

**Välineellinen järki Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen  
piilo-opetussuunnitelmassa**

**Lauri Suojanen**

**Pro gradu -tutkielma**

**Kevätlukukausi 2015**

**Opettajankoulutuslaitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## ABSTRAKTI

Suojanen, Lauri. VÄLINEELLINEN JÄRKI JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON OPETTAJANKOULUTUKSEN (PIILO-)OPETUSSUUNNITELMASSA.

Opettajankoulutuslaitoksen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2015. 111 sivua.

Tutkielmassani tarkasteltiin opettajankoulutuksen mahdollisia institutionaalisia puutteita opintonsa keskeyttäneiden tai pääaineensa vaihtaneiden näkökulmasta. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla opettajankoulutuksen opiskelijajoukon oletettua kriittisempää joukkoa, koulutuksessa opiskelunsa jo syystä tai toisesta lopettaneita henkilöitä. Haastattelut toteutettiin neljän henkilön syvällisenä teemahaastatteluna. Pyrkimyksenä oli saada esille mahdollisimman erilaisia puheenvuoroja ja siten myös moninaisia teemoja. Toiseksi aineistoksi valikoitui opettajankoulutuksen julkilausumana opettajankoulutuksen opetussuunnitelma. Tarkoituksena oli selvittää virallisen opetussuunnitelman ja haastatteluaineiston edustaman koetun opetussuunnitelman välinen suhde ja paljastaa mahdollisia ristiriitoja.

Haastattelussa esille nousseita teemoja tarkasteltiin Bourdieun symbolisen väkivallan teorian, sekä Horkheimerin kriittisen teorian käsitteiden kautta. Aineistosta löytyi paljon yhteneviä teemoja teoriataustani kanssa. Haastateltuni ottivat esille sellaisia asioita kuin opiskelujen pinnallisuus, kriitikittömyys ja opiskeluissa välitettävän tiedon ylhäältä päin annettu luonne. Heidän mukaansa tieto painotti opetusmenetelmiä, heidän itsensä kaipaaman teoreettisemman, laaja-alaisesti asioita pohtivan akateemisen tiedon kustannuksella. Tästä löydettiin vastaavuus Horkheimerin julki tuomaan *subjektiivisen tiedon* määritelmään, jota hänen *kriittinen teorian*sa vastustaa. Opetussuunnitelman luonne oli tämän löydön kanssa ristiriitainen korostaen pitkälti objektiivisen tiedon mukaista ajattelun kehittämistä. Kun tämä opettajankoulutuksen harjoittama opetusmenetelmäkeskeinen tiedon luonne otettiin haastateltujen kertomuksissa yhdeksi keskeiseksi tekijäksi heidän lopettamispäätöksensä kehittymiselle, löydettiin yhteys myös Bourdieun symbolisen väkivallan teorialle, jota opettajankoulutuslaitoksen tässä tapauksessa nähtiin haastateltujani kohtaan harjoittavan.

Johtopäätöksissä pohdittiin löytynyttä yhteyttä opintonsa keskeyttäneiden ja opettajankoulutuksen suosiman metodiikkatiedon välillä suhteessa ristiriitaisuuteen opetussuunnitelman kanssa. Kun opettajankoulutuslaitoksen tämän tutkimuksen valossa nähtiin ajavan ulos haastattelijoukkoni kaltaisia syvällisempään ja kriittisempään ajatteluun taipuvaisia opiskelijoita, voidaan sen vaikutukset niin tulevaisuuden opettajakuntaan, kuin opettajankoulutuksen toiminnan kehittämiseenkin nähdä olevan selkeät.

Avainsanat: opettajankoulutuslaitos, opintonsa keskeyttäneet, kriittinen teoria, symbolinen väkivalta, piilo-opetussuunnitelma

## Sisältö

1 JOHDANTO .....	5
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	11
2.1 Aiheen valinta .....	11
2.2 Tutkimuskysymykset.....	12
2.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus.....	13
2.4 Foucaultilainen kriittinen diskurssianalyysi .....	20
2.5 Tutkimuksen luotettavuus .....	22
3 TEOREETTINEN TAUSTA .....	26
3.1 Kriittinen teoria ja välineellinen järki.....	26
3.2 Piilo-opetussuunnitelma .....	30
3.3 Symbolinen väkivalta .....	37
3.4 Institutionaalinen vallankäyttö ja ideologiset valtiokoneistot .....	40
4 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	49
4.1 Keskeyttäneiden haastattelut ja opetussuunnitelma-analyysi.....	49
4.1.1 Opettajankoulutus ja traditionaalinen tieteenteoria .....	50
4.1.2 Välineellinen järki.....	59
4.1.3 Symbolinen väkivalta ja piilo-opetussuunnitelma .....	71
4.2 Johtopäätökset .....	81
5 POHDINTA .....	91
5.1 Mitä nykykoulutus ei tavoita?.....	94
5.2 Uskottavuudesta ja jatkotutkimuksesta .....	100
8 LÄHTEET .....	104

## 1 JOHDANTO

Luokanopettajakoulutus on perinteisesti meillä Suomessa ollut yksi suosituimmista koulutusvaihtoehtoista. Se on myös säilyttänyt asemansa varsin vaikeapääsyisenä opiskelupaikkana, varsinkin nuorten naisten keskuudessa. Yhtä aloituspaikkaa tavoittelee lähemmäs kymmenen hakijaa. Vuodesta 2000 vuoteen 2002 asti suosio oli jatkuvassa nousussa, kunnes laski vuoteen 2006 asti, ja taas vuodesta 2007 alkaneesta VAKAVA-hankkeesta (valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöhanke) lähtien hakijamäärät lähtivät uuteen nousuun. Kuten Rähä (2010) on todennut, muualla Euroopassa opettajan ammatti ei enää aikoihin ole houkutelut nuoria. (Rähä 2010, 18–19, 122.) Sisälle siis päästään tiukan valintaseulan läpi ja sen lisäksi koulutuksen keskeyttäminen on varsin vähäistä. Kaiken pitäisi siis koulutuksen näkökulmasta olla ideaalisen hyvin. Rähä (2010) on myös tutkinut opettajankoulutuslaitoksen keskeyttäneitä vuonna 2007. Hänen mukaansa keskeyttäminen sinänsä ei ole ikinä ollut varsinainen ongelma, vaan pikemminkin se, että monet valmistuttuaan päätyvätkin aivan muihin kuin luokanopettajan tehtäviin. (Rähä, 2010, 96–97.)

Pohjustan omaa tutkimustani opiskelujeni aikana tekemälläni huomiolla siitä, miten opinnot yksinkertaisesti melko putkimaiselta, lähinnä opintopisteiden keräilyltä. Sain opiskelutovereiltani vastakaikua tuntemuksiini. Opintojeni loppupuolella, viime metreillä valmistumista kohti edetessäni olen viimeisillä kursseilla ajautunut moniin keskusteluihin siitä, kuinka opiskelijat todella heräävät pohtimaan omaa opettajuuttaan vasta opintojen loppusuoralla, jos silloinkaan. Esimerkkinä tästä päättöharjoittelun yksi tutkimusaihe, oman opettajuuden kehittymisen refleктоiminen, sai monet todella pohtimaan oman opettajuutensa kehittymistä, kun nykytuntemuksia joutui punnitsemaan suhteessa aikaisempien harjoitteluiden raportteihin. Lauri Puustinen (2012) pohjusti omaa opettajankoulutusta tutkivaa Pro graduaan hieman samankaltaisella pohdinnalla, mikä puhutteli minua ja viittaankin tässä muutamaan hänen esiin nostamaansa kohtaan.

Olen Puustisen (2012, 6) kanssa samaan tapaan pohtinut omaa opettajankoulutukseen sisääntuloani, joka hänen laillaan myös tapahtui lähes vuoden minimipistein, ja mahdollisesti osittain sieltä kummunnutta huonoa asennoitumistani, joka kuitenkin

tuntuu vuosien mittaan kääntyneen ehkä voitoksi. Tämä on ehkä huomionarvoista sen vuoksi, että se nostaa esiin tarpeen tällaiselle kriittisemmälle tutkimukselle. Tiivistyksenä siis opettajankoulutus sen opettajien ja opiskelijoiden silmissä, samaan tapaan kuin perinteinen koulu sen opettajien ja oppilaiden vanhempien silmissä, näyttäytyy usein hyvin toimivana systeeminä, jonka toimintatapojen muutoksen tarvetta ei siksi sen pahemmin edes pohdita, saati tunnisteta. Kuitenkin koulun yhtäältä peruskoulutuksen asteella, kuin vielä korkeakoulu- ja yliopistotasollakin, voidaan nähdä mieluummin toisintavan vanhoja käytänteitään, kuin luovan uutta, ja siksi pahimmillaan käyttävän huimaa vaikutusvaltaansa väärin. Puustinen (2012, 6) tiivistää osuvasti tämän ajatuksen siihen, kuinka opiskelijoilla on tavallaan tarve uudistaa näkemystään, mutta ei riittävästi taitoa tai välineitä siihen, ja perinteisen mallinen opettajankoulutus tuntuu ohjaavan heitä hieman liian tutuille urille, toisintamaan koulun käytänteitä ja samaa tuttua opettamista. Toisaalta siis aiheen pariin itseni ajoi kokemukseni opettajankoulutuksen tietynlaisesta haasteettomuudesta ja putkimaisuudesta, ja toisaalta kokemus myös opiskelijoiden suunnalta huokuvasta, tietynlaisesta kiinnostumattomuudesta tehdä asialle mitään. Sinänsä Puustisen (2012, 9) kanssa näkökulmamme ovat toki melko erilaiset, mutta hänen tutkimuksessaan opettajankoulutuksen opiskelijoiden stereotyyppien pohtiminen puhutteli minua. Juuri tällaista välinpitämätöntä opiskeluilmapiiriä luonnollisesti itsekkin koettuani aloin pohtimaan voisiko tällä asialla olla yhteys siihen, miksi opettajankoulutuksen vuosittain keskeyttää jokin määrä opiskelijoita, vaikka toisaalta sitä pidetään lähes vaikeapääsysisimpänä ja siten yleisesti arvostettuna opiskelupaikkana. Edellä kuvatun mukaista opiskeluilmapiiriä koettuani en myöskään voinut ajatella syynä olevan opintojen ylitsepääsemätön vaikeus ja siten muotoutunut henkinen rasite, mihin ainoa ratkaisu olisi ollut keskeyttää opinnot kokonaan ja vaihtaa alaa.

Toisaalta näen yhteyden tämän opiskelijoiden passiivisuuden ja sitä tietyllä tavalla ruokkivan opetuksen välillä. Rähän (2006, 230) mukaan keskeisimmillä opettajan ammattitaidon ulottuvuuksilla, kuten oppimiskäsitykseen liittyvissä kysymyksissä, opiskelijoissa ei tapahdu opettajankoulutuksessa kehitystä tai muutosta. Peruskoulua moititaan usein siitä, että se ei pysty vaikuttamaan oppilaisiin asenteiden tasolla, mutta opettajankoulutus ei ole tässä suhteessa hoitanut tehtäväänsä yhtään paremmin,

vaikka se olisikin koulutuksen tarkoitus. (Räihä 2006, 230.) Myös Martikkala ja Matikainen (2015, 55-56) tuovat esille saman ilmiön, opettajankoulutus ei heidän mukaansa saa aikaan muutosta kansanomaisessa käsityksessä opettajasta tiedon siirtäjänä, opiskelijat vain osaavat lopulta paremmin selitellä sitä. Selitellä myös siinä mielessä, ettei varmasti monikaan kasvatustieteen opiskelija itse kuvailisi kannattavansa siirtämiseen pohjaavaa oppimiskäsitystä. Eikä moni sitä uskalla itselleenkaan myöntää, mikä jo osaltaan kertoo pinnallisesta opiskelusta. (Martikkala & Matikainen 2015, 74.) Opiskelijat näyttäisivät opettajankoulutuksessa joutuneen, tiedostaen tai ei, samanlaisen mallioppimisen kohteeksi, kuin miten he kuitenkin näkevät koulun oppilaat suhteessa itseensä. Opettaja vaikuttaa omalla esimerkillään. (Räihä 2006, 230.) Kallas ym. (2006, 155) tulkitsevat tämän niin, että opettajaksi hakeutuu edelliseen koulujärjestelmään hyvin sopeutuneita, mutta siihen väsyneitä nuoria, siis aikanaan koulussa itse menestyneitä oppilaita, jotka eivät kuitenkaan osaa opiskella tai edes halua oppia uutta. Myös muun muassa Räihä (2006) ja Syrjäläinen ym. (2006) puhuvat passivoivasta koulutuksesta ja yhdenmukaistavasta ns. mankelista. Pohdin samaa ilmiötä jo kandidaatintutkielmaani (2013) suunnitellessa ja työstäessä.

Syrjäläinen ym. (2006, 62) mainitsevat vain harvojen opiskelijoiden murtautuvan läpi tämän opettajankoulutuksen yhdenmukaistavan mankelin, jota myös kouluttajat toiminnallaan ylläpitävät. Kuten Moilanen ym. (2008, 21) toteavat, sosiaalinen todellisuus on kuitenkin monitulkintaista ja siten näkemykset siitä, mitä opettajankoulutuksessa todella tapahtuu, poikkeavat toisistaan riippuen keneltä kysytään. Opetustapahtuma on varsin erilainen opettajan ja opiskelijan näkökulmasta ja erilainen eri opiskelijoiden näkökulmasta ja siten ei siis ole olemassa yhtä oikeata vastausta siihen, mitä koulutuksessa tapahtuu. Kuitenkaan monitulkintaisuuteen ei ole syytä pysähtyä, vaan tulee pohtia miten eri sosiaalisen todellisuuden tulkinnat rikastuttavat toisiaan. Tulkinnat saavat törmätä toisiinsa, jolloin yksittäisten opettajien ja opiskelijoiden näkemykset rikastuvat. Opetuksen laatu on monitulkintainen käsite ja onkin siis tutkittava sen takana olevia näkemyksiä, arvoja ja intressejä. (Moilanen ym. 2008, 21.) Pohtiessani mistä sitten lähtisin etsimään vastakaikua näkemyksille opettajankoulutuksen puutteista, pyrin löytämään opiskelija-aineksesta ne, joilla on kaikkein kriittisin näkemys opettajankoulutuksen

toiminnasta, ja näin huomioni kiinnittyi opettajankoulutuksen keskeyttäneisiin opiskelijoihin.

Kuten edellä todettiin, keskeyttäminen ei näyttäydy opettajankoulutuksessa kuin marginaalisena ongelmana. Kuitenkin tämän aiheen näen tärkeäksi tutkia sen johdosta, että se avaisi kuvaa siitä, millaiset opiskelijat pettyvät syystä tai toisesta opettajankoulutukseen, jonka näkökulmasta tilanteen pitäisi olla melko lailla hyvässä tilassa. Toisaalta tärkeää on pohtia, minkälainen vaikutus tällä sitten on edelleen tulevaan opettaja-ainekseen, jotka taas tulevan ammattinsa puolesta omalla tahollaan edustavat yhtä tärkeimmistä yksittäisistä henkilöistä monien tulevien sukupolvien elämässä. Opettajaksi tällä hetkellä opiskelevien henkilöiden sijaan jo opintonsa laitoksella keskeyttäneet entiset opiskelijat valikoituivat tutkimuskohteeksi heidän oletetun kriittisen suhtautumisensa myötä. Tämä sinänsä marginaalinen joukko antaa nähdäkseni todella tärkeää ja harvinaista aineistoa koulutuksesta ja auttaa huomaamaan muutoin piiloon jääviä koulutuksen syvärakenteita.

Opettajankoulutusta, ja etenkin sen opiskelijavalintaa on tutkittu viime aikoina paljon. Kuitenkin myös esimerkiksi Rähän (2010) tutkimuksessa lähdetään ajatuksesta, olisiko keskeyttäjät voitu löytää jo valintakokeissa. Itse halusin tutkimuksessani, erotuksena edellä mainitun kaltaisiin, keskeyttäneistä itsestään syitä hakeviin tutkimuksiin, keskittyä opettajankoulutuksen itsensä epäkohtiin. Kun näinkin tiukasti seulatussa opiskelija-aineksessa on kuitenkin myös potentiaalisia keskeyttäjiä, miten opiskelupaikka, siis tässä tapauksessa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, edesauttaa keskeyttämisprosessia ja jopa harjoittaa niin sanottua symbolista väkivaltaa (Bourdieu 1980), eli tavallaan syrjii tiettyjä opiskelijoita. En halunnut lähteä hakemaan syitä keskeyttäneistä itsestään, vaan halusin, että syitä etsittäisiin tässä tapauksessa nimenomaan opettajankoulutuslaitoksen institutionaalisista puutteista käsin. Pyrin siis selvittämään mitä sellaisia ominaisuuksia koulutuksesta löytyy, joiden takia jotkut opiskelijat päätyvät keskeyttämään opiskelunsa. Pyrin nostamaan esiin joitakin opettajankoulutuksen institutionaalisia epäkohtia, joten hedelmällisimmältä ja loogisimmalta tuntui haastatella juuri niitä henkilöitä, joilla varmimmin on koulutuksesta pettymyksiä tai muuten kriittistä sanottavaa.

Luokanopettajakoulutuksen loputon suosio ja keskeyttäminen muodostavat selvän



ristiriidan ja Pro gradu -tutkielmani pyrki selvittämään mitä tähän väliin sijoittuu. Tämän lisäksi halusin saada syvennettyä näkökulmaani hieman vielä muihinkin näkökulmiin, jotta saan suppealle haastattelujoukkolleni jotain mitä vasten peilata. Pohdinkin erilaisia mahdollisuuksia laajentaa tutkimusta ottamaan tarkasteluun myös joitakin opettajankoulutuksen virallisia dokumentteja ja etsimään tällaisista julkilausumista jännitettä haastateltujeni ajatuksille. Tätä kautta toiseksi aineistoksi tutkimukseeni muodostui opettajankoulutuksen opetussuunnitelma, josta halusin löytää ideaalitason ajatuksia siitä, minkälaista opettajankoulutuksen tahdottaisiin olevan, mihin voin sitten peilata haastattelujoukkoni näkemyksiä siitä miten asia todella on.

Haastatteluista nousi ylös joukko teemoja, jotka säännöllisimmin toistuivat haastateltujeni puheenvuoroissa, ja näin aineistolähtöisen tutkimuksen tapaan löysin teemoista yhteyden tiettyyn teoriataustaan. Yhdeksi teoriataustani keskeisistä teorioista valikoitui Horkheimerin (1968) Frankfurtin koulukunnan johdossa muotoilema *kriittinen teoria*, joka hyökkäsi voimakkaasti tiedon perimmäistä pinnallisemmaksi muuttunutta luonnetta vastaan. Kriittinen teoria lähti ajatuksesta, että mikään tieto ihmisen toiminnasta alun perin kumpuavana ei ole itsestään selvää ja siten kritiikin ulottumattomissa. (Horkheimer, 1968, 22–24.) Tämän yhteydessä Horkheimer puhui niin sanotusta *subjektiivisesta järjestä*, jollaiseksi muunnuttuaan tieto oli omannut välineellisen, tiettyihin kyseenalaistamattomiin päämääriin palautettavan luonteen. Näin ollen hänen mukaansa tiedon järjellisyydestä sinänsä ei voi enää puhua, vaan se suhteutuu aina niihin päämääriin, joihin tieto keinoina vastaa, ottamatta kantaa siihen, ovatko päämäärät itsessään lainkaan tavoiteltavia. (Horkheimer 1967, 9, 16.)

Toiseksi tällaiseksi tutkielmani päätaustateorioista aineiston kautta valikoitui Bourdieun (1980) *symbolisen väkivallan teoria*, joka on teoria luokkien välisistä, symbolisille kentille sijoittuvista taisteluista, jotka ovat yhtäläillä yleistettävissä mille tahansa ihmisten välisen toiminnan muodostamalle areenalle, niin kulttuurisille kentille, yhteiskunnallisille kentille, kuin vaikkapa koulu- ja opiskelulaitoksiin, jonka puitteissa sitä tässä tapauksessa opettajankoulutuslaitokseen sovellankin. Tiivistettynä teoria kohdistuu siihen, miten tietyn spesifin kentän toimijat pyrkivät haalimaan itselleen, tällä spesifillä kentällä arvokasta pääomaa, joka teorian mukaan

vääjäämättä johtaa siihen, että tietyillä toimijoilla on toisiin nähden etulyöntiasema ja toiset toimijat taas joutuvat ikään kuin syrjityksi. (Bourdieu 1980, 105–107.)

Tunnistan kirjoitustyylini olevan ajoittain melko kärjistävä, mutta siihen ei tule liiaksi takertua, tärkeintä on kuitenkin mielestäni nostaa olemassa olevia ongelmia esille. Suorasukaisella kirjoitustyyllillä pyrin toisaalta irti akateemistyyllisestä, korulauseita vilisevästä kirjoitustyylistä. Koulutetut ihmiset ilmaisevat yleisesti suvaitsevampia mielipiteitä, koska hallitsevat poliittisen korrektiuden, vaikka tosiasiaissa toiminnan seuraukset voivat olla jotain muuta, asenteet kuitenkin mitataan myös tekoina (Järvinen & Kolbe 2007, 164). Tutkija ei voi myös koskaan olla täysin objektiivinen, vaan aina lähestyy tutkimuskohdettaan omasta positiostaan. Tämän tiedostaen ymmärrän, että omaan tutkimukseeni ja sen näkökulmaan ovat omalta osaltaan vaikuttaneet opiskeluni opettajankoulutuslaitoksessa ja omat pohdintani sen puutteista. Tutkimuksen tarkoitus on valottaa kyseisen tutkimusaineistokseni valikoituneen joukon käsityksiä opettajankoulutuslaitoksesta, ja niistä vetää linkejä teoriataustaani ja edelleen tehdä johtopäätöksiä. Tutkimukseni pyrkimys ei siis ole olla täysin yleistettävä. Tutkimuksessani teoria ja empiria limittyvät toisiinsa, eikä niitä tule siten tarkastella toisistaan erillään. Kuten Oksanen (2006) muotoilee, teoria ja empiria ovat poimutteneita, sillä teoria täydentää sitä, minkä empiria jättää vajaaksi, ja päinvastoin. Vaikka yksittäiset lähteet ja empiiriset tutkimustulokset ovat eittämättä tärkeitä, ovat ne sitä vain suhteessa laajempaan kokonaisuuteen. Tutkijan toiminta vertautuu karttojen tekemiseen, jossa ei suinkaan yritetä todellisuuden representointiin, vaan kytkösten, havaintojen ja linkkien kautta todellisuuden luonnosteluun niin, että tutkimus pysyy mahdollisimman lähellä alkuperäisen kohteen tasoa. (Oksanen 2006, 37.)

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 2.1 Aiheen valinta

Tutkimukseni lähtökohtana on henkilökohtainen kokemukseni siitä, että jo aikanaan aiheesta kandidaatintutkielmaani suunniteltaessa sijoituin sellaiseen seminaariryhmään, johon oli melko löyhin kriteerein sijoitettu lähes kaikki tällaisesta peruskaavasta poikkeavat tutkimusaiheet, ja äärimmäisyytenä kuulin puhuttavan, että joillekin kriittisemmille aiheille ei tahtonut oikein edes löytyä sopivaa ohjaajaa/seminaariryhmää, vaan heidän täytyikin kääntyä ulkopuolisten henkilöiden puoleen. Pro gradu -seminaarien aikana ryhmämme kylläkin oli koulutusta ja sen kehittämistä tutkiville suunnattu, mutta silti sinne lopulta oli sijoitettu kaikki ikään kuin muihin ryhmiin sopimattomat aiheet. Tämä jos jokin kuvastaa kuvailemaani asennerintamaa, tai vielä pikemminkin opettajankoulutuksen tiedeperustaa, osaamisen painottumista kasvatopsykologiaan. Minulle on opintojeni myötä jäänyt myös käsitys, että jostain syystä laitosta, ja erityisesti sen kouluttajia ja heidän toimintaansa, tarkastellaan kriittisesti tutkimusten saralla verrattain hyvin vähän (Sitomaniemi-San 2009, 54) painopisteen ollessa esimerkiksi opettajantyön arkipäivän ilmiöissä ja opiskelijoiden pääsykokeissa. Nämä yhdessä nähdäkseni puoltavat tutkimukseni hypoteeseja opettajankoulutuksen metodiikkakeskeisyydestä ja kriittisyyden marginalisoimisesta.

Edellä nostamiini julkaisuihin (esim. Suoranta 2003) viitaten luokanopettajakoulutus on siis edelleen sekä rakenteellisesti, että asenteellisesti kouluttamassa nippelitiedot ja opetuksen tekniset yksityiskohdat hallitsevia ammattilaisia, joista monet saavat ensin käytäntöshokin oppilaidensa ongelmien ja monimuotoisuuden edessä, ja sitten uupuvat ja leipiintyvät omassa työssään, jonka parhaimmillaan piti olla kutsumuksellista. Esimerkiksi Rähän (2010) väitös sekä Rähän ja Nikkolan (2006) tutkimus toki kohdistuvat opettajankoulutukseen, erityisesti siihen, miten valintamenetelmiä tulisi muuttaa, jotta tarkoituksenmukaisesti seulottaisiin hakija-aineuksesta oikea aines sisään. Itse koin tärkeänä lähteä tutkimaan aihetta nimenomaan institutionaalisten puutteiden näkökulmasta, enkä tästä asetelmasta, jossa keskeyttämisen syitä haetaan pohjimmiltaan keskeyttäneistä opiskelijoista itsestään laitoksen puutteiden sijaan. Palosta (1988, 16) lainaten tulkinta suuntautuu

pikemminkin ”tutun” problematisointiin, jo tunnetuksi oletetun oudoksi osoittamiseen, kuin oudon tunnetuksi tekemiseen. Täten tulkinta voidaan nähdä sellaisena tutkimuksena, joka vapauttaa lukijan tiedon illuusiosta, avaa liikkumatilaa käsitysten moninaisuudelle ja kiistoille, sekä haastaa lukijaa osallistumaan polemiikkiin. (Palonen 1988, 16.)

Lisäksi opettajankoulutuksen uusi opetussuunnitelma oli parhailaan työstön alla, tämän tutkimuksen työstämisen aikana, ja tätenkin aihe on ehdottoman ajankohtainen. Kyse on myös mielenkiintoisesta keskustelun avauksesta ja tavallaan yhteiskunnallis-filosofisen teorian soveltamisesta uudessa kontekstissa. Erityisen mielenkiintoisena näen näiden ulottuvuuksien tuomisen osaksi kriittistä pedagogiikkaa ja kasvatusta koskevaa keskustelua. Nähdäkseni juuri haastattelujoukkoni kaltaista opiskelijatyyppejä opettajankoulutuskin kuitenkin tarvitsee kehittyäkseen. Suorantaa (2003, 25) lainaten kuten taiteilijoiden, kirjailijoiden ja tieteenharjoittajien on opittava käyttämään valtion heille takaamaa vapautta valtiota vastaan, siis puolustaa valtiota kritiikin avulla, on samaa kriittistä tehtävää tarjottu myös opetustyöläisille, kun heitä on toiveikkaasti nimitetty vastarinnan intellektuelleiksi. Siis vaikka opettajankoulutuksen pääasiallinen tehtävä olisikin tuottaa opettajia työskentelemään yhteiskunnan palvelukseen, tarjoaa opettajankoulutus väyliä myös hyvin erityyppisiin urapolkuihin. Esimerkiksi opetushallinnon tehtävissä, kuten myös opettajankoulutuksen itsensä palveluksessa opettajana tai tutkijana, on kysyntää juurikin tällaisille kriittisille ja asioita myös käytännön ulkopuolelta tarkasteleville ihmisille, jotta näillä järjestelmillä on mahdollisuus ajan saatossa kehittyä.

## **2.2 Tutkimuskysymykset**

Halusin siis tutkimuksessani keskittyä siihen, toimiiko opiskelupaikka, siis tässä tapauksessa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, toisin kuin sen opetussuunnitelmassa on kirjattu, ja harjoittaako se piilo-opetussuunnitelmaa, ja jos harjoittaa, niin millaista. En halunnut lähteä hakemaan syitä keskeyttäneistä itsestään vaan halusin etsiä syitä nimenomaan opettajankoulutuslaitoksesta ja sen mahdollisesti harjoittamasta piilo-opetussuunnitelmasta. Opettajankoulutus, yksi

kaikista suosituimpana korkeakouluhakujen hakukohteista ja huolimatta opiskelijavalinnan tarkasta seulasta, aina löytää sisäänsä myös niitä, jotka syystä tai toisesta jättävät opiskelunsa laitoksella ennemmin tai myöhemmin kesken. Pyrin ensinnäkin selvittämään millaisia ominaisuuksia koulutuksesta löytyy, joiden takia tietyt opiskelijat keskeyttävät opiskelunsa. Pyrin nostamaan aineistosta esiin joitakin opettajankoulutuksen epäkohtia, joten hedelmällisimmältä ja loogisimmalta tuntui haastatella juuri niitä henkilöitä, joilla varmimmin on koulutuksesta pettymyksiä tai muuten kriittisiä kokemuksia, eli tässä tapauksessa jo opiskelunsa keskeyttäneitä opiskelijoita. Näiden nousseiden teemojen pohjalta otin tutkintaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelman, josta tarkkailin nimenomaan nousseita teemoja, ja pyrin näin selvittämään löytyykö ideaalin opetussuunnitelman ja toteutuneen opetussuunnitelman välillä ristiriitaisuutta. Näin pyrin osoittamaan löytyykö opettajankoulutuksen toiminnasta piilo-opetussuunnitelma, eräänlainen institutionaalinen vallankäyttö, ja jos löytyy niin millainen. Tutkimaani ilmiötä oli vaikeaa pukea yhden tutkimuskysymyksen muotoon, joten minulle valikoitui kolme tutkimuskysymystä. Kysymykset elivät hieman, mutta tarkentuivat seuraavaan muotoonsa haastatteluaineistoa analysoitaessa.

1. Millaisena keskeyttäneet kokevat opiskelun Opettajankoulutuksessa?
2. Millainen suhde näillä kokemuksilla on Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan?
3. Millaisena tämä suhde näyttäytyy välineellisen järjen teorian ja piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen käsittein?

Yhtäältä tutkimuskysymykset tuottavat niin filosofista kuin kasvatustieteellistä sisältöä, mutta toisaalta myös yhdistävät teorian ja käytännön tiivistä toisiinsa, mikä myös on tutkielmani olennainen tavoite.

### **2.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus**

Tutkielmani yhdistelee pitkälti sekä aineisto- että teorialähtöistä tutkimusmenetelmää. Tutkimukseni toiseksi aineistoksi on siis valikoitunut neljän

opettajankoulutuksessa opiskelunsa kokonaan keskeyttäneen tai pääainettaan vaihtaneen henkilön litteroidut haastattelut. Haastatteluaineisto oli aluksi keskeisessä roolissa ilmiötä/ilmiöitä esiin nostaessa, jonka myötä muotoutui käyttämäni teoreettinen tausta. Haastattelumenetelmäksi aiheen henkilökohtaisesta luonteesta johtuen valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2001, 47) toteuttaen menetelmää siten, että suunnittelin etukäteen laajempia kysymyksiä teemoittain jättäen kuitenkin haastattelutilanteeseen liikkumavaraa, jos jostain teemasta tulisi enemmänkin kertomusta. Analysoin haastattelumateriaalini aineistolähtöisesti siten, että poimin haastatteluista niissä toisiinsa nähden usein toistuvia teemoja, eli asioita joista mahdollisimman monet haastateltavat puhuivat. Näiden teemojen pohjalta valitsin ilmiötä kuvaavan teoriataustan, jonka valossa teorialähtöisesti tarkastelin tutkimuksen toista aineistoa, Jyväskylän yliopiston luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa. Tutkimusparadigmani lähestyy nähdäkseni kriittistä teoriaa, siinä tietyllä lailla painottuessa valtarakenteet ja arvojen kautta muodostunut näennäistodellisuus, varsinaisen "todellisen" todellisuuden sijaan. Tällaista subjektiivista todellisuutta tutkiessa juuri esimerkiksi haastattelut olivat perusteltu menetelmä, avaavathan ne nähdäkseni selkeimmin ikkunan juuri kyseisten henkilöiden kokemusmaailmaan. Konstruktivismia näkökulmani lähestyy sen myötä, että hermeneuttisesti näkisin opetussuunnitelman laajentavan näkökulmaa haastatteluaineistoon ja toisinpäin.

Haastattelin siis neljää henkilöä, jotka jossain vaiheessa olivat opiskelleet luokanopettajakoulutuksessa, mutta he olivat jättäneet opintonsa kuitenkin syystä tai toisesta kesken. Haastateltavat henkilöt löysin kyselemällä sekä oman, että vanhempien ja nuorempien vuosikurssien kurssitovereiltani, sekä kurssien opettajilta, josko heillä olisi tietoa mahdollisista haastateltavista. Nämä tutkimukseni neljä haastateltua löytyivät alkuvaikeuksien jälkeen lopulta suhteellisen helposti, ja kun lähestyin heitä sähköpostitse, kaikki heistä suostuivat haastateltavakseni keväällä 2012 Jyväskylässä, jossa kaikki haastateltavat yhtä lukuun ottamatta haastatteluhetkellä asuivat. Huomionarvoista kuitenkin on, että yhtään ylimääräistä haastateltavaa ei löytynyt, joten mahdollisuutta tutkimusjoukon valikoimiseen millään perusteilla ei siis ollut. Rajanvetoni haastatteluun sopivuuden suhteen myös hälveni, koska potentiaalisia haastateltavia ei löytynyt niin montaa, että heidän

välillään olisi täytynyt tehdä valintaa. Näin haastateltavakseni päätyi lopulta sekä yliopiston sisällä pääainettaan vaihtaneita että luokanopettajaopintonsa keskeyttämisen myötä kokonaan yliopisto-opiskelunsa lopettanut henkilö. Tiedostan, että tämä varmasti osaltaan vaikutti tutkimuksen ja sitä myöten sen tuloksien luonteeseen. Rähä (2010) ottaa keskeyttäneitä opiskelijoita koskevan tutkimuksena yhteydessä esille tämän saman ongelman. Keskeyttäneitä oli hänen mukaansa jopa vaikea tavoittaa. Tosin samoin kuin hänen tapauksessaan, myös omassa ehdokkaiden etsinnässä, kun yksi tällainen henkilö löytyi, alkoi löytyä myös muita. (Rähä 2010, 96.) Käytän tekstissäni haastateltuihin viitattessani pseudonyymejä numeroita anonymiteetin säilyttämiseksi. Lähtökohtaisesti siis jo tutkimusjoukon asennoituminen yliopisto-opiskeluun oli oletuksena heterogeeninen. Haastattelutilanteisiin pyrin saamaan mahdollisimman rennon ilmapiirin, ja ne toteutettiinkin pääosin kahvilatiloissa. Haastattelut taltioitiin yliopiston digitaalinauhureilla, ja taltioinneista litteroin haastattelut. Vaikka haastateltavia oli verrattain niukasti (4 henkilöä), oli aineistoa melko paljon, 56 sivua. Haastattelut kestivät kukin noin tunnin, ja haastattelumateriaalia oli yhteensä 4 tuntia 22 minuuttia. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 135) tähdentävät, kaikkea materiaalia ei ollut tarpeen käyttää, eikä kaikkea olisi ollut tämän tutkimuksen puitteissa mitenkään mahdollistakaan hyödyntää. Tutkimuskysymykseni oli haastattelutilanteessa vielä varsin väljä, ja tästä johtuen haastatteluista kerätty aineistokin oli varsin monipuolista. Seuraava haaste olikin siis alkaa rajata tekstistä se jokin tutkimuksen kannalta oleellinen.

Menetelmäksi valitsin haastattelun osaltaan jo siksi, koska sopivia vastaajia olisi ollut haastavahkoa löytää muihin menetelmiin tarvittava määrä, mutta toisaalta koin teemahaastattelun menetelmänä palvelevan parhaiten tutkimusta, vaikka Hirsjärvi ja Hurme (2001) muistuttavat myös menetelmän sudenkuopista. Heidän mainitsemistaan teemahaastattelun eduista voin parhaiten samaistua teemahaastattelun suomaan vastausten syventämispuoleen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.) Aiheeni on varsin syväluotaava, joten vastaustenkin halusin menevän mahdollisimman syvälle ja henkilökohtaiselle tasolle. Koska jo ennalta osasin odottaa vastausten lähtevän ehkä hieman eri suuntiin, pidin tarkoituksen mukaisena päästä tarpeen mukaan tarkentamaan kysymyksiä ja syventämään saatuja vastauksia,

jotta vastaukset palvelisivat mahdollisimman paljon tutkimuksen aihetta. Haastatteluissa oli jätetty tilaa paikoin myös kokonaan strukturoimattoman haastattelun (Hirsjärvi & Hurme 2001, 45) keskustelun kaltaiselle rönsyilylle, kuitenkin antamalla keskustelun lähtöä kokonaan ohjaamaan haastattelun suuntaa. Keskustelumaisuudella pyrittiin kuitenkin tarkoituksellisesti tässä tapauksessa taustalla häilyvien, haastattelun suunniteltujen raamien puitteissa syventämään vastauksia luontevasti niin, että haastateltavat saisivat mahdollisimman hyvin sanoa sanottavansa.

Tutkimuskysymykset olivat haastatteluja tehtäessä vielä varsin väljässä muodossa, kohdentuen keskeyttäneiden ja opettajankoulutuslaitoksen välisen suhteen muotoutumiseen. Kysymykset muotoiltiin koskemaan mahdollisimman laajasti haastateltavien opiskelu-uraa opettajankoulutuslaitoksessa, aivan opintoihin hakuvaiheesta ja opintojen alusta opintojen lopetusvaiheeseen ja myös mahdollisiin seuraaviin opintoihin asti. Pyrin tällä keinolla mahdollisimman kattavasti selvittämään haastateltujen ja opettajankoulutuksen suhdetta ja sen rakentumista, jotta voisin aineistosta sitten etsiä konkreettisempia ilmiöitä tutkimukseni kohteeksi. Vasta analyysivaiheessa, aineistosta esiin nousseiden teemojen kautta varsinainen tutkimuskysymys alkoi tarkentua lopulliseen muotoonsa.

Lähdin analysoimaan haastattelumateriaaliani aineistolähtöisesti siten, että pyrin poimimaan haastatteluista niissä toisiinsa nähden usein toistuvia teemoja, eli asioita joista mahdollisimman monet haastateltavat puhuivat. Väljän kohdennuksen vuoksi aineiston aiheet olivat kuitenkin varsin monipuolisia ja vaihtelevia, toiset haastateltavat olivat rohkeampia ja kärkevempiä mielipiteissään kuin toiset, eikä aineistosta tahtonut löytyä teemaa, josta kaikki olisivat aivan suoraan sanoneet jotain. Kuitenkin melko nopeasti aineistoa toistuvasti läpi luettuani tietyt asiat nousivat haastatteluissa selkeästi useimmin toistuviksi teemoiksi ja tiettyjä asioita sai suoraan seuloa pois. Näin aloin poimia tällaista kyseistä toistuvaa teemaa käsitteleviä puheenparsia ylös, ja lopullisen pääteeman valittuani tällaisia puheenpätkiä alkoikin eri muodoissa hahmottua yhä enemmän. Haastattelun vapaasta rakenteesta johtuen teemoista puhuttiin haastateltujen välillä hieman eri vaiheissa ja eri sävyyn, mutta kaikilta selkeästi löytyi aiheesta sanottavaa.



Haastatteluaineistosta valitsin yleisimmin esiin nousseista teemoista tutkimukseeni haastateltujen kokemaa opettajankoulutuksen pinnallisuutta, tiedon valmiiksi pureksittua luonnetta sekä kriittisyyden puutetta, ja opintojen sisällön mahdollista vaikutusta lopettamispäätökseen käsittelevät puheenvuorot. Näiden teemojen pohjalta analysoin toista aineistoani, opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa pyrkiessäni peilaamaan sitä, miten näitä samoja asioita on tuotu siellä esiin, jos on. Näiden haastatteluista nousseiden teemojen pohjalta myös valitsin aineistoni tueksi, ja teemojen yleistämiseksi, kriittistä teoriaa, mitä esittelen seuraavassa luvussa.

Opetussuunnitelma valikoitui toiseksi aineistoksi sen edustaman opettajankoulutuksen toiminnan ideaalin vuoksi, siis koulutuksen virallisena julkilausumana sen opetuksen taustalla olevista periaatteista. Näin se nähdäkseni edustaa juuri tutkimukseni kannalta sopivaa opetuksen ideaalia, ja siten vastapainoa haastatteluaineistolleni, jonka tarkoitus taas oli edustaa käytännössä toteutunutta opetussuunnitelmaa. Tekstin olemassaolo on itsessään poliittinen teko, johon verrattuna sen sisältö on yhdentekevä (Palonen 1988, 21). Opetussuunnitelma on kirjoitettu siten kun se on kirjoitettu, koska sen tehtävä on määrittää tietty opetuksen järjestäminen – se on kirjoitettu määrittämään opetus itsessään. Jos opetus ei noudata tätä, voidaan sanoa että opetus on tavalla tai toisella epäonnistunut. Tämän kontekstin huomioiden opetussuunnitelmatekstin merkitys on tässä tapauksessa nähtävä poliittisena (Palonen 1988, 62). Mitä muuta kuin politiikkaa on kysymys siitä, opetetaanko opettajankoulutuksessa erilaisia pedagogisia teorioita vai ainoastaan yhtä tai kahta teoriaa? Politikoimme aina, kun asiat ymmärretään valinnanvaraisiksi, kiistanalaisiksi ja muutettavissa oleviksi. (Rautiainen 2006, 191.) Opetustyö on aina sidoksissa yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Vaikka pedagogiikka halutaankin pitää visusti politiikasta erillään, ei se silti ole neutraalia luonteeltaan, vaan sitoutumista tiettyihin valintoihin, siis politiikkaa laajasati ymmärrettynä (Rautiainen 200, 192). Britzman (2003, 56) siteeraa Girouxia opetussuunnitelmasta edustamassa taistelun ilmausta siitä, mitä politiikan muotoja, esittämisen määräyksiä, moraalisen säätelyn säätelyjä sekä menneen ja tulevan visioita pitäisi legitimoida, siirtää eteenpäin ja ylipäätään ottaa keskusteluun pedagogisien tahojen puolesta.

Siten käsitteelenkin opetussuunnitelmaa poliittisena tekstinä, ja se on tarkoitukseltaan nähtävä työkaluna, tai jopa ”aseena” poliittisella kentällä, koska se politisoi kyseisen

kentän. Tämä on siis tekstin konteksti, ja siinä se on myös syytä huomioida, muutoin se olisi suorastaan sen väärin ymmärtämistä (Palonen 1988, 62). Koulutuksen määritelmänä en myöskään suhtaudu siihen absoluuttisena ja vaihtumattomana totuutena, vaan reflektoimassa määrittelijän ideologisia ja eettisiä esiolettamuksia (Jarvis 1993, 4). Suuntaan tulkinnassa huomioni toiminnan ja konfliktitilanteen kannalta relevanttiin poliittiseen tulkintahorisonttiin (Palonen 1988, 62).

Kuten Palonen (1988, 18) kiteyttää, ei politiikasta voi puhua ilman vastustajia, mikä toisaalta merkitsee kriittistä etäisyydenottoa vallitsevaan legitimointi-ideologiaan, toisaalta se korostaa politiikasta puhumisen erityistä tulkinnanvaraisuutta, koska toiminta on arvioitava suhteessa konfliktin osapuoliin. Tutkimuksenteon politiikankin suhteen pätee tutkijan poleeminen suhde kohteeseensa. Tutkimus voidaan nähdä eräänlaisena tutkijan ja tutkimuskohteen ”yhteenottona”, johon tutkija varautuu etukäteen repertuaaria ja operaatioita koskevalla policylla, mutta siten, että hän alistaa tämän spesifisen kohteensa ja kysymyksenasettelunsa esiin nostamille näkökohdille. (Palonen 1988, 18-19.)

Joku voisi viitata kontekstibarrikaadien ylitykseen ja Palosta (1988, 65) lainaten sanoa, että samalla tekstillä on eri konteksteissa käytettynä erilainen poliittinen merkitys, ja viitata hänen esimerkkiinsä siitä, kuinka anarkistit ja vasemmistokommunistit siteerasivat Leniniä häntä itseään vastaan sen jälkeen, kun tämä oli luopunut kyseisistä teeseistä bolshevikkien valtaanpääsyn jälkeiseen tilanteeseen sopimattomina. Niin tai näin, näen opetussuunnitelman merkityksen yhtäältä lähtökohtaisesti poliittisena välineenä kyseisellä kentällä (vrt. foucaultilainen kriittinen diskurssianalyysi). Kuten Palonen (1988, 66) toteaa välinpitämättömyys niin tekstin alkuperän ja tähänastisen käytön kuin tulkitsijan oman tilanteen kontekstuaali-indeksistä johtaa toki helposti tulkinnan erilaisten tahattomien kontekstuaalisten värytysten vangiksi. Kuitenkin kaikkien kontekstuaali-indeksin komponenttien maksimaalinen huomioon ottaminen on aina mahdotonta (Palonen 1988, 66). On myös selvää, ettei kukaan kirjoittaja hallitse tai pysty kontrolloimaan kaikkia niitä merkityksiä ja niiden käyttömahdollisuuksia, joita hänen kirjoittamaansa ja puolustamaansa tekstiin sisältyy. Pyrkimys suojata kirjoittajaa lukijalta kieltämällä nostamasta tekstistä esiin muita kuin kirjoittaman nimenomaan tarkoittamia aspekteja torjuu vetoamisen lukijan vapauteen. Sen sijaan tätä vastoin

voidaan hyvinkin puolustaa mahdollisuutta siihen, että tulkitsija ymmärtää tekstiä paremmin kuin kirjoittaja, ja tähän tulisikin aina pyrkiä käsitettäessä tulkinta paremmin ymmärtämiseksi. (Palonen 1988, 81-82.)

Siteeraan Moisiota (2009, 171) kuvaillessani näkökulmaani, joka on siis aikalaiskriittinen, keskityn tavallaan pieneltä vaikuttavaan ja huomaamattomaankin ilmiöön, kysymyksiin, jotka jäävät ehkäpä julkisuuden varjoon. Aineistot eivät itsessään puhu, ne on saatava puhumaan jostain nimenomaisesta näkökulmasta. Olkoonkin tutkimukseni siis hieman hapuilevaa ja etsivää toimintaa, keskiössä on aikakauden hengen ongelma, ja se pakottaa ajattelevan ihmisen olemaan suhteessa ja asemoitumaan aikakauteensa nähden. (Moisio 2009, 171-173.)

Luin opetussuunnitelmaa läpi ja poimin sieltä samoja teemoja, usein tosin vastakkaisessa muodossa, joista haastattelemani henkilöt puhuivat. Analyysi oli luonteeltaan aineistolähtöisestä jo hieman teorialähtöiseen kallellaan, teemoitteluani kuitenkin tässä vaiheessa jo ohjasi jonkin verran haastatteluista nostamieni teemojeni myötä valikoitunut teoria. Palonen (1988, 28) puhuu tulkitsevan lukemisen liikkuvasta polttopisteestä, lukemisesta solmukohtiin keskittyen, vuoroin edeten, pysähdellen ja takaisin palaten. Tämän myötä myös tutkimuskysymykseni, se mihin tutkimuksellani olin matkalla, tarkentuivat lopulliseen muotoonsa. Hyödynnän tutkielmassani samaa haastatteluaineistoa kuin kandidaatintutkielmassani (2012), joten sen myötä yhteneväisyyttä ilmenee soveltuvien osien tekstien välillä. Myös käyttämäni teoriatausta on soveltuvien osien yhtenevää.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelman analyysin jälkeen oli vuorossa aineistojen yhtenevyyksien pohtiminen. Toki analysoin opetussuunnitelmaa haastattelujeni myötä nousseiden teemojen avulla, ja siten tematiikka niissä on jo lähtökohtaisesti yhtenevää, mutta kuitenkin oli oma työnsä lukea aineistoja rinnakkain. Tässä vaiheessa myös teoreettinen tausta syveni entisestään aineistojen luvun myötä. Tässä vaiheessa tarkentuivat myös tutkimusongelmat. Aineistojen tulkinta ja tulosten johtopäätösten vetäminen ja niiden kirjoittaminen selkeään muotoon oli aikaa vievää työtä, ja sijoittui ajallisesti kevättalvelle 2015.

Sitten vuorossa oli tulosten, pohdinnan ja teorian hiominen lopulliseen muotoonsa ja minulle itsellekin tarkentui kuinka paljon tutkimus on muuttunut ajan saatossa.

Tutkimusosaa piti myös muokata lopulliseen muotoonsa, kirjata tutkimus vaihe vaiheelta.

Tutkimus avarsi edetessään silmiä myös siihen, että aineiston myötä syveni myös taustateoria, ja päinvastoin teoriaa syventäessä muuttui näkökulmani syvällisemmäksi myös aineistoon ja sen tulkintaan. Tein totta kai tutkimuksen edetessä paljon esimerkiksi tutkimuksen rajaukseen liittyviä valintoja, jotka johtivat tutkimuksen tiettyyn suuntaan. Ne olivat omia henkilökohtaisia valintojani ja joku muu tutkija olisi tehnyt toisin, sikäli myönnän tutkimukseni suhteellisuuden ja riippuvuuden tekijästään, kuten myös ajastaan ja ympäristöstään.

## **2.4 Foucaultilainen kriittinen diskurssianalyysi**

Tutkimus luonteeltaan lähestyy hieman foucaultilaista kriittistä diskurssianalyysia, joten selvitän seuraavaksi hieman kyseisen lähestymistavan luonnetta, koska se selventäneen tapaan käsitellä ja lähestyä aineistojani.

Kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee sitä, miten sosiaalista valtaa, sen väärinkäyttöä, dominointia ja epätasa-arvoisuutta synnytetään, pidetään yllä ja vastustetaan tekstin ja puheen avulla sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Sen kautta voidaan nähdä, miten diskursiivinen toiminta rakentaa valtaa ja instituutioita niiden itsestäänselvyyksinä pidettävien ymmärrysten ja merkitysten kautta, jotka suosivat joitakin toimijoita ja vastaavasti syrjäyttävät toisia. Näin pyritään systemaattisesti tutkimaan niitä piiloisia deterministisiä ja kausaalisia suhteita, jotka vallitsevat diskursiivisten käytänteiden, tapahtumien ja tekstien, sekä laajempien sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden, suhteiden ja prosessien välillä. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii osoittamaan, miten nämä diskursiiviset käytänteet, tapahtumat ja tekstit syntyvät ja muokkautuvat valtasuhteiden sekä vallantavoittelun mukaan. Samalla pyritään osoittamaan diskurssien ja vallan välinen näkymätön suhde, joka luo valtaa ja hegemoniaa. (Fairclough 1993, 135; Phillips & Hardy 2002, 25-27.)

Keskiö on diskursiivisen toiminnan roolissa, kun se luo epätasa-arvoisia voimasuhteita, siis siinä kuinka vallan väärinkäyttöä luodaan tai toisinnetaan, tai tehdään yleisesti hyväksytyä, valtaa pitävien ryhmien ja instituutioiden toimesta.

Tämä dialoginen taistelu heijastuu edelleen tietyn diskurssin etuoikeuksina ja toisten marginalisoitumisena. Foucaultilaisessa traditiossa keskitytään siihen, kuinka tilanteesta hyötyvät tietyt toimijat toisten kustannuksella, ja siihen kuinka laajat muutokset diskurssissa johtavat aina erilaiseen hyöty-haitta –suhteeseen. Näin paljastetaan diskursiivien vaikutusta vallan luojana tilanteissa, joissa ylhäältä päin annetut konventiot palvelevat tietyn ryhmän etua toisen ryhmän kustannuksella. (Phillips & Hardy 2002, 25-27.) Kriittisessä diskurssianalyysissä keskitytään siis eliittiryhmien ja instituutioiden dominointisuhteisiin, joita toteutetaan, legitimoidaan ja uusinnetaan diskursiivisen toiminnan, tekstin ja puheen avulla. Yksi keskeisistä vallan ja diskurssin välisistä tekijöistä on se, miten eri sosiaalisilla ryhmillä on mahdollisuus osallistua yleiseen tai julkiseen diskurssiin ja tätä kautta syntyvä epätasa-arvo. (Fairclough 1993, 137.)

Kriittisen tutkimuksen pyrkimyksenä on avata puheenvuoro suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen järjestykseen, joissa lähtöoletuksena vallitsee alistussuhteita. Tällöin tarkastellaan niitä diskursiivisia kielen käytäntöjä, joilla näitä suhteita syntyy, säilytetään ja oikeutetaan. Kriittisessä diskurssianalyysissä puhutaan mm. ideologiasta, vallasta, valtasuhteista, hallitsevista diskursseista ja vaiennetuista äänistä. (Vaara, Tienari & Laurila 2006, 792.) Dominoinnin käsitteessä olennaista on vallankäytön ja valta-aseman hyväksyttävyyden ja legitimitettiin (näiden kyseenalaisuus tai vallan väärinkäyttö) sekä myös negatiiviset seuraukset (kuten epätasa-arvo). Ennen kaikkea sosiaalisia kysymyksiä pyritään ymmärtämään diskurssianalyysin kautta. Teoriat, metodit ja empiirinen työ valitaan juuri tämän relevanssin ja sosiopoliittisten tavoitteiden näkökulmasta. Tavoitteena on muutos: sekä diskursiivisten käytäntöjen muuttaminen että niiden kautta vaikuttaminen sosiaalisiin ja kulttuurisiin muutoksiin. Kriittisyydellä siis pyritään osoittamaan solidaarisuutta dominoinnin ja epätasa-arvon uhreja kohtaan. (Fairclough 1993, 137.)

Kriittisessä organisaatio- ja johtamistutkimuksessa on lukuisia erilaisia diskurssitutkimuksen lähestymistapoja, myös kriittinen opetussuunnitelmatutkimus (esim. M.W. Apple) , mutta omassa tutkimuksessani en tukeudu, enkä viittaa tämän enempää siihen.

## 2.5 Tutkimuksen luotettavuus

Aineiston tarkastelu on tutkimuksessani lopulta melko yleisellä tasolla, yksittäiset lähteet ja yksittäisten haastateltavien henkilöiden näkemykset nousevat tärkeiksi lähinnä suhteessa laajempaan kokonaisuuteen, yhtäältä opetussuunnitelman ja toisaalta taustalla olevan kriittisen teorian yleiseen luonteeseen. Lienee paikallaan selventää, etten tutkielmassani ole pyrkinyt suoranaisesti soveltamaan teoriaa empiiriseen aineistooni, tai toisinpäin, vaan niiden on tarkoitus täydentää toisiaan. Kuten Oksanen (2006, 37) puhuu karttojen tekijästä, joka ei suinkaan pyri jäljentämään todellista maisemaa, tarkoitukseni on pikemminkin poimia esiin kytköksiä, viitteitä, linkkejä ja havaintoja teorian ja empiirisen aineiston välille, ei luoda aineistojen avulla pysäytyskuvaa todellisuudesta. Kyse ei ole ajatuksen soveltamisesta käytäntöön vaan todellisuuden luonnostelemisesta, yhteyden osoittamisesta ja siitä, ettei tieto – tai teoria – ole koskaan irrallaan vallankäytännöistä tai ympäröivästä yhteiskunnasta.

Omanlaisensa haaste oli pitää omat mielipiteet poissa tutkimuksen seasta, olenhan itse yksi tutkittavan laitoksen opiskelijoista, ja vieläpä sitä kriittisempää laitaa, joiden mielipiteitä myös pyrin haastatteluillani esille saamaan. Pyrin kuitenkin tekemään omat ajatukseni mahdollisimman näkyviksi itselleni kirjaamalla niitä ylös tutkimuksen ulkopuolella ja tarkastelemalla niitä suhteessa haastateltujen vastauksiin. Näin pyrin parhaani mukaan aktiivisesti pitämään mielessä sen, etten sekoita haastateltujeni ajatuksia omiini ja tarkastele aineistoa omalle tutkimukselle suotuisasti, ns. omien värilinssien läpi (Moilanen & Räihä 2001, 50). Ikinä ei voida täysin pois sulkea tutkijan omien intressien vaikutusta aineiston rajaamiseen ja sen esittämiseen, vaan tietynlainen tulkinnallinen perspektiivi kuuluukin aina asiaan (Kiviniemi 2001, 71-72). Ennakkoluulot ja -käsitykset ovat myös välttämättömiä tutkimusaiheen valinnassa ja siten tutkimuksen alulle panemisessa, ja myöhemmin tulkinnan prosessin käynnistämisessä (Moilanen & Räihä 2001, 50).

Tottakai viime kädessä käsittelen aihetta opiskelijan näkökulmasta, aihe herätti mielenkiintoni opiskelujeni edetessä ja vakuutti minut tärkeydellään kohdattuani vastakaikua ajatuksille muiden opiskelijoiden suunnalta. Kuitenkin pyrin tarkoituksellisesti pysyttämään asenteellisen tutkimuksen ulkopuolella ja ajoittain

peilaamaan kuinka paljon löytämäni ajatukset ovatkin lähtöisin itsestäni eikä aineistosta.

Kuten Kiviniemi (2001, 68) kuvaa laadullisen tutkimuksen prosessorientoitunutta luonnetta, omankin tutkimuksen painopiste muuttui matkan varrella monta kertaa. Hänen mukaansa tutkimusongelman täsmentyminen ja aineistoon kohdistuvan näkökulman vaihtelu matkan varrella kuuluu asiaan, niin myös tässä tutkimuksessa (Kiviniemi 2001, 68; Moilanen & Räihä 2001, 51; Hirsjärvi ym. 2009, 126). Toteutin haastattelut melko yleisessä mielessä, pitkinä puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joissa tarkoitukseni oli kaivella tietoa sieltä, mistä sitä lähtee parhaiten tulemaan. Olin toki pohtinut tietynlaisen rungon haastatteluille valmiiksi, mutta ruokin keskustelua lisäkysymyksillä ja tulkitsin haastateltavan olemuksesta mitä aiheita pystyisin vielä syventämään. Näin haastattelut toteutettuani ja litteroituani olin vielä kohtalaisen epävarma suunnasta, mihin aineiston kanssa lopulta lähden tutkimustani viemään ja näkökulmasta, josta sitten aion haastatteluaineistoani tarkastella. Aineisto itsessään auttoi kuitenkin minua löytämään tutkimukseeni näkökulman (Eskola 2001, 136), jolloin voinen puhua aineistolähtöisestä analyysistä, joka taas muodostaa tarvittavan näkökulman aineistooni ja siten koko tutkimukseeni (Moilanen & Räihä 2001, 49).

Hyväksyn haastatteluun tutkimusmenetelmänä liitetyn jonkinlaisen relativismin. Jotkut pitävät haastattelua epätarkkana tutkimusmenetelmänä siihen väistämättä liittyvän tulkinnallisuuden vuoksi. Nähdäkseni kuitenkin tutkija ottaa itse vastuun tulkintojen oikeellisuudesta, jos termiä tässä kohdassa on koherenttia käyttää. Tulosten ei ole tarkoituskaan esittää absoluuttista totuutta ja yleispätevää mallia keskeyttävien opettajaopiskelijoiden taustalla olevista syistä, vaan pikemminkin antaa kuva kyseisten keskeyttäjien omista keskeyttämiseen liittyvistä käsityksistä.

Yksi merkittävä käyttämiini tutkimusmenetelmiin, ja siten perustavalla lailla koko tutkimuksen uskottavuuteen liittyvä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä kysymys on se, että onko neljä haastattelemaani henkilöä riittävä määrä tutkimusaineistoksi. On selvää, että mitä pienempi otos, sen suuremmalla todennäköisyydellä se ei edusta todellisuutta riittäväällä tarkkuudella, ja että suuremmassa otoksessa yksittäiset erityistapaukset vaikuttavat vain vähän lopputulokseen (Clarkeburn & Mustajoki

2007, 70). Väistän tämän kyseenalaistuksen sillä, että tutkimukseni tarkoituskaan ei ole pyrkiä yleistettävyyteen. Haastatteluaineistoni kokoon toki vaikuttaa voimakkaasti sopivien haastateltavien vaikea löydettävyys, mutta kuten jo edellä käsittelin, haastatteluaineistoni toimii tutkimuksessa pikemminkin nostamassa tiettyä ilmiötä esiin ja selittämässä ilmiötä haastateltujen käsityksien kautta, kuin että sen olisi tarkoitus tarjota yleistettävissä olevaa totuutta asiasta. Pyrin siis kuvaamaan sellaisia syvärakenteita, jotka eivät yleensä tule näkyviin. Aineistonkeruu tapahtuu kahdella eri menetelmällä, ja sen myötä myös käyttäen kahta eri aineistoa, millä pyritään saavuttamaan laajempi tutkimuksellinen anti. Ymmärrän rajallisuuteni tutkijana pyrkiessäni objektiivisuuteen, ymmärrän myös haastattelijajoukkoni edustavan sellaista joukkoa, joka ei aivan täysin ole, eikä ole tarkoituskaan olla, yleistettävissä laajemmin vaikkapa koko opettajankoulutuksen opiskelijajoukkoon. Keskeyttäneet opiskelijat valikoituivat haastatteluaineistokseni oletetun kriittisen asennoitumisensa vuoksi. Tutkielmani tarkoituksena onkin kuvata nimenomaan tämän kyseisen joukon suhdetta opettajankoulutuslaitokseen ja sen opetussuunnitelmaan, ja sen pääansiona on nostaa ilmiö esiin ja siten olla tietynlainen keskustelunavaus tähän tärkeään aiheeseen. Sikäli tutkielmassani painottuu paikallisuus universaaliuden sijaan. Laajennan tutkimusta ottamalla tarkasteluun myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja pyrin löytämään jännitettä haastateltujeni ajatuksille. Näin tutkielmani avaa paljon laajemman perspektiivin aiheeseen, kuin jos pitäytyisin vain yhdessä aineistossa, ja siten yhden näkökulman ympärillä. Haastatteluaineistoni on siis lopulta mukana toimimassa tietynlaisena pelin avauksena tärkeässä teemassa tutkimuskentällä, ja se, yksittäisten haastateltujen näkemyksineen, on relevanttia juurikin edustamassa opettajankoulutuksen opiskelija-aineksen kriittisen laidan ääntä suhteessa koulutuksen julkilausumaan ideaaliin suunnitelmaan opetuksesta ja sen päämääristä. Aineistot siis tukevat merkittävästi toisiaan, ja ovat ikään kuin mukana tutkimuksessa juurikin toinen toistaan varten. Tutkimuksessa korostuu tietyn harvinaisen joukon antama tieto sellaisista syvärakenteista, jotka eivät yleensä tule esiin. Olennaista siis tässä tapauksessa on se kuka puhuu, ei niinkään se mitä puhutaan ja kuinka uskottavaa tieto on (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 103). Tieteenfilosofisessa mielessä täytyy Palosen (1988, 16) kuvaaman mukaisesti luopua siitä essentialismin tai käsiterealismiksi kutsutusta positiosta, jonka mukaan ”asiat todella ovat” jotenkin.



Tämä ei välttämättä edellytä sitoutumista käänteispositioon ”asiat eivät varmasti ole jotenkin”. Riittää kanta, jota filosofiassa kutsutaan agnostisismiksi: ei tarvitse lainkaan ottaa kantaa siihen, ovatko asiat ”todella” jotenkin, vaan tyydytään erittelemään erilaisia käsityksiä asioista, tulkintojen sisältöä, problematisointitapaa, esittämisretoriikkaa jne. (Palonen 1988, 16.)

### 3 TEOREETTINEN TAUSTA

Tässä osiossa valaisen käsittelemieni teemojen taustalla olevaa teoriaa. Nähdäkseni keskeyttäminen ilmiönä liittyy siihen, kuinka jokin ihanteiden tasolla ei sovikaan yhteen käytännön maailman kanssa, ja näin ollen tutkin aihetta toisaalta opettajankoulutuksessa keskeyttäneiden opiskelijoiden ja toisaalta opettajankoulutuksen virallisen opetussuunnitelman kautta. Seuraavassa tuon esille Horkheimerin (1968) muotoileman kriittisen teorian, joka nähdäkseni hyvin pätee myös opettajankoulutuksessa esiintyvää painopisteen kallistumista käytännölliseen tietoon objektiivisen tiedon kustannuksella, siis valmiisiin vastauksiin laajempien kokonaisuuksien ja syvällisemmän pohdinnan sijaan. Toiseksi selvitän piilo-opetussuunnitelman käsitettä. Kolmanneksi syvennän piilo-opetussuunnitelmatutkimusta edelleen eri kentillä tapahtuviin toimijoiden välisiin taisteluihin, ja tuon mukaan Bourdieuin ajatukset symbolisesta väkivallasta, jossa kenttä sääntöineen väistämättä suosii toista kamppailevaa joukkoa toisen kustannuksella. Neljänneksi tuon tarkasteluun Foucaultin käsityksiä institutionaalista vallankäytöstä. Palaan myöhemmässä tulososiossa käsittelemään aineistoja ja niistä esiin nousseita teemoja tämän teoriataustan pohjalta. Oleellista on vielä tarkentaa, että tutkimusaineistoja itseään ja niistä analyysissä nostamiani seikkoja selittää pääosin teoriataustani Kriittisen teorian osio, joka tosin nähdäkseni vahvasti kytkeytyy myös piilo-opetussuunnitelmaan. Tämän lisäksi piilo-opetussuunnitelman käsitettä tarvitaan myös avaamaan tutkimukseni päämäärää, sitä jotain pimennossa olevaa, joka jää ideaalin ja käytännössä toteutuneen opetussuunnitelman väliin. Bourdieuin ja Foucaultin näkemykset taas ovat tärkeässä osassa vasta näiden pimennossa olevien asioiden tultua näkyväksi, jolloin ne nähdäkseni selittävät tätä löydöstä.

#### 3.1 Kriittinen teoria ja välineellinen järki

Yliopistomaailma on vuosien saatossa muuttunut rajusti koulumaisemmaksi, mikä näkyy opiskelijoiden tutkimaisuutena ja henkisenä ilmapiirinä, jossa maistereita pyritään saamaan ulos nopeasti ja tehokkaasti, ikään kuin liukuhihnalta. Ilmiö näyttää voimakkaasti myös haastattelimieni opettajankoulutuksen keskeyttäneiden puheenvuoroissa. Täten yhdeksi teoriataustani keskeisistä teorioista

on valikoitunut Horkheimerin (1968) muotoilema *kriittinen teoria*, joka hyökkäsi voimakkaasti tiedon perimmäistä pinnallisemmaksi muuttunutta luonnetta vastaan. Kriittinen teoria on Frankfurtin koulukunnasta noussut 1900-luvun suuntaus joka alun alkaen keskittyi vapauteen ja vallankäyttöön, ja näiden suhteeseen tietoon ja inhimilliseen järkeen. Pääideologinsa Max Horkheimerin johdolla, 1923 perustetusta radikaalista marxilaisesta tutkimusinstituutista noussut koulukunta kritisoi laajalti yhteiskuntaa ja tieteenpiiriä, esimerkiksi välineellistä järkeä, ja sen myötävaikutusta kohti kapitalistista yhteiskuntaa. Moision ja Huttusen (1999, 11–12) mukaan ajan olojen ja maailman syvän talouskriisin voi nähdä vaatineen tällaista vallankumouksellista, filosofian ja empiirisen tutkimuksen yhdistelyä yhteiskuntateoriaan. Moision (esim. 2009) on käsitellyt Frankfurtin koulukunnan kriittistä teoriaa myös kriittisen pedagogiikan kontekstissa.

Horkheimer (1968) toi artikkelissaan “Traditionaalinen ja kriittinen teoria” esille ongelman, kuinka perinteinen, traditionaalinen tieteenteoria unohtaa tiedon yhteiskunnallisen puolen; mikään ympäröivässä maailmassa kun ei kuitenkaan tule annettuna, vaan aina edeltävän työn lopputuloksena. Adorno (1938) kuvaa tällaista tiedollisuutta sellaiseksi, missä kukaan ei kyseenalaista itsestäänselvyksiä, konventioita. Jos yritetään selvittää kuka *pitää* jostakin ei voi välttää epäilystä, että pitäminen ja ei-pitäminen ovat tilanteeseen asiaankuulumattomia. Asian tuttuus korvaa siihen liitetyn laadun ja arvon. Se, pitääkö siitä, on lähestulkoon sama asia, kuin se, että tunnistaako sen. (Adorno 1938, 30.)

Horkheimer (1968) esittelee tähän vastaukseksi ympäröivää todellisuutta kritisoivan teorian muodon. Hän (1968, 22) selittää *kriittisen teorian* suuntautuvan yhteiskuntaan, kuitenkin sen objektiivisena merkityksenä eikä tietoisena tarkoituksena ole nykymallisen yhteiskunnan toiminnan parantaminen, esimerkiksi yksittäisiä epäkohtia kritisoimalla. Teorian mukaan nykymallinen yhteiskunta on itsessään ristiriitainen, sen kullekin yksilölle tarjoamat ohjenuorat ja perusvaatimukset johtavat suuressa mittakaavassa vallitsevaan työjakoon ja luokkaeroihin, jotka vain otetaan vastaan annettuna, yhteiskunnan ja yksilön välisen eron voimasta. Kriittisen teorian pääsanoman mukaan näitä luonnollisiksi ja kyseenalaistamattomiksi koettuja puitteita ja olemassaolon ehtoja voidaan inhimillisen toiminnan aikaansaamina myös kritisoida. (Horkheimer, 1968, 22-24.)

Horkheimer (1967) ottaa tähän liittyen esille välineellisen järjen käsitteen kuvaamaan traditionaalisen tiedon konventioiden, viime kädessä esimerkiksi Jumalan sanan, kaltaisia moraaliperiaatteita, joita noudattamalla ylläpidetään vallitsevaa järjestystä. Horkheimer kuvailee välineellistä, eli *subjektiivista järkeä* järjen lajiksi, joka koskee menettelytapojen pätevyyttä ylhäältä annettuihin päämääriin nähden panematta painoa päämäärien järjellisyydelle. (Horkheimer 1967, 9, 16.) Adornon (1938, 30) mukaan tässä suhteessa ylipäätään tiettyä makua todentavan subjektin olemassa olo on tullut kyseenalaiseksi, kuten myös oikeus valinnan vapauteen, mitä empiirisesti, missään tapauksessa, kukaan ei enää harjoita. Bernsteinin (1991, 7) mukaan, kun totuus ei enää ole empiirinen eikä teoreettinen totuus, molemmat näistä totuuden määrittelyn muodoista on vallattu *subjektiivisella ajattelulla*, näin totuus itsessään ei ole enää totta ja on ylipäätään vaikeaa määrittellä totuus. Tällaisen pinnallisen ja naiivin, ja kuitenkin vuosisatoja länsimaisen ajattelun trendinä olleen ajattelun vastakohtaksi Horkheimer (1967) kuvailee *objektiivisen järjen*, joka ei keskity käyttäytymisen sovittamiseen kohti tiettyjä päämääriä, vaan korkeimman hyvän sekä perimmäisten päämäärien käsitteisiin. Alun alkujaan järjen idean tehtävänä nähtiin määrittellä päämäärät, niiden ja keinojen suhteiden sääntelyn sijaan. Siinä missä subjektiivinen järki siis on viime kädessä kyky laskelmoida todennäköisyyksiä ja sovittaa keinot annettuihin päämääriin, on objektiivisen järjen painopiste pikemminkin päämäärillä kuin keinoilla. Edellä kuvaillun käynnissä olevan järjen luonteen perinpohjaisen muuttumisen Horkheimer näki johtavan automaattiseen yhteiskunnan ja ihmisten väliseen kontrolliyhteiskuntakoneistoon. (Horkheimer 1967, 12, 17, 22.) Horkheimer ja Adorno (1969, 18) tiivistävät ajatuksen siten, että näin ajatellen jo myytti on valistusta – ja valistus kiepahtaa takaisin myytiksi.

Subjektiivinen järki keskittyy siis aina siihen, kuinka hyvin jokin keino palvelee tarkoitusta suhteessa toiseen keinoon, eli kun tieto nähdään keinoina päämäärien sijaan (Horkheimer, 1967,18). Näin ollen järkevänä nähty toiminta on vastustelematta hyväksyttyä, koska se yleisesti käsitetään yksilöiden tarpeista lähteväksi (Horkheimer 1969, 163). Kuitenkin lähemmin tarkasteltuna on huomattava taustalta eri keinoja arvottavat voimat, johtoportaan sopimus siitä, mitä päästetään läpi (Horkheimer 1969, 165), eli kaikki tällainen keino-tieto ei olekaan saman arvoista, vaan sen arvo määrittellään ylhäältä. Suoranta (2005, 132) viittaa

tähän myös tajunta- ja mielikuvateollisuutena, voimistaen entisestään vaikutelmaa suuresta kontrolli- ja propagandakoneistosta. Yksilö oppii, että kokonaisuuden elämä on hänen omansa välttämätön edellytys. Kyvyttömyys irtautua tällaisista, hallitsevien käytäntöjen itsestäänselvistä tosioista, vastaa yksilön pelkoa olla sosiaalisesti poikkeava. Koneiston nielaistessa sitä palvelevan yksilön, se toisaalta huolehtii hänestä paremmin, kuin koskaan ennen. (Horkheimer & Adorno 1969, 16–17.) Järjen on siis pidettävä kapinoivat tunteet ja vaistot aisoissa, ja juuri tämän kurissapidon, järkevän toiminnan, katsotaan mahdollistavan ihmisten yhteistoiminnan. Alkuaan ulkoapäin asetetut pidäkkeet rakentuvat osaksi yksilön omaa tajuntaa. (Horkheimer, 1967, 203.) Tämä näkyy myös empiirisen aineistoni kokemuksessa opettajankoulutuksen tiedon ylhäältä päin annetussa luonteessa (ks. luku 5).

Subjektiiivisen järjen päämääriin kohdistuva mittari, eli se onko jokin päämäärä järjenmukainen, merkitsee Horkheimerin (1969) mukaan odotusta siitä, että antamisen ja ottamisen välillä vallitsisi vastikesuhde, eli järjen kehkeytyminen edellyttää vaihtoa. Järjestä muodostuu siis kauppatavara, ja tavoitteisiin on määrä päästä vain välillisesti, ikään kuin kauppaa tekemällä, niiden etujen ansiosta, jotka valta voi keplotella itselleen noudattaessaan pelisääntöä ”myönnytys myönnytyksestä”. Vaarana piilee, jos valta sitten lopettaa noudattamasta näitä pelisääntöjä, tällainen äly käy hyödyttömäksi. (Horkheimer 1969, 272.) Matkalla uuden ajan tieteeseen, ihmiset hylkäsivät merkityksen, käsite korvattiin kaavalla, syy säännöllä ja todennäköisyydellä ja tämä tieto ei tähtää käsitteisiin eikä kuviin, ei oivalluksen onneen, vaan menetelmään, toisten työn riistoon, ja lopulta pääomaan (Horkheimer & Adorno 1969, 22–23). Tämän näen yhtyvän empiirisen aineistoni käsitykseen opettajankoulutuksen harjoittaman tiedon luonteesta, syvällisestä luonteesta metodiikaksi, jossa laitos määrittää ylhäältä valmiiksi ongelmat, joihin tieto sitten tarjoaa vastaukset (ks. luku 5).

Horkheimerin (1967) mukaan järki on vähitellen subjektivoituessaan kaavoittunut, kun kaikkien järjellisten käsitteiden objektiivinen sisältö, todellisuuden järjellisyys itsessään, on valutettu tyhjiin. Tämän kauaskantoisena merkityksenä ajattelusta ei ole enää apua määriteltäessä jonkin päämäärän järjellisyttä, sitä onko päämäärä ylipäätään toivottava. Kaikki riippuvat joistain muista ulkoisista tekijöistä kuin

järjestä. Käytännöllisten, moraalisten tai esteettisten ratkaisujen osalta ei voida enää puhua järjestä, eikä sen koommin totuudesta. (Horkheimer 1967, 20.)

### 3.2 Piilo-opetussuunnitelma

Opettajan työ ei ole pelkän näkyvän toiminnan ohjaamista, vaan myös jonkinlaisen tiedostamattoman, näkyvään kätkeytyneen, ymmärtämistä. Tätä kautta tiedostamattomien ja irrationaalisten aineiden merkitys oppimisprosessien ohjaamisessa vahvistuu. (Nikkola ym. 2013, 7.) Nämä ovat niitä piileviä ja heikosti tiedostettuja tapoja, jotka muodostavat niin edellytyksiä kuin esteitäkin oppimiselle, ja jäävät usein vähemmälle huomiolle kuin näkyvä, ulkoisesti mitattava todellisuus. Tässä puhutaan tavallaan samasta ilmiöstä, mitä tarkoitetaan piilo-opetussuunnitelman käsitteellä, siis jollain tiedostamattomalla tai ainakin piiloisella tekijällä, joka vaikuttaa kuitenkin merkittävästi oppimisprosessiin ja -tuloksiin tiedostettujen tekijöiden ohella. Tutkielmani keskiössä on myös koulutuksen käytännön ja ihanteiden välisen ristiriidan näyttäytyessä pureutuminen näiden väliin, siis siihen piiloiseen tai tiedostamattomaan, mitä koulutus tekee toisin kuin sen tavoitteissa on kirjattu. Tutkimukseni aiheena oleva opettajankoulutuksen virallisen opetussuunnitelman ja käytännön toiminnan kuvaamisen väliin jäävä, piilo-opetussuunnitelmaksikin mielletävä harmaa-alue on juuri tällaista tiedostamatonta. Piilo-opetussuunnitelma mielletään yleensä koulumaailmaan liittyväksi, ja näin myös sen tutkimus on pitkälti keskittynyt sinne. Kuitenkin käsite on yhtäläillä merkityksellinen myös korkeakoulutuksen kentällä; yliopistossa opitaan aivan samanlaisia selviytymisstrategioita, kuin muussakin koulutuksessa. (Ahola & Olin, 2000.)

Kuten piilo-opetussuunnitelmakäsitteen tietynlainen isä, Donald Broady (1986, 99) kuvaa piilo-opetussuunnitelmaa, opettaja itse usein uskoo opettavansa ruotsia, matematiikkaa tai maantiedettä, ja sillä hyvä. Hän jättää täysin huomiotta sen, mitä muuta oppilaat oppivat, tarkoittaen prosesseja, joissa koulussa menestyvät oppivat menestyjiksi, ja niin ikään häviäjät häviäjiksi. (Broady, 1986, 99.) Alan kotimaisena pioneerina voidaan pitää Aittolaa (2000; 2001), joka opiskelijatutkimuksissaan havaitsi, ettei yliopisto-opinnoissa menestymisessä ole kyse vain oppimiseen ja uuden tiedon hankkimiseen liittyvistä tekijöistä, vaan että opiskelijoilta edellytetään

erilaisten yliopistossa vallitsevien julkisten ja julkilausumattomien kulttuuristen normien sekä ns. yliopistopelin sääntöjen oppimista, sekä yliopiston hierarkkiseen auktoriteettirakenteeseen mukautumista. Vastaavia tuloksia jo pidemmältäkin ajalta, esimerkiksi Väisäsen (1993, 269-273) tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien opiskelutavoista, jossa selvisi parhaimman opintomenestyksen saavuttaneiden olevan asioita ulkoa opettelevia, ”epäakateemisia opiskelustrategioita” käyttäviä opiskelijoita. Näin hän näki yliopiston piilo-opetussuunnitelman tukevan pinnallista oppimista. Toisena esimerkkinä Kumpulän (1994, 66-69.) tulkinta yliopiston opiskelijoiden ja opettajien välisestä hiljaisesta ”yliopistosopimuksesta”, jossa opettajat saavat keskittyä tutkimukseen opettamisen kustannuksella ja opiskelijat pääsevät tenteistä läpi periaatteessa mitään oppimatta, ja näin säilytetään molemmilla työrauha ja turvallinen olo. Ne, jotka eivät tätä peliä hallitse, pettyvät ja kyynistyvät opiskelua kohtaan.

Heti alkuun on tärkeää pohtia miten tällaista jotain tiedostamatta tapahtuvaa voi tehdä tietoiseksi. Nikkola ym. (2013, 7) tiivistävät hyvin tällaisen tutkimisen kuin sukelluksena maailmaan, jonka olemassaolon voi tuntea, mutta joka on siitä huolimatta vieras. Tällainen maailma vaatii ymmärryksen herkistymistä asioille, jotka tapahtuvat ilman tietoista suunnittelua. (Nikkola ym. 2013, 7.) Näin nähdäkseni keskiössä on piilo-opetussuunnitelmatutkimus.

Sen lisäksi, mitä tarkoitetaan piilo-opetussuunnitelmalla, täytyy määrittellä mihin käsitteellä pyritään. Kuten Vitikka (2009, 49) muotoilee, opetussuunnitelman luonne laaja-alaisena yhteiskunnallisena ja ihmistieteellisenä ilmiönä ja toisaalta monitieteellisenä ongelmana tekee sen rajaamisen ja yksiselitteisen määrittelyn vaikeaksi - mahdollista onkin lähinnä sen kuvaaminen erilaisista lähtökohdista käsin. Esimerkiksi reproduktioteoreetikot näkevät opetuksen ennen kaikkea kontrollin ja vallan välineenä, ja siten piilo-opetussuunnitelman paljastaminen olisi suorastaan edellytys uudelle tietoisuudelle ja sen mahdollistamalle toiminnalle. Kritisoijat taas toteavat vallitsevan tilanteen ja rakenteiden kriittisen tiedostamisen todella yhtenä muutoksen ehtona, mutta kyseenalaistavat riittääkö se ja mistä sitten tulevat muutoksen objektiiviset mahdollisuudet ja välineet (Miettinen, 1990, 26). Huomioitavaa onkin, ettei opetussuunnitelman määrittely tietenkään itsessään ratkaise siihen liittyviä ongelmia, vaan tarjoaa vain ja ainoastaan näkökulmia, joista

niitä tarkastella. Silti näiden eri näkökulmien tutkiminen on nähdäkseni todella tärkeää.

Opetussuunnitelman kuvaaminen voidaan karkeasti ottaen jakaa kahteen näkökulmaan. Toisaalta sitä voidaan tarkastella kylmästi toiminnallisena ja opettajan työvälineenä toimivana dokumenttina, kun taas toisaalta se voidaan käsittää historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutuvana koko kouluinstituution toiminnan ohjaamisen välineenä, politiikkanakin (vrt. Palonen 1998). Näkökulmat ovat toisistaan rajusti eroavat, toisaalta puhutaan mekaanisesta työvälineestä ja toisaalta yhteiskunnallis-poliittisesta ohjausvälineestä.

Jälkimmäisestä näkökulmasta opetussuunnitelma näyttäytyy siis keskeisimpänä dokumenttina, jolla yhteiskunta, ja/tai jokin yhteisö ilmaisee tahtonsa ja tavoitteensa koulutukseen liittyen. (McKernan 2008, 4-5.) Näin ollen sen merkitystä ei sovi vähätellä, vaan yhtäläisen tärkeää omassa tutkimuksessani on käsitellä useampia opettajankoulutuksen opetussuunnitelmallisia puolia, niin kirjoitettua opetussuunnitelmaa, kuin haastattelujen suomaan katsausta koettuun, ja sen myötä avautuvan ikkunan kautta mahdolliseen toteutuneeseen, opetussuunnitelmaan ja näiden kahden avulla, tavallaan niiden suhteen väliin jäävää piilo-opetussuunnitelmaa.

Kuten edellä viittasin, opetussuunnitelmaa on siis pyritty määrittelemään erilaisten tasojen avulla, ikään kuin olisi olemassa useita erilaisia opetussuunnitelmia, jotka muodostavat tasojen hierarkian. Toisaalta määrittelyssä on lähdetty etukäteissuunnitelmasta, toteutetusta ja oppilaiden tai opiskelijoiden kokemasta opetussuunnitelmasta. Toisaalta on määritelty valtakunnallinen, kunnan ja opettajan laatimat, sekä oppilaan kokema opetussuunnitelma. (Vitikka 2009, 50-51.) Kaikki palautuvat jaotteluun kirjoitettuun ja toteutettuun opetussuunnitelmaan, joka edustaa toisin sanoen pedagogista toimintaa. Tämän tutkimuksen aineistoissa kirjoitettua suunnitelmaa edustaa Opettajankoulutuksen opetussuunnitelma ja koettua toteutunutta suunnitelmaa, siis pedagogista toimintaa, haastateltujen kokemukset. Kriittisessä opetussuunnitelmatutkimuksessa erotetaan opetussuunnitelmasta kuitenkin kolme todellisuuden tasoa; kirjoitettu, toteutettu ja oppilaiden/opiskelijoiden kokema opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman eri tasojen jaotteluun on lisätty myös piilo-opetussuunnitelman käsite. (Vitikka 2009,



51.) Siis se, mitä on sanottu kirjoitetussa opetussuunnitelmassa, ja se, mitä opetussuunnitelmasta lopulta on toteutunut, jättävät väliinsä vielä yhden tason. Tämä taso edustaa sitä hypoteettista ristiriitaa, mitä todella käytännössä on tehty ja mitä mahdollisesti on tehty toisin, kuin mitä ideaalissa opetussuunnitelmassa on sanottu, jotta on päädytty toteutuneen opetussuunnitelman mukaiseen tilanteeseen. Aineistojeni edustamien kirjoitetun ja koetun opetussuunnitelman, ja niissä ilmenevän ristiriidan kautta pyritään ikään kuin selvittämään toteutunutta opetussuunnitelmaa, siihen liittyvää prosessia, valtaa ja hallintaa.

Koulussa pitäisi oppia kulttuurin merkitysten ja toimintatapojen yhteistä uudelleenluomista, eikä perinteisten mallien mukaan tiedon välittämistä, jolloin toiminta koulussa eristäytyy oppilaan elämästä erilliseksi kentäkseen, jossa vallitsevat erityiset koulupelin säännöt. Tiedosta tulee hyvien numeroiden ja opettajan hyväksynnän vaihdon väline, jolloin se samalla menettää arvonsa koulun ulkopuolisen elämän hallinnan välineenä. (Miettinen, 1990, 31.) Ylijoki (1998, 35-37) korostaa yliopiston perinteisiä yhteisiä arvoja, jotka verrattuna koululaitokseen ja yhteiskunnan muihin instituutioihin, perustuvat tieteelliseen tutkimukseen, ja siten voidaan puhua ns. korkeammasta opetuksesta. Myös akateemista vapautta pidetään perinteisesti yhtenä yliopiston yhteisesti jaettuna perusarvona. Kuitenkin piilo-opetussuunnitelman käsite on yhtäläillä merkityksellinen myös korkeakoulutuksen kentällä; yliopistossa opitaan aivan samanlaisia selviytymisstrategioita, kuin muussakin koulutuksessa. Ahola ja Olin (2000, 163) ovat selvittäneet lääkäri-, sosiologi- ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten kautta yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa, ja näkevät tämän ilmiön laajemminkin palautuvan nykyisenlaiseen massayliopistoon, jossa opiskelu näyttäytyy passiivisena ja opetus rutiinisena ja yliopisto kaiken kaikkiaan varsin koulumaisena (myös Ylijoki 1998, 221-222). Tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden mukaan opiskelussa tärkeintä oli nimenomaan ammatillisten asioiden opiskelu, eivätkä opiskelijat juuri kaipaakaan tieteellistä pätevoitymistä, vaan näkevät käytännön taidot, metodit, tärkeimpänä ja luottavat ammatissaan pärjäävän maalaisjärjellä. Ilmiötä on tutkittu ennenkin, Miettinen (1990) esimerkiksi kertoo Denscomben (teoksessa *Hidden pedagogy and its implications on teacher training*, 1982) kehittäneen eteenpäin Jacksonin (1968) ja Lortien (1977) havaintoja, jotka pitivät valmistuneiden opettajien teoreettista

käsitteistöä yksinkertaisena tai puutteellisena. Pääasiana siis näyttäytyi *epäjatkuvuus pedagogisten opintojen ja opetuskäytännön välillä*. Havaintojen mukaan kiinnostus opetuksen muuttamiseen oli opettajilla vähäistä ja rajoittui työskentelyn parantamiseen annettujen ehtojen rajoissa, siis konservatiivisille opeille ei annettu haasteita, tieteellinen päättely ja pedagoginen käytäntö nähtiin toisistaan erillisiksi. (Miettinen, 1990, 23.) Vaikka puhe onkin jo valmistuneista opettajista, puoltaa tämä opettajankoulutukselle suunnattua kritiikkiä. Kuten Broady (1986, 11) kertoo opettajankoulutuksesta, siellä harvoin saa tietää paljoa, jos lainkaan koulun sitoutumisesta yhteiskuntaan ja luokkien väliseen taisteluun, jotka taas ovat monien koulun käytänteiden takana. Jo hänkin viittaa opettajankoulutuksen painottuvan luokkahuonetapahtumiin ja ongelmien ratkaisemiseen metodien avulla. (Broady 1986, 11.) Aholan ja Olinin (2000) tutkimuksessa oikeanlaisen opettajan kehittymisen osana vastauksissa näyttäytyivät ammatillisten tietojen ja taitojen lisäksi myös oman persoonallisuuden kehittyminen ja ympäröivän yhteiskunnan ymmärtäminen, jotka on mainittu myös virallisessa opetussuunnitelmassa. Virallisen opetussuunnitelman vastaisesti myös tässä tutkimuksessa opiskelijat eivät juuri kokeneet opiskelun tukevan tieteellisen asiantuntijuuden kehittymistä. Kun opetussuunnitelmassakin painotetaan opiskelijan kriittisyyttä, näkökulmien laajentamista, ajattelun kehittymistä ja itsereflektiota, ei havaitunkaltaista ylhäältä annettua, välinearvoista opetusta tule sellaisenaan hyväksyä. Kumpulan (1994, 66-69) tulkinnan mukaan kyse on ikään kuin yliopiston opiskelijoiden ja opettajien välisestä hiljaisesta ”yliopistosopimuksesta”, jossa opettajat saavat keskittyä tutkimukseen opettamisen kustannuksella ja opiskelijat pääsevät tenteistä läpi periaatteessa mitään oppimatta, ja näin säilytetään molemmilla työrauha ja turvallinen olo. Aho (1998, 101) näkee luokanopettajaksi opiskelevien keskittyvän pääasiassa ammatillisten valmiuksien saavuttamiseen (vrt. muut tieteenalat, Ahola & Olin 2000, 15-16), ryhmän homogeenisyys näkyy käytännöllisyytenä, sosiaalisuutena ja dominoivuutena. Tutkittavat korostivat, että vaikei ala olekaan yhteiskunnallisesti niin arvostettu, kuin mitä se ennen oli, takasi koulutus varman ammatin ja mielekästä työtä (Aho 1998, 101). Suorannan (2003, 154) mukaan opettajankoulutusjärjestelmä on aina aikakautensa kuva, nykyisellään sellainen koneisto, joka toimii mahdollisimman tuloksellisesti tuottaen maistereita liukuhihnalta unohtaen kasvatuksen filosofiset ja opiskelijoiden opettajuuteen ja

ihmisyyteen kasvamisen kysymykset, luovuudesta, aloitteellisuudesta ja yhteistyöstä puhumattakaan. Opettajan ammatin eettisestä ja yhteiskunnallisesta luonteesta huolimatta, opiskelijoiden käsityksiä määrittävät tällä hetkellä tekninen ja etnosentrinen orientaatio, jotka tuovat väistämättä myös teknisen ja etnosentrisen tulkinnan opetussuunnitelmassa viliseviin arvoihin ja oppimistavoitteisiin (Sitomaniemi-San 2009, 47-48). Tässä ollaan nähdäkseen piilo-opetussuunnitelma-ajatuksen ytimessä opettajankoulutuksen kontekstissa. Tällöin sellaiset yleivät tavoitteet, kuin vaikkapa aktiivinen kansalaisuus, demokratia, kestävä kehitys ja globaali vastuu jäävät vain sanahelinäksi joko kokonaan ilman käytännön merkitystä tai vain lisänä opetettavan aineksen kasan päälle (Sitomaniemi-San 2009, 48). Kuten Suoranta (2003, 156-157) kiteyttää, pää kolmantena jalkana opintoputken läpi juoksevista tehosuorittajista tulee näin ainehallinnan ja opetussuunnittelun ammattilaisia samalla kun koulu kuitenkin menettää kokonaan otteensa lapsista ja nuorista mediakulttuurille ja kärvistelee opetushallinnosta esitettyjen utojen toiveiden paineessa. Puhumattakaan siitä, että ne, jotka eivät tätä peliä pelaa tai hallitse, pettyvät ja kyynistyvät opiskelua kohtaan. Tässä yhteydessä kuvaavaa lienee myös Aholan ja Olinin (2000, 155-156) maininta siitä, että pääosa luokanopettajaopiskelijoista siirtyy todella valmistuttuaan luokanopettajan tehtäviin, ja alan tutkijat tulevat juurikin, myös haastateltujeni peräänkuuluttamasta kasvatustieteen koulutusohjelmasta.

Jarvis (1985, 48-49) puhuu myös kahdenlaisesta koulutuksesta, ylhäältä päin annetusta koulutuksesta ja tasavertaisten koulutuksesta. Ylhäältä päin annetun koulutuksen esimerkillään hän viittaa klassiseen opetussuunnitelmaan, ja tasavertaisten koulutuksella romanttiseen opetussuunnitelmaan. Edellä mainitun kohteena on yksilön initiaatio sosiaaliseen systeemiin ja sen kulttuuriin systeemin tarpeet erityisesti huomioiden. Jälkimmäinen taas painottaa yksilön rohkaisua saavuttamaan oma potentiaalinsa yksilön omiin tarpeisiin keskittyen. (Jarvis 1985, 49.) Kriittisten kysymysten, kuten kenen yhteiskuntaa kehitetään ja kenen ehdoilla, esittäminen vaatii yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivältä opettajalta muun muassa etnosentrismin, yhteiskunnallisten valtasuhteiden ja sen alistavien rakenteiden tiedostamista, ja edelleen kyseenalaistamista (Sitomaniemi-San 2009, 47). Ylhäältä päin annetun koulutuksen sisältö on yhteiskunnan siihen valitsemien

tahojen valitsemaa ja se johdattaa yksilöt yleisesti hyväksytyyn tietoon. Tasavertaisten koulutuksen sisältö taas on oppijoiden itse valitsemaa, usein opettajien kanssa neuvotellen intressien ja relevanssin suhteen, ja ongelmapohjaista. (Jarvis 1985, 49.) Ylhäältä päin annettu koulutus ei tähtää ihmisten tarpeisiin, vaan asioiden tuottamiseen, ja siten systeemin hyötyyn, ja se on siksi nähtävä perimmäiseltä luonteeltaan kapitalistisena (Bernstein 1998, 5). Tätä luonnetta kuvaa Ylijoen (1998, 222) kuvaus yliopiston koulumaistumisesta ja ”macdonaldisoitumisesta”. Opettajuus näyttääkin rakentuvan voimattomuudelle ja passiivisuudelle transformatiivisuuden sijaan (Sitomaniemi-San 2009, 47).

Koulutuksen opetussuunnitelman ja sen käytännön toiminnan suhteesta on tarpeen huomioida eräs seikka. Kaikki opetussuunnitelman yksityiskohdat, kuten myös käytännön toiminnassa esiintyvät ilmiöt eivät suinkaan ole olemassa vain ylevien päämäärien saavuttamiseksi ja pitkälle vietyjen pohdintojen tuloksena, vaan puhtaasti käytännöllisenä ratkaisuna (vrt. Palonen 1988, 79). Tällöin opetussuunnitelman ideaalin ja lopulta toteutuneen toiminnan välillä saattaa olla jyrkkiäkin ristiriitoja. Samasta asiasta puhuu Laine (1997, 28), jonka mukaan koulussa tuotetaan, organisoidaan ja legitimoidaan oppilaiden kokemuksia monesti ilman kovinkaan selkeää tietoa siitä, mitä nämä kokemukset todella ovat. Esimerkkinä hän käyttää jakautumista ryhmiin, joka usein on ennen kaikkea tekninen työnjakoratkaisu ilman pedagogista sisältöä tai perustelua (Laine 1997, 28). Toimintaa siis ohjaa yleinen uskomus ryhmästä sellaisenaan sosiaalistamassa ihmistä opetustavoitteiden suuntaisesti. Samoista uskomuksista Suortti (1981a) puhuu toiveiden tasona, jonain joka ei kumpua tiedosta, vaan reaali maailmasta. Tämä johtaa monesti käytänteiden jatkumiseen niitä kyseenalaistamatta, niin myös opetussuunnitelmissa. Kuitenkin, kuten jo edellä tutkimusmenetelmät -osiossa totesin, opetussuunnitelma on kirjoitettu siten kun se on kirjoitettu, koska sen tehtävä on määrittää tietty opetuksen järjestäminen (vrt. Palonen 1988). Se siis on kirjoitettu määrittämään opetusta, ja jos opetus ei noudata tätä, voidaan sanoa että opetus on tavalla tai toisella epäonnistunut. Tämän kontekstin huomioiden opetussuunnitelmatekstin merkitys on tässä tapauksessa nähtävä poliittisena (Palonen 1988, 62).

### 3.3 Symbolinen väkivalta

Symbolisen väkivallan käsite pohjautuu Pierre Bourdieun (1980) ajatuksiin luokkasosiologian tutkimuksen erottelujärjestelmistä. Näen sen koskevan myös omaa tutkimustani, sillä hän on laajentanut käsitettä myöhemmin vain luokkatutkimuksen habitus-käsitteeseen suuntautuvasta, koskemaan yleisemminkin yhteiskuntaan tavanmukaistuneita diskursiivisia universumeja eli mielipiteen kenttiä. Bourdieu (1980, 105) selventää, että jokaisella kuviteltavalla kentällä käydään siis jonkinlaista taistelua, jonka spesifit lait on kenttäkohtaisesti määriteltävä erikseen. Kentän rakennetta hän kuvaa taisteluun osallistuvien agenttien, eli henkilöiden, tai instituutioiden voimasuhteiden tilana. Nämä kentän toimijat, joka tapauksessa yrittävät parhaansa mukaan haalia ja vahvistaa niitä ominaisuuksia, pääomaa, joka kyseisellä kentällä on kaikkein arvokkainta. On kyseessä sitten kentälle parhaiten soveltuvat tiedot tai taidot, tavoitteena tässä symbolisessa taistelussa on pääoman kasaaminen ja voittojen maksimointi. (Bourdieu 1980, 105–106.)

Kentän taisteluiden panoksena on tällaisen legitimoidun väkivallan monopoli, eli erityisarvovalta. Erityisarvovalta viime kädessä tarkoittaa erityispääoman, juuri kyseiselle kentälle ominaisen pääoman jakautuman samana säilyttämisen tai sen täydellisen mullistamisen oikeutta. Tämän monopolin haltijat pyrkivät yleensä säilyttämään tilanteen samana, puolustavat *ortodoksiaa*, kun taas ne, usein nuoremmat ja kentälle vasta tulleet, joilla pääomaa on niukimmin, suuntautuvat kumouksellisiin, *kerettiläisiin* strategioihin. (Bourdieu 1980, 106–107.) Roos (1985, 11) selittää taistelua niin, että kun uusi yrittäjä ja hallitsevassa asemassa oleva taistelevat, yrittää edellinen avata sisääntuloportin salvat ja jälkimmäinen yrittää puolustaa monopoliaan ja eliminoida kilpailun.

Bourdieu (1980) mukaan oleellista kentän toiminnassa on myös kaikille tietyllä kentällä mukana oleville toimijoille yhteiset *fundamentaaliset* edut, jotka liittyvät vahvasti itse kentän olemassaoloon. Näistä eduista johtuu osapuolien objektiivinen yhteenkuuluvuus, joka on kaikkien konfliktien taustalla, eli taistelu edellyttää jonkinlaista sopimusta, jaettua ymmärrystä vastustajien välillä, siitä mikä ylipäättään on taistelun arvoista. Bourdieu puhuu tässä tapauksessa itsestäänselvyyden ja kyseenalaistamattoman, doksan tilasta, keskustelemattomasta, julkisen diskurssin,

mielipiteen ja argumentin maailman ulosrajaavasta alueesta. Taistelussa kerettiläiset strategiat saavat doksan kriisiin, mikä pakottaa hallitsevat ryhtymään säilyttäviin toimiin ja tuottamaan ortodoksiaa puolustavaa diskurssia, oikeaa ja oikeistolaista ajattelua palauttaakseen doksan hiljaisen hyväksymisen tilan. Hänen mukaansa mielipiteen kentän erottuminen doksan alueesta ja siihen liittyvät kyseenalaistamattomat hiljaisuudet ovat systemaattisesti järjestäytyneet niin, että rakenne välttämättä suosii toisia ja taas syrjii toisia keskustelijoita, osanottajia. (Bourdieu 1980, 107.)

Heiskala (1996, 212) puhuu erilaisista tavoista symbolisen väkivallan rakenteiden purkamiseen, joita en tässä nyt erittele, mutta hän myös muistuttaa, että purkaminen täytyisi myös käytännössä onnistua toteuttamaan kauttaaltaan symbolisen väkivallan luonnehtimissa rakenteissa. Juuri käytännössä vastaan tulevana ongelmana sen toteutumiseen tähtäävät tahot ovat juuri näiden rakenteiden vähälukuisinta joukkoa ja näin tavoitteiden mahdollisuus todella realisoitua minimoituu. Ei siis ole mitään takeita tällaisten projektien todellisesta realisoitumisesta. (Heiskala, 1996, 212.)

Roos (1985, 11) huomauttaa, että erona yritysmaailman avoimeen ja tietoiseen voitontavoitteluun ja –maksimointiin Bourdieun taistelun kentillä toimijat eivät tiedä, tai ainakaan myönnä kasaavansa pääomia, vaan tämä on sisäistynyt heille asenteina ja suhtautumistapoina, eli dispositioina. Näiden dispositioiden järjestelmistä Bourdieu (1994) puhuu *habituksena*, sananmukaisesti jonain hankittuna, mutta pysyvästi osaksi ruumista muuttuneena, kuin pääomana, joka on sisäistetty ja näyttäytyy pinnan alla. *Habitus* on se synnyttävä ja yhdistävä periaate, joka kääntää tietyn aseman olennaiset ja suhteista muodostuvat luonteenpiirteet yhtenäiseksi elämäntyyliseksi, eli yhtenäiseksi joukoksi henkilö-, hyödyke- ja käytäntövalintoja. Hän selittää näitä käytäntöjä synnyttäviä periaatteita sillä, kuinka työläisen ruokailutottumukset ja tavat, urheilulajinsa, poliittiset mielipiteensä ja niiden ilmaisutavat eroavat perinpohjaisesti vaikkapa teollisuusjohtajan vastaavista. *Habituks*et siis tuottavat eroja, yhtä lailla kuin sosiaaliset asemat, joiden tuotetta ne ovat. Ne muun muassa tuottavat eron hyvän ja pahan välille, eivätkä nämä erot ole kaikille samoja, vaan esimerkiksi sama käytös saattaa toisen silmissä näyttää hienostuneelta, samalla kun toinen kokee sen röyhkeänä. Havaittuna nämä erot muuttuvat *symbolisiksi eroiksi* ja muodostavat siten *kielen* ja toimivat

*tunnusmerkkeinä* esimerkiksi kielen foneemijoukon ja erottelevien välimatkojen joukon tapaan. Olennaista tässä on ilmiön distinktiivisyys, eli tässä tapauksessa merkityksellisyys. Eli eri ominaisuudet, esimerkkeinä vaikkapa musta tai valkoinen ihonväri, punaviini tai samppanja, golf tai jalkapallo, muuttuvat näkyväksi, havaittavaksi ja sosiaalisesti osuvaksi eroiksi vasta, kun sen havaitsee joku, joka kykenee tekemään tällaisen erottelun. Kyseiseen tilaan sijoittuneena hänellä on havainnon kategorioita ja maku, eri erojen havaitsemiseen ja tunnistamiseen. Havaittu ero muuttuu merkiksi vaikkapa hienostuneisuudesta, jos erotteluun sovelletaan vielä havaitsemis- ja jaotteluperiaatetta, eli aikaisempaa havaintoa siitä, minkälaisessa sosiaalisessa asemassa tätä tiettyä käyttäytymistä, vaikkapa golfin peluuta, yleisimmin esiintyy. (Bourdieu 1998, 18, 19, 20.)

Bourdieu mainitsee koululaitoksen harjoittamasta erottelusta kertoessaan fyysikko James Maxwellin mallin paholaisesta, joka ylläpitää eroa, eli järjestystä, jolla olisi ilman sitä taipumus hävitä. Paholainen lajittelee eteensä saapuvia, nopeudeltaan ja lämmöltään vaihtelevia hiukkasia, kaikkein nopeimmat yhdelle vastaanottajalle, jonka lämpötila nousee, ja hitaimmat toiselle, jonka lämpötila laskee. Se ylläpitää lajitteluun kuluvan energian kustannuksella olemassa olevaa järjestystä. Koulujärjestelmä erottaa sarjalla valintoja perityn kulttuuripääoman haltijat niistä, joilla tuota pääomaa ei ole. Koska kyvykkyyseroja ei voi erottaa perityn pääoman mukaisista sosiaalisista eroista, on koulujärjestelmällä taipumus säilyttää ennalta olemassa olevat sosiaaliset erot. (Bourdieu, 1994, 31–32.) Hän myöhemmin myöntää teorian kyvyttömyyden siirtää ilmiö suoraan sosiaaliseen maailmaan, koulujärjestelmään liittyvät tekijät eivät ole mekaanisten voimien alaisia tai kausaalisyyden pakottamia, eivätkä edes tottele kaikessa järkisyitä, jos niitä täysin edes tuntevat (Bourdieu, 1994, 36). Jos ei kuitenkaan näihin takerruta, niin teoriassa on jonkinlaista perää myös opettajankoulutukseen siirrettynä. Bourdieun (1994, 37) käsitellessä *habitusta*, hän lisää paholaisteoriaan ”hiukkasten” kantavan ”kutsumuksensa”, joka ohjaa ne tiettyyn oppiaineeseen taloudellisen ja kulttuuripääoman suhteellisen painon kääntyessä mieltymyksen mukaan jompaankumpaan laitaan, joko suosimaan taidetta ja kulttuuriasioita rahan ja vallan kustannuksella, tai päinvastoin. Tämän välityksellä he suuntautuvat kohti vallan kentän jompaakumpaa laitaa, älyllinen tai liikeasioiden laita, ja omaksuvat sitä

mukaa sitä vastaavat käytännöt ja mielipiteet, esimerkkeinä tästä vasemmistolaiset opettajaintellektuellit (Bourdieu, 1994, 37).

### **3.4 Institutionaalinen vallankäyttö ja ideologiset valtiokoneistot**

Käsittelen seuraavaksi mm. Foucaultin (1975) ja Althusserin (1976) avulla institutionaalista vallankäyttöä, joka liittyy tuonnempana tutkimukseni tulosten tulkintaan. Kuitenkaan etualalla minulla ei tässä tapauksessa sinänsä ole valtiokoneistojen, sortavien tai ideologisten, vallan ja mahdin merkinä käyttämien rangaistustoimien (vrt. Foucault 1975) käsitteleminen, vaan keskittyä niiden kautta nimenomaan vallan käyttöön.

Tarvitsen tässä yhteydessä Althusserin (1976, 91) ideologisten valtiokoneistojen käsitettä, kun esimerkiksi koululaitos, muiden instituutioiden ohella, uusintaa tuotantovoimia opettaessaan tietotaitojen lisäksi myös alisteisuuden vallitsevalle järjestykselle. Hän viittaa tällä sekä työläisten alisteisuuteen vallitsevalle ideologialle, että ”riistäjien” kykyyn käyttää sitä tehokkaasti osatakseen varmistaa hallitsevan luokan vallan myös jatkossa (Althusser 1976, 91). Saman voisi nähdä toteutuvan myös opettajankoulutuksessa, jossa opitaan mukisematta ottamaan vastaan ylhäältä päin hyvänä nähdyt opit. Samalla myös asenne toisintaa tätä edelleen, mistä juontuu sen itselähtöinen perusteleminen puheessa (Althusser 1976, 91). Työvoiman uusintamisen välttämättömäksi edellytykseksi osoittautuu siis se, että uusinnetaan ammattitaidon lisäksi myös sen riippuvuus hallitsevasta ideologiasta. Kaikki ideologiset valtiokoneistot, mitä sitten käsittävätkään, palvelevat samaa päämäärää, eli tuotantosuhteiden, ts. kapitalististen riistosuhteiden uusintamista (Althusser 1976, 110). Foucaultin (1975, 42) tapaan lyhyesti sanottuna tieto, joka on vallalle joko hyödyllinen tai epämieluisa, ei ole lähtöisin tietävän subjektin (uusinnettavan työvoiman) toiminnasta, vaan vallan ja tiedon välisistä suhteista ja niiden kautta tapahtuvista kehityskuluista ja taisteluista, joista tämä yhdistelmä koostuu ja jotka määräävät tiedon mahdolliset muodot ja alueet.

Tämän yhteydessä täytyy tietenkin pohjustaa hieman koko ajatusta ideologisista valtiokoneistoista. Marxilaisen perinteen mukainen yhteiskunnan rakenne voidaan esittää talon muodossa, jossa talon perusta kuvaa yhteiskunnan perusrakennetta, taloudellista perustaa, tuotantovoimia ja –suhteita, ja tämän päälle nousevat kaksi



kerrosta päällysrakennetta, oikeuspoliittinen kerros, oikeus ja valtio, ja ideologinen kerros, eri uskonnolliset, moraaliset, oikeudelliset, poliittiset yms. ideologiat. (Althusser 1976, 93.) Tämän rakennelman tarkoitus on osoittaa, että kaksi ylempää kerrosta eivät voisi pysytellä ilmassa yksinään ilman kannattelevaa perustaa, ja siis siten ilmaista taloudellisen perustan määräävyyttä viime kädessä. Althusser (1976, 94) rakentaa, erotuksena marxilaista perinnettä noudattavalle talovertaukselle, päällysrakenteen olemassaolon ja luonteen oleelliset piirteet uusintamisen käsitteestä lähtien.

Tässä yhteydessä tarvitsemme myös marxismin klassikoiden valtiokoneiston käsitettä. Tähän Althusser (1976, 95) niputtaa oikeuskäytännön vaatimuksiin perustuvien poliisin, oikeusistuimien ja vankiloiden lisäksi armeijan, sekä näiden yläpuolelle valtionpäämiehen, hallituksen ja hallintokoneiston. Määrittelemällä valtio valtiokoneistoksi, ”hallitsevien luokkien tarpeita”, ts. porvariston liittolaisineen työväenluokkaa vastaan käymää luokkataistelua palvelevaksi sortavaksi toimeenpano- ja väliintulovoimaksi on kerta kaikkiaan määritelty sen perustava ”tehtävä” (Althusser 1976, 95). Jotta valtioteoriaa voitaisiin kehitellä edelleen, kehottaa Althusser (1976, 100) kiinnittämään huomiota myös tiettyihin em. sortavan valtiokoneiston rinnalla esiintyviin laitoksiin, joita ei kuitenkaan voi samastaa siihen, eli ideologisiin valtiokoneistoihin. Havaintotasolla ne näyttävät eriytyneinä ja erikoistuneina laitoksina, kuten uskonnolliset (eri kirkkojen järjestelmä), koulutukselliset (yksityisten ja julkisten ”koulujen” järjestelmä), perheen muodostamat, oikeudelliset, poliittiset (poliittiset järjestelmät mukaan lukien eri puolueet), ammatilliset, tiedotukselliset (lehdistö, radio, TV jne.) ja kulttuuriset (kirjallisuus, taide, urheilu jne.) ideologiset valtiokoneistot. (Althusser 1976, 100-101.) Marxilaisen teorian valtiokoneistosta (VK), väkivallan keinoin työskentelevästä sortokoneistosta ideologiset valtiokoneistot erottaa moninaisuutensa ohella se, ettei ole väliä ovatko niiden laitokset ”julkisia” vai ”yksityisiä”, vaan merkitystä on vain sillä miten ne toimivat. Tärkein ero on se, että siinä missä sortokoneisto (ensisijaisesti) toimii väkivallan keinoin, toimivat IVK:t (ensisijaisesti) ideologian keinoin. (Althusser 1976, 101-102.)

Esimerkkinä tästä, esikapitalistisella ajalla hallitseva ideologinen valtiokoneisto oli yksinoikeudella kirkko, ja siten kaikki ideologinen taistelu 1500-1700 lukujen välillä

keskittyi uskonnon vastustamiseen, mikä on välitön seuraus uskonnollisen ideologisen valtiokoneiston hallitsevasta asemasta. (Althusser 1976, 107.) Vertailuna nykypäivään kirkon arvovalta on huimasti menettänyt merkitystään ja Althusserin (1976, 108) teesiin peilaten kypsien kapitalististen yhteiskuntamuodostumien hallitsevaksi ideologiseksi valtiokoneistoksi onkin kohonnut koulutuksellinen ideologinen valtiokoneisto. Mikään muu koneisto ei pysty näin hyvin hyödyntämään kyseisen (kapitalistisen) yhteiskuntamuodostuman kaikkien herkässä iässä olevien lasten vuosia kestävä, pakollista (ja jopa ilmaista) läsnäoloa viitenä tai kuutena päivänä viikossa, kahdeksan tuntia päivässä. Koulutuslaitosten luonnetta ideologisena valtiokoneistona kuvaa hyvin Althusserin (1976, 112-113) kuvaus opettajien enemmistöstä, jotka eivät osaa edes epäillä sitä työtä, jota järjestelmä heidät pakottaa tekemään. He vieläpä keskittävät tahtonsa ja kekseliäisyytensä sen suorittamiseen kehittyneimmällä ja tietoisimmalla tavalla eli uusiin opetusmenetelmiin. He mieltävät työnsä niin, että heidän antaumuksellisimmatkin ponnistuksensa ovat omiaan vain ylläpitämään ja vahvistamaan sitä ideologista koulukäsitystä, joka tekee koulusta nykyihmiselle yhtä ”luonnollisen ja välttämättömän hyödyllisen ja hyvää tekevän”, kuin mitä kirkko oli muutama vuosisata sitten, luonnollinen välttämätön ja armelias. (Althusser 1976, 112-113.) Koulu siis on tänä päivänä korvannut kirkon hallitsevana ideologisena valtiokoneistona, se kytkeytyy tänään perheeseen samoin kuin kirkko aikanaan. Siten ei ole liioiteltua väittää, että sillä ennennäkemättömän syvällä kriisillä, joka tänään koulutusjärjestelmiä kaikkialla maailmassa, esiintyen usein yhdessä perhettä ravistelevan kriisin kanssa, on myös poliittinen sisältönsä – onhan koululla (ja sen perheen kanssa muodostamalla parilla) hallitsevana ideologisena valtiokoneistona määräävä rooli sellaisen tuotantotavan tuotantosuhteiden uusintamisessa, jonka olemassaolon kansainvälinen luokkataistelu on saattanut uhanalaiseksi. (Althusser 1976, 113.)

Ideologiaa Althusser (1976, 120) itse selittää niin, että se ilmentää välttämättömässä kuvitteellisessa vääristyneisyydessään aina - ei vallitsevia tuotantosuhteita ja näistä johdettuja suhteita, eikä yksilöiden olemassaoloa hallitsevien todellisten suhteiden järjestelmää - vaan heidän kuvitteellista suhdettaan niihin todellisiin suhteisiin, joiden alaisina he elävät. (Althusser 1976, 120.) Tämä ajatus on yhtäältä

yleistettävissä koulutusjärjestelmiin, ja ikään kuin siihen oikeutukseen joka pyhittää vaikkapa opiskelijoihin kohdistuvan vallankäytön. Ruumiista tulee hyödyllinen voima vasta kun se on samalla sekä tuottava että alistettu välikappale (Foucault 1975, 40). Samaan tapaan kuin Althusser (1976) puhuu ihmisistä subjekteina, myös Foucaultin (1975, 39) mukaan ihmisruumis kuuluu myös poliittiseen kenttään, sillä vallan haltijat voivat välittömästi kohdistaa siihen puristusotteensa, sijoittaa siihen omia tavoitteitaan ja merkitä sen. Toisaalta he toimivat kasvattajina, velvoittavat ruumiin työhön, pakottavat sen tietynlaisiin menoihin ja vaativat siltä tietynlaisia merkkejä. Tämä ihmisruumiin poliittinen haltuunotto kytkeytyy sen taloudelliseen hyväksikäyttöön moninaisin ja vastavuoroisin suhtein: ruumis katsotaan vallankäytön ja hallintatoimien kohteena suurelta osin nimenomaan tuotantovoimaksi. (Foucault 1975, 39-40.)

Sitä ei sinällään voida samaistaa tietyn tyyppiseen instituutioon eikä mihinkään valtiolliseen koneistoon. Nämä toki turvautuvat siihen ja käyttävät, hyödyntävät tai määräävät käyttöön sen menettelytapoja, mutta sen mekanismit ja vaikutukset sijoittuvat silti aivan toiselle tasolle. Siinä on lähinnä kyseessä vallan tietty mikrofysiikka, jota vallan koneistot ja instituutiot käyttävät, mutta joka toimii aineena ja voimina tavallaan näiden päätoimintojen ja itse ruumiiden välissä. (Foucault 1975, 40.) Valtaa ei myöskään käytetä puhtaasti ja yksinkertaisesti veloitteena tai kieltona niille joilla sitä ei ole, vaan valta ottaa heidät hallintaansa, lävistää ja nojaa heihin aivan kuten he itse sitä vastaan taistellessaan tukeutuvat sen heihin kohdistamiin otteisiin. Tämä tarkoittaa, että nämä suhteet johtavat syvälle yhteiskunnan kerrostumiin, että ne eivät noudattele valtion ja kansalaisten välisiä suhteita eivätkä luokkarajoja ja että ne eivät yksilöiden, ruumiin, eleiden ja käyttäytymismuotojen tasolla noudata lain eivätkä hallituksen yleistä kuviota. (Foucault 1975, 41.)

Tätä havainnollistaen kun yksittäinen henkilö käyttäytyy näin tai noin, omaksuu tämän tai tuon käytännöllisen asenteen, ja erityisesti, osallistuu ennalta määrättyihin käytäntöihin, joihin nuo hänen vapaasti ja tietoisesti, subjektina, valitsemansa ajatukset ”perustuvat”. Jos hän esimerkiksi uskoo Jumalaan, hän menee kirkkoon, osallistuu messuun, polvistuu, rukoilee, ripittäytyy, katu, tekee tietysti parannuksen, ja jatkaa entiseen tapaan, jne. Mikäli hän uskoo Velvollisuuteen,

hänellä on muita vastaavalla tavalla rituaalisiin käytäntöihin kirjattuja käyttäytymismalleja, ”kuten tapa vaatii”. Jos hän uskoo Oikeuteen, hän alistuu vastaanpanematta sen sääntöihin, kenties jopa protestoi jos sitä vastaan rikotaan, allekirjoittaa vetoomuksia, osallistuu mielenosoituksiin jne. (Althusser 1976, 123.) Tätä Foucault (1975, 45) selittää hieman hankalasti niin, että ihminen, josta meille tässä puhutaan ja joka pitäisi vapauttaa, on jo itsessään seurausta itseään paljon syvemmästä alistamisesta. Hänessä asuu ”sielu”, johon hänen olemassaolonsa perustuu; tämä olemassaolo on itse osa hallinnasta, jonka valta kohdistaa ruumiiseen. Sielu on erään poliittisen anatomian seurausilmiö ja väline; sielu, ruumiin vankila. (Foucault 1975, 45.) Tällä hän tarkoittaa subjektin itsestä lähtevää itsensä alistamista, häneen ei edes tarvitse kohdentaa näkyviä pakkotoimia, vaan valta on istuttanut ideologiansa häneen, sielun. Tämä todellinen ja ruumiiton sielu ei ole itsenäinen olio, vaan elementti, johon vallan vaikutukset kytkeytyvät ja eräs tieto perustuu, koneisto, jonka avulla valtasuhteet tuottavat tiedon mahdollisuutta, ja tieto pitkittää ja vahvistaa vallan vaikutuksia (Foucault 1975, 44-45). Tästä sielusta toimintamallit ja säännöt kumpuavat.

Foucault (1998, 82) toteaa, että sääntö on vainoamisen laskelmoitu nautinto, luvattu veri, joka tekee mahdolliseksi hallinnan pelin jatkuvan elvyttämisen, siis toistetun väkivallan. Halu rauhaan, kompromissin suloisuus, lain hiljainen hyväksyminen, eivät suinkaan ole suuri moraalinen parannus, vaan säännön seurausta ja totta puhuen perversiota. Ihmiskunta nimittäin ei etene hitaasti taistelusta taisteluun kunnes lopulta tavoittaisi universaalisen vastavuoroisuuden, jossa säännöt syrjäyttävät lopullisesti sota, vaan se sijoittaa kaikki nämä väkivaltaisuudet sääntöjärjestelmään edeten siten hallinnasta hallintaan. (Foucault 1998, 82-83.) Bourdieun Symbolisen väkivallan (esim. 1998) käsitteistön tapaan Foucault (1998, 83-84) sanoo sääntöjen mahdollistavan väkivaltaan vastaamisen väkivallalla ja sen, että toinen hallinta voi taivuttaa valtaansa ne, jotka hallitsevat. Itsessään säännöt siis ovat tyhjiä, väkivaltaisia ja vailla päämäärää, ne on tehty palvelemaan tätä tai tuota tarkoitusta ja siten ne voidaan siis taivuttaa yhden jos toisenkin mielivallan alaisuuteen. Historian suuren pelin voittaakin se, joka anastaa säännöt, ja joka ottaa niitä aiemmin hyödyntäneiden paikan ja joka naamioi itsensä vääristöökseen ne ja käyttääkseen niitä vastakkaisessa merkityksessä ja kääntääkseen ne niitä vastaan, jotka ne

alunperin asettivat. Voittaja on se, joka perehtyessään tähän monimutkaiseen koneistoon panee sen toimimaan siten, että hallitsijat huomaavat olevansa hallittuja heidän omien sääntöjensä avulla. (Foucault 1998, 83-84.) Sääntöjen ja ideologian yksityiskohdat ovat tärkeitä, sillä neidän juuri muodostavat hallinnan perustan; ei riitä että pitää arkkitehtuurista, täytyy tietää miten kiviä louhitaan (Foucault 1975, 191).

Althusser (1976, 136-137) syventää vielä *subjektia* sen kahdella merkityksellä, ensinnäkin vapaana subjektiviteettina, joka on aloitteellisuuden keskusta, joka itse tuottaa omat tekonsa ja kantaa vastuun niistä. Toisaalta subjektilla voidaan tarkoittaa, ja tässä yhteydessä tarkoitetaan, alistettua olentoa, joka toimii ylemmän auktoriteetin alaisena, ja jolta on siten riistetty kaikki vapaus, paitsi vapautta hyväksyä alisteisuutensa. Jälkimmäinen näistä tuo esiin, mitä subjektin kaksimielisyys tarkoittaa; yksilö kutsutaan (vapaaksi) subjektiksi, jotta hän vapaasti alistuisi Subjektin määräykseen ja siis (vapaasti) hyväksyisi oman alisteisuutensa, ts. ”aivan omin päin toteuttaisi” sen edellyttämät liikkeet ja toiminnot. (Althusser 1976, 136-137.) Tiivistyksenä subjekteja on olemassa vain oman alisteisuutensa kautta ja tätä alisteisuutta varten, ja siksi he toimivat ”omin päin”. Nähdäkseni tämä kuvaus on osuva myös myöhemmin tarkastellessa opettajankoulutuksen opiskelijoita subjekteina. Kaikki ideologia siis kutsuu konkreettisia yksilöitä konkreettisiksi subjekteiksi subjektin käsitteen välityksellä. Väite edellyttää, että erotamme toistaiseksi yhtäältä konkreettiset yksilöt, toisaalta konkreettiset subjektit, olkoonkin että konkreettisia subjekteja tällä tasolla on olemassa vain konkreettisten yksilöiden kantamina. (Althusser 1976, 129.)

Foucault (1975, 40) muotoilee tämän yksilöiden subjekteiksi kutsumisen ja siten hallinnan niin, että kyseessä on ruumiinvoimien hallinta, joka kuitenkin on ylemmällä tasolla tapahtuvaa toimintaa kuin ruumiin suora alistaminen, samaan tapaan kuin ihmisruumiista voi olla olemassa tietoa, joka ei oikeastaan ole tietoa sen (fysikaalisesta) toiminnasta. Tämä kuvaa nähdäkseni hyvin ja hienovaraisesti ideologisten valtiokoneistojen ideologian avulla tapahtuvan alistamistoiminnan. Foucault (1975, 40) kutsuu tätä tietoa ja hallintaa yhdessä ihmisruumiin poliittiseksi teknologiaksi. Foucault (1975, 1987) puhuu subjekteista hyödyllisinä ja kuuliaisina ruumiina. Ruumiin alistamisen, eli ns. kurinpitotoimet, erottaa orjuudesta se, etteivät ne perustu ruumiiden omistamiseen, ja tyylikkyys piilee siinä, ettei edes tarvita tuota

kallista ja väkivaltaista suhdetta, mutta tuotetaan kuitenkin vähintään yhtä suuri hyöty. (Foucault 1975, 188.)

Kuten Althusser (1976, 136) vielä summaa yhteen tämän subjektiksi kutsumisen, subjektille alistamisen vankeina subjektit ”toimivat aivan omin päin” – pätien valtavaan enemmistöön, poikkeuksina siis ”huonot subjektit” joiden vuoksi sortavan valtiokoneiston osaston on välistä puututtava asioihin. Mutta ”hyvien subjektien” valtava enemmistö toimii tosiaan omin päin, ts. ideologian alaisuudessa, sen ideologisten valtiokoneistojen toiminnassa toteutuvisissa konkreettisissa muodoissa. Heidät on kytketty IVK:iden rituaalien hallitsemiin käytäntöihin. (Althusser 1976, 136.)

Foucaultin (1998, 25) näkökulmasta nietzscheläisessä väkivallassa ei ole kyse väkivallasta muodon perustassa, vaan pikemminkin konfliktuaalisen luonteen korostamisesta, merkityksessä jossa Foucault erottaa väkivallan vallasta. Se on voimien vastakkainasettelu, jossa valta on kaikkialla ja se myös tulee kaikkialta, ei jonkin alkuperäisen voimainkoituksen jälkeen vaan kaikissa muodoissa, kaikkien muotojen ominaisuutena. Kyse ei siis toisin sanoen ole myyttisen väkivallan affirmaatiosta jokaisen henkisen tai poliittisen muodon - sielun tai subjektin, tiedon tai totuuden, lain tai valtion - perustassa, vaan yrityksessä asettaa esille ne historialliset, ei-myyttiset taistelut, väkivaltaiset tai vähemmän väkivaltaiset, joiden efektinä subjekti, tieto tai valtio elää omaa rauhaansa tai rauhallista sotaansa. (Foucault 1998, 25.) Kuten Foucault (1998, 26) itse asian osuvasti kiteyttää, eikö valta ole eräänlainen yleistetty sota, joka tiettyinä aikoina yksinkertaisesti omaksuu rauhan ja valtion muodon, jolloin rauha olisikin yksi sodan muoto ja valtio keino sen käymiseksi.

Ehkä hieman käytännöllisemmän esimerkin subjektien hallinnasta antaa Bourdieu (1980, 190) puhuessaan samaan tapaan Althusserin (1976) käsittelemästä ideologian tekemisestä näkymättömäksi sen kohteille. Hän puhuu julkisesta mielipiteestä, joka ilmenee lehtien etusivulla prosentiosuuksien muodossa, pelkkänä yksinkertaisena artefaktina, jonka tehtävänä on peittää se tosiasia, että mielipide on tiettyinä ajankohtana vaikuttavien voimien jännitysten järjestelmä. On tunnettua, että kaikkea voimankäyttöä seuraa diskurssi, joka pyrkii legitimoimaan sitä käyttävän voiman.

Voidaan jopa sanoa, että kaikkien voimasuhteiden ominaispiirre on, ettei niitä voida täysin käyttää, ellei niiden käyttöä voida salata. (Bourdieu 1980, 190-191.)

Tämän teorian yhteydessä täytyy ottaa esille myös kysymys siitä, onko Suomessa ylipäättään luokkaeroja, ja siten missä määrin Althusserin (1976) marxilaiseen perinteeseen nojaava teoria on relevantti yhteiskunnassamme. Järvinen & Kolbe (2007) ovat kirjoittaneet Suomessa nykypäivänä vallitsevasta luokkajaosta, joka toki on eriasteinen jako kuin mistä vaikkapa Marx puhui. Luokista puhumista ei Suomessa pidetä yleisesti sopivana, vaan on poliittisesti korrektia huomauttaa, ettei meillä ole luokkaeroja, vaan toisaalla kuten Afrikassa (Järvinen & Kolbe 2007, 213). Järvinen ja Kolbe (2007) ovat haastatelleet ns. luokkaretkelijöitä, luokkarajojen ylittäjiä, kuten työväenluokasta keskiluokkaan nousseita ihmisiä. Järvinen siteeraa ruotsalaisista luokkarajojen ylittäjistä väitöskirjan kirjoittanutta Mats Trondmania, jonka mukaan luokkaretkeläinen ei tunne kuuluvansa mihinkään luokkaan. Hän näkee ja kokee luokan, mutta ei elä siinä. (Järvinen 2007, 172.) Heidän kirjansa aiheita oli kommentoitu vaivautuneesti, miksi he rikkovat sopimusta, jonka mukaan tällaisista asioista ei puhuta ääneen. Tästä heräsi tietenkin kysymys, jos sopimus on olemassa, ketkä sen ovat solmineet ja kenen kannalta se on oikeudenmukainen. (Järvinen & Kolbe 2007, 211.) Puhumalla yhdestä suuresta keskiluokasta häivytetään näkymästä viime vuosien kehityskulku, jossa rikkaat rikastuvat köyhien kustannuksella. Nykyaikaisen ajattelutavan mukaan menestyjillä on oikeus nauttia omasta hyvinvoinnistaan välittämättä niistä, jotka eivät kykene osallistumaan tähän iloiseen kulutusjuhlaan (Järvinen & Kolbe 2007, 212).

Suomessa luokkarajat liittyvät paljolti korkeasti koulutetun ja matalasti tai ei-koulutetun väestön välille. Osuvana esimerkkinä tästä ovat Järvisen (2007, 152) pohdinnat siitä kuinka työväenluokkaisesta taustasta nousevalla on opittavaa akateemisesta ilmapiiristä, ensin yliopisto-opiskelijoiden ja –opettajien ja myöhemmin akateemisten kollegoiden kanssa toimimisesta. Hän ottaa esimerkiksi keskustelukulttuurin, jossa on erilaisia lainalaisuuksia, jotka tuntuivat hänen ja hänen haastattelemiensa samantaustaisten henkilöiden mielestä oudoilta ja aiheuttivat nolostumista (Järvinen 2007, 152). Siispä vaikka ero olisikin pääosin pään sisäinen, on se kuitenkin jollain lailla olemassa mikä on jo sinänsä merkittävää tasa-arvon luvatussa maassa. Tiedostan toki, että marxilaisesta luokkasodasta ei tässä

kontekstissa tule puhua, mutta silti näen esimerkiksi Althusserin (1976) teorian soveltuvin osin toteutuvan myös tutkimukseni kohteen mukaisessa suomalaisen yliopiston opettajankoulutuksen tapauksessa.



## 4 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä osiossa käsittelen aineistojani suhteessa taustateoriaan. Oleellista on huomata, että aineistojani, ja etenkin niistä nostamaani yhteistä teemaa selittää pääosin teoriataustani Kriittisen teorian osio, joka tosin nähdäkseni vahvasti kytkeytyy piilo-opetussuunnitelmaan. Piilo-opetussuunnitelman käsitettä tarvitaan myös avaamaan tutkimukseni päämäärää, sitä jotain pimennossa olevaa, joka jää ideaalin ja käytännössä toteutuneen opetussuunnitelman väliin. Bourdieun symbolisen väkivallan teoria ja Foucaultin näkemykset institutionaalisesta vallankäytöstä taas ovat tärkeässä osassa vasta näiden pimennossa olevien asioiden tultua näkyväksi, jolloin ne nähdäkseni selittävät tätä löydöstä.

### 4.1 Keskeyttäneiden haastattelut ja opetussuunnitelma-analyysi

Nostin ensin esiin haastatteluissa yleisimmin käsiteltyjä teemoja. Aineistosta esiin nousseita teemoja oli useampia. Kaikki haastateltavat viittasivat hakuperusteeksi mielikuvan opettajan ammatista niin sanottuna varmana ammattina ja yleisesti hyväksyttynä vaihtoehtona, niin perheen kuin muidenkin tahojen näkökulmasta. Kaikki viittasivat myös Opettajankoulutuslaitoksen pinnallisuuteen, sisältöjä ei käsitelty kovin syvällisesti, vastauksissa korostui jopa hakuprosessin pinnallisuus, hakua ei mietitty kovin pitkään ja syvällisesti. Kaikki kokivat olleensa Opettajankoulutuslaitoksen sosiaalisessa opiskelijajoukossa ns. outolintuja. Kaikki puhuivat myös opettajan työnkuvan epäromantisoinnuksesta, kuitenkin lopettaminen koettiin enemmän tai vähemmän ristiriitaisena prosessina. Näistä teemoista tukeuduin vahvimmin koettuun Opettajankoulutuslaitoksen pinnallisuuteen ja tiedon valmiiksi pureksittuun, ylhäältä päin syötettyyn luonteeseen, jotka peilautuvat nähdäkseni täysin Horkheimerin kriittiseen teoriaan, joka onkin avainasemassa tutkimukseni teoriataustassa.

Käsittelen seuraavaksi aineistoista nousseita teemoja luvuittain teoriataustan ilmiöihin samalla peilaten. Selkeyden vuoksi olen koonnut suurimmat nousseet teemat omiksi alaotsikoikseen. Käytän seuraavia teemoja käsitellessäni suoria lainauksia haastatteluaineistosta (Haastateltu 1–4) havainnollistamaan aineistosta esiin nousseita näkökulmia. Jotkin katkelmat sopisivat useampaakin teemaa

havainnollistamaan, ehkä jopa paremmin kuin jokin muu valittu katkelma, mutta pyrin tietoisesti välttämään toistoa valinnoissani.

Haastatteluaineistosta nostamieni usein toistuneiden teemojen myötä lähdin purkamaan opetussuunnitelmaa näiden teemojen ja taustalle valitsemani teorian pohjalta. Tarkastelen tässä siis opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa siten, että pyrin paikantamaan sieltä sellaisia seikkoja, jotka ovat ristiriidassa haastatteluissa ilmenneiden asioiden kanssa. Poimin siis opetussuunnitelmasta ensin haastatteluaineistosta teorian kautta esille nostamiani teemoja, tosin usein päinvastaisessa muodossa. Käytän molempia aineistoja tässä osiossa rinnakkain, niitä teemojen avulla toisiinsa peilaten. Näitä tarkastelemalla voidaan ikään kuin päästä kirjoitetun ja koetun opetussuunnitelman väliin, ja saadaan selville millainen on toteutettu opetussuunnitelma, ja vastataan siihen mitä opettajankoulutuksessa oikeasti opetetaan. Käsittelen seuraavissa kappaleissa niin opettajankoulutuksen suhdetta Horkheimerin (1968) kriittiseen teoriaan, kuin tähän liittyvää välineellistä järkeä ja sen näkymistä opettajankoulutuksen opetuksessa. Ilmiöt ovat monelta osin yhteneviä, mutta näen kuitenkin hienoisen vivahde-eron, jonka vuoksi käsittelen ilmiöitä omissa kappaleissaan.

#### **4.1.1 Opettajankoulutus ja traditionaalinen tieteenteoria**

Opettajankoulutuksen opetuksesta nousi aineistosta jokseenkin pinnallinen kuva, esimerkkinä luennot, jotka olivat aineiston mukaan:

toisaalta yhteiskuntakriittisiä niinku mä okl:ltä toivoinkin, mutta sitte olis myös paljon luentoja, jotka mä koin jotenki naurettavinakin. (Haastateltu 2)

Opetus ei ihan saavuttanu flow:ta, että olis toivonu vähän enemmän semmosia pähkinöitä purtavaksi. (Haastateltu 3)

Opetus näyttäytyi olevan:

...liian kankeeta ottaen huomioon sen, että se opettajan työ on kuitenkin semmosta heittäytymistä tilanteisiin, ja ehkä semmosta heittäytymistä olis voinu lisätä, joka olis sitte puolestaan johtanu semmoseen vapautumiseen. (Haastateltu 2)

On niin paljon tommosia kiinteitä oppiaineita nykyään, jotka varmaan pohjaa sille tehokkuusajattelulle, mikä nykyään vallitsee ... se luovuus jotenki jää aika pahasti paitsioon. (Haastateltu 4)

Miten mun näkemyksen mukaan opettajuus on ainakin ennen ollut, on ainakin opettajalle jäänyt sellanen autonomia, semmonen vapaus niinku ite määritellä se kasvatustilanne ja kuinka siinä toimitaan. (Haastateltu 1)

Näiden haasteiden ja ongelmien järjellisyttä itsessään ei nähty tärkeänä, ja haastateltavien näkemyksen mukaan opettajankoulutuksessa ei kiinnosta minkä takia ongelmat ovat syntyneet. Opiskelijat kokivat olevansa *siellä oppimassa kuinka toteutetaan ennalta päätettyjä päämääriä*. (Haastateltu 1) Heidän suhteessaan opettajankoulutuslaitokseen siis korostui Horkheimerinkin teoriassaan (1968, 23) muotoilema systeemin ja yksilön välinen kuilu, jonka voimasta asiat vain otetaan ylhäältä päin vastaan. Kuten Jarvis (1985, 49) kuvailee klassista opetussuunnitelmaa, systeemin tarpeet nähdään etusijalla.

Yliopiston proffat, tutkijat ja opettajat on päättäny etukäteen, mitkä ne ongelmat on, mihin meitä koulutetaan, vastaamaan ennalta asetettuihin haasteisiin. (Haastateltu 1)

Ei opiskelu tai tuota koulu, pitäs olla paikka, missä pureksitaan valmiita faktoja ja sisältöjä, mitä se valitettavan pitkään on, ja se voi olla sitä jopa tääläkin, yliopistossa, monissa aineissa, en nyt välttämättä viitsi alkaa erittelemään mistä mulla on kaikista negatiivisimmat kuvat. (Haastateltu 4)

Vertailukohdaksi aineistossa nostettiin haastateltujen opiskelukokemuksia muista tiedekunnista, joissa *lähdetään niinku niistä syistä, eikä niinku vastata niihin, se on niinku täysin päinvastasta toimintaa* (Haastateltu 1) (vrt. Jarvis 1985, 49 ja romanttinen opetussuunnitelma).

Tavallaan jo perusopinnoissa kirjallisuudessa perehdytetään sellaseen aiheeseen, et mikä koko kirjallisuustieteen merkitys on, et onko sillä sellasenaan mitään funktiota, et opitaan jo sellain kyseenalaistaan omaa ainetta. (Haastateltu 4)

Kyseessä on tavallaan sama asia, mihin Horkheimer viittaa (1967, 13) muotoilemalla, että vaikka tekninen tietämys, samoin kuin opettajankoulutuksen antama tieto, laajentaakin ihmisten ajattelu- ja toimintahorisonttia, niin kuitenkin ihmisen yksilöllinen itsenäisyys vain taantuu, samoin kuten hänen kykynsä vastustaa

taustalla piilevää manipulaatiokoneistoa, siis kykynsä kuvitella ja kykynsä arvioida asioita itsenäisesti. Näin hänestä tulee *pedagoginen toimija, joka niinku suorittaa tällasia ikäänkun pikkutehtäviä*. (Haastateltu 1) Opiskelijat kuvasivat toimintaa, jossa koulutus syyttää kyllä tietämystä, nimittäin teknistä välinetietämystä, mieliin, mutta silti luova, itsenäinen ajattelu vain tuntuu jäävän paitsioon, koska pohjimmiltaan käsiteltävät ongelmat ovat ylhäältä annettuja sovinnaisuuksia.

Ne (opettajaopiskelijat) täytetään tällaisilla naurettavilla ongelmilla täyteen, ja naurettavilla tehtävämäärällä, millä ei oo niinku mitään, edes sitä käytännön merkitystä, mut sillä on se funktio et se turruttaa sen muun kritiikin mahdollisesti. Opiskelijakulttuuri vahvisti sitä, mitä okl halusin sen vahvistavan, eli tällasia reippaita, mihin tahansa kykeneviä toimijoita, keitä ei kiinnosta hittoakaan, mitä ne on tekemässä. (Haastateltu 1)

Haastatteluaineistossa näkyi siis paikoin voimakkaasti opettajankoulutuksen yhteys traditionaaliseen tieteenteoriaan (vrt. Horkheimer ja kriittinen tieteenteoria), tarkoittaen että sisällöt opetuksessa ilmenivät haastatelluille suuressa määrin jostakin ylhäältä annettuina, eivätkä tuntuneet luontevilta (vrt. Jarvis 1985, 49 ja klassinen opetussuunnitelma). Horkheimer (1968, 24) puhuu haastateltujeni kanssa samasta asiasta kritisoidessaan tällaista traditionaalista, jämähtänyttä tieteenteoriaa, joka on luonnolliseksi ja kyseenalaistamattomaksi koettu, mutta sitä pitäisi voida inhimillisen toiminnan aikaansaamana myös kritisoida, avata katse yhteiskunnan, tai minkä tahansa näin toimivan järjestelmän, tässä tapauksessa koulutuslaitoksen, luonnottomuudelle. Tällaisesta pinnallisen, ylhäältäpäin annettavan tiedollisuuden luonteesta käy Horkheimerin ja Adornon (1969, 164) käytännön esimerkki kulttuuriteollisuustekniikan valjastamisesta palvelemaan sarjatuotantoa ja vakioimista. He viittaavat siihen, kuinka tekniikan kehitys on muuttanut ihmiset puhelinta käyttävistä toimijoista, radiota kuunteleviksi vastaanottajiksi. (Horkheimer & Adorno, 1969, 164.) Samaan tapaan myös haastatellut opiskelijat nähdäkseni kokevat opettajankoulutuksen passivoivana vastaanottamisena aktiivisen toimimisen sijaan.

Ajattelin että yliopisto-opiskelu olis semmosta vuorovaikutuksellisempaa, että olis ollu enemmän keskustelua, ja ihmiset olis vähä avautunu omista kokemuksista enemmän ja omista mielipiteistään, että mä sain siitä vähän kuullakin kun olin äänessä, eikä se olis sitte välttämättä muiden mielestä ollu tarkoitus ... muistan yhen semmosen luentosarjan, missä tykkäsin olla äänessä, koska aiheet kiinnosti mua ja sitten tota muistan kuulleen siitä

myöhemmin, että ei olis ehkä sitte ollu soveliasta olla niin paljon äänessä, että tyyliin olisit antanu opettajan hoitaa sen puhumisen tai jotain tämmöstä. (Haastateltu 3)

Se jää todella mielestäni huomattavasti pinnallisemmaksi ne keskustelut, niissä kuin näissä vertailukohdissa. (Haastateltu 4)

...että on tässä niinku 5 vuotta palttiarallaa aikaa opiskella yliopistossa, niin että miten haluaa sen käyttää, et tuli itellä sit semmonen et haluan ehkä enemmän kehittyä sitten semmosten omien tai omaan niinku ajatteluun kehittämiseen teoreettisessa mielessä, avartamiseen, kun että käytän sen sitten harjotellen erilaisia käytännön taitoja, jotka oli hyvin integraali osa tätä okl:n alkutaipaleetta, että ehkä semmonen tutkivampi ote, oli se mikä sai sit vaihtamaan alkutaipaleella pääainetta. (Haastateltu 4)

Aineistossa siis viitattiin opettajankoulutuksen opiskelijoiden habitukseen (vrt. Bourdieu 1998) suurten, ylhäältäpäin annettujen tehtävien ja ongelmien yksinkertaisena kritiikittömänä hyväksymisenä, mikä erosi tyystin haastateltujen odotuksista. Rautiainen (2006, 189) puhuu samasta asiasta opintojen ylikuormittamisena, jonka seurauksena oppiminen on todennäköisesti luonteeltaan pintaoppimista ja päinvastoin pintasuuntautunut opiskelija kokee kurssin kuormittavaksi. Horkheimer (1967) viittaa tällaiseen samaan, olennaisesti *objektiivisesta järjen* järjestelmistä eroavaan ilmiöön, jossa käsitystemme objektiivinen perusta korvautuu yhteen sovittelemattoman tietoaineksen kaaoksella ja tieteellisen työmme samastuu pelkästään tällaisen aineksen järjestelyyn, luokitteluun ja laskemiseen, joita *subjektiivinen järki* onkin taipuvainen pitämään tieteen päätehtävänä. Järjen avulla ihminen sitten pitää pintansa tai sopeutuu, ja tulee näin yhteiskunnassa toimeen, järki siis taivuttaa yksilön antamaan yhteiskunnalle periksi, milloin hän ei ole riittävän vahva muokatakseen siitä omien etujensa mukaista. (Horkheimer, 1967, 24, 201). Näin myös aineiston käsitysten mukaan myös opettajankoulutuksen opiskelijat pääosin antavat periksi, tai ainakin sopeutuvat täysin koulutuksen vaatimaan ajattelutapaan.

Kyl mä oon niissä pärjänny, koska mä oon tienny mikä niissä on vialla. Jos en mä olis tajunnu sitä, et missä se homma kusee, nii siinä vaiheessa se olis varmaan ollu lannistavaa, koska mä olisin ehkä syyttäny itseäni siitä. Mut ku mä tiesin minkä takia mä en pidä niistä ja keksin itselleni vaihtoehdon toimia toisin, nii ei se oo lannistavaa koska mä tiesin missä mennään. Mä voin hyvin samaistua ihmisiin, jotka ei ikäänkun saa kii siitä hommasta, et mikä siinä mättää, sillen siinä lannistuu, ku sillen siinä syyttää itseään siitä. (Haastateltu 1)

Horkheimerin ja Adornon (1969, 15) mukaan, kuten kieltolaista on aina seurannut myrkyllisempien aineiden tulva, niin samaan henkeen kriittisen teorian kuvaaman teoreettisen kuvitteluvoiman kammitsointi on vahvistanut poliittista vainoharhaa, ikään kuin myrkyllisempää ajattelua ja siis oikeastaan itsenäisen ajattelun puutostilaa. Edellisissä haastattelulainauksissa nähdäkseni kuvataan juuri tätä ylhäältä päin suunnatun tiedon ajattelua kammitsoivaa vaikutusta, mikä johtaa itsenäisen ajattelun puutostilaan. Tällaisen traditionaalisen, ylhäältäpäin annetun tiedon konventionaalinen suosiminen ikään kuin pyrkii ottamaan opiskelijoilta keinot panna vastaan, jos ei opiskelija edellisen haastattelun tapaan siis itse tunnista tätä tilannetta. Tämän voi nähdä niin, että kasvatustieteiden järjestelmä siis kaiken kukkuraksi näyttää järjestelmällisesti pyrkivän sensuurikoneiston tarpeettomaksi tekemiseen (Horkheimer & Adorno 1969, 15), koska siis vastakkaista ajattelua ei ennen pitkää enää juuri esiinny. Myös Rautiainen (2006, 190) toteaa, ettei emansipatorinen, siis omien ennako-oletusten kyseenalaistamiseen, vaihtoehtoisten näkökulmien etsimiseen ja aiempien käsitysten muuttamiseen tähtäävä koulutus ole suomalaisissa yliopistoissa arkipäivää.

Tähän tapaan myös Kallas ym. (2013, 24) ottavat opettajankoulutuksestakin esiin sen hieman kisällimäisen luonteen, opettamisen ikään kuin käsityöammattina, jossa työn laatu mitataan suorituksen oikeellisuudella ja tuloksen ennustettavuudella. Tällöin opettaminen perustuu enemmän osaamiseen ja hallitsemiseen kuin ymmärtämiseen ja vastavuoroisuuteen (Kallas ym. 2013, 24), siis Horkheimerin (1968) sanoin subjektiiviseen järkeen objektiivisen kustannuksella. Myös he näkevät koulutettavan tehtävänä oppia hallitsemaan kouluttajan käyttämät valmiit toimintamallit, opetus nähdään mekaanisluonteisina syy-seuraussarjoina (Kallas ym. 2013, 24). Koulutuksen nähdään vaikuttavan verrattain todella vähän koulutettavien asenteisiin suhteessa toimintaan, ja asenteissa uskotaan pitkälti intuitioon, opettajan autonomiaan ja siihen, että olemalla vain oma itsensä ja toimimalla uskomustensa mukaisesti, toimii niin kuin opettajan tuleekin. Tätä henkilökohtaista vapautta ei voi kuitenkaan nähdä hyveenä itsessään, vaan ainoastaan mikäli oppilas hyötyy siitä. (Kiviniemi 1997, 206.) On vaikea oikeuttaa opettajan toiminta ja päätäntä oppilaan parhaasta, mikäli opettaja toimii enemmän sattuman varaisen intuiotensa, kuin teoriaperäisen ymmärryksen varassa.

*Se on tehty vaan vastaamaan tiettyjä tarkoituksperiä, mitä ei kyseenalaisteta.*

(Haastateltu 1) Siis tiivistettynä koululaitoksen kriittisen ja teoreettisen tarkastelun sijaan opettajankoulutuksessa haastateltujen mukaan painottui lähinnä metodiikka, ajattelun ja pohdinnan sijaan tekeminen ja valmiiden ongelmien ratkaiseminen. Opettajankoulutuksessa eivät heidän mukaansa olleet keskeisiä kysymykset sellaisina:

...missä opiskelijalla on ollu mahdollisuus ite niinku osittain ainaki pohtia sitä asiaa, niinku tota vastata siihen omalla tavallaan, et kysymykset on aina sellasessa muodossa, missä ei oo niinku oikeeta vastausta tavallaan. (Haastateltu 3)

Vertailukohtana mielenkiintoisesti opetussuunnitelmassa (2009, 179) OKLP510 orientoivan harjoittelun kohdalla mainitaan ydinteemaksi oman subjektiivisen kokemisen, havainnoimisen ja tietämisen suhde kouluun ja sen toimintoihin sekä yhteisön muihin jäseniin, esimerkiksi kysymyksiä miten toimin, kohtaan ja olen muiden ihmisten kanssa. Erityistä huomiota sanotaan kiinnitettävän koulukulttuurin itsestäänselvyyksien ja kulttuurisesti vahvoiksi muodostuneiden käsitysten kyseenalaistamiseen. Esimerkkeinä mainitaan kysymyksiä kuten miksi koulussa viitataan ja ovatko oppiaineet ja oppitunnit ainoa tapa jäsentää koulun työtä ja aikaa. (OKL 2009, 179.) Nämä tavoitteet ovat enemmänkin Jarvisin (1985, 49) oppijan tarpeista lähtevän romanttisen opetussuunnitelman kaltaisia, eli haastateltujen kertomaan vastakkaisia. Tällainen itsestäänselvyyksiin huomion kiinnittäminen ja konventioiden toistamisen välttäminen näyttää tavoitteena varsin ylevältä ja kriittisen teorian ajatusten mukaiselta, mutta ainakaan aineistoni valossa näin ei kuitenkaan laajemmassa mittakaavassa tapahdu.

Sinänsä vain taidoiksi ja välineellisiksi keinoiksi palautettavien asioiden lisäksi Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman (2009, 168) kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon tavoitteissa mainittiin myös opiskelijan teoreettisen ymmärryksen ja kokemuksien ohjatuista harjoitteluista ja oppimistilanteista integroiminen henkilökohtaiseksi kasvatus- ja opetusfilosofiaksi. Opiskelijan olisi myös tavoitteellista tunnistaa oppiaineiden tieteellisiä taustoja, yhtäläisyyksiä ja eroja, ja hänellä tulisi olla alustava perehtyneisyys perusopetuksen 1.-6. -luokilla opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien opettamiseen (OKL 2009, 168).

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma (2009, 167) esittää myös erilaisia kompetensseja, joiden kehittyminen on koulutuksen tavoite. Esimerkiksi eettisen kompetenssin täyttääkseen opiskelijan tulisi pystyä tunnistamaan ja analysoimaan toimintaansa eettiseltä kannalta ja toimimaan ristiriitatilanteissa eettisten periaatteiden pohjalta. Intellektuaalisen kompetenssin saralla opiskelijan tulisi perustaa toimintansa ja ammatillisen kehittämisensä tieteelliselle ajattelulle. Viestintä- ja vuorovaikutustaitoja peräänkuuluttavan kompetenssin lisäksi mainitaan vielä kulttuurinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen kompetenssi, jonka nojalla opiskelijan tulisi kyetä arvioimaan yhteisön arvoja ja toimintakäytänteitä ja osallistua niiden kehittämiseen, esimerkiksi kyetä näkemään asioita toisin, arvioimaan ja muuttamaan niitä. (OKL 2009, 167-168.) Nämä kompetenssit lähtökohtaisesti jo painottavat tieteellistä otetta ja näkökulmaa. Viimeisenä kompetenssina on mainittu pedagoginen kompetenssi, jonka mukaan opiskelijan tulisi kyetä suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja kehittämään erilaisia oppimisprosesseja (OKL 2009, 168). Vertailukohtani eli haastatteluaineiston perusteella painottuva näistä lienee juuri pedagoginen kompetenssi.

Syrjäläinen ym. (2006, 143) huomioivat tähän liittyen myös, kuinka kasvatustieteessä on valitettavan yleisesti käännytty kohti metodikeskeistä psykologismia, ja kasvatustieteessä ja yhteiskuntateoreettiset painopisteet, kuten kasvatustieteessä, -sosiologia ja koulutuspolitiikka ovat jääneet marginaaliin. Siis ne painoalueet, jotka keskeisimmin tukisivat kriittisen kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatietoisuuden kehittymistä. Opiskelijoiden onkin vaikea hahmottaa pääaineen roolia opintojensa yhtäältä katkelmallisessa, ja toisaalta täyteen ahdetussa kokonaisuudessa, ja näin esimerkiksi liikunnan lajiharjoitukset saattavat mennä prioriteetissa kasvatustieteen syventävien opintojen edelle sekä opiskelijoiden että didaktikkojen järjestyksessä. Vain aniharvat opiskelijat murtautuvat tämän opettajankoulutuksen yhdenmukaistavan ja neutraloivan mankelin läpi, ja onkin kuvaavaa, että suuri osa opiskelijoistamme kutsuu opinahjoaan kouluksi ja pitää ihanteenaan mahdollisimman mutkatonta valmistumista, ja sen nimissä siedetään täyteen ahdettua ja fragmentoitunutta opetussuunnitelmaa ja opintojen epäakateemista kurinalaisuutta. (Syrjäläinen ym. 2006, 143-144.) Akateemisempi ajattelun kehittämiseen tähtäävä opiskelu saattaa tällaisten opiskelijoiden mielestä



näyttäytyä epäselvältä, kun ei voi suoraan nähdä miten se palvelee tulevaa ammattia. Ylhäältä päin annetut kysymykset ja vastaukset antavat näin ajatteleville opiskelijoille ainakin jonkinlaisen vakaan ammatillisten kysymysten hallinnan tunteen. Kuitenkin kuten Puolimatka (2005, 50) asian muotoilee, vallitseviin tieteellisiin käsityksiin ei tule luottaa pelkästään siksi, että ne ovat tiedeyhteisön yleisesti hyväksymiä, ja näin totuudesta kiinnostuneen on vain pystyttävä sietämään epävarmuutta. Kuvaavaa on myös Rähän (2006, 225) mainitsema vastaus kysymykseen, mitä ensimmäisen vuosikurssin opiskelija on oppinut opettajankoulutuksessa: uinnin potkun.

Hieman ristiriitaisesti suhteessa edellä nostamiini näkemyksiin opettajankoulutuksen epätieteellisyydestä opetussuunnitelma kuitenkin tuntui voimakkaasti painottavan akateemisuutta ja tieteellistä metodologiaa. Kasvatustieteiden tiedekunta sanoo ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteiksi antaa opiskelijalle valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen, sekä valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä (OKL 2009, 39). Tästä lausumasta jo selviää, että opetuksen tulisi painottua tieteelliseen otteeseen ja kykyyn soveltaa nimenomaan tieteellisiä menetelmiä, eikä antaa ylhäältä päin vastauksia valmiiksi pureksittuihin ongelmiin. Kohta työelämän asiantuntijuuden painotuksesta on siinä mielessä ongelmallinen, että asiantuntijuus käsitteenä nimenomaan antaa ikään kuin luvan jonkinlaiseen käytännön välineellisen tiedon merkityksen korostamiseen, minkä ei edellä mainitsemani kohdan valossa taas tulisi liikaa korostua. Eräsaarta (2006, 19) lainaten asiantuntijuuden käsite liittyy oletukseen, että meillä olisi saatavilla autenttista informaatiota, päteviä kuvauksia ja lopulta yhteisesti hyväksyty kuvaus yhteiskunnallisista olosuhteista, ja kuitenkin läpinäkyviä ja kiistattomia faktoja on yhä vähemmän. Kiistattoman näytön antamisesta, vakuuttavien todisteiden esittämisestä ja niistä koostuvan kuvauksen konstruoinnista on tulossa hankalaa ja sotkuista puuhaa. Tämä asiantuntijoiden, instituutioiden ja objektiivisuuden asetelmaa on luonteeltaan ”kylmän” kaavamainen, keinotekoinen ja yksinkertainen. Totuudenkaltaisessa puolueettomuudessaan asetelma on kylmä juuri objektiivisuutensa, maailman tapahtumista irtoamisen, itsestäänselvyyksien esittämisen, tunnistamiseen ja arvottamiseen kuuluvien vivahteiden ja erityisominaisuuksien laiminlyönnin tai piittaamattomuuden, tiedon ja kokemuksen

jyrkän erottamisen, ja joskus jopa todellisuuden ontologisoinnin johdosta. (Eräsaari 2006, 19-20.) Asiantuntijuus on siis luonteeltaan hyvin samankaltainen kuin tutkimani opettajankoulutuksen ylhäältä päin suuntautunut, valmiiksi muotoiltuihin kysymyksiin vastaava tieto. Toisaalta samassa yhteydessä (OKL 2009, 39) mainitaan valmius toimia myös oman alansa kehittäjänä, joka taas puhuu suuremman, edelleen sovellettavissa olevan tiedon painotuksesta, valmiiden tietyn ongelman ratkaisevien vastausten sijaan, ja näiden painotusten välillä voi havaita ristiriidan.

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman (2009, 167) lähtökohdissa myös peräänkuulutetaan mallia tutkivaa opettajuutta ja yhteisöllistä asiantuntijuutta toteuttavasta koulutuksesta, jossa opiskelun dialogisuus ilmenee avoimuutena keskustelulle, kysymyksille ja kyseenalaistamiselle, näkemyksien kuuntelemisena ja toiminnan vastavuoroisuutena. Tämä ajatus on jo lähtökohtaisesti Horkheimerin kriittisen teorian mukaista välineellistä järkeä tuottavan koulutusmallin vastainen. Sen mukaan opiskelijoita kannustetaan, tuetaan ja jopa vastuullistetaan omien tavoitteidensa määrittelyyn, itsetuntemuksen syventämiseen ja oppimisen kriittiseen arviointiin, sekä yhteisöllisiin ajattelu- ja työskentelytapoihin. Tällainen malli edellyttäisi sitä, että opiskelijat olisivat orientoituneita nimenomaan tieteelliseen tietoon, sen tutkimiseen ja kyseenalaistamiseen. Tämä taas ei täsmää edellä haastatteluissa ilmenneeseen opiskelijoiden ylhäältä päin annettuun tietoon turtumiseen.

Monesti pohditaan kysymystä miksi Opettajankoulutus ylipäänsä on yliopistokoulutusta, kun sen toisaalta mahdollisimman käytännönläheiset ja toisaalta tieteelliseen otteeseen pyrkivät tavoitteet ovat selkeästi ristiriidassa, eikä se oikein tunnu osaavan valita puoltansa tämän suhteen. Varsinaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman sen lähtökohtia ja tavoitteita kuvaavassa osiossa (2009, 167) mainitaan tavoitteeksi nimenomaan vahva akateeminen identiteetti ja sen antama perusta osallistua oman alansa tieteelliseen ja ammatilliseen kehittämiseen. Opiskelijat saavat valmiuksia tieteellisen tutkimuksen tekemiseen ja kriittiseen tieteellisen kirjallisuuden seuraamiseen, jotka muodostavat perustan elinikäiselle oppijuudelle ja oman tulevan työn ja kouluyhteisön tutkimuspohjaiselle kehittämiselle. (OKL 2009, 167.) Palaan tähän kysymykseen myöhemmin johtopäätöksissä.

#### 4.1.2 Välineellinen järki

Haastatteluaineistoni myötä oleelliseksi teemaksi nousi siis Horkheimerin (1967) esittelemä kriittinen teoria, jonka pääsisältö on tiedon ylhäältä päin annettu luonne, opettajankoulutuksen tapauksessa konventioiden kritiikitön vastaanotto. Kriittistä teoriaa sivuaa, ja siihen toisinaan yhtenee, välineellisen ja objektiivisen järjen välisen suhteen ongelma. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelma itsekin ottaa heti alussa esille saman problematiikan (OKL 2007, 1). Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen internetsivuilta löytyy myös vuosien 2007-2009 opetussuunnitelma, jossa on uudempaa versiota laajemmin taustoitettu opetussuunnitelman taustalla olevia ajatuksia. Tässä taustaosiossa ilmaistaan, ettei Cygnaeuksen laatima opetussuunnitelma Jyväskylän seminaarissa vuonna 1863 saanut taakseen yksimielistä kannatusta. Opetussuunnitelma on aina neuvottelun tulosta, niin myös tuolloin, ja tietty jännitteisyys on säilynyt mukana keskustelussa tuosta ajasta nykypäivään. Näkemuserot koskivat, ja koskevat edelleen perustavalla tavalla opettajankoulutuksen luonnetta, nähdäänkö opettajankoulutus sellaisena, että sen on pyrittävä takaamaan selviäminen opettajantyön keskeisimmistä tehtävistä vai rakennettava sellaista yleistä pedagogista osaamista ja ymmärrystä, jota opettaja sitten soveltaa työtehtävissään. Edellinen siis painottaa käytännöllisten taitojen opettamista ja jälkimmäinen formaalisten taitojen kehittymistä. (OKL 2007, 1.) Keskeinen tutkimuksen ongelmani käytännöllisen järjen ja objektiivisen järjen suhteesta koulutuksessa otetaan siis jo opetussuunnitelmassa itsetietoisesti esille. Tämä, jo opetussuunnitelmassa esille otettu ongelma, on aivan oleellinen pohdittaessa opettajankoulutuksen roolia, ja sitä, tulisiko sen ylipäätään olla yliopiston alaisuudessa, kuten se tänä päivänä on. Problematiikkaan liittyy oleellisesti käytännön ja teorian yhteen nivominen ja niiden lähtökohtainen ja kategorinen ero.

Se toinen vuosi oli ikään kuin niinkun se viimeinen domino-palikka, joka kaato sen koko rivin. Koska se oli nimenomaan sitä tee näin – tee noin – tämmöstä pedagogista fasismia. Se (opettajankoulutuslaitos) irtautuu kaikesta siitä reflektiosta muuhun yhteiskuntaan. Ja Okl tekee nimenomaan sen et se tekee tällasia hienovaraisia, terapeutisia fasisteja, jotka niinku muovaa lapsista kilttejä ihmisiä. Ja tää kaikki tapahtuu siinä luulossa et me tehdään hyviä asioita. (Haastateltu 1)

Tässä tapauksessa hyviä asioita, koska opittava tieto on luonteeltaan ylhäältä päin annettua ja pohjimmiltaan subjektiivista, eli tiettyihin päämääriin johtavia keinoja, saa opiskelija tällaista tietoa omaksuttuaan käsityksen, että keinoja noudattaen hän toimii oikein ja tässä tapauksessa on hyvä opettaja. Mikäli hän siis tyytyy vain omaksumaan tällaista tietoa. Roosin (1985, 11) mainitsevat, erotteleviksi muodostuvat dispositiot, asenteet ja suhtautumistavat, tulevat aineistossa vahvasti ilmi erään haastateltuni verratessa opettajankoulutuksen olevan luonteeltaan *vähän niinku putkihommat mitä täytyy tehdä, ja kun on rankkaa niin heitetään vitsiä*, (Haastateltu 1). Opetuksen välittämät tieto näyttäisi siis olevan ylhäältä käsin annettua välinetietoa, joka joko otetaan vastaan sellaisenaan, tai kritiikkinä korkeintaankin tehdään siitä pilkallista vitsiä, sen sijaan että yritettäisiin vaikuttaa asiaan. Toistuvassa määrin haastateltujen puheenvuoroissa sivuttiin käytännön ja teorian eroa.

Tuntuu että tietyt aineet antaa sellasia parempia valmiuksia lähestyä asioita sillain monesta perspektiivistä ja syvällisempi ote siihen sisältöön, painottuu mun käsityksen mukaan sitten niillä muiden aineiden opiskelijoilla, kun sitten välttämättä okl:n. (Haastateltu 3)

Vastaus osoittaa vahvasti enemmän Horkheimerin teorian mukaisen *välineellisen eli subjektiivisen järjen* suuntaan, kuin *objektiivisen järjen*. Tällaista objektiivisuutta aineistossani peräänkuulutettiin teoreettisena ja kriittisenä ajatteluna, yleensäkin pelkkiä keinoja, metodiikkaa syvällisempänä ajatteluna.

En todellakaan halua sanoa, että okl opiskelija prototyyppi, menis niinku läpi putken vaan ja opettajaks, et varmasti joukossa on monenlaisia ihmisiä, mutta niinku putki kyllä tarjoaa ihan hyvät mahdollisuudet sellaselle, jos niin haluaa tehdä. Ku siinä on se reitti, valmiina mahdollisuus mitä pitää tehdä ja mitä kautta mennä, jos haluat valmistua opettajaks, nii kyllähän se sen mahdollisuuden tarjoaa. (Haastateltu 4)

Kommentin hieman ujosta luonteesta huolimatta rivien välistä on luettavissa käsitys siitä, että opettajankoulutus muodostaisi niin sanotun opiskeluputken koulutuksen läpi opettajan ammattiin. Tämä liittyy laajempaan keskusteluun yliopiston koulumaistumisesta (esim. Ahola & Olin 2000) ja yliopisto-opiskelun vertautumisesta ammatilliseen opiskeluun.

Ei ollu semmosta draivia saada ainoastaan se ammatti, että varmasti paino vaakakupissa enemmän se että opiskelu toisenlaisessa, mahdollisti semmosen pohtivamman opiskelijaroolin. (Haastateltu 4)

Mä en ikinä oo keskittynyt mun opettajankoulutuksen opintoihin, en siksi ettei olisi ollut aikaa, vaan siksi et mä oon pärjännyt niissä hyvin vaikken oo tehnyt v\*\*\*\*akaan, anteeksi, niitten eteen. Ja tuota samaan aikaan mä koin et muut opinnot haasto silleen sopivasti ja ne anto niinku oikeesti, tuntu et siinä mennään eteenpäin, eikä niinku taaksepäin niinku okl:ssa. (Haastateltu 1)

Haastateltuni muutenkin viittaavat, että suurin osa tyytyy vain ottamaan vastaan tämän ylhäältä päin suunnatun välineellisen tiedon sen enempää miettimättä, koska näin tehden he ainakin aikanaan valmistuvat opettajaksi. *Se varmaan riippuu hirveesti opiskelijan omasta kiinnostuksesta, et kuinka paljon jaksaa paneutua.* (Haastateltu 3)

Mä koen et okl:n tutkimukset on liittyneet vahvasti opettamiseen, akateeminen vapaus on hirveen suppeeta okl:ssä ja nimenomaan sen takia kun siellä puhutaan vaan tietynlaisista asioista. (Haastateltu 1)

Ehkä se niinku se syvällisempi ote siihen sisältöön, painottuu mun käsityksen mukaan sitten niillä muiden aineiden opiskelijoilla, kun sitten välttämättä okl:n, että hirveen, mää toivotan kokoajan tämmöstä käytännön ja teorian eroa tässä, et alkaa jo kyllästyttään itseänikin, mutta tuntuu että tietyt aineet antaa sellasia parempia valmiuksia lähestyä asioita sillain monesta perspektiivistä. (Haastateltu 4)

Kuten Broady (1986, 11) kertoo opettajainkoulutuksesta, siellä tuskin saa tietää lainkaan siitä, millaiset ovat koulun yhteiskunnalliset funktiot, tai mitä merkitsevät oppilaiden ja opettajien luokkatausta, jolloin näkyvistä katoavat yhdet olennaisimmista koulun ongelmiin liittyvistä syistä. Opettajankoulutuksessa puheen nähdään keskittyvän yleisemminkin erilaisten koulun ongelmien syiden sijasta esimerkiksi kouluaineisiin, ja yleisesti siihen, mitä luokkahuoneen sisällä tapahtuu, erilaisiin ongelmiin, jotka sitten oletetaan ratkaistavan oikean pedagogisen menetelmän avulla. (Broady 1986, 11.) Aineistoni näkökulmat puoltavat pitkälti Broadyn ajatusta opettajankoulutuksesta tällaisena teorian sijaan opetusmetodeihin painottuvana paikkana, jossa *meitä opetettiin, ei pohtimaan, vaan tekemään asioita.* (Haastateltu 1) Haastatellut kertoivat kaivanneensa *enemmän teoriaa, vähä sitä*

*puolta, että missä kehitysvaiheessa lapsi on vaikkapa ykkösluokalla, (Haastateltu 3)*  
ja tältä osin he muistivat vain:

...ne kasvatustieteen perusteet, mitkä oli vähän turhia, ku niitä ei käyty kunnolla, vaan esimerkiksi tehtiin lukupiirinä ne kirjat, ja en tiedä et kuinka jengi sit, opiskeliko hirveesti niitä kirjoja välttämättä sillä metodilla, muutaku sen oman alueensa. (Haastateltu 2)

Opettajankoulutuksessa ilmenevän tiedon luonteen tiivistää hyvin se, että:

...monesti kuulee puhuttavan, että esimerkiksi inklusio, et siinä on jotain hämärää, siinä on jotain mikä tökkii, mut joka tapauksessa se on nieltävä, siihen on pyrittävä, ja ihmiset menettää taidon ajatella itse sitä asiaa, sen takia et meille puhutaan siitä niin paljon.  
(Haastateltu 1)

Haastateltu ottaa esille ilmiön kun kirjat käydään läpi jonain ylhäältä päin annettuna (vrt. Jarvis 1985), ts. ikään kuin pakkopullana, mutta niihin ei sitten kuitenkaan syvennytä sen enempää. Rähä (2006, 232) viittaa samaan tapaan kasvatustieteisiin opettajankoulutuksessa enemmänkin yhtenä oppiaineena muiden aineiden joukossa, jossa siinäkään ei yllätä käsitteelliselle tasolle. Myös Kallas ym. (2006, 163-164) viittaavat opiskelijapalautteen perusteella tenttien ja opintotehtävien koetun ulkoa annetuiksi sosiaalisen kontrollin välikappaleiksi, joilla on hyvin vähän tekemistä opiskelijan oppimistarpeiden ja ajattelun kehittymisen kanssa. Esille nostettuihin ilmiöihin ja ongelmiin tarjotaan vastaukseksi keinoja, kuinka ne kohdatessan tulee toimia, sen sijaan että ilmiöitä itsessään pohdittaisiin syvemmin. Tässä näky subjektiiivisen tiedon painotus, jota Horkheimer (1967, 20) kuvaa *järjen kaavoittumisena*, jolloin ajattelusta ei ole enää apua määriteltäessä jonkin päämäärän järjellisyttä itsessään. Haastateltujen ajatuksissa on jo kaikuja tällaisesta äärimmäisen mekaanisesta ajattelusta, jossa välineelliset metodit ja keinot menevät täysin heidän peräänkuuluttamansa teoreettisen tiedon, ja sen myötä *objektiiivisen järjen* edelle.

Väitän, että opettajankoulutus on mun kokemuksen mukaan, niinku välineellistä toimintaa, koska sitä ei kiinnosta minkä takia nää ongelmat on syntyne, vaan ne (ongelmat) on asetettu meille opettajille etukäteen. (Haastateltu 1)

Vertailukohtana kasvatustieteen perusopinnoista puhuttaessa opetussuunnitelma (OKL 2009, 177) kertoo tavoitteena olevan kasvatusta ja opettajuutta koskevan

esiymmärryksen avoin tutkiminen, mikä edellyttää kriittisen reflektion taitojen kehittymistä. Lisäksi tavoitteiksi luetaan tieteellisen otteen harjoittelu sekä kasvatustieteen ja sen historiallisen kehityksen pohtiminen (OKL 2009, 177). Näin varmasti toisaalta onkin, ja kyseessä olevat perusopinnot opintojaksot koskettavat mainittuja tavoitteita varmasti enemmän kuin enimmäkseen muut opettajankoulutuksen opetusjaksot, mutta kuten haastattelun (2) lainauksesta voi lukea, niissä jäädytään kuitenkin huomattavan pinnalliselle tasolle. Esimerkiksi Johdatus kasvatustieteisiin KTKP101 -kurssin tavoitteisiin on kirjattu perehtyminen kysymyksiin, kuten 1) Mitä ovat kasvatuksen kulttuuriset tehtävät? 2) Miten kasvatustieteissä tutkitaan kasvatuksen erilaisia toimintakenttiä ja käytäntöjä? ja 3) Mitä ovat kasvatustieteille ominaiset teoriat, sanastot ja käsitteet? Näistä etenkin kaksi ensimmäistä ovat luonteeltaan jo hieman syvällisempiä ja teoreettisempia aiheita, kallellaan objektiivisen tiedon suuntaan joita haastateltujen mukaan ei opinnoissa juurikaan pohdita. Alun itsensä problematisoimisen jälkeen kaiken kaikkiaan opetussuunnitelma näyttäisi kuitenkin antavan suuresti arvoa nimenomaan teoriataustani mukaiselle objektiiviselle järjelle, siis tieteelliselle ajattelulle ja akateemiselle eetoselle. Ristiriita haastatteluaineistoon on siis heti löydettävissä. Lisäksi opetussuunnitelmassa alussa pohditaan tätä käytännön taitojen ja ajattelun kehittymisen ristiriitaa, tehdään siis ongelma näkyväksi, ja silti opetussuunnitelma ikään kuin tietoisesti kuitenkin lähtee korostamaan akateemisia meriittejä, jotka tässä kontekstissa syövät sen uskottavuutta.

Britzman (2003, 227) ottaa esille myös itsekin käsittelemäni metodipainotuksen ongelman, siis opiskelijoiden pelko ja jännitys siitä, ettei tiedä mitä tehdä, ajaa opettajaopiskelijan katsomaan opetusmetodeja kaiken lähteenä, subjektiivisen tiedon tapaan, sen sijaan että ne näyttäytyisivät pedagogiikan vaikutuksena (Britzman 2003, 227), siis laajemman objektiivisen tiedon myötävaikutuksena. Hän hieman samaan tapaan puhuu tässä metodiikasta jonkinlaisena päämääränä, mitä sen ei toki kuuluisi olla. Näin yritetään ikään kuin tehdä henkilökohtaisista kykenemättömyyden peloista objektiivisia, ja muuntaa tuntematon tutuksi ottamalla pedagogiikka jonkinlaisina automaattisen ratkaisun nikseinä ja vaimentaen jokaisen yksittäisen metodin taustalla vääjäämättä kytevä intressit (Britzman 2003, 227). Jotenkin on sosiaalistuttu olettamaan että metodeja voi ottaa reseptien lailla. Koulutus valmiina antaa sekä

ongelmat, että vastaukset niihin, ja opiskelijan tehtäväksi jää vain omaksua molemmat (vrt. edellinen luku). Tämä vertauskuva kuvaa osuvasti *objektiivisen ajattelun*, ja siihen sisältyvän yksilöllisen toimijuuden, muuttumisesta *subjektiiviseen*, ja sen myötä ylhäältä päin saneltuun ajatteluun. Ja Horkheimerin ja Adornon (1969, 163-164) osuvana huomiona yhtäläillä opettajankoulutuksen, kuin heidän edellä esimerkkinä käyttämänsä kulttuuriteollisuudenkin tapauksessa, yleisön myönteinen asenne järjestelmään on osa tätä järjestelmää, eikä vain puolustelu sille. Mallien väitetään olevan alkuaan peräisin kuluttajien tarpeista, ja siksi ne on hyväksytty vastustelematta. (Horkheimer & Adorno 1969, 163–164.) Haastateltujen kokemana ongelmana en näe tässä epäilystä opettajankoulutuksen suoltaman tiedon tieteellisistä perusteista, vaan enemmänkin tässä kokemuksessa, kuinka ratkaisuksi esille nostettuihin ongelmiin annetaan keinoja ylhäältä ja ne vain yksinkertaisesti otetaan vastaan kyselemättä. Opettajan työ on toisaalta hyvin käytännöllistä, mikä vaatii nopeaa reagointia ja päätöksentekokykyä. Käytännöllinen toiminta rakentuu syvällisen ymmärryksen varaan, joka taas rakentuu vuosien saatossa paitsi opettajantyökokemuksien myötä, myös laajemmin elämäkokemuksen ja tieteellisen lukeneisuuden myötä. (OKL 2007, 1.) Kiteytettynä siis opettajan täytyy toisaalta omaksua keskeisiä opettajan työn toimintatapoja ja toisaalta pystyä perustelemaan toimintansa. Tämä antaa siis tietynlaiset perusteet sekä käytännöllisen toiminnan harjoittelulle, että teoreettiselle sivistykselle. Kuitenkin tiedostettu ongelma on näiden eri puolien välisen suhteen vaakakupit (vrt. Britzman, Ahola & Olin jne.).

Yhtenä selkeänä teemana opetussuunnitelmassa nousi, myös Horkheimerin (1967) kriittisen teorian mukaisesti, tietynlainen käytännöllisyyden korostus, nimenomaan siten, että jalustalle nostettiin oppiminen kokemuksen myötä. Tässä osiossa puhun siis siitä, kuinka opetussuunnitelmassa opetusharjoittelut on nostettu jalustalle jonkinlaiseksi kaiken yhteen kokoavaksi tekijäksi, jonka myötä yhdistyvät käytäntö ja teoria opiskelijoiden sisäistämäksi käyttöteoriaksi. Opetussuunnitelmassa (2007, 1) opettajaksi opiskelun kolmeksi keskeiseksi elementiksi mainitaan teoria, käytäntö ja kokemus. Sen takia kasvatustieteen opiskelu on jatkuvaa itseopiskelua. Akateemisen opettajankoulutuksen tehtävänä on tutkia ja tarkastella näitä kolmea elementtiä ja niiden välistä suhdetta, jonka tulisikin olla opiskelun runko kaikissa opetussuunnitelman opintojaksoissa, erityisesti opetusharjoitteluisissa. (OKL 2007, 1.)



Opetusharjoittelu mainitaan siis nimenomaan sinä opintojen osana, jossa olisi tarkoitus pysähtyä tarkastelemaan opintojen käytännöllisen ja teoreettisen puolen välistä suhdetta (OKL 2007, 1). Melko ylevän tavoitteen antaa opetussuunnitelma myös luvattessaan syventävässä opetusharjoittelussa opettajantyötä ja kouluyhteisöä tarkasteltavan laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa, kuten koulua yhteiskunnallisena instituutiona ja demokraattisena yhteisönä. Harjoittelussa tarkastellaan myös opettajan ammatillista vastuuta sekä autonomian rajoja ja mahdollisuuksia. Ohjaajan keskeinen rooli harjoittelussa on edesauttaa opiskelijaa löytämään tiedostamattoman tason merkityksiä. (OKL 2009, 174, 179.) Kuitenkin haastatteluaineistossani harjoittelu mainitaan todella pienimuotoisena observoimisena ja jonkin pienen kokonaisuuden toteuttamisena, jolle ei oikein ole edes syytä antaa vielä suurta painoarvoa vastauksissa. Sinänsä onkin harmi, etteivät haastateltuni olleet ehtineet opinnoissaan pidemmälle muihin harjoitteluihin asti, jolloin voitaisiin paremmin arvioida ensinnäkin sitä kuinka paljon harjoittelut sitten todella luovat yhteyttä teorian ja käytännön välille, ja sitä kuinka paljon ne kyseenalaistavat toimintamalleja, eivätkä vain siirrä hyväksi havaittuja käytänteitä eteenpäin.

Viittaankin tässä yhteydessä lyhyesti Korhosen (2004) Pro Gradu -tutkielmaan, jossa hän tutki juuri Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemuksia harjoittelusta. Hän viittaa siihen kuinka harjoitteluissa opiskelijat esittävät jotain muuta kuin mitä he oikeasti ovat. Vaikeat tilanteet pyrittiin selittämään parhain päin, etäistäminen näkyi siten, että jos tilanne koettiin liian vaikeaksi, opiskelija ikään kuin pesi kätensä siitä ja jätti tilanteen kokonaan käsittelemättä (Korhonen 2004, 88, 90). Tämä kertoo nähdäkseni osaltaan juuri harjoittelutilanteen kylmästä mekaanisuudesta. Korhosen (2004, 87) mukaan raporteissa näkyi se, kuinka muita aikuisia aristeltiin ja heidän reaktioitaan pelättiin. Harjoittelijoita harmitti raporteissa se, kuinka he eivät osanneet tai uskaltaneet tuoda tunteuksiaan julki suhtautumisessaan luokan opettajaan tai muihin harjoittelijoihin (Korhonen 2004, 87). Myös Kiviniemi (1997, 185) puhuu harjoittelun harhautusluonteesta, opiskelijoiden tietynlaisesta näyttelemisestä siinä ohjaajaa miellyttääkseen. Näyttelemisen ja ohjaajien harhauttaminen nousevat suuntaamaan harjoittelutoimintaa, jolloin reflektiivinen suhtautuminen harjoittelua ja omia

opetustyöhön liittyviä käsityksiä kohtaan ei toteudu (Kiviniemi 1997, 189). Hän viittaa myös siihen, kuinka tämän harhautusluonteen paljastuminen onkin ohjaajalle monesti suuri yllätys, jolloin ohjaajan ja opiskelijan kokemus harjoittelusta ja sille annetut merkitykset eivät ole kohdanneet (Kiviniemi 1997, 185). Harjoittelut eivät näiden esimerkkien nojalla siis varsinaisesti lunasta opetussuunnitelman sysäämiä odotuksia koulutuksen teorian ja käytännön yhdistäjänä. Britzman (2003, 26-28) viittaa opiskelijoiden joutuvan harjoitteluissa kovalle, koska siinä tulee esiin heidän oppimansa pinnallinen ja perinteitä toisintava opetuksensa. Vaikka opiskelijalla on kokemus opettajan näkyvästä toiminnasta, hänellä ei ole kokemusta opettajan pään sisäisistä uskomuksista, tunnetiloista, epävarmuudesta, ahdistuksesta tai epätasapainosta, ja ne yllättävät opiskelijan. Hän kohtaa tunteet, joita ei oppilaan näkökulmasta ikinä kuvitellut opettajalla olevankaan, ja tällainen epävarmuuden tai avuttomuuden tunne ei kuulu opiskelijan vuosien varrella koulutuksessa kehittämään opettajakuvaansa. (Britzman 2003, 26-28.)

Harjoittelun mekaanista luonnetta Korhonen (2004, 84) kuvaa nähdäkseen osuvasti järjestyksen pakonomaisena ylläpitämisenä myös tilanteissa joissa siihen ei varsinaisesti olisi ollut mitään pakottavaa tarvetta. Pelkkä pelko siitä, että tilanne olisi karannut harjoittelijalta hyppysistä, johti siihen, että hiljaisuuteen pyrittiin, ja näin ollen hiljaisuuden säilyminen ja työrauhapuutteiden näkymättömyys olivat harjoittelijoille tärkein mittari siinä, kuinka hyvin he olivat onnistuneet. Jos työrauhaa ei kyetty ylläpitämään, kokivat he epäonnistuneensa. (Korhonen 2004, 84.) Kiviniemi (1997, 186-187) puhuu tässä yhteydessä opiskelijoiden piiloisista harhautustekniikoista, kuten esimerkiksi varjosuunnitelmista, joita he olivat ylläpitäneet, koska eivät olleet kyenneet tai uskaltaneet ottaa koettuja ongelmakohtia puheeksi ohjaajan kanssa. Oppilaiden elämismaailman kohtaamisen sijaan opiskelija pyrkii pakonomaisesti hallitsemaan luokan tapahtumat, suurin osa suunnittelusta onkin yritystä kontrolloida omia heräviä tunteita. Tällainen ennustettavuuden ja hallinnan tavoittelu estää viime kädessä tilanteeseen liittyvän tiedon saamista. (Kallas ym. 2013, 38.) Esimerkeissä tulee hyvin esille koko rakennelma, jonka jäljillä tässä tutkimuksessa olen. Työrauhaongelmat, koulutuksen ylhäältä päin sanelema ilmiö, näyttäytyvät harjoittelijoiden mukaan jonain äärimmäisenä pahana ja vältettävänä asiana, jonka säilyttäminen, tässä tapauksessa mekaaninen taito,

näyttäytyy harjoittelijoille tärkeimpänä tehtävänä, siis päämääränä, myös arvioitaessa heidän onnistumistaan opettajana. Harjoittelua opettajankoulutuksessa ei siis ole tämän enempää syytä korostaa ainakaan suhteessa omaan haastatteluaineistooni. Kuitenkin esimerkiksi itsestänselvyyksien kyseenalaistaminen ei aineistoni perusteella opettajankoulutuksessa todella korostu, vaan päinvastoin henki on haastatteluissa (vrt. edellinen luku) jopa sen vastainen.

Usein opettajien työyhteisöä kuvaillessa sen puhutaan tarvitsevan jäseniltään erilaista osaamista ja ymmärrystä. Toisaalta esitetään vaatimuksia opettajien yhteisestä tietoperustasta tai vähimmäisosaamisesta. Tämä ristiriita kiteytyy kysymykseen siitä mitä kaikkien opettajaksi opiskelevien tulee omaksua. Toisaalta liian yksipuolinen ymmärrys voi johtaa kapea-alaisuuteen. Toisaalta taas puhutaan siitä, kuinka erilaisista lähtökohdista tulevat opettajat voivat yhteistyön sijaan ajautua ristiriitoihin. (OKL 2007, 1.) Tässä yhteydessä voi pohtia, onko se välttämätön paha. Tulkinnat saavatkin törmätä toisiinsa, jolloin yksittäisten opettajien ja opiskelijoiden näkemykset rikastuvat, ja voimme paremmin tutkia opetuksen laadusta sen monitulkintaisia taustanäkemyksiä ja -arvoja (Moilanen ym. 2008, 21). Usein ristiriidoista selvitessä konkreettisimmin nähdään opitun jotain. Ylipäätään opettajien tietoperustasta puhuminen nähdäkseni viittaa jo itsessään käytännöllisen järjen mukaiseen ylhäältä annettujen ongelmien mekaaniseen ratkaisemiseen, tietynlaiseen keinopankkiin.

Opetussuunnitelman (2007, 1) mukaan ohjattu opetusharjoittelu muodostaa opintojen keskiön, johon muut opinnot liittyvät. Harjoittelun teemat ovat 1. itsetuntemus, 2. opetus- ja oppimistapahtuman teoreettisten ja käytännöllisten periaatteiden tuntemus, 3. oppisisällön tarjoamien pedagogisten mahdollisuuksien ja rajoitusten tuntemus sekä 4. ammatillisuus. Harjoittelut tehdään pääosin Normaalikoululla ja osaksi kenttäkouluissa. (OKL 2007, 1.) Opetusharjoittelun korostamisesta huokuu läpi tietynlainen kallistuminen käytännöllisen tiedon puolelle painoarvovaakakupeissa. Vaikka tehtäväksi mainitaankin nimenomaan teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhteen saattaminen, on tämän tehtävän onnistumisesta toisenlaisia näkemyksiä, kuten edellä Kiviniemen (1997) ja Korhosen (2004) esimerkeillä pyrin valottamaan. Myös Viitanen (2005, 84) puhuu siitä, kuinka käyttöteorian käsite jää monille opiskelijoille vieraaksi, eikä ole sinänsä yllättävää kuinka sitten ongelmia harjoittelussa koetaan

juuri käytännön ja teorian yhdistämisessä. Opiskelijoiden mielestä käyttöteorian käsittely opettajankoulutuksessa tuntuu keinotekoiselta ja kankealta, käsitteen määrittelykin on vaikeaa, eikä sitä välttämättä itsessään avata opiskelijoille missään opintojen vaiheessa (Viitanen 2005, 84). Hän viittaa tässä yhteydessä myös tiedon luonteeseen ylhäältä päin annettuna, itsessään tavoitteita määrittelevänä. Vaikka opettajankoulutus näkee välttämättömänä opettaa tietyt asiat opiskelijoille, opiskelijan omien tarpeiden ja lähtökohtien huomioiminen muodostuu ongelmaksi kun käyttöteorian määrittelemisen jo sisältää odotuksia sen sisällöstä, eikä voida enää puhua reflektiivisestä oppimisesta (Viitanen 2005, 85).

Opettajankoulutuslaitos sai akateemisen tiedeperustaisen statuksen 1970-luvulla, ja tästä lähtien se on siis tuottanut myös tutkijan pätevyyden (OKL 2007, 1). Tämä lienee yksi sen yliopistossa säilyttämisen vahva perustelu. Tällaista kerran saavutettua korkeaa statusta ei mielellään luovuteta. Syrjäläinen ym. (2006, 143) tiivistää probleeman osuvasti muotoon: pidämmekö koulutuksemme ideaalina praktista teknikkaa, siis sopeutuvaa hallintoalamaista, vai yhteiskuntaa uudistavaa kriittistä intellektuellia. Tämä on todella tärkeä asia ja ensisijainen mietittäessä opettajankoulutuksen linjanvetoa, toisin sanoen puolensa on valittava joka tapauksessa, molempia ei voi saada. Tarkoitin tällä koulutuksen painottumista jommalle kummalle laidalle, tässä tapauksessa subjektiiviseen tai objektiiviseen tietoon.

Kasvatustieteet on mun mielestä kiinnostavia, niinku miettiä käytännön ulkopuolella et miten asiat pitäis tehdä. (Haastateltu 2)

Ite olisin kokenu huomattavasti mielekkäämmäks et jos olisinki opiskellu kasvatustietedettä, kasvatustieteen maisteriks, ilman niinku opettajankoulutusta, et se oliski voinu olla se mikä olis palvellu omia intressejä niinku huomattavasti paremmin näin jälkikäteen ajateltuna, olis mahdollistanu niinku ihan erilaisen otteen opiskeluun.”  
(Haastateltu 3)

Tähän tapaan haastatellut puhuivat käytännöllisen tiedonluonteen ongelmasta myös käänteisesti esimerkiksi puheenvuoroissa, joissa heillä nousi kaipuu opiskelun alkuvaiheen kasvatustieteen perusopintoihin ja niissä mainittuun teoreettisempaan, ajattelua rakentavaan opetukseen, joka kuitenkin heidän näkemyksensä mukaan suhteellisen varhaisessa vaiheessa jäi pois. Yhteiskunnallisia valmiuksia antavat

kasvatusfilosofiset, -sosiologiset ja koulutuspoliittiset opinnot on nähty opettajankoulutuksessa vähäisinä ja marginaalisina, ja taloudellisten motiivien hallitessa opettajista kouliintuu pikemmin didaktisia osaajia, kuin pedagogisia ymmärtäjiä (Syrjäläinen ym. 2006, 279).

OKL:ssa opiskelu helposti liikkuu yhden paradigman, ja semmosen niinkun tietynlaisen kuplan sisällä, mistä se ei pääse ulos, koska sen rooliksi on määritelty kouluttaa ikään kuin niinku konkreettisia työntekijöitä, kenen ei ole ilmeisesti OKL:n mukaan tarkoituskaan kyseenalaistaa niitä tavoitteita tai niitä tapoja, miten ne työskentelee. (Haastateltu 1)

Tästä ilmenee *subjektiiviseen järkeen* liitetty manipulaation ja takaisin vaikuttavan tarpeen kehäliike, joka tekee teknisestä järjenkäytöstä kulutuksesta voiton keräävän osapuolen, ja tässä tapauksessa yhteiskuntakoneiston järjenkäyttöä (Horkheimer & Adorno, 1969, 163). Horkheimer ja Adorno puhuvat (1969, 15) elokuvateollisuutta vaivaavasta sensuurikoneistosta, ja sen yhtäläisyydestä siihen, miten myös kirjallisuus nöyrtyy hallitseville ajatussuunnille, ja tämän jälkikäteen viimeistelee koneisto, jos ei jo kirjoittajansa automaattinen itsesensuuri sitä tee.

Rautiainenkin (2006, 190) kertoo kolmen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia tarkasteltuaan havainneensa etteivät yhteiskunnalliset sisällöt olleet kovinkaan näkyvässä roolissa. Tällaiseen käytännölliseen, järjestelmän ehdoille nöyryymiseen haastatellutkin kokivat pettyneensä luultuaan:

...et OKL mahdollistas, yliopisto ylipäänsä tämmöstä, sen ei pitäis olla sidoksissa, niin vahvasti yhteiskuntaan, yliopiston tehtävä on tehdä tutkimusta ja luoda jonkunlaista ikään kuin vastarintaa, sellaista tietoa, sellaisia lainausmerkeissä työntekijöitä, ketkä ei lähde siitä käytännön elämästä. (Haastateltu 1)

Samaan tapaan, kuin Horkheimer (1967, 9) tiivistää järjen muuttuneen luonteen, myös koulutuksen välittämän tiedon alkuperäisestä tehtävästä on haastatteluaineistooni nojaten sittemmin tulossa, ja ehkä jo tullut, sen varsinainen olemus. Yleisesti opettajankoulutuksen nähtiin aineistossa tähtäävän vain tiettyjen, jo olemassa olevien ongelmien ratkaisemiseen. Esimerkiksi POM-kurseja (peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot) kuvattiin yleisesti niin, että opettajalla *oli semmonen opetusmetodi että periaatteessa*

*piti meille (musiikin)tunteja, missä se sit esitteli erilaisia metodeja* (Haastateltu 3) ja kun jokin kurssi sitten tarjosi jotain erilaista, nousi siitä aineistossa:

...hemmetin hyvä esimerkki siitä, et vaikka tekee käytännön toimintaa, niin silti voi reflektoida sitä siihen muuhun yhteiskuntaan, ja historian pom-kurssin tapauksessa reflektoida siihen lähdeaineistoon ja historian luonteeseen. (Haastateltu 1)

Yhteiskunnallinen ajattelumme on usein sidoksissa vahvojen uskomusten, asenteiden ja käsitysten järjestelmässä, jo niiden tiedostaminen ja tutkiminen vaativat aikaa. Mikäli tähän ei koulutuksessa anneta tarpeeksi sijaa, koulutus ei yksinkertaisesti pysty vaikuttamaan opettajaksi opiskelevan yhteiskunnalliseen ajatteluun. (Rautiainen 2006, 190.) Kuten Horkheimer ja Adorno (1969, 15) kuvaavat samaa ilmiötä, järjestelmä, pyrkiessään pitämään tiedostavan mielen tosiasioiden toteamisessa ja todennäköisyyksien laskemisessa välttyäkseen silmäkääntötempuilta ja taikauskolta, jo itsessään muovaa otollista maaperää vastaavien tempujen ja taikauskon omaksumiseen. Myös Foucault (1986, 44) mieltää kaikkein keskeisimmäksi kysymykseksi filosofiassa ja kriittisessä ajattelussa sen, mitä järkeä me käytämme. Miten me voimme säilyttää olemassaolomme järkeä käyttävinä olentoina, jos ja kun järjenkäyttöön sinänsä sisältyy aina vaaroja? On yhtä vaarallista sanoa, että järki on vihollinen, kuin että rationaalisuuden asettaminen kyseenalaiseksi johtaisi irrationaalisuuteen. Osoituksena tästä tulkinnanvaraisuudesta se, että rasismi pohjautuu sosiaalidarwinismiin, joka oli tärkeänä osatekijänä myös natsismissa. Irrationaalisuudesta oli kysymys, mutta se tulkittiin samalla rationaalisuudeksi. (Foucault 1986, 44.) Tämä varsin provokatiivinen esimerkki käynee osoituksena siitä, kuinka pohdittaessa opettajankoulutuksen suhdetta sen harjoittamaan välineelliseen ja objektiiviseen tietoon, jämhädetään vain pohtimaan, kuinka opiskelijat tulevassa ammatissaan kaikkein eniten hyötyvät käytännön tiedosta, mekaanisestakin kyvystä ratkaista koulun ongelmia. Sinänsä ongelmien ratkaiseminen kuulostaa täysin rationaaliselta, joten miksi ei myös mekaanisesti ongelmien ratkaisemiseen pyrkivä opettajankoulutus? Tällöin objektiivisen järjenkäytön, akateemistemman teoreettisen tiedon opiskelu näyttäytyy todella irrationaalisenä, vaikkakin se kääntyy rationaaliseksi heti pohtiessa akateemisen opettajankoulutuksen tehtävää pyrkiä hieman pidemmälle kuin vain tuottaa mekaanisesti ylhäältä annettuja tehtäviä täyttäviä opettajia. Britzmania (2007, 8-9)

lainaten tällainen konventioihin tukeutuva koulutus ehkä luo harhakuvan siitä, että opettaja on persoonana valmis ja automaattisesti ylempi suhteessa oppilaaseen. Tällaiset uskomukset saattavat estää ammatillista kehitystä, koska tällainen itsestään selvä, epäanalyttinen tieto johtaa helposti vihaan kokemuksen kautta tapahtuvaa oppimista kohtaan ja estää luottamasta näin opitun arvoon (Britzman 2007, 8-9). Tällainen on se tilanne, jota vastaan Foucaultin (1986, 44) mukaan pitää taistella. Jos intellektuelleilla yleensäkin on mitään tehtävää, jos kriittisellä ajattelulla yleensä on mitään tehtävää ja erityisesti, jos filosofialla on mitään tehtävää kriittisessä ajattelussa, niin kysymys on täsmälleen siitä, että hyväksytään tuollainen pyöröovimainen ajattelu, asioiden tulkinnanvaraisuudesta, joka on korvaamaton, mutta johon myös sisältyy vaaroja (Foucault 1986, 44-45). Tällä pyöröovella hän tarkoittaa tietynlaista epävarmuutta, joka seuraa kun tieto ei olekaan suoraan yhteydessä ongelmiin, siis keinoja ja metodeja, vaan laajemmin ajattelua kasvattavaa, ja siten aikaa myöten palkitsevampaa.

#### 4.1.3 Symbolinen väkivalta ja piilo-opetussuunnitelma

*Pitäs pitää sellanen autonomia ja vapaus tehdä erilaisia opettajia, ja opettajankoulutuslaitos ei pysty siihen.* (Haastateltu 1) Tässä puheenvuorossa tiivistyy aineistossa ilmennyt yleinen linja opettajankoulutuksen haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä antaa tilaa kriittisyydelle ja vaihtoehtoisten toimintamallien pohdinnalle. Tällaiseen opettajankoulutuksen harjoittamaan tasalaatuisten opettajien ”tuottamiseen” liittyen Bernstein (1991, 5) puhui *subjektiivisen järjen* yhteydessä kapitalismista, jossa kaikki tuotanto tähtää markkinoille; asioita tuotetaan, ei kohdatakseen ihmisten tarpeita, vaan hyödyn takia. Myös aineistossa viitataan opettajien tuottamiseen.

On niin paljon tommosia kiinteitä oppiaineita nykyään, jotka varmaan pohjaa sille tehokkuusajattelulle, mikä nykyään vallitsee ... se luovuus jotenki jää aika pahasti paitsioon. (Haastateltu 4)

Kuten opetussuunnitelma (2007, 2) itse tämän kysymyksessä olevan asian muotoilee, omaksuva oppiminen rakentuu sille oletukselle, että kaikki tieto on valmiina omaksuttavaksi, kun taas tutkiva oppiminen lähtee kysymyksestä, johon välttämättä kukaan ei pysty vielä vastaamaan. Kaikilta opettajilta vaadittavan yhteisen tietoperustan ja osaamisen korostaminen voi helposti johtaa omaksuvaan oppimiseen. Tällöin opettajaopinnot rakentuvat ikään kuin paksusta opettajan käsikirjasta, joka opiskellaan kannesta kanteen. Tutkiva oppiminen taas perustuu johonkin tiettyyn kiinnostavaan kysymykseen, johon lähdetään hakemaan vastausta. Tutkiva oppiminen tuottaa syvällistä ymmärrystä ja osaamista jostain spesifistä kysymyksestä, joka puolestaan johtaa uusiin kysymyksiin. (OKL 2007, 2.) Kysymys on siis viime kädessä siitä, kumpaa opettajankoulutus haluaa toiminnassaan painottaa.

Olen edellisissä tuloslukuissa aineistojeni haastatteluvastausten ja opetussuunnitelman ristiriitojen kautta muodostanut kuvaa siitä, miten opettajankoulutuksessa painottuu edellä mainitun yhteisen tietoperustan kaltainen ylhäältä päin annettu tieto, joka on luonteeltaan välineellistä. Tämä yhtyy nähdäkseni Foucaultin (1975) ja Althusserin (1976) näkemykseen siitä, miten ideologiset valtiokoneistot kutsuvat subjekteja ideologian palvelukseen. Myös Britzman (2003, 223) viittaa tähän opettajankoulutuksen yhteydessä, sillä myös opettajaopiskelijoita kutsutaan subjekteiksi, siis iskostetaan heihin ajattelumalleja tietynlaisilla kulttuurisilla myyteillä, jotka kertovat millaisia opettajia heistä pitäisi tulla.

Tai sitten tavoitteena onkin saada heidät huomaamaan, ettei heistä ole siihen. Toiseksi toiminnassa onkin nähtävissä myös Bourdieun symbolisen väkivallan teorian mukaisia piirteitä. Aineistosta nousi useita puheenvuoroja, joissa haastatellut kertoivat, että OKL ei tarjonnut heille sitä, mitä he olivat sieltä kaivanneet, yhtenä keskeisimpänä seikkana edellä Horkheimerin *subjektiivisen ja objektiivisen tiedon* avulla käsitelty kriittisyyden ja syvemmän ajattelun puute koulutuksessa.

Haastateltujen odotukset opiskelusta:

oli varmaan osittain ristiriidassa, siinä mielessä että ku alko se arki paljon tulla näkyväks, että miten opettajia niinku tuotetaan, et niille (opettajankoulutuslaitos) on määrätty tietyt ongelmat ja ne kouluttaa tällasia ihmisiä, ketkä osaa mahdollisimman tehokkaasti ja johdonmukaisesti vastata niihin. (Haastateltu 4)



Joitaki semmosia ajatuksia heräs siitä opettajantyöstä myös, jotka ei ollu aikasemmin tullu mieleen, ehkä vähä vähemmän romanttiseksi muodostui se työnkuva. (Haastateltu 2)

He vertasivat opettajankoulutusta muihin tiedekuntiin, jotka...

olis mahdollistanu ihan erilaisen otteen opiskeluun, niinku tää tapa, tämmönen kysyminen on ehkä ajanu minut vaihtamaan sit okl:stä pois, tällaset seikat ei tuntunu painottuvan siinä. (Haastateltu 4)

Tämä omaa Horkheimerin *subjektiivisesta järjen*, tiettyihin kyseenalaistamattomiin päämääriin palautettavan luonteen. Kuten edellisissä tuloslukuissa kuvasin, haastatteluaineistossani ilmiö näyttäytyy muun muassa opetuksen sisältöinä, jotka pelkistyvät keinoiksi selvitä tietyistä työn arjessa vastaan tulevista ongelmista, kuten vaikkapa luokan työrauhaongelmat tai oppimisvaikeudet. Näin ollen Horkheimerin mukaan tiedon järjellisydestä sinänsä ei voi enää puhua, vaan se suhteutuu aina niihin päämääriin, joihin tieto keinoina vastaa, ottamatta kantaa siihen, ovatko päämäärät itsessään lainkaan tavoiteltavia. (Horkheimer 1967, 9, 16.) Perinteisesti yliopisto (esim. Yliopistolaki 2009, 2 §) on nähty tällaisen välineellisen järjen vastakohtana, paikkana jossa kasvatetaan ajattelua, ja Horkheimerin kuvailema järjen välineellistyminen osuvasti rinnastuu edellä mainitsemaani yliopistojen koulumaisemmaksi muuttumiseen, mistä pitkälti on kyse myös haastattelemini keskeyttäjien puheenvuoroissa. Tähän tapaan haastateltujen puheenvuoroista nousee heidän kokemansa ristiriita siinä, että heidän toivomansa syvällisempi perehtyminen ei painottunut opettajankoulutuksessa, ja lopettamispäätökseen nähtiinkin vaikuttavan *enemmänkin tällanen sisällöllinen puoli kuin sosiaalinen puoli* (Haastateltu 2), *se opintojen sisältö, mitä se luoko oli* (Haastateltu 4). Ylijoki (1998, 216) tutki yliopiston heimokulttuureita, ja näki todella yliopiston jakautuneen omiksi, toisistaan eroaviksi heimokulttuureiksi, eikä perinteisen yliopiston eetoksen, esimerkiksi ajattelun kehittämisen, keskenään jakavaa akatemista kokonaisuutta hänen mukaansa ole. Näen edellä teoriaosiossa esittelemäni Bourdieun (1980) *symbolisen väkivallan* käsitteen kuvaavan tätä toimintaa koulutuksen ikään kuin suosissa *subjektiivista järkeä* ja tehden instrumentaalisesta tiedosta pääoman *objektiivisen järjen* ja syvällisemmän tiedon kustannuksella, kuten edellä tuloslukuissa kuvasin. Tässä on kyse samasta ilmiöstä, mihin Moisio (2008, 113) kertoo törmänneensä yliopistossa, kun häntä kutsuttiin asennevammaiseksi ja

sanottiin, ettei täällä saa ajatella itse, vaan täytyy lukea kirjoja. Haastatellut toivat ilmi halunneensa enemmän keskittyä oman ajattelun kehittämiseen opinnoissaan kuin harjoitella erilaisia käytännön taitoja, mihin taas koulutus ikään kuin ei antanut mahdollisuutta. Mukautuminen sosiaalisiin konventioihin suosii rutinoitunutta käytöstä kriittisen toiminnan edelle (Britzman 2003, 46).

Olis ollu ihan hauskaa et olis ollu enemmän semmosta, et oltas vaikka tarkasteltu enemmän jotain pedagogiikan teorioita et miten vaikka jossain steiner-koulussa tehään asioita ja miks ja miten tavallisessa koulussa, ja et onko se hyvä vai huono. Niin tältä pohjalta ei niinku jääny silleen, tai ei ollu semmosta, et olis tullu semmonenkaan olo et siellä toisaalta kannustettas mihinkään suureen kriittisyyteen, se on ehkä semmonen niinku mielikuva. (Haastateltu 3)

*Olen niinku tämmönen, kriittisyyttä painottava ihminen ylipäätänsä.* (Haastateltu 4)

Aineiston puheenvuorojen perusteella on hyvin nähtävissä se, että kriittisyyttä ja syvällisyyttä kaivanneet haastateltuni eivät selvästikään omanneet opettajankoulutuksen kentälle soveltuvaa *pääomaa*, vaan opettajankoulutuksessa parhaiten pärjäsivät aivan toisenlaiset opiskelijat. Horkheimer (1969) on kauttaaltaan puhunut järjen pohjimmiltaan sisältävän ajattelun tehokkuudesta, joka on sittemmin noussut järjen perustavaksi tehtäväksi. Se näyttäytyy suuressa mittakaavassa taloudellisen tuottavuuden kasvuna, joka toisaalta on oikeudenmukaisemman maailman edellytys, ja toisaalta antaa teknistä koneistoa hallussaan pitävälle yhteiskuntaryhmille valtavan yliotteen muusta väestöstä. (Horkheimer & Adorno 1969, 17.) Samaan tapaan *subjektiivisen* ajattelun kiihtyminen ja sen suoranainen jalustalle kohotus tarkastelemassani opettajankoulutuslaitoksessa toisaalta pyrkii antamaan kaikille opiskelijoille samankaltaiset valmiudet, siinä missä se toisaalta jättää *objektiiviseen* ajatteluun suuntautuneet opiskelijat täysin paitsioon. Moisio (2009, 174) viittaa tähän kysymyksellä, vaaditaanko meiltä yhä suurempia ja tehokkaampia suorituksia todellisesti, eli jonkin erityisen tahon toimesta, vai oletammeko, että meidän tulee toimia tietyllä tavalla, jotta voimme olla tehokkaita työelämässä (vrt. ideologiset valtiokoneistot). Joka tapauksessa opettajankoulutus sosiaalistaa ajattelemaan tietyllä tavoin ollakseen tehokas ja hyvä opettaja, ja tähän muottiin ei mahdu esimerkiksi ajattelun kehittäminen ja kriittisyys, objektiivinen järjenkäyttö (vrt. tulosluvut).

Ku on olemassa tää opettajankoulutuslaitos, niin tota sen tavote on luonnollisesti sit kehittää ne, tavoitteenmukaiset opettajat, ja nää tavoitteet vaihtelee, et millaset opettajat halutaan tuottaa, en nyt tietysti oo täysin selvillä et millasia opettajia halutaan tuottaa, se on laitos joka niinku kouluttaa opettajia, nii sillä on jonkinsortin hallitseva kuvaus siitä että millasilla valmiuksilla ja minkätyylisiä opettajia sieltä pitää sit tuottaa, ja millasia opiskelijoita sinne sit valitaan, missä nähään semmonen sopiva potentiaali et saadaan sen tyyppisiä opettajia, tai sen tyyppisiä ihmisiä, joista voidaan koulua sit sellasia opettajia ku halutaan. (Haastateltu 4)

Julkitavoitteena on ainaki olemassa sellanen et opettajalta edellytetään sitä elinikästä oppimista, mukautumista kokoajan yhteiskunnan ja opettajuuden vaatimuksiin, että tota kuinka se sit toteutuu on toinen asia, enkä osaa siihen vastata, mut varmaan siinä on pyrkimys, ainaki näiltä osin sellaseen liberaaliuteen, et se muotti ei ehkä oo niin sellanen selvästi piirretty, ainakaan sitä ei aseteta esille, et millanen se muotti sit on. Sehän olis ristiriidassa sen asian kanssa jos opettajalta edellytetään kehittymistä koko aika. (Haastateltu 4)

OKL on opettanut hemmetisti, mut ei semmosia asioita mitä se olis halunnu mulle opettaa. Se on tehny päinvastasia juttuja luultavasti. OKL yhdessä muiden opintojen kanssa opetti mulle sen, että opettajuudesta on turha puhua sellaisenaan, pitää puhua yhteiskunnallisista valtasuhteista, ja siitä kuinka niitä tuotetaan. (Haastateltu 1)

Edellinen haastateltu nähdäkseni kertoo oppineensa juuri kriittisyyttä, mikä johtikin sitten ajautumiseen pois opettajankoulutuksesta. Eräs haastateltu (2) kertoi toivoneensa, *että olis semmonen keskusteleva ilmapiiri ja sen sijaan ajattelu suorastaan tukahdutettiin, niin se ei tietenkään ollu kovin mukavaa*. Kuten Puolimatka (2005, 51) toteaa, tällainen kyseenalaistava keskustelukulttuuri, mikä yleensä on nähty tieteelliselle tutkimukselle ominaiseksi, on tietynlainen tae myös käsitysten luotettavuudesta. Useat haastatellut pohtivat, että ehkä jonkinlainen tutkivampi ote oli se, mikä sai vaihtamaan pääainetta. Opettajankoulutuksen erona haastateltujen muihin vertailukohtiin yliopisto-opiskelusta korostui

se suhtautuminen siihen, semmonen pohtivampi ote siihen, sisältöön, tavallaan jo perusopinnoissa perehdytään sellaseen aiheeseen et mikä koko (kyseisen) tieteen merkitys on, et onko sillä sellasenaan mitään funktiota, et opitaan jo sellain kyseenalaistaan omaa ainetta. (Haastateltu 4)

Ihmisiä kiinnostaa siellä se mitä siellä opetetaan, ja ne kyseenalaistaa sitä jatkuvasti, siitä puhutaan, niistä aiheista puhutaan jatkuvasti, ne ihmiset on kiinnostuneita näistä asioista, sen sijaan kun okl:ssä niille nauretaan, ne on ikäänku vitsi. (Haastateltu 1)

Kuten Bourdieu ja Passeron (1990, 4) tiivistävät, sen lisäksi että hallitsevat aatteet ovat hallitsevan luokan aatteita, ne samat aatteet myös vahvistavat hallitsevan luokan asemaa. Samaan tapaan viitatessani itse symboliseen väkivaltaan opettajankoulutuksen yhteydessä, tarkoitan sitä, että tietyt toimintamallit ja käytännöt koulutuksessa paitsi ovat tietyn tahon kannalta edullisempia kuin toiset, myös ratkaisevasti edistävät niistä hyötyvän tahon asemaa, eikä muutosta tilanteeseen, ja siten parannusta "häviävän" tahon kannalta, ole kovin reaalisesti nähtävissä. Tällä voidaan käytännön tasolla viitata esimerkiksi siihen, että tällaiset haastattelijoukkoni kaltaiset opiskelijat ovat kuitenkin koulutuksessa selkeänä vähemmistönä, ja siten koulutus tarjoaa opetusta pääosin enemmistön ehdoilla. Kuitenkaan ilmiötä ei voida typistää vain siihen, että enemmistö opettajankoulutuksen opiskelijoista haluaisi ammatillista pätevyyttä ja ns. taito-tietoa tarjoavaa opetusta, vaan opetuksen tarjontaan vaikuttaa ennen kaikkea opettajankoulutuksen itseymmärrys, ja siihen sisältyvä jännite opettajankoulutuksen luonteesta puhtaasti ammattikoulumaisena tai akateemisena. Tietenkin yksi merkittävä seikka on myös käytännöllinen laitoksen jämähdys nykyiseen asioiden tilaan, joka suosii tämän kaltaista opetusta, niin opetussuunnitelman rakenteellisen ja filosofisen sisällön kautta, kuin laitoksessa toimivan ja opettavan henkilökunnankin kautta. Tästä käyvät esimerkkinä Kumpulän (1994, 66-69) opiskelijoiden ja opettajien välinen hiljainen ”yliopistosopimus”, sekä Moilasen ym. (2008, 16-18) mainitsema ontuva palautteenantojärjestelmä. Ylijoki (1998, 221) puhui jo lähes kaksi vuosikymmentä sitten akateemisia heimokulttuureja tutkiessaan ammatillisuuden yhä enemmän määrittävän yliopiston opetusta laajemminkin, kuten myös tulosjohtamisen, toimintamenobudjetoinnin ja toiminnan arvioinnin. Näin kun järjestelmä on valmiiksi tämän kaltainen, ei sitä horjuta haastattelijoukkoni kaltainen, vähemmistöksi jäävä porukka, jota nykyinen rakennelma ei miellytä. Kyseessä on sama ilmiö, kuin Moision (2009, 167-168) kuvaamassa autonomistumisen ongelmassa, jossa toimija kylläkin pyrkii autonomisuuteen, tässä tapauksessa koulutuksen kautta, mutta kuitenkin väistämättä mukautuu siellä valmiiksi olemassa oleviin merkityssuhteisiin, siis yhteiskunnallistuu. Hän kohtaa vallitsevat jatkuvan tuottamisen, tulkittamisen,

uudelleen tuottamisen ja täydentämisen prosessit (Moisio 2009, 168). Koulutuksen sosiaalistava vaikutus yhtyy Althusserin (1976) ja Foucaultin (1975) ideologiaan. Ylijoki (1998, 216) näki yleisemminkin akateemisia heimokulttuureja tutkiessaan yliopiston eri oppiaineissa todella erilaisia tavoitteita, arvoja ja toimintatapoja, jotka ilmentävät paikallista moraalijärjestystä, ja tässä suhteessa opiskelijoiden on opintojensa kuluessa sosiaalistuttava oman alansa moraalijärjestykseen akateemisen heimoidentiteetin saavuttaakseen. Opettajankoulutuksessa tämä osaltaan liittyy ajatukseen kutsumusopettajasta: joilla kutsumusta ei ole tai joilla se ei synny, jättäytyvät ulos (Räihä 2010, 146-147). Seuraava aineistolainaus kuvaa tätä prosessia.

Ajatus tuli varmaan siinä loppusyksystä, ja sitten mietin että mitä sitä oikeen vois tehdä, kävin itse asiassa jotain silleen randomisti kursseja täältä yliopistolta, esimerkiksi jos mää en olis päässy tonne, nii kyl mää olisin jatkanu mut olisin varmaa ruvennu miettimään yliopistosta jotain muita aloja, et olisko käyny vie jollaki kursseilla. Mutta pidin sitä kuitenkin myös mahdollisuutena, et olisin jatkanu okl:ssä, en mää sitä täysin pois sulkenu, mut alko mennä sit fiilikset jotenki. Ei ehkä ollu niin hirveesti motivaatiota, ku ehkä ajattelin et en mää välttämättä aio jäädä tänne, ni ei sit jotenki hirveesti innostanu ruveta tekemään mitään niinku kauheen isoo. (Haastateltu 3)

Pedagogiikan politisoimiseksi Aittola & Suoranta (2001, 19) antaisivat opiskelijoille välineitä nähdä ja ymmärtää yhteiskunnan taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia epäkohtia ja taistella niitä vastaan. Tarjoaako edellä tuotujen näkemysten valossa opettajankoulutus tällaisia välineitä opiskelijoilleen? Tämän pohjalta voikin heittää ilmoille kysymyksen, kenen tarpeisiin tutkimukseni osoittaman kaltainen opettajien tuottaminen sitten oikeastaan vastaa. Onko opettajankoulutuksen motiivina vain mahdollisimman tehokas työntekijöiden tuottaminen yhteiskunnan palvelukseen, vai itsensä, ja sen myötä tulevaisuuden opettajuuden ja koulujärjestelmän kehittäminen? Edellisten tuloslukujen myötä opettajankoulutuksen voi nähdä opetussuunnitelmassaan kylläkin korostavan akateemisuutta ja ajattelun kehittämistä, mutta piilo-opetussuunnitelmassaan kuitenkin korostavan käytännöllisyyttä ja tuotantomaisuutta. Bourdieun (1994, 46) mukaan kunkin kentän taisteluihin ohjattavat voimat ja niiden konservatiivinen tai kumouksellinen käyttö riippuvat pääomalajien välisistä vaihtokursseista, eli juuri siitä mitä taistelut pyrkivät säilyttämään tai muuttamaan. Horkheimerin (1967, 148) mukaan *subjektiivisen*

*järjen* valta on seurausta kapitalistisen yhteiskunnan tehokkuusajattelusta. Myös Bourdieun (1994, 37) paholaisteorian valossa, opettajankoulutuksen kritiikittömyyteen pettyneet haastateltavani sijoittuisivat selkeästi kentän kulturellille laidalle kutsumukseltaan, jossa Bourdieu itse opettajaintellektuellit nimenomaan näkikin. Aineistooni nojaten kuitenkin tämän aineistoni edustaman vähemmistön sijoituessa kulturellille laidalle, suurempi joukko opettajaopiskelijoista näyttäisi sijoittuvan taloudelliselle laidalle, jota Horkheimer ja Adornokin (1969, 22) näkevät *subjektiivisen* järjen pohjimmiltaan edustavan. Vaikkakin, kuten Suoranta (2005, 133) mainitsee käsitellessään Horkheimerin ja Adornon tulkintoja, niitä tuskin on tarkoitettu koko totuudeksi. Kuitenkin aineistoni eräs pätkä tiivistää hyvin ajatuksen opettajankoulutuksen tämän hetkisestä roolista.

Mun mielestä on ihan relevantti väite, et alakoulussa, kun siellä kasvatetaan ihmisiä, niin jos vanhemmilla (opettajilla?) ei oo mitään auktoriteettia niin silloin se auktoriteetti on medialla ja lopulta kapitalismilla. Jos opettajat menettää tän kyvyn olla niinkun ajattelevia, päätteleviä, yhteiskunnallisia henkilöitä, niin silloin sen kyvyn ottaa joku muu, ja silloin opettaja suodattaa niiden muiden haluamia asioita. (Haastateltu 1)

Britzmanin (2003, 47) mukaan tällainen opettajankoulutus ja sen siirtovaikutuksesta koululaitos edistää myös taantumusta, esimerkiksi yksilön mahdollisuudet tulla joksikin muuksi, kuin mitä ennusmerkit näyttävät, vähenevät ja sitä myöten luokkaerot kasvavat. Kuten Horkheimer (1967, 148) asian kiteytti, porvarillisessa yhteiskunnassa yksilö pystyy pitämään pintansa yhteiskunnallisena olentona, vain tavoittelemalla omia pitkän tähtäimen etujaan hetkellisten välittömien tyydytysten sijaan. Tiedon subjektiivisen ja objektiivisen luonteen vastakkainasettelussa on kyse juuri tästä, puhtaasti käytännöllisyyteen painottuva koulutus vastaa varmaankin tämän hetken tarpeeseen, mutta ei anna minkäänlaista pohjaa kehittää itseään tulevaisuuden haasteisiin.

Asiantuntijuuden kehitys on yhtäältä vanhojen toimintatapojen kyseenalaistamista, mutta toisaalta siihen kuuluu rutiinien kehittyminen ja toimintatapojen kehittyminen itseäänselvyyksiksi. Parhaimmillaan rutiinit mahdollistavat voimavarojen vapautumisen periaatteellisten ja teoreettisten kysymysten pohdintaan, jos opettajayhteisö päättää näin tehdä. (OKL 2007, 2.) Myönnän asian olevan näinkin, ja käytännön työssä rutinoituu tietynlaisten asioiden tiimoilta väistämättä. On kuitenkin

muistettava kehityksen paradoksi, jonka mukaan mitä enemmän opimme tekemään asioita ja vakauttamaan oppimaamme, sitä haluttomammiksi tai kyvyttömämmiksi tulemme sopeutumaan, muuttumaan ja kasvamaan ympäristöme uusiin malleihin (Schein 1987, 216). Nähdäkseni siis asioiden ja ilmiöiden, siis tiedon, kaventuminen itsestäänselvyyksiksi, tutkittavien asioiden sijaan, ei suinkaan väistämättä johda niiden kyseenalaistamiseen, vaan nämä kaksi asiaa ovat toistensa kanssa vastakkaiset. Edellä opetussuunnitelmassa voi myös suoraan nähdä puhuttavan Horkheimerin (1968) kriittisen teorian mukaisesta toimintakulttuurista. Opetussuunnitelmakatkelman mukaan intellektuellit opettajaopiskelijat ikään kuin omaksuvat opettajankoulutuksen ylhäältäpäin annetun tiedon vain säästääkseen voimavarojaan tarpeen mukaan tärkeämpien asioiden pohdintaan. Tällä muotoilulla tavallaan turvataan opetettavan tiedon valmiiksi pureksittu muoto. Tähän itsessään sisältyy nähdäkseni jo kannanotto järjen välineellistymistä vastaan. Esimerkiksi tästä käy yhtäältä haastatteluaineistojeni kuvaukset opettajankoulutuksesta, kuin aiemmat tutkimuksetkin (esim. Rähä 2006), joissa on tullut esille opettajankoulutukselle tyypillinen pintaoppimisen kulttuuri. Britzman (2007, 8) esittää jopa niin jyrkän näkemyksen, että opettajankoulutus on vihattu tieteenala, eikä kukaan opettaja oikeasti rakasta opettajankoulutustaan. Hieman kärjistetystä muotoilusta huolimatta tämä kertoo nähdäkseni juuri siitä välinpitämättömyydestä opettajankoulutusta ja sen kehittämistä kohtaan, joka nousi myös haastatteluaineistostani.

Ne (opettajaopiskelijat) täytetään tämmösillä naurettavilla ongelmilla täyteen, ja naurettavilla tehtävämäärällä, millä ei oo niinku mitään, edes sitä käytännön merkitystä, mut sillä on se funktio et se turruttaa sen muun kritiikin mahdollisesti. Opiskelijakulttuuri vahvisti sitä, mitä okl halusin sen vahvistavan, eli tällasia reippaita, mihin tahansa kykeneviä toimijoita, keitä ei kiinnosta hittoakaan, mitä ne on tekemässä. (Haastateltu 1)

Tässä yhteydessä on syytä mainita vielä edellä mainitsemani Bourdieun (1994, 38) paholaismallin kohtaloksi koitua mielikuva jonkinlaisesta salajuonesta, pahasta tahdosta, joka ajaa sosiaalisen maailman asioita kohti huonompaa. Koulujärjestelmän toiminta kuitenkin on tuhansien pienten paholaisten enemmän tai vähemmän kömpelön yhteistoiminnan tulosta, opettajat tuottavat ja toteuttavat tätä järjestystä kuitenkin lopulta tietämättään ja tahtomattaan valinnoilla, jotka järjestyvät objektiivisen järjestyksen mukaisesti, rakenteistuvina rakenteina (Bourdieu 1994, 38). Tähän tapaan, myöskään opettajankoulutuksen *symbolista väkivaltaa* uusintavat

rakenteet eivät haastatelluille näyttäytyä tarkoituksellisina, tiettyyn suuntaan tähtäävänä, ikään kuin salajuonena .

Mä en nää et okl tekee sitä mitenkään, niinku et kyseessä on mikään suuri salajuoni, lainausmerkeissä tai mikään tällöinen tarkoituksenmukainen hanke, vaan sitä on perkele totuttu tekemään, ja ne ihmiset vaan jauhaa sitä vuodesta toiseen, ja ne ei vaan pääse eroon siitä (Haastateltu 1)

Vaikka opettajankoulutus ei siis tietoisesti ylhäältä päin välittäisikään tällaista esittämäni välineellisen järjen kulttuuria, toimivat myös muut tekijät kuin opettajankoulutuksen ohjaajat kulttuurin ja käytänteiden siirtäjinä, kuten vaikkapa muut opiskelijat. Tätä puoltavat edellä mainitsemani Moilasen ym. (2008) itseään toisintava palautejärjestelmä ja Kumpulan (1994, 66-69) ”yliopistosopimus”. Lähtökohdaltaan opiskelijan ja opettajan suhde näyttäisi sisältävän teeskentelyn elementtejä (Kallas ym. 2006, 164; Ahola & Olin 2000; Kumpula 1994, 66-69). Tietynlaisen pääoman omaavat vain jatkavat rakenteita omalla osallaan säilyttäen hegemonian. Foucault (1998, 83) puhuu vallankäytöstä jatkuvasti käynnissä olevana taisteluna. Ihmiskunta ei etene hitaasti taistelusta taisteluun kunnes se lopulta tavoittaa universaalisen vastavuoroisuuden, jossa säännöt syrjäyttävät lopullisesti sodan; se sijoittaa kaikki nämä väkivaltaisuuDET sääntöjärjestelmään edeten siten hallinnasta hallintaan. Säännöt mahdollistavat väkivaltaan vastaamisen väkivallalla ja sen, että toinen hallinta voi taivuttaa ne, jotka hallitsevat. Itsessään säännöt voidaan siis taivuttaa yhden jos toisenkin mielivallan alaisuuteen. Historian suuren pelin voittaakin se, joka anastaa säännöt, ja joka ottaa niitä aiemmin hyödyntäneiden paikan ja joka naamioi itsensä vääristöökseen ne ja käyttääkseen niitä vastakkaisessa merkityksessä ja kääntääkseen ne niitä vastaan, jotka ne alunperin asettivat. (Foucault 1998, 83-84.) Kenen etua siis ajavatkaan opettajankoulutuksen toimintaa ohjaavat lainalaisuudet ja millainen painoarvo on esimerkiksi markkinavoimien piiloisella tunkeutumisella myös yhteiskunnan julkisiin elimiin? Jos opettajankoulutuksen toimintaa määrittävät "säännöt" onkin alkujaan laadittu pyrkimyksenä taata opettajaopiskelijoille akateeminen tieto ja ohjata heitä tutkivaan oppimiseen (OKL 2007, 2) niin onko nyt nähtävissä, että joidenkin tahojen vaikutuksesta suunta onkin kääntynyt opettajan käsikirjamaiseen omaksuvaan oppimiseen?



## 4.2 Johtopäätökset

Tässä luvussa nostan esiin edellisten tuloslukujen pohjalta vetämäni johtopäätökset, ja pohdin niitä suhteessa edellä esittelemääni kriittiseen teoriaan. Puhun siis tarkemmin haastatteluaineistoni ja opetussuunnitelman suhteesta piilo-opetussuunnitelmatutkimukseen, symbolisen väkivallan teoriaan ja institutionaaliseen vallankäyttöön. Ensinnäkin edellä käsittelemieni aineistoista nostettujen teemojen valossa nähdäkseni ristiriita todella on löydettävissä sen välillä, mitä opettajankoulutus opetussuunnitelmansa mukaan ajaa, siis mihin toiminnallaan pyrkii, ja sen mitä haastattelemieni henkilöiden kokemusten mukaan koulutus todellisuudessa pystyy tarjoamaan, tai mihin sen toiminta tiedostamatta johtaa.

Tällaisina institutionaalisina puutteina aineistoni haastatteluvastauksissa (vrt. tulosluvut) näyttäytyi muun muassa opettajankoulutuksessa tapahtuvan opetuksen kriittisyyden puute, sen ylhäältä päin annettu luonne ja taipumus palautua lopulta kokoelmaksi erilaisia metodeja. Tämän jälkeen tarkastelin näitä havaittuja institutionaalisia puutteita kriittisen teorian ajatusten ja Bourdieun symbolisen väkivallan teorian kautta, jotka tukivat aineistostani nousseita ilmiöitä. Vertasin nousseita ilmiöitä myös opetussuunnitelmaan, josta oli löydettävissä ristiriita sen välillä, mitä tavoitteita opetuksella on ja miten se on koettu. Tutkimustani ei alun alkaenkaan ollut tarkoitus yleistää isoon, koko opettajankoulutuksen opiskelijat kattavaan joukkoon, vaan tutkin nimenomaan tätä, pientä marginaalista joukkoa, jolla nähdäkseni on merkittävä ääni tarkastellessa tällaisia harvoin esille nousevia koulutuksen syvärakenteita. Haastattelemieni opettajankoulutuksessa opintonsa keskeyttäneiden entisten opiskelijoiden mielestä opettajankoulutuksen tarjoama opetus, tieto, on luonteeltaan *subjektiivista*, ja siten koulutuslaitos enemmän tai vähemmän marginalisoi, eli tässä tapauksessa harjoittaa *symbolista väkivaltaa* tutkimusjoukkoni kaltaista, *objektiivista tietoa* painottavia opiskelijoita kohtaan.

Käyn nopeasti alkuun läpi tutkimuskysymykseni, joista viimeistä pohdin tässä luvussa painokkaammin.

### 1. Millaisena keskeyttäneet kokevat opiskelun opettajankoulutuksessa?

Tiivistettynä haastattelemillani opiskelijoilla oli opettajankoulutuksesta kokemuksia muun muassa painotuksesta niin sanottuun pintaopiskeluun, eli opettavien asioiden kyseenalaistamattomaan omaksumiseen, opetuksen ylhäältä päin suuntautumisesta ja opettavien asioiden palautumisesta kyseenalaistamattomia päämääriä palveleviksi keinoiksi.

## **2. Millainen suhde näillä kokemuksilla on opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan?**

Nämä kokemukset suhteutuvat opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan pääosin käänteisesti. Opetussuunnitelmassa siis korostuivat muun muassa opettajankoulutuksen tiedeperusta, itsestäänselvyyksien kyseenalaistaminen, oman ajattelun kehittäminen ja itsereflektio, jotka eivät haastatteluaineistoni perusteella opettajankoulutuksen opetuksessa juuri tulleet ilmi.

Summaan tässä esimerkin kautta opettajankoulutuksen opetussuunnitelman keskeisen sanoman. Koulutuksen lähtökohtina mainitaan tutkiva oppiminen ja opettajuus, jonka tarkoitus on johdattaa opiskelijaa tieteelliseen ajatteluun ja tutkimustiedon monipuoliseen hyödyntämiseen opettajan työssä. Vaikka se sanookin opettajan työn edellyttävän käytännöllisten työtapojen hallintaa, painottuu myös kyky perustella, miksi toimii juuri valitsemallaan tavalla, mikä myös puhuu akateemisen otteen puolesta. (OKL 2009, 167.)

Vaikka opetussuunnitelmassa (2009) annetaan sijaa hyvin monipuolisille näkökulmille, tuntuvat haastatteluaineiston nojalla käytännössä painottuvan kuitenkin vain yksi osio näistä kaikista eli pedagogiset käytänteet ja tietynlainen psykologinen, tiettyihin ongelmiin tietyt ratkaisut -tyyppinen ote esimerkiksi suunnitelmassa mainittujen sosiologisen ja filosofisen suuntauksen sijaan. Vaikka opetussuunnitelmassa, varsinkin syventävissä opinnoissa, on lueteltuna myös kasvatustieteen kursseja, niiden tosiasiallinen painoarvo ja sisällöt jäävät mysteeriksi. Myönnetty tosiasia kuitenkin on se, että opettajankoulutus, jo työntekijöidensä asiantuntijuuden vuoksi, painottuu kasvatustieteeseen, esimerkiksi filosofian ja sosiologian kustannuksella. Sitä paitsi näkökulmani keskittyy pääosin perus- ja aineopintoihin, sikäli koska haastateltuni eivät kukaan olleet ehtineet syventäviin opintoihin asti.

### **3. Millaisena tämä suhde näyttäytyy välineellisen järjen teorian ja piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen käsittein?**

Edellisiin tutkimuskysymyksiin vastattuani havaitsemme ristiriidan opettajankoulutuksen virallisen opetussuunnitelman ja haastatteluaineistoni edustaman koetun opetussuunnitelman välillä, ja pääsemme näin tarkastelemaan piilo-opetussuunnitelmaa. Edellisiin tuloslukuihin viitaten, opettajankoulutuksen opetuksessa on todella havaittavissa Horkheimerin (1968) kriittisen teorian mukainen ylhäältä päin annettu luonne ja toisaalta se on palautettavissa pitkälti välineellisen järjen mukaisiksi mekaanisiksi jotain päämäärää tavoitteleviksi keinoiksi. Britzman (2003, 45) siteeraa George S. Countsia, joka jo vuonna 1935 arvosteli silloin tuoretta yliopistopohjaista opettajankoulutusta siitä, ettei se ollut tehnyt juuri muuta kuin kasvattanut opiskelijoiden opintoihinsa käyttämään aikaa. Tuttu opintojen rakenne, ja sen orientoivat kurssit, ammatilliset kurssit, teoriakurssit, observointi ja harjoittelut ovat lopulta vain peritty kasauma käytänteitä aiemmasta suppeammasta koulutusmallista (Britzman 2003, 45). Britzman (2007, 10-11; 2003, 46) viittaa samaan ilmiöön, jota valotan Horkheimerin kriittisellä teoriolla. Perinteinen yliopistoon liitettävä tieto, jota Britzman (2007; 2003) itse tässä kutsuu valaistukseksi, on korvautumassa instrumentaalisella tiedolla. Tieto typistetään ohjeiksi tai direktiiveiksi, jotka eivät edellytä opiskelijoilta, ja sen myötä tiedon tietäjiltä, muuta kuin myötämielisyyttä tätä tietoa kohtaan. Näin tietäjät jäävät ilman mahdollisuutta sekaantua maailmaan, ja tieto jää staattiseksi ja pysyväksi. Tällainen mukautuminen johtaa vielä pidemmälle kuin siihen, että kaikilla olisi samat tiedot ja taidot. Ennen kaikkea tämä toisintaa tiedon omaksujia, siis opettajien tapauksessa uudet opettajat toisintavat vanhojen opettajien käytänteitä. (Britzman 2007, 10-11; 2003, 46.) Tässä mielessä siis sopeutuminen on taannuttava voima, mistä kertoo myös oman kriittisyyteen painottuvan haastattelijoukkoni ajautuminen ulos opettajankoulutuksesta (vrt. tulosluvut). Myös Simola (1997, 254) puhuu opettajankoulutuksen yhteydessä niin sanotusta tiedon disiplinaumisesta, joka tarkoittaa samanlaista tiedon ylhäältä päin suuntautuvaa luonnetta. Tieteenala, eli disiplinaani, monopolisoituu nimeämään, jäsentämään ja määrittämään tiettyä tiedon aluetta, ja lisäksi se, miten ja mistä tiedonalueen yhteydessä puhutaan, kurinalaistuu (Simola 1997, 254). Britzman (2003, 46) viittaa edelleen Horkheimerin (1968)

välineellisen järjen ongelmaan, joka juontuu opettajankoulutuksen painotuksesta taitojen harjoitteluun. Hän viittaa kaukaa historiasta juontuvaan ajatukseen ammatillisesta opettajan koulutuksesta, jossa yhtäältä mukaudutaan toisten odotuksiin ja sääntöihin, ja toisaalta omaksutaan ennalta määrättyjä tietoja ja taitoja, siis ikään kuin mukautuen ja imitoiden. Tässä tilanteessa tieto muuttaa sen omaksujaa, mutta tällä ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa tietoon. Toisaalta tämänkaltainen opettajankoulutus juontuu vanhastaan koululaitoksen tehtävästä säilyttää järjestys ja tehokas yhteiskunta, jotka taas olivat elintärkeät taustalla hämmöttävälle pyrkimykselle vankkaan sosiaaliseen kontrolliin. (Britzman 2003, 46-47.) Tämä tukee tuloksiani, ja johtaa nähdäkseni ainakin kahdenlaiseen johtopäätökseen piilo-opetussuunnitelman suhteen.

Ensinnäkin pinnan alla nähtävissä on samankaltainen toiminta, kuin Foucaultin kuvaamissa kurikäytännöissä, joissa ihmisruumis objektivoidaan hyödynnettäväksi koneeksi, jonka toimintaa on tehostettava ja ohjattava kohti haluttuja päämääriä (Alhanen 2007, 142). Juuri tämä sama toiminta on aineistoni mukaan nähtävillä opettajankoulutuksen toiminnassa, sekä sen suhteessa ja yhtenevydessä Horkheimerin (1968) kriittisen teorian käsitteistöön (vrt. edelliset tulosluvut). Modernit instituutiot, koulutuslaitosten ohella armeijat, sairaalat ja kapitalistiset tuotantolaitokset, edellyttävät uudenlaista ruumiiden objektivoimista suhteessa vanhan ajan suvereenivaltaan, jolloin alamaiset maksoivat veronsa ja lähtivät sotaan yksinkertaisesti hallitsijan käskystä (Alhanen 2007, 142). Tällaista uutta ruumiiden objektivoimista edustaa nähdäkseni juuri opettajankoulutuksen harjoittama ylhäältä päin annettujen päämäärien, ja keinojen niiden saavuttamiseksi, opettaminen, ja sen kautta kuvan luominen siitä, millainen opettajan pitäisi olla.

Toiseksi johtopäätökseksi aineistosta nousi esille Bourdieun (1980) symbolisen väkivallan yhteys opettajankoulutuksen toimintaan. Althusser (1976, 124) tiivistää subjektien alistamisen ideologian Pascalia siteeraten: Polvistu, liikuta huuliasi rukouksessa, ja sinä uskot. Tämä melko osuvasti tiivistää sen, mitä opettajankoulutusta esimerkkinä käyttäen, voimme myös havaita. Toteuttamalla minkä tahansa ideologisen valtiokoneiston, ja tässä tapauksessa opettajankoulutuksen, ideologiaa, siis toimimalla odotusten mukaan, toisintaa tällöin tätä ideologiaa ja pitää ikään kuin koneiston pyörät pyörimässä. Bourdieu (1980)

tulee mukaan kun ne, jotka näin eivät tee, näyttäytyvät koneistolle jonain joka hankaa rattaiden välissä, jonain joka pitäisi poistaa, jotta pidetään kone käynnissä. Symbolisen väkivallan teorian mukaisesti myös haastateltuni ajautuivat ulos opettajankoulutuksesta, nähdäkseni koska eivät omanneet sinne sopivaa symbolista pääomaa, siis mukautuneet vallitsevaan opiskelijakulttuuriin. Kuten Nikkola (2006, 217) toteaa, opiskelukulttuuriin liittyvät ongelmat ovat osittain sen luontoisia, ettei niitä kyetä parantamaan vain opettamalla ja opetuksen laatuun vaikuttamalla. Kuitenkin yhtäältä opiskelukulttuuri on osittain myös opetuksen tulosta (vrt. Syrjäläinen 2006). Ja opiskelukulttuuri ja laitoksen ilmapiiri on siinä mielessä merkityksellinen, että kuten Bourdieu (1980, 196) itse muotoilee, mielipiteet ovat tällaisella symbolisella kentällä voimia ja mielipidesuhteet ryhmien välisiä valtaristiriitoja. Julkista mielipidettä, siinä mielessä kuten sitä käyttävät vaikkapa mielipidetutkijat ja mielipidetutkimusten tulosten käyttäjät, ei ole olemassa. On vain toisaalta eksplisiittisesti muotoillun intressijärjestelmän ympärille järjestäytyneitä painostusryhmiä ja muodostettuja järjestäytyneitä mielipiteitä sekä toisaalta dispositioita, jotka määritelmän mukaisesti eivät ole mielipiteitä, jos niiden ymmärretään olevan jotain joka voidaan esittää tietyllä varmuudella ja johdonmukaisuudella. (Bourdieu 1980, 198.) Ja se saa aikaan käsityksen, että on olemassa yksimielinen julkinen mielipide, siis se legitimoijonkin politiikan ja lujittaa niitä voimasuhteita, joille tämä politiikka perustuu ja jotka tekevät sen mahdolliseksi. (Bourdieu 1980, 191.) Tähän nojaten painostus opiskelijana on mukautua opettajankoulutuksen olemassa olevaan opiskelukulttuuriin, aiemmin mainittuun yhdenmukaistavaan mankeliin, eikä suinkaan soutaa vastavirtaan.

Vaikka opetussuunnitelmassa (2009) puhutaankin tavoitteena olevasta tiedepohjaisesta ja ajattelua kehittävästä opettajasta, on tuloksieni valossa piiloisesti tavoitteena kuitenkin, ei niinkään uusintava, vaan toisintava opettaja. Kallas ym. (2006, 177) ottavat esiin käsitteen annetusta opettajuudesta, tarkoittaen tietynlaista suojautuvaa ihmistyyppiä, joka todennäköisesti säilyttää koulun mahdollisimman perinteisenä. Tällaista ihmistyyppiä opettajankoulutus näyttäisi tavalla tai toisella, valintakokeiden tai yksinkertaisesti koulutuksen käytänteiden kautta, suosivan. Tämän vastakohta olisi taas uudistava ja uudistuva opettaja. Voi siis olla niin, että opettajankoulutuksessa ei yksinkertaisesti riitä aika tällaisten voimakkaasti

suojautuvien ihmisten asenteelliseen, ja siten hitaaseen, muuttamiseen. Tai voi myös olla niin, etteivät koulutukseen valitut edes halua kyseenalaistaa aiemmin omaksumaansa tapaa ymmärtää maailmaa, tai heidän kuvansa maailmasta voi olla yksiselitteinen. (Kallas ym. 2006, 177-178.) Joka tapauksessa koulumaailman ja opettajan ongelmia ei juuri kontekstualisoida yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin kysymyksiin (Sitomaniemi-San 2009, 47). Kuten Rautiainen (2006, 191) tämän kiteyttää, opetus pikemminkin toisintaa sitä, miten yhteiskunnallisia sisältöjä on koulussa opetettu, kuin avaa kriittisesti uusia näkökulmia. Ja vaikka avaisikin, ei se yksin riitä, sillä syvään juurtuneen, asenteellisen ja tunteellisen yhteiskunnallisen ajattelumme muuttaminen vaatisi aikaa aivan toisessa määrin (Rautiainen 2006, 192). Yhdyn Rähän (2006, 231) sanoihin siitä, että tämän hetken opettajankoulutus on liiaksi oppiaineontologian, ei elämismaailmaontologian kysymyksissä. Myös opettajankoulutuskulttuurin kyky sietää erilaisuutta on hyvin heikko. (Räihä 2006, 231.) Värin (2007, 22) näkemys opiskelijakulttuurista ja opiskelijoiden yhteiskunnallisen ajattelun pinnallisuudesta kertoo jo jotain opettajankoulutuksen yhteiskunnallisesta, teoreettisesta ja koulutuspoliittisesta tasosta. Opiskelijat sanovat etteivät tiede, tutkimus ja teoria kiinnosta heitä, ja että ovat koulussa oppimassa kasvattamaan lapsia. Sulkiessaan tietoisuutensa aikamme ristiriidoilta ja eristäessään itsensä yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, he tulevat itse todistaneeksi, kuinka eivät ole sisäistäneet kasvatuksen ideaa, ja kuinka vajaaksi heille on jäänyt käsitys kasvatuksen valta- ja ideologiapitoisuudesta sekä teoreettisesta latautuneisuudesta (Väri 2007, 22). Kaikkiaan Räihä (2010, 212) kiteyttää tämän ilmiön näkemyksellään siitä, että opettajankoulutus, osaltaan tiettyyn ammattiin johtavana, vetää puoleensa niitä, joiden maailmankuvaan ei kriittisyys liiemmin kuulu. Nämä esimerkit tukevat tuloksiani.

Vastaavanlaiseen tulokseen päädyttiin myös Aholan ja Olinin (2000) tekemässä tutkimuksessa, jossa selvitettiin lääkäri-, sosiologi- sekä myös luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksien kautta yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa. Opettajaopiskelijoiden mukaan opiskelussa tärkeintä oli ammatillisten asioiden opiskelu. Opettajaopiskelijat kaipasivat opinnoilta ammatillisten tietojen ja taitojen lisäksi oman persoonallisuuden kehittymistä ja ympäröivän yhteiskunnan ymmärtämistä. Nämä asiat on mainittu myös virallisessa

opetussuunnitelmassa osana oikeanlaiseksi opettajaksi kehittymistä (OKL 2009). Virallisen opetussuunnitelman vastaisesti myös tässä tutkimuksessa opiskelijat eivät juuri kokeneet opiskelun tukevan tieteellisen asiantuntijuuden kehittymistä. Tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät juuri kaipaakaan tieteellistä pätevoitymistä, näkevät käytännön taidot, metodit, tärkeimpänä ja luottavat ammatissaan pärjäävän maalaisjärjellä. Tämäkin tukee täysin oman tutkimuksen keskeyttäneiden, eli siis kriittisemmän äänen, antamaa kuvaa opettajankoulutuksesta, siellä opiskelusta ja opiskelevista. Maininnan arvoista lienee myös Aholan ja Olinin maininta siitä, että pääosa luokanopettajaopiskelijoista siirtyy todella valmistuttuaan luokanopettajan tehtäviin, ja alan tutkijat tulevat juurikin, myös haastateltujeni peräänkuuluttamasta kasvatustieteen koulutusohjelmasta. (Ahola & Olin 2000, 155–159.) Asiaa on tutkittu ennenkin, Miettinen (1990, 23) kertoo Denscomben (teoksessa *Hidden pedagogy and its implications on teacher training*, 1982) kehittäneen eteenpäin Jacksonin (1968) ja Lortien (1977) havaintoja, jotka pitivät opettajien teoreettista käsitteistöä yksinkertaisena tai puutteellisena. Havaintojen mukaan kiinnostus opetuksen muuttamiseen oli opettajilla vähäistä ja rajoittui työskentelyn parantamiseen annettujen ehtojen rajoissa, siis konservatiivisille opeille ei annettu haasteita, tieteellinen päättely ja pedagoginen käytäntö nähtiin toisistaan erillisiksi. Descombe kehitti tätä eteenpäin teoriaksi *implisiittisestä opetuksesta*, pääasiana *epäjatkuvuus pedagogisten opintojen ja opetuskäytännön välillä*. (Miettinen, 1990, 23.)

Britzman (2003, 52-53) puhuu samasta aiheesta käyttäen tiedon lokeroitumisen käsitettä. Lokeroitumisella ja sirpaloitumisella hän viittaa juurikin samankaltaiseen kapean tiedonalan arvostuksen nousuun yli totaalisen tiedon, johon akateemisella kouluttautumisella on yleensä pyritty. Tiedon lokeroituminen ei näyttäydy vain näkymänä tiedosta ja ihmisistä, vaan käytänteiden sarjana, joka samalla tekee muunlaisen toiminnan mahdottomaksi. Tiedon lokeroituminen pysäyttää kriittisen suhteen kehittymisen tietoon ja estää näkemästä, että asiat voisivat olla toisellakin lailla, ja toisaalta vielä olisi mahdollista toimia sen toisenlaisen saavuttamiseksi. (Britzman 2003, 53.) Pedagogiikan irrallisuus kulttuurisista ja sosiopoliittisista yhteyksistään kääntää kasvatustieteen yhä enemmän kohti metodikeskeistä psykologismia vahvistaen entisestään opettajan teknistä ja säilyttävää orientaatiota (Sitomaniemi-San 2009, 52). Tiedon lokeroitumisella, tai Horkheimerin sanoin

tiedon subjektiivisuudella, siis haitataan kokonaiskuvan saavuttamista, mitä todella tarvittaisiin, jotta asioista voidaan ylipäättään keskustella. Myös opettajankoulutuksessa tällä tiedon kapea-alaisuudella nähdäkseni nimenomaan heikennetään mahdollisuutta kehittyä. Turvautuminen tähän defensiiviseen toimintaja ajattelutapaan taas merkitsee uusien vaihtoehtojen, tietojen ja näkemysten torjumista epärealistisina (Miettinen, 1990, 24), eli paikalleen jämähtämistä. Jos opiskelu viime kädessä perustuu tietämyksen toisintamiseen ja sosiaalisten konventioiden siirtämiseen, ei akateemisia, tutkimustietoon pohjaavia ja itsensä kehittymiseen tähtääviä opettajia synny. Kuten Britzman (2003, 53) toteaa teoria ja käytäntö ovat opettajankoulutuksessa dualistisessa suhteessa, ja tämä erottelu mystifioi todelliset ja potentiaaliset suhteet ”mitä” ja ”kuinka” kysymysten välillä, ja viime kädessä rajaa pedagogiikan vain tiedon siirtämiseksi (vrt. Martikkala & Matikainen 2015; Räihä 2006). Britzman (2003, 54) kuvaa opettajankoulutuksen oppimiskäsitystä sellaiseksi, missä opiskelijoiden ei oleteta tuottavan omaa tietoa, heidät oletetaan ikään kuin tyhjiksi astioiksi. Oppimista ei nähdä niinkään jatkuvana ja usein hankalanakin maailman uudelleen muotoutumisena, vaan pikemminkin tasaisena totuuden virtana tyhjyyteen (Britzman 2003, 54).

Luokanopettajankoulutuksen läsnäolojen ja pitkien päivien aikana ei yksinkertaisesti jää aikaa kriittisen ajattelun kehittymiselle, toisin sanoen kun opiskelijat pidetään puuhakkaina, aikaa ei jää pahantekoon. Koulutuksen rakenne on sellainen, että se estää tämän ajan politikoinnin, kriittisen ajattelun kehittymisen. (Räihä 2006, 232.) Tämä tukee Foucaultin (1986, 48) ajatuksia tilan, ja sen suomien sosiaalisten suhteiden, siis yhteisön, oleellista merkitystä vallankäytössä. Kuten Räihä (2006, 229) toteaa, sellaista erilaisuutta, joka aktivoisi oppilaita yhteiskunnallisella saralla, ei opettajankoulutuksen opiskelijoissa juuri näy. Sen vähänkin on vahva opiskelijakulttuuri ajamassa pois, opiskelukulttuuri, joka ei näyttäisi antavan tilaa erilaisuudelle. Yhteiskunnallinen aktiivisuus vaatisi juuri mahdollisuutta erilaisten näkemysten esittämiseen. (Räihä 2006, 229.)

Näihin perustan näkemykseni opettajankoulutuksen, ideologisena valtiokoneistona (vrt. Althusser 1976; Foucault 1975), harjoittamasta vallankäytöstä opiskelijoihin, siis subjektien alistamisesta, sekä symbolisesta väkivallasta haastateltujeni kaltaista opiskelija-ainesta kohtaan. Mennään kiteyttävään kysymykseen, mistä tässä



subjekteiksi kutsuttujen yksilöiden peilimäisen tunnistamisessa, sekä instituution takuumekanismeissa subjekteille, jos he alistuvat vapaaehtoisesti ”määräyksiinsä”, lopulta on kysymys. Kuten ideologiasta puhuttaessa on tyypillistä, tämä jää itse tuon toiminnan kohteilta väistämättä tunnistamatta (ideologia = tunnistamista/tunnistamatta jäämistä), mutta viime kädessä on siis kysymys tuotantosuhteiden ja niistä johtuvien suhteiden uusintamisesta. (Althusser 1976, 137.) Tässä tapauksessa on kyse tietynlaisen opettajuuden uusintamisesta. Lopulta tässä sosialisaatiossa ei nähdäkseen ole kyse sen kummemmasta, kuin mistä Jarvis (1987, 12) puhuu oppimisen yhteydessä. Jokainen ihminen syntyessään tai tullessaan johonkin yhteisöön, jolla on jo vakiintuneet kulttuuriset käytännöt, kohtaa nämä käytännöt ikään kuin ne olisivat jotain objektiivista. Jokainen yhteisön jäsen välittää näitä, yhtäläillä kuin sellaiset järjestelmät kuten koulutuslaitos. Kulttuuri näyttäytyy objektiivisena sen vuoksi että se on yhteisön yhteistä, vaikka todellisuudessa se tietenkin on objektifioitu. (Jarvis 1987, 12.)

Kuitenkin viime kädessä opettajien tehtävä on haastaa opiskelijoita älyllisesti. Pitäisi luoda tilanteita, joissa on mahdollista käsitellä asioita, vertailla näkökulmia, syntetisoida uutta ja vanhaa tietoa sekä tehdä päätöksiä oman järkeilynsä pohjalta. Myös opetuksen arvioinnissa voitaisiin harjoittaa kriittistä ja kontekstuaalista ajattelua. Tärkeintä ei ole omaksutun tiedon määrä vaan henkilökohtaisen tietoisuuden kehittyminen ja kriittinen ajattelu. (Moilanen ym. 2008, 18.) Myös Yliopistolain (2009, 2 §) mukaan sen tehtäviin kuuluu muun muassa edistää vapaata tutkimusta ja laaja-alaista sivistystä sekä siten edistää elinikäistä oppimista. Aittolan (2000, 190) mukaan yliopiston idea oppimisympäristönä edellyttää vapaata kommunikaatiota, minkä vuoksi opetuksen tulisi mahdollistaa suora ajatustenvaihto tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden kesken. Näin vapaaseen kommunikaatioon perustuva älyllinen ilmapiiri luo suotuisat edellytykset tieteelliselle tutkimukselle ja oppimiselle. Yliopiston ideaali ei ole aivan täysin toteutunut. (Aittola 2000, 190.) Myös yliopiston palautejärjestelmä on olemassa lähinnä ikään kuin itseään varten, ja aito palautteen antaminen on vaikeaa (Syrjäläinen ym. 2006, 140). Palautetta pelätään yhtäläillä kerätä ja antaa, palautteen vaikuttavuus on usein arvoitus opiskelijalle, ja siksi sen antamista pidetään usein pakkopullana (Syrjäläinen ym. 2006, 140). Usein opettajat sopeutuvat valitsevaan järjestelmään kyseenalaistamatta

sen tarkoituksenmukaisuutta, ja näin vaikka opettaja näkisikin palautteen keräämisen vain muodollisuutena, sen laistaminen herättää syyllisyyden tunteita. Kerättyään opettaja tuntee tehneensä velvollisuutensa, vaikka palaute jääkin usein tyhjäksi rituaaliksi, koska yhteisön sisällä vallitsee näkymätön, vaikka kuitenkin usein julkinen, oletus palautteen hyödyllisyydestä. (Moilanen ym. 2008, 15.) Eräs haastateltuni (1, kts. tulosluku) vertasi opettajankoulutusta remonttiporukaksi, jossa työskentely on välillä rankkaa, ja sitten asioista tauolla heitetään miesten kesken läppää. Samanlainen opiskelijan lainaus (vuodelta 2001) on esimerkkinä myös Kallaksen ym. (2013, 48-49) tekstissä. Hän toteaa, että monesti ennen tenttiä sitä ajatelee, että tästä selviää taas löpsemällä esim. integroinnista ja itseohjautuvuudesta, ja vaikka asiat ovatkin hyviä, oikeita asioita, on niiden liika jauhaminen saanut niille vähän ivallisen sävyn, “taas tätä samaa paskaa.” (Kallas ym. 2013, 48-49.) Nämä esimerkit puhuvat puolestaan.

## 5 POHDINTA

Korkeakoulutettavaksi alaksi opettajan ammatti näyttäytyy helposti vaikkapa lääkäreihin tai lakimiehiin verrattuna hyvin toisenlaiselta (Räihä 2006, 229), maanläheiseltä niin, että kuka vaan suomalaisen oppivelvollisuuden suorittanut voi kokea ikään kuin pystyvänsä tekemään opettajan työtä. Käytännössä tämä näkyykin esimerkiksi epäpätevinä sijaisina, joista ei kuitenkaan juuri julkisesti puhuta, niin kuin vaikkapa epäpätevistä lääkäripaljastuksista. Opettajankoulutuksen tulisikin pyrkiä ravistelemaan tällaisia käsityksiä, joita opettajantyöstä usein on vallalla, ja joita se itse toiminnallaan enemmänkin toisintaa. Kuten Nikkola ym. (2013, 8-9) toteavat varsinaisesta muutoshaluttomuudesta opettajankoulutusta ei voi syyttää, vaan ongelma on pikemminkin siinä, että muutokset jäävät useammin organisatorisiksi kuin koulutusta sisällöllisesti uudistaviksi, esimerkkinä heidän mainitsemansa 1990-luvun puolivälin kotiryhmätyöskentelyn kehittäminen Jyväskylän yliopistossa. Tähän tapaan en uskalla antaa suurta luottoa nykyisellekään opetussuunnitelmauudistukselle kohti ilmiölähtöistä opettajankoulutusta (vrt. uusi opetussuunnitelma 2014). Ensin täytyisi selvittää se, mitä oikeastaan tulisi muuttaa, ja sitä yritän tällä tutkimuksella itsekkin edesauttaa tuomalla esille erään ilmiön. Jokin integraatioryhmän kaltainen laajempi sisällöllinen koulutuksen uudelleen järjestely voisi olla tulevaisuudelle oikea suunta.

Olen tulosteni nojalla samoilla linjoilla kuin Kallas ym. (2013, 19) todetessaan, että opettajan ammatissa havaittujen ongelmien analyysi voisi olla syvällisempää ja kokonaisvaltaisempaa, kun tällä hetkellä on havaittavissa pyrkimys ratkaista yksittäisiä koulun arkipäivän ongelmia yrittämättä ymmärtää syvempiä rakenteita näiden ongelmien taustalla. Tämä on nähdäkseni myös oman tutkimukseni perustava tulos, opettajankoulutus nojaa liialti välineelliseen tietoon, pyrkimykseen ratkaista tiettyjä ongelmia, unohtaen samalla henkisen kasvun pyrkimyksen, eli Horkheimerin (1968) objektiivisen tiedon ja juuri mainittujen ongelmien syvempien taustarakenteiden selvittämisen pyrkimyksen. Tietenkin tähän liittyy asetelma, jossa sekä opettaja on virkamiehenä toteuttamassa koulutuspolitiikkaa, ja siten myös opettajankoulutus tavallaan alamaisen roolissa kouluttamassa tällaisia opettajia. Opettajankoulutuksella on kuitenkin tietyllä tavalla valinnan paikka siinä, pyrkiikö se kriittisten opettajien kouluttamiseen vai sosiaalistaako opiskelijoita ja siten koko

tulevaa opettajasukupolvea toimimaan vain järjestelmän edellyttämällä tavalla. (Vuorikoski 2003, 42.)

Opetussuunnitelmassa (2007, 3) on tavoitteena ristiriitaisesti edellytykset kasvatusalan tieteellisen tutkimuksen kriittiseen tarkasteluun. Kriittistä teoriaa käsittelevässä tulosluvussa nostin esille kysymyksen, minkä takia opettajankoulutus ylipäättään on yliopistossa. Tähän liittyen on tarpeen palata vielä institutionaalista vallankäyttöä käsittelevässä teorialuvussa nostamaani kysymykseen siitä, onko Suomessa luokkaeroja. Missä määrin siis Althusserin (1976) marxilaiseen perinteeseen nojaava teoria on relevantti yhteiskunnassamme ja tämän tutkimuksen myötä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa? Järvinen & Kolbe (2007) kirjoittivat korkeasti koulutetun ja matalasti koulutetun tai kouluttamattoman väestön välisestä kuilusta, joka on perinteinen suomalainen luokkaraja. Siihen perustuen sillä on merkitystä, ovatko Suomen koulujen luokanopettajat akateemisia asiantuntijoita ja intellektuelleja, vai ammatillisen koulutuksen hankkineita ammattilaisia. Sillä on merkitystä ainakin opettajille itselleen, koska se voi tietyissä tapauksissa merkitä sosiaalisten luokkarajojen yli nousua ja useammin ainakin luokan säilyttämistä. Ja sitähän opettajankoulutus ja sitä edeltänyt opettajaseminaari ovat perinteisesti merkinneet, mihin esimerkiksi Syväjoki (2004, 176) viittaa aikanaan rahvaan parista kansakoulunopettajiksi nousseisiin, joista oli tullut seminaarissa taustojaan vieroksuja ja nousukasmaisia. Tiedostan siis toki, ettei Marxilainen luokkayhteiskunta kuvaa tämän päivän Suomea, mutta Järvinen ja Kolbea (2007) mukailen yliopistomaailmassa, ja niin myös tutkimukseni kohteessa opettajankoulutuslaitoksessa, on nähtävä akateeminen yhteiskuntaluokka ja kyseisen kentän sisäisessä symbolisessa luokkataistelussa (vrt. Bourdieu) on enemmänkin ehkä kyse akateemisen statuksen säilyttämisestä, kuin luokan periytyvyydestä (vrt. Ylijoki 1998). Sen enempää en tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksen luokkataustaan pureudu, mutta vanhasta seminaariperinteestä (Simola 1997; Syväjoki 2004) sen kohdalla etenkin on nähtävissä selkeästi juuri tällainen akateemisen statuksen ylläpitäminen, vaikka käytännön toiminnan tasolla sille on välillä yhä vaikeampaa löytää perusteita. Opettajankoulutuksen symbolisen kentän luokkataistelua ei siis voi palauttaa perinteiseen marxilaiseen porvariston ja työväenluokan väliseen kamppailuun, vaan kuten edellä yritin pohjustaa, luokat ovat

luonteeltaan jotain muuta. Yhden tätä avaavan näkökulman samaan aiheeseen tarjoavat Simola (1997, 243) ja Syväjoki (2004, 175) viitatessaan siihen, kuinka Suomen agraarisuuteen ja hajanaiseen asutukseen vedoten nykyaikaista yliopistollista opettajankoulutusta edeltävän opettajaseminaarin ei haluttu menevän pelkkään ylioppilasvalmistukseen. Sen sijaan haluttiin tarjota mahdollisuus maanviljelyksellä elävälle asukkaiden enemmistön innokkaille ja tiedonhaluisille nuorukaisille ja neitokaisille kohota opintieellä (Simola 1997, 243; Syväjoki 2004, 180-181). Simola (1997, 230-239, 243) sivuaa myös käytännöllisen ja teoreettisen tiedon dilemmaa, jossa pitkään 1960-luvulle asti pyrittiin pitämään opettajankoulutus, tai siihen aikaan -valmistus, erillään liiasta teoreettisuudesta, juurikin edellä mainituin perustein. Näihin perustuen opettajankoulutuksessa voi yhä havaita peruja vanhasta seminaariperinteestä, josta osaltaan juontuvat sen vaikeudet löytää paikkaansa yliopistossa. Kuten esimerkiksi Rähä (2010, 212) toteaa, luokanopettajan tarjoama selkeä ammatinkuva suorastaan haittaa tieteellisen ajattelun kehittymistä. Nykypäivän opettajankoulutusta varjostaa aika, jolloin sen oli nimenomaan tarkoituskin tarjota epäakateemisille ihmisille väylä akateemisuuteen, ja jolloin opettajankoulutusteksteissä suhde kasvatustieteeseen oli jopa negatiivinen (Simola 1997, 252).

Toisekseen suomalaisella koululla ja siten myös opettajankoulutuksella on muitakin vanhoja kyseenalaistamattomia perinteitä, niin opettajan ideaalin, kuin kaikille yhteisen suomalaisuuden suhteen. Monikulttuurisuuden näkyvyys ehkäpä koetaan uhkaksi, vieraaksi tai vain ylimääräiseksi työksi. (Sitomaniemi-San 2009, 50.) Kuten Vuorikoski (2003, 47) asian tiivistää, suomalaisen opettajan pitäisi kyseenalaistaa muun muassa sellaiset koulun itsestäänselvyydet, kuin että kaikki olisivat sosiaaliselta taustaltaan samanlaisia, valkoihoisia, heteroseksuaalisia ja evankelisluterilaisia kristittyjä. Nämä ovat siis esimerkkeinä opettajankoulutuksessa taustalla vallitsevasta arvomaailmasta. Tämän hetken symbolisen järjestelmän voittajat haluavat säilyttää tilanteen entisellään, niin opettajankoulutuksen opettajat, kuin koulutuksen luonteen hyvin omaksuneet opiskelijatkin. Myös Foucault (1975, 41) kuvaa tätä luokkataistelua (vrt. Althusser 1976, Bourdieu jne.) paremmin sopivana määritelmänä koneiston harjoittamalle vallankäytölle, kuin vaikkapa luovutus sopimus tai tietyn alueen valtaus. Puhutaan siis nimenomaan pikemminkin

vallan käytöstä kuin sen omistamisesta ja ennemmin hallitsevan luokan strategisten asemien kokonaisuudesta kuin sen saavuttamasta tai säilyttämästä ”etuoikeudesta” (Foucault 1975, 41).

## 5.1 Mitä nykykoulutus ei tavoita?

Tietenkin opettajankoulutuksessa on paljon hyvää, eikä se aivan suotta ole saavuttanut maailmanmainettaan. Kuitenkin, kuten olen edellä esimerkeissä tuonut ilmi, sitä on kautta historian myös kritisoitu, ja nähdäkseni tulee kritisoida edelleen. Britzman (2003, 62) menee kriittisen teorian ja opettajankoulutuksen välisen ongelman ytimeen puhuessaan metodeista määränpäänä. Ongelmana ei niinkään ole opiskelijoiden tarve ja halu saada koulutuksesta käytännöllisiä metodeja opettajantyöhönsä, vaan heidän päänsä sisällä oleva malli ammatillisesta opettajankoulutuksesta, jossa metodit hämöttävät määränpäänä. Tällainen malli typistää pedagogisen toiminnan moninaisuuden tekniseksi ongelmanratkaisuksi ja ikään kuin unohtaa, että metodit ovat suurempien kasvatuksellisten päämäärien keinoja. (Britzman 2003, 62.) En ole yksin näkemykseni kanssa siitä, että opettajankoulutus hylkii jonkinlaista opiskelija-ainesta. Muun muassa tähti-opettajien problematiikka (Terva-aho ja Mäenpää 2013) ja muut ns. vääränlaisten opettajien valmistamiseen liittyvät näkökulmat ovat selviä käytännön ongelmia, jotka peräänkuuluttavat opettajankoulutuksen muutosta. Myös niiden yhteydessä korostuu tässä tutkimuksessa nostamani ongelma, se millaista opiskelija-ainesta opettajankoulutus mahdollisesti hylkii ja näin ollen millaista asiantuntijuutta hukkaa. Kuten Terva-aho ja Mäenpää (2013, 142) artikkelissaan toteavat, opettajankoulutuksen on panostettava opiskelijoiden kriittisen ajattelun tukemiseen ja asioiden kyseenalaistamiseen opettamiseen. Oppiainejakoinen ja yksilölliseen suorittamiseen nojaava opettajankoulutus tukee epäsuotavia ja tavoitteiden kanssa ristiriidassa olevia opettamisen ja oppimisen malleja. (Terva-aho & Mäenpää 2013, 142.) He ehdottavat ratkaisuksi oppiaineita integroivaa ja ongelmalähtöistä koulutusta, joka antaisi paremmat lähtökohdat kasvaa ammatillisesti vahvoiksi opettajiksi. Integraatiokoulutuksen malli yhdistää eri opintoja yhdeksi kokonaisuudeksi ja näin tulevien opettajien ammatillisuus ei enää rakentuisi esimerkiksi opettajan lahjakkuuden esittelylle, vaan pääosaan pääsisivät oppilaiden ajattelun kehittäminen ja oppiminen, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteet edellyttävätkin. (Terva-aho & Mäenpää 2013, 134.) Jotta tulevaisuuden koulu kykenisi toteuttamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamat velvoitteet ja vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin, olisi välttämätöntä miettiä vaikkapa tällaista integraatiokoulutuksen hyödyntämistä, vaikka toki tällainen opettajankoulutuksen kokonaisvaltainen rakenneuudistus vaatiiikin valtavasti työtä. (Terva-aho & Mäenpää 2013, 142.)

Kuten Räihä (2010, 97) opettajankoulutuksen keskeyttäneitä koskeneen tutkimuksensa kohdalla mainitsee, ammatinvalinta näyttäytyy lopulta todella monisäikeisenä ilmiönä. Joillain tapauksilla se, mikä alkujaan tuntui sopivalta, ei sellaiseksi lopulta osoittaudukaan, jollain taas on ikäänkuin alun alkujaan jo valittu hieman väärä vaihtoehto. Toiset pohtivat, kuinka sitten legitimoida keskeyttämispäätös vanhemmille ja läheisille. (Räihä 2010, 97.) Tällaisista, hyvin ristiriitaisistakin tunteista kertovat varmasti aineistoni toisinaan jopa hieman korostetun kärkkäät, jopa provokatiiviset, ilmaukset. Tutkimukseni yleistettävyyden rajat tiedostaen näenkin sen merkityksenä pääasiassa tuoda julki opettajankoulutuksen sisäisiä, institutionaalisia puutteita, ja niiden mahdollista merkitystä siihen, että jotkut, tietyllä lailla suuntautuneet opiskelijat sitten päätyvät keskeyttämään opiskelunsa siellä (vrt. symbolinen väkivalta). Ahola ja Olin (2000, 163) näkevät tämän ongelman laajemminkin palautuvan nykyisenlaiseen massayliopistoon, jossa opiskelu näyttäytyy passiivisena ja opetus rutiinisena ja yliopisto kaiken kaikkiaan varsin koulumaisena. Myös Moilanen ym. (2008, 15) näkevät suomalaisessa yliopisto-opiskelussa olevan parantamisen varaa. Opinnoissa on edelleenkin turhan paljon älyllistä tyhjäkäyntiä, sillä opinnoissa voi päästä varsin pitkälle pintasuuntautuneilla opiskelustrategioilla (Moilanen ym. 2008, 15). Ongelma on sama kuin ylipäätään kriittisen pedagogiikan kentällä, jota vaivaa perinteisesti teoriakeskeisyys, ja siten moni käytännöntyötä tekevä ihminen on nähnyt kriittisen pedagogiikan ongelmallisena, koska sen kytkentöjä käytännön työhön ei ole voitu riittävän selkeästi muodostaa (Moisio 2009, 178). Tämän aiheen näen nimenomaan opettajankoulutukselle merkityksellisenä siksi, että juuri tällaista, haastattelijajoukkoni kaltaista opiskelijatyyppeä opettajankoulutuskin tarvitsee kehittyäkseen. Esimerkiksi Suoranta (2008, 25, 35-36) puhuu siitä, kuinka tämän päivän opettajien ja yliopistollisen opettajankoulutuksen tärkeimpiä tehtäviä ovat yhteiskunnallinen

tiedostaminen ja kriittinen kansalaiskasvatus, opettajien rooli tietynlaisina kriittisen humanismin ihmiskilpinä hidastamassa yhteiskunnallista eriarvoistumista. Ja vaikka sitten kylmän mekaanisesti opettajankoulutuksen pääasiallinen tehtävä olisikin aineistoani lainaten tuottaa tasapäisiä opettajia työskentelemään yhteiskunnan palvelukseen, millä sitten perusteltaisiin havaitun kaltainen painotus metodiikkaan, tarjoaa opettajankoulutus väyliä myös hyvin erityyppisiin urapolkuihin. Esimerkiksi opetushallinnon tehtävissä, kuten myös opettajankoulutuksen itsensä palveluksessa opettajana tai tutkijana, on kysyntää juurikin tällaisille kriittisille ja asioita myös käytännön ulkopuolelta tarkasteleville ihmisille, jotta näillä järjestelmillä on mahdollisuus ajan saatossa kehittyä. Opettajankoulutusta on syytetty myös voimattomuudesta todella muuttaa opiskelijoiden käsityksiä (esim. Martikkala & Matikainen 2015, Rähä 2006), joiden nähdään periytyvän opettajasukupolvelta toiselle. Yhdessä nämä ilmiöt nähdäkseni tekevät muutoksen miltei mahdottomaksi. Opetussuunnitelmassakin (2007, 4) maisteritutkinnon tavoitteeksi on nimetty edellytykset kouluinstituution kehittämiseksi ja koulutuksen laadun arvioinnille. Tämän vuoksi opettajankoulutuksella ei nähdäkseni ole varaa antaa tällaisen syväopiskeluun painottuvan opiskelija-aineksen valua täysin muille aloille. Kyse on samasta asiasta, mistä Suoranta (2005, 139–140) puhuu jonkun kulttuuriteollisuuden propagandakoneistoa palvelleen tähden kääntyessä sopivan aseman saatuaan koneistoa vastaan, esimerkkinä poptähdet, jotka alkavat esittää protestilauluja tai ajaa julkisuudessa jotain asiaa. Opettajankoulutukseen mukautettuna aseman täytyy tällöin olla sellainen, että se ei vaarannu, vaikka asemaa käytettäisiinkin epätavanomaisesti esimerkiksi vedettäessä luentosarjaa koulujärjestelmän institutionaalisista ongelmista, mikä taas saattaisi vetää kuuntelijoita aivan uudenlaisen ajattelun pariin.

Terva-aho ja Mäenpää (2013, 136) korostavat opettajan ammatillisessa kehitymisessä aktiivista ajattelua, todellista reflektiota sekä onnistunutta ohjausta ja koulutusta. Ratkaisevana nähdään miten henkilö käyttää saamaansa ohjausta hyödykseen, onko hän valmis kyseenalaistamaan opettajuuden myyttejä ja pysähtymään syvällisesti miettimään itseään, motiivejaan ja omaa opettajuuttaan (Terva-aho & Mäenpää 2013, 136). Tämä tutkimus osaltaan osoittaa, ettei näin yksiselitteisesti aina tapahdu, vaan opettajankoulutus syyttää pitkälti valmiiksi



muotoiltuja kysymyksiä ja vastauksia niihin. Sitä, miksi opettajankoulutus ei kehittämistään huolimatta pysty vaikuttamaan ennen koulutusta omaksuttuihin yksilöllisiin tai kollektiivisiin käsityksiin opettajuudesta, on tutkittu jonkin verran. Kiviniemi (1997, 157) mainitsee koulutuksen tavoitteiden sisäisen ristiriidan syyksi koulutuksen epäonnistumiseen. Vaikka opettajuuden ihanne yleisesti, niin opiskelijoiden kuin kouluttajienkin osalta, liitetään henkisen kasvun ideaan (vrt. Horkheimerin (1968) objektiivinen tieto), silti koulutuksen käytäntöä ohjaa kouluttajien puolelta hallinta ja opiskelijoiden puolelta sopeutuminen. Hän viittaa esimerkiksi opetusharjoittelutapauksiin, jossa opiskelijat pyrkivät ristiriitojen välttämiseksi sopeutumaan luokanopettajan ja luokan valmiisiin käytänteisiin. Jotta harjoittelusta selviytyisi ilman suurempia ongelmia, asiat on syytä hoitaa tiettyjen normien ja odotusten mukaisesti harjoittelussa. (Kiviniemi 1997, 157.) Näin tulosluvuissakin käsittelemäni välineellinen järki tulee opiskelijan toiminnassa etusijalle, hänen kalastellessaan harjoitteluopettajan, tai yleisemminkin kouluttajan, mielihyvää, ja siten vie pohjaa henkisen kasvun idealta, objektiivisen järjen tavoittelulta.

Mitä alttiimpia opiskelijat ovat näin naamioitumaan kulloinkin vallitsevien olosuhteiden vaatimalla tavalla, sitä alhaisempi on heidän kykynsä oppia uutta ja heikommat kehittymismahdollisuudet (Kallas ym. 2013, 21). Näin ongelmaa ei varsinaisesti kohdata, koska siihen lähtökohtaisesti sopeudutaan. Tämä puoltaa pitkälti omia tuloksiani. Vaikka tutkimuksessani en sinänsä pyri tarkastelemaan erilaisia opettajankoulutuksen opiskelijakulttuureita, näyttäisi Rähän (2010) tulosta mukaillen opettajankoulutuksen kentällä olevan valttia tietty sopeutumisen kyky, kyky sulkea silmänsä ongelmilta ja hyväksyä ne. Tämä liittyy osittain opettajankoulutuksen opiskelijavalintaan, ja sen kautta vaikuttavista tekijöistä puhuvat myös Terva-aho ja Mäenpää (2013, 133) ottaessaan esille ns. tähteys-ilmion. Heidän mukaansa käsityksen, että oppiminen on ajattelua, asioiden ja ilmiöiden syvällistä pohtimista, on syrjäytettävä näkemys oppimisesta toistamiseen, suorittamiseen tai tuotoksiin perustuvana (vrt. tulosluvut). He ottavat esille tutkimuksia, mm. Laes (2003) ja Heikkilä-Laakso (1995), joiden mukaan ekstrovertiksi osoittautuneet opiskelijat ovat yliedustettuina koulutukseen valituissa. Heidän mukaansa oppiainejakoinen ja -lähtöinen opettajankoulutus saattaa vahvistaa,

tukea ja jopa edellyttää opiskelijoiden esiintymistaipumusta ja näin ollen hidastaa ja mahdollisesti jopa estää perinteisen koulun rakenteiden ja työmuotojen uudistumista. (Terva-aho & Mäenpää 2013, 134.) Sinänsä nämä opiskelijavalintaan liittyvät näkökulmat eivät ole oman tutkimukseni aiheena, mutta näillä esimerkeillä pyrin valottamaan sitä, kuinka opettajankoulutus väijäämättä ajaa läpi tietynlaista opiskelija-ainesta, joko jo valintavaiheessa tietyn aineksen valikoiden, sitä aktiivisesti itse muovaten tai molempien yhteisvaikutuksesta. Tämän käänttöpuolena tietenkin taas tietty joukko jää paitsioon.

En siis suoraan väitä, että opettajankoulutuksen toiminnassa olisi näin ollen havaittavissa Bourdieun ja Passeronin (1990, 4) viittaaman kaltainen valtaa pitävä sosiaalinen luokka, mutta symbolisen väkivallan periaatteen mukaan jokin taho kuitenkin ilman muuta hyötyy kentän toiminnasta, jolloin jokin toinen taho häviää kyseisellä kentällä. Tutkimukseni mukaan opettajankoulutuksen kentällä hyötyvää tahoja on vaikea yksiselitteisen suoranaisesti määritellä, mutta häviäjiä kuitenkin selvästi olisivat haastattelujoukkoni kaltaiset opiskelijat. Se on kuitenkin ilmiselvää, että opettajankoulutuksen nykyisen kaltaisesta toiminnasta hyötyvä taho pyrkii pitämään kiinni omaa asemaansa vahvistavista toimintatavoista ja aatteista, ja siitä konkreettinen esimerkki onkin opetussuunnitelmatyöskentely, jossa Rautiaisen (2006, 188, 190-191) mukaan ei kuitenkaan välttämättä päästä juuri mihinkään konkreettisiin muutoksiin. Koulutuksen instituutiot ja organisaatiot rakentuvat tukemaan pitkältä perittyjä oletuksia, siis toisintamaan vanhaa mallia. Esimerkiksi opettajankoulutuksessa, jolla on vanha traditio, kasvatussosiologian tai yhteiskunnallisten aineiden lehtoreita on vähän tai ei ollenkaan. (Rautiainen 2006, 188.) Myös koska on mahdotonta määritellä neutraalisti hyvä opetus, aikaa pitäisi käyttää enemmän hyvän opetuksen sekä palautteen ja arvioinnin perustojen pohdintaan. Kuitenkin on illuusiota odottaa, että pohdinnassa päästään yksimielisyyteen, sillä hyvän opetuksen luonnetta ei voida määritellä konsensuspäättöksellä. Kyse on periaatteessa avoimesta ja monitulkintaisesta asiasta. (Moilanen ym. 2008, 16.) Kouluttautumista ohjaa pyrkimys autonomisuuteen, joka kuitenkin aina on illuusio ja paradoksi, koska saavutamme autonomian vain omaksumalla jo olemassa olevia, ja siis meille vieraita toimintatapoja (Moisio 2008, 121). Tavallaan juuri tämänkaltainen toiminta pitää suljetut ovet avoinna, ilman

uudelleentuottamisen prosessia ihmiskunnalla ei olisi toivoa, mutta samalla juuri tähän prosessiin kiteytyy sen traaginen tilanne (Moisio 2009, 168). Siihen, onko kyseessä konkreettisella tasolla opettajankoulutuksen työntekijöiden kyvyttömyys ja haluttomuus viime kädessä muuntaa opetuksen luonnetta subjektiivisesta tiedosta, kohti objektiivista (Horkheimer 1968), en pysty tämän tutkimuksen puitteissa vastaamaan, vaan se jää odottamaan jatkotutkimusta.

Opetussuunnitelmaan liittyvän ongelman ottavat esille myös Kallas ym. (2013, 23) viitattaessa Suortin (1981) näkemykseen teoriapulasta opetussuunnittelussa. Hänen mukaansa Suomen ongelma on se, ettei opetussuunnitelmateoreettista työtä ole tehty tarpeeksi, mikä sitten näkyy opetussuunnitelmassa esimerkiksi sisäisinä ristiriitoina sekä taitojen ja tavoitteiden abstraktina luettelointina. Hänen haasteeseensa etsiä opettajan hajanaisen ammattitaidon teoreettista ydintä, ei ole vielä kukaan vastattu, joten aihe on edelleen ajankohtainen. (Kallas ym. 2013, 23.) Jos ihmis- ja maailmankuvaa koskeva perusanalyysi suunnittelun lähtökohtana lyödään laimin, opetuksen toteutuksessa taannutaan väistämättä abstraktien toivetavoitteiden ja reaali maailman kahtiajakoon (Suortti 1981a, 110-111). Opettajankoulutuksen opetussuunnitelman sisäiset ristiriidat osaltaan paljastavat juuri tukeutumisen toiveenomaisiin tavoitteisiin, toiveet ja todellisuus tavallaan näyttävät sekoittuneen. Jos suunnittelu ei nojaa teoriaan, niin silloin jää epäselväksi mihin se oikein nojaa. Tukeutuminen käytäntöön edellyttäisi, että käytännöstä olisi olemassa varmuus, eikä sellainen ole mahdollista. Reaali maailmassa ei ole mahdollista tehdä ainoastaan oikeita ja varmoja ratkaisuja, sillä ne valmiit ratkaisut, joita on olemassa, ovat luonteeltaan kulttuurisia: vajaasti argumentoituja ja uskomuksilla, toiveilla sekä myyteillä perusteltuja. (Kallas ym. 2013, 23.) Ne pohjautuvat menneestä ongelmanratkaisusta peräisin oleviin, tottumuksiksi muotoutuneisiin käytänteisiin ja tapoihin, eivät kurinalaiseen analyysiin. (Schein 1987, 31-38.) Nikkolan (2011, 40) mukaan ratkaisuyrityksiä Suortin (1981) kolme vuosikymmentä sitten esiin nostamiin ongelmiin ei ole juurikaan tehty, ja hän kysyykin onko käytännön ratkaisujen hakeminen niin keskeisessä asemassa, että ontologinen analyysi on jäänyt toissijaiseksi. Yhdenlaiseksi ratkaisuksi on esitetty Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen integraatiomallia (esim. Kallas ym. 2013). Opettajankoulutuksen luonteen muuttaminen vaatisi kuitenkin kokonaisvaltaista

muutosta ja se taas luonnollisesti vaatisi melko kattavia ponnistuksia niin laitokselle institutionaalisella, kuin työntekijöillekin henkilökohtaisella tasolla. Näin ollen nähtäväksi jää miten Opettajankoulutuksen uusi opetussuunnitelma (2014) tätä ilmiötä ajaa.

## 5.2 Uskottavuudesta ja jatkotutkimuksesta

Paitsi, että ymmärrän oman rajallisuuteni tutkijana pyrkiessäni objektiivisuuteen, ymmärrän myös haastattelijoukkoni edustavan sellaista joukkoa, joka ei aivan täysin ole, eikä ole tarkoituskaan olla, yleistettävissä laajemmin vaikkapa koko opettajankoulutuksen opiskelijajoukkoon. Tutkielmani on nimenomaan kuvaus tämän kyseisen joukon suhteesta opettajankoulutuslaitokseen ja sen opetussuunnitelmaan, ja pidänkin sen pääansiona olla tietyn marginaalisen joukon äänitorvi harvoin esille nousevasta aiheesta, ja siten olla tietynlainen keskustelunavaus tähän tärkeään aiheeseen. Mielestäni tutkielmani jättää myös hyvin mahdollisuuksia auki lisätutkimuksen suhteen. Jatkotutkimus ylipäättään mahdollistaisi paljon laajemman perspektiivin aiheeseen tutkielmani nyt pyöriessä vain yhden näkökulman ympärillä.

Ajankohdan voi nähdä tutkimuseettisessä mielessä relevanttina tekijänä tutkimustulosten todenmukaisuutta arvioidessa (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 102). Kaikki haastattelut toteutettiin aamupäivästä, mikä voi olla relevanttia siinä mielessä kuinka innokkaita haastattelijat olivat puhumaan ja menemään syvälliselle asteelle. Varhainen ajankohta saattoi hieman kangistaa haastattelijoiden osallistumista, verrattuna esimerkiksi jos haastattelut olisi toteutettu tehokkaimpaan iltapäivä- tai ilta-aikaan. Ajankohta saattoi siis vaikuttaa hieman siihen, että haastatteliijoilla meni jonkin aikaa ennen kuin he alkoivat ikään kuin päästä vauhtiin.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa (2009, 167) todetaan teorian ja käytännön vuoropuhelun toteutuvan nimenomaan opetusharjoittelussa, joissa opettajan työtä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Näin ollen harjoittelun muodostaessa jonkinlaisen koulutuksen vankan perustan onkin sikäli sääli, etteivät haastatellut olleet vielä kovin pitkällä opinnoissaan, jolloin olisi päästy pureutumaan myös tähän puoleen opintoja. Tämän myötä myös myöhemmissä opinnoissa vastaan tulevat opetusfilosofian opinnot esimerkiksi jäivät valitettavasti käsittelemättä, koska

kukaan haastatelluistani ei ollut ehtinyt syventäviin opintoihin asti. Tämä on tietysti nähtävä tutkimukseni heikkoutena ja rajaa sen yleistettävyyden opettajaopintojen alkupäähän.

Toisaalta tämä seikka on kuitenkin nähtävä jopa melko ymmärrettävänä. Aikainen keskeyttäminen kielii tavallaan koulutuksen herättämistä voimakkaista tuntemuksista, muutenhan kelkassa olisi saatettu sinnitellä pidempään. Toisaalta koska opiskelija-aineksessa ja sen identiteetissä on selvästi nähtävillä jonkinlainen ammatillinen eetos, pyrkimys ennen kaikkea opettajan ammatin saamiseen, ei koulutusta varmaankaan keskeytetä sen loppuvaiheilla enää niin hanakasti. Tähän vaikuttavat seikat on nähdäkseni olemassa ihan yleisestikin koulutusrintamalla, paljon itsensä kehittämistä suurempana motivaattorina opiskelulle lienee nykypäivänä mielessä siintävä pakko haalia itselleen mahdollisimman korkea koulutus, jotta työllistyminen näyttäisi edes hitusen varmemmalta.

Johtopäätöksissä ja pohdinnassa puhuin yliopiston koulumaistumisesta ja opiskelun ammatillistumisesta, Aholan ja Olinin (2000) massayliopistosta. Kuitenkin jo melko vanhoissa lähteissä, kuten Ylijoen (1998) akateemisten heimokulttuurien tutkimuksessa puhutaan täysin samasta hengestä. Tämä saa miettimään Ylijoen (1998, 222) tapaan, missä määrin huomioni kertovat jostain jo menneestä yliopistomaailman aikakaudesta, siis akateemisuuden kadotetusta loistosta. Hän puhuu myös uudesta opiskelijatyypistä, jonka identiteetti ei enää perinteisen opiskelijan tavoin muotoudu tiedekulttuuriin sitoutumisen kautta (Ylijoki 1998, 222). Tämä vaatisi ehkä kuitenkin jonkinlaista laajempaa yliopiston tehtävän uudelleen määrittelyä, joka nyt ei olekaan tutkimukseni kohteena. Toisaalta edellä nostamani esimerkkien tapaan, koulumaailman kehittyminen ja opetushallinto voivat siintää opettajaopiskelijan urapolkuhorisontissa, ja näkisinkin erityisesti opettajankoulutuksessa perinteisen akateemisen ajattelun kehittämisen edelleen relevanttina päämääränä, enkä siten koe puhuvani vain jostain menneestä.

Toinen jossakin määrin itseäni mietityttänyt seikka oli aineiston tietynlainen tulkinnallisuus, ja erityisesti haastateltujen jonkinlainen kyvyttömyys tai haluttomuus puhua suoraan opettajankoulutuksen koetuista puutteista. Yhtenä syynä saattoi olla haastattelutilanteen jähmeä käynnistyminen aamutuimaan, tilanne ei vain välttämättä

ollut aivan omiaan tiukan kriittiselle analyysille. Toinen syy on varmasti myös edellä kuvattu opiskelijakulttuuri, jossa haastateltuni itsekin kokivat olleensa ulkopuolisia, jolloin tällaisia puutteita ei välttämättä osattu hakea suoraan ympäröivästä koneistosta, laitoksesta, vaan ajauduttiin ehkäpä kokemaan itse syyllisyyden tunteita. Kolmatta syytä, hieman opiskelukulttuuriin liittyvää seikkaa, kuvaa hienosti Moision (2008, 120) kuvaus Nietzschen nuorallatanssijasta, joka toisaalta pelkää kuollakseen putoavansa, ja toisaalta ja juuri sen vuoksi koska hänessä on sisällä kaipaus pudota. Ilmiö on sama kuin jokaisessa ihmisessä jollakin lailla piilevä kaipuu lapsuuteen (tai jopa kohtuun), jossa mitään ei tarvitse tehdä tai päättää itse. Autonomisuus lähtee onnistumisen kokemuksista, joiden myötä on huomattu omien siipien kantavuus, ja todettu ettei edellinen tilanne ollutkaan itsen kannalta välttämättä paras. (Moisio 2008, 120.) Kuitenkin tämä kaipaus on olemassa, ja samoin ehkä opiskelijoilla tuudittautuminen opetukseen, jossa mitään ei yksinkertaisesti tarvitse ajatella itse.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden mittarina voidaan pitää koko tutkimusta, prosessia ja sen osasia. Tuomalla julki kaikki tutkimuksen vaiheet ja siinä itsekin näkemäni heikkoudet annan lukijalle itselle mahdollisuuden arvioida lukemansa luotettavuutta ja toisaalta ymmärtää niitä ongelmia ja lukuisia valintoja, joita olen tutkimusmatkani aikana kohdannut. Tutkimus on aina viime kädessä minun oma, subjektiivinen näkemykseni asioista, jotka olen parhaani mukaan yrittänyt tuoda julki tieteellisten objektiivisuuden periaatteiden mukaan, mahdollisimman vakuuttavasti perustellen, mutta kuitenkin tekijäänsä peilaten.

Tutkimuksellani lähtökohtaisesti pyrin tarkastelemaan opettajankoulutuksessa havaittavaa ongelmaa, en niinkään tuomaan esille valmista ratkaisua siihen. Kuten Nikkola ym. (2013, 15) asian ilmaisevat, en itsekään tavoittele valmista tai täydellistä opettajuutta vaan ajatusta siitä, että koulussa (ja koulutuksessa) kaikki on koko ajan liikkeessä ja muutoksessa, eli keskeneräistä ja sellaista harmoniaa, jota nykyinen opettajankoulutus opiskelijoille esittelee, ei koulussa yksinkertaisesti ole.

Foucault ei tarjoa normatiivisia perusteita kritisoidun vallankäytön vastustamiselle, hän ei siis kerro lukijoilleen, miksi ja miten heidän tulisi nousta vastarintaan. (Alhanen 2007, 149.) Samaan tapaan en itsekään tässä esitä muutosehdotuksia, vaan keskityn tuomaan julki tämän institutionaalisen ongelman

aineistojeni välisen jännitteen avulla. Tällä pyrin herättämään keskustelua aiheesta, hieman samaan tapaan kuin Alhanen (207, 150) puolustaa Foucaultin kritiikkiä vailla ratkaisuja. Vastarintaan ryhtyminen ei edellytä, että vaihtoehtojen tulisi olla valmiiksi mietittyinä. Vastarinta, joka ei ole sidottu tiettyyn normatiiviseen vaihtoehtoon, voi myös saada tukea suuremmalta joukolta ihmisiä. Foucault myös vastusti juuri sellaista käsitystä intellektuellien toiminnasta, jossa näiden ajatellaan kykenevän kertomaan muille ihmisille, miten heidän tulee ajatella ja toimia. (Alhanen 2007, 150.)

Kehitysjatuksena mieleeni tulee muidenkin opettajankoulutuksessa tavalla tai toisella mukana olevien henkilöiden haastattelemisen ja siten tutkimukseen mukaan ottaminen. Näin mahdollisesti haastatteluaineisto tuntuisi täyteläisemmältä, ja eri tahojen, kuten opettajankoulutuksen opettajien näkemykset aiheesta voisivat antaa mielekästä vastapainoa ja keskustelua keskeyttäneiden ajatuksille.

Liittyen Bourdieun (1980, 197) lausumiin mielipiteitä kysyttäessä tämänkin tutkimuksen aiheena olevassa kärjistetyssä peruskysymyksessä, pitäisikö opettajankoulutuksessa opettaa tieto-tietoa vai taito-tietoa, täytyy myöntää, että sorrnun ehkäpä vetämään mutkat suoriksi ja pakottamaan kysymyksenasettelulla valitsemaan puolen tässä kysymyksessä. Vaihtoehdot olisi varmasti purettavissa pienempiin osakysymyksiin, joihin käytännön ammattitaitoa korostava enemmistökin ei mielellään vastaisi kieltävästi. Kuitenkin toisaalta haluan rakentaa tietynlaisen kriisimäisen (vrt. Bourdieu 1980) tilanteen, joissa kysymyksen pohtijoiden todella täytyy valita puolensa siinä, kumpaa laitaa opettajankoulutuksessa halutaan tulevaisuudessa korostaa.

## 8 LÄHTEET

Adorno, T. 1938. On the Fetish Character in Music and the Regression of Listening. Teoksessa T. Adorno (toim.) *The Culture Industry: selected essays on mass culture*. London: Routledge.

Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius: muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku: Turun yliopisto.

Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Turku: Turun yliopisto.

Aittola, T. 2000. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 190-212.

Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino, 7-28.

Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucaultin filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.

Althusser, L. 1976. Ideologiset valtiokoneistot. suom. Leevi Lehto, Hannu Sivenius. Jyväskylä: Gummerus Oy. 1984.

Bernstein, J.M. 1991. Introduction. Teoksessa T. Adorno. (toim.) *The Culture Industry: selected essays on mass culture*. London: Routledge, 5, 7.

Bourdieu, P. 1980. Sosiologian kysymyksiä. Suom. J. P. Roos. Tampere : Osuuskunta Vastapaino.

Bourdieu, P. Järjen käytännöllisyys. 1998. Toiminnan teorian lähtökohtia. Suom. Mika Siimes. Tampere: Vastapaino.



Bourdieu, P. Passeron, J-C. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications Ltd. London.

Britzman, D. P. 2003. *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. State University of New York Press, Albany. 2003.

Britzman, D. P. 2007. Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education* 10:1, 1-12.

Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Suom. Pekka Kämäräinen, Mauri Neste & Ilmari Rostila. Tampere: Vastapaino.

Clarkeburn, H. Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.

Eräsaari, R. 2006. *Objektiivisuus, asiantuntijat ja instituutiot*. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. 2006. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy - Juvenes print, 19-54.

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.

Fairclough, N. 1993. *Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities*. *Discourse & Society*, Vol. 4(2), 133- 168.

Foucault, M. 1975. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.

Foucault, P. 1986. *Arkkitehtuuri, tieto ja valta*. Teoksessa *Kaupunki, tila, valta*. 1989. *Yhteiskuntasuunnittelun laitos. Arkkitehtuurin osasto*. Tampere: Tampereen teknillinen korkeakoulu.

Foucault, M. 1998. *Foucault/Nietzsche*. Suom. Turo-Kimmo Lehtonen ja Jussi Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Heiskala, R. 1996. Kohti keinotekoista yhteiskuntaa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki : Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Horkheimer, M. 1967. Välineellisen järjen kritiikki. Suom. Olli-Pekka Moisio & Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Horkheimer, M. 1968. Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa T.W. Adorno, M. Horkheimer & H. Marcuse (toim.) Järjen kritiikki. Suom. Toim. Jussi Kotkavirta. Tampere: Vastapaino, 22–24.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. 1969. Valistuksen dialektiikka – filosofisia sirpaleita. Suom. Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Jarvis, P. 1985. The Sociology of adult & continuing education. Croom Helm, London.
- Jarvis, P. 1993. Adult education and the state. Towards a politics of adult education. Routledge, London.
- Järvinen, K. Kolbe, L: 2007. Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Kirjapaja, Helsinki.
- Kallas, K., Nikkola, T., Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-184.
- Kallas, K. Nikkola, T. Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa: Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Vastapaino, Tampere, 19-58.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

- Kiviniemi, Kari. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokoemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, M. 2004. ”PESIN KÄTENI KOKO HOMMASTA.” Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta. Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston julkaisuja 0788-5334; 6. Oulu: Oulun yliopisto.
- Martikkala, A. Matikainen, M. 2015. ”JA NIIN HYVÄÄ OPETUSTA, ETTÄ MEISTÄ TULEE KAIKISTA HYVIÄ OPETTAJIA!” Opiskelua koskevat odotukset ja vaatimukset avaimina oppimiskäsityksiin ja opiskelukulttuuriin luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- McKernan, J. 2008. Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research. London: Routledge.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Painokaari Oy.
- Moilanen, P., Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Moilanen, P., Nikkola, T., & Räihä, P. (2008). Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus*, 28 (1), 15-24.
- Moisio, O. P. & Huttunen, R. 1999. Totuuden ja oikean elämän kaipuu. Max Horkheimerin perustus Frankfurtin koulun kriittiselle teorialle. Teoksessa O.P. Moisio (toim.) Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan. Jyväskylän yliopisto. SoPhi, 11–12.

Moisio, O. P. 2008. Kasvatuksesta, ohjauksesta ja riippuvaisuudesta. Teoksessa M. Reuter & R. Holm (toim.) *Koulu ja valta. Skolan och makten. Dugsigna iyo awoodda.* Otavan kirjapaino. Keuruu, 111-121.

Moisio, O. P. 2009. Kriittisen pedagogiikan tragediasta. Teoksessa O. P. Moisio & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3.* Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 167-186.

Nikkola, T. Rautiainen, M. Rähkä, P. 2013. Johdanto. Teoksessa: *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa.* Vastapaino, Tampere.

Oksanen, A. 2006. *Haavautuva minuu: väkivallan barokki kontrolliyhteiskunnassa.* Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Opettajankoulutuslaitos. 2009. Opetussuunnitelma. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2009-2010.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Opettajankoulutuslaitos. 2007. Opetussuunnitelma.  
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2007-2009>

Palonen, K. 1988. *Tekstistä politiikkaan.* Vastapaino, Tampere.

Phillips, N. Hardy, C. 2002. *Discourse analysis: Investigating processes to of social construction.* Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

Puolimatka, T. 2005. *Usko, tieto ja myytit.* Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

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

Rautiainen, M. 2006. Tradition vangit - onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste.* Jyväskylä: PS-kustannus, 185-204.

Roos, J. P. 1985. *Pelin säännöt : intellektuellit, luokat ja kieli.* Tampere: Vastapaino.

Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 205-236.

Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopistopaino oy.

Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. Ritva Liljamo & Asko Miettinen (alkup. 1985). Espoo: Weilin+Göös.

Simola, H. 1997. Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon. Kasvatustiede ja opettajankoulutuksen tieteenalaistuminen. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) Suomalaisen kasvatustieteen historia. Lyhyt oppimäärä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia A:182. Turku: Painoslama oy, 215-256.

Sitomaniemi-San, J. 2009. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa O. P. Moisio & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 41-60.

Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Helsinki: Gaudeamus, Tampere: Tammer-paino.

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Suoranta, J. 2008. Koulutuksen taloudelliset perusteet tuhopitalismissa. Teoksessa M. Reuter & R. Holm (toim.) Koulu ja valta. Skolan och makten. Dugsga iyo awoodda. Otavan kirjapaino. Keuruu, 25-38.

Suortti, J. 1981a. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 309/1981. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos.

- Syrjäläinen, E. Värri, V-M. Eronen, A. 2006. Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 135-150.
- Syväjoki, H. 2004. Kansakoulu. Suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Juva: WS Bookwell oy.
- Terva-aho, J. Mäenpää, T. 2013. Opettaja - itseään vai oppilasta varten? Teoksessa: Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Vastapaino, Tampere, 133-142.
- Vaara, E. Tienari, J. & Laurila, J. 2006. Pulp and Paper Fiction: On the Discursive Legitimation of Global Industrial Restructuring. *Organization Studies*, Vol. 27(6), 789-810.
- Viitanen, K. 2005. KÄYTÄNNÖLLISTÄ TIETOA VAI TEORIAA? Käyttöteoria opiskelijan kehittymisen apuna. Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17-53.
- Väisänen, P. 1993. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun suuntautumistavoista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 0781-0334; n:o 12. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Värri, V-M. 2007. Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatustieteen areena? Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne valmiit, NYT! Opettajan koulutuksen haasteet TÄNÄÄN. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Saatavissa www-muodossa

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf?sequence=1> Viitattu 5.5.2015.

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Yliopistolaki 24.7.2009/558, 2 §. Saatavissa www-muodossa  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> Viitattu 15.5.2015.