

Alexi Fornaciari

# Keskustelemattoman universumi

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Kevät 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

Tutkimukseni asettuu osaksi suomalaisesta opettajuudesta ja opettajankoulutuksesta käytävää keskustelua. Puhe opettajan tehtävistä sekä opettajuuden yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta on vahvasti esillä tässä keskustelussa. Tutkimukseni ensimmäisenä tehtävänä on selvittää, miten opettajankoulutukseen hakevat kuvaavat opettajuutta ja minkälaisia ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä he opettajana olemiseen yhdistävät, sekä keitä opettajankoulutus hakijoiden mielissä etsii ja valitsee. Toisena tehtävänä on tutkailla miten näkemykset ja uskomukset opettajuudesta näkyvät opettajankoulutuksen sisällä vallitsevassa kulttuurissa ja millä tavoin.

Aineistonani on kesän 2013 opiskelijavalintojen yhteydessä kerätty hakijakyselydata Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin osallistuneilta hakijoilta. Hakijat vastasivat kirjallisesti annettuun kysymyslomakkeeseen. Kyselyn toteutti ja vastaukset keräsi Jyväskylän yliopiston valintakoelautakunta tutkimus- ja muuta käyttöä varten. Datasta on poistettu nimitiedot. Kyselyssä selvitettiin luokanopettajaksi opiskelemaan hakeneiden ajatuksia valintakokeista sekä valintakoetilanteesta. Kyselyssä hakijoita pyydettiin vastaamaan kuusikohtaiseen kysymyslomakkeeseen. Tässä tutkimuksessa keskityn lomakkeen kahteen viimeiseen sarakkeeseen, joista toinen sisälsi kaksi kysymystä. Tutkimusongelmani kannalta nämä kolme ovat relevantteimmat kysymykset, koska uskon niiden paljastavan opettajaksi hakeutuvien ennakkokäsityksiä opettajuudesta sekä opettajalta vaadittavista ominaisuuksista.

Opettajamyytit ja opettajaihanteet ovat rakentuneet ja muovautuneet historian saatossa, siksi katsauksella suomalaisen koulujärjestelmän sekä

opettajankoulutuksen historiaan on työssäni paikka. Pysin tulkitsemaan hakijoiden vastauksissa ilmenevää kulttuuris-historiallista jatkumoa ja tarkastelemaan historiallisten opettajaihanteiden laahuksen vaikutusta opettajankoulutuskulttuuriin ja sitä kautta koko opettajuuteen. Tulkintani on kriittinen puheenvuoro, jonka tavoitteena on edistää keskustelua opettajankoulutuskulttuurista, opettajuudesta ja sen ihanteista ja sinne hakeutuvista. Pyrkimyksenä on aineiston avulla tarkastella ja problematisoida opettajuuteen itsestäänselvyyksinä liitettyjä ominaisuuksia.

Tutkimus on orientaatioltaan kasvatussociologinen. Kasvatussociologia tutkii kasvatukseen liittyviä sosiaalisia suhteita ja rakenteita (esim. Antikainen, Rinne & Koski 2000). Lähtökohtana on opettajan työn ymmärtäminen yhteiskunnallis-poliittisena ja ohittamattomasti ideologisenä toimintana. Pohdintaosuuden viitekehys ja tulosten tulkinta rakentuu kriittisen pedagogiikan näkemykselle opettajuudesta. Pohdinta osuudessa peilaan aineistosta johtamaa tulkintaani erityisesti Henry Girouxin ja Peter McLarenin ajatuksiin opettajasta transformatiivisena intellektuellina.

Tutkimukseni pohjalta historiallisten opettajaihanteiden, kuten nuhteettomuuden mallikansalaisuuden ja koulumenestyksen voidaan edelleen nähdä ohjailevan hakijoita. Tämänkaltainen ihanneopettaja on ainakin osin ristiriidassa yhteiskunnallisesti valveutuneen ja rakenteita kyseenalaistavan opettajaideaalin kanssa. Tämä asetelma nostaa lopuksi keskiöön kysymyksen onko ongelma valintakokeissa vai opettajankoulutukseen hakeutuvassa joukossa ja heidän ideologiassaan. Pohdinnan arvoista on myös luokanopettajankoulutuksen rooli: onko luokanopettajankoulutuksen painotus kriittisen äänen kannatamisessa vai nuhteettoman esivallan alamaisena toimivan, praktisen mestariopettajaideaalin ylläpitämisessä?

Avainsanat: opettajankoulutus, historiallinen ihanneopettajuus,  
mallikansalaisuuden eetos, kriittinen pedagogiikka

## Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	1
2 Tutkimuksen taustaa – historian merkitys.....	5
2.1 Kansankynttilä valetaan.....	5
2.2 Kansakouluseminaareista opettajankoulutuslaitoksiksi .....	7
3 Opettajat yhteiskunnassa ja mallikansalaisuuden eetos.....	9
3.1 Opettajat osana eheytyvää yhteiskuntaa .....	9
3.2 Opettajat mallikansalaisina .....	10
4 Opettajankoulutuksen sisällöt ja hakeminen .....	14
4.1 Opettajankoulutuksen sisällöt .....	14
4.2 Opettajankoulutukseen hakeminen .....	15
5 Tutkimusmenetelmä ja aineisto.....	18
5.1 Tutkimustehtävän esittely.....	18
5.2 Tutkimusaineiston esittely.....	19
5.3 Pohdintaa tutkimusetiikasta ja luotettavuudesta .....	21
6 Tulokset ja tulkinta.....	23
6.1 Aineiston redusointi ja klusterointi.....	23
6.2 Mitä testattiin?.....	24
6.3 Kuka valitaan?.....	25
6.4 Mitä pitäisi testata?.....	26
6.5 Tutkimuksen tulosten tulkintaa .....	27
6.6 Mikä ohjailee opettajaksi hakeutuvia ja mistä opettajakuva rakentuu? .....	28
6.7 Opettajankoulutuksen kandidaatit .....	32
7 Pohdintaa opettajankoulutuksen sisällöistä, kulttuurista ja hakijoista .....	38
7.1 Opettajankoulutuksen sisällöt .....	38
7.2 Menestyksen varjo .....	41
7.3 Kuristava kulttuuri .....	44
7.4 Voiko koulu koskaan olla kaikkien tai hyväksi kaikille, jos opettajankoulutuskaan sitä ei ole? .....	49
8 Lopuksi – vaihtoehtoinen lähestymistapa opettajuuteen.....	52
9 Jatkotutkimusideoita.....	63
Lähdeluettelo.....	64
LIITTEET.....	70

## 1 Johdanto

Putkimaiset opinnot, vähäinen yhteiskunnallinen aines, akateemisen vapauden puuttuminen ovat saaneet minut pohtimaan opettajankoulutuksen rakennetta, päämääriä ja minkälaisia ihmisiä sen kulttuuripiirissä vaikuttaa. PISA-testit ovat antaneet riittävää vahvistusta siitä, että koulujärjestelmämme toimii kokonaisuudessaan – ja opettajankoulutus sen yhtenä osana (mm. Suomen kasvatustieteellinen seura 2010, 2). Tähän kytkeytyy ajatus siitä, että Suomella on etuoikeus yhä edelleen saada aidosti valita parhaimmat ja soveltuvimmat opiskelijat opettajankoulutukseen lukuisasta hakijajoukosta (Suomen kasvatustieteellinen seura 2010, 18). Millainen on tämä valiojoukko ja miten opettajankoulutus heidät ensin viettelee ja millä kriteereillä sitten valitsee? Mikä opettajaksi hakeutuvia ohjailee? Näyttää siltä, että opettajakoulutuksen intellektuaalinen taso on yhteydessä siihen kuinka opettajakoulutus houkuttelee (Suomen kasvatustieteellinen seura 2010, 29). Oman käsitykseni mukaan opettajankoulutuksessa houkuttelee myös paljon muu – ehkä jokin aivan muu.

Postmodernin yhteiskunnan murrokset ovat tuoneet opettajankoulutukselle uudet haasteet ja tulevien opettajien tulisi kyetä pohtimaan tiedon luonnetta, arvomaailman rakentumista sekä omaa asemaansa muuttuvassa maailmassa. Monien mielestä opetusharjoittelu on opettajaksi opiskelevan pääaine ja opettajankoulutuksen tärkein osa. Värri (2006, 22) kirjoittaa, kuinka monet opiskelijat eristävät ajatuksissaan lapsen yhteiskunnasta, ideologisista valtasuhteista sekä ylittäään kaikesta ”kontekstuaalisuudestaan”. On mahdollista, että näin tehdessään he eristävät yhteiskunnasta lasten mukana itsensä. Värriin mukaan tämä kertoo paljon opettajankoulutuksen

yhteiskunnallisen, teoreettisen ja koulutuspoliittisen ajattelun tasosta. Opiskelijat sanovat etteivät tiede, tutkimus ja teoria kiinnosta heitä, ja että ovat koulussa "vain" lapsen kasvattamisen vuoksi. Näin he sulkevat tietoisuutensa aikamme ristiriidoilta ja kasvatuksellisilta haasteilta. Eristäessään itsensä yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, he tulevat todistaneeksi, etteivät ole sisäistäneet kasvatuksen ideaa, ja erityisen vajaan heille on jäänyt käsitys kasvatuksen valta- ja ideologiapitoisuudesta sekä teoreettisesta latautuneisuudesta. (Värri 2006, 22.)

Värriin esimerkki ongelmattomista opettajaopiskelijoista puoltaa omaa kokemustani opiskelijoista, jotka eivät ole saaneet, tai eivät ole halunneet ottaa, intellektuaalista kosketusta kasvatuksen monimutkaiseen maailmaan. Värriin mukaan opettajankoulutus ei onnistu herättämään opiskelijoissaan syvempää yhteiskunta- ja kasvatustietoisuutta (Värri 2006, 23). Syrjäläinen, Eronen & Värri (2006) julkaisivat opettajaksi opiskelevien kansalaisvaikuttamisprofiilia selvittäneen tutkimuksen loppuraportin *Opettajaksi opiskelevien kertomaa*. Raportti vahvisti näkemystä opettajankoulutuksesta vahvana sosiaalistajana ns. perinteiseen opettajakuvaan, jossa korostuvat esimerkillisenä kasvattajana toimiminen ja luokkahuonedidaktinen aineenhallinta. Menestymisen avain on vahva itsekuri. Värriin mukaan opiskelijoista on tullut suorittajia (ks. Värri 2004). Mahdollisesti opiskelijat ovat sitä myös aina olleet. Voiko asian nähdä toisaalta niin, että opettajaksi hakeutuvat suorittajat? Viiden vuoden opettajankoulutuskokemukseni pohjalta näkemykseni on, että opettajankoulutus toimintakulttuurillaan ja painotuksiltaan on ainakin suosiollinen suorittajille.

Tavoitteeni on tuoda esille opettajuuden historiallista laahusta, ihanneopettajamyytin muovautumista ja sen esiintymistä oman aikani opettajankoulutettavien puheessa sekä opettajankoulutuskulttuurissa. Linkki

historiaan auttaa lukijaa ymmärtämään oman aineistoni pohjalta johtamiani tulkintojani.

Tutkimukseni ensimmäinen tehtävä on siis selvittää minkälaisia ajatuksia opettajuus herättää tai on herättänyt hakijoissa ennen opettajankoulutuksen alkamista. Minkälaisia luonteenpiirteitä on hyvällä opettajalla ja niillä joita opettajankoulutus hakijoiden mielestä etsii? Voiko opettajankoulutukseen hakevien puhetavassa ja näkemyksissä opettajuudesta nähdä vielä viitteitä nuhteetomasta, kristillis-siveellisestä ja konservatiivisesta ihanneopettajasta? Näitä oletuksia tutkailen aineistoni pohjalta.

Tutkimukseni toinen tehtävä on tutkia opettajankoulutuskulttuurissa tapahtuvaa yhteiskunnallisen sidoksen ohittamista niin koulutuksen rakenteen kuin opiskelija-aineksenkin näkökulmasta. Mielestäni opettajankoulutuksen tulisi kouluttaa opettajia jotka ymmärtävät merkityksensä kasvattajina, yhteiskunnallisina vaikuttajina ja pedagogisen vallan käyttäjinä, sekä oivaltavat olevansa itsekin monitasoisen vaikuttamisen, arvioinnin ja koulutuspoliittisen vallan alaisia. Ovatko opettajaksi opiskelevat tietoisia, että kasvatusta ja kouluinstituutiot ylläpitävät puhetta ja valtasuhteita, jotka ovat poliittisten neuvottelujen tulosta? Onko opettajankulttuurissa näistä asioista kiinnostuneita henkilöitä ja mikä on opettajankoulutuksen rooli kasvatuksen yhteiskunnallisen ulottuvuuden esiintuojana? Tekninen koulutuksen kehittäminen kuten jatkuva puhe viestintä- ja teknologiataidoista tai mediakasvatuksesta sekä opettajankoulutuksen didaktis-psykologinen painotus ovat polkeneet alleen muita kasvatuksellisia arvoja.

Opettajat ja opettajaksi opiskelijat eivät ehkä tarvitse enempää "osaamista" ja vaatimuksia vaan koulutusta ohjaavien ja toimintatapoja säätelevien eettisten lähtökohtien syvällisempää pohdintaa. – filosofista pääomaa. Tämän tutkailuun

keskityn tutkimukseni pohdintaosiossa. Opettajia pidetään pehmeiden arvojen ja humanimman maailman puolestapuhujina. Paradoksi syntyy kun tämä joukko on itse elänyt ja sisäistänyt kurin, suorittamisen sekä tehokkuuden kulttuurin. Kriittisen pedagogiikan näkemys opettajuudesta ja opettajan tehtävästä antaa työkalun jonka avulla opettajankoulutuksen nykykehityksestä voi löytää kipupisteitä. Kriittisen pedagogiikan ideologia ei opettajankoulutuksessa keskeisesti kuulu. Onko keskiverto opettajaopiskelija ideologiselta maaperältään ja maailmankatsomukseltaan hedelmätöntä kasvualustaa kriittisille ajatuksille. Opettajankoulutuksen tulisi valmistaa opettajia jotka ovat valveutuneita yhteiskunnallisia ajattelijoita sekä tietoisia omasta alisteisesta asemastaan ja pyrkivät sitä vastaan myös taistelemaan (ks. Freire 2005; Freire 1970). Tätä suhdetta opettajankoulutustodellisuuteen pohdin tutkimukseni lopussa. Voiko opettajankoulutuskulttuurin sekä kollektiivisesti jaetun opettaja-käsityksen nähdä uusintavan ja vetävän perässään valtakoneiston alamaisena toimivan ihanneopettajan myyttiä sekä ylläpitävän opettajan passiivista asemaa yhteiskunnassa. Onko kuva ihanneopettajasta tai opettajuudesta koskaan oikeasti edes horjunut?

## 2 Tutkimuksen taustaa – historian merkitys

### 2.1 Kansankynttilä valetaan

Tarkasteltaessa opettajankoulutuslaitoksen kulttuuria, sinne hakeutuvia sekä suomalaista opettajaihannetta yleisesti on perusteltua tehdä katsaus Suomen koululaitoksen historiaan.

Kun keisari Aleksanteri II kävi Suomessa 1856 ja ehdotti Senaatille suomalaisen yhteiskunnan kehittämisohjelman, kuului siihen myös kohta maaseudun koulutuksen järjestämisestä. Silloiseen Venäjän koulutuspolitiikkaan kuului opetuksen järjestäminen kaikissa Venäjän osissa, Suomi mukaan lukien. Senaatti teki työtä käskettyä ja laati ehdotuksen kansanopetuksen järjestämisestä Suomessa. Keisari hyväksyi sen ja esityksen pohjalta laadittiin Suomeen oma kouluhallinto. Tämän vuonna 1858 tehdyn asetuksen mukaan Senaatin tuli myös valita henkilö, joka tutustuisi ensin kotimaan ja sitten ulkomaiden koululaitoksiin sekä antaisi niiden pohjalta yksityiskohtaisen ehdotuksen Suomeen perustettavasta kansakoululaitoksesta. Tähän tehtävään senaatti valitsi Uno Cygnaeuksen. Cygneus alkoi laatia yksityiskohtaista ehdotustaan, jonka pohjana toimi vanhempien vastuulla oleva kasvatus. Cygnaeuksen ideologinen pohja kasvatuksesta perustui vankalle kristilliselle kotikasvatukselle, jota hän ammensi matkakokemuksistaan muun muassa Keski-Eurooppaan sekä aiemmasta traditiosta. Olihan hän itsekin toimittanut papin virkaa. Vuonna 1863 aloitti toimintansa Suomen ensimmäinen kansakouluseminaari ylitarkastaja Cygnaeuksen johdolla. (Ks. Kuikka 210, 3- 6.) Opettajanvalmistuslaitoksen nimeäminen seminaariksi kytki sen pappiskoulutuksen perinteeseen (Simola 1995, 183). Cygnaeus oli viisi vuotta seminaarin johtajana valvoen tarkasti sen toimintaa. Valvonnan tuli olla tiukkaa, koska seminaarin toimivuudesta riippui, millainen kuva kansankoulunopettajista välittyi ympäristöön ja myöhemmin eri

paikkakunnille ja edelleen koko valtakuntaan. Vuonna 1866 keisari hyväksyi lopullisesti senaatin kirkollisasiain toimikunnan esittämän kansakoululain. (Ks. Kuikka 2010 6- 10.) Kansakoululaki vahvisti Suomeen, aina 1970- luvulla saakka voimassa olleen, rinnakkaiskoulujärjestelmän – oppikoulun ja kansakoulun. Rinnakkaiskoulujärjestelmä vaikutti myös opettajankoulutukseen. Oppikoulun opettajien kouluttamiseksi aloitti vuonna 1864 toimintansa Helsingin Normaalilyseo. Aineenopettajien koulutus sai tukea myös Helsingin yliopistolta, jonne oli vuonna 1852 perustettu kasvatus- ja opetusopin professorin virka. Sen erityisalueena oli oppikoulun-opettajien koulutus. (Kuikka 2010, 8.)

Oppikouluun siirtyminen tapahtui normaalisti kansakoulun ylemmiltä luokilta. Kansakoulua pidettiin alempiarvoisena koulutuksena ja se oli täydentävää koulutusta niille, jotka eivät oppikouluun päässeet. Oppikoulu oli myös lähes ainoa pohjakoulu, josta saattoi päästä jatkamaan koulutusta aina akateemiselle uralle asti. Kansakoulusta puolestaan päädyttiin pääosin alemman statuksen ammatillisiin koulutuksiin sekä työtehtäviin. Tuohon aikaan Suomessa vallitsi varsin eriarvoistava koulujärjestelmä. (Ks. Kuusela, 2003). Alkuaikoinaan kansakoulu joutui taistelemaan tiukasti paikastaan esimerkiksi kirkollisen kiertokoulun kanssa. Kiertokoulu oli koulutusmuoto, jossa opettajana toimiva lukkari kiersi kylästä kylään (Hellström 2008, 14). Vaikka kiertokouluja alettiin lakkauttaa kansakouluasetuksen myötä, esimerkiksi vielä vuonna 1900-1901 kiertokoulua kävi 197 811 oppilasta ja kunnallista kansakoulua 111 765 oppilasta (Kuikka 2010, 9; Kuikka 1991). Vuonna 1989 keisari ja valtiopäivät hyväksyivät piirijakoasetuksen, jonka mukaan kaikki pitäjät oli jaettava koulupiireihin niin, että kenenkään koulumatka ei muodostuisi yli viiden kilometrin mittaiseksi. Kaikilla halukkailla oli oikeus päästä kansakouluun, mutta oppivelvollisuutta ei ollut.

Tämä vauhditti koulujen perustamista. Viimeinen kiertokoulu lakkautettiin vuonna 1937 Pyhäjärvellä (Hellström 2008, 14).

## 2.2 Kansakouluseminaareista opettajankoulutuslaitoksiksi

Suomen itsenäistyminen vuonna 1917 laukaisi koululaitoksen kehittämisen toisen vaiheen, jossa koulutukselle asetettiin suuret tavoitteet. Vuonna 1921 astui voimaan oppivelvollisuuslaki, jota oli suunniteltu jo vuodesta 1906 alkaen. Kun kiertokoulujärjestelmä vähitellen päättyi, tarvittiin kansakouluihin äkisti lisää opettajia. Yhä uudelleen esitetty vaatimus ylioppilas pohjaisen kansakoulunopettajakoulutuksen vakinaiseksi aloittamiseksi toteutui vuonna 1934. Tämä merkitsi opettajankoulutuksen yhtenäisyyden päättymistä: kansakoulunopettajakoulutus oli umpikujakoulutusta kaikkien muiden paitsi ylioppilaiden kohdalla. Esimerkiksi Helsingin yliopisto ei hyväksynyt viisivuotisen seminaaritutkinnon suorittanutta opettajaa aloittamaan opintoja Helsingin yliopistossa (Kuikka 2010, 12). Tätä jatkui aina vuoteen 1939 jolloin Jyväskylän seminaarin toiminta päättyi. Sotavuodet loivat uuden tilanteen ja kesti tovin ennen kuin kansakouluseminaarit toimivat taas koko laajuudessaan. 1950-luvulle tultaessa seminaarit levittäytyivät maantieteellisesti vielä laajemmille alueille ja muuttuivat sisällöiltään monipuolisimmiksi. Vuonna 1957 säädettiin jälleen uusi kansakoululaki, joka vaati keskiasteen opintoihin oikeuttavan keskikoulun kansakoulunopettajakoulutuksen pohjakoulutukseksi ja kansakoulun käyneille järjestettiin kaksivuotinen esivalmistus. 1960-luvulle tultaessa keskustelu koulujärjestelmän muuttamisesta kiihtyi ja se johti yhtenäiskoulujärjestelmän valmisteluun ja siihen siirtymiseen. Opettajankoulutuksen kannalta tämä tarkoitti suurta muutosta koska muutoksen myötä siirryttiin yliopistoissa annettavaan opettajankoulutukseen. Tämä tarkoitti myös 130 vuotta jatkuneen kansakouluseminaarikoulutuksen päättymistä. Lait vahvistettiin vuonna 1971. (Ks.

Kuikka 2010, 11-16.) Näin syntyivät pääyliopistojen alla toimivat opettajankoulutuslaitokset joskin vaihtuen 2000-luvulla nelivuotisesta tutkinnosta kaksiportaiseksi tutkinnoksi, joka vie aikaa neljästä kuuteen vuotta. 1970-luvulta voidaan laskea alkaneeksi akateemisen opettajankoulutuksen aika. Luokanopettajakoulutuksesta tuli 1971 maisteritasoinen koulutus ja aineenopettajakoulutus siirrettiin opettajankoulutuslaitosten vastuulle.

### 3 Opettajat yhteiskunnassa ja mallikansalaisuuden eetos

#### 3.1 Opettajat osana eheytyvää yhteiskuntaa

Seminaareihin valittiin vain tietyt kriteerit täyttäviä henkilöitä. Soveltuvuus varmistettiin erilaisilla maine- ja käytöstodistuksilla, joita hakijoiden piti toimittaa valitsijoille (Löfström, Rantala & Salminen 2004, 28). Seminaareihin valittiin kristillis-isänmaallisen eetoksen omaavia keski- ja yläluokan tyttöjä ja itsenäisten maanviljelijöiden poikia. 1900-luvun alkupuolella opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallisia kytköksiä valvottiin tarkkaan. Opettajaseminaarien oppilaiden mahdollisuuksia osallistua poliittiseen toimintaan rajoitettiin rajusti: he eivät saaneet kuulua poliittisiin puolueisiin. Rehtorien tuli olla selvillä siitä, miten oppilaat käyttivät vapaa-aikansa. (Kempainen 2006, 21; Rantala 1997, 32.) Oppilaat kuitenkin vaativat itselleen oikeuksien lisäämistä ja muun muassa vapautta saada kuulua itse valitsemiinsa yhdistyksiin. Seminaarien oppilaat kannattivat vuoden 1918 sisällissodassa pääsääntöisesti valkoisia. Opettajat mielsivät itsensä kansakunnan rakentajiksi ja kavahtivat kansallista eheyttä rikkovia aatteita. Sisällissodan jälkeisissä asiakirjoissa vilahtelee lukuisia "osanotto-kapinaan" mainintoja, kun koulujen johtokunnat pyrkivät siivoamaan epäilyttäviä opettajia pois kouluista. Monet syytetyistä opettajista palasivat kasvatustehtäviin, koska aatteistaan luopuneiden opettajien katsottiin olevan hyvänä esimerkkinä kansalle, varsinkin hävinneen puolen edustajille, joita koulun avulla pyrittiin integroimaan yhteiskuntaan. (Ks. Rantala 2002.) Kouluhallituksen tavoite oli yhtenäistää (eheyttää) kansaa koulun avulla, mutta monin paikoin koulujen johtokunnat eivät kannattaneet eheyttämisspolitiikkaa, vaan vaativat jyrkkiä toimia punaisia ymmärtäneitä opettajia kohtaan. Huomion arvoista on se että johtokuntien mielestä tulevien polvien arvokasvatuksesta saivat huolehtia vain "valkoisen Suomen" arvoihin sitoutuneet opettajat. (Ks. Rantala 2002.)

Seminaarin oppilaiden osallistumista suojeluskunta- tai lottajärjestön toimintaan ei katsottu poliittiseksi toiminnaksi. Päinvastoin, suojeluskuntaan kuulumisen näyttää olleen oppilaille pikemminkin sääntö kuin poikkeus; esimerkiksi lukuvuonna 1936–1937 Rauman seminaarin oppilaista 94% kuului seminaarin suojeluskuntakomppaniaan (Kemppinen 2006, 23). Näyttääkin siltä, että 1930-luvulle tultaessa politikoinnin kielto opettajaseminaareissa koski ainoastaan aikansa työväenliikkeen piiriin kuuluvien ajatusten ilmaisemista (Kemppinen 2006, 23). Työväenliike vierasti kansakoulun kristillis-siveellisiä kasvatustavoitteita sekä isänmaallisuutta, kuten kansanvalistusideologiaa, joka pyrki eheyttämään kansaa yhteiseen arvomaailmaan (Rantala 2002, 31). Työväenliikkeen johto toivoi jo 1920-luvulla, että sen arvomaailma otettaisiin kansakoulussa huomioon. Vielä sotien jälkeenkin virassa toimivia opettajia on kuitenkin syytetty esimerkiksi työväestön lasten syrjinnästä, tasapuolisuuden puutteesta, ryssittelystä, provokaation sallimisesta sekä fasisistisista asenteista (Rantala 1997.) Jatko-sodan jälkeen alkoi kuitenkin kehitys kohti moniarvoisempaa koululaitosta ja opettajankoulutusta. Vasta tuolloin opettajilta alettiin vaatia samanlaista kohtelua eri yhteiskuntaluokista tuleville. (Ks. Rantala 2002.) Lukukirjoja hallitsivat kuitenkin kodin, isänmaan ja uskonnon teemat ja kansaa eheytettiin yhteiseen, valkoiseen arvopohjaan (ks. Ahonen 2003).

### 3.2 Opettajat mallikansalaisina

Opettajat ovat aina edustaneet pedagogisen asiantuntijuuden lisäksi ns. mallikansalaisuutta, joka heijastaa aikansa koulutuspoliittista ideologiaa ja yhteiskunnassa vallitsevaa henkeä. Ruumiin ja käytöksen mallikelpoisuus olivat perusvaatimuksia kansanopettajiksi aikoville opettajankoulutuksen alkamisesta lähtien. Jo Cygnaeuksen tavoitteena oli kehittää kansanopettajista mallikansalaisia. Hänen opettajaihanteensa oli kutsumusopettaja, joka on töissä ”herran

puutarhassa”, kokee työnsä arvokkaaksi sekä tekee työtään lasten hyväksi. (Ks. Kuikka 2010, 18). Täydelliseen kansanopettajaan liitettiin muun muassa seuraavanlaisia ominaisuuksia: [--] sosiaalisesti herännyt, työympäristöönsä sopeutunut, siveellisesti nuhteeton, luonteeltaan opettajaksi sopiva ja kristillismielinen [--] – (Syväoja 2004). Opettajat olivat hyvin tarkkailtu ja kontrolloitu ryhmä. Myös ulkoista toimintaa valvottiin. Opettajan tulee osoittaa koulussa ja sen ulkopuolella asemansa edellyttämää moitteetonta käytöstä, olla hyvänä esikuvana oppilailleen. Kasvattajan on pyrittävä moitteettomaan käytökseen. Opettajan tulee olla yhteistoimintaan sekä järjestykseen ja kuriin sopeutuva (Simola 1995, 235). Nämä ulkoiset ja sisäiset tunnusmerkit olivat osa sitä opettajahabitusta, jolla pyrittiin viestittämään kansanopettajan toimivan vakavissaan ja esivallan asiamiehenä (Rinne 1986, 198). Paikallisesti opettajan rajat mallikansalaisuudelle saattoivat olla todella tiukat. Vaihteli paikkakunnittain, mitä mallikansalaisuuden determinantteja painotettiin. Joissain kunnissa uskollisuuden esivallalle piti olla ehdotonta, jossain muualla korostettiin opettajan uskonnollisuutta. Paikallisyhteisöt edellyttivät opettajalta mainittujen hyveiden lisäksi sellaisia ominaisuuksia kuin nöyryys ja sovinnollisuus, joita ei näy valtiollisissa kouludokumenteissa eikä mietinnöissä (ks. Kemppinen 2006). Mitä kauemmaksi opettaja ajautui ideaalisen mallikansalaisuuden polttopisteestä, sitä lähemmäksi tulivat kouluhallituksen sanktiot ja mallikansalaisuuden menettäminen. (Löfström, Rantala & Salminen 2004, 39.)

Rinne (1986) on erotellut opettajaihanteen jakautuvan neljään jaksoon (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. Opettajahyveet historian saatossa.

	Ajanjakso	Hyveet
1	1850-1917	uskollisuus, ahkeruus, nuhteettomuus, hurskaus, ruumiin terveys, säännöllisyys
2	1917-1958	puhdasmaineisuus, säännöllisyys, hyväkäyttösisyys, musikaalisuus, ruumiin terveys
3	1959-1970	hyväkäyttösisyys, ruumiin terveys, esiintymistaitoisuus, säännöllisyys, musikaalisuus
4	1970-1986	esiintymistaitoisuus, harrastavuus, koulussa menestyminen, ekstroverttiys, soveltuvuus

Mallikansalaisuuden eetos ja "kristillis-siveellisyys" ovat pysyneet sitkeästi kehityksen mukana. Vielä 1960–1970 -luvulla ihanneopettajuus oli porvarillisen kristillis-siveellisen arvomaailman symboli. Tätä "valkoisen Suomen" kasvatustieteologiaa pidettiin vasemmistopiireissä porvarillisena kansankiihotuksena ja opettajia tuon aatteen lähetyssaarnaajina (Kemppinen 2006, 30). Kansakoulunopettajan mallikansalaisuusideaali säilyi aina 1950-luvulle asti, jolloin yhteiskunnan modernisaatio ja kaupungistuminen alkoi muuttaa käsitystä kutsumusopettajasta. Opettajan piti kyllä vielä toimia nuhteettomasti, muttei enää osallistua yhdistys- ja seuratoimintaan (Löfström, Rantala & Salminen 2004, 29). Mallikansalaisuuden voi katsoa hävinneen ainakin viranomaisteksteistä vasta 1990-luvulla, jolloin peruskouluista poistettiin pykälät, joilla sanktioitiin opettajan sopimattomasta käytöksestä viran ulkopuolella. Aikojen saatossa, ja ennen kaikkea vuoden 1986 peruskoulu-uudistuksen jälkeen, opettajuudesta tuli rooli, joka

vapautti opettajan ympärivuorokautisesta sitoutumisesta mallikansalaisuuden ideaaliin. Se ei kuitenkaan poistanut tätä ihannevaatimusta vaan ainoastaan siirsi sen opettajan ammattirooliin, joka edelleen lienee yksi parhaiten tunnistettavista ammattirooleista, joista kansalaisilla on vahvat ennakkokäsitykset. (Kemppinen 2006, 20.)

## 4 Opettajakoulutuksen sisällöt ja hakeminen

### 4.1 Opettajankoulutuksen sisällöt

Se, minkälaisia opintoja opettajankoulutukseen sisältyy ja mitä taitoja se katsoo opettajan ammatissaan tarvitsevan, on vaihdellut ja painotukset ovat vaihdelleet aina Cygnaeuksen ajoista tähän päivään saakka mutta on myös taitoja ja sisältöjä jotka on katsottu opettajalle tärkeiksi lähes aina. Ensimmäisten kansakouluseminaarien aikaan sisältö määräytyi pitkälti kansakoulun opetussuunnitelman mukaan. Kasvatusoppi ja psykologia hakivat pitkään paikkaansa mutta didaktiikka on liittynyt opettajankoulutukseen sisältyneisiin kursseihin lähes aina. (Ks. esim. Kuikka 2010; Simola 1995.) Ensimmäisistä kansakoulunopettajaseminaareista lähtien taito- ja taideaineet on myös nähty tärkeiksi. Filosofia esiintyy ensimmäisen kerran vuoden 1975 mietinnöissä. Tuolloin myös yhteiskuntatiedon tärkeyttä korostetaan. Suuntaus on kuitenkin hetkellistä ja jo 1980-luvulle tultaessa ylivertaisen aseman määrittäessä opettajan kasvatus- ja opetustietoa on mietinnöissä ottanut didaktiikka. Vuoden 1989 opettajankoulutusta koskevissa mietinnöissä didaktiikalla on jo monopoli opettajalle tarpeellisen tiedon määrittäjänä. (Simola 1995, 340.) Kansakouluajoista on kuitenkin tultu eteenpäin ja kasvatustieteen määrä on moninkertaistunut opettajankoulutuksessa. Simola (1995) tutki väitöskirjassaan laajasti opettajankoulutusta koskevia mietintöjä vuosilta 1861–1994. Vuoden 1989 mietinnöissä viitataan didaktiikkaan 47 kertaa, kasvatusfilosofiaan kaksi kertaa ja kasvatussosiologiaan ei kertaakaan. Mietinnöissä myös yhteiskuntatiedon voima on kadonnut lähes kokonaan. Opettajan kasvatustieteellinen tiedoksi muodostuu pitkälti didaktinen tieto. (Simola 1995, 150–153.)

Opettajan työhön liittyneet odotukset ovat saaneet erilaisia painotuksia eri vuosikymmenillä. 1970-luvulla alettiin kouluttaa hyvän opetustaidon omaavia

opettajia. Seuraavalla vuosikymmenellä korostettiin opettajan asiantuntijan roolia. Reflektointia ja tutkivaa otetta painotettiin 1990-luvulla. 2000-luvun opettajasta puhutaan yhteiskunnallisena vaikuttajana ja eettisesti näkemyksellisenä ja aktiivisena yhteiskunnan kehittäjänä. (Aarnos & Meriläinen 2007.) Samat painotukset näkyvät myös opettajankoulutuksen valinnoissa. Monet opettajankoulutusta koskevista muutoksista ovat luonnollisesti olleet tiiviisti yhteydessä oman aikansa koulutuspoliittisiin vaatimuksiin ja päätöksiin. Esimerkiksi pohjakoulutuksen korottaminen ylioppilastutkinnon tasolle, koulutuksen siirto yliopistoon ja opettajanvalmistuksen pituuden kaksinkertaistuminen liittyivät välittömästi peruskoulu-uudistukseen. (Simola 1995, 199.)

#### 4.2 Opettajankoulutukseen hakeminen

Suomenkielisten yliopistojen luokanopettajakoulutuksien haku toteutetaan yhteishakuna. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeet muodostuvat kahdesta osasta. Ensimmäinen osa on kaikille avoin ja samanlainen kirjallinen VAKAVA-koe, johon osallistutaan ilman erillistä kutsua. VAKAVA-kokeen perusteella Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin valitaan 240 hakijaa. Soveltuvuuskokeiden sisältö vaihtelee yliopistokohtaisesti ja kukin opettajankoulutusyksikkö järjestää omanlaisensa kokeet. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen soveltuvuuskokeet muodostuvat kahdesta osiosta, kirjallisesta tehtävästä ja yksilöhaastattelusta. Kirjallinen tehtävä arvioidaan asteikolla 2-10 ja yksilöhaastattelu 0-10. Näiden lisäksi on mahdollista saada lisäpisteitä ylioppilastutkinnon äidinkielen arvosanasta seuraavasti: L/M/E = 3 pistettä, C= 2 pistettä, A/B = 0 pistettä. Lopullinen valinta luokanopettajakoulutukseen tehdään soveltuvuuskokeen ja yo-tutkinnon äidinkielen arvosanan yhteispistemäärän perusteella (ks. Jyväskylän yliopiston

valintaperusteet 2014). Nykyään siis tutkinnon suorittaminen ei enää vaadi ylioppilastutkintoa mutta se vaatii vastaavaa sivistystä osoittavan sertifikaatin.

Kelpoisuus korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin on määritelty valtakunnallisesti myös juridisesti. Pelkästään alempaan korkeakoulututkintoon tai sekä alempaan että ylempään korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin voidaan ottaa opiskelijaksi henkilö, joka on suorittanut:

- 1) ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetussa laissa (672/2005) tarkoitetun tutkinnon;
- 2) vähintään kolmivuotisen ammatillisen perustutkinnon tai sitä vastaavat aikaisemmat opinnot;
- 3) ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa (631/1998) tarkoitetun ammatillisen perustutkinnon, ammattitutkinnon, erikoisammattitutkinnon tai niitä vastaavan aikaisemman tutkinnon; taikka
- 4) ulkomaisen koulutuksen, joka asianomaisessa maassa antaa kelpoisuuden vastaaviin korkeakouluopintoihin. (Yliopistolaki 24.7.2009/558, 37 §.)

1950-luvulla valinnoissa arvostettiin pyrkijän puhdasta mainetta, säännöllisyyttä, hyväkäytöksisyyttä ja ruumiillista terveyttä. 1970- ja 1980-luvuilla opiskelijavalinnoissa kiinnitettiin enemmän huomioita esiintymistaitoon, koulussa menestymiseen ja ekstroverttiyteen. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen julkilausuttuna tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisia, itsenäisen ammattilaisen valmiudet omaavia opettajia, jotka kehittävät omaa työtään. Koulutukseen haetaan oppimisesta ja kasvatusalasta, toisista ihmisistä ja ympäröivästä yhteiskunnasta kiinnostuneita henkilöitä (Jyväskylän yliopisto 2014, 18). Jyväskylän yliopiston kaksiosaisten soveltuvuuskokeiden opiskelijavalinnoissa mitataan ihmissuhdetaitoja, motivaatiota ja orientaatiota asiantuntijuuden kehittämiseen sekä psyykkistä tasapainoisuutta (ks. LIITE 1). Valintakokeiden tarkoitus on karsia joukosta selvästi epäsovivat hakijat ja ne, joilla on opettamista haittaavia

ominaisuuksia. Opetusministeriö taholtaan tukee sellaista valintojen kehittämistyötä, joka edistää opetustyöhön soveltuvuuden, motivoituneisuuden ja sitoutuneisuuden arviointia (Opetusministeriö 2006, 17). Kuitenkaan erittelemättä sen tarkemmin, mitä nämä tarkoittavat.

## 5 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

### 5.1 Tutkimustehtävän esittely

Tutkimushypoteesini on, että opettajaksi hakeutuvia ohjaa jokseenkin yhdenmukainen arvomaailma, tausta tai maailmankatsomus, joka tekee heistä homogeenisen joukon ja siten opettajankoulutuskulttuurista minimaalisesti erilaisuutta sietävän ja sisältävän ympäristön. Tämä yhteinen arvomaailma ja kollektiivinen käsitys opettajuudesta ovat historiallisesti muovautuneet. Tässä laadullisessa tutkimuksessa tulkitaan hakijoiden puheesta johdettavissa olevia sosiaalis-historiallisia, opettajankoulutuskulttuuria ylläpitäviä, käsityksiä ja näkemyksiä opettajuudesta. Kutsun sitä opettajuuden historialliseksi laahukseksi (ks. myös Vuorikoski & Räisänen 2010).

Tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä on selvittää, miten opettajuutta kuvataan ja minkälaisia ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä opettajuuteen yhdistetään hakijoiden puheessa sekä keitä opettajankoulutus hakijoiden mielissä valitsee. Toisena tehtävänä on tutkailla, miten näkemykset opettajuudesta näkyvät opettajankoulutuksen sisällä vallitsevassa kulttuurissa ja millä tavoin.

Tuloksissa on olennaista, ettei aineisto sellaisenaan vastaa tutkimustehtäviin, vaan aineisto toimii vihjeinä siitä, mitä on vastausten takana, pintaa syvemmällä. (Ks. Räihä 2010, 69.) Sisällönanalyysin tapaan tarkastelen aineistoa eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Aineiston analyysitapani on läyhästi aineistolähtöinen, koska aineistoni on suhteellisen pieni. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja näin pyritään saamaan vastauksia tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajarvi 2001, 112.) Aineistolähtöisen sisällönanalyysin voi

kuvata kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1. aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2. aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3. abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi ja Sarajärvi 2009.) Redusoinnissa eli pelkistämisessä karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin tutkimustehtävän ohjaamana. Aineiston ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaisut käydään läpi tarkasti, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Seuraavaksi samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi ja nimetään kuvaavalla käsitteellä. Ryhmittelyssä suhteellisen pieni aineistoni tiivistyy yhä enemmän, koska yksittäiset tekijät sisällytetään ylempiin käsitteisiin. Abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Ryhmittelyn voidaan myös katsoa olevan osa abstrahointiprosessia. Abstrahointia voidaan jatkaa niin pitkään kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Hämäläinen 1987; Dey 1993; Cavanagh 1997; ref. Tuomi ja Sarajärvi 2009.) Pyrin muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyn kuvauksen, ja sitten kytken tulokset laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin, joita käsittelen tulkinta- ja pohdintaosioissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

## 5.2 Tutkimusaineiston esittely

Aineistonani on kesän 2013 opiskelijavalintojen yhteydessä kerätty hakijakyselydata Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin osallistuneilta hakijoilta. Hakijat vastasivat annettuun kysymyslomakkeeseen kirjallisesti. Jyväskylän yliopiston valintakoelautakunta keräsi datan tutkimus- ja muuta käyttöä varten. Datasta on poistettu nimitiedot. Kyselyssä selvitettiin luokanopettajaksi opiskelemaan hakeneiden ajatuksia valintakokeista sekä valintakoetilanteesta. Pyysin lautakunnalta dataa käyttööni,

koska uskon sen sisältävän tutkimukseni kannalta tärkeitä huomioita. Kysymyslomakkeessa on kuusi kysymystä, joista olen tutkaillut vain kolmea, tutkimukseni kannalta relevanteinta kysymystä. Vastauksia on yhteensä 64. Tutkimuksessani keskityn kysymyksiin:

Mitä kokeissa hakijan mielestä testattiin?

Mitä hakijan mielestä tulisi testata?

Kuka hakijan mielestä valitaan?

Olen valinnut nämä kysymykset siksi, koska ne mielestäni paljastavat minkälaisia ennakkokäsityksiä hakijoilla on opettajuudesta, mitä opettajuus hakijoiden mielestä vaatii ja minkälaiset ominaisuudet heidän mielestään osoittavat opettajapotentiaalia. Tutkimukseni kannalta on olennaista tutkia jos, niin miten historiallisen mallikansalaisuuden determinantit mahdollisesti edelleen ohjailevat opettajiksi hakeutuvia ja näin paljastavat historiallisen ihanneopettaja-laahuksen. Käytän tutkielmassani myös jonkin verran sitaatteja eli aineistokatkelmia. Mielestäni jokainen sitaatti on perusteltu, koska ne ovat hyviä esimerkkejä aineistostani sekä havainnollistavat opettajuudesta puhumisen diskurssia. Ne myös auttavat minua perustelemaan tulkintaani. Olen pyrkinyt valitsemaan joko yhden erittäin hyvin tietyn näkemyksen kuvaavan sitaatin tai maksimissaan kaksi. Mielestäni sitaatit ovat oleellisia omani kaltaisessa tutkielmassa, jossa olen kiinnostunut haastateltavien vastausten takana vaikuttavista käsityksistä ja ajatuksista.

Sosiaali- tai kasvatustieteitä analysoitaessa ei pyritä aina ja kaikkialla päteviin universaaleihin lakeihin tai totuuksiin (Smith 2005, 114). Opettajankoulutuskulttuuria sekä opettajan uran valitsijoita on tutkittu suhteellisen paljon, esimerkiksi Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2003) Räihä, P. (1997,

2002, 2003 & 2010), Värri, V-M. (2004) ja Laine, T. (2003) sekä pro gradu -tutkielmissaan esim. Soukka, H. 2003) ja Bamberg, J. & Seppänen, A. (1997). Opettajankoulutuksen historiaa tutkaili 2013 ilmestynyt teos Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi (toim. Rantala & Rautiainen). Tarkoitukseni on syventää ja päivittää aihetta koskevaa tietoutta ja lisätä siihen toivottavasti oman aineistoni ja ajatusteni pohjalta uudenlaista näkökulmaa.

### 5.3 Pohdintaa tutkimusetiikasta ja luotettavuudesta

Tutkimusetiikka voidaan määritellä tutkijoiden ammattietiikaksi, johon kuuluvat eettiset periaatteet, normit, arvot, ja hyveet, joita tutkijan tulisi noudattaa tutkimusta tehdessään. Tutkimusetiikannormit voidaan jakaa totuuden etsimistä ja tiedon luotettavuutta ilmentäviin tai tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentäviin normeihin (Kuula 2006, 23–24). Tutkimusetiikka pohtii tutkimuksen päämääriin liittyvää moraalialia ja siitä millä keinoilla ne pyritään saavuttamaan (Mäkinen 2006, 10). Olen aidosti kiinnostunut tutkimukseni kohteesta ja olen pyrkinyt osoittamaan rehellisyyttä ja tunnollisuutta perehtymällä tarkasti tutkimusaineistooni, aikaisempaan tutkimukseen aiheesta sekä myös kunnioittamaan aikaisempaa tietoutta (ks. Kuula 2006, 30; Pietarinen 1999). Pyrkimykseni avartaa ja laajentaa diskurssia tutkimukseni kohteesta. Aineistoni ollessa jo lähtökohtaisesti anonyymi ei yksityisyyden loukkaus kysymyksistä tarvitse tutkimuksessani huolehtia. Luottamuksellisuuden vaatimukset asettivat aineistoni vain minun henkilökohtaiseen käyttööni.

Laadullisessa tutkimuksessa käsittely- ja tulkintasääntöjen muodostaminen ja niiden tarkka määrittely on tärkeää. Myös taustaoletukset ja teoriat on ilmaistava. Lukijalle on tarjottava mahdollisuus seurata ja kritisoida tutkijan päättelyä. Tutkimuksen on oltava uskottava, millä viitataan siihen, että tutkimusraportin pohjalta on uskottavaa, että kuvatulla tavalla on päädytty esitettyihin tulkintoihin

asti. (Ks. Anttila 1998.) Pohjaan tulkintojani mielestäni laajasti muihin tutkimuksiin sekä johtopäätöksiäni selittävään historiaan. Aineistoni ollessa suppeahko siitä johtamiini tulkintoihin ja päätelmiin nähden, koin tarpeelliseksi tukea niitä muilla tutkimuksilla sekä aiheeseen liittyvällä kirjallisuudella. Tulkintani on ymmärrettävä tulkintoina sosiaalisesta, hakijoiden mielissä elävästä todellisuudesta, ei lopullisena ja oikeana totuutena (ks. Burr 1995, 171). Tutkielmani lopun viitekehyksen kautta olen valinnut kriittisen suhtautumistavan tutkimaani ilmiöön, opettajuuteen. Sitä kautta olen valinnut tutkimukseni taustalle tietynlaisen käsityksen hyvästä kasvatuksesta. Konstruktivistisessa tieteentutkimuksessa nähdään, että tieteellinen tieto on sosiaalisesti rakentunutta, koska tutkimuskohteen ja tutkimuskysymysten valinta ja muotoilu on sosiaalinen prosessi ja tieteessä käytetyt käsitteet ja merkitykset ovat sosiaalisia instituutioita (ks. Hacking 1999). Sosiaalisen konstruktioismin hengessä on selvää että, tutkiessani hakijoiden vastauksia ja puhetta sekä niiden takana vaikuttavia ennakkokäsityksiä ja asenteita, havaintojeni taustalla vaikuttaa etukäteisnäkömykseni siitä, mitä tutkitaan ja siitä mikä on ongelmalleni relevanttia. Siksi on pohdittava onko oma positioni luotettavuusuhka tutkimukselle. Aineistoni koostuu kysymyslomakkeen vastauksista, aihetta sivuavista muista tutkimuksista sekä omakohtaisesti kokemuksesta opettajankoulutuskulttuurista. Olen pyrkinyt perustelemaan tulkinta laajasti, aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen nojaten. Lopullisen päätöksen tutkimuksen luotettavuudesta tekee lukija itse. Huomiotavaa tutkimuksessani luotettavuuden kannalta on myös se, että aineistoni kerättiin valintakoe tilanteessa. Onko se vaikuttanut vastauksiin? Onko pyritty vastaamaan ennemmin "oikein" kuin rehellisesti? Jos vastauksiin on pyritty vastaamaan "oikein" kuvaisi sekin joka tapauksessa sitä miten opettajuudesta "ajatellaan että ajatellaan", joten se ei laskisi vastausten arvoa tässä tutkimuksessa.

## 6 Tulokset ja tulkinta

### 6.1 Aineiston redusointi ja klusterointi

Kesällä 2013 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen valintakoelautakunta keräsi kysymyslomakkeen avulla hakijoiden mielteitä valintakokeista. Kysely teetettiin soveltuvuuskokeiden yhteydessä. Tässä luokanopettajaksi opiskelemaan hakeneilta kerätyssä aineistossa selvitettiin 64 hakijan ajatuksia ja tuntemuksia valintakokeista. Kyselyssä hakijoita pyydettiin vastaamaan kuusikohtaiseen kysymyslomakkeeseen. Tässä tutkimuksessa keskityn lomakkeen kahteen viimeiseen sarakkeeseen joista toinen sisälsi kaksi kysymystä. Tutkimusongelmani kannalta nämä kolme ovat relevanteimmat kysymykset. Muut kysymykset käsittelevät enemmän valintakokeiden käytännönjärjestelyjä jotka koin tutkimukselleni merkityksettömiksi. Tutkimani kysymykset ovat:

Mitä kokeissa hakijan mielestä testattiin?

Mitä hakijan mielestä tulisi testata?

Kuka hakijan mielestä valitaan opettajankoulutukseen?

Näiden kysymysten vastausten avulla uskon pääseväni jäljille siitä, millaisia mielikuvia opettajuudesta hakijoilla on ja keitä heidän mielestään opettajankoulutus etsii. Aineiston ryhmittelyssä olen etsinyt vastauksista samankaltaisuuksia. Seuraavaksi olen ryhmitellyt samaa asiaa tarkoittavat käsitteet, yhdistänyt ne luokiksi ja nimennyt ne kuvaavilla yläkäsitteillä. Ryhmittelyssä aineisto tiivistyy yhä enemmän, koska yksittäiset tekijät sisällytetään ylempiin käsitteisiin. Olen kaikkien kolmen kysymyksen kohdalla jakanut vastaukset ryhmiin ja niiden yhteisten piirteiden perusteella luonut yläteemoja (ks. Taulukot 2a, 2b ja 2c).

## 6.2 Mitä testattiin?

Kysymykseen, mitä kokeissa testattiin, oli useassa vastauspaperissa vastattu seuraavasti: "testeissä testattiin soveltuvuutta opettajan ammattiin". Tätä soveltuvuutta opettajan ammattiin ei monessakaan vastauksessa eritelty. Soveltuvuutta ja sitä mitä hakijoiden mielestä testattiin, selitettiin muun muassa seuraavasti:

*...hakijan soveltuvuutta opettajan ammattiin. Ihan oikeita asioita*

*...testattiin hakijoiden persoonallisuuksien ja luonteiden sopivuutta alalle*

Myös motivoituneisuus ja koulutettavuus opettajatyöhön nähtiin testatuiksi ominaisuuksiksi

*...yleistä sopivuutta alalle, koulutettavuutta ja motivaatiota*

*...haastattelussa korostui motivoituminen alalle*

Vastaukset kysymykseen, mitä testattiin, olen luokitellut kahteen kategoriaan (ks. Taulukko 2a). Kategoriat ovat 1. Soveltuvuutta jota on jokin, ei eritelty, persoonallisuuden- tai luonteenpiirre, ja 2. Soveltuvuutta, joka ilmenee hakijan motivaationa tai halukkuutena (ks. Taulukko 2a).

Taulukko 2a.

1. Soveltuvuutta jota selitettiin luonteella/ persoonallisuudenpiirteillä, joita ei eritelty.	41
2. Soveltuvuutta, jota selitettiin koulutettavuudella ja motivoituneisuudella.	21

### 6.3 Kuka valitaan?

Kysymykseen, kuka valitaan, hakijat vastasivat että valituiksi tulevat omaavat esimerkiksi seuraavanlaisia luonteenpiirteitä.

*...mallikansalainen, asiallinen, vakuuttavasti esiintyvä, tasapainoinen luonne*

*...hakijan joka on järjestelmällinen, huolellinen.*

Hakijan motivaatio ja koulutettavuus nähtiin myös tärkeiksi valintakriteereiksi.

*...henkilön joka on kiinnostunut kasvatusalasta ja motivoitunut opiskelemaan*

*...hakijan tulee olla motivoitunut opiskelemaan koulutuksessa*

Vastaukset kysymykseen, kuka valitaan, olen myös jakanut kahteen kategoriaan jotka ovat 1. Hyve – eettisiä ominaisuuksia omaava ja 2. korkeakouluvalmis. ( Ks. Taulukko 2b.) Hyve – eettisiksi ominaisuuksiksi olen laskenut vastauksissa esiintyneet luonnekuvaukset: reippauden, tunnollisuuden, mallikansalaisuuden, nöyryyden, sosiaalisuuden, empaattisuuden, rauhallisuuden, rehellisyyden, miellyttävyyden, tasapainoisuuden ja positiivisuuden. Korkeakouluvalmiudella tarkoitan valintaa, jonka ennakoidaan tapahtuvan koulutettavuuden, kiinnostuksen tai motivaation perusteella.

Taulukko 2b.

1. Hyve – eettisiä ominaisuuksia omaava	36
2. Korkeakoulu -valmis	27

#### 6.4 Mitä pitäisi testata?

Kysymykseen mitä tulisi testata, otti kantaa hieman yli puolet vastanneista (n: 38). Niissä kolmanneksessa todettiin suoraan, että testi testasi aivan oikeita asioita, vaikka ei eriteltykään, mitä testi testasi.

Olen jakanut vastaukset kolmeen osaan. Vuorovaikutus- ja ohjaustaitoja -sarakkeeseen olen laskenut ehdotukset opetustilanteen ja ryhmätehtävään lisäämisestä valintakokeisiin (ks. Taulukko 2c). Kymmenessä vastauksessa olisi toivottu sosiaalisuuden testausta ryhmätehtävän avulla esimerkiksi seuraavasti:

*...mielestäni ihmisistä saa irti eniten kun heidät laittaa tekemään yhdessä jotakin. Siksi jäin hieman kaipaamaan ryhmätehtävää.*

*...kyselylomaketesti mittaa hiukan liikaa nokkeluutta... aito sosiaalisuus ei tule paperille rastitettuna esille.*

Motivaatiota ja persoonallisuutta -sarakkeeseen olen laskenut halun ja kiinnostuksen testausta haluavat (ks. Taulukko 2c). Hakijan kiinnostuksen ja koulutukseen haluamisen testausta kuvailtiin näin:

*...tulevaisuudessa olisi myös huomioida paremmin opiskelijan halu ja motivaatio päästä opiskelemaan juuri tiettyä alaa.*

*...testin tulisi testata piiloisesti hakijoiden motivaatiota ja sitä, tietääkö mitä haluaa*

Testattiin oikeita asioita- sarakkeessa ovat ne, joiden mielestä testattiin aivan oikeita asioita (ks. Taulukko 2c).

Taulukko 2c.

1. Vuorovaikutus ja - ohjaustaitoja.	10
2. Motivaatiota ja persoonallisuutta.	13
3. Testattiin oikeita aisoita	13

#### 6.5 Tutkimuksen tulosten tulkintaa

Merkitysten tulkinnassa ei tutkimustulos ole se, mitä informantit sanovat (Moilanen & Rähkä 2001, 55). Tämän työn tarkoituksena on pyrkiä valaisemaan vastausten takana vaikuttavia ihanteita ja käsityksiä. Se, mitä haastateltavat sanovat, on harvoin kiinnostavaa. Siitä on tehtävä tulkinta, joka tavalla tai toisella kiinnittää vastaukset pinnan alla oleviin kulttuurisiin jäsenyyksiin (Moilanen & Rähkä 2001, 56; Sulkunen 1990, 275). Kulttuuria tutkittaessa pyritään pureutumaan "normaalin arjen" tai yhteiskuntaelämän perustavanlaatuisen merkitysvälitteisyyteen. Itsessään toissijaiset kuriositeetit toimivat peilinä tai prismaana, joka valaisee normaalin arjen pimeää ydintä (Alasuutari 2011, 59). Kulttuurintutkimuksen piirissä, jota ainakin joltain osin työni edustaa, lähdetään liikkeelle vanhojen ajatusmallien kyseenalaistamisesta sekä tajunnan laajentamisesta. Alasuutarin (2009, 234) sanoin tutkijan on katsottava itseenselvyyksien horisontin taa. Tässä tutkimuksessa pyrin nimenomaan tulkitsemaan hakijoiden vastauksissa ilmenevää kulttuuris-historiallista jatkumoa ja tarkastelemaan sen vaikutusta opettajankoulutus kulttuuriin ja sitä kautta koko

opettajuuteen. Tulkintani on kriittinen puheenvuoro, jonka tavoitteena on edistää järkiperaistä keskustelua yhteiskunnallisista asioista (Alasuutari 2009, 234.) Tässä tapauksessa tavoitteena on edistää keskustelua opettajankoulutuskulttuurista, opettajuudesta ja sen ihanteista. Pyrkimyksenä on myös tarkastella ja problematisoida opettajuuteen itsestäänselvyyksinä liitettyjä ominaisuuksia.

Pyrin tässä osiossa pohtimaan mahdollisimman laajasti, mitä hakijoiden puheen takana vaikuttaa ja mikä sen vaikutus on opettajankoulutukseen ja sen kulttuuriin. Yhdistelen tutkimukseni antia aikaisempaan tutkimukseen.

#### 6.6 Mikä ohjailee opettajaksi hakeutuvia ja mistä opettajakuva rakentuu?

Opettajan uralle hakeutuvan henkilön kasvatusympäristöön kuuluneet koulumuistot vaikuttavat uravalintaan. Omassa tutkimuksessani oli 28 lukion kiitettävästi tai erinomaisesti suorittanutta hakijaa. Se on lähes puolet kyselyyn osallistuneista. Subjektiiivisten koulu muistojen kautta syntyy yksilöllisesti ymmärretty kuva opettajan ammatista, joka on vaikuttamassa muiden tekijöiden avulla urapäätökseen. Kouluaikana syntynyt negatiivinen opettajakuva on mahdollisesti perussyy siihen, että tietyt henkilöt eivät voisi kuvitellakaan hakeutuvansa opettajankoulutukseen. Mielikuvat opettajista ja koulusta ovat niin vahvat ja negatiiviset. (Ks. Viljanen 1992.) Aikaisemman tutkimuksen valossa selviää, että ensimmäisenä kriteerinä luokanopettajaksi hakeutumisen taustalla ovat hakijan positiiviset kokemukset omista kouluajoista (ks. James & Choppin 1977; Koskenniemi 1965; Morrison & McIntyre 1971; Määttä 1989; Viljanen 1977; Syrjälä 1999). Myös Keinänen & Kokkonen (2010) selvittivät pro gradu - tutkielmassaan luokanopettajien kotitaustaa ja ammatinvalinnan syitä. Tutkimukseen osallistui 179 luokanopettajaksi opiskelevaa. Tutkimuksessa harrastusten hyödyntäminen oli hakeutumisen tärkein yksittäinen motiivi. Luokanopettajaopiskelijoilla harrastusten vaikutusta ammatinvalintapäätökseen

voidaan pitää huomionarvoisena, osuus oli 43 prosenttia. On mahdollista, että luokanopettajaopiskelijat ovat pitäneet harrastuksiaan (esimerkiksi liikunta ja musiikki) niin tärkeinä ja mielekkäinä, että ovat halunneet ne osaksi ammattiaan. Myös aikaisempien tutkimusten mukaan opettajaopiskelijoiden ammatinvalintapäätökseen on vaikuttanut harrastusten hyödyntämisen mahdollisuus työssä (mm. Ahola & Olin 2001; Kari 1996; Räisänen 1996; Väisänen 2001). Toisissa tutkimuksissa tärkein yksittäinen motiivi on vaihtunut. Yksittäisistä vaikuttimista tärkeimpiä olivat halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa sekä mahdollisuus oman luovuuden ja erityistaitojen käyttöön (Väisänen 2001, 7). Halu työskennellä lasten kanssa toistuu myös useissa muissakin tutkimuksissa motiivina yksilön valitessa opettajan ammatin (ks. Jussila 1976; Jussila & Lauriala 1989; Koskenniemi 1965; Ojanen ym. 1985; Viljanen 1977; Väisänen 2001). Erityisesti kasvatustieteiden koulutukseen hakevia on lisäksi ohjannut alan kiinnostavuus (Vuorinen & Valkonen 2003). Ympäristöllä ja erityisesti omalla lähipiirillä on todettu olevan merkitystä valittaessa luokanopettajan ammattia. Aholan ja Olinin (2001, 46) tutkimuksessa joka kymmenes luokanopettajaopiskelija koki sukulaisen tai ystävän vaikuttaneen alalle hakeutumiseen. Arvatenkin, opettajien ammatinvalintapäätökseen ovat usein vaikuttaneet suvussa ja perheessä olevat opettajat (Ahola 1995, 137; ks. myös Räisänen 1996, 61). Erityisesti luokanopettajien lapset hakeutuvat opettajankoulutukseen (Ahola 1995, 137.) Tätä vasten voi ajatella, että opettajan ammatti nähdään edelleen jonkinlaisena "kutsumusammattina" tai ainakin ammattina, johon voi olla selvää taipumusta ja historiallista suuntautuneisuutta. Tämä näkyi myös omassa aineistossani

*...hakijan joka on itsevarma ja jolla on taipumusta alalle*

Tutkimukseni kannalta kiinnostavana huomiona voidaan pitää sitä, ettei vastauksissa soveltuvuutta tai opettajakoulutuksen hakemia ominaisuuksia osattu

tai katsottu tarpeelliseksi eritellä kysyttäessä mitä soveltuvuuskokeessa hakijoiden mielestä testatiin. Tämän voi tulkita joko siten, ettei haettavista ominaisuuksista ole selkeää käsitystä tai siten, että ne ovat hakijoiden mielissä itsestään selviä.

*...persoonallisuutta ja sen sopivuutta opettajan työhön.*

*...koe testasi persoonallisuuttamme eli soveltuvuutta opetuslalle, jota sen tulisikin testata.*

Koulua ja koulujärjestelmää tutkittaessa on hedelmällistä harrastaa "uskonnollista ja seremoniallista analyysiä" ja kiinnittää huomiota koulujärjestelmän "kulttuuriseen ja kvasi-uskonnolliseen luonteeseen" (Simola 1995, 10 – 15). Koska selvästikin on vaikeaa piirtää kuvaa selkeästi opettajalta vaadittavista konkreettisista taidoista tai luonteenpiirteistä on mielestäni perusteltua tutkailla opettajalta vaadittavia asioita uskomuksina ja kulttuurisesti rakentuneina "itsestäänselvyyksinä". Jos koulu on rituaalinen seremonia, tekee se opettajista seremonian kapellimestareita. Relevanttia tämän tutkailussa on myös se, että (lähes) jokaisella meistä on subjektiivinen kokemus koulusta ja opettajista. Näin ollen meillä kaikilla on myös kuva siitä minkälaisia opettajat ovat tai minkälaisia ominaisuuksia opettajalta vaaditaan. Näkemys ja kokemus opettajasta ja opettajuudesta meillä jokaisella on, vaikka asian pohtimiseen ei sen syvemmin vihkiytyisikään. Enemmän vihjeitä opettajalta vaadittavista "itsestäänselvistä" ominaisuuksista löytyi vastauksista kysymykseen, kuka hakijoiden mielestä valitaan. Tutkimukseni aineiston haastattelukysymykseen, kuka opettajankoulutukseen valitaan, hakijat erittelivät teemoittelemiani *hyve- eettisiä ominaisuuksia*. joita valituksi tulevalla on.

*...reipas, riittävän sosiaalinen, rehellinen asiallinen*

*...joka omaa lisäksi opettajan ammatissa vaadittuja ominaisuuksia esim. empaattisuus, reiluus, reippaus ja määrätietoisuus.*

*Hyve-eettisillä* ominaisuuksilla selitettiin valintaa 34 vastauksessa. Tämä puoltaisi sitä, että hakijoilla on selvä etukäteiskäsitys haettavista ja toivotuista ominaisuuksista. Näin historiallisten opettajaihanteiden, kuten nuhteettomuuden mallikansalaisuuden ja koulumenestyksen voisi nähdä ohjailevan hakijoita. Lähes jokaisessa vastauksessa osattiin eritellä joitain ominaisuuksia mitä valituksi tulevalla on. Näyttäisi, että opettajaominaisuuksia ja opettajuutta on siis olemassa jo ennen koulutusta. Rähän (2006, 210) mukaan opettajan ammattitaito näyttäytyy kimpuna vaadittavia ominaisuuksia joihin mieltyneet alkavat hakeutua kohti opettajan ammattia. Taipumuksen, hyve-eettisten ominaisuuksien ja harrastuneisuuden lisäksi nykyään opettajuuteen liitettyjä ominaisuuksia ovat esiintymiskyky, velvollisuudentunto, innostuneisuus ja vahva itsetunto. Nämäkin ominaisuudet olivat vahvasti esillä aineistoni vastauksissa, kysyttäessä kuka valitaan koulutukseen.

*...rohkean, oma-aloitteisen, empaattisen, sellaisen joka osaa toimia ryhmässä  
...reipas, riittävän sosiaalinen, rehellinen asiallinen*

Taustalla voi nähdä vaikuttavan kollektiivisen näkemyksen siitä minkälaisia opettajat ovat. 10 vastaajista oli sitä mieltä, että vielä pitäisi testata lisää sosiaalisuutta ja vuorovaikutustaitoja. Tämä heijastelee osaltaan näkemystä opettajasta ulospäinsuuntautuvana ja sosiaalisesti taitavana henkilönä. Oman aineistoni vastausten pohjalta sopivaksi opettajankoulutettavakandidaatiksi olen muodostanut seuraavanlaisen taulukon.

Taulukko 3. Ihannekandidaatti opettajakoulutukseen.

Sosiaalinen	Johdonmukainen
Alalle soveltuva hakija	
Hyve-eettinen	Motivoitunut

Massakoulua pitää koossa pikemminkin usko kuin organisatorinen rakenne ja rationaalisuus (ks. Simola 1995). Hakijoiden vastausten pohjalta voi pohtia, päteekö sama myös opettajamyyttiin

#### 6.7 Opettajankoulutuksen kandidaatit

Opettajankoulutuksen kiinnostavuus on kiinteästi kiinni ammatin arvostuksessa. Se ilmenee selkeimmin yhteiskunnassa, erityisesti kotien asenteissa puheina ja tekoina. (Luukkainen 2004, 209.) Suomalainen opettajankoulutus näyttäytyy erinomaisena esimerkiksi loistavien PISA-tulosten ja osaavien oppilaiden ansiosta. Monista muista maista poiketen luokanopettajakoulutuksemme on yliopistoissa annettavaa koulutusta ja hakijamäärät ovat vuosi toisensa jälkeen korkeat. Vaikka luokanopettajakoulutuksen valintojen teknistä toimivuutta on tutkittu paljon, valintojen syvällisempää merkitystä eivät tutkimukset kaikkien mielestä ole tavoittaneet (Räihä 2006, 226). Jos opettajaksi hakeutuvien mielissä ihannekandidaatti on taulukossa 3. esitetyn jäsenyyksen kaltainen, on paikallaan tutkailla, minkälaiset ovat opettajankoulutuksen hahmotelmat ihannekandidaatista.

Kemppinen (2006, 15–16) on tarkastellut tutkimuksessaan kansakoulun- ja ala-asteenopettajien kvalifikaatioita vuosina 1851–1986. Opettajavalikoinnin kriteerien perusteella voidaan erottaa erilaisia opettajaihanteita, kullekin ajalle sopivia hyveitä. Vuosina 1850–1917 opettajilta edellytettiin uskollisuutta, ahkeruutta, nuhteettomuutta, hurskautta, ruumiin terveyttä ja säännöllisyyttä. Myöhemmin (1917–1958) opettajan oli oltava puhdasmaineinen, ruumiiltaan terve ja säännöllinen sekä lisäksi musikaalinen. Vuosina 1959–1970 korostettiin esiintymistaitoisuuden ja hyväkäytöksisyyden tärkeyttä. Edelleen, opettajalta vaadittiin tervettä ruumista ja säännöllisyyttä sekä musikaalisuutta. 1970–1986 esiintymistaitoisuuden lisäksi opettajalta edellytettiin harrastuneisuutta, koulussamenestymistä, ekstroverttiyttä ja soveltuvuutta. Kokelaan tuli olla vähintään 18-vuotias, rippikoulun käynyt, fyysisesti terve, mieleltään rauhallinen ja käytökseltään moitteeton. Lisäksi hakijalla oli oltava tarpeellisia alkeistaitoja ja tietoja kuten hyvä kristinopin hallinta, sopiva sisälukutaito, virheetön kirjoitustaito välttävällä käsialalla, jonkinlainen taito neljän laskutavan käyttämisestä kokonais- ja murtoluvuilla. (Räihä 2010, 40-50.)

Kuten luvusta 4.2 selviää, nykyisin opettajankoulutukseen haetaan oppimisesta, kasvatusalasta, toisista ihmisistä ja ympäröivästä yhteiskunnasta kiinnostuneita henkilöitä (Jyväskylän yliopisto 2014, 18). Vaikka koulumenestys, paitsi äidinkielen yo-arvosanan osalta, on poistunut valinnan pisteytyksestä, on opettajankoulutuksen näkökulmasta sitä luonnollisesti lähes aina pidetty positiivisena asiana. Niin myös ajattelee edelleen osa hakijoista.

*...valituksi tulee se perinteinen kymppin tyttö*

Jyväskylän yliopiston kaksiosaisten soveltuvuuskokeiden opiskelijavalinnoissa etsitään motivoituneita, korkeakoulussa tarvittavat akateemiset valmiudet

omaavia hakijoita, jotka suorittavat maisterin tutkinnon tavoiteajassa. Valintakokeiden tarkoitus on myös karsia hakijat, joilla on opettamista haittaavia luonteenpiirteitä. (ks. Liite.1.)

Luokanopettajakoulutuksen valintakokeeseen siältyvän Vakava-kokeen perusteella arvioidaan kasvatustieteellisessä koulutuksessa tarvittavia akateemisia opiskelutaitoja (Jyväskylän yliopisto 2014, 25). Näin ollen Vakava-kokeen läpäistyään kaikilla soveltuvuuskokeisiin selviytyneillä hakijoilla muodollinen ja yhtäläinen pätevyys akateemisiin opintoihin pitäisi siis olla. Soveltuvuuskokeissa mitataan vielä uudelleen akateemisia valmiuksia yliopisto-opiskeluun. Valintakriteerien perusteella voisi tulkita, että kasvatustieteellisessä koulutuksessa tarvittavia akateemisia taitoja ovat ainakin motivaatio, sosiaalisuus, koulutettavuus ja psyykinen tasapaino. Valintakriteereiksi mainitaan myös, että hakijan tulisi olla "cost-effective" (ks. Liite.1). Cost-effective tarkoittaa suoraan suomennettuna kustannustehokasta, tuottavaa tai sijoituksen arvoon nähden hyvää. Tulkitsen tämän kustannustehokkuuden koulutettavuudeksi siten, että he jotka sisään pääsevät, myös valmistuvat ajallaan ja ovat näin yliopiston kannalta tuottavia tai kannattavia. Kannattavuus kytkeytyy myös motivaatioon. Eimotivoitunut tuskin valmistuu ajallaan. Kriteeristössä mainitaan myös hakijat joilla on opettamiselle haitallisia luonteenpiirteitä, mutta ei sitä keitä ja millaisia ovat nämä epäsopivat hakijat. Jos opettajankoulutukseen on olemassa selvästi epäsopivia kandidaatteja, voi sen ymmärtää siten, että todennäköisesti on olemassa myös selvästi sopivia kandidaatteja, joilla on joitain tiettyjä ominaisuuksia joita opettajankoulutus etsii. Näyttää, että siinä missä on vaikea eritellä soveltuvuutta opettajaksi, on yhtä lailla vaikea eritellä selviä kriteerejä valinnalle, ainakin verrattuna historiaan jossa kriteerit olivat selkeät ja tiukat. Rähä (2010, 210) kirjoittaa kehästä, jossa valitsijat omien subjektiivisten

mieltymystensä ohjaamina valitsevat itsensä kaltaisia ja tämä toistava luonne ajaa valintoja umpikujan. Valintoja ja koulutusta voidaan myös syyttää teorian puutteesta. Näin valinta nojaa pakostakin uskomuksiin ja käsityksiin opettajuudesta. (Räihä 2006, 218.)

Motivoituneita, sopivia ja yliopistolle kustannustehokkaita kandidaatteja voi tulkita opettajankoulutuslaitoksen kannalta ns. tavoiteuskon viitekehyksessä. Tavoiteuskolla tarkoitan kandidaatteja, jotka sitoutuvat kitkattomasti opettajankoulutuksen vaatimuksiin, sisältöihin ja toimintakulttuuriin. Tavoiteusko luo perustaa yhä sisäistetyimmälle mallikansalaisuudelle, jossa yhtyvät sekä utooppinen (tavoitteiden yksilöllisyys) että valvonnan ulottuvuus (instituutiokollisuuden, tulosvastuun ja uudenlaisen sitoutumisen vaatimus) (Simola 1995, 350.) Etsiikö opettajankoulutus nämä valmiudet omaavia yksilöitä?

Tutkimuksessani koulutettavuus on yksi asia joka nousi esille niin opiskelijoiden puheessa kuin valitsijoiden kriteereissäkkin. Haluttu opettajaopiskelija on siis motivoitunut koulutettava, joka omaksuu helposti uusia asioita ja suorittaa opintonsa määräajassa. Seuraavaksi pohdin tätä: opiskelijat ovat koulutettavia, mutta mihin.

Koulutettavuudella on kaksi päätulkintaa. Toinen on differentiaalipsykologinen tulkinta, joka tutkii älykkyyden osuutta oppimisessa ja kouluratkaisuja tarkastellaan älykkyystutkimuksen sovelluksena (Hautamäki 1978, 32). Toinen päätulkinta on yhteiskunnallis- historiallinen, jonka mukaan ihmisen omaksumisen mahdollisuudet riippuvat ratkaisevasti yksilön asemasta yhteiskunnallisten suhteiden järjestelmässä (Hautamäki 1978, 39.) Koulutettavuuden ydin on se prosessi, jossa ihminen ottaa haltuunsa ne tiedot ja taidot jotka hänellä ovat elämänsä lopulla ja jotka luonnehtivat häntä kokonaisuutena (Hautamäki 1978, 40). Koulutettavuuteen liittyy psyykkisen

kehityksen perusmekanismi: omaksuminen. Omaksumista pidetään kielellis-sosiaalisesti välittyneenä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvana ja omaksumisen kohteista (tavat, käytöstavat, normit) sisältönsä saavana psyykkisen kehityksen perustana. Omaksumiseen sisältyy sisäistämisen ja ulkoistamisen käsitteet. Omaksuminen toteutuu sisäistämisessä, jota ohjataan ja säädellään ulkoistamisessa ja se ilmenee omaksuttujen tietosysteemien muuttumisena tiedoiksi, yhteiskunnallisten käsitysten, arvojen ja normien muuttumisena yksilöllisiksi asenteiksi, ulkoisten toimintojen muuttuminen henkisiksi toiminnoiksi, valmiuksiksi ja tottumuksiksi. (Ks. Hautamäki 1978, 41–53.) Voidaan ajatella, että koulutettavuus tässä yhteydessä heijastelee sitä, että opettajankoulutukseen hakevat ovat sisäistäneet ja omaksuneet koulun ja näin myös opettajankoulutuksen arvot, normit ja käytänteet ja kokevat ne ”omikseen”, jo ennen mahdollista sisäänpääsyään ja koulutustaan. Onko tällainen joukko myös opettajankoulutuslaitoksen näkökulmasta motivoitunut ja koulutettava? Pekka Räihän (2006, 231) mukaan tämä on tabu ja se on opettajankoulutuksen ja sitä edeltävän valinnan suurin ongelma. Koulutukseen valitaan persoonia, jotka tarvitsevat persoonalleen vain didaktisen jatkeen (Räihä 2006, 231; ks. myös Britzman 1986).

Näyttäytyykö tämä ”yhteisen kulttuurin muotti”, jossa hakijat ovat sisäistäneet instituution käsitykset ja päämäärät jo ennen koulutuksen alkamista, myös opettajankoulutuksen sisällä ja sen ylläpitämässä kulttuurissa? Hakeutuvatko opettajankoulutukseen vain ”opettajuuden kulttuuriseen muottiin” sopivat persoonat? Ainakin Kemppinen (2006) ja Räihä (2010) kyseenalaistavat opettajaihanteen muutoksen ja epäilevät muutoksen tapahtuneen vain tavoitepapereissa. Tätä pohtiessa on syytä miettiä myös opettajankouluttajia. Myös heidän asiantuntijuutensa kehitystä tulisi tutkia. He kuitenkin välittävät

ajatusmalleja ja toimintakulttuuria opiskelijoihinsa ja heidän kauttaan yliopistoista kouluihin ympäri maan.

## 7 Pohdintaa opettajakoulutuksen sisällöistä, kulttuurista ja hakijoista

### 7.1 Opettajankoulutuksen sisällöt

Opettajankoulutusta on pyritty uudistamaan aika ajoin ja nykyään vähän väliä. Myös koulun kehittämisestä puhutaan jatkuvasti. Koulun tehtävistä, oikeuksista ja velvollisuuksista on jokaisella oma mielipide. Keskustelun polttopisteessä on myös opettajakoulutus (esim. Opetushallitus 2014). Opettajankoulutus on perinteisesti suhtautunut tilanteeseen kuin tilanteeseen isänmaallisena velvollisuutena ja ollut uskollinen kulloisenkin ajan koulutuspolitiikalle (Värri 2004). Koulua ja opettajakoulutusta koskevien mietintöjen ja opetussuunnitelmien kirjoittamisen traditioon kuuluu pyrkimys konsensukseen, mikä näkyy siinä, että eriävät mielipiteet ovat harvinaisia (Simola 1995, 314). Opettajankoulutuksen uudistusesityksissä on usein havaittavissa enemmän pysyviä elementtejä, muun muassa opetusharjoittelun sitkeä säilyminen työhön harjaantumisenä, kuin radikaaleja muutoksia. Edes opettajakoulutuksen akatemisoituminen ei ole käänteentekevästi vaikuttanut opettajakoulutuksen sisältöihin. Simolan (1995) mukaan tärkein jatkuvuus on *opettajakoulutuksen tietoperustan pysyvä ahtaus*. Opettajankoulutuksen tieteellinen ja erityisesti didaktinen painotus alkoi korostua 1970-luvun alussa (Salminen & Jäntti 2013,109). Akateemiset opettajakouluttajat ovat syrjäyttäneet kouluhallintomiehet mutta didaktisen tulkinnan eli opetustaidon yksinoikeutettu asema on vankentunut. Nyky opettajakoulutuksessa didaktinen tulkinta on saanut rinnalleen vankan psykologisen orientaation ja sisällön (ks. esim. Värri 2004.)

Opettajakorkeakouluissa sisältöihin tuotiin filosofiaa ja sosiologiaa, päämääränä tieteellisesti ajatteleva ja yhteiskunnallisesti valveutunut opettaja (Kemppinen 2006, 31). Opettajankoulutuksen siirtyessä yliopistoon opintoihin tuli kehitysmaa-

ja yhteiskuntaproblematiikkaa, luonnonsuojelua ja kulttuurihistoriaa sekä uuden oppiaineen kansalaistaidon kurseja (Kempainen 2006, 45). Tendenssi ei kuitenkaan ollut kyllin vahva. Tieteellisyys toi opintoihin kriittisyyden ideaalin, mutta samaan aikaan kasvatustieteeseen pesiytyi myös positivistinen tieteenihanne ja kasvatustieteeseen omaksuttiin paljon tuolloin objektiiviseksi tieteeksi oletetun psykologian paradigmoja (Kiilakoski 2005, 148–149). Tämä johti kasvatustieteen ja -ajattelun yksilöpsykologisoitumiseen ja osaltaan kontekstiopintojen kuten sosiologian, filosofian ja koulutuspolitiikan vähenemiseen (Tomperi 2005, 258–259). Opettajankoulutuksen yhteiskuntakurssit hiipuivat 80-luvulla ja lopetettiin yhtä aikaa kansalaistaidon kanssa vuonna 1989 (Kempainen 2006, 45). Niiden raskauden lisäksi Kempainen (2006, 45) näkee lopettamiseen syyksi kasvatustieteiden muutoksen, mikä näkyy hänen mukaansa opettajankoulutuksen kehittämistyöryhmän 1988 mietinnössä, jossa niin yleissivistys kuin demokratiakin katosivat tavoitteista. Kasvatustieteiden muutokseen on osaltaan vaikuttanut uusliberalistinen käsitys yhteiskunnasta ja kansalaisuudesta, jonka yhtenä tavoitteenaan on depolitisoida kasvatusta ja tuottaa hyviä työntekijöitä ja kuluttajia (Ahonen 2003, 184).

Simolan (1995) mukaan suomalaisessa kouludiskurssissa voidaan erottaa kaksi suurta puhutavan kautta – kansakoulu- ja peruskoulupuheet. Molempia luonnehtii voimakas sisäinen jatkuvuus. Nykyään pedagogiikan rinnalle voi nostaa didaktis-psykologisen kasvatustieteen sekä media- ja teknologiakasvatuksen. Didaktinen kasvatustiede on kypsynyt ”opettajankoulutustieteeksi”, joka luo perustan opettajan eettiselle ja persoonalliselle kasvulle. (Simola 1995, 334–344.) Tässä juurtumisessa on varjopuolensa. Ydinongelma on kasvatustieteen vieraantuminen kasvatustieteestä sekä hyvän elämän kysymyksistä: kasvatustieteiden on korvattu arvovapaaksi tulkitulla oppimispuheella. (Värri 2004, 27.)

Simola on tutkinut väitöskirjassaan *Paljon vartijat* (1995) laajasti kansanopettajuutta sekä sitä, miten ja millaiseksi peruskoulunopettajuus rakentuu asiantuntijapuheessa. Hän etsi selityksiä sille, miksi peruskoulunopettajasta puhutaan niin kuin siitä puhutaan. Simolan (1995) mukaan voidaan ajatella, että opettajan kasvatusta ja opetustiedon koostuvan viidestä perinteisestä näkökulmasta: tuleva opettaja tarvitsee (1) pedagogiikkatietoa, (2) psykologiatietoa, (3) yhteiskuntatietoa, (4) filosofiatietoa sekä (5) koulupitotietoa. Mielenkiintoinen jakso 1989 mietinnöissä on apulaisprofessori Hannele Niemen nimiin kirjattu ehdotus "opettajankoulutuksen kasvatustieteellisten opintojen kehittämiseksi". Varsinaisessa komiteatekstissä on korostettu jatkuvasti kasvatustiedettä monoliittisena didaktis-psykologisena kokonaisuutena, Niemi painottaa lähtemistä liikkeelle monitieteellisyyden vaatimuksesta. Kasvatustiede yksin ei riitä, vaan tarvitaan "myös muiden tieteiden apua". Opettajilla tulee olla *valmius tutkia sitä yhteisää, jonka keskellä he elävät*, kirjoittaa Niemi. (Simola 1995, 153). Niemen ehdotus on mietinnöissä poikkeus. Simolan (1995) mukaan 1900-luvun puolenvälin jälkeen on havaittavissa selvä jännite käytännöllis-soveltavan ja teoreettis-akateemisen pedagogiikan välillä joka ilmenee aikansa koulumiesten ja professoreiden erimielisyytenä. Lähtemättömällä tavalla tämä kaksijakoisuus on aina esillä pedagogisessa keskustelussa ja on selkeästi kasvatustieteelle ominaista. Näyttää kuitenkin siltä, että opettajankoulutuksen osalta käytännöllis – soveltava pedagogiikka on ottanut selvän niskalenkin.

Salminen & Jäntti (2013, 109) erottelevat mielestäni hyvin tieteellistyvän opettajankoulutuksen kehityksessä neljä vaihetta: normatiivinen opettaja (1950-1970), didaktisesti ajatteleva opettaja (1970-1990), tutkiva opettaja (1990-2000) sekä tutkimusperustainen opettaja (2000-). Tämän päivän tutkimusperustainen opettaja on muutosagentti joka opettamisen lisäksi myös tutkii oppilaitaan (ks. Salminen &

Jäntti 2013). Tutkimus kohteena ovat didaktis-psykologisesti kiinnostavat ilmiöt. Viimeisessä vaiheessa on myös opetusharjoittelun tavoitteita korotettu ja yleisdidaktiikka on laajentanut alaansa (Salminen & Sääntti 2013). Vaikka didaktiikka on tieteellistynyt sitten opetusopin teosten (ks. esim Salminen & Jäntti 2013), vallalla on edelleen suhteellisen kapea-alainen näkökulma opettajan työhön, jossa riittää opetettavan aineen hyvä hallinta sekä taitava ja oivaltava didaktinen osaaminen. Puhe on yhtä kurinalaista, rajattua ja yksiin totuuksiin sitoutunutta kuin ennenkin. (Simola 1995, 341.) Vielä tänäkin päivänä opettajankoulutuksen haasteet kumpuavat menneisyydestä didaktiikan pysyessä koulutuksen ydinalueena (ks. Salminen & Jäntti 2013, 121).

Laaja-alainen näkemys opettajan professiosta edellyttää opettajalta aktiivisista osallistumisista ja halua vaikuttaa koulun ja yhteiskunnan kehityksen suuntaan. Pelkkä didaktinen osaaminen ei siihen riitä. Valistuneen kasvatustietoisuuden rakentumiseksi tarvitaan kriittisen ajattelun ja elävien tapojen vuoropuhelua. Kaiken kasvatuksen lähtökohtana pitäisi olla ihmisen kasvattaminen moraalisubjektiksi, eli moraalisten toimintapäätöksen tekijäksi. Sen keskeisiä määreitä ovat vastuuntuntoisuus ja arvotajuus. (ks. Värri 2004). Syvään juurtuneiden mallien kyseenalaistaminen ei ole yksinkertaista.

## 7.2 Menestyksen varjo

Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaiseman (2010), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* – artikkelikokoelman esipuheessa kirjoitetaan Suomalaisten peruskoululaisten kolminkertaisesta maailmanmestaruudesta järeimmässä mahdollisessa kansainvälisessä koulujärjestelmien vertailututkimuksessa. Se puhuu peruskoulun ja nykymuotoisen opettajankoulutuksen puolesta (Suomen Kasvatustieteellinen seura 2010, 91.) Onko siis niin, että ehjää ei kannata rikkoa? Opettajankoulutuksen

ilmapiiri on aktiivinen ja opiskelijat tuntevat olevan kaikesta samaa mieltä. Se on hämmästyttävän yksinmielinen. Opiskelijat seuraavat lukujärjestystä, toimittavat tehtäviään tai suunnittelevat opetustuntejaan. Tarkkaan strukturoitu ja läsnäoloihin perustuva yliopisto-opiskelu tuntuu sopivan opettajaksi kouluttautuvien massalle. Psykohistoriallinen näkemys hyvästä opettajasta on vallalla; hyve- eettinen, kurinalainen, konservatiivinen – mallikansalainen (ks. myös. Rautianen, Valkonen & Sänntti 2013, 88). Tupakoivaakin katsotaan hieman pitkään. Portfoliot, oppimistehtävät, itsearviontiraportit pitävät intellektuaalisesti haastavat teokset kaukana opettajaopiskelijan arjesta. Pragmaattinen opettajan malli on iskostunut tehokkaasti opiskelijoihin. Näin luodaan institutionaalinen oikeutus opiskelijoiden teoriavieroksunalle sekä intellektuaaliselle alisuoriutumiseen (ks. Värri 2007). Se on suurelle osalle opiskelijoista siunaus, minimaaliselle marginaalille tuskaa. Tämä opiskelijakunnan arvokonservatiivisuus voisi olla myös hyve, jos se puolustaisi kasvatuksen ideologiaa kaikessa sen yhteiskunnallisuudessa. Puurtaminen, kiire, lukujärjestykset ja ”valmistumispeikko” omat omiaan estämään ajatuksen laajentumista asioiden syvällisempään pohdintaan. Miksi opettajankoulutukseen seuloituvat vain erinomaisesti koulunsa suorittaneet, aikuisten arvomaailman kritiikittömästi sisäistäneet, pitkäjänteiset, harrastavat, sosiaaliset sekä koulutettavat henkilöt jos kuitenkin opettajakoulutuksen julkilausuttuja tavoitteita on *tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä autonomisiksi, eettisesti vastuullisiksi koulutus- ja kasvatuskulttuuria sekä omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi asiantuntijoiksi.* (Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuksen opiskelijavalinta 2014.)

Vaikka siis koulumenestys ei enää olekaan opettajankoulutuksen valintakriteereissä esillä, paitsi ylioppilaskirjoituksen äidinkielen arvosanan osalta,

on aikaisemman tutkimuksen valossa selvää, että koulumenestys vaikuttaa opettajankoulutuksen valitsemiseen uravaihtoehdoksi. Penttilän (1989) mielestä opettajankoulutukseen pitäisi hakemalla hakea koko ihmiselämän kirjo. Penttilän (1989, 90) mukaan opettajuudessa pitäisi arvostaa enemmän kaikenlaiseen työelämään osallistumista. Olisi muistettava, että opettajan tärkein työväline on hänen oma aito persoonallisuutensa määrittelemättä lainkaan persoonallisuuden laatua. Penttilän mukaan olisi onni jos koulu yhteisöjen häiriköt hakisivat myös opettajankoulutukseen. Hänen mukaansa opettajakunnan tulisi olla läpileikkaus erilaisia kitkatekijöitä sisältävästä yhteiskunnasta (ks. Penttilä 1989). Vanttaja (2003, 135) on tutkinut koulumenestyjien elämänpolkuja. Arvosanoja korostava koululaitos johdattaa hänen mukaansa osan oppilaista suoriutumisen elämänpolulle. Koulumenestys on joillekin saattanut olla myös pakokeino vaikkapa kodin ahdistukselta. (Ks. Vanttaja 2003). Koulussa menestyminen voi olla merkki enemmänkin järjestelmään sopeutumisesta ja lainalaisuuksien hyväksymisestä kuin syvällisestä oppimisesta (ks. Räihä 2010; myös Vanttaja 2003). Esimerkiksi Luukkainen (2004, 210) kuitenkin katsoo myös kolikon kääntöpuolta ja kysyy pitäisikö sitten hyvää koulumenestystä pitää dismeriittinä. Olisi perustellusti väärin rangaista koulumenestyksestä. Mutta jos tavoitteena on houkutella myös kriittisesti analysoivia, rakenteita ja toimintatapoja pohtivia ja kyseenalaistavia ihmisiä on oletettavaa, ettei koulumenestyjissä tätä ainesta kovinkaan paljoa ole. On paradoksaalista ajatella, että he haluaisivat muuttaa tai kritisoida sen instituution toimintaa, joka on heidät nostanut jalustalle ja joka on palkinnut heitä toimintatapojensa sisäistämisestä ja hyvästä hallinnasta. Sellaista on hieman ihmismielenvastaista toivoa.

Tuon esiin ajatukseni, ehkä kärjistäen, seuraavan esimerkin avulla. Ivan Illich oli itävaltalainen pappi ja filosofi 1970-luvulla. Teoksessaan *Kouluttomaan*

*yhteiskuntaan (Deschooling Society, 1972)* hän vaati perinteisen koulutusjärjestelmän lakkauttamista. Hänen mukaansa koulut ovat antihumaaneja laitoksia, jotka kirkon tavoin, tulisi erottaa valtiosta. Hän totesi, ettei koulu valmista ihmisiä todelliseen elämään vaan ne muodostavat jättimäisen integroidun järjestelmän jonka ainoa tehtävä on prosessoida ja sopeuttaa ihmiset tähän järjestelmään. Ne jotka eivät siinä pärjää tai suoriudu, ovat syrjäytyneitä. Voiko opettajakoulutuksen näkökulmasta tulkita, että koulumenestyjät ovat tähän järjestelmään mestarillisesti integroitunut lauma, jotka ovat valmiita ja halukkaita sopeuttamaan ja prosessoimaan seuraavan sukupolven samaan järjestelmään? Mukautujasta tulee myöhemmin mukauttaja (Räihä 2006, 220). Yhteiskunnallisella tasolla voisi kysyä, ovatko opettajat ylläpitävä voima, joiden on hallintajärjestelmän silmissä hyväkin säilyä "sopeuttajina"?

### 7.3 Kuristava kulttuuri

Luokanopettajakoulutus on selkeästi ammattiin johtava koulutus. Selkeyden voi nähdä houkuttelevan piiriinsä heitä, joiden maailmankuvaan ei kriittisyys kuulu (ks. esim. Räihä 2010). Opettajan ammattia on myös kuvattu monella tapaa keskiluokkaiseksi (Ahola & Olin 2000, 43). Keskiluokkaisuuden idean avulla tulee ymmärrettäväksi ajatus, että opettajankoulutuksen vaikuttavuus jää heikoksi (ks. esim. Laine 2004). Vaikuttavuudella ymmärrän tässä tapauksessa sen, kuinka opettajankoulutus muuttaa ja aktivoi opiskelijoiden omaa ajattelua tai rohkaisee opiskelijoita uusien haasteiden pariin. Kuten tutkielmani aiemmassa vaiheessa selvisi, opettajaksi opiskelevat itse näkevät yhdeksi tärkeimmäksi opettajan ominaisuudeksi harrastuneisuuden (ks. esim. Luukkainen 2004, 79). Se on paljon ylläpidetty näkemys myös itse opettajaopinnoissa ja opettajankoulutuslaitoksen sisällöissä. Opiskelijoiden aktiivisuus on lähinnä omien tai itseä kiinnostavien aktiviteettien jatkamista. Oman kompetenssin näyttäminen näyttää välillä olevan

tärkeämpää kuin se missä tarvitsisi oppimista. Oman osaamisen näyttäminen on keskeistä, ei se missä tarvitsee oppimista (ks. Rähä 2006, 232). Tämän suuntaista ajattelua oli havaittavissa myös hakijoiden puheessa omassa aineistossani. Haastattelulomake kysymykseen, mitä testattiin, eräs vastasi näin.

*...onko hakija etukäteen pohtinut minkälaista olisi työ lasten kanssa ja miten hakija näkee tulevaisuutensa opettajana. Testien tarkoitus tuntui olevan selvittää kuinka taitava luokanopettajahakija on.*

Rähän (2006, 232) mukaan opettajaksi opiskeleminen voi pahimmillaan olla vain omien harrastusten jatkamaista. On epätodennäköistä, että opettajan kokonaisvaltainen ammattitaito kasvaisi, jos opiskelijat keskittyvät opiskeluissaan jo osaamansa harjoitteluun. Oman alan taitajat ovat kouluttajille helppo ryhmä. Tämä kuitenkin kaventaa luokanopettajan ammattitaitoa. (Rähä 2010, 232.) Harrastaminen, aktiivisuus ja osaaminen tuntuvat olevan didaktis-psykologisesti orientoituneen opettajankoulutuksen ytimessä.

Aikaisemmin Jyväskylän luokanopettajankoulutuksen valintoihin liittyi vapaaehtoinen taito- ja taideaineosio. Näistä testeistä luovuttiin 2004. Tämän jälkeen on ollut puhetta taitoaineiden osaamisen vähentymisestä. Tosiasiallisesti taito ja taideaineet ovat olleet osa opettajankoulutusta aina. Jo kansakoulu aikojen seminaarikoulutuksessa oli niin kutsutuilla taitoaineilla vahva asema. Opettajan tuli esimerkiksi osata soittaa, piirtää ja olla taitava käsistään. (ks. esim. Kuikka 2010.) Osaamisella ja erilaisten taitojen hallitsemisella on siis pitkät perinteet opettajankoulutuksessa ja ne elävät edelleen. Tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna valintojen rakenteen voi ajatella houkuttelevan juuri tietynlaisia opiskelijoita. Rähä (2010) kirjoittaa kuvaavasti, että jos esimerkiksi kalastaminen katsottaisiin tärkeäksi, niin perho- ja haavirasti houkuttelisi kaikki kalastuksen mestarit opettajankoulutukseen. Ikään kuin oman harrastuksen yhdistämien ammattiin

olisi opiskelijoiden prioriteetti, ei oppiminen tai kasvatustiede. (Ks. Rähkä 2010.) Opettajaksi opiskelevan stereotyyppiksi muodostuu aktiivinen suorittaja tai harrastaja. Nojaan tulkinnassani myös omaan kokemukseeni. Opettajankoulutukseen sisältyy laaja (60 opintopistettä) perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialainen kokonaisuus nimeltään POM-opinnot. Olen käynyt näitä POM- opintoja neljä vuotta ja minulta puuttuu vieläkin muutama suoritus. Syy on luonnollisesti minun. On kuitenkin häkellyttävää, että yliopistossa on käytössä tapa jossa poissaoloista rangaistaan. POM- opinnoissa, jos olet poissa yhden kolmen tunnin demon, etkä pääse sitä paikalle suorittamaan, joudut tekemään korvauksen, jonka työmäärä on kolme tuntia plus kolme tuntia, eli yhteensä kuusi tuntia. Miksi. Esimerkiksi liikunnan POM-opintoja suorittaessani olin pois kahdelta suunnistusdemolta, yhdeltä yleisurheiludemolta, yhdeltä voimisteludemolta sekä kahdelta uintidemolta. Tähän mennessä olen korvaukseksi kirjoittanut noin 17 sivua tekstiä, olen tehnyt viisi tuntisuunnitelmaa ja käynyt seuraamassa kuutta liikunnantuntia. Osa suureen työmäärään on sillä, että opintopistemääriä määriteltäessä käytetään niin sanottua opiskelijan työmäärälaskuria jolla määritellään, minkä verran opiskelijan työhön kutakin kontaktiopetustuntia kohti kuuluu myös itsenäistä valmistautumista ja jälkityöstämistä. POM-opintojen kohdalla työmäärä on mielestäni määritelty pahasti yli. Vertailukohteeksi haluan ottaa OKLS310 Kouluyhteisö ja yhteiskunta-kurssin, jossa olin paikalla kahdella demolla neljästä, eikä minua "rangaistu" poissaoloistani lainkaan. Tein viisisivuisen oppimistehtävän, pääsin läpi ja sain arvosanaksi neljä. Valmistautumiseen kuului yhden, noin 250-sivuisen kirjan lukeminen. Tulkintani on se, että opettajankoulutuslaitos katsoo tarpeellisemmaksi valmistaa suunnistuskartat ja voimisteluterminologian aukottomasti tuntevia kuin kouluyhteisöä ja koulun suhdetta yhteiskuntaan ymmärtäviä opettajia. Esimerkkini kuvastaa

opettajankoulutuksen kulttuurissa ilmenevää suhtautumista opettajantyöhön. Opettaminen nähdään ennenkaikkea praktisena opetustatojen hallintana. Kuri, vaatimus ja suorittaminen näyttäytyvät opettajankoulutuksessa nimenomaan POM-opintojen kohdalla. Muiden oppisisältöjen kohdalla rimaa voi nähdäkseni hieman laskea. Moilanen (2005, 18) kirjoittaa, että opettajankoulutuslaitoksessa opiskelussa tärkeintä näyttää olevan pinnallinen tunnollisuus. Tämä pinnallinen tunnollisuus näyttäytyy parhaiten POM-opintojen kohdalla. Kokemukseni mukaan opiskelijoiden suhtautuminen ja orientoituminen opettajaksi tapahtuu samaa reittiä, POM-opintojen kautta. Tämä tukee konkreettisesti näkemystä aktiivisesta ja harrastavasta "mestari-opettajasta". Monet opiskelijat ovat koulutuksen painotuksista samaa mieltä ja kokevat ne oikeiksi. On ymmärrettävää, että on helpompaa opetella kuinka tehdään oikeaoppinen pyörähdys tangolla, seurata opettajaa kaksi tuntia, sitten kokeilla itse, käydä suihkussa ja mahdollisesti unohtaa kaikki, kuin vaihtoehtoisesti pohtia kasvatusfilosofisia kysymyksiä, miettiä oikeasti mitä tehdään ja miksi. Laadukkaan ja syvällisen oppimisen painotus ei kuulu oppilaitoksen arvopohjaan (Moilanen 2005, 18). Didaktis-psykologinen painotus konkretisoituu myös esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden tekemissä pro gradu- tutkielmissa, jotka lähes poikkeuksetta ovat oppimisteoreettisia, oppiaineontologiaa tai luokkahuone-didaktiikkaa käsitteleviä tutkimuksia. Yhteiskunnallisesti tai sosiologisesti orientoituneet tutkimukset ovat kapeassa marginaalissa. Toisaalta voihan olla, että opettajan arkipäivässä onkin hyödyllisempää osata didaktisia hokkupokkustemppeja tai oikeaoppinen etuheilahdus yli vaakatason kuin tuntea koululaitoksen ja yhteiskunnan välisiä jännitteitä tai koulun historiaa. Se tosin johdattaa pohtimaan opettajankoulutuksen asemaa yliopistossa annettavana tutkintona. Kivinen (1989, 88) epäili 1980-luvun lopulla seminaariperinteen tunkeutumista yliopistoihin ja pelkäsi putkimaisten opintojen viitoittavan tietä koulumaisempien

opinahjojen suuntaan (Kemppinen & Virta 2013, 145; Kivinen ym 1989,88). Tuolloin opettajankoulutuksen arveltiin soveltuvan ammattikorkeakouluun (Kemppinen & Virta 2013, 146). Miten on tänä päivänä, ovatko POM-opinnot edelleen kivi opettajankoulutuksen lopullisen akatemisoitumisen kengässä (ks. Rautiainen, Saukkonen & Valtonen 2013, 95).

Räihän (2010) esittämä kysymys on omankin kokemuksen mukaan täysin aiheellinen; [--] Onko koulutus rakennettu siten ettei se halua antaa aikaa ajattelun, kriittisyyden tai muunlaisen kuin harrastuneisuuteen johtavan aktiivisuuden kehittymiselle? [--] - (Räihä 2010, 230). On totta, että opettajaopinnot ovat rakenteeltaan hyvin koulumaiset ja tarkkaan strukturoidut. Ensimmäinen vuosi on perusopintoja, toinen monialaisia POM-opintoja ja kolmas sivuaineopintoja, joka useimmilla on jokin peruskoulussa opetettavista aineista. Esimerkiksi yhteiskunnallis-filosofia opintoja on, verrattuna oppiaine-opintoihin, minimaalisesti. Eikä niihin ainakaan opiskelijoita ohjailta, vaatimisesta puhumattakaan. Mahdollisuus Räihän maalaamalle kuvalle mielestäni on. Värri (2004, 24) kutsuu tätä opettajankoulutuksen *yleistä lojaaliutta* rautahäkiksi, jonka kalterit koostuvat didaktisen kasvatustieteen metodologisiin, metodisiin ja oppimisteoreettisiin lähtökohtiin sitoutumisesta.

Opettaminen vaatii nykyään enemmän ohjausta, joten siihen kyvykkäitä tulisi myös saada valittua koulutukseen. Räihän (2006) mukaan tärkeimpiä valinnoissa arvioitavia ominaisuuksia tulisi olla kaksi: pyrkijän kyky sietää erilaisuutta ja kyky kuunnella. Valinnan tehtäväksi jäisi näin negatiivinen selektio – karsia pois ne, joilla tätä kykyä ei ole. Seulan tarkoituksena on etsiä hakijoita, joilla on akateemiset valmiudet yliopistossa opiskeluun sekä motivaatiota suorittaa koulutus määräajassa. Ovatko harrastuneisuus, hyve - eettisyys, aktiivisuus ja sosiaalisuus

merkkejä akateemisista valmiuksista? Mielestäni ongelma ei kuitenkaan ole yksioikoisesti valintakokeissa.

7.4 Voiko koulu koskaan olla kaikkien tai hyväksi kaikille, jos opettajankoulutuskaan sitä ei ole?

Opettajankoulutus kiinnostaa ja sinne hakeutuu pääosin konservatiivisen maailmankatsomuksen omaavia hakijoita, koulumaailman ja ehkä jopa koko yhteiskunnassa vallalla olevan kulttuurin kriiikkittömästi hyväksyviä yksilöitä. Näin ollen on luonnollista, että myöskään sen läpi ei seuloudu kovinkaan paljoa, jos ollenkaan, kulttuurin vastaista ainesta, varsinkaan jos valitsijat tekevät valintoja omiin mieltymyksiin nojaten, valiten itsensä kaltaisia. (Ks. Rähä 2010.) Näin on syntynyt homogeeninen ja yksiääninen ryhmä joka yhdistää kouluttajat ja koulutettavat. Tämä myös itsessään luo minimaalisesti erilaisuutta sietävää kulttuuria. Vika ei ole ainoastaan koulutuksen rakenteen, vaan yhteinen "opettajuuden eetos" on muodostunut yhdistäväksi auraksi hakijoiden, opiskelijoiden ja kouluttajien välille, mahdollisesti jo sata vuotta sitten. Tätä auraa voi kutsua opettajuuden historialliseksi painolastiksi.

Opettajan ammatti ja suomalainen koulu houkuttelee tietynlaisia ihmisiä. Värin (2006) mukaan epätasa-arvoistumisen, ekologisten kysymysten ja konsumeristisen individualismin tulisi olla kasvatusajattelun ydinteemoja. On selvää, etteivät konservatiivisessa, kristillis – traditionaalisessa maailmankatsomuksessa edellä mainitut teemat ole tärkeimpiä asioita. Ehkä siksi myös opettajankoulutuksessa ne loistavat poissaolollaan. Varsinkaan jos opettajankoulutuksen valinnat viime kädessä kumpuavat ajalta, jolloin opettaminen oli keskeistä. Nykyiseen maailmaan, jossa arkipäivää on yhä lisääntyvä erilaisuus, ne eivät enää sovellu riittävän hyvin. (Rähä 2006, 231.)

Opettajankoulutuksen painopisteet puhuvat praktisen opettajuuden puolesta. Kasvatus- ja yhteiskuntateoreettiset painopisteet kuten kasvatustieteiden filosofia, kasvatustieteiden sosiologia ja koulutuspolitiikka eli osa-alueet, jotka keskeisimmin tukisivat kriittisen kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteen kehittymistä ovat marginaalisessa asemassa. Kokemukseni mukaan vallalla oleva painotus sopii opiskelijoille. Värrin (2004) näkee että metodi – ja työelämäkeskeisyydestä on tullut kasvatustieteen ydintä. Työelämäkeskeisyyden retoriikalla perusteltu kasvatustieteen oppimispsykologinen tulkinta näyttää viattomalta, mutta se on itse asiassa poliittisesti hyvin latautunutta ja uusliberaalin hengen mukaista: se peittää valtasuhteet, työelämän rakenteet ja yhteiskunnan ilmiöiden poliittisen luonteen. Opiskelijoille kasvatustiede näyttäytyy metodisoituneena ja teknistyneenä tieteenalana vailla ylempiä päämääriä. (Ks. Värrin 2007.) Poliitiikkaa on kuitenkin kaikkialla, missä on ihmisiä. Koulu ja opetuskaan eivät voi paeta ympäröivää maailmaa poliittiseen tyhjiöön. Poliitiikkaa on ennen muuta kouluissa, sen käytänteissä ja tavoissa. Lapsista on kasvatettava kunnon ihmisiä. On olemassa hyvää ja huonoa käytöstä, hyvää ja huonoa makua, terveitä ja vaarallisia ajattelutapoja (Riukulehto, Halmesvirta & Pönttinen 2001). Jokaisen opettajan tulisi kysyä itseltään kuka määrittää hyvän ja huonon tai vaarallisen ja terveen.

Kriittisestä ajattelusta ja opettajan yhteiskunnallisesta osallisuudesta on muodostunut opettajankoulutuksessa korulause, joka lukee monessa paperissa, mutta ei näy missään. Mielestäni ei riitä, jos muutama kurssi lisätään sinne tänne, mahdollisesti vielä vapaaehtoisina. Muutoksen pitäisi olla paljon laajempi. Kysymys on tietysti siitä, että jotain pitäisi ottaa pois. Jyväskylässä opettajankoulutukseen sisältyy neljä harjoittelua. Omasta mielestäni kaksi harjoittelua voisi olla ihan tarpeeksi. Miksi harjoitella niin paljon ammattia, jossa kuitenkin ei tulla ikinä valmiiksi ja opettaminen tapahtuu aina suhteessa

opetettaviin, jotka eivät ole koskaan samanlainen joukko? Harvoin varsinkaan sellainen ryhmä, joita opettajaopiskelijat harjoitteluissaan opettavat normaalikouluissa. Yliopistojen opettajankoulutuksen yhteydet ympäröivään yhteiskuntaan ovat nykyisellään heikot. Nykyisellään yliopistojen järjestämän opettajankoulutuksen opiskelijoista lähes puolet (45 prosenttia) suorittaa kaikki harjoittelunsa yliopiston harjoittelukoulussa ilman yhtään harjoittelujaksoa niiden ulkopuolella (ks. Blomberg 2014). Harjoittelut tässä laajuudessa näyttävät myös jonkinlaisena täydellisen opetustaidon tavoitteluna, joka saattaa aiheuttaa pelkoja ja riittämättömyyden tunnetta opiskelijoissa. Ideana tuntuu olevan se, että neljän opetusharjoittelun jälkeen jokainen opiskelija on valmis opettamaan mitä tahansa, kenelle tahansa ja missä tahansa. Mielestäni kahden harjoittelun verran voisi käyttää aikaa pohtimiseen mistä johtuu, etteivät useimmat koulut ole kuten normaalikoulu ja mistä se johtuu. Voisi myös käyttää aikaa pohtimiseen mitä kouluissa opetetaan ja miksi. Se voisi avartaa suhtautumista ja helpottaa työhön siirtymistä, kun osaa istuttaa koulun osaksi laajempaa areenaa - yhteiskuntaa. Koulutuspolitiikan ja filosofian ymmärtäminen auttavat tulkitsemaan ajan ilmiöitä (Värri, 2006, 37). Se voisi myös lisätä opettajien työhyvinvointia. Nöyrästi ja kyseenalaistamatta vallitsevaa koulutuspolitiikkaa toteuttava opettaja uupuu työssään (Värri 2006, 24; Kletten 2002; Stoll 2000.) Myös POM-opintoja voisi supistaa. Kuten esimerkistäni huomaa, on POM-opintojen suhde esimerkiksi yhteiskunnallisiin sisältöihin järjetön, kokonaisvaltaista opettajaksi kasvua ajatellen. Jyväskylän yliopiston koulutuksentutkimuslaitos työstää parhaillaan tutkimusta, jonka yksi tavoitteista on monipuolistaa harjoittelua siten, että entistä suurempi osa siitä tapahtuu kenttäkouluissa, nuorisotyössä, muualla työelämässä tai opiskelijavaihdon yhteydessä ulkomailla. Tämä olisikin suotavaa kehitystä.

## 8 Lopuksi - vaihtoehtoinen lähestymistapa opettajuuteen

Kriittisen pedagogiikan juuret ovat Saksassa, Frankfurtin koulukunnan kriittisessä teoriassa. Yhdysvalloissa kriittisestä pedagogiikasta puhui ensimmäisenä Henry A. Giroux. Se perustuu erityisesti Paulo Freiren, John Dewey'iin ja muihin varhaisiin sosiaalisen rekonstruktioismin teoreetikoihin. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 9.) Suuntaus pohjaa myös amerikkalaiseen progressivismiin, feminismiin, postkoloniaaliseen kritiikkiin sekä yhteiskunnallisiin ajattelijoihin kuten, Marxiin, Habermasiin ja Foucault'hon (Aittola & Suoranta 2001, 7). Kriittisen pedagogiikan taustalla on ajatus opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana, jonka työ heijastuu oman luokkansa välityksellä muuhun yhteiskuntaan. Tämä antaa työkalun opettajan yhteiskunnallisen roolin tarkastelemiselle. Kasvatuksen nähdään olevan tietyistä olosuhteista ponnistavaa ja tiettyihin päämääriin suuntautuvaa toimintaa. Kriittisen pedagogiikan viitekehyksessä opettaja nähdään aktiivisen vaikuttajan roolissa suhteessaan oppilaisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan. Opettajien tulisi olla muutokseen tähtääviä intellektuelleja. (Ks. Giroux 1988; Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006, 42.) Opettaja on ensisijaisesti ajattelija pyrkien kriittisesti arvioimaan ja tarvittaessa muokkaamaan opetuksen sisältöjä sen sijaan, että vain välittäisi valmiita tietoja. Ideaan kuuluu optimistisuus, emansipatorisuus ja reformistinen suhtautuminen kasvatuskäytäntöihin (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 11). Koulu ja opettamien eivät ole taloudellisesti, ideologisesti, sosiaalisesti tai kulttuurisesti tyhjiä, vaan niissä tarjoillaan tiettyjen arvojen, käytäntöjen ja sosiaalisten suhteiden valikoimia. (Aittola & Suoranta 2001, 18.) Kasvattajan ja kasvatettavan suhteeseen sisältyy aina alistamista, rajoittamista sekä ympäristön säätelyä. Samanaikaisesti kasvatuksen tulisi edistää kasvatettavan vapautta ja itsemääräytymistä. Kasvatus ja opetus on jatkuvaa tasapainoilua tämän jännitteen kanssa. (Ks. Salminen 2012,

249.) Ydinasiiana on kriittisen pedagogiikan näkökulmasta ymmärrys siitä, ettei opetus ole koskaan puolueetonta (Mclaren & Giroux 2001, 30). Kriittinen pedagogiikka vaatii pedagogiikan politisoimista ja opettajan työn poliittisuuden tunnistamista ja tunnustamista (ks. Aittola & Suoranta 2001, 12–13). Opettajassa tulisi olla halu kriittisesti arvioida koulumaailman ja yhteiskunnan näkymättömiksi jääneitä rakenteita ja arvoja sekä pyrkiä herättämään sama halu myös oppilaissaan (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006, 42). Oppilaiden kasvattaminen ja opettaminen kriittisyyteen vaatii opettajaltaan muutakin ymmärrystä kuin vain tietoutta omasta oppiaineestaan (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 17). Rajoja ylittävinä intellektuelleina opettavat voisivat auttaa ihmisiä keskustelemaan eroista, tunnistamaan kokemuksellisuutensa suhteessa toisiinsa, edistämään sosiaalista oikeudenmukaisuutta, taloudellista tasavertaisuutta ja ihmisoikeuksien toteutumista alueellisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti (Aittola & Suoranta 2001, 19; Giroux 1996, 54). Demokratiaan sisältyy yksilön oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehitykseen. Joiltain osin se myös velvoittaa siihen. Tätä laaja-alaista käsitystä kansalaisista aktiivisina kansanvallan käyttäjinä voidaan pitää jokseenkin ongelmallisena nyky-yhteiskunnassa. Valtiollista valtaa on siirtynyt taloudellisen toiminnan alueille, medialle, byrokratioille ja eri asiantuntijajärjestöille. Tämä on vienyt puheen politiikan arvokeskustelun sijasta vaihtoehdottomaan hallinnointiyhteiskuntaan, jossa valtio ja poliittinen yhteiskunta sysäävät tehtäviään yksilöille vedoten markkinavoimiin ja kilpailukykyyn (Tomperi & Piattoeva 2005, 253). Opettajat ovat valtion virkamiehiä, jolloin heidän odotetaan toimivan koulutuspoliittisten linjausten sekä ohjaavien normien mukaan. Opettajan ammatti on asiantuntijaprofessio. Tämän statuksen on sille myöntänyt ympäröivä yhteiskunta ja siihen liittyy vapauksien ja valtuuksien pyytämistä. Tämän vuoksi ammatin antamat lupaukset sisältävät vastuuta koko

yhteiskunnalle. (Luukkainen 2004, 274.) Kriittisen pedagogiikan malli on opettajan instituutiosuhteen kannalta ongelmallinen. Yhteiskunnan jatkuvuus edellyttää monien asioiden säilymistä kyseenalaistamattomina ja lasten kasvattamista aikanaan täyttämään yhteiskunnalliset tehtävänsä (Moilanen 2005,3). Opettaja on vahvasti sidottu kouluinstituutioon, eikä sitä sidosta ohiteta vaikka opetussuunnitelmien laadinta siirtyilee valtionpäättäjästä kouluille ja taas päinvastoin. Kontrollin muoto vaihtelee instituutiosuhteen tunnustamisesta uudenlaisiin tulosten arviointijärjestelmiin (Simola 1995, 345).

Tutkijan on päätelmiä tehdessään ja sitä aineistonsa kanssa konstruoidessaan kysyttävä, kuinka paljon päätelmä saa sivuuttaa aineistoa tai suorastaan poiketa siitä. Siihen ei ole olemassa mitään yleistä sääntöä vaan se riippuu tutkijan kysymyksenasettelusta, rohkeuden ja varovaisuuden tasapainosta sekä valmiudesta mukautua vallitseviin käsityksiin suhteessa valmiuteen puolustaa provokatiivista teesiä (Palonen 1988, 138). Tiedän valinneeni melko rohkean ja provokatiivisen strategian. Se tuntui kuitenkin tarpeelliselta.

Kriittisen pedagogiikan malli ja ajatukset tarjoavat vaihtoehtoisen tavan ymmärtää ja kokea opettajuus sekä opettajan toiminnan tavoitteet. Tarkoitukseni on ollut tuoda esille näitä opettajankoulutuksen tradition sidoksia ja haastaa lukija pohtimaan, millä tavalla opettajankoulutus on tietoinen tai pyrkiikö se herättämään opiskelijoissaan tietoutta julkisen koulutuksen ja kansalaiskasvatuksen jännitteistä. Opettajankoulutuksen tulisi kaikissa muodoissa kiinnittää huomioita opettajan yhteiskunnallisen vastuun painottamiseen (ks. esim. Luukkainen 2004, Värrö 2006.) Vastaavasti opettajankoulutukseen tulevilta tehtävä edellyttäisi uudelleen asennoitumista, arviointia ja perehtymistä yhteiskunnallisiin ilmiöihin samoin kuin oman persoonansa kehittämiseen (Luukkainen 2004, 193.) Millä löytää ja houkuttaa opettajankoulutukseen tästä kiinnostuneita? On selvää, ettei

opettajankoulutus tällä hetkellä priorisoi tehtävänsä ja sisältöjään edellä mainitulla tavalla, eikä se aktiivisesti hae piiriinsä kriittisiä näkökulmia, vaikka se tavoitepapereissa useasti esiintyykin. Aineistostani löytyi ainoastaan yksi hakija, joka toivoi, että opiskelijavalinnassa kiinnitettäisiin huomiota hakijan kriittisyyteen tai ainakin yhteiskunnalliseen valveutumiseen. Hän toivoi valituksi tulevan olevan seuraavaa.

*...hakija, joka on herkkä huomaamaan pinnan alla olevia asioita. Ei liian sinisilmäistä henkilöä. Hakija joka kiinnostunut kasvatuksesta ja valmis kehittymään ammatissa ja kehittämään koulujärjestelmää parempaan suuntaan.*

Mielikuva opettajan toimen puolueettomuudesta on tarttunut yleisen mielipiteen lisäksi myös kasvatustieteeseen ja opettajankoulutukseen (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 17). Tämä puolueettomuus on koulutuksessa tulkittu yhteiskunnattomuudeksi, vaikka opettajan työnkuvan muutos ja kehittämispaineet edellyttäisivät opettajilta juuri vahvaa koulutuspoliittista ja yhteiskunnallista tietoisuutta. Yhä kasvamassa määrin opettajat jätetään päätöksenteon ulkopuolelle ja he työskentelevät ylhäältä tulevien käskyjen mukaan. 1900-luvun alkupuolella opettajuuteen liitettiin mallikansalaisuuden lisäksi lähetyssaarnaajan rooli. Tätä kesti lähes sata vuotta ja se poistui vasta peruskoulunvaiheen kestätyä kaksikymmentä vuotta. Sitten alettiin puhua siitä, mitä opettajuuden pitäisi olla, kun aikaisemmin puhuttiin siitä, mitä koulu on. Tarkastelun kohteeksi laitettiin opettajuusdiskurssissa yksilö joukkomuotoisen tarkastelun sijaan. (Ks. Simola 1997.) Yksilöpsykologinen lähtökohta supistaa koulun ongelmat psykologiseksi yksilön ongelmiksi, jolloin esimerkiksi oppimisvaikeudet näyttäytyvät oppilaan "sisäisinä" ongelmina. Suurin osa koulun ongelmista on kuitenkin johdettavista koulun ulkopuolelta – yhteiskunnasta. Niiden ymmärtämiseksi ei riitä, että niitä tutkitaan vain koulun kontekstissa. Tämä mahdollistaa ja edesauttaa koulun ja

opetuksen "luonnollistumista" yhteiskunnallisen vallankäytön ulkopuolella toimivaksi ja kaikkien parasta yksiselitteisesti toteuttavaksi instituutioksi. (Simola 1995, 351). Nähdäkseni keskiverto luokanopettajaopiskelija tai hänen ohjaajansa on tästä kiinnostunut tai huolissaan vain sivulauseessa jos lainkaan. Jos jotain todella haluttaisiin muuttaa, olisi näistä asioita herännyt jo mittavampaa keskustelua. Valinnoissa tulisi estää, vastoin valtiovallan toivetta, suoraan lukiosta pääsy ja antaa ylimääräinen piste ennen koulutusta hankitusta työkokemuksesta. Ainoa kriteeri voisi olla se, ettei työkokemus saa olla opetusalta. Laaja kokemus elämästä ja ympäröivästä maailmasta antaa pohjan joka on eduksi opettajuuden filosofisen pohjan rakentumiselle sekä kasvatuksen teoreettisen pohjan ymmärtämiselle. Siten myös kritiikille.

Jos opettajaopiskelijoista haluttaisiin oikeasti heterogeeninen joukko, voisi esimerkiksi maahanmuuttajille antaa valinnoissa ylimääräisen pisteen tai koulussa menestymättömille kaksi lisäpistettä. Molempien joukosta löytyisi varmasti opettajankoulutuksen, ainakin sen tavoitepapereissa, kaipaamaa kriittistä ajattelua ja muutoshalukkuutta. Heillä varmasti olisi kokemuksia ja erilaisia näkemyksiä siitä mihin suuntaan ja miten koulumaailmaa sekä opetusta voisi kehittää. Näin opettajankoulutuksesta voisi syntyä oikeasti moniääninen foorumi, jossa koulusta puhuttaisiin avoimemmin ja esille nousisi voimakkaammin erilaisia teemoja ja dilemmoja. Eihän koulu ole vain koulussa menestyvien mallikansalaisten vaan vähintään yhtä suuri joukko alisuoriutuu ja oireilee. Miksi opettajat sitten ovat arvoiltaan ja näkemyksiltään homogeeninen joukko? Eikö olisi tasa-arvoisempaa, jos opettajien keskuudessa esiintyisi samaa diversiteettiä, joita esiintyy oppilaissa ja yhteiskunnassa. Kun opettajaksi haluttiin lisää miehiä ja nähtiin, että koulussa tarvitaan opettajiksi myös miehiä, jotka antavat kasvatukseen miehisen auktoriteetin ja näkemyksen, oli positiivinen syrjintä hyväksyttävää. Miksei se

voisi olla sitä tässä tapauksessa? Ehdotukseni on tottakai radikaali ja vaikea jos ei mahdoton, mutta mielestäni hedelmällinen ajatus. Erilaisuuden nostaminen valintojen keskiöön ei kuitenkaan välttämättä ole ainoa ratkaisu. Liikkeelle voisi lähteä esimerkiksi opettajakoulutuksen erilaisesta lobbauksesta. Niin kauan kuin opettajankoulutukseen liitetään koulumenestyksen vaade ja laajasti hehkutettu käsitys siitä, että opettajankoulutuksella on etuoikeus valita ”ikäluokkansa parhaat”, on selvää, ettei se myöskään ketään muita houkuttele. Jos opettajankoulutusta markkinoitaisiin esimerkiksi opinto-ohjaajien ja itsensä opettajien toimesta eri tavoin, saattaisi se myös avautua mahdollisena vaihtoehtona ja elämänpolkuna laajemmalla ja heterogeenisemmalle joukolle. Jos opettajuudesta puhuttaisiin rosoisemmin, inhimillisemmin ja elämänmakuisemmin voisi se näyttäytyä monimuotoisempana, persoonan ja ihmiselämän diversiteettiä sisällään pitävänä ammattina. Tämä vaatisi ihanneopettajaideaalin voimakkaampaa ja näkyvämpää ravistelua sekä historiallisen laahuksen karistamista. Myös syvälle juurtunut käsitys ”kutsumuksesta” opettajan ammattiin on omiaan lisäämään vaikeutta keskustella avoimemmin eri taustoista tulevien nuorten suuntautumisesta opetuslalle. Monethan tietävät jo pienestä pitäen haluavansa opettajaksi, toiset taas yhtä aikaisin ja yhtä varmasti että eivät halua.

Jos opettajaopiskelijat olisivat oikeasti heterogeeninen joukko niin seuraaville sukupolville koulu ja opettaminen saattaisi näyttäytyä avoimempana ja siten sen piiriin hakeutuisi ja se houkuttelisi nykyistä monimuotoisempaa joukkoa. Jos opettajat päätyvät opettamaan luokille ja kouluihin, joissa oppilaista tulee vain opettajia homogeeniseen ja yksiääniseen kuplayhteiskuntaan niin silloin ymmärtäisin ja hyväksyisin opettajamyytit ja ihanteet - vahvistaisin ne oikeiksi. Näin ei kuitenkaan ymmärtääkseni vielä ole. Opettajankoulutuksen tämän

hetkisillä sisällöillä ja kulttuurilla on merkittävä asema tässä yhteisössä. Opettajankoulutuslaitoksilla on ollut, ja on edelleen, pyrkimyksiä kehittää koulutusta vastaamaan tämän päivän ja tulevaisuuden haasteisiin. Esimerkiksi tällä hetkellä Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksella toimiva integraatiokoulutus, jonka tarkoituksena on problematisoida sitä, mitä ja miten opettajakoulutuksessa opiskellaan. Tällaiset kehittämis- ja tutkimusryhmät eivät kuitenkaan ole opettajakoulutuksen valtavirtakoulutusta. (Ks, Rantala, Salminen ym. 2013, 193).

Hyvän opetuksen ja opettajuuden näyttäytyessä mestarillisena oppiaine-didaktiikkana, kurina, aktiivisena harrastamisena ja suorittamisena, on selvää, ettei juuri minkään muunlaisia ideoita ”kunnollisesta elämästä” osata tulevassa työssä oppilaille välittää. Se on rikos moninaisista tavoista, mahdollisuuksista ja mieltymyksistä rakentuvaa maailmaa kohtaan ja antaa todellisesta elämästä oppilaille ahtaan ja suppean kuvan. Ennen kaikkea se tekee koulusta kuristavan instituution. Jos osataan piirtää vain yksi kuva hyvästä elämästä, oikeista ja tärkeistä asioista, niin pahimmassa tapauksessa jopa onnellisuus ahdetaan liian pieniin kehyksiin. On selvää, että silloin tuloksena on pahoinvointia ja syrjäytymistä.

Kasvatusajattelun ja -kysymysten psykologisoituminen on yhteensopivaa kansojen välisen kilpailuideologian ja sen edellyttämän arviointipolitiikan kanssa. Aikamme ideologinen hegemonia on globaalin talouden instrumentalistis-ekonomisen viitekehys, joka on alkanut näyttäytyä ainoa universaalina toimintana ja ajattelun horisonttina (Värri 2006, 27). Tämä henki ulottuu myös kentille, jotka eivät perusluonteeltaan ole taloudellisia: kasvatukseen, perhe-elämään, koulutoimeen, yliopistoon (Värri 2006, 28). Kasvatustiede myöntyessään soveltavaksi tieteenksi ja kadottaessaan siteensä kasvatusajatteluun, ainakin opettajakoulutuksessa, se alleviivaa historiansa loppua. Alistuessaan

instrumentaaliseksi tieteen asemaa yliopistossa on myös perusteltua pohtia. Värri (2004) maalailee kuvaa, jossa opettajankoulutukseen aletaan vaatia neuropedagogisia sisältöjä kasvatustieteen ydinaineiksi. Historiassa ja opettajankoulutuksen alkua ajoista 1900-alkupuolelle oli olemassa yhtenäiskulttuurinen Suomi ja usko koulutuksen merkitykseen yhdistivät kansan eri kerroksia. Uskonto, politiikka ja tasa-arvo ideologia edustivat vanhan Suomen moraalialueita, ja poliittisista ristiriidoista huolimatta kansalaiset tunsivat olevansa edes jollain tavalla samassa veneessä. 1900-luvun jälkipuolen kansallisvaltio on perustunut markkinatalouteen, hyvinvointivaltion ja demokratian liittoon ja näin myös julkinen koulutus ja kansalaiskasvatus on organisoitu tältä pohjalta. (Värri 2004, 25.) Globaalin talouden viitekehys uusliberalistisine aatteineen on lyönyt leimansa yhteiskunnan kaikille tasoille aina kouluinstituutioista työelämään ja perheiden arkeen saakka.

Kun kansallisvaltion perusteiksi on alettu tulkita taloutta ja kilpailukykyä, ei se voi olla näkymättä myös kouluissamme ja sitä kautta opettajankoulutuksessa. Usein kuulee opettajaopiskelijoiden keskuudessa puhetta, että tästä ollaan huolissaan, mutta yhtä usein huomaa, että ei ymmärretä omaa osuutta sen hiljaisina hyväksyjinä ja myös ylläpitäjinä. Ajan henki perustuu kilpailuun, suorittamiseen, elämäntapamaterialismiin ja menestymiseen. Esipuheessa mainitsin, Värriin viitaten, että kasvatustieteen perusongelma on kasvatusajattelun korvaaminen oppimisperusteella. Opettajien on varmistettava, PISA-menestyksen ohella, että he kasvattavat yhteiskunnalle kompetentteja ja kilpailukykyisiä yksilöitä. Näin ollen myös opettajankoulutuksen on ennen kaikkea varmistettava, että he valmistavat opettajia, jotka osaavat näitä taitoja oppilailleen opettaa. Tämän tilanteen säilyttämiseksi on ymmärtääkseni toivottavaa, että tätä järjestystä horjuttavaa ideologiaa ei liikaa ajaudu opettajankoulutuksen piiriin, joskaan ei heitä hirveästi

hakeudu edes valittaviksi. Opettajaopiskelijoille vuolaasti kerrotaan kuinka ylivertainen on suomalainen koulujärjestelmä ja miten se pärjää maailmalla, mutta vähemmän kerrotaan tai herätetään pohtimaan mitä tarkoitusta ja kenen parasta kansainväliset arvioinnit loppujen lopuksi palvelevat.

Mitä on hyvä kasvatusta tai mikä on opettamisen arvoista? Näihin kysymyksiin ei praktinen, metodikeskeinen ja psykologisoitunut opettajankoulutus ole antanut minua tyydyttävää vastausta. Jos kohta näiden pohtimisella ei taida makrotasolla kovin suurta merkitystä olla. Simola (1995) rekonstruoi kolme nykyisestä peruskoulunopettajasta puhumisen totuutta, jotka pelkistettiin kolmeksi lauseeksi. Yksi lauseista oli seuraava: *opettajan keskeisin ominaisuus on usko koulun tavoitteisiin*. Koin tarpeelliseksi omalta kohdaltani pohtia kriittisesti, mitä nämä koulun tavoitteet ovat, mistä ne tulevat, kenen ehdoilla ja minkälaiset ihmiset niitä toimeenpanevat. Nykyisiin tavoitteisiin tai opettajaheimoon, sellaisena kuin se minulle opettajankoulutuksessa näyttäytyi, on vaikea jos ei mahdoton sitoutua.

Opettajankoulutus pyrkii parhaansa mukaan tarjoamaan koulutusta, joka vastaa aikamme haasteisiin. Keskustelu koulun ja opettajankoulutuksen kehityksestä käy kiivaana ja keskusteluun osallistuu koko yhteiskunta. Yhä useammalla instanssilla on sanansa sanottavana. Koulun tulisi vastata aikansa tässä päivässä oleviin kysymyksiin. Koulutuksen on toivottu suorittavan tätä tehtävää sen tahtoa myötäillen, joka kulloinkin huutaa kovimmin vaatijoiden kuorossa (Räihä 2002,21). On selvää, että luokanopettajakoulutusta ja laajemminkin opettajankoulutusta koskevassa kehityskeskutelussa kuuluvat tietyt äänet toisten hukkuessa pauhun alle. Vastataksaan ajan haasteisiin opettajankouluttajalla on käytössään neljä Trowlerin (1998) laatimaa suhtautumisstrategiaa: 1. Vastustaa muutosta, 2. hyväksyä muutos, 3. vastustaa mielessään mutta toimia kuitenkin myötämielellisesti ja 4. etsiä kriittisesti vaihtoehtoisia lähestymistapoja. Opettajankoulutuslaitoksella

lienevät toinen ja kolmas vaihtoehto tutuimmat koska heikon tiedetaustan omaava yliopiston ala on halunnut vakuutella tieteellisyyttään (Rantala, Salminen, Sääntti, Nikkola, Rautiainen, Virta & Kempainen 2013, 189).

Innovaatio- ja kehityskeskustelun alle on jonnekin hautautunut keskustelu kasvatuksen ytimeä – sivistämisestä, lasten vapaiksi moraalijubjekteiksi kasvattamisesta, koulutuksen yhteiskunnallisesta relevanssista sekä demokratiasta ja tasa-arvosta. Nyky kehitys on johtanut laajaan konformismiin, jossa yhteiskunnan arvot, ihanteet ja käyttäytyminen ovat homogeenisemmat kuin kenties koskaan. Paradoksaalisesti yksilön ylistys on johtanut niiden katoamiseen.

Opettajaopiskelijaille pitäisi opettaa, että maailma ja sen tämän hetkiset arvot eivät ole muuttumattomia. Nykykehityksessä on ilmiöitä, joita vastaan kannattaa ja tulee taistella – jo pelkästään monimuotoisemman ja moniarvoisemman maailman nimissä. Opettajankoulutuksen mielenkiinto on kuitenkin kohdistunut kokemusperäisiin ilmiöihin, kasvatuksen ajatusperustan ja yhteiskunnallisen kytköksen jäädessä taka-alalle. Kasvatuksen perustavan arvon oivaltaminen antaa eettisen horisontin välineellisiä päämääriä vastaan. Tässä ajassa kasvatust on vaativampi intellektuaalinen haaste kuin kenties koskaan aikaisemmin (Värri 2006, 38). Tämän haasteen kohtaamisessa opettajankoulutus jättää opiskelijansa oman onnensa nojaan. Toimikoon kokemuksenä siitä esimerkkinä.

*... Opetus on usein valtiollista indoktrinaatiota, jossa opettaja toimii seremoniamestarina ja johtaa oppilaita pitkiin sokkelomaisiin rituaaleihin. Hän valvoo sääntöjä ja laatii mutkikkaita riittejä. Oppiminen on kouluissa aina oppijan päätävävallan ulkopuolella – joku muu on päättänyt, milloin, miksi, mitä ja kenen kanssa tiettyä asiaa tulisi opiskella. Opettajat ja papit ovat ainoita ammatinharjoittajia, jotka tuntevat olevansa oikeutettuja*

*urkkimaan asiakkaittensa yksityisasiota samaan aikaan kun saarnaavat vankina pitämälleen kuulijakunnalle.*

–Ivan Illich (1972)

## 9 Jatkotutkimusideoita

Kokemukseni mukaan tutkimuksessa esiin nostamani ongelmat opettajuuden sosiaalisesta rakentumisesta tai opettajankoulutuskulttuurista eivät johdu yksioikoisesti valintakokeista tai niiden kriteereistä. Tutkimukseni palautuu mielestäni kysymykseen millä houkutella luokanopettajakoulutukseen muitenkin kuin ihanneopettajaideaalin kehyksiin mahtuvia yksilöitä. Miten tehdä opettajan urasta mahdollinen myös omien kouluaikojensa vastakarvaan silittäjille ja häiriköille? Millä saada opettajankoulutukseen hakevista siis oikeasti heterogeeninen joukko? Kysymys ei ole rakenteellinen eikä vastaus löydy opettajankoulutuksen valintakokeista vaan pitää pohtia opettajaideaalin ja myyttien sosiaalisen rakentumisen muuttamisen mahdollisuuksia. Sitä kautta myös kulttuuria on mahdollista muuttaa.

Opettajankoulutuksen yhteiskunnallisen aineksen osalta pientä muutosta onkin jo tapahtunut, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opintosuunnitelmassa 2014–2017 yhteiskunnallis-filosofinen sisältö on hieman monipuolistunut ja lisääntynyt. Hedelmällistä voisi olla tutkia suhdetta yhteiskunnallisia oppisisältöjä valitsevien ja niiden jotka niitä eivät valitse välillä.

## Lähdeluettelo

- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu- tasa-arvoa vai tasapaisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alanen, P. 1989. Luonnontiede, lääketiede, tieteenteoria. Helsinki: Gaudeamus.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. [http://www.metodix.com/fi/sisallys/01\\_menetelmat/01\\_tutkimusprosessi/02\\_tutkimisen\\_taito\\_ja\\_tiedon\\_hankinta/09\\_tutkimusmenetelmat/30\\_sisallonanalyysi](http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_taito_ja_tiedon_hankinta/09_tutkimusmenetelmat/30_sisallonanalyysi). (Viitattu: 12.1.2015)
- Bamberg, J. & Seppänen, A. 1997. Luokanopettajakoulutuksen saaneiden suuntautuminen muille ammattialoille. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma.
- Blomberg, S. 2014. Valmistuvile opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Teoksessa: Opetushallitus 2014: Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) Opettajakoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. [http://www.oph.fi/download/163626\\_opettajankoulutuksen\\_tilannekatsaus.pdf](http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf). (Viitattu:12.1.2015)
- Burr, V. 1995. An Introduction to Social Constructionism. London: Routledge
- Combs, A. W. 1979. Myths in education. Beliefs that hinder progress and their alternatives. Boston: Allyn and Bacon.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. 1991. The new meaning of educational challenge. Cassell Educational Limited.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa: Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hacking, I. 2009 Mitä sosiaalinen konstruktioismi on? (The Social Construction of What?, 1999) Suom. Inkeri Koskinen. Tampere: Vastapaino.

- Hautamäki, J. 1978. Koulutettavuus ja opetettavuus. Kahden koulutuspsykologian peruskäsitteen tarkastelu. Joensuun korkeakoulu, kasvatustieteiden osaston julkaisuja. Joensuu 1978.
- Heater, D. 1990. Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education. London and New York: Longman.
- Heikkilä-Laakso, K. 1995. Luokanopettajakoulutukseen osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: Persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Turun yliopisto: Julkaisuja. Sarja C, osa 110.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta - Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Husa, Sari. 1995. Filosofinen aikakauslehti Niin & Näin 3/95.
- Hyvärinen, J., Kari, J. & Räihä, P. (toim.) 2003. Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Teoksessa: Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77, 250–261.
- Illich, I. 1995. Deschooling society. Minneapolis: Consortium Book Sales & Dist.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. 2014. Valintaperustevihko. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hae/oppiaineet/kasvatus/valintaperustevihko2014> (Viitattu 13.12.2014).
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1997. Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopistonopettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9 /1997, 267-295.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki.: Otava.
- Keinänen, K. & Kokkonen, V. 2010. Luokanopettajaopiskelijoiden kotitausta ja ammatinvalinnan syyt. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kempainen, L. 2001. Sivistys on Suomen elinehto. Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen kasvatustieteen ja koulutuspolitiikka vuosina 1850-1882. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C – osa 168.
- Kempainen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: Ps-kustannus
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus? Tampere: Vastapaino

- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittään. Opetus 2000- sarja. Juva: WSOY.
- Kuikka, M. 2010. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Suomen kouluhistoriallinen seura 2010 Teoksessa: Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhluvuosi 2010 Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010. Koulu ja menneisyys XLVIII. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, A. 2003. Luokaton vai luokallinen, valikointi vai valtuttaminen: kamppailu koulutus- ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisosteen koulutusjärjestelmän uudistamista. Turku : Turun yliopisto.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis 1016.
- Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettiin. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Luumi, H. 2002. Pöllötakki – myytti opettajuudesta. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Löfström, J., Rantala, J. & Salminen, J. 2004. Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsingin yliopisto: historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimusryhmä, opettajankoulutuslaitos.
- Moilanen, P. 2005. Opettaja kasvattajana. Johdatus opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin. Opetusmoniste. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Kustannusosakeyhtiö. Helsinki: Tammi.
- Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: WSOY/Atena, 39–55.
- Noddings, N. 1999. Caring and Competence. Teoksessa Griffin, G.A. (eds) The Education of Teachers. NSSE, 205- 220.
- Nurmi, V. 1988. Uno Cygnaeus – Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Kouluhallitus.
- Opetusministeriö, 2006. Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajan koulutuksen kehittämisohjelman 2001 - 2005 loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja seivityksiä 2006.

- Pekkala, E. 2000. Systemaattiset kirjallisuuskatsaukset. Teoksessa: Voutilainen, P., Leino-Kilpi, H., Mikkola, T. & Peipponen, A. (toim.) Hoitotyön vuosikirja 2001. Näyttöön perustuva hoitotyö. Helsinki: Tammi, 58–68.
- Penttilä, A. 1989. Opettajakoulutus paineiden ristiaallokossa. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskuksen Vuosikirja.
- Rantala, J. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina: Vuoden 1918 punaisuussytykset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Historiallisia tutkimuksia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 2010-luvulle. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Nikkola, T., Rautiainen, M., Virta, A. & Kempainen, L. 2013. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen tulevaisuuden lähtökohdat. Teoksessa: Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi (toim. Rantala, J. & Rautiainen, M. 2013) – Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Riukulehto, S., Halmesvirta, A. & Pönttinen, K. 2001. Poliitikkaa lasten kirjoissa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa – luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto
- Räihä, P. 2003. Opintojen edessä huomasi ajattelevani erilalla kuin tyypillinenopettajakoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa Räihä, P., Kari, J. & Hyvärinen, J. (toim.)2003. Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31.
- Räty, O. 1987. Työ ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Salminen, J. & Sääntti, J. 2013. Akateemisesta varjosta kansainvälistyvän tieteen valokeilaan: luokanopettajakoulutuksen kehitys 1960 -2010 luvulle Helsingin völiaikaisessa opettajakorkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa. Teoksessa: Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi (toim. Rantala, J. & Rautiainen, M. 2013) – Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sennet, R. 2007. Uuden kapitalismin kulttuuri . Vastapaino, Tampere.

- Siipola, M. 1988. Luokanopettajan koulutusohjelman opiskelijoiden ammattia opintosuuntautuneisuus. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 14. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 33.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Simola, H. 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. *Kasvatus* 27 (3), 240–250. (Viitattu 13.10.2014.)  
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/27/3/opettaja.pdf>. (Haettu. 10.09.2014)
- Simola, H. 1997a. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* 28 (1), 24–37. (Viitattu 13.11.2014)  
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/28/1/pedagogi.pdf> (Haettu 10.09-2014)
- Simola, H. 1997b. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1961 – 1996. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3: 1997.
- Smith, D. 2005. The Limits of Positivism Revisited. Teoksessa Andy Bilson (toim.) *Evidence-Based Practice and Social Work. International Research and Policy Perspectives*. London: Whiting & Birch, 111-123.
- Soukka, H. 2003. Valmista ja kyseenalaistamatonta demokratiaa. Opettajiksi opiskelevien demokratiakäsitysten tarkastelua kriittisen pedagogiikan viitekehysessä. Oulun yliopisto: Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Suomen kasvatustieteellisen seura. 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylän Yliopisto, 1-20.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A5/ 1995.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A25/2002.
- Syrjäläinen, E., Värri, V-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa -opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Helsinki: Hakapaino.
- Tervonen, L. & Ylinen, J. 2003. Luokanopettajaksi opiskelevien uravalintavarmuus opiskelujen aikana – Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Tirri, K. 1999. Eettisten kysymysten äärellä. Teoksessa: Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY, 150–167.

- Tomperi, T. & Piattoneva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatusta? Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Jyväskylä: Erkki Viljankainen.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. Kasvatus & Aika 4(4). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusjulkaisuja 18
- Värri, V-M. 2004. Opettajankoulutus kasvatuksen, katsomuksen ja vastakulttuurin ohjelmana. Tiedepolitiikka 2/2004.
- Värri, V-M. 2007. Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatustieteen areena? Teoksessa Aarnos, E. & Meriläinen, M. 2007. Paikoillanne valmiit, NYT! Opettajan koulutuksen haasteet TÄNÄÄN. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006.

## LIITTEET

### LIITE 1. Luokanopettajakoulutuksen valintakriteeridiat

#### **Aptitude tests in the class teacher education in the University of Jyväskylä**

- Organized by the personnel of the Department of Teacher Education
- A one-day-test for the applicant
- General goal is to select students who:
  - Are motivated and have academic skills that make studying in the higher education possible
  - Will complete a master's degree within the targeted time frame

#### **Aptitude tests in the class teacher education in the University of Jyväskylä**

- Organized by the personnel of the Department of Teacher Education
- A one-day-test for the applicant
- General goal is to select students who:
  - Are motivated and have academic skills that make studying in the higher education possible
  - Will complete a master's degree within the targeted time frame

## Personality questionnaires in the student selection

- Measure relatively stable tendencies to behave, think, and feel (i.e., personality traits)
- Provide reliable means to eliminate applicants that have traits that are counterproductive to teaching
- Treat applicants equally
- Cost-effective

LIITE 2. Kyselylomakepohja

Miten soveltuvuuskokeiden käytännön järjestelyt osaltasi sujuivat?	Millaisia kyselylomakkeita mielestäsi olivat?	Millainen haastattelutilanne mielestäsi oli?	Oliko sinulla mielestäsi mahdollisuus haastattelussa tuoda esille omat vahvuutesi ja näkökulmasi?	Mitä soveltuvuuskokeessa (kyselylomakkeet, haastattelu) mielestäsi testattiin? Mitä tulisi testata?	Millaisen hakijan uskot tulevan valituksi opettajankoulutukseen?	y o ar v