Hänen on kuitenkin hyväksyttävä tietyt normit ja säännöt, jotka määrittävät juuri tätä kyseistä kulttuuria. Heikkinen (1999) on määrittänyt opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuurin hyveet ja paheet. Hyveitä ovat muun muassa itseluottamus, käytännöllisyys, avoimuus ja esille tulemisen halu. Räihä (2003, 105) löysi tutkimuksessaan aivan samantapaisia hyveitä. Paheina Heikkinen mainitsee esimerkiksi epävarman käyttäytymisen, sulkeutuneisuuden ja liiallisen kiinnostuksen teorian tietoon. Näiden hyveiden ja paheiden joukkoa Heikkinen kutsuu moraalijärjestykseksi, joskin kärjistetyksi sellaiseksi. Opettajaopiskelijoiden heimokulttuurissa tulee olla tietynlainen, muuten joukkoon kuulumisen saattaa aiheuttaa ongelmia. Omaa sosiaalista identiteettiä tulee tarvittaessa muuttaa, jos halajaa ryhmän jäseneksi, mutta ei luontaisesti pysty osoittamaan vaadittuja ominaisuuksia. Tämä pätee jo pääsykokeissa, koska koulutukseen odotetaan tietynlaisia hakijoita. Myöhemmin samuuden vaatimus ohjaa myös opiskelun aikana. Etenkin opintojen alkuvaiheessa on tärkeää esiintyä moraalijärjestyksen vaatimusten mukaisesti. Tässä vaiheessa persoonallisen identiteetin muokkaaminen on huipussaan ja samalla vaikeimmillaan. Massaan on helppo hukkuu. On helppo unohtaa kuka oikeasti on. Reflektiivinen itsetarkkailu on opettajaksi opiskellessa erityisen tärkeää, jotta onnistuu punnitsemaan itseään opettajana ja motiivejaan tehdä juuri tätä työtä, itseään varten. (Heikkinen, 1999.)

Sosiaalisen hyväksymisen merkitys on suuri opettajankoulutuslaitoksessa. Näin on etenkin opintojen alkuvaiheissa, jolloin opiskelijoilla on muutenkin vaikeuksia päästä opinnoissaan jyvälle. Nikkola (2007, 66) nimeää sosiaalisen konsensuksen tavoittelun mahdolliseksi esteeksi oppimiselle, nimenomaan tilanteessa, jossa todella pyritään oppimaan jotain. Sosiaalisen harmonian ja hyväksynnän tavoittelu saattaa arkipäiväisemmässä toiminnassa vaikeuttaa myös itse opiskelua. Yleisen hyväksynnän ja mielipiteen tavoittelu sekä ristiriitojen välttely on opettajankoulutuksessa yleistä, vaikka varsinaisessa opettajan työssä juuri tulisi osata käsitellä ristiriitatilanteita (esim. Nikkola & Räihä 2007, 19). Omaa ammatillista kehittymistä tärkeämpää on se, että itsellä ja kaikilla muilla on mukavaa ja hyvä olla. Siksi monet ristiriidat esimerkiksi ammatin poliittisuuteen liittyen jätetään mieluusti käsittelemättä (Nikkola 2007, 96). Opiskelijat pelkäävät koulumaailmasta tuttua sosiaalista rangaistusta: yksin jäämistä tai naurunalaiseksi joutumista (Kallas ym. 2006, 163). Toisaalta Kempin (2006, 42) mukaan opettajankoulutuksen ahtaaseen kulttuuriin ei mahdu esimerkiksi

älykkyyden ihannoiti, päinvastoin: siitä saattaa olla haittaa sosiaalisen hyväksynnän kannalta.

Nikkolan (2006) tutkimuksen mukaan ryhmässä opiskelijoiden energiasta suuri osa suuntautuu aivan muualle kuin varsinaiseen opiskeluun. Merkittävä energiansuuntauskohde on Nikkolan mukaan toisten opiskelijoiden, ohjaajien ja tehtävien syyllistäminen. Tämä syyllinen pyritään löytämään jostain ulkopuolelta, rakenteista tai koululaitoksesta. Usein opiskelijoiden tapauksessa syyllistettävä saattaa kuitenkin löytyä esimerkiksi laitoksen henkilökunnasta. Syyllistämällä saadaan huomio pois omasta työskentelystä ja sen vaikeuksista. Joissakin harvinaisissa tapauksissa muiden opiskelijoiden vaikeuksia esiintuomalla voidaan korostaa omaa onnistumista (Uski 2006, 72) Opiskelijat saattavat olettaa, että opettajuus on synnynäistä. Työmäärän ollessa kuitenkin merkittävä, voi opiskelijalle syntyä osaamattomuuden tunne, jota on pyrittävä purkamaan syyllistämällä kaikkia ja kaikkea muita kuin itseään. Nikkola on erikoistunut tutkimuksessaan syyllistämiseen ja syntipukki-ilmiöön, mutta nähdäkseni opiskelijat voivat kehittää lähes mitä tahansa, jotta he välttävät kohtaamasta opiskelunsa todellisia ongelmia: motivaationsa ja osaamisensa puutteita. Opettajamyytin mukaan opettajaksi ei opiskella vaan siihen valikoidutaan. Mahdolliset ongelmat on pystyttävä selittämään muilla kuin omilla heikkouksilla. Eihän laitokseen valitulla ja näin ollen loistavalla opettajatyypillä voi olla omasta itsestään johtuvia vaikeuksia. (Nikkola 2007, 95–96.)

Koulumaailmasta tuttu "toughottaminen", toiminnallisuus ja aktiivinen työskentely ovat opettajankoulutuslaitoksessa hyveitä (Räihä 2003, 101). Kiirettä pidetään sen merkinä, että asioita tapahtuu. Stressi takaa oman oppimisen. Tätä ajoittain valheellista kiirettä pidetään sitten yllä. Tärkeää on se, että näyttää aktiiviselta. "Aktiivinen puuhastelu on kouluinstituutiossa yleisesti hyväksyttyä ja tavoiteltavana pidettyä toimintaa" (Nikkola 2007, 88). Opiskelijoille kerrotaan, että opettajan ammatissa kiire tulee olemaan tärkeä osa työtä. Tätä harjoitellaan jo yliopistossa. Toki kiire voi olla osittain myös todellista. Rautiainen (2006, 190) nimeää opiskelukulttuurille ominaiseksi piirteeksi niin sanotun kurssiahneuden, jossa opiskelijat tekevät samanaikaisesti paljon, mikä luonnollisesti vie asioiden pohdinnalta merkittävästi aikaa. Opettajaopiskelijoilla on lisäksi usein runsaasti harrastuksia, jotka ovat tärkeämpiä kuin opiskelu, joka hoidetaan siinä sivussa. Silti etenkin kiireen tunnelman ylläpito on ensiarvoisen tärkeää. Toisaalta Räihä (2003) on havainnut työn tekemisen vähättelyn ilmiön opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurissa. Käytännönläheinen työskentely, kuten harjoittelut, tuntuvat opiskelijoiden mielestä tärkeiltä, muu ei. Käytäntö viehättää teoriaa enemmän (Kallas, ym. 2006, 153). Kärjistetysti sanottuna opiskelijat tekevät siis paljon kaikenlaista, mutta vähättelevät sitäkin vähää, mitä varsinaisesti opintojensa ja oppimisensa eteen tekevät.

7 TULOKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli siis selvittää, kuinka opiskelijoiden mielikuvat opettajan työstä ovat yhteydessä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuuriin. Teoriatiedon valossa opettajaopintoihin hakeutuu hyvin koulussa menestyneitä ja hyvin koulun tuntevia opiskelijoita, vaikka koulu vaatisi nykypäivänä opetukseen uudistusmielisemmin suhtautuvia opettajia. Perinteinen opettajakuva vaivaa uusia opiskelijoita, etenkin sellaisia, jotka ovat ennen opintojaan ehtineet tekemään töitä kouluissa. Tietty perinteikkyyys vaivaa myös opettajankoulutuslaitosta. Tutkijat ovat löytäneet mahdollisuuksia uudistaa opetusta ja opiskelijoiden ajatuksia, mutta nämä keinot eivät ole levinneet kovinkaan laajalle. Opettajan yhteiskunnallisesta roolista ei tutkimuksen valossa saada sen potentiaalia esille. Opettajat tuntuvat olevan tyytyväisiä siihen, että heidän työnsä on sellaista kuin he ovat odottaneet sen olevan.

Aineistoni koostuu yhteensä kymmenen opiskelijan käsityksistä siitä, mitä opiskelu opettajankoulutuslaitoksessa. Itseni – tutkijan, tulkitsijan ja kommentoijan asemassa – voisin laskea yhdenneksitoista tutkimukseen osallistuneeksi opiskelijaksi. Tämä aineisto sisältää henkilökohtaisia kannanottoja haastateltavien itsensä ja toisten opiskelijoiden toimintaan sekä laitoksen henkilökunnan toimintaan. Opiskelijoiden käsitykset eivät kuvaa opettajankoulutuslaitoksen toimintaa absoluuttisesti, mutta antavat suuntaviivauksia siitä, millaisia ajatuksia opiskelu tutkimuksessa joukossa opiskelijoita herättää.

Haastatellut opiskelijat olivat innokkaita pohtimaan laitoksensa opiskelukulttuuria. Haastateltavien ilmoittautumisesta oli aistittavissa heidän halunsa kertoa aiheesta. He kokivat, että heillä on aiheesta sanottavaa. Lähes kaikki haastateltavat kokivat olevansa jollakin tavalla erilaisia opiskelijajoukossamme. Syitä olivat muun muassa osalla toisiin nähden liiallinen kiinnostus tieteenalaa kohtaan, toisilla vähäinen kiinnostus toisten ihmisten yksityiselämään. He kertoivat mielellään yleisiä totuuksia opiskelukulttuuristamme, mutta korostivat

näkevänsä asiat jollain tapaa eri näkökulmasta kuin valtaosa opiskelijoista. Vain yhdestä haastattelusta minun oli haastattelijana vaikea saada mitään irti. Voi olla, että hän kuului toisten haastateltujen kritisoimaan ryhmään, jonka edustajat eivät juuri pohdi omia opintojaan ja omaa oppimistaan. Kaikki haastateltavat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että opettajankoulutuksessa on jotakin pielesä. Toisaalta he kaikki, yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta, kertoivat viihtyvänsä laitoksella erinomaisesti. Vastauksista on yleisemmin pääteltävissä, että opiskelu ei välttämättä ole pääosassa opettajankoulutuslaitoksessa toimiessa. Sosiaalinen kanssakäyminen on opiskelua tärkeämpää. Tulevaa työtä pidetään tutuna ja sitä myöten turvallisena. Moni opiskelija on tyytyväinen omaan osaamiseensa, eikä osaa huolestua omasta ammattitaidostaan ennen viimeisiä opiskeluvuosia, työelämään siirtymisen lähestyessä väijäämättä.

Aloitan tulososion kertomalla opiskelijoiden käsityksestä siitä, millaista opiskelu opettajankoulutuslaitoksessa on, ja millaiset seikat leimaavat laitoksen opiskelukulttuuria. Näitä ovat muun muassa opiskelua leimaava suorittaminen, yleinen valittamisen kulttuuri, itseään toteuttava ilmapiiri, opiskelijoiden kokemus heitä liiallisesti holhoavasta henkilökunnasta sekä opintojen liiallinen perinteisyys. Toisessa osassa kuvailen opiskelijoiden kokemuksia omista opinnoistaan. Tähän liittyvät kokemukset opiskelumestyksestä sekä motivaatiosta; siitä, kuinka vastauksista oli luettavissa opiskelijoiden panostus lähinnä omaan osaamiseensa sekä opiskelijoiden käsitys ensimmäisten vuosien opiskelun vaikeudesta. Kolmanneksi kerron siitä, kuinka haastateltavat kuvaavat opiskelijoiden suhdetta laitoksen opetushenkilökuntaan, ja kuinka tämä suhde on verrattavissa peruskoulun opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen.

Tulosten punaiseksi langaksi valikoitui käsitys opettajan työstä, ja siitä kuinka tämä käsitys on yhteydessä opiskeluun opettajankoulutuslaitoksella. Tulososion kahdessa viimeisessä, pohdintaa edeltävässä luvussa kuvailen sitä, millaisena opiskelijat näkevät opettajantyön, ja kuinka tämä käsitys muokkaa myös sitä, millaista opettajaksi opiskelun tulee olla. Näistä aiheista en kysynyt haastatteluissa suoraan, vaan ne nousivat tärkeiksi aineiston analyysivaiheessa. Myös opettajankoulutuksen koulumaisuus oli merkittävä tekijä opiskelukulttuurin taustalla. Tämä juonne kulkee läpi tulososion. Kuvaavaa tälle ominaisuudelle on se, että opettajaopiskelijat puhuvat hyvin luonnollisesti opiskelusta koulunkäymisenä, mitä yksi haastateltavista ihmetteli.

Lähdin tutkimaan alun perin opettajankoulutuslaitoksen ilmapiiriä, mutta koen päässeeni alkuperäistä aiheitani syvemmälle. Sain mielenkiintoisia vastauksia liittyen laitoksen ilmapiiriin, mutta haastateltavat onnistuivat kuvaamaan sitä niin monipuolisesti sekä syvällisesti, että minun oli tutkijana mahdollista nähdä myös asioiden taakse. Minun ei tarvinnut ainoastaan pohtia, millainen opettajankoulutuslaitoksen ilmapiiri on, vaan pääsin myös selvittämään sitä,

miksi opiskeluilmapiiri ja -kulttuuri ovat sellaisia kuin ne ovat. Pystyin muodostamaan oman käsitykseni siitä, mistä opiskelukulttuuri johtuu. Tällä tavoin pystyin myös avaamaan omaa opiskelua tarkemmin. Haastateltavani olivat pääosin valveutuneita opiskelijoita, jotka olivat pohtineet opettajankoulutuksen luonnetta normaalia enemmän. He tiedostivat laitoksen kulttuuria paremmin kuin haastattelijana osasin kysyä.

8 OPISKELUN ERITYISLUONNE

Haastateltavien sekä tutkijan muualta kuulemien käsitysten mukaan opettajan- koulutuslaitoksessa opiskelu on varsin eriskummallista moneen muuhun yli- opistolaitokseen verrattuna. Erään haastateltavan ystävät eivät suostuneet hy- väksymään sitä, että kyseinen opiskelija hiihti osana opintojaan. Opiskelu on sekä laitoksen sisäisen että ulkopuolisen stereotypian mukaan leikkimistä ja laulamista, urheilua ja käsitöitä. Missään muualla ei sirklaamisesta tai sorvaa- misesta saa korkeakoulutusopintopisteitä. Humaanin alan oletuksiin kuuluu, että opiskelijat ovat sosiaalisia, ja näin ihmissuhteiden solmiminen on helppoa ja luonnollista. Miehiä opiskelijoista on joka viides ja näitä harvoja kohdellaan sukupuuttoon kuolevan lajin kaltaisella herkkyydellä ja arvostuksella, vaikka miehet usein kulkevat naisten ohjeiden mukaan kurssilta toiselle. He eivät ole varmoja mitä tehdä, eikä heidän tarvitsekaan olla. Tytöt kyllä pitävät huolen.

"miespuoliset opiskelijat pääsee helpommalla useassa... esim. ryhmätyöjutussa. Tai muissa. Että sitten on niitä kikattavia tyttöporukoita jotka ottaa aina sen yhden poikaopiskelijan mukaan ja riittää melkein että nimi raapastaan siihen paperiin ja sillä on sitten osallistunut siihen ryhmätyöhön." (H1)

"...mikä oma kokemus on okl:sta niin tuntuu että tytöillä on enemmän palikat kasassa kuin pojilla. En tiiä mikä siinä on että se on alkuajoista lähtien mennyt tällä tavalla. Että tää on tämmösiä asioita mitkä kuvitellaan että kyllä ne tytöt tietää että kysytään sitten niiltä." (H8)

Opettajankoulutuslaitoksella opiskellaan koulumaailmaa varten ja opiskelu on- kin hyvin koulumaista. Tulevien opettajien tulee osata koulupelin (esim. Nikko- la 2007, 97) säännöt ja he käyttävät sen mahdollisuuksia vääjäämättä hyväkseen opiskeluvaiheessa. Koulupeliin liittyy kirjoittamattomien sääntöjen ymmärtä-

minen, opettajien miellyttäminen sekä aidan matalimman kohdan hyödyntäminen.

"...tein (kasvatustieteen esitelmän/LP) tästä terminator-elokuvasta että hei haloo. Mutta kyllä nii... se on ehkä se negatiivinen että se on yleisesti hyväksyttävää että mennään sieltä mistä aita on matalin." (H0)

Koulu on sosiaalista peliä ja järjestelmä palkitsee siihen hyvin sopeutuvia yksilöitä (Nikkola 2007, 97). Laitoksen opetushenkilökunnan jäsenet ovat myös kasvatustieteen ja peruskoulutuksen ammattilaisia, joten he suhtautuvat opiskelijoihin kuin oppilaisiin, joita tulee kasvattaa ja hohtaa. He pelaavat omalta osaltaan koulupeliä. Pelin sääntöjen rikkomiseen ja esimerkiksi koulutuksen piilevien arvojen kritisointiin suhtaudutaan varsin penseästi (esim. Ylijoki 1998, 73).

8.1 Suorittaminen

Haastatteluissa voimakkaimmin esille tullut asia liittyen opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuuriin oli suorittaminen. Esittelen tässä luvussa suorittamisen luonnetta, syitä ja seurauksia. Lopussa kerron vielä lyhyesti alisuorittamisesta ja sen ominaisuuksista ja eroista suorittamiseen.

Jokainen haastatelluista mainitsi suorittamisen kuuluvan olennaisesti opettajaopintoihin. Suorittamisella opiskelijat tarkoittavat rutiininomaista puurtamista, jolla opinnot saa läpi ilman suurempia ponnisteluja. Tekemistä ilman ajattelua, haastamatta itseään ja tekemällä vain se, mikä on välttämätöntä. Näennäisesti ja pinnallisesti opiskelija kuitenkin suorittaa opintonsa mallikkaasti tehden kaiken niin kuin kuuluukin. Tutkimuksen ulkopuolella eräs oman vuosikurssini opiskelija kertoi, että hänen tavoitteensa on selviytyä opinnoistaan lukematta yhtään kirjaa kokonaan läpi. Suorittamalla voi edetä maisteriksi asti. Eräs haastateltava kiteytti opettajaopiskelun seuraavasti:

"...mun mielestä okl-opiskelijat on vähän sellasia flegmaattisia suorittajia. Jos ikävästi sanotaan. Tai jollain tapaa ne tosi reippaita opiskelijoita jotka tekee paljon. Sitten just se että kaikki semmonen ylimääräinen esimerkiks on tosi vähäistä. Että kaikki mitä opiskellaan on niissä kurssien sisällöissä ja on niiden kurssien tehtäviä. Ja niistä päästään eroon ja ne saadaan tehtyä. Että ei oo semmosta omaa kiinnostusta. Se jää ainakin piiloon jos sitä on paljon." (H7)

Suorittamisen syitä on useita. Yksi syy on opintojen pintapuolinen helppous ja alhainen vaatimustaso. Haastateltujen mukaan opiskelijat tietävät, missä aidan

matalin kohta on, ja käyttävät sitä surutta hyödykseen. Opiskelijat myös tekevät tehtävät usein viime tipassa, orientoituen lähinnä tietyn sivumäärän täyteen saamiseen, ei pätevän sisällön tuottamiseen, saati oppimiskokemukseen. Osa haastateltavista näki, että työtä on niin paljon, että suorittaminen on ainoa keino selviytyä suuresta työmäärästä. Toinen osa nimesi opettajaopiskelijoiden laiskuuden suurimmaksi syyksi tavoiteorientaation puutteeseen. On turha nähdä vaivaa kun vähemmälläkin selviää.

Opiskelijat ovat myös kahden haastateltavan mukaan kykenemättömiä tai haluttomia muuttamaan omia oppimisen tapojaan. Peruskoulusta ja lukioista tuttu kokeissa osaamiseen tähtäävän oppimisen ei tulisi riittää yliopistossa, jossa tavoitteena on luoda kokonaisvaltaista ymmärrystä. Moni opiskelija kuitenkin jatkaa samoilla opiskelutottumuksilla peruskoulun alusta maisterintutkintoon asti, ja onnistuu. Opiskelija saattaa tällä tavoin muistaa asian sieltä ja toisen täältä, mutta suuremmat, merkitykselliset kokonaisuudet jäävät hahmottamatta. Tämä kertoo valitettavasti koulutusrakenteestamme myös laajemmalti. Koululaiset, tulevat opiskelijat ja opettajankoulutuslaitoksen tapauksessa myös tulevat opettajat, tottuvat peruskoulussa ja lukiossa yhteen tapaan oppia.

"...opiskelutavan ei anneta kehittyä vaan säilyä semmosena hyvänä niin kuin se on ollut lukiossakin." (H6)

Oppilaat tottuvat oppimaan pakollisen tiedon yksittäisistä asioista peruskoulu- tai ylioppilaskoetta varten ja purkavat sitten osaamisensa paperille ja pois päästään. Parhaimmillaankin tästä oppimismallista mieleen jää vain murto-osa mahdollisesta tiedosta. Valitettavasti tällä metodilla opiskeluissa menestyminen on mahdollista myös opettajankoulutuksessa.

Yksi merkittävä syy suorittamiseen ja välinpitämättömään suhtautumiseen opintoihin on edelleen mielikuva opettajan työn laadusta. Kun kaikki tietävät, mitä opettaminen on, ei sen eteen tarvitse nähdä suurta vaivaa, kun kurssit läpi pääsemällä saa tutkintotodistuksen, joka on virallinen osoitus pätevydestä. Opettaminen on tällä ajattelumallilla persoonalla tehtävää työtä. Moni opiskelija kokee olevansa valmis opettaja jo koulutukseen hakeutuessaan (Räihä 2006, 230–232.)

"...sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun." (H7)

Yksi haastateltavista totesi, että hänellä suurin syy suorittamiseen on opiskeltavan asian merkityksettömyyden tuntu, niin sanottu ulkokohtaisuus. Tämän haastateltavan opiskelu ei ollut kuitenkaan kokonaisuudessaan suorittamista, vaan hän teki valinnan silloin kun aihe ei kiinnostanut. Jos opiskelta-

vaan asiaan ei synny henkilökohtaista suhdetta eikä se kiinnosta, mutta aiheesta on tehtävä jotain opintopisteiden saamiseksi, on itsensä pakotettava vaikka väkisin tuottamaan jotain ulkoiset vaatimukset täyttävää. Toisaalta sama haastateltava pohdiskeli, että kaikkien opettajaopiskelijoiden ei edes tarvitsisi pyrkiä syvälliseen oppimiseen. Hänen mukaansa pinnallinen oppiminen ja suorittaminen opinnoissa eivät ole välttämättä haitaksi kaikille. Vähemmän pohdiskeleva lähestymistapa sopii joillekin opettajan työn tekemistä varten.

Suorittamisen seuraukset näkyvät opettajien kouluttautumisessa sekä tulevassa työssä. Pahimmassa tapauksessa valmistuva opiskelija on puurtanut opintonsa läpi muodostamatta yhtään omaa mielipidettä asioista tai lukematta yhtään kasvatustieteeseen liittyvä kirjaa. Olen tavannut kummankinlaisen valmistuneen opettajaopiskelijan. Myös haastatteleman opiskelijat ovat törmänneet kyseiseen ilmiöön. Haastateltavani tunnustivat kaikki itsessään valveutuneen opiskelijan ominaisuuksia – tästä kertoo myös heidän innokkuutensa osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseeni - mutta useat totesivat kokevansa olevansa erikoistapauksia opiskelijajoukossa. Tähän liittyy myös tietynlainen haluttomuus itse opettajan ammattiin:

”Että sillä tavalla mä en oo suhtautunut siihen semmosesti että se ois mulle ollut arvo tai mun tähtäimessä ois ollut luokanopettajan ammatti että aluks se ehkä oli ensimmäisten vuosien aikana mut sit tuli se että aloin itse kyseenalaistaa sitä että onkohan musta opettajaks ja haluanko mä opettajaks ja... Mutta opiskelu oli koko ajan tärkeätä, aiheet oli mielenkiintoisia, niistä sai itsellensä irti. Niistä tuli merkityksellisiä ja se avas uusia näkökulmia omaan ajatteluun aika paljon niin se oli jotenkin mielekästä se opiskelu koko ajan.” (H2)

Toisessa ääripäässä on mahdollista että valmistuva opettajaopiskelija ei ole missään vaiheessa kyseenalaistanut omaa suhdettaan opettamiseen, oppinut mitään uutta opettamisesta tai kasvattamisesta tai saanut uutta näkökulmaa opetustyöhön. Näin ollen hänen ainoa mallinsa toteuttaa opettajuutta on se, mihin hän on tottunut ja mitä hän on nähnyt peruskoulussa, lukiossa ja miksei opettajankoulutuslaitoksessakin. On turha olettaa että opettamista pystyttäisiin uudistamaan merkittävästi näillä keinoin. Kyseessä on toki karikatyyrinomainen tilanne, mutta joidenkin opettajaksi koko elämänsä halunneiden opiskelijoiden kohdalla tilanne on juuri tämänkaltainen. Sekä minulla että haastateltavillani oli kokemuksia kursseilta ja kahvipöytäkeskusteluista juuri tämänkaltaisista opiskelijoista. Voidaan puhua koulutuksen ja sen resurssien hukkakäytöstä, jos opiskelija ei näe mitään vaivaa oman oppimisensa eteen. Se on kuitenkin syy, jonka vuoksi korkeakoulutusta järjestetään. On turha puhua vähäisistä resursseista, jos olemassa oleviakaan ei käytetä riittävästi hyödyksi.

Keinoja suorittamisen muuttamiseen tavoiteorientoituneeksi oppimiseksi voi pohtia. Ei ole mahdollista järjestää opetussuunnitelmaa niin, että kaikki kurssit olisivat kaikille opiskelijoille relevantteja, ja että nämä jaksaisivat ottaa kaiken mahdollisen irti jokaisesta kurssista. Tässä piileekin ongelma. Jo nyt opiskelijat kokevat, että heitä ja heidän osaamistaan sekä aikaansa revitään liian moneen suuntaan. Opiskelijat toivovat suurempia kokonaisuuksia, jotta opintojen pirstaleisuutta saataisiin vähennettyä.

”kaikkihan oletti sitä että se oma kurssi tai oma aine mitä he opetti on se kaikkein tärkein mihin tuli aina panostaa kaikkein eniten ja sit jos piti priorisoida ja sieltä joutu nipistään just jonkun tietyn opettajan tai ohjaajan kurssista niin se oli aina että onpas tämä nyt pettymys ja miten sinä saatoit, etkö tiedä miten tärkeää tämä on? Eli siis että täysiä koko ajan kaikki. Kaikki mitä sillä hetkellä on kesken.”
(H1)

”(Oikeata opiskelua olisi/ LP) ...ihan vaikka pääaineen opiskelu. Tai että kun sitä on tosi vähän sitä pääainetta meillä... että opiskellaan tavallaan kaikkee sivuaineena vähän kaikkee POMeja ja silleen niin että ehtis keskittyä semmosiin isompiin kokonaisuuksiin eikä niinkään sisältöihin... ehtis perehtyä sellaseen opettamiseen ja opettamisen ongelmiin ja miettiä ja ehkä ehkä jotenkin mä nään sen että jos mulla ei olis POMeja, se on tosi typerä romanttinen haavekuva, mä vaan olisin kirjastolla ja lukupiireissä ja tekisin jotain semmosia ryhmätöitä jotka on oikeesti ryhmätöitä että siitä saa jotain irtikin eikä sellasia ryhmätöitä mitä tehdään POMeilla että kaikki tuo yksilöllisen panostuksen siihen että se on ryhmätyön irvikuva. Niin ehkä just sellanen että ehtis pysähtyä johonkin semmoseen isoon asiaan pidemmäks aikaa. Ja että siitä sais syvällisemmän ymmärryksen sen sijaan että ymmärtää jostain oppiaineista pinnallisesti paljon kaikista.”
(H7)

Nykyisellä mallilla, joissa kurssien suuruudet ovat maksimissaan kuusi opintopistettä, ja vaatimustaso alhainen, opiskelija joutuu tekemään paljon näennäistä työtä, mutta hänen on mahdollista selvitä vähällä ajatustyöllä. Yksi opiskelija toivoi suoraan, että vaatimustasoa nostettaisiin merkittävästi. Hänen mukaansa opiskelijoille tulisi antaa merkittävästi enemmän töitä. Tämän työn on kuitenkin oltava merkityksellistä. Kovempi vaatimustaso ja töiden lisääminen eivät tokikaan ole synonyymeja. Pahimmillaan työmäärän lisääminen aiheuttaisi vain lisää suorittamista eikä nostaisi opiskelun tasoa lainkaan.

”mä teettäisin enemmän hommia. Vaatisin enemmän... vähän semmosta omaan jalkaan ampumista kun opiskelija rupee vaatimaan kovempaa vaatimustasoa

mutta kyllä mä teettäsin enemmän hommia...luetuttasin enemmän. Sitten ottaisin semmosen tietynlaisen tutkimuksellisen aspektin vahvemmin mukaan OKL-opetukseen alusta alkaen. Että se tulee aika yllätyksenä jotenkin nykyään monesti kolmannen vuoden opiskelijoille että semmonen ihan alusta lähtien ymmärrys siitä että OKL:ssa opetus ja sitten sitä myöten luokanopettajankin opetus perustuu tutkittuun tietoon ja sen ymmärtäminen vois olla yks kehityssuunta.” (H9)

Vähentämällä kurssien määrää ja lisäämällä niiden laajuutta tällaiseen oppimiseen voisi olla mahdollista päästä. Opiskelijoille on turha täsmentää opintojen merkitystä, heidän tulisi ymmärtää se muutenkin. Ei ole opetushenkilökunnan tehtävä maanitella opiskelijoita erikseen tekemään enemmän ajatustyötä, mutta kurssimuotoja ja -sisältöjä muuttamalla tähän saatettaisiin päästä.

Alisuorittaminen koettiin myös opettajaopiskelulle leimalliseksi ominaisuudeksi. Myös Svalan ja Ylisen (2010) mukaan alisuorittaminen on merkittävä osa opettajaopintoja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Suorittaminen kulttuurin piirteenä tuli jokaisella haastateltavalta esille ilman erillistä kysymystä, kun taas alisuorittamisesta kysyin erikseen. Alisuorittamisella tarkoitetaan tekemisen mallia, jossa ulkoisen tehokkuuden illuusiosta ei välitetä. Alisuorittamista leimaa asioiden tekeminen tiedostaen huonommin kuin mihin opiskelijalla olisi rahkeita. Haastateltavien mukaan lähestulkoon jokainen opettajaopiskelija alisuorittaa jossain määrin.

”...helppo täällä on alisuoriutua. Täällä pääsee tosi helpolla.” (H0)

Alisuorittamista pidetään yleisesti hyväksyttynä tapana ”selvitä helpoimmalla”. Jotkut opiskelijat jopa kehuskelevat sillä, kuinka vähällä ja kuinka typerillä tehtävillä he ovat kurssit läpäisseet.

Myös haastateltavani kokivat alisuorittavansa ajoittain. Heistä kuudelle tämä on tietoinen valinta, jonka avulla kaikki opiskelutyöt saa tehtyä. Syiksi alisuorittamiseen haastateltavat nimesivät muun muassa sen helppouden, tehtävien liian nopeat palautusajat, liika rentous sekä motivaation puutteen. Yksi haastateltava kertoi tekevänsä osan tehtävistä huonosti, koska pelkää epäonnistumista. Hän perustelee itselleen, että pystyisi parempaan jos vaan yrittäisi. Vain yksi haastatelluista kertoi olevansa pettynyt itseensä alisuorittamisen johdosta.

8.2 Koulutukseen hakeutuminen ja itseään toteuttava ilmapiiri

Laitoksessa toimivat ihmiset muokkaavat luonnollisesti laitoksen ilmapiiriä omalla osallistumisellaan. Se, mistä opettajankoulutuslaitoksessa toimiva ihmisjoukko koostuu, on jossain määrin satunnaista, mutta jotakin yhteistä kaikilla on. Opettajankoulutuslaitokseen hakeutuu, ja siellä työskentelee, tietynlaisia ihmisiä.

”Ja musta tuntuu että tytöt ketkä hakee, mun fiilis, hakeutuu okl:en, itse en kuulu tähän porukkaan niin enemmistö on just sellaisia tunnollisia, kilttejä. Tosi hyvin aina koulussa menestyneitä jotka aattelee että olis kivaa olla opettaja, semmonen kunniallinen ja hyvä ammatti. Kun mä oon aina pärjännyt hyvin koulussa. Ja pojat ketkä hakeutuu on enemmän sellasia ketkä haluaa touhuta lasten kaa ja halua opiskella sellasta alaa missä voi olla sosiaalinen ja ehkä keskustella asioista ja tuoda omaa persoonaa esiin.” (H5)

Kaikki ovat ainakin lähtökohtaisesti kiinnostuneita kasvatusalasta ja täten kiinnostuneet ihmisten kanssa työskentelemisestä. Vaikka pääsykokeita on muutettu viimeisten vuosien aikana (esim. Räihä 2007, 122), tuntuu ainakin haastattelujeni perusteella opettajankoulutukseen päätyvän kuitenkin melko lailla samanlaisia opiskelijoita. Nämä opiskelijat ja muut laitoksen toimijat säilyttävät opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurin samankaltaisena. Näin voisi päätellä haastateltavien mielipiteistä liittyen opiskelijoihin ja opiskelukulttuuriin.

”vaikka kuvittelis että OKL:en tulis yhtäkkiä, alottas vuosikurssi joka olis aivan erilaista porukkaa kuin muuten mitä nyt en osaa määritellä että minkälaista porukka täällä yleensä on, niin en mä usko että se ilmapiiri muuttus hirveen vakavasti tai radikaalisti. Jos tuo vastaa siihen kysymykseen että se on jotenkin semmonen niin vahva semmonen itseään toisintava kulttuuri. Että en mä ainakaan nää että meille hakeutus hyvin vahvasti tietynlaista porukkaa. Että se sitten ehkä tuleeko se vanhemmilta opiskelijoilta vai sitten opetuksen kautta vai mistä se tulee mutta se tulee täällä se kulttuurin muodostus.” (H9)

Haastateltavat, jotka olivat päässeet opintoihin pitkällä aikajänteellä (vuosien 2002–2010 välillä), tunnistivat laitoksessa ja sen eri tekijöissä hyvin samankaltaisia piirteitä sisäänpääsyvuosien eroista huolimatta. Vaikka pääsykokeita muutetaan, ei kuva opettajan työstä kuitenkaan muutu. Tällöin opettajankoulutukseen hakeutuu joka tapauksessa samankaltaisia ihmisiä.

Opintoihin hakeutumista määrittävät muun muassa halu tehdä töitä ihmisten kanssa sekä sattuma. Nämä olivat kaksi selkeätä syytä, jotka haastateltavat toivat esille kysyttäessä syytä hakeutua koulutukseen. Lisäksi kolmantena joillekin opiskelijoille opettajaopintoihin hakeutuminen tuntuu olevan muuta elämää tukeva ammatinvalintakysymys. Lyhyet työajat ja pitkät lomamat mahdollistavat todellisiin elämän kiinnostuksen kohteisiin panostamisen.

”...ei ollut lähikaveripiirissä ketään kuka ois ollut okl:ssa että ois sieltä kuullut juttuja. Se oli lähinnä vaan sitä että oli ruvennut tulemaan semmonen hinku siihen että vois toimia lasten kanssa. Lasten tai ihmisten kanssa. Ja sitten oli koulunkäyntiavustajana parina syksynä ja se vahvisti entisestään sitä että tätä mä haluan tehdä että tän varaan vois rakentaa hyöää arkee.” (H8)

” mä koin että tää on ainoa sellanen ala jolla mä voin elättää itteni jossa mä uskoin että mä pystyn tekemään työtä joka on arvokasta ja joka miellyttää itteeni. (H5)

Ihmisten kanssa töiden tekemistä haluavat muodostavat keskenään ryhmän, jonka sisäinen toiminta on heidän luonteenpiirteilleen ominaista; kanssakäymisen muiden ihmisten kanssa on suotavaa ja miellyttävää. Opettajankoulutuksessa kohtaavat yhden haastateltavan mukaan omien ystäväpiiriensä tähdet. Ihmiset, jotka haluavat toimia toistensa kanssa, ovat otollisia opiskelukumppaneita toisilleen. Samoin kuin ovat toisaalta myös ihmiset, jotka haluavat pysytellä mahdollisimman paljon omissa oloissaan. Heille yksin työskentely on kaikkein luonnollisinta. Opettajaopiskelijat ovat kuitenkin useimmiten sosiaalisilta taidoiltaan vahvoja ja tämä vahvuus on usealle syy hakeutua opettajaopintoihin.

Sattuma taas on mielenkiintoinen arvoitus. Henkilökohtaisesti tulin opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeisiin vain katsomaan, millaiset ne ovat, ja pääsin sisälle ensimmäisellä kerralla. Kolmelle haastatelluista oli käynyt samalla tavoin.

”ihan kokeilemaan vaan. Ei ollut mitään suuria perusteluja että lähdin ihan humpalla kattomaan että miltä näyttäs. Mä olin intin jälkeen en tiennyt vielä yhtään mitä tekis ja olin sit siinä muutaman kuukauden koulunkäyntiavustajana... ja sitten ajattelin että voishan sitä hakea okl:en.” (H9)

Jokin näitäkin sattumankauppalaisia on ajanut opettajankoulutusta päin, mutta varsinaiseksi haaveammattiksi opettajuutta kukaan ei myönnä. Kyseessä on opettajan ammatinkuva, joka on selkeä ja johon opintojen tiedetään johtavan.

Sattumaa ei siis ole hakeutuminen opintoihin, vaikka pääsemistä sisään voidaan näissä tapauksissa sellaisena pitää. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos on Oulun ja Helsingin ohella yksi Suomen vaikeimmista paikoista päästä opiskelemaan (Helsingin yliopisto), mutta silti sinne pääsee sisään tarvittaessa helposti, ellei jopa tuurilla. On mahdollista, että hakijan on oltava tietynlainen ihminen, niin sanottu OKL-tyyppi, jonka sopivuuden opettajan työhön ja opettajankoulutukseen pääsykoe tuo esille. Räihä (esim. 2007) on erityisesti tutkinut opiskelijoita, jotka ovat päässeet sisään laitokseen helposti, mutta ovat huomanneet itse, etteivät he kuulu sinne eivätkä halua päätyä opetuslalle. Pääsykoe toi näissä opiskelijoissa esiin ominaisuuksia, joita he eivät sittemmin osanneet hyödyntää matkalla kohti opettajuutta, tai joita heissä ei todellisuudessa ollutkaan.

Opettajan ammattiin hakeutuvat eivät kuitenkaan ole alun perin yhdestä puusta veistettyjä. Jostain syystä opettajankoulutuslaitokseen muodostuu koulumainen ilmapiiri, jossa on nähtävissä erilaisia rooleja. Tämä roolijako vaihtelee eri vuosikurssien sisällä, mutta jotkut haastatelluista totesivat näkevänsä ilmapiirissä hierarkkisia ja elitistisiä ominaisuuksia opiskelijoiden keskuudessa.

"...hirveen helppo ois sanoo että (OKL:n opiskelukulttuuri on/ LP) pikkusen elitistinen ja jollain tavalla -- lammasmaista." (H2)

"täällä on vähän sellanen, ainakii alussa täällä on sellanen vähän hierarkkinen kulttuuri tavallaan. Ja henkilökohtaisesti sitä mieltä että aina ei saanut olla kauheen aktiivisesti äänessä. Sitä vähän katottiin pahalla." (H0)

Tietynlainen koulupelaamisen henki tuntuu elävän vahvana myös yliopisto-opinnoissa. Tämä tarkoittaa piilo-opetussuunnitelmallista oppilaitoksessa käyttäytymisen mallia, mukaan lukien itse opintosuoritukset sekä sen, miten muita laitoksen toimijoita kohtaan käyttäytyään. Jotkut ottavat opiskelijoiden keskuudessa suurempaa roolia kuin toiset ja määrittävät tapaa, miten opettaja-opiskelijan kuuluu olla, käyttäytyä ja opiskella. Tämä ilmenee usein suhtautumisena opintoihin ja opettajiin, käyttäytymisenä opetustilanteissa ja keskusteluna niiden ulkopuolella.

Opiskelijan on omaksuttava opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuuri ja sen julkilausumattomat säännöt päästäkseen heimon täysivaltaiseksi jäseneksi; uusia opiskelijoita myös pyritään perehdyttämään näihin tutorohjauksen ja ohjaavien opintojen keinoin (Ylijoki 1998, 72). Heimokulttuuri sosiaalistaa uudet tulokkaansa (esim. Peltonen 1998, 17). Erityisen voimakkaasti nämä iskevät noviiseihin, uusiin opiskelijoihin, jotka myöhemmin vievät kulttuurin piirteitä eteenpäin seuraaville noviiseille (Ylijoki 1998, 211, 217). Sosiaalisen hyväksyn-

nän saaminen ja heimon jäseneksi pääseminen muodostavat opiskelijan akateemisen identiteetin pohjan (Ylijoki 1998, 135). Ylijoki (1998, 146-186) kutsuu mallitarinaksi sitä tapaa, jolla kussakin laitoksessa kuuluu ihanteen mukaan käyttäytyä, ja joka ylläpitää ilmapiiriä sellaisena kuin siihen on totuttu. Jokainen muokkaa tästä oman versionsa sisäisen tarinansa vaikutuksella (Ylijoki 1998, 186-187). On opiskelijasta itsestään kiinni, miten vahvasti hän antaa mallitarinan vaikuttaa itseensä. Vaikka opiskelijat kokevat olevansa suvaitsevaisia, koki yksi haastateltavista, että hän ei ole voinut olla täysin oma itsensä opettajankoulutuslaitoksella opiskellessaan. Jokin malli käyttäytymiseen siis on, ja kyseinen opiskelija ei ole Ylijoen mallitarinan mukainen. Hänen mukaansa ilmapiiri on hyvin homogeeni. Syrjäläinen ym. (2006, 144) kuvaavat opettajankoulutusta yhdenmukaistavaksi mankeliksi.

"...jos ajattelee ja puhuu henk.koht tasolla niin se ilmapiiri on vähän ahdistava. Että ehkä joutuu luopumaan omasta itsestään hieman. Asettumaan johonkin rooliin jos mieli opiskella. Osa minästä jää vaikka sinne kahvilaan tai kirjastoon ---- sinne pitää jättää jotain." (H4)

Liian erilainen ei saa olla. Erilaiset persoonat mukautuvat oletettuun muottiin. Opintojen alkuvaiheessa lauman mukana kulkeminen on ehto, etenkin jos haluaa kuulua niin sanottuun sisäpiiriin (Räihä, 2003, 98-99). Opettajaksi opiskelu ja valmistuminen saattaa vaatia opiskelijaa muuttumaan joksikin, mitä he eivät luontaisesti ole (Britzman 1991, 4).

8.3 Opettajaopiskelijoiden arvokäsitykset

Kysyin haastateltavilta, millaisia arvoja opettajaopiskelijoilla on, ja millaisia asioita laitoksessa arvostetaan. Toisaalla pyysin haastateltavia kertomaan millaisia opiskelijan ominaisuuksia yleinen opiskeluilmapiiri suosii. Toisin sanoen pyysin heitä määrittämään ilmapiirin muokkaaman opettajaopiskelijan prototyypin. Vastaukset olivat - vähemmän yllättäen - sekä toistensa kaltaisia että perinteisiin arvoihin nojaavia. Vain yksi vastaaja totesi, että opiskelijoilla on vain vähän yhteisiä arvoja tai ettei opiskelijan ihannemallia löydy. Rakennan seuraavassa haastatteluvastausten pohjalta pelkistetyn ihanneopiskelijan prototyypin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa.

Opettajaopiskelijan kuuluu olla tunnollinen työntekijä sekä innokas tuihuamaan kaikenlaista. Hän on kiltti eikä kritisoi liikaa vaan tekee ahkerasti kaiken mitä hänelle annetaan tehtäväksi. Hän on myös räiskyvä ja sosiaalisesti tai-

tava persoona, ei kuitenkaan hikipinko. Hän osaa ottaa rennosti, myös opiskellessaan.

”pystyt loistamaan edellisenä iltana karaokessa ja silti seuraavana aamuna olemaan paras demolla jos on joku liikunnan suoritus tai teknisen suoritus tai mikä tahansa tämmönen että oot siinä se joka loistaa. Tai sitten että luennolla tai demolla missä sun pitää olla esillä mutta ei liikaa, sä et voi...jos oot koko ajan äänessä ja hirveesti semmosella tosi paljon omiin kokemuksiin nojautuen tai jotenkin että susta tulee semmonen... sanotaanko tämmönen ...en nyt keksi ärsyttävää sanaa, mut hikipinkomainen kuva tai joku semmonen rasittavan tyypin leima siitä että sä oot koko ajan äänessä. Että paljon enemmän arvostetaan semmosia ihmisiä jotka sanoo kerran tunnissa jonkun tosi fiksun jutun ja saattaa loppuajan leikkiä kavereiden kanssa kun se että oot koko ajan siinä se joka on äänessä.”

Opiskelijassa on toisaalta perfektionistin vikaa, mutta ennen kaikkea hän osaa suoriutua annetuista töistä ajallaan. Itse asiassa nopeaa suoriutumista arvostetaan enemmän kuin asioihin paneutumista.

”pitäisi olla briljantti mutta annetaan aika vähän aikaa.” (H4)

Opiskelijassamme on myös ammatillisesti sulkeutuneita ja epäaikuismaisia piirteitä. Tuleehan hän työskentelemään lasten kanssa työssä, jonka hän tuntee kuin omat taskunsa. Perinteisiä arvoja hänessä edustavat liikunnan ilo, musiikin ilo ja monipuolinen osaaminen. Opiskelija ei osoita tunteitaan, pinnallisesti on näytettävä että sopii ryhmään.

”Mun mielestä aika tällaset perinteiset arvot. Liikunnanilo ja musiikinilo ja oppimisen ilo ja ehkä tietyllä tavalla tällanen perinteisiin nojaava mutta toisaalta pyritään opettamaan meitä kriittiseksi ja rikkomaan perinteitäkii.” (H5)

”Jotenkin semmosta tiettyä pinnallisuutta että piti olla muka mukavaa kaikkien kanssa. Että mehän ollaan tää okl;n iso porukka. Että siinä oli hakemista isomassa porukassa ja me ollaan tätä samaa porukkaa. Ja joillekin tuli semmosta että en varmasti oo tätä näin. Että semmosta hajanaisuutta tuli. Että tietty pinnallinen leimakin joskus oli yleisessä ilmapiiirissä.” (H2)

”jos on tarpeen tehdä joku suoritus ja pitää saada se plakkariin niin sitä ei kannata riskeerata kyseenalaistamalla sitä vaan tekee kiltisti mitä pyydetään vaikka ois herännyt jotain ärtymyksen tunteita. Vaikka on tehnyt mieli keskustella niin

on sitten vaan aatellut että enpä viiti että on pyrkinyt ihan tietoisesti olemaan kauheen kiva opiskelija.” (H2)

Kaikki tietävät, miten opettajankoulutuslaitoksella kuuluu olla ja opiskella.

Kun edellä mainituilla oletuksilla varustetut ihmiset kasataan samalle laitokselle, voidaan puhua itseään toteuttavasta ilmapiiristä. Sellaiseksi haastateltavat kuvaavat opettajankoulutuslaitoksen ilmapiiriä. Opiskelijat luovat ilmapiiristä sellaista, kuin he kuvittelevat olevan oikeanlaista, ja millaista sen heimokulttuurin odotusten mukaisesti kuuluu olla (Ylijoki 1998). Laitoksen henkeä pidetään yllä tiedostamattakin. Jokainen vuosikurssi, tai niiden vahvimmat toimijat, määrittää omat erityispiirteensä, mutta yhteinen ja yleinen ilmapiiri on arvojen ja odotusten määrittämänä tietynlainen.

”kyllä se että, kyllä sen heti ekasta päivästä huomaa että nyt tuli omiensa joukkoon että on tosi samanhenkisiä ihmisiä ja musta vielä sen että vuosikurssittain on vielä jotenkin pystyy että on leimaa antavia vuosikursseja että jokaisella vuosikurssilla on se oma juttu että siinä näkyy se että mitä ne ihmiset tuo mutta sit taas toisaalta se että semmonen yleinen IP on varmaan mikä on tullut vuosikymmenien aikana ja sitä pidetään yllä. Perinteellä tehdään fuksireissuja ja on kostajaisia ja että sitä pidetään yllä sitä tiettyä IP:a mutta siihen tuodaan aina oma leima joka vuosikurssilla. Mutta aika paljon tietysti imetään vaikutteita ekana vuonna niistä mitä sä näät että okei tällä tavallahan täällä mennäänkin. (H8)

Yleisen oletuksen mukaan opettajien tulee olla hyvin samanlaisia keskenään, ja tähän pyritään jo opiskeluaikana.

8.4 Sosiaalisuus opiskelijan luonteenpiirteenä sekä sukupuolen merkitys

Opiskelijoiden kollektiivinen sosiaalisuus ja yhteisöllisyys kuuluvat olennaisesti opettajankoulutuslaitoksen ilmapiiriin. Kemppisen (2006, 42) mukaan opettajankoulutuslaitoksen koulumaisuus luo yhteisöllisyyttä, joka samalla ylläpitää joskus ahdastakin arvomaailmaa. Arvoista poikkeaminen ei ole opiskelijalle hyväksi. Sosiaalinen hyväksyntä on oleellista. Tällaisessa arvomaailmassa on tärkeää olla sosiaalisesti taitava, ja näin opiskelijoiden kohdalla usein onkin.

”Suurin osa meistä ketkä tulee tänne on melko sosiaalisia.” (H5)

"OKL:ssa on oletettavasti aika sosiaalista porukkaa." (H8)

Sosiaalisuus ei tosin ole täysin itsestään selvä ilmaus. Ujous ei tarkoita epäsosiaalisuutta eikä verbaalisuus johda automaattisesti hyviin sosiaalisiin taitoihin (Nikkola 2007, 101). Joka tapauksessa opiskelijat opiskelevat ammattiin, jossa heidän tulee olla esillä, ja jossa he tarvitsevat vuorovaikutustaitoja. Kaikkien kanssa on tultava toimeen. Viimeistään työelämässä on opittava jossain määrin perinteisen käsityksen mukaisesti sosiaalisiksi. Kahden haastatellun mielestä kuitenkin myös epäsosiaalinen opiskelija voi tulla toimeen sekä opinnoissa että tulevassa työssään. Kaksi muuta mainitsi olevansa tyypiltään sosiaalista hyväksyntää kaipaavia. Eräs haastateltava mainitsi, että hän pettyi opintojen alussa siihen, mitä tapahtuu kun kaikki oman ystäväpiirinsä tähdet ja sosiaalisesti aktiivisimmat yksilöt saapuvat samaan laitokseen opiskelemaan. Hänen mukaansa sosiaalisuuden arvo nollaantuu, kun kaikki opiskelijat ovat sosiaalisia. Toisaalta tämä on juuri perinteisen opettajaihanteen mukainen opettaja kuva, jota opiskelijat haluavatkin painottaa hakiessaan koulutukseen (Räihä 2006, 211).

Yhteisöllisyyden opiskelijat näkivät sekä positiivisena että negatiivisena. Vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta leimaa pinnallisuus.

"se yhteisöllisyys ja ihmiset on (positiivista/ LP). Se on kaksteräinen miekka kyllä. Että on tosi ihanaa että ihmiset on tosi avoimia ja iloisia ja reippaita ja näin ja se yhteisöllisyys on vahva. Mutta sit se on myös huono." (H1)

Oletus yhteisöllisyydestä on niin vahva, että sitä pidetään yllä vaikka väkisin. Pinnallisuus oli muutenkin esillä paljolti vastauksissa. Yhteisöllisyydessä nähtiin enemmän pinnallisia kuin aitoja ominaisuuksia. Räihä (2003, 95) on löytänyt yhteisöllisyydestä myös kilpailuhenkisiä ja ahdistavia elementtejä. Erään luonnehdinnan mukaan yhteisössä kaikki esittävät roolia, jossa esille tuodaan ainoastaan positiivisia ominaisuuksia itsessä.

"Että otetaan se rooli että ollaan toisaalta olla riehakas, mutta toisaalta tunnollinen. Että on sellasia rooleja. Sosiaalisissa kontakteissa ei välttämättä uskalleta tuoda negatiivisia asioita esille. Rooli on sitä että tuo positiivisia asioita esille." (H4)

Haastateltavien mukaan erilaiset roolit kuuluvat muutenkin yhteisöön. Jotkut ottavat äänekkään, toiset vetäytyvän roolin. Ylijoen (1998, 133) mukaan kaikkien yhteisön jäsenten ollessa samankaltaisia, on yksilön pyrittävä erottautumaan jollakin tavalla. Tämä tapahtuu helposti roolien kautta. Monet haasta-

teltavista tunnistivat roolien lisäksi kuppikuntailmiön. Pyrkimys yhtenäisyyteen onnistuu paremmin koko vuosikurssia pienemmissä ryhmissä. Toinen ominainen piirre yhteisöllisyydelle on sen korostuminen ennen kaikkea opintojen ulkopuolella. Kun vapaa-ajalla yhteisöllisyys voi tarkoittaa mitä vain urheilusta käsityökerhoihin, on yhteisöllisyys opinnoissa lähinnä ryhmätöiden tekemistä. Nikkola (2007, 96) näkee mielenkiintoisen ominaisuuden ryhmän yhteisöllisyydessä. Oman osaamattomuuden tai päinvastaisesti osaamisen osoittaminen saattaa johtaa ilmaisijan negatiiviseen valoon. Perussuorittamisen normista poikkeavat huomiot voivat näin jäädä sosiaalisen hyväksynnän riskeeraamisen vuoksi mainitsematta.

Omalta osaltaan ilmapiiriä merkittävästi määrittää naisvaltaisuus. Opettajaopiskelijoista karkeasti arvioiden vain joka viides on miespuolinen. Tällainen kokoero eri sukupuoliryhmien välillä takaa, että miesten olemassaolo laitoksella korostuu eri tavalla kuin naisopiskelijoiden: Yhden haastateltavan mukaan naisopiskelijat roikkuvat miehissä kalastaen suosiota. Neljän haastateltavan käsityksen mukaan miesopiskelijat pääsevät opinnoissaan helpommalla kuin naisopiskelijat, yhden mukaan taas miehiltä vaaditaan jopa enemmän kuin naisilta.

”mä oon kyllä ainakin pienessä ilkeessä mielessä aatellut että ne (miehet/ LP) pääsis helpommalla. Mä en oikein tiedä että miks. Kun jotenkii varmaan just siitä kun niitä on vähemmän ja sen aina silleen huomaa että niitä on vähemmän ja siitä jotenkin olettaa että ne myös saa jotenkin helpommalla täällä asiat ja jotenkin sitten... on se hyvä kun meilläkin on niitä miesopiskelijoita ja ainahan lapset taroitsee miehen mallia koulussa ja siitä tulee ehkä sellainen... että tavallaan sen sukupuolen avulla voi nostaa sitä omaa statustaan täällä vaikka tekemättä mitään.” (H7)

”...musta tuntuu että pojilta odotetaan paljon enemmän kuin tytöiltä. Pojilta odotetaan että pojat ois tosi fiksuja tosi aktiivisia tosi keskustelevia. Koska pojat erottuu niin paljon luonnostaan koska teitä on niin paljon vähemmän niin musta tuntuu että tietyllä tavalla me saatetaan odottaa että teillä on hirveesti annettavaa.” (H5)

Mieshaastateltavat näkivät, että heiltä vaaditaan yhtä paljon kuin naisiltakin, mutta kuitenkin he saavat kuulla naisilta kateellista puhetta siitä, kuinka he pääsevät opinnoissaan vähemmällä.

"siitä saa kuulla opiskelijakavereiltaan että kyllä ne pojat pääsee helpommalla. Tai tytöiltä on useastikin kuullut semmosta palautetta että kyllä te ehkä pääsette helpommalla kuin me. Mutta vaikee sanoo miten totta se on." (H8)

Neljä haastateltavaa mainitsi sukupuolista puhuttaessa että miehet saavat avointa ja piiloista kiitosta alanvalinnastaan. Yleinen mielipide tuntuu olevan, että miehiä tarvitaan opetusallalla. Erityisesti harjoitteluissa miesten alanvalintaa oli kiiteltu. Yhden haastateltavan kategorisoinnin mukaan pojat ovat aktiivisia ja tytöt kilttejä opiskelijoita.

"Oisko niin että pojissa on enemmän niitä jotka oppii touhuamalla ja tekemällä koska pojat oppii ihan pienestä siihen että pojat on poikia ja pojat saa riehua ja temmeltää ja tyttöjen pitää lukea kiltisti kirjoja. En tiä oisko se okl:ssa se poikien rempseys vapautuu." (H5)

Toisen mukaan tytöt tietävät aina mitä kuuluu tehdä, ja pojat yrittävät näiden tietojen perusteella pysyä opinnoissa mukana.

"Aika paljon kun on tyttöjä kursseilla niin niiltä saa tiedot että millon ilmoit-taudutaan ja mille kursseille pitää mennä." (H8)

Haasteltaviin mahtui lisäksi yksi, jonka mielestä sukupuolella ei ole minkään-laista merkitystä opintojen suhteen. Käsitteitä miespuolisten opiskelijoiden asemasta saattoi värittää miesten runsas osuus haasteltavistani. Nyrkkisääntönä naiset näkivät miesten aseman etuoikeutettuna, kun taas miehet itse eivät nähneet itseään mitenkään erityisinä.

8.5 Laitoksen holhous ja opiskelijoiden itseohjautuvuus

Osa opiskelijoista kokee, että laitos ja sen opetushenkilökunta holhoaa heitä. Opiskelijoiden holhoaminen muokkaa osaltaan ilmapiiriä ja aiheuttaa edelleen koulumaista tunnelmaa.

"...ehkä se on sitä että tuntee itse jotenkin just että nähdään... pakotetaan opiskelemaan kaikkia mahdollisia sisältöjä mitä itse ei nää aina järkevänä. Ja sitten siitä tavallaan tulee sellainen olo että joku muu kuin minä itse hidastaa mun opintoja tai vaikeuttaa niitä tai... jos on jotain semmosta niin se on laitoksen vika tai meidän tän meidän kurssien vika ja tutkintorakenteen vika." (H7)

Opiskelijoille annetaan valmiina liian paljon ja opiskelijan oma vastuu sekä vapaus päättää omista asioistaan on puristettu minimiin. Eräs haastateltava harmitteli luentopakkoa, joka aiheuttaa sen, että jokaisen opiskelijan on tultava luennoille, vaikka aihe ei heitä ollenkaan kiinnostaisikaan. Tämä aiheuttaa turhaa hälyä luentotilanteisiin etenkin ensimmäisten vuosien aikana. Oppimista tällä pakolla ei taata. Myös omaan tahtiin eteneminen opinnoissa on tehty vaikeaksi. Tämä koskee itseohjautuvia opiskelijoita, joilla olisi rahkeita edetä opinnoissaan muita nopeammin. Osa opiskelijoista ei tosin ole holhouksesta lainkaan harmissaan. Joillekin heistä sopii hyvin se, että heille kerrotaan tarkasti, kuinka heidän tulee opinnoissaan edetä ja mitä heidän tulee tehdä edetäkseen oikealla lailla. Holhoaminen liittyy ennen kaikkea opetuksen kehyksiin, mutta sillä rajoitetaan myös oppisisältöjä.

Ylipäätään opiskelijoilta vaaditaan hyvin vähän itseohjautuvuutta. Terminä se on epäselvä useille opiskelijoille, ja ilmiönä harvinainen. Enemmistö kulkee muiden mukana kurssilta toiselle. Haastateltavista neljä ei nähnyt itseään itseohjautuvana. Sitä pidetään kuitenkin tavoiteltavana.

”Että jos joku perusokl:laiseen vertaa niin voisin olla pikkaisen itseohjautuvampi mutta sitten mä vertaan semmoseen ihannemaailmaan mikä mulla on päässä myöskin niin sitten mä en oo kyllä ihan kauheen itseohjautuva. Vähän sellainen aika riippuvainen jostain että jostain auktoriteeteista ja opettajista.” (H7)

Vain kaksi haastateltavaa oli sitä mieltä, että useat opettajaopiskelijat ohjaavat itse omia opintojaan. Itseohjautuvuudella tarkoitan tässä yhteydessä omaloitteista kiinnostusta omista opinnoista sekä kontrollia omasta oppimisesta ja omista päätöksistä (Esim. Uski 2006, 16-19, 42). Itseohjautuvuuteen liittyy olennaisesti myös se, että ”oppija on hyväksynyt vastuun omasta oppimisestaan” (Uski 2006, 19). Itseohjautuva opiskelu ei tosin tarkoita jääräpäistä yksin puurtamista, vaan opiskelua, jossa osataan pyytää ja ottaa apua vastaan muilta opiskelijoilta ja ohjaajilta (Uski 2006, 24). Kaikki tällainen osaaminen ja ymmärrys ovat käsittääkseni olennaista opettajan työssä, jossa on ymmärrettävä vastuunsa, tehtävä nopeita päätöksiä ja pystyttävä perustelemaan valinnat sekä itselleen että kaikille niille, joita asia koskee. Opinnoissa tätä vastuunkantamista olisi järkevää harjoitella. Opiskelijat kuitenkin kokevat, että itseohjautuvuuteen ei juurikaan kannusteta. Yksi haastateltavista sanoi suoraan, että opiskelijan tulisi olla itseohjautuva. Opiskelijoilla ei kuitenkaan ole uskallusta ottaa ohjia opinnoista omiin käsiinsä. Kaksi haastateltavista koki itseohjautuvuuden olevan mahdollista, mutta myös että heillä ei ole siihen taitoja. Etenkin opintojen alkuvaiheessa itseohjautuvuus on lähes olematonta. Myöhemmissä opinnoissa omiin valintoihin on hieman enemmän mahdollisuuksia esimerkiksi sivuainei-

den muodossa. Yksi haastateltavista oli harmissaan siitä, että opiskelija ei saa koskaan mahdollisuutta puuttua kurssien sisältöihin. Hän näkisi tämän tarpeellisenä.

Uski on tutkinut opiskelijan itseohjautuvuutta laajemminkin (hän tosin käyttää termiä autonomia). Hän järjesti opettajankoulutuslaitoksessa kurssin, jonka tavoitteena oli opiskelijan itseohjautuvan kapasiteetin testaaminen ja hyödyntäminen täysin avoimella tehtävänannolla uskonnonopetuksen luonteesta. Epätavallinen tilanne aiheutti päänvaivaa sekä opiskelijoille että kurssin vetäjälle itselleen. Opettajan luopuminen totutusta vallasta ei ole helppoa kummallekaan osapuolista. Täysin uusi työtapa, opiskelijan saama epätavallinen vastuun määrä sekä opettajan vallasta luopuminen aiheuttivat epävarmuutta. Alun epäselvyyksien ratkettua – ja ohjaajan pidettyä tiukasti kiinni itseohjautuvuuden vaatimuksesta – kokeilun tulokset olivat loppujen lopuksi hyvin rohkaisevia. Uuteen tilanteeseen tottumisen, vapauden ymmärtämisen ja sen aiheuttaman ahdistuksen jälkeen opiskelijat kokivat työtavan oman oppimisensa suhteen hyvin positiivisena. Ahdistus toimi tässä tapauksessa voimavarana, vaikka sitä ja ristiriitoja pyritään yleisesti välttämään opettajankoulutuksessa liiallisuuteenkin asti (esim. Nikkola 2007, 95). Onkin sääli, että kyseinen tutkimus ei ole muuttanut kurssien toimintatapoja enemmän. Sattumalta eräs haastateltavistani oli osallistunut kyseiselle kurssille ja muistaa sen poikkeuksellisen positiivisena, joskin raskaana, kokemuksena, jonka hyödyt voi suoraan yhdistää tulevaan työhön:

”Kun tulevat työtehtävät niin luokanopettajalla kuin muissakin ammateissa on semmosia että ei voi tietää minkälaisia taitoja vaaditaan eikä tehtävät oo selkeesti rajattuja niin semmonen epävarmuuden ja epätietoisuuden sietäminen ja siinä seassa toimiminen on kuitenkin aika tärkeää.” (H2)

Lisäksi kokemus antoi opiskelijoille käsityksen uudenlaisesta tavasta oppia käytettäväksi myös tulevaan työhön. Uski tutkii opiskelijan itseohjautuvuuden merkitystä nimenomaan ohjaajan näkökulmasta ja toteaa sen hankalaksi toteuttaa syvälle juurtuneiden ohjaamiskäsitysten vuoksi. Tämän johdosta opettajat suosivat tiukkoja ohjeita ja kontrollia. Näkisin, että aito oppiminen vaatii vaivannäköä, ristiriitaa ja epävarmuutta. Opettajaopiskelijoita tulisi ehdottomasti altistaa näille tekijöille nykyistä enemmän. (Uski 2006.)

Holhoaminen ja itseohjautuvuuteen liittyvät epäselvyydet kertovat harmillisesti opettajankoulutuslaitoksen koulumaisuudesta. Henkilökunta ei riittävästi luota opiskelijoiden omaan kykyyn ottaa asioista selvää ja kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. Opiskelijoita ei pidetä aktiivisina tiedon rakentajina; heidän oppimistaan on helpompi hallita painottamalla oppimisprosessissa

kontrollia (Uski 2006, 24). Opiskelijoille ei anneta todellisia mahdollisuuksia olla itseohjautuvia. Toisaalta myös opiskelijat itse luottavat liikaa heille annettuun tietoon ja tyytyvät opiskelussa kaikkein vähimpään. Kallaksen ym. (2006, 172–178) mukaan kontrollivapaa opetus aiheuttaa opiskelijoille suuria vaikeuksia ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Opiskelijat vaativat ja tarvitsevat tiukkaa kontrollia ja tarkkoja ohjeita, vaikka eivät pidä siitä, kuten eräs haastateltavistani totesi. En malta olla mainitsematta, että tätäkin ominaisuutta, etenkin opiskelijoiden osalta, ohjaa mielikuva siitä, mitä koulu on itselle ollut. Opiskelijat ovat tottuneet kontrolliin ja näkevät sen auttavan heitä oppimaan. Ohjaajien kohdalta tilanne onkin vaikeammin perusteltavissa. Haluaako opetushenkilökunta todella holhota opiskelijoita ja pudottaa heidän oma-aloitteisuutensa vähiin? Voi olla, että opetushenkilökunta ei luota opiskelijoihin – aivan oikeista syistä. Opiskelijat eivät ole osoittaneet pystyvänsä ottamaan riittävästi vastuuta omasta oppimisestaan. Kyseessä on kiusallinen oravanpyörä, jossa opiskelijoiden vastuunkannon vähäisyys aiheuttaa holhousta, joka taas vähentää mahdollisuutta ottaa vastuuta. Ilman yhteistyötä ja dialogia oravanpyörä jatkaa pyörimistään. Se, että opiskelijat kokevat tulevansa holhotuksi ei toki tarkoita että opetushenkilökunta todella holhoaisi heitä. Eikä tästä voida ainakaan vetää yleispätevää johtopäätöstä, jonka mukaan laitoksen henkilökunnan kaikki jäsenet holhoaisivat opiskelijoita. Kyseessä saattaa tulkintani mukaan olla opiskelijoiden luoma tekosyy sille, miksi he eivät tee omia ratkaisujaan. Joillekin opettajille holhoaminen saattaa vain olla luonteenomaista huolenpitoa, jossa opiskelijan oppimisesta ollaan huolissaan:

”mä oon miettinyt että onko se sitä vaihtelevaisuutta vai onko se sitä opettajan persoonaa että... kun siis kyllähän noilla opettajilla on tosi eri tyylejä. Toisilla on semmonen holhoavampi ote ja semmonen ne on tosi huolissaan että oppiiko nyt kaikki tarpeellisen. Ja toisilla on vähän semmonen että mä teen mun työni ja te teette teidän työn...” (H3)

Toisaalta holhoaminen saattaa johtua opiskelijan liiastakin kiireestä suorittaa opintonsa:

”...että kyllä nää on suunniteltu näin ja vain nää yhdet tyytit tekee yhdessä vuodessa. Että ei kannata ottaa liikaa kursseja että ei väsy. Tällasta näin. Niin silloin oli syksyllä vähän semmonen holhouksenalainen olo.” (H3)

8.6 Valittamisen kulttuuri

Suorittamisorientaation ohella toinen jokaisessa haastattelussa esille tullut, opiskelua leimaava asia on opettajankoulutuslaitoksessa vallitseva valittamisen kulttuuri. Tästä yleisestä tavasta ottaa kriittisesti kantaa lukusiin asioihin oltiin myös valmiita kertomaan varsin negatiiviseen sävyyn. Toisin sanoen opiskelijat valittivat valittamisen kulttuurista. Valittaminen ei juuri koskaan johda mihinkään. Aaltonen ja Sumelles (2006, 127) nimittävät ilmiötä negaation kautta vaikenemisen kulttuuriksi. Heidän mukaansa valittaminen on erittäin hyväksyttyä, mutta ehdotusten esittäminen asioiden korjaamiseksi otetaan vastaan lähinnä huvittuneesti. ”Vaikenemalla paetaan omasta vastuusta oppimiseen ja toisaalta vastuusta olla aktiivinen tiedeyhteisön jäsen” (Aaltonen & Sumelles 2006, 128). Rähän (2007, 148; 2003, 103) mukaan opettajankoulutukselle ominaista on erityisesti pääaineen eli kasvatustieteen opiskelun arvostelu sekä pitäminen pakkopullana ja etäisenä. Ajatus on kummallinen. Oman pääaineen opiskelu on hankalinta ja merkittävän kritiikin kohde.

Jatkuva negatiivinen mielipiteiden ilmaisu vaikuttaa merkittävästi ilmapiiiriin ja yleiseen opiskelukulttuuriin. Kaikesta on lupa valittaa. Nillittäminen on opettajankoulutuslaitoksessa piilo-opetussuunnitelmallisen sosialisointin tärkeä palanen (esim. Peltonen 1998, 17). Kaikki tottuivat siihen. Opetuksen laatua pidetään yleisesti hyvänä, mutta silti opiskelijat ovat aktiivisia esittämään korjausehdotuksia opettajien metodeihin sekä kurssisisältöihin. Eräs haastateltava kertoi yhden kurssin menneen omalta kohdaltaan pieleen kollektiivisen purnaamisen pilattua kurssin oppimisilmapiiriin. Tapaus ei varmasti ole ainoa laatuaan. Opiskelijat ovat aktiivisia ottamaan kantaa keskenään asiaan kuin asiaan, ei pelkästään opettajiin ja kursseihin liittyen. Aina jokin on pielessä liittyen harjoitteluihin, opettajan työhön, yleiseen viihtymiseen tai mihin muuhun tahansa. Opiskelu on raskasta sekä vaikeaa eikä opiskeltavia asioita tarvita mihinkään.

”...luennolla tuntuu jotkut asiat on ihan hölmöjä tai käytänteet on ihan hölmöjä mut kuitenkin ei ollut mitään toisenlaista tapaa siihen että se oli tietynlaista yhteisön sisäänrakennettua valitusta että aina nillitetään pikkukäytänteistäkin. Siihen liittyy että opiskeluaikanakin semmosta että kyllä meillä täällä on vaikeeta ja hankalaa kylläpä meitä koetellaan. Pyrittiin löytämään semmosta ulkosta haasteellisuuden asettajaa siihen tai jotain semmosta. Mitenkähän sitä kuvaais? Tää liittyy ehkä tähän että työpaikoillakin tunnutaan narisevan kun ne johtajat keksii kaikenlaisia hullutuksia että ei ne kyllä mitään tiä ja opettajat on okl:ssa niin elämästä ulkona että se on semmosta teoriaa että tolla ei käytännössä tee mi-

tään. Ja niin hullu tehtävää että tästä ei oo mitään hyötyä. Että mitä mä tästä saan -tyyppinen ajattelu.” (H2)

Neljä haastateltavista mainitsi, että erityisen leimallista tälle epäkohtiin liittyvälle purnaamiselle on niiden tekopyhyys. Opiskelijat ovat kärkkäitä ottamaan kantaa, mutta huonoja tekemään epäkohtien muuttamisen eteen mitään. Valitus tapahtuu opiskelijoiden kesken suljettujen ovien takana. Opiskelijoilla ei ole tapana tuoda mielipiteitään julki ympäristössä, jossa kritisoinnin kohteet olisivat läsnä. Saman on huomannut myös Nikkola (2007, 75) opettajakoulutettavien oppimiskäsityksiä tutkiessaan. Hänen mukaansa ongelmien ratkaiseminen ei ole valittajien tavoitteena. Ainoa tarkoitus on purkaa omaa turhautumista. Kiitosta sen sijaan ei jaeta julkisesti, vaan vain niille, joille se suoraan kuuluu (Nikkola 2007, 80). Näin saadaan ylläpidettyä opettajien ja opiskelijoiden välistä vastakkainasettelua. Nähdäkseni opiskelija saa näin pidettyä oman intonsa piilossa. Ikään kuin hänen innostuksensa olisi joltakulta muulta pois.

Haastateltavat itse löysivät useita syitä valittamiseen. Opintojen vähäinen arvostus on yksi syistä. Yksi haastateltava tosin näki asian täysin päinvastoin: hänen mielestään opintojen korkea arvostus juuri näkyy siinä, että asioihin halutaan puuttua. Sama opiskelija totesi myös, että kriittisyys kasvaa olojen parantuessa. Hyvinvointi lisää halua suurempaan hyvinvointiin. Yksi haastateltava nimesi valittamisen syyksi sen, ettei opiskelijoilla ole riittävästi vapauksia. Opiskelijat tuntuvatkin olevan hyvin selvillä siitä, mikä opinnoissa on olennaista ja mikä ei. Opiskelijat tietäisivät paremmin, mitä kannattaa opiskella ja miten. Usea haastateltava nimesi nillittämisen syyksi opiskelijoiden laiskuuden ja ymmärtämättömyyden. Näistä mainituista syistä huolimatta tuntuu erikoiselta, että juuri valittaminen on leimallista muuten niin positiivisessa ilmapiirissä. Ehkä se kuvastaa opettajaopiskelijoiden valmiuksia ottaa vastaan asioita, joissa he joutuvat poistumaan omalta mukavuusalueeltaan. Opiskelijat ovat tottuneet menestymään koulussa vähällä työllä ja koulutuksen ammattilaisina tietävät, mitä opetuksen on oltava (esim. Rähä 2006, 219). Tästä poikkeaminen ei sovi heille. Valittamalla pienistäkin asioista he saavat siirrettyä huomiotaan ja energiaansa pois kaikesta olennaisimmasta asiasta: itse opiskelusta.

8.7 Opintojen perinteisyys ja opetuksen laatu

Haastateltavien mukaan opettajankoulutuslaitosta vaivaa perinteisyys ja muutosten hitaus. Opettamisen malli sekä opettajankoulutuksen että peruskouluopetuksen suhteen on vanhanaikainen. Perinteisyyteen tukeutuminen luo tur-

vallisuutta ja osaltaan rajoittaa vääriä valintoja (Luukkainen 2003, 256). Osa kouluttajista kannustaa perinteisen opetusmallin unohtamiseen ja oman opetus-tyylin rakentamiseen, mutta käytännössä siihen annetaan vain vähän eväitä.

"...monesti se, mitä meille sanotaan ja mitä yritetään opettaa, on ristiriidassa sen kanssa minkälaisia ne sisäänrakennetut arvot täällä ehkä on." (H5)

Perinteisyyteen liittyy huikaiseva ristiriita. Opiskelijat valittavat perinteisyyttä minkä ehtivät, mutta ovat silti itse etunenässä jatkamassa omilla opiske- lutavoillaan juuri perinteistä oppimista: ulkoa opettelu ja vanhan tiedon ker- taamista. Kallas ym. (2006) osuvat naulan kantaan kuvatessaan perinteistä op- pimista rituaaliseksi oppimiseksi, jolle tunnusomaista on sosiaalinen suojautu- minen. Suojautumalla sosiaalisesti vältetään keskustelua arvoista, asenteista ja itse toiminnasta eli juuri niistä aiheista, joilla on merkitystä opettajan työssä. Opiskelijat varovat aiheuttamasta mielipahaa ja sopeutuvat koulutuksen haas- teisiin niin, että niistä on mahdollisimman vähän vaivaa itselle. Tämä johtaa väistämättä todellisen oppimisen välttelyyn. Liiallinen sopeutumiskyky ja suo- jautuminen tarkoittavat pahimmillaan oppimiskyvyttömyyttä. Suojautuminen toimii nimittäin myös vastavoimana luontaiselle uteliaisuudelle. (Kallas ym. 2006, 155–165.)

Opettajankoulutuslaitos elää koulumaisuudesta. Opiskelijat sanovat käyvänsä koulua kun he opiskelevat yliopistossa. He vaativat muutosta ope- tushenkilökunnalta, mutta ovat itse haluttomia muuttamaan omia peruskoulus- ta ja lukiosta tuttuja opiskelumetodejaan. Oppimisen perinteet ovat niin syvällä, että niiden muuttamiseen tarvittaisiin opiskelijoiden mukaan radikaalia ope- tuksen muutosta. Tämän muutoksen on alettava aina muualta, ei omasta toi- minnasta. Opiskelijoiden halu uudistaa opettamista on suuri, opettamisen ja koulutuksen rakenteisiin he eivät kuitenkaan ole halukkaita puuttumaan. Pe- rinteisyyden arvostelu opiskelijoiden keskuudessa on lisäksi olennainen osa valittamisen kulttuuria, josta toisaalla enemmän. Omasta toiminnastaan on aina vaikea löytää korjaamisen varaa. Tämä koskee sekä opetushenkilökuntaa että opiskelijoita. Kallas ym. (2006, 154) pelkäävät, että opettajankoulutus saattaa muodostua vain riitiksi matkalla valmistumiseen, ei paikaksi oppia. Muutoksia koulutukseen tehdään jatkuvasti, mutta ne ovat lähinnä toiminnan tasolla ta- pahtuvia. Nämä muutokset jäävät pääasiassa turhiksi, koska koulutuksen taus- talla olevat ajatusmallit eivät muutu samalla.

Opiskelijat kuitenkin tukeutuvat perinteeseen omassa opiskelussaan, koska se on jotain mihin he ovat tottuneet. Perinteinen koulutusmalli näyttää tukevan enemmän sopeutumista ja suorittamista kuin asioiden oikeaa ihmette- lyä (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 173–177). Tämän kokemuksen myötä opiske-

lijat saavat hyvän syyn pitäytyä itse vanhoissa tavoissaan ja ainoastaan puhua muutoksesta. Toisintavuus on perinnettä edesauttava tekijä, jota löytyy jokaiselta laitokselta toimivalta taholta. Syrjäläinen ym. (2006, 138–139) ovat omassa opettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan havainneet tiedon siirtämisen olevan opiskelijoiden mielestä tärkeä opettajan tehtävä. Oppilaat tulee sopeuttaa vallitseviin oloihin. Vain jo ennakkoon osatulla näyttää olevan arvoa (Nikkola & Räihä 2007, 18).

”...kuitenkin on aika paljon semmosta toisintavaa kulttuuria. Että sitä on OKL:n opetuksessa ja sitten sitä on opiskelijoiden opiskelussa ja sitä myöten sitten vielä koulumaailmassakin.” (H9)

”... jotenkin tietty semmonen muutosvastarintaisuus on... että mun mielestä täällä ei haluta tai uskalleta oikein kehittää mitään. Että vaikka talo on täynnä ihmisiä jotka on opiskellut paljon ja opettanut pitkään niin niitä ei uskalleta hyödyntää niitä resursseja mitä tässä henkilökunnassa ois.” (H7)

Opettajankoulutus tuntuu jatkavan opettajamyytin ylläpitoa, vaikka sen tulisi keskittyä purkamaan sitä, jotta perinteisestä systeemistä päästäisiin eroon (Nikkola 2007, 100).

Opettajankoulutuslaitoksessa yleisesti arvostetut asiat jatkavat vahvaa perinnettä. Erään haastateltavan mukaan laitoksen opetussuunnitelma nojaa perinteeseen. Haastateltujen mielestä opettajan tulee olla moniosaaja ja tunnollinen työntekijä. Musiikki, kädentaidot ja liikunnan ilo ovat ominaisuuksia, joita opettajalla tulee olla. Perinteisyyttä ei suvaita arvosteltavan. Nikkolan (2007, 79) mukaan sekä opiskelijat että opettajat pitävät itsepintaisesti kiinni vanhoista toimintatavoista, vaikka ne on todettu toimimattomiksi. Näin molemmat osapuolet saavat jotain mitä syyttää kun opiskelu ja oppiminen eivät tapahdukaan toivotulla tavalla. Räihä (2001, 37) esittää, että opettajankoulutuksessa on rakentunut myyttinen opettajakuva, jota laitos tukee omilla käytänteillään ja valinnoillaan. Näin ollen opiskelijoita itseään ei voi pelkästään syyttää perinteen jatkamisesta. Opettajaopiskelijat sosiaalistuvat opettajankoulutuslaitoksessa helposti juuri perinteisen opettajan rooliin (Syrjäläinen ym. 2006, 135).

Peruskoulu- ja lukiotaustansa lisäksi tulevat opettajat saavat mallia opetustyöhön tietysti myös opettajankoulutuslaitoksen opetushenkilökunnalta. Poiketen monista muista korkeakoulualoista, opettajankoulutuksen opetushenkilökunta on varmasti pedagogisesti pätevää (Ylijoki 1998, 47–50). Silti heidän taidoistaan löytyy monenlaisia mielipiteitä. Opiskelijoiden käsityksen mukaan opetuksen laatu vaikuttaa henkilökohtaisiin oppimiskokemuksiin. Lähes kaikkien haastateltujen mukaan opetuksen laatu laitoksessa vaihtelee paljon. Nämä

haastateltavat kokivat, että opetuksen laadun vaihtelu myös vaikuttaa heidän opiskeluasenteeseensa. Neljä haastateltavaa piti opetuksen laatua ylipäätään hyvänä. Näistä kaksi oli opiskellut integraatioryhmässä, jossa opetus on laitoksen yleisestä linjasta poikkeavaa ja ohjaajia yhtä opiskelijaa kohden enemmän. Yksi integraatio-opiskelija koki, että hänen kotiryhmänsä ulkopuolella tapahtuva opetus on liian pintapuolista ja perinteistä. Eräs haastateltava kuvaili opettajaopetuksen laatua ainoastaan sanalla ”väsynyt”. Neljä opiskelijaa totesi myös että yksittäisen kurssin ohjaaja vaikuttaa erittäin paljon omaan tapaan opiskella. Eräs opiskelija vertasi opettajaa urheilujoukkueen valmentajaan.

”Jotenkin tuntuu että se jos ajatellaan vaikka jotain urheilujoukkuetta niin musta tuntuu että jos valmennuksessa on puutteita tai jos se ei oo hyvä se valmennus niin se vaikuttaa ihan älyttömästi joukkueeseen ja siihen miten tehdään töitä ja mitä arvostetaan niin ehkä sitä vois verrata opetukseen.” (H6)

Opetuksen laatu vaikuttaa sekä kurssin että kurssin ulkopuoliseen ilma-
piiriin. Jos opiskelijat ovat tyytyväisiä opetukseen, he parantavat oppimisilma-
piiriä omalta osaltaan. Yhden kurssin ansiosta kiinnostus saattaa herätä laa-
jemminkin ja aiheuttaa oppimisasenteiden muutoksen. Eräs opiskelija pystyi
refleктоimaan omien mielipiteidensä ja asenteidensa vaikutusta opetuksen laa-
dun tunteeseen. Oma valmiiksi väritynyt suhtautuminen kurssiin tai sen opet-
tajaan voi vaikuttaa mielipiteeseen opetuksen laadusta. Tässäkin tapauksessa
opetus määrittyy siis vahvasti opettavan henkilön persoonan kautta. Kaksi
haastateltavista ei osannut ajatella opetuksen laatua vertailtavana tekijänä, kos-
ka opetustavat vaihtelevat niin paljon. Yksi totesi, että hän opiskelee aina sa-
malla tavalla opettajasta tai opetuksen laadusta huolimatta.

Kysyin haastatteluissani, millaista on opiskelijoiden käsityksen mukaan
hyvä opetus ja millaista huono opetus. Hyvän opetuksen tunnusmerkeiksi mai-
nittiin täysin uudet lähestymistavat tuttuihin asioihin, käytännönläheisyys sekä
opettajan taito innostaa omalla olemuksellaan. Kaksi haastatelluista piti keskus-
televaa opetusta parhaana opetusmuotona. Dialogia tulisi lisätä, ja opettajien
tulisi saada opiskelijat pohtimaan heidän esittämiään kysymyksiä. Osa opiskeli-
joista kaipaa lisää töitä sekä rohkeampaa haastetta opettajien taholta. Opettajien
kiinnostus opiskelijoita itseään ja heidän oppimistaan kohtaan nähtiin positiivi-
sena tekijänä. Osa laitoksen opettajista on kiinnostunut ainoastaan opettamisesta,
ei opiskelijoiden oppimisesta. Runsaasta sisällöntuntemisesta huolimatta
joiltakin opetushenkilökunnan jäseniltä puuttuu haastateltujen mukaan taito
opettaa. Negatiivisena asiana opetuksessa nähtiin metodit, jotka eivät tue omaa
oppimista millään lailla. Yhtenä esimerkkinä:

”siinä jossa on semmosta hyvin puuduttavaa kalvosulkeista ja semmosta missä osallisuutta on kovin vähän eli se on semmosta... siinä ei oo semmosta vaihtoehtoo jotenkin semmoselle että jos suoritustavat on hirveen jäykkiä että se tehdään tietyllä tavalla ja aiheet on rajattuja ja siinä ei tuu semmosta ettei pysty osallistumaan sillä tavalla mikä omaa oppimista tukee. Niin silloin se on hankala motivoitua. Jos se ei tue omaa oppimista että siitä tehtävästä ei saa mitään että ois joku oma näkökulma joka liittyy siihen mutta sitä ei voi toteuttaa niin missä on vähän vuorovaikutusta. Että joku siellä demolla joku lätkii kalvoja eteen ja kirjotetaan ja sit kaks minuuttia keskustellaan ja sit mennään eteenpäin että se keskustelu on ihan päälleliimattu että siinä ei oo oikeeta dialogia opettajan ja opiskelijoiden väleillä.” (H2)

Yksi opetuksen laatuun negatiivisesti vaikuttava tekijä on erään haastateltavan mukaan opettajien vähyys (eli ryhmien liian suuri koko) sekä liian suuri tavoitteiden määrä. Mikä tahansa opetuksen laatuun negatiivisesti vaikuttava tekijä voi saada opiskelijassa aikaan pakkopullanomaisen ajatuksen, jossa kurssi on pakollinen paha, joka tulee käydä läpi opintopisteiden vuoksi. Opetuksen laatu voi siis myös johtaa suoritusorientoituneeseen opiskeluun.

On lohdullista, että opiskelijat osaavat arvioida opetuksen laatua kriittisesti, sekä pystyvät nimeämään opetuksen negatiivisia ja positiivisia puolia. Samalla tavalla heidän tulisi pystyä arvioimaan omaa opetustaan ja sen perusteita. Opiskelijat kaipaavat ennen kaikkea mahdollisuutta ajatella omilla aivoillaan. Tämä on toivottava lähtökohta myös heidän lopulta tarjoamalleen peruskouluopetukselle. Valitettavasti en tässä tutkimuksessa pyytänyt haastateltuja kuvaamaan omaa opetusmetodiikkaansa, ja sitä, kuinka siihen ovat vaikuttaneet opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnalta suoraan opetusmalleina saadut esimerkit. On toivottavaa, että opiskelijat oppivat tunnistamaan itsessään niitä positiivisia ja negatiivisia opetusmalleja, joita he ovat kärkkäitä arvostelemaan omissa opettajissaan. Ainakin opiskelijoilla on käsitys siitä, miten oppimisen perinteet sekä opetuksen laatu vaikuttavat heidän omaan oppimiseensa.

9 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET OMISTA OPINNOISTAAN

9.1 Opinnoissa menestymisen kokemus ja motivaation lähteet

Kysyttäessä mitä opinnoissa menestyminen opiskelijoille tarkoittaa, sain kahdenlaisia vastauksia: ulkoisten meriittien saavuttamiseen liittyviä sekä opettajana kehittymiseen liittyviä asioita. Ulkoiset meriitit tarkoittavat tässä tapauksessa esimerkiksi kertyviä opintopisteitä, oman itsensä esille saamista tai jonkinlaista tunnustusta laitoksen henkilökunnalta. Opettajana kehittymisen tavoitteet tarkoittavat oman ammattitaidon lisäämistä ja taitoa toimia oikein tulevassa työssä. Osa haastateltavista myönsi tietävänsä, että oman opettajuuden kartuttaminen on tärkein menestyksen mittari, mutta saavansa silti suurempaa tyydytystä ulkoisista meriiteistä, kuten hyvistä arvosanoista.

Yksi menestyksen merkitys oli siis opintoihin liittyvien kurssimerkintöjen ja kerääntyvien opintopisteiden sekä arvosanojen aiheuttama menestyksen tunne. Arvosana, samoin kuin opintopiste, on konkreettinen osoitus ja arvio jonkin osa-alueen osaamisesta. Haastateltavat myönsivät, että sen ei pitäisi tulla mieleen menestyksenä, mutta:

”tavallaan se hetken huuma että jos huomaa että saa tentistä yllättäen tai kurssista saa hyvän numeron niin kyllä se vaan lapsellisella tavalla vaikuttaa.” (H8)

Mielenkiintoista on myös se, miten haastateltava mainitsee sanan ”yllättäen”. Hän ei siis odota itsekään osaavansa niin hyvin että saisi korkeimman arvosanan. Tällöin ulkoinen menestys tulee mukavana yllätyksenä. Joka tapauksessa sama haastateltava toteaa heti perään, ettei kuitenkaan näe arvosanaa varsinaisena menestyksenä. Tulkintani mukaan hyvistä arvosanoista syntyy opiskelijalle oppimisen ja menestymisen tunne, jonka juuret ovat koulussa. Siellä

arvosanat ovat usein ainoa palaute, jonka oppilas työstään saa. Näin oppilaalle ei välttämättä kehity mitään muuta mallia arvioida omaa työskentelyään.

Joillekin vastaajille menestymistä oli oman itsensä esille saaminen. Oman äänen saaminen kuuluville ja keskusteluissa mukana oleminen oli erityisen tärkeää yhdelle haastatelluista. Sama opiskelija kaipasi huomiota; sillä hän koki saavansa mahdollisuuden vaikuttaa yksittäisen kurssin ilmapiiriin. Joillekin nimenomaan halu ja taito esiintyä ovat pääsyitä hakeutua opettajaopintoihin (Esim. Heikkinen 1999, 51; Räihä 2006, 209). Opiskelu nähtiin myös mahdollisuutena kasvattaa omaa statusta erilaisten merkkipaalujen ja kokonaisuuksien avulla. Kandidaatin- ja maisterintutkinto oikeuttavat tiettyihin oikeuksiin ja mahdollisuuksiin esimerkiksi töihin ja jatko-opintoihin hakeutumisessa. Hyvä menestys luo uusia mahdollisuuksia. Myös tutun ohjaajan tai ohjaajien miellyttäminen oli kahdelle vastaajista menestymistä:

"mä oon kuitenkin sellanen miellyttämisenhaluinen --- mä en halua tuottaa pettymystä joillekin, vaikka sille kurssin vetäjälle jos se on esimerkiks... mulla on joillakin syöväntävillä kursseilla mun kandi- ja graduohjaaja joka vetää sitä toista kurssia. Kyllä mulla on myös sellanen ulkoinen paine näyttää että kyllä mä osaan nää hommat." (H0)

Toisena menestyksen merkityksenä nähtiin oman opettajuuden kehittyminen. Usea haastateltavista koki uusien näkökulmien saannin menestyksenä. Heidän mukaansa vanhat perinteet kalkkeuttavat ja vievät vähänkin mielenkiinnon opiskelusta. Uudet oivallukset, muiden mielipiteiden ymmärtäminen, henkilökohtainen kehittyminen ja onnistumisen kokemukset mainittiin menestyksenä. Yksi mielenkiintoinen vastaus liittyi oppimisprosessiin. Eräs haastateltava kertoi kokevansa menestyksenä sen kun hänelle syntyy halu ymmärtää jokin kasvatustieteellinen asia. Tällöin tärkeää ei olekaan tulos vaan tuloksiin johtava tiedonjano.

Näkemykseni mukaan on vaikea arvioida, voiko jompaakumpaa menestystä pitää toista arvokkaampana tai merkittävämpänä. Opettajaksi oppiminen ja uusien näkökulmien saaminen on toki arvokasta, ja pohjimmiltaan koko koulutuksen päätavoite. Se olisi helppo nimetä menestyksen tärkeimmäksi mittariksi. Kuitenkin ulkoisten meriittien saavuttaminen - hyvän arvosanan saaminen tai ohjaajan miellyttäminen - voi kannustaa ja johtaa syvällisempään oppimiseen. Ulkoinen ja sisäinen motivaatio eivät ole toistensa suhteen poissulkevia. Ulkoinen motivaatio saattaa kehittyä sisäiseksi (esim. Deci & Ryan 1980). Harvinainen viitonen opintosuoritusotteessa on auttanut itseänikin kiinnostumaan yksittäisestä aiheesta ja koko opinnoistani enemmän. Poikkeuksena voi mainita

kurssit, joissa opiskelijat eivät koe ansainneensa hyvää arvosanaa, koska tietävät itsekin panostaneensa siihen aivan liian vähän.

"...niin mulla tuli aivan ala-arvonen portfolio ja sit mie sain siitä nelosen niin kyllä vähän teki mieli sanoa sille että en oo ansainnu tätä." (H0)

Olin tutkimukseni alkuvaiheessa erittäin kiinnostunut opiskelijoiden motivaatiotekijöistä: Kuinka moni opiskelee arvosanojen, kuka oman opettajuutensa kehittämisen vuoksi. Kysyin haastatelluilta mikä heitä opinnoissaan motivoi. Opiskelijat kokevat saavansa motivaation opiskeluunsa eri lähteistä. Lähes kaikki ilmoittivat saavansa motivaatiota suoraan omasta kiinnostuksestaan kasvatustieteeseen sekä ja opettamiseen sekä mahdollisuudesta saada uusia näkökulmia. Yhtä haastatelluista motivoi mahdollisuus muuttaa koulun maailmaa. Opintojen ja valmistumisen seurauksena tulevan opettajan työn luonne ja sen vaatimukset eivät ole vielä opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden motivaation lähteenä. Opettajan työ ja siihen valmistautuminen alkaa motivoida opiskelijoita vasta myöhemmissä opinnoissa. Oma opettajuus ja sen kehittäminen olivat kuitenkin useimmin haastatteluissa mainittu motivoiva tekijä, koska suurin osa haastateltavista oli ehtinyt opiskella jo useita vuosia. Yksi haastatelluista kertoi motivoituvansa ainoastaan tulevasta ammatista ja töihin pääsemisestä, ei opinnoista, jotka siihen johtavat.

"mä motivoin itseäni sillä että nyt sä pääset työelämään enkä sillä että no nyt sä opit kaikkea ihanaa ja pääset ymmärrystäsi kartuttamaan että voin myöntää että se motivaatio on enemmän siinä että mitä reippaammin teet niin sitä nopeemmin valmistut." (H5)

Neljä vastaajaa kertoi motivoituvansa opiskelusta ja prosessista itsestään. He näkivät opiskelun itsessään arvokkaana. Kolme opiskelijaa kertoi motivoituvansa halusta miellyttää ohjaajiaan. Kahdelle muulle riitti tyytyväisyys itsen ja omaan työhön. Kuriositeettina mainittakoon erään haastatellun maininta siitä, kuinka hyvät tyypit laitoksella saavat hänet jatkamaan opintojaan. Opiskelijat motivoituvat siis hyvin erilaisista asioista. Jotkut motivaation lähteistä edesauttavat opiskelijan oppimista, osa taas on selkeästi varsinaisen oppimisen ulkopuolisia asioita.

9.2 Keskittyminen omiin opintoihin

Opettajankoulutuksessa on tyypillistä panostaa omiin opintoihin ja niissä menestymiseen. Uskin (2006, 23) tutkimuksen mukaan yliopistokoulutuksessa ja opiskelukulttuurissa individualismi korostuu. Kaikki haluavat parasta itselleen. Sen takiahan he ovat tulleet yliopistoon - hankkimaan itselleen koulutuksen ja sen myötä ammatin. Opettajankoulutuksessa ammattipätevyyden saamisen merkitys korostuu, koska tutkinto valmistaa hyvin eksaktiin ammattiin. Jokainen opiskelija haluaa vähintään saada muodollisen pätevyyden tulevaan työhönsä. Usein opiskelijat ovat hyvin tietoisia siitä, mitä heidän on tutkinnon eteen tehtävä. Laitoksen ja opettajantyön kehittäminen on toisarvoista. Opiskelijat näkevät yliopiston polkuna hyvää uraan ja ovat välinpitämättömiä yliopiston kehityksen suhteen (Ylijoki 1998, 38).

"--ettei halua nähdä vaivaa sen takia, että kehittäis jotain yhteistä asiaa kenties --- oma viitseliäisyys ja oma etu asettuu yhteisön etua edelle." (H2)

"Tässä vaiheessa mä koen että kaikki mitä mä teen niin mä teen sen itteeni varten eikä mitään muuta varten." (H5)

Opiskelijoille ei synny kokemusta tiedeyhteisöön kuulumisesta, eikä myöskään halua kehittää sitä. Näkisin, että yksi merkittävä syy tiedeyhteisökokemuksen korvaavaan yksilökokemukseen on opiskelijoilla oleva mielikuva opettajan työstä. Koska opiskelijoilla on selkeä käsitys siitä, mitä heidän tuleva opettajan työnsä on, he kuvittelevat tietävänsä myös, mitä ja miten siihen kuuluu opiskella. Moni opiskelija on tyytyväinen siihen, että saa - edes jossain määrin - päättää mitä kurssija opiskelee eli edetä sen mukaan, mikä on tärkeää itselle. Moni taas on tyytyväinen siihen, että saa pakolliset kurssit läpi. Tällaisella ajattelulla tiedeyhteisön kehittämisestä ei tarvitse puhua, on pohdittava onko oikein edes puhua tiedeyhteisöstä.

Toinen syy vähäiseen tiedeyhteisökokemukseen löytyy opiskelijoiden tavoitteista. Jotkut tähtäävät opinnoissaan ainoastaan opettajan ammattiin; he haluavat paperit ja sen myötä mahdollisimman nopeasti työelämään. Haastatte luuni sattui yksi tällainen henkilö.

"... kun koen että olisin jo aika valmis lähtemään työelämään oppimaan niin pyrin arvioimaan mihin mun kannattaa panostaa erityisen paljon ja mihin ei niin paljon." (H5)

Omaan itseen keskittyvässä tavoiteasettelussa ei selvästikään ole tilaa oman opiskelun ja oman itsen ulkopuolisten asioiden kehittämiseksi yliopistossa. Tiedeyhteisökokemuksen vähyyteen liittyy myös opiskelijoiden kokemus laitoksen opetushenkilökunnan ylemmydestä ja tähän eriarvoisuuteen liittyvästä hierarkiasta. Opettajat opettavat ja opiskelijat opiskelevat. Kallas ym. (2006, 164) puhuvat teeskentelyn elementeistä. Kaikki hoitavat vain omat hommansa.

”mun mielestä ne (opettajat) on ehkä vaan sillai läsnä siinä kurssin muodossa. Että ei ne oo... tai mä en ainakaan nää niitä sillai itsessään jotenkin osana mitään. Et ne vaan pitää niitä kurseja ja se on siinä. Että jos jotain jos se vaikuttaa jotenkin ilmapiiriin se ohjaaja niin se vaikuttaa sen kurssin kautta ja sen kurssin sisällön kautta ja miten se on sitä opettanut.” (H1)

Tämä viestii myös osaltaan laajemmista, yhteiskunnallisista arvoista: jokaiselle on paikkansa ja sen mukainen roolinsa. Oman edun ajaminen on tärkeää, yhteisön etu ei enää ole. Ainejärjestön sähköpostilistalla säännöllisesti toistuvien vapaaehtoishakemusten sekä aiheeseen perehtyneiden opiskelijoiden käsitysten perusteella erilaisten laitoksenkehittämistyöryhmien vapaaehtoihin opiskelijapaikkoihin ei ole ollut liiallista ryntäystä viime vuosina. Opettajakoulutuslaitoksen toimintakulttuuri ei myöskään Aaltosen ja Sumelleksen (2006, 125) mukaan kannusta opiskelijoita osallistumaan laitoksen toimintaan aktiivisesti. Yleisestikin haastatteluissa tuli esille, että opiskelijoiden keskuudessa kiinnostus yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen on hyvin vähäistä. Valintakokeissa kiinnitetään huomiota aktiivisuuteen, joka on kuitenkin aivan muuta kuin yhteiskunnallinen aktiivisuus (Räihä 2006, 210). Jos opettajat on joskus aikoinaan nähty yhteiskunnassa aktiivisina kansalaisina, ei tilanne ole enää ainakaan niin yksiselitteinen. Opettajan työtä tehdään yhä enemmän oman itsen ja oman elämänmukavuuden vuoksi kuin yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuden vuoksi. Opettajaopiskelijoiden vähäisen kiinnostuksen opettajan ammatin yhteiskunnallisuutta kohtaan todistavat myös tutkimukset (esim. Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 42; Syrjäläinen ym. 2006, 136). Rautiaisen (2006, 195-198) mukaan myös valmiiden opettajien kiinnostus edes hyvin lähellä itseään oleviin yhteiskunnallisiin asioihin on vähäinen. Tämä käy ilmi tavasta, joilla kouluja kohdellaan kuntien poliittisissa elimissä opettajien juuri ääntään korottamatta. Omien olojensa parantamista vaativa opettaja nähdäänkin ahneena ja epäammattimaisena (Britzman 1991, 6).

On tietysti asiallista kysyä, kuinka paljon yhden opiskelijan tulisi olla valmis panostamaan tiedeyhteisön kehittämiseen, sekä mitä yksittäinen opiskelija edes voisi tehdä. Ei kaikkien tarvitsekaan olla kiinnostuneita laajemmista

rakenteista. Silti tämä vastuu kasaantuu pienelle joukolle opiskelijoita. Erilaisen laitoksen työryhmien ohella opiskelijoiden ainejärjestö on yksi vakavasti otettava opiskeluolosuhteisiin vaikuttava äänenkantaja, ja sen kautta opiskelijoiden vaikuttaminen on useimmiten harvojen hartioilla. Nämä yksittäiset puurtajat eivät juuri koskaan saa taakseen opiskelijajoukkoja. Vaikuttamisen mahdollisuuksia ei nähdä, tai ne eivät kiinnosta. Ainejärjestön järjestämiin juhliin sen sijaan osallistuu jatkuvasti kymmeniä opiskelijoita. Opiskelijat kokevat että heidän yksittäisillä mielipiteillään ei ole suurta merkitystä. Joukon voimaa ei nähdä vaikutusmahdollisuutena. Lisäksi syynä olla puuttumatta asioihin on haluttomuus, liialliset työmäärät, joskus jopa laiskuus. Monet opiskelijat kokevat stressiä pelkästään omien opintojensa hoidosta. Lähestulkoon jokaisen kurssin ohjaaja pyytää opiskelijoilta palautteen kurssista. Tämä tuntuu riittävän osallistumiseksi laitoksen kehitystyöhön. Toisaalta voi myös olla että opiskelijat ovat täysin tyytyväisiä saamaansa koulutukseen ja ovat siksi haluttomia vaikuttamaan asioihin. Aaltonen ja Sumelles (2006, 128) näkevät, että on myös yliopiston henkilökunnan intressien mukaista, että opiskelijat ovat tiedeyhteisössä passiivisia jäseniä. Kaikille jää enemmän aikaa omalle työlleen, kun yhteistä kehitettävää ei ole. Aaltonen ja Sumelles (2006, 133) peräänkuuluttavat opetushenkilökunnan ja opetussuunnitelman merkitystä opiskelijoiden aktivoimisessa: ”Kiinnostus vaikuttamiseen ja tietoisuus mahdollisuudesta vaikuttaa eivät kasva opiskelijalle automaattisesti ja itsenäisesti, vaan niiden kasvun tulee olla koulutuksen tärkeänä tavoitteena”.

9.3 Ensimmäisten vuosien vaikeus ja herätys opintoihin

Kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että ensimmäiset vuodet ovat opiskelijalle vaikeita oppimisen suhteen. Opintojen alkuun liittyy niin monta nuoren ihmisen elämää muuttavaa tekijää, että opinnot eivät ole päällimmäisenä mielessä. Opiskelijat ovat nuoria, usein muuttaneet pois kotoaan ensimmäistä kertaa ja aikuismaisen käyttäytymisen harjoittelu on vasta käynnissä. Opiskelijoilla ei ole ymmärrystä yliopisto-opiskelusta eikä tavoitteita sen suhteen. Haastatelluista neljä sanoi suoraan olleensa alussa liian pihalla yliopisto-opiskelusta oppiakseen mitään. Kiinnostusta kaikkeen muuhun on aivan liikaa. Sosiaaliset suhteet ovat joillekin merkittävin syy tulla päivittäin yliopistolle. Samanlaiseen tulokseen on pääsyt myös Nikkola omassa artikkelissaan (2007, 61). Eräässä tutkimuksessa on havaittu, että opetushenkilökunnalla saattaa olla epärealistisia odotuksia uusien opiskelijoiden opiskelutaitojen suhteen (Brinkworth ym. 2009, 165). Tämä lienee totta myös Jyväskylässä. Yksi haastateltavista sanoi, että hä-

nen oli hankala hahmottaa opetussuunnitelmaa opintojen alussa. Vastauksista päätellen hän oli harvoja, joka edes yrittää. Opiskelijat kulkevat ryhmissä kursilta toiselle, ja koko opiskelu on tarkasti aikataulutettua.

”Alussa on muutenkin ollut niin sekaisin että on vaan mennyt turvallisesti lauman mukana.” (H7)

Alkuaikojen opiskelu on monella lukiomaista, opiskelijat ajattelevat menestyvänsä samalla tavalla kuin tähänkin asti. Lukiotyyliseen oppimiseen kuuluu opintojen läpikäyminen suoritusmerkinnän vuoksi ja mahdollisimman vähällä vaivalla. Eräs opiskelija mainitsi bulimia-oppimisen, jossa tietoa ahmitaan tenttiin purkamista varten, ja tentin jälkeen kaiken tiedon voi unohtaa ja keskittyä seuraavana kurssiin. Vanhasta oppimistavasta poisoppiminen on vaikeaa. Se vaatii kykyä ja halua (Brinkworth ym. 2009, 168). Tosin opiskelijoiden käsityksen mukaan lukiotyylinen opiskelu ei välttämättä edes haittaa.

”Edelleen oon toistanut niitä vanhoja juttuja mut miettiny että minä opiskelen yliopistossa ja siellä ei voi enää mennä niin kuin lukiossa mentiin. Vaikka kyllähän siellä voi.” (H7)

Useat opiskelijat kuitenkin heräävät opiskelemaan ensimmäisten vuosien harhailun jälkeen. Haastateltavista kuusi mainitsi ottaneensa uudenlaisen asenteen opintoihinsa kolmannen vuoden aikana. Tähän vaikuttavat turhimman sääntäilyn poisjääminen, kotiryhmistä irtaantuminen sekä kurssien muuttuminen vaikeammiksi ja mielenkiintoisemmiksi. Oma kehitys ja ikä, vakavoituminen sekä ymmärrys opintojen merkityksestä työhön johtavana tienä ovat henkilökohtaisia muutoksen aiheuttajia. Myös mielenkiinto alaa kohtaan herää monella eri tavalla juuri kolmannen vuoden aikana tai sen jälkeen.

”Ekat kolme vuotta toisteli sitä mantraa kaikille jotka kysyi, että ei oo kiire valmistua. Ja ihan tässä voi mennä rauhassa ja opiskelijaelämä on kivaa ja kaikki on kivaa ja jeejee. Ja nyt ehkä on tullut enemmän just se että kun menee kursseille niin tietää jo etukäteen mitä siellä on tavoitteena ja kiinnostaa oikeesti ne asiat eikä vaan sitä että nyt kattoo lukkarista että mulla on huomenna luento, tommonen koodi, en tiiä yhtään mitä siellä on mut mennään kattomaan. Että muuttanut semmoseks ehkä ammattimaisemmaks opiskelu. Tajunnut sen että tässä opiskelee töihin eikä vaan sitä että opiskelee koska se on kivaa.” (H8)

Haastateltavat näkivät, että monille opiskelijoille käy samoin, ei kuitenkaan kaikille. Yksi haastateltavista kertoi rentoutuneensa ja löysänneensä opintojensa

suhteen kolmannen vuoden jälkeen. Osa taas jatkaa lukiotyylillä opintojensa loppuun asti. Yksi haastateltavista jakoi opiskelijat tyyliin kahteen luokkaan: suorittajiin ja kiinnostuneisiin. Ensin mainitut tekevät niin vähän kuin mahdollista ja jälkimmäiset yrittävät saada opinnoista mahdollisimman paljon irti.

10 OPETTAJA-OPPILASSUHDE

Opettajankoulutusta vaivaa koulumaisuus, etenkin opintojen alkuvaiheessa (esim. Rähä 2003, 98, 105). Peruskoulussa vallitsevat tehokkuuden ja järjestyksen vaatimukset toistuvat (Britzman 1991, 31). Opettajan ja oppijan rooli ovat samankaltaisia kuin peruskoulussakin. Opettaja on se, joka määrää mitä luokassa tapahtuu. Oppilas on se, joka tekee mitä opettaja käskee. Tämä on perusolettamus peruskoulusta. Valitettavan usein se on totta myös opettajankoulutuksessa. Vastaajista useampi jakoi opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan kahteen luokkaan. Toinen osa on kiinnostunut opettamastaan aineesta, opettaa sitä pieteetillä ja on huono ottamaan kritiikkiä vastaan. Toinen osa on kiinnostunut opiskelijoista ja heidän kehittämisestään. Yhteistä kaikille opettajille on, että opiskelijat näkevät heidän ja itsensä välillä hierarkkisen suhteen. Tämä on Ylijoen (1998, 50) mukaan yleistä joka puolella yliopistomaailmaa.

*” Vois sanoa näin että opettajan ja opiskelijoiden välillä on suuri hierarkia joka ei katoa. Tämmöset seikat tekee sen hankalaks opiskella sitä että se jää ulkokoh-
taiseksi. Tulee semmonen olo että on koulussa.” (H2)*

Myös opettajankoulutuslaitoksessa opettaja on opetuksesta, ja usein oppimisestakin, vastaava auktoriteetti, vaikka esimerkiksi Kallaksen ym. (2006, 162) mukaan nimenomaan näin ei tulisi olla. Kaksi haastatelluista nimesi opetushenkilökunnan edustajat ironisesti ”jonkinlaisiksi vastustajiksi”, jotka seisovat opiskelijan ja valmistumisen välissä. Tämä vastakkainasettelun ajatus on hyvin tuttu etenkin yläkoulumaailmasta. Kallas ym. (2006, 164) käyttävät termiä annettu opettajuus, jossa opettaja on selkeä auktoriteetti ja aina oikeassa. Psykoterapiassa tällaiseen ihmissuhteeseen liittyvää asennoitumista kutsutaan taisteluasenteeksi (Jenson 1996, Kallaksen ym. 2006, 164, mukaan) Sekä opiskelijoita että opettajia tuntuu estelevän tietynlainen roolien asettama vankila. Opis-

kelijat alistuvat oppilaan asemaan, joka on tuttu koulusta – koulua vartenhan tässä opiskellaan. Myös opetushenkilökunta pitää rooliaan annettuna. Kaksi haastattelemistani opiskelijoista luottivat perinteisen roolijaon lisäksi myös hyvin perinteiseen, behavioristiseen oppimisajatukseen. He luottavat siihen, että OKL:n opetussuunnitelma on tarkoin harkiten valmistettu ja sinällään avain opiskelijan opettajaksi oppimiseen. Se, mikä päähän laitetaan, pysyy siellä. Tähän viittaavat myös Nikkola ja Räihä (2007, 16), jotka kutsuvat reppupedagogiikaksi opettajankoulutuksen mallia, jossa oletetaan, että kaikki koulussa ilmevät ongelmat toistuvat samoina ja niihin voi valmistua etukäteen. Tässä mallissa opiskelija voi siirtää vastuun oppimisesta itseltään koulutukselleen.

Opiskelijoiden vastuunotto omasta oppimisestaan tuntuu muutenkin olevan varsin koulumaista. Nikkola (2007, 78) on tutkimuksessaan huomannut, että opiskelijat tuntuvat säikähtävän vastuuta, jota heille opettajan kanssa tasa-puolisessa kollegiaalisessa opiskelusuhteessa tarjotaan. Myös vastuunottoon liittyy vahvasti ristiriitaisuus. Erään haastateltavan mukaan opiskelijat vaativat selkeitä ohjeita, jotta voivat suoriutua tehtävistä, mutta eivät kuitenkaan pidä siitä, että määritelmät ovat niin tarkkoja. Nikkola (2007, 78) esittää, että tarkan ohjeistamisen muodossa opiskelijat saavat jotakin mitä syyttää, jos opiskelu ja tehtävät eivät onnistukaan odotetusti. Erään opiskelijan mukaan opiskelijan saama vastuu kohdistuu lähinnä siihen, että saa palautettua työnsä aikarajan mukaisesti ja että rivivälit ovat oikein. Opiskelijat saavat siis oppimistehtävien sisällön suhteen niin paljon vastuuta, että työn lopputulosta ja sen aiheuttamaa oppimisprosessia ei juurikaan arvioida.

”-- vastuuta annetaan kyllä ja sitä annetaan niinkin paljon että sitten lopputarkastuksissa tai tämmöissä vaatimustaso ei oo hirveen korkea--” (H9)

Alisuoritettujen tehtävien palauttaminen on erittäin yleistä ja yleisesti hyväksyttyä. Opettajankoulutuslaitoksen opettajat eivät vaadi opiskelijoilta sisällöllisesti tarpeeksi. Eräs haastateltavista oli osallistunut kurssille, jossa opiskelijat olivat saaneet päättää vapaasti, mitä ja kuinka he aikovat oppia. Suurin osa opiskelijoista oli häkeltynyt, eikä saanut aikaan mitään kyseisen kurssin tiimoilta. Onkin kuvaavaa, että usealle haastatelluista itseohjautuvuuden käsite oli ennen kaikkea outo. Osa hyvinkin valveutuneesti opiskeluunsa suhtautuvista opiskelijoista oli sitä mieltä, että he eivät itsekään ole kovin itseohjautuvia. Muiden perässä hiihtäminen on yleistä.

Oppilasmainen tunnollisuus, jälleen yksi viittaus perinteiseen koulumaailmaan, piinaa monia opiskelijoita. He ovat tottuneet käyttäytymään hyvin ja tekemään annetut tehtävät. Jotkut haastateltavat tunnustivat tunnollisia ominaisuuksia itsessään, useammat opiskelijakumppaneissaan.

"tunnollinen ja tentteihin lukeva joka tavallaan ehkä saattas olla se... se oppiminen kuitenkin pintapuolista." (H6)

"Oon ihan hirveän tunnollinen ollut aina myös yliopistossa ja hirveesti kärsin siitä jos tai että laitan itselleni tosi korkeat tavoitteet ja aikataulut on napakat ja sit jos mä en pääse siihen niin se on pieni maailmanloppu aina mulle. Et olen varmaan liian tunnollinen ja sitä kautta sitten asenne on myös sen mukainen." (H1)

Eräs haastateltavista viittasi opettajakoulutettaviin "lammasmaisina". OKL-opiskelijat ovat tottuneet ja haluavat tehdä kiltisti sen, mitä opetushenkilökunta heiltä pyytää. Tunnollisuuteen liittyy tietysti edellytys oppimisesta, mutta samalla se saattaa olla myös selkeä este omien oppimiskokemusten syntymiselle. Nähdäkseni liiassa tunnollisuudessa on suuri vaara. Liika kiltteys ja ohjeiden noudattaminen aiheuttaa pahimmillaan näköalattomuutta ja kyseenalaistamattomuutta. Tämä taas johtaa väistämättä kykenemättömyyteen muodostaa omia mielipiteitä. Kallaksen ym. (2006, 167) mukaan se, mikä näyttyy sosiaalisesti tavoiteltavana, voi estää oppimisen. Tällä tarkoitetaan juuri sosiaalisesti arvostettua hyvän käytöksen ja kuuliaisuuden mallia. Jos nämä lammasmaiset opiskelijat jatkavat opettajina samalla linjalla, ja toivovat omilta oppilailtaan samanlaista oppimista, perinteinen koulumainen opetus- ja oppimiskulttuuri saa ansaitsemaansa jatkoa.

Tunnollisuuteen liittyy myös tietynlainen oppimisen harha. Kahden haastateltavan mukaan opiskelijoilta vaaditaan paljon työtä monella eri kasvatustieteeseen liittyvällä saralla, ja työtä opiskelijat tekevätkin. Opiskelijat puurtavat oppimistehtävien parissa ja - oppivat jotain tai eivät - kokevat tekevänsä paljon. Nähdäkseni suomalaiseen perusluterilaiseen ajatusmalliin sopii mielikuva, jossa työn määrä on oleellisempaa kuin sen laatu. Tämä sopii myös opettajaopiskeluun. Yksi haastateltava totesi myös ajatelleensa opintojensa alussa, että hän on tehnyt pitkän opiskelurupeaman vietettyään koko päivän yliopistolla. Todellisuudessa hän ei ollut tehnyt opiskelujen eteen juuri mitään vaan keskittynyt pääasiassa sosiaaliseen kanssakäymiseen - niin sanottuun hengailuun - muiden opiskelijoiden kanssa:

"Mut ehkä silleen aika tasaisesti mä oon pyörinyt täällä kampuksella ja ollut tekevinään jotain että siitä se ehkä on tullut se että nyt mä oon opiskellut kauheesti kun mä oon niin paljon täällä." (H7)

Tämä on absurdi esimerkki mutta kuvastaa tilannetta, jossa vaikkapa kokenainen aivoton työnteko, tai vaikkapa pelkkä työtilassa oleskeleminen synnyttää opiskelijalle itselleen tunteen oppimisen etenemisestä. Nikkola (2007, 75) näkee opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurille ominaisena piirteenä sen, että ”työn tekemisen sijaan on hyväksytympää tehdä jotain sellaista, joka pitää ajatukset pois itse työstä”. Toimeliaisuudelta näyttävä toiminta saattaa hyvin olla tapa peitellä omaa osaamattomuutta, laiskuutta tai passiivista opiskelua (Nikkola 2007, 88).

Opiskelijat kokivat, että heidän mahdollisuutensa opetuksen kehittämiseen ovat hyvin rajalliset. Osa opetushenkilökunnasta on kykenemättömiä dialogiin ja palautteen vastaanottamiseen. Tämä turhauttaa niitä opiskelijoita, jotka ovat yrittäneet vaikuttaa tapaan, jolla opetustyö opettajankoulutuksessa tapahtuu. Opettaminen koetaan oletettavasti niin henkilökohtaiseksi, osaksi persoonaa, että kritiikki opetusta kohtaan on kritiikkiä henkilöä kohtaan. Tämä ei kuitenkaan ole ainoa kulttuurin muoto. Vastavoimana tälle nähdään opettamiseen ja koko opetusinstituutioon kriittisesti suhtautuvat opetushenkilökunnan jäsenet. Erityisesti integraatioryhmän asemaa toisinajattelun, uudistavan opettamisen sekä opettajan ja opiskelijan välisen dialogin oppimisympäristönä pidetään merkittävänä.

Palautteen antaminen ja saaminen liittyy vahvasti opettajan ja opiskelijan väliseen suhteeseen. Jokainen haastateltavista oli sitä mieltä, että opiskelijat saavat palautetta liian vähän. Saatu palaute ja opiskelijan saama palaute eivät myöskään ole sopusuhdassa, numero on usein ainoa palaute kurssissa, jonka eteen opiskelija on nähnyt paljon vaivaa.

”harjoittelussa tulee palautetta. Mut muuten sitä ei hirveesti tuu. Se jotenkin jää semmoseks muutamilla kerroilla on saanut palautetta hyvin mutta ne on ihan poikkeuksia, yleensä se on jäänyt etäiseksi se palaute tai se on semmosta ihan kiva -tyyppistä että ei oo hirveen rakentavaa.” (H2)

”kirjoitustehtävistä ainakin, koska se on tosi harmi että me tehdään välillä tosi kova työ jonkun syventävien raporttimaisia esseemäisiä juttuja, tehdään kova työ ja sit ei oo palautetta ja kun okl:ssa ei saa kaikista kursseista numeroon niin ei sit numerostakaan tiedä että menikö tää hyvin vai ei.” (H5)

Usea näki syynä palautteen vähyyteen ja laadun heikkouteen sen, että opettajat eivät tunne opiskelijoita, eivätkä näin pysty antamaan palautetta, jolla olisi merkitystä. Tämä liittyy laajemmin opintojen sirpaleisuuteen: lyhyillä kursseilla ja suurissa ryhmissä opiskelijoiden ja opettajien välille ei muodostu

luottamuksellista suhdetta, jossa palautteen jakaminen olisi luontevaa ja hyödyllistä.

"mulla on vähän idealistinen kuva aina kaikesta mutta ehkä semmonen että ois ehkä pidempiä jaksoja tavallaan, että ne kurssit ei ois ympätty silleen pieneen ja tehokkaaseen. Että ne ois pidempiaikaisia ja sit siinä ehtis tutustua molemmiin puolin että muistais parin viikon ajan opiskelijoiden nimet niin ehkä siinä sit ois helpompi antaa sitä palautettakin." (H1)

Toisaalta eräs haastateltava mainitsi, että useimmiten kursseilla vaatimustaso on niin alhainen että palautteella ei edes ole suurta merkitystä. Opiskelijat tiedostavat realiteetit ja sen, että opetushenkilökunta ei yksinkertaisesti pysty antamaan palautetta kaikille näillä resursseilla. Useampi haastateltava syyllistää myös opiskelijoita siitä, että he eivät osakaan vaatia enempää palautetta.

"ei välttämättä osaa (pyytää palautetta). Ei sitä varmaan oo kukaan suoranaisesti pyytännyt. Se menee siihen että kihistään selän takana. Tai sit sitä saatetaan kirjoittaa näihin palautelappuihin. Mut en voi sanoa että oisin sitä tarpeeks vaatinut." (H8)

Tähän voi nähdä syyksi ajatuksen opintojen suorittamiskeskeisestä lähestymistavasta. Tulkintani mukaan opettajaopiskelijalle riittää, kun kurssiin liittyvän tehtävän saa palautettua ajallaan ja muodollisesti pätevänä. Opintopisteitä enempää kursseilta ei vaadita. Toinen syy palautteen vaatimisen vähyyteen on opiskelijoiden herkkänahkaisuus opettamisen ja opettajana olemisen, näiden ennen kaikkea henkilökohtaisten ominaisuuksien suhteen. Huono palaute voi tarkoittaa sitä, että opiskelija kokee epäonnistuvansa opettajana. Näin palautetta ei uskalleta pyytää.

Monet mainitsivat poikkeuksena opintojen vähäisen palautteen saamiseen harjoittelujaksot, joissa palautetta kyllä jaetaan.

"Harjoitteluissa yleensä saa aika paljon positiivista palautetta ohjaajilta. Kai siihen opetetaan että sitä pitää paljon kertoa." (H8)

Harjoitteluissa tilanne onkin toisenlainen kuin opettajankoulutuslaitoksen normaaleilla kursseilla, joissa nähdään vain muutaman kerran parin kuukauden jännteellä. Harjoitteluissa etenkin ohjaavan opettajan ja harjoittelijan välille muodostuu aito suhde, jossa palautetta voidaan antaa henkilökohtaisella tasolla. Opintojen alkuaikoina tapahtuvassa kotiryhmätyyppisessä opetuksessa opiskelijan on mahdollista päästä harjoitteluja vastaavaan vuorovaikutussuhteeseen

ohjaajan kanssa, mutta opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden huomio on usein jossain muualla kuin itsensä kehittämiseen tähtäävässä opiskelussa. Kiitosta opiskelijat kertoivat saavansa aktiivisesta osallistumisesta ja rohkeasta ajattelusta. Moitteita taas tulee harvoin. Ne liittyvät lähinnä kurssien suorittamiseen liittyviin ulkoisiin seikkoihin kuten aikataulujen venymiseen tai kärjistetyksi sanottuna perinteestä poikkeamiseen. Yksi haastateltavista totesi, että kriittistä ja rakentavaa palautetta on opintojen aikana tullut niin harvoin, että se on tuntunut pelkästään hyvältä. Opiskelijoiden käsitykset kiittävästä ja moittivasta palautteesta kertovat osaltaan siitä, mitä opiskelijoilta vaaditaan. Omat mielipiteet nähdään harvinaislaatuina ja kiitoksen arvoisina, moitteet liittyvät lähinnä muotoseikkoihin. Vertaispalaute aiheuttaa ristiriitaisia ajatuksia opiskelijoissa. Monet kokivat että sitä ei juuri ole. Lähes yhtä moni totesi, ettei sitä kaipaakaan sen pinnallisen luonteen vuoksi.

11 OLETUKSET OPETTAJAN TYÖSTÄ

Opettajaksi oppiminen alkaa jo paljon ennen hakeutumista opettajankoulutukseen. Opettaminen on yksi kulttuurimme yleisesti tunnetuimpia ammatteja. Vaikka jokainen tuo koulutukseen oman oppimishistoriansa ja mielikuvansa, ovat tietyt lainalaisuudet yhteisiä. Monivuotisen observointikokemuksen kautta opettaminen on vähän liiankin tuttua kaikille. Opettajuus on valmis polku, jota pitkin voi kulkea. Opettajaksi kehitytään omaksumalla perinteen asettamat suuntaviivat ja oppimalla ennalta määrätyt taidot toistamalla ja kopioimalla. (Britzman 1991, 3-4, 7, 29.)

Aineistoni mukaan opettaminen on perinteikästä työtä, jonka rutiineja ja käytänteitä on vaikea muuttaa. Joidenkin näkemyksen mukaan työtä ei ole edes tarvetta muuttaa. Riittää että selviää itse. Käytännön kokemus pätevoittää opettajan ja opetuksen pohjana toimii maalaisjärki (Britzman 1991, 7).

”Jos haluaa luokanopettajaks vahvasti, niin tarviiko sitä niin kauheen syvällisesti pohtia kasvatustieteellisiä seikkoja. Tietysti toivottavaahan se on mutta kyllä mä veikkaisin että varmaan kentällä pärjää aika semmosella suorittajamotiivillakin.” (H2)

Vaikka maailma muuttuu, ovat opettamisen peruselementit yhä samoja kuin vuosikymmeniä sitten. Opettaja on luokan auktoriteetti ja moottori. Opettajan työn uudistamisesta puhutaan jatkuvasti etenkin opettajankoulutuksen sisällä; kuitenkin tämän uudistustyön vaikeudesta puhutaan lähestulkoon yhtä paljon. Etenkin tutkimuksen ulkopuolella jututtamani vastavalmistuneet opettajat ihmettelevät sitä kuinka aseettomia he uudistusmieliseen ovat perinteisten käsitysten hallitsemassa koulumaailmassa. Perinteisyys tappaa luovuuden ja innon uudenluomiseen. Joidenkin haastateltujen mukaan opettajan persoona vaikuttaa edelleen merkittävästi opetukseen ja sen laatuun. Kallaksen ym. (2006,

177) mukaan ”opettajan pitäisi pystyä opettamaan, ei persoonallaan, vaan persoonallisuudesta huolimatta”. Kysyttäessä opetuksen laadusta opettajankoulutuksessa sain vastaukseksi muun muassa:

”Vaihteleva. Riippuu mun mielestä hyvin paljon persoonasta. Että tuntuu että kaikki jotka on niin on asiantuntijoita omalla alallaan mutta kaikki eivät oo asiantuntijoita opettajuudessa...” (H8)

”monet luo (ilmapiirin kurssilleen/ LP), sillä persoonallaan kyllä. Että ne määrittää sitä. Koko kurssia.” (H1)

Tutkimukseni mukaan opettajaopiskelijat tiedostavat muutoksen tarpeen, toisin kuin esimerkiksi Räihä (2006, 224) väittää. Moni uhoaa edustavansa uutta opettaja-aaltoa, joka tekee asiat eri lailla kuin ennen on tehty. Tärkeää näyttäisi olevan nimenomaan muutos ja halu erottua vallitsevista käytänteistä. Tämä muutoshalukkuus liittyy kuitenkin nimenomaan omaan opetustyöhön, ei opetuksen laajempaan viitekehykseen, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tai laajempiin kasvatuksen rakenteisiin. Opetuksen uudistamisesta puhumisesta on tullut niin rutiininomaista, että sen keinot ja tarkoitus ovat jääneet taka-alalle. Jotain pitäisi tehdä, mutta kukaan ei oikein osaa sanoa, mitä, eikä miten. On surkuhupaisaa, miten paljon opettajan työn muutostarpeesta puhutaan, mutta kuinka vähän sen suhteen saadaan aikaan. Opettajankoulutus edesauttaa tätä muutoksen hitautta toistamalla toiminnassaan ja opetuksessaan opetuksen kliseitä ja rutiineja. Muutoksen tiellä seisoo pinttynyt ajattelumaailma. Koulu on näyttäytynyt sen parissa toimiville niin pitkään samanlaisena että siitä on tullut kliseenomaista. Sekä opetushenkilökunta että opiskelijat ovat koulun rutiinien vankeja. Opiskelijat näkevät yliopiston kouluna, itsensä oppilaina ja opetushenkilökunnan opettajina, samanlaisessa roolissa kuin opettajat olivat vaikkapa yläasteella. Kaikki haastattelemani opiskelijat suhtautuivat kyseiseen malliin ironisesti, mutta näkevät omat vaikutusmahdollisuutensa niin pieninä, että muutokseen johtavan vaivannäkeminen on turhaa. Opiskelijat panostavat mieluummin itseensä, eivät tiedeyhteisön tai ammatin kehittämiseen. Monilla opettajaopiskelijoilla on paljon työkokemusta opettajansijaisuuksista (esim. Räihä 2006, 220). Usein nämä kokemukset vakiinnuttavat opiskelijan tietämystä opetuksen luonteesta perinteisessä mallissaan ja toimivat häirtana opettajaroolin uudistamisessa.

Vaikka opettaminen tuntuu käytännönläheiseltä työltä, on opetustyön valitsevasta perinteisestä mallista muodostunut oma teoriansa, joka ohjaa käytännön työtä. Käytäntö on jotakin teoreettista. Wenigerin (1952, Karjalaisen & Siljanderin 1997, mukaan) kanta on, että kaikki käytännöllinen toiminta perustuu

teoreettiseen sitoumukseen ja oletukseen. Opettajien ja muiden kasvattajien toimintaa ohjaavat latentit teoriat eli tiedostamattomat sitoumukset. Opettaja-opiskelijat ovat mielissään rakentaneet koko elämänsä ajan mallia siitä, mitä opettaminen on. He ovat sosiaalistuneet kasvatuksen koodiin, josta he toki muodostavat intuitiivisesti tulkitsemalla oman versionsa. Tämä ohjaa heitä työssä, vaikka opettajat itse kokisivat toimivansa ilman teoriaa. Teoria on käytännön sisään rakentuneita vaatimuksia ja sääntöjä. Jos tämä malli on saanut muodostua ilman että sitä on radikaalisti heilauteltu sijoiltaan, on opettaminen todennäköisesti hyvin samannäköistä kuin se, mitä on itse oppijana kokenut. Ilman syvällistä tiedostamista latenttia teoriaa ei voi sulkea toiminnasta. Vaikka opettajalla on usein myös tiedostettuja toimintaperiaatteita opetustyössään, voivat latentit teoriat estää niiden toteutumisen. Karjalainen ja Siljander nimitävät tätä pedagogisen tietoisuuden paradoksiksi. Koska traditio on osoittanut validiteettinsa, "tieteellisen tiedon on antauduttava tradition auktoriteetille." Paradoksin mukaisesti opettajan latentti teoria ja hänen tietoinen teoriansa ovat epäsuhdassa ja tämä epäsuhta todellistuu käytännön työssä. Opettajan työssä on tehtävä konkreettisia ratkaisuja mallien välillä, vaikka tätä ristiriitaa ei kykenisikään ratkaisemaan. Kaikki eivät edes huomaa ajatella sitä. (Karjalainen & Siljander 1997.)

Opettajan ammattiin liittyvistä oletuksista kertoo myös se, että opiskelijat arvostavat opettajan ammattia, ja kokevat että myös muut opiskelijat niin tekevät. Tämä ei kuitenkaan heijastu opettajaopintoihin, joiden arvostus on haastateltavien mukaan opiskelijoiden keskuudessa hälyttävän vähäinen. Tämä arvostusten ristiriita kertoo siitä, että opettaminen nähdään työnä, jota voi tehdä ilman koulutustakin. Useat haastateltavat mainitsivat myös, että he kokevat että ulkoapäin arvostus heidän koulutustaan kohtaan on vähäinen. Tämä saa joidenkin kohdalla aikaan ammattidefenssin, jossa omaa ammatinvalintaa ja opintoja tulee puolustaa muiden hyökkäyksiltä. Tässä puolustustyössä aseena käytetään pinnallista avoimuutta ja iloisuutta. Toisaalta osa opettajaopiskelijoista itsekin pitää opintojaan leikkimäisenä ja arvostaa niitä vain vähän. Tällöin ei ole ihme, että arvostusta ei tule ulkoakaan päin. Kaiken kaikkiaan vahva käsitys opettajan työn laadusta ja mahdollisuus tehdä sitä omalla persoonalla ohjaa merkittävästi opettajaopiskelijoiden opiskelua ja kehitystä kohti opettajan työtä. Opiskelu nähdään opettajan työhön johtavana välivaiheena.

12 OPETTAJAKSI OPISKELU JA OLETUKSET SIITÄ

Opettajankoulutuslaitos on erikoinen paikka yliopiston laitosten joukossa. Koska kaikilla korkeakouluun päätyneillä on koulukokemustensa perusteella käsitys opettajantyöstä, muodostuu jokaiselle mielikuva myös siitä, mitä opettajaksi opiskelu voi olla, ja minkälaisia henkilöitä opettajiksi opiskelee.

” luulen että täällä on niitä vielä semmoisia kilttejä ja hiljaisia tyttöjä jotka on eka luokalta asti sanoneet haluavansa opettajaksi ja sitä kautta tykittänyt koko koulu-uran läpi. Se opettajan kiilto silmissä.” (H1)

Haavio (1948, 100–102) esittää, että vain harva opiskelija todellisuudessa hakeutuu ammattiin niin sanotun kutsumuksen vuoksi. Koulutuksessa tai viimeistään työelämässä tämän kutsumuksen olisi kuitenkin herättävä opettajan työn tekemisen mahdollistamiseksi.

Opettajan ammattiin voi valmistua varsin vähällä työ- ja ajattelumäärällä. Monet opettajaopintoihin hakeutuvat ovat suuntaamassa suoraan töihin:

”Mutta kulttuuri on vähän sellainen että tulin tänne piipahtamaan matkalla opettajaksi että siellä sitten tehdään oikeesti niitä asioita sitten kun ollaan työssä.” (H7)

Ylioppilasravintola Ilokiven vessan seinässä olleessa kirjoituksessa oli määritelty eri laitosten opiskelijoiden stereotyyppejä: märkätukkaiset liikuntalaiset, kauluspaitaiset taloustieteilijät ja niin edelleen. Opettajaopiskelijan kohdalla määritelmänä oli tekopirteys. Sosiaalisina ja kovaäänisinä opettajaopiskelijat saattavat todella näyttäytyä tekopirteinä kanssaopiskelijoiden silmissä. Mielikuva jokaisen alan kaikkitietävästä ja etenkin itsetietoisesta kansankynttilästä, joka käyttäytyy tietyn roolin odotusten mukaisesti, elää vahvana sekä lai-

toksen sisä- että ulkopuolella. Mielikuva opettajan ammatista värittää voimakkaasti mielikuvaa siitä, mitä opettajaksi opiskelu on. Ihmisten, pienten lasten, kanssa toimiminen vaatii iloisuutta, energiaa ja osaamista monella alalla. Tämän jaksamisen ja osaamisen harjoittelu kuuluu olennaisena osana opettajankoulutukseen, eikä se vessakirjoituksesta päätellen jää ulkopuolisiltakaan huomaamatta. Tekopirteän ominaisuuteenlaatuunsa lisäksi opettajankoulutuksessa on muutakin eriskummallista korkeakoulukulttuurissa muihin aloihin verrattuna. Harva yliopisto-opiskelija saa opintopisteitä niinkin arkisista asioista kuin hiihdosta tai pianonsoitosta. Tätä myös useampi haastateltava jaksoi korostaa.

”mulla on ystäviä jotka opiskelee muualla muissa kaupungeissa muita aloja niin jos selittää sitä että me oltiin tossa hiihtämässä aamupäivällä ja ne on silleen että morjens. Tai että töissä mulla on paljon semmosia jotka opiskelee muita aloja JKL:n yliopistossa niin nekin on sillai että onhan toi aika erikoista toi teidän touhu. Ja kyllähän sen itekin tiedostaa että ei muut raahaa suksia tänne tai oo niin tarkkoja ne tai ei muilla oo demojakaan niin selkeesti tai että onhan se niinku että kyllä se aika pian siitä selvis. Ei siis silleen kun tuli niin tiesi että tää on ihan eri.” (H1)

Opiskelu opettajankoulutuslaitoksessa on helppoa, hauskaa ja huoletonta. Opiskelukulttuuriin kuuluu olennaisesti, että kaikilla on mukavaa eikä todellisiin ongelmiin puututa (Räihä 2003, 100). Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikki haastateltavat kertoivat viihtyvänsä opettajankoulutuslaitoksessa hyvin.

”minusta opiskelijoiden keskuudessa on tosi hyvä tunnelma ja semmonen leppoisaa mut se sitten jotenkin se on jopa jotenkin niin mukava että siihen sitten varmaan liittyy semmosta tietynlaista että opinnot on helppoja ja että täällä ollaan ja vähän pelaan pesistä ja sitten taas käydään vähän istumassa luennolla että on tosi hyvä ilmapiiri mutta ei ehkä semmoinen kauheen opintoihin orientoitunut se ilmapiiri.” (H9)

Kaikki ovat, ainakin olevinaan, kavereita keskenään. Paremmin keskenään toimeen tulevat muodostavat kuppikuntia.

”...se taas on semmonen naisvaltaisen alan juttu että kaikki tulee toimeen ja kaikki on tosi kivaa ja eihän nyt oo semmosta että suksi sinä nyt siitä – juttuihin. Mutta kuitenkin se semmonen et se yleisilme on positiivinen mutta siellä on niitä tavallaan semmosia. Taas meinasin sanoa semmosen sanan mikä ei ehkä kuvaa. Meinasin sanoa että mätä. Mutta ei se oo ehkä ihan hyvää. Mutta siis sem-

mosia niin että siellä kytee alla semmosta mikä on yleistä kun on naisia paljon samassa paikassa. Että muodostuu kuppikuntia.” (H1)

Tärkeää on vapaa-ajan harrastaminen sekä yhdessäolo, peruskoulusta tut-
tujen aineiden opiskelu kulkee siinä sivussa.

*”Siinä on se huono puoli että jos tulee tänne tekemään hommia. Niin näkee vä-
hintään kymmenen kaveria niin kun vaihtaa niiden kanssa kuulumisia niin sit-
ten onkin enää vartti aikaa tehdä niitä hommia ja sit ei jaksa ja sit pyytää jotain
kaveria kahville.” (H5)*

Tämä on jokseenkin eltaantunut stereotypia opettajankoulutuslaitoksen toiminnasta, mutta tietty totuuden siemen siinä piilee yhäkin. Kyseiset ominai-
suudet tulivat toistuvasti esille aineistoa kerätessäni. Jos on opettajan ammatti perinteensä vanki, sitä on ehdottomasti myös opettajankoulutus. Kolmen vas-
taajan mielestä opettajankoulutuslaitos on pohjimmiltaan varsin yksinkertainen koulutus:

”putki mistä tullaan sisään ja mistä tullaan ulos ja ollaan opettajia.” (H2)

Vaikka opettajan työ vaatii muun muassa laajaa psykologista, filosofista ja sosiologista ymmärrystä kasvatuksesta tieteenalana, liikkuvat opettajaopiskeli-
joiden ajatukset koulutuksesta muunlaisissa asioissa. Yksi haastateltava kertoo kokeneensa, ettei hän ole ehtinyt kahden opiskeluvuoden aikana opiskella vielä omaa pääainettaan eli kasvatustiedettä vielä yhtään, koska kaikkialle ulottuva pirstaleinen opetus vie hänen huomiotaan merkityksellisimmiltä seikoilta. Monialaiset perusopinnot määrittävät oppimista, koska opettajan tulee edelleenkin olla kaikkien alojen mestari ja moniosaja. Eniten opiskelijat panostavat asioihin, jotka he jo osaavat. Opiskelukulttuuriin ei sovi se, että sellaisesta mitä ei osata, tulisi tutkimisen arvoista (Räihä 2006, 224). Kasvatuksen eri osa-alueisiin keskittyvät opetushenkilökunnan jäsenet vaativat opiskelijoilta paneutumista oman erikoisalansa kiemuroihin, ja tämä paine repii opiskelijaa niin moneen suuntaan, ettei opinnoista jää pahimmassa tapauksessa käteen mitään. Korkeintaan hie-
man niiden taitojen vahvistamista, jotka olivat hallussa jo ennen opintojakin. Eräs opiskelija kommentoi, että ei ole saanut käytännön osaamista juurikaan, ei edes harjoitteluissa:

”Harjoittelutkaan ei anna kuvaa ammatista. Ei päättöharjoittelussakaan kerkeä paljon ammattiin tutustua. Ei oo kokemusta. Tottakai on teoreettisia malleja millaista opettaminen on. Paljon kursseja siitä mitä opettajuus on ja mitä on

tutkiva opettajuus. Minkälaista opettaminen on ja sitten se oman työn tutkiminen. Koska uudet opsit tähtää siihen että opettaja olis opettaja ja tutkija.” (H4)

Opiskelijat kokevat että heiltä vaaditaan paljon tekemistä, mutta vähän osaamista. Tämä mahdollistaa suorittamisen, joka on erittäin yleistä opettaja-opinnoissa, ja josta kirjoitin aiemmin.

”OKL:ssa opiskelu on aika sellasta hektistä tavallaan ja tietenkin tuntuu että kaikki asiat menee silleen tosi nopeesti ja jotenkin että kaikki on koko ajan menossa jonnekin ihan kirjaimellisesti ja sitten myös kuvainnollisesti... menossa pois tästä koulutuksesta siihen ammattiin ja työelämään suuntautuen. Ja tietenkin se on tän koulutuksen tehtävä että saa... oppii niitä asioita joita opettajan tarvii osata ja mitä opettajan työssä tarvitsee mutta se on myös vähän sellasta pakonomaista sellasta että mä nyt haluan täällä käyttää näitä..-- mut joku menee jollekin kurssille ja se haluaa vaan oppia käyttämään näitä koneita ja laitteita että voin oppilaille näyttää ja siten minä olen pätevä opettaja ja sitten kun olen töissä niin tästä on hyötyä varmasti. Ja silleen että se ei jotenkin elä tätä päivää... joskus tuntuu että meidän laitos elää jotenkin menneessä. Täällä on tosi tarkat kaikki traditiot että mitä opiskellaan ja monet opiskelijat on suuntautumassa tulevaisuuteen että valmistuu ja pääsee töihin. Ja tosi yleinen lause jossain harjoittelussa on että sit kun on se oma luokka niin sit voi tehdä. Että me ei tässä hetkessä tehdä kauheesti asioita eikä oteta tästä hetkestä sitä että kun me kuitenkin ollaan täällä oppimassa niin sitä kokemusta hyödynnetään tosi vähän että aina kaikki pitää jotenkin... kuvitellaan että ollaan jossain muualla ja miten te nyt tekisitte jos teillä ois sellanen oppilas. Että miten opettais sitä miten lähteä vähän lähempää siihen... mä oon nyt tällainen oppija että miltä musta tuntuu tällaisissa tilanteissa. Että se ois ehkä silleen helpompaa pysähtyä vaikka omaan itseensä ennenkuin lähtee miettimään niitä kuvitteellisia oppijoita joita ehkä on viiden vuoden päästä.” (H7)

13 POHDINTA

Kaikilla suomalaisilla koulun käyneillä ihmisillä on tieto siitä, millaista opettajan työ tässä maassa on. Oppivelvollisuuden myötä kaikille aikuisille kertyy vuosikausien kokemus opettajan työn tarkkailusta, hyvine ja huonoine muistoinen. Lähtökohtaisesti jokaisella täysi-ikään ehtineellä suomalaisella on vanhan observointikokemuksensa myötä mahdollisuus tehdä opettajan työtä, ainakin muodollisesti, täysin oikein. Valeopettajuudesta syntyy valelääkäriyttä huomattavasti vähemmän melua, jos lainkaan. Korkeakoulutettavaksi alaksi opettajankoulutus on varsin maan- sekä käytännönläheistä, ja varsinainen työ on käytännöllisesti katsoen jokaisen tehtävissä. Tässä opettajan työ poikkeaa monesta korkeakoulutuksen vaativasta työstä (Esim. Räihä 2006, 229). Perinteinen käsitys opettajuudesta leimaa opettajan työtä ja on myös opettajankoulutuksessa huomattava voima. Opettajankoulutuksessa opiskellaan koulussa toimimista varten. Jostain syystä myös opettajankoulutus itsessään on rooleiltaan, työtottumuksiltaan ja oletuksiltaan hyvin koulumaista. Tässä tutkimukseni kaksi kantavaa teemaa, käsitykset opettajan työstä ja opettajankoulutuslaitoksen koulumaisuus nivoutuvat yhteen. Opettajankoulutuslaitoksen tulisi pystyä ravistelemaan opiskelijoiden pinttyneitä mielikuvia opettajan työn perinteestä, mutta omalla koulumaisella suhtautumisellaan oppimiseen se ennen kaikkea vahvistaa opetustyön perinteistä mallia.

Vahva perinteinen mielikuva opettajan työstä ohjaa opettajaopiskelijoiden opiskelua tulevaan ammattiinsa sekä mielipidettä siitä, mitä he opinnoiltaan odottavat. Opettajan työnkuva ja oma käsitys ohjaavat opettajaksi opiskelua enemmän kuin todellisuus ja runsas teoretieto. Opettajaksi synnyttään ja kasvetaan, ei opiskelemalla vaan hyödyntämällä omaa kokemusta (Britzman 1991, 230). Opettajan työtä pidetään edelleen käytännönläheisenä ja vahvasti persoonalla tehtävänä työnä, vaikkakin opettajaopiskelijat puoltavat opettajan työn asemaa korkeakoulutuksen alaisena ja tiedostavat opiskelun tarpeen opet-

tajan työn edellytyksenä. Vanhanaikainen ja perinteinen opettajamalli nähdään mörkönä, jonka kaikki tiedostavat, mutta jolle kukaan ei voi mitään. Muutoshalukkuus nähdään merkittävänä voimana opiskelijoiden keskuudessa, mutta omat vaikutusmahdollisuudet sekä -halukkuus koetaan hyvin rajallisiksi. Opettajaopiskelijat eivät koe olevansa kovinkaan aktiivisia laitoksen tai opetuksen kehittämistyön tekijöitä. Uskoisin, että tämä trendi saa valitettavasti jatkoa myös työelämässä. Kouluyhteisön kehittämiseen ei ole halua tilanteessa, jossa valmistuville opettajille tärkeintä on oman työn hoitaminen kunnialla. Oleellisinta on se, mitä tapahtuu oman luokan oven mentyä kiinni. Haastateltavien mukaan opettajankoulutuslaitos lähinnä uusintaa oppimiskulttuuriamme vaikka sen tulisi pystyä uudistamaan sitä. Opiskelijat eivät syytä asiasta laitoksen opetushenkilökuntaa, vaan myöntävät oman osansa perinteikkään koulu- ja oppimiskulttuurin jatkajina. "Oikeanlaisen" koulun lainalaisuudet ja toimintatavat ovat liian vahvoja muutettaviksi. Ehkä uudistusmieliset ovat väärässä ja onkin niin, että perinteinen koulumalli on juuri se oikea. Koulu on parhaimmillaan juuri sellaisena kuin se on pitkään ollut ja millainen se pääpiirteissään tällä hetkellä on, samoin opettajan ammatti. Ehkä uudistamisen ajatuksesta olisi luovuttava ja sen sijaan pyrittävä palauttamaan vanhanlainen opettajamalli. Tämä toisi vakautta muuttuvaan yhteiskuntaan. Kuka tietää mikä on oikein?

Ensimmäiset vuodet tuntuvat menevän opiskelijoilla lähes järjestelmällisesti opintojen suhteen aivan ohi. On mielenkiintoista pohtia, onko ensimmäisinä opiskeluvuosina edes mahdollista oppia mitään. Ehkä ensimmäisten vuosien tarkoituksena on vain tutustuttaa opiskelijat yliopistomaailmaan ja opettajan ammatin vaatimukseen lyhyiden harjoitteluiden aikana. Todellisen oppimisen aika tulee vasta myöhemmin, jos silloinkaan. Opiskelijoiden elämänmuutokselle ei voi mitään, heidän mielenkiintonsa tulee aina olemaan uusissa ihmisissä ja uuden elämäntilanteen ihmettelystä. Herättely-yritykset lipuvat helposti korvien ohi luennoilla, joilla ne, joiden tulisi kuunnella, eivät kuuntele mitä edessä sanotaan. Ehkä onkin järkevää välttää perinpohjaisen oppimisen tavoitteita kahden ensimmäisen vuoden aikana ja herättää opiskelijat vasta kolmannen vuoden alussa. Toisaalta tällöin opiskelijoille saattaa muodostua kuva, että heidän ei tarvitse tehdä mitään opintojensa eteen missään vaiheessa. Kolmannen vuoden alussa mitään muutosta voi olla myöhäistä tehdä. Opettajankoulutuslaitoksen luonteeseen tuntuu kuuluvan olla aluksi aivan pihalla, koska kaikki muutkin ovat. Opettajankoulutuksessahan kuuluu tehdä niin kuin muutkin tekevät.

Haastateltavani suhtautuivat opinahjoonsa ristiriitaisesti. Kaikki kokivat viihtyvänsä opiskeluympäristössä, mutta silti olevansa erilaisia. Kolme haastatelluista ei tuonut esille omaa erilaisuuttaan tässä kulttuurissa. Kaikki muut halusivat erottautua opettajankoulutuksen enemmistöstä. Tämän eroavaisuu-

den he ilmaisivat muun muassa viittaamalla opiskelijoihin yleisesti ”lampaina” tai laitoksen opetukseen ”väsyneenä”. Tämä eron korostaminen viittaa tulkin-tani mukaan siihen, että haastateltavat kokevat opettajankoulutuksessa olevan kahdenlaisia opiskelijoita: sellaisia, jotka kulkevat massan mukana ajattelemta opintojaan ollenkaan sekä sellaisia, jotka käyttävät omia aivojaan ja tähtäävät opinnoissaan korkeammalle, eivät vain valmistumiseen. Totta kai jokainen opiskelija haluaisi kuulua valveutuneiden opiskelijoiden ryhmään, ainakin aiheeseen liittyvän tutkimuksen puitteissa tehdyssä haastattelussa. Näkemykseni mukaan haastateltavani olivat kaiken kaikkiaan valveutuneita ja kiinnostuneita opinnoistaan, ilmaisivat he huolensa opettajankoulutuksen tasosta tai eivät. Haastatelluista lähes kaikki erilaisuuttaan korostaneet totesivat myös, että opettajan ammatti ei ole heille toiveammatti tai elinikäinen haave. Osalle ei edes todennäköinen uravaihtoehto. Ehkä tämä neutraalimpi suhtautuminen opettajan ammattiin auttaa heitä näkemään myös opettajankoulutuksen puutteita.

Voi olla, että opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnalla on tarve säilyttää entisenkaltaiset rutiininsa kurssien läpivietämiseksi ja opiskelijoiden työllistämiseksi osittain omaa laiskuuttaan, osittain tulosvastuun takia. Esimerkiksi opetuksen todellisen dialogisuuden lisääminen vaatisi opettamisen ja oppimisen uudelleenmäärittelyn myötä hirveästi työtä (Britzman 1991, 240). Ehkä ohjaajat pelkäävät, että jos opiskelijoita haastetaan monimutkaisempiin kurssimuotoihin, jäävät kurssit monella kesken, ja näin valmistuminen viivästyy. Tämä taas saattaa laitoksen ja kyseisen opettajan ikävään valoon. Kukaan ei halua ainakaan toimia jarruna. Tästä myös johtuvat opiskelijoiden käsitykset siitä, että kurseista saattaa päästä läpi aivan aliarvoisella työllä. Kompromissin tekeminen vaatimustasojen suhteen on hankalaa.

Vaikuttaisi, että yksi syy opiskelijoiden vähäiseen kiinnostukseen kehittää itseään on heidän tietämättömyytensä kehittymisen mahdollisuuksista. Opiskelijat eivät kerta kaikkiaan osaa vaatia parempaa tai monipuolisempaa opetusta kuin he nyt saavat. He eivät tiedä mitä se voisi olla. Opiskelijat ovat omassa kouluhistoriassaan tottuneet oppimaan, tai ottamaan vastaan vain sen, mitä heille annetaan. Opiskelijat ovat liian tottuneita siihen, mitä koulu on heille ollut. He ovat perinteisen opetuksen kasvatteja, eikä opettajankoulutuksen silkkihansikkainen yritys riitä herättämään heitä näkemään asioita toisella tavalla. Opetuksen purkaminen osiin on ainoa keino. Tätä Kallaksen ja kumppaneiden ryhmissä on yritettykin. Siinä opiskelevat opiskelijat ovat kertoneen tutkimuksen ulkopuolella, että opiskelu ryhmässä ei ollut missään nimessä mukavaa, mutta vaikuttavaa se oli. Koulutuksen ei tarvitse olla mukavaa. Tärkeintähän on se, että oppii uutta. Nyt koulutuksen voi kahlata läpi oppimatta mitään. Opiskelijoita tulee ravistella toden teolla. Opetushenkilökunta toimii päinvas-taisesti. Opiskelijoiden pitäminen kiireisinä ja revittyinä moneen eri suuntaan

lukuisilla erillisillä tehtävillä ei mahdollista heidän silmiensä avautumista (Esim. Rähä 2006, 232). Runsaan valmiina tarjotun informaation määrä vain vie heidän aikansa ja kiinnostuksensa pohtia sitä, mitä he oikeasti haluavat oppia. Oppiminen ei näin ollen tapahdu yhteistyössä dialogina vaan kontrollin ja pakon sanelemana hierarkkisessa järjestelmässä. Opiskelijat kokevat saavansa hyviä arvosanoja liian helposti. Ehkä hylätyt kurssityöt saisivat heidät havahtumaan siihen, että kurssien läpikäymiseen todella vaaditaan omaa ajattelua.

Kuinka opettajankoulutusta sitten tulisi kehittää? Vastauksia tähän kysymykseen pohditaan varmasti jatkuvasti tätä tutkimusta huomattavasti merkittävämpien toimijoiden keskuudessa. Nikkolan (2007, 101) mukaan muutoksen on lähdettävä valintakokeista. Siellä on pystyttävä tekemään merkittävin valinta opiskelija-aineksesta, joka työtä tulee tekemään. Haastatteluissani valintakoemenettelyä ei nähty ongelmallisena. Ehkä koska kaikki opiskelijat olivat sen läpäisseet. Esiin nousseista teemoista yksi oli opiskelijoiden työmäärän lisääminen. Opiskelijat kokevat tekevänsä paljon työtä, mutta tehdyllä työllä ei ole suurta merkitystä heille itselleen. Opiskelijoilta tulisi vaatia enemmän, eli työn tulisi olla merkityksellistä. Laajemmat kurssikokonaisuudet mahdollistaisivat opiskeltaviin asioihin paneutumisen eri tavalla. Opiskelijat myös peräänkuuluttavat vastauksissaan vaatimusten yhtenäistämistä laitoksen taholta. Jopa saman kurssinimikkeen alla voi vaatimuksissa olla suuria eroja. Tämä muutos vaatisi selkeästi enemmän yhteistyötä ja yhtenäistä linjaa opetushenkilökunnalta. Parannuksen ytimessä tuntuisi kuitenkin olevan sekä haastateltujen opiskelijoiden että tutkimuksen tekijän mielestä se, että opiskelijoita ei tulisi päästää liian helpolla mihinkään tekosyyhyn vedoten. Heidät on saatava ajattelemaan omilla aivoillaan, jotta todellista oppimista ja kehittymistä pääsee tapahtumaan. Opiskelijoissa eli tulevaisuuden opettajissa piilee mahdollisuus muuttaa koululaitoksemme toimintatapoja.

Opettajankoulutukseen kytkeytyy erikoinen ristiriita. Jokainen haastattelemani opiskelijoista oli sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa on merkittäviä puutteita opettajaksi opiskelemisen ja opettajantyön kehittämisen kannalta. Opiskelijat tiedostavat, että jotain on pahasti vialla. Monet puhuvat koulutuksesta negatiiviseen ja merkityksellisen ironiseen sävyyn, mutta ovat haluttomia tai kokevat olevansa kyvyttömiä korjaamaan osaltaan selvinä pitämiään puutteita. Nämä puutteet johtuvat sekä opiskelijoista, laitoksen opetushenkilökunnasta, että myös siitä yleisestä tavasta, jolla opettajia Jyväskylän yliopistossa koulutetaan. Tätä kokonaisuutta nimitän opiskelukulttuuriksi. Edellä mainitusta opiskelukulttuuriin liittyvistä tiedostetuista puutteista huolimatta yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavista kertoivat pitävänsä opiskelusta ja viihtyvänsä juuri tällaisessa kulttuurissa.

Tästä syntyykin mielenkiintoinen ero opettajankoulutuksen ja koulumaailman, opiskelijoiden tulevan työpaikan, välille. Suomalaiset peruskouluopilaat menestyvät taidollisesti kansainvälisen PISA-tutkimuksen vertailussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010) erinomaisesti, mutta eivät viihdy opinahjossaan (Esim. Haparainen 2007). Tulevien opettajien kohdalla, heidän omassa koulutuksessaan, tilanne on siis päinvastainen. Opiskelu ja yliopistossa oleminen on miellyttävää, vaikka varsinaista oppimista ei aina tapahdukaan. Jälkimmäisen syy on kuitenkin oppimiskulttuuri, jossa opiskelijoiden keskittymisen pääpaino on esimerkiksi sosiaalisella kanssakäymisellä, ei varsinaisella opiskelulla. Tämä opiskelukulttuuri vahvistaa opiskelijan ennakkoasenteita ja -osaamista, eikä kehitystä opettajuuteen tapahdu.

Opettajankoulutuslaitoksen opetuskulttuuri tarjoaa mielenkiintoisia mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Olisi kiinnostavaa tutkia esimerkiksi laitoksen opetushenkilökunnan kokemuksia laitoksen opiskelukulttuurista sekä heidän käsityksiään oman työnsä kehittämistä. Lisäksi haluaisin selvittää opiskelijoiden kokemuksia laitoksen työskentelytavoista ja siitä, miten he kokevat todella oppivansa jotain tulevan työnsä kannalta merkityksellistä. Useat tässä tutkimuksessa sivuamistani aiheista kaipaavat lisäselvitystä. Esimerkkeinä mainittakoon vaikka opiskelijoiden tiedostamat tavoitteet opintojaan varten sekä ensimmäisen vuoden opiskelijoiden motiivien tarkempi tutkiminen.

LÄHTEET

- Aaltonen, J. & Sumelles, K. 2006. Opettajaksi opiskelevan mahdollisuudet vaikuttaa yliopistossa – menestystä ja tappioita yliopiston hallinnossa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–134.
- Alasuutari, P. 2007. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Bion, W.R. 1979. *Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Espoo: Weilin + Göös.
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., Nordström, K. 2009. First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. *Higher Education* 58: 157-173.
- Britzman, D. 1999. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Deci, E., Ryan, R. 1980. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology* 13, 39–80.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Haavio, M. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Haparainen, M. 2007. *Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa: Tutkimus suomalaisten yläkoululaisten kouluviihtyvyydestä ja itsetunnosta sekä sukupuolen, luokkatason, jatkokoulutussuunnitelmien ja itsetunnon yhteyksistä kouluviihtyvyyteen*. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos.
- Heikkinen, H., Moilanen, P., Räihä, P. 1999. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 7-10.
- Heikkinen, H. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47–64.

- Helsingin yliopisto. Vakava-kokeiden pistemääriä.
<http://www.helsinki.fi/vakava/koepisteet.html> Viitattu 03.02.2012.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jyväskylän yliopisto. 2011a. Hakijamäärät 2011.
<https://www.jyu.fi/hallintokeskus/tilastot/tilastoja/opiskelijavalinta>
 Viitattu 12.1.2012
- Jyväskylän yliopisto. 2011b. Opettajankoulutuslaitoksen opetus- ja tutkimushenkilöstö. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/henkilosto/opetushenkilosto> Viitattu 17.2.2012.
- Jyväskylän yliopisto. 2010 Opiskelijamäärät 2010.
<https://www.jyu.fi/hallintokeskus/tilastot/opiskelijatilastot/opiskelijamaarat10> Viitattu 20.1.2012.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 85-90.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-184.
- Kari, J. 2003. Soveltuvuuskokeessa mitattu ”opettaja-ajattelu” opettajaksi kasvun ja työssä menestymisen ennustajana. Teoksessa Räihä, P., Kari, J., Hyvärinen, J. (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 31-39.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1997. Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 66-76.
- Karjalainen. 2011. Peruskoululaisten erityisopetuksen tarve kaksinkertaistui. <http://www.karjalainen.fi/fi/component/content/article/300-arkisto/9934-peruskoululaisten-erityisopetuksen-tarve-kaksinkertaistui> Viitattu 27.1.2012.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi - muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa Suutarinen, S. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-52.
- Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltonen, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kosonen, P. 2007. Valintakokeet – hallintoa ja tekniikkaa vai tutkimuspohjaista asiantuntemusta? Teoksessa Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-42.
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa: opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopisto. Julkaisuja C 235.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Tampereen yliopisto. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5996-2.pdf> Viitattu 03.02.2012.
- Luukkainen, O. 2003. Muuttuva toimintaympäristö ja uudistava opettajuus. Teoksessa Räihä, P., Kari, J., Hyvärinen, J. (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 250-261.
- Moilanen, P., Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltonen, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 61-106.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.
- Opettaja-lehti: Erityisopetuksen tarve kasvaa. Arkistojuttu 20.5.2011. http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=160818 Viitattu 16.2.2012.
- Opettajankoulutuslaitos 2009. Opetussuunnitelma 2010-2013. Jyväskylän yliopisto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Pisa-tutkimus ja tulokset 2009. <http://www.minedu.fi/pisa/2009.html?lang=fi> viitattu 23.11.2011.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf Viitattu 29.1.2012.

- Opetusministeriö. 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=fi Viitattu 29.1.2012.
- Opetusministeriö 2007. Opettajankoulutus 2020. Helsinki: Yliopistopaino.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi> Viitattu 10.2.2012
- Palonen, K. 1987. Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Jyväskylän yliopisto: Valtio-opin laitos.
- Peltonen, J. 1998. Sosialisatio ja kasvatustieteellinen tutkimus näkökulmasta. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatustieteet ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 14–31.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U., Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002–2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusjulkaisuja 28.
- Rautiainen, M. 2006. Tradition vangit - onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa? Teoksessa Suutarinen, S. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–204.
- Räihä, P. 2001. Pääsykoe - pelin, myytin ja oletusten taistelutanner. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 11–40.
- Räihä, P. 2003. Opintojeni edetessä huomasi ajattelevani eri lailla kuin tyypillinen opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa Räihä, P., Kari, J., Hyvärinen, J. (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 92–107.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyvät asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa Suutarinen, S. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–157.
- Saldo, G., Richardson, J. 2003. Approaches to studying and perceptions of the academic environment in students following problem-based and subject-based curricula. Higher Education Research & Development 22, No. 3, 253–274.

- Strauss, A.L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suutarinen, S. 2007. Kansalaiskasvatuksen paluu haastaa opettajankoulutuksen. Teoksessa Rähä, P. & Nikkola, T. (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43- 57.
- Suutarinen, S. 2006. Oppilaskunnat ja nuoret vaikuttajat tulevat – oletko valmis? Teoksessa Suutarinen, S. *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 5-12
- Svala, H. & Ylinen, E. "Muualla koulutuksen voi vetää vasemmalla kädellä, meillä kokonaan ilman": Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä alisuorittamisesta opettajankoulutuslaitoksen kulttuurisena piirteenä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Syrjäläinen, E., Värri, V-M., & Eronen, A. 2006. Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa Suutarinen, S. *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 135-149.
- Uski, A. 2006. Autonomisen oppimisen merkit. Osaamisen kehittäminen autonomista oppimista painottavassa opetuskokeilussa. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Ylijoki, O-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1995. "Good enough strangeness" in education. Teoksessa Aittola, T., Koikkalainen, R. & Sironen, E. (toim.) "Confronting strangeness": Towards a reflexive modernization of the school. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 5, 17-28.