

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Kuka vie ja ketä – ja mihin suuntaan?
Kriittinen katsaus opettajankoulutukseen**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
JOUNI SALMIRINNE
JOUNI VELTHEIM
Kevät 2007

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Jouni Salmirinne & Jouni Veltheim: Kuka vie ja ketä – ja mihin suuntaan? Kriittinen katsaus
opettajankoulutukseen
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 77 sivua, 4 liitesivua
Toukokuu 2007

Tutkielma käsittelee opettajankoulutuksen tilaa ja suuntaa Tampereen yliopiston luokanopettajankouluttajien näkemysten pohjalta. Aineisto on laadullista ja aineiston-hankintamenetelminä käytettiin teemahaastattelua ja strukturoitua kyselylomaketta. Tutkimukseen osallistui 11 Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan yksikön opettajankouluttajaa. Kattavan aineiston saamiseksi tutkimuksessa haastateltiin opettajankouluttajia mahdollisimman monelta alalta lehtoreista professoreihin. Haastatteluun valittua otosta voidaan pitää harkinnanvaraisena näytteenä.

Tutkimuksessa noudatettiin aineistolähtöistä grounded theory -lähestymistapaa ja sille tyypillinen induktiivispainotteinen eteneminen kuvaa hyvin koko tutkimusta. Tutkimuksessa edettiin yksittäisen opettajankouluttajan tarkastelusta yksikkö- ja yliopistotason käsittelyn kautta koko Suomen opettajankoulutuksen tarkasteluun. Tutkimuksessa muodostettiin grounded theoryn koodausparadigman avulla viisi kategoriaa: opettajankoulutuksen, kasvatustieteen, ajankuvan, vallan ja haasteisiin vastaamisen kategoriat. Ydinkategoriaksi muotoutui opettajankoulutus, joka samalla muodosti tutkimuksen näkökulman, jonka läpi muita tutkimuksen teemoja tarkasteltiin. Tutkimuksessa muodostettiin opettajankoulutuksen tilaa kuvaava malli.

Tutkimusraportti alkaa tutkimuksen kentän rajaamisella, josta siirrytään tutkimuksen metodologisten ratkaisujen esittelyyn. Luvuissa 3–7 käsitellään tutkimuksen ajankuvan, vallan, opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen monitasoisia suhteita. Raportti päätetään opettajankoulutuksen haasteiden hahmotteluun ja näiden haasteiden mahdollisten vastausten esittelyyn.

Tutkimus osoittaa, että vaikka koulutuspolitiikkaa tehdään kansallisina päätöksinä, on suomalainen yhteiskunta mukautunut osaksi globaalia koulutuspoliittista kehitystä. Uusliberaalit arvot ovat rantautuneet suomalaiseen yhteiskuntaan ja tämä näkyy niin perusopetuksessa kuin yliopistojen opettajankoulutuksessakin. Koulutuksen arvoja ohjaavat siis entistä enemmän uuden paradigman markkinahenkisyys, managerialismi ja suorituskeskeisyys. Jotta opettajankoulutus pystyisi vastaamaan ajalle tyypilliselle talous- ja tehokkuuskeskeisyydelle, edellyttää se opettajankoulutukselta vastarinta-ajattelua ja aktiivisempaa yhteiskunnallista otetta.

Avainsanat: grounded theory, kasvatustiede, koulutuspolitiikka, opettajankoulutus, uusliberalismi, valta

SISÄLLYS

1	EI MITÄÄN UUTTA AURINGON ALLA?	5
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	6
3	TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT	9
3.1	HAASTATELTAVAT JA HAASTATELUIDEN SUORITTAMINEN.....	9
3.1.1	<i>Teemahaastattelu</i>	10
3.1.2	<i>Teemahaastattelun strukturoitu osa</i>	10
3.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	11
3.3	GROUNDLED THEORY.....	13
3.3.1	<i>Avoim koodaus</i>	14
3.3.2	<i>Aksiaalinen koodaus</i>	18
3.3.3	<i>Selektiivinen koodaus</i>	19
4	AJANKUVA	22
4.1	LIBERALISMI.....	22
4.2	UUSLIBERALISMI.....	23
4.3	UUSLIBERALISMIN KOULUTUSPOLIITTISET SEURAUKSET.....	24
4.4	UUSI PARADIGMA.....	25
4.4.1	<i>Markkinat</i>	26
4.4.2	<i>Managerialismi</i>	27
4.4.3	<i>Suorituskeskeisyys</i>	28
4.5	SUOMALAISEN KOULUTUSPOLIITIIKAN LÄHIHISTORIA JA NYKYISYYS.....	29
4.5.1	<i>1990-luvun perintö koulutukselle</i>	29
4.5.2	<i>OECD</i>	30
4.5.3	<i>Suomen OECD-jäsenyyden koulutuspoliittisen historian vaiheet</i>	31
5	VALTA	34
5.1	SYMBOLINEN VALTA JA VÄKIVALTA.....	34
5.2	HEGEMONIA JA KONSENSUS.....	36
6	OPETTAJANKOULUTUS	38
6.1	OPETUSSUUNNITELMAT VUOSINA 1974–2007.....	38
6.1.1	<i>Opetussuunnitelma</i>	39
6.1.2	<i>Vuodet 1979–1996</i>	40
6.1.3	<i>Vuodet 2001–2005</i>	41
6.1.4	<i>Vuodet 2006–2007</i>	43
6.1.5	<i>Yhteenvedo</i>	44
6.2	OPETTAJANKOULUTUKSEN TEHTÄVÄ.....	45
6.3	AIKA.....	49
6.4	HENKINEN ILMAPIIRI.....	51
6.5	FRAGMENTAARISUUS.....	53
7	KASVATUSTIEDE	55
7.1	YLIOPISTOLLINEN YHTEYS.....	55
7.2	KASVATUKSEN NÄKÖKULMA.....	57
7.3	KASVATUSTIETEEN TILA.....	59
8	HAASTEeseen VASTAAMINEN	62
8.1	OPETTAJANKOULUTUS SUOMESSA.....	62

8.2	OPETTAJANKOULUTUS HÄMEENLINNASSA.....	63
9	POHDINTA.....	66
9.1	SISÄLLÖN POHDINTA.....	66
9.2	MENETELMÄN POHDINTA.....	68
9.3	LUOTETTAVUUSTARKASTELU.....	69
9.4	JATKOTUTKIMUSAIHEITA	72
	LÄHTEET.....	74
	LIITTEET	

1 EI MITÄÄN UUTTA AURINGON ALLA?

Mitä on ollut, sitä vastakin on; ja mitä on tapahtunut, sitä vastakin tapahtuu. Ei ole mitään uutta auringon alla. Jos jotakin on, josta sanotaan: "Katso, tämä on uutta", niin on sitä kuitenkin ollut jo ennen, ammoisina aikoina, jotka ovat olleet ennen meitä. – Kuningas Salomo

Suomalainen yhteiskunta on mukautunut osaksi globaalia kehitystä. Arvovalintoja ohjaa yhä enemmän talouskeskeinen tehokkuusajattelu, jonka vuoksi kasvatustiede ja opettajankoulutus joutuvat kohtaamaan ongelmia, jotka eivät ole niille ominaisia. Monimutkaiseksi muuttuneessa maailmassa opettajankoulutus työskentelee silti samojen ongelmien parissa uudestaan ja uudestaan. Jo 1800-luvulla Uno Cygnaeus ja J. V. Snellman keskustelivat mm. teorian ja käytännön suhteesta, jonka käsittely on ollut näkyvässä osassa vielä 2000-luvunkin opettajankoulutusta. Herää kysymys opettajankoulutuksen ajankohtaisuudesta. Kykeneekö opettajankoulutus vastaamaan tämän päivän haasteisiin? Missä opettajankoulutus on nyt ja mihin se on menossa?

Tämän tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä opettajankoulutuksen tilasta. Lähestymme aihetta grounded theory -tutkimusmenetelmän avulla, mikä antaa leimansa koko tutkimusprosessille. Grounded theoryn käyttämisen välittömiä seurauksia ovat esimerkiksi sisällysluettelon tavallisesta poikkeava järjestys ja raportin induktiivispainotteinen eteneminen. Käytetty tutkimusmenetelmä antaa mahdollisuuden lähestyä tutkittavaa ilmiötä siitä itsestään käsin ilman tarkasti ennalta määritettyjen hypoteesien tekemistä ja niiden deduktiivista koettelua. Tässä tutkimusraportissa luomme käsitellystä aihepiiristä aineistopohjaisen teorian Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikan opettajankouluttajien puheiden kautta.

Miksi tämä tutkimus on tehty? Opettajankoulutuksen tutkiminen on monella tavoin yhteiskunnallisesti perusteltua. Peruskoulu muodostaa yhden julkisen sektorin keskeisistä ja myös taloudellisesti merkittävistä alueista. Ei siis ole yhteiskunnallisesti tai taloudellisesti samantekevää, millaista opettajankoulutus on luonteeltaan ja laadultaan. Myös opettajankoulutuksen rooli yhteiskunnan kriittisenä arvioijana ja kehittäjänä on sekä yhteiskunnallisesti että pedagogisesti merkittävä, ajankohtainen tehtävä.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee tämän päivän opettajankoulutusta kriittisestä näkökulmasta. Tutkielman kenttää tarkastellaan Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan yksikön opettajankouluttajien näkemysten pohjalta. Päästäksemme pro gradussa tähän vaiheeseen, jouduimme käymään hyvinkin pitkän mutta antoisan tien, joka muutti alkuperäisen tutkimussuunnitelmamme suuntaa radikaalisti. Tutkimuksen kuluessa törmäsimme samaan ongelmaan, johon myös Hannu Koskela (2003) väitöskirjassaan törmäsi. Hän (emt. 1) kuvaa osuvasti tilannetta, jossa tutkija tunnistaa haastatteluaineiston analyysin aikana, että ihmisten puheessa onkin kyse jostain muusta kuin tutkija oli alun perin ajatellut. Koskela näkee tilanteeseen neljä ratkaisuvaihtoehtoa:

- a) *Keskeyttää tutkimuksen, kertoa raportin valmistumista odottaville, että yritys epäonnistui, ja yrittää unohtaa koko asia.*
- b) *Pysytellä aineiston käsittelyssä alkuperäisissä lähtökohdissa ja välttää asettamasta esille puhujien lausumia, joiden perusteella analyysin tulos on riitautettavissa, ja leipoa teoriaan johtamaton induktiivispainotteinen analyysi taustakirjallisuuden turvin valmiiksi työksi, kantaa huonoa omaatuntoa ja toivoa, että kovin moni ei ratkaisua edes huomaa.*
- c) *Kirjoittaa kaksi tutkimusta.*
- d) *Tunnustaa ilmeinen, kertoa yleisölle prosessi, joka aineiston ytimen muuntumiseen johti, ja nähdä paljon vaivaa, jotta pystyy vakuuttavasti ottamaan haltuunsa ja ymmärrettävästi selittämään aineistossa havaitun liikkeen.*

Päädyimme Koskelan tavoin viimeiseen vaihtoehtoon eli pyrimme tuomaan tutkimusprosessin monimutkaisen liikkeen lukijan arvioitavaksi.

TAULUKKO 1. Tutkimusprosessin eteneminen.

Ajankohta	Kevät 2005	Syky 2005	Kevät 2006	Syky 2006	Kevät 2007
Työvaihe	proseminaari	pro gradun tutkimus-suunnitelma, tutkimus-päiväkirja	aineiston-hankinta, aineiston purku tekstiksi, tutkimus-päiväkirja	aineiston purku tekstiksi, aineiston analyysi, tutkimus-päiväkirja	aineiston analyysi, aineistolähtöisen teorian muodostaminen, tutkimus-päiväkirja
Tutkimuksen keskiö	ryhmä-dynamiikan merkitys PBL:ssa	ongelmaperustainen oppiminen opettajankoulutuksessa opettajankouluttajien kokemusten pohjalta	opettajankoulutus tänä päivänä opettajankouluttajien näkemysten pohjalta		

Tutkimusprosessimme alkoi keväällä 2005, jolloin proseminaarissa tarkastelimme ongelmaperustaisen oppimisen käytänteitä Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutusohjelmassa. Alkuperäisen suunnitelman mukaisesti tarkoituksemme oli myös pro gradu -tutkielmassa keskittyä samaan aihealueeseen. Uusien opetussuunnitelmien tullessa voimaan vuonna 2006, siirtyi luokanopettajankoulutuksen painopistealue *ongelmaperustaisen oppimisen* -profilaatiosta (TaY 2001; TaY 2003) *aktiivisen kansalaisen* -profilaatioon (TaY 2006a). Tutkimusprosessimme kohtasi ensimmäisen käänteen, kun ajateltua tutkimuskohdetta ei enää ollutkaan. Päätimme kuitenkin pysytellä mielekkääksi kokemamme aiheen äärellä ja syksyllä 2005 rakensimme tutkimussuunnitelman, jonka mukaisesti tarkoituksena oli haastatella opettajankouluttajia heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan opettajankoulutuksesta *ongelmaperustaisen oppimisen* -tapauksen kautta. Tätä tutkimussuunnitelmaa noudattaen haastattelimme keväällä 2006 yhtätoista opettajankouluttajaa ja ryhdyimme analysoimaan aineistoa. Emme halunneet ryhtyä tavanomaiseen deduktiiviseen tutkimusotteeseen ja jonkun tietyn hypoteesin todentamiseen tai riitauttamiseen, vaan halusimme pitää tutkimuskentän mahdollisimman avoimena, jolloin voisimme löytää ilmiöön tuoreen näkökulman. Lähestymistapana käyttämämme grounded theory -menetelmä toimi upeasti aineiston avaamisvaiheessa, mutta samalla huomasimme aineiston painopisteen olevan toisaalla kuin alun perin olimme kuvitelleet.

Opettajankouluttajien latautuneimmat ja kompleksisimmat lausunnot koskivat kasvatustieteen, opettajankoulutuksen, koulutuspolitiikan ja suorituskeskeisen ajankuvan välisiä suhteita – eivät niinkään *ongelmaperustaista oppimista*. Tämän takia jouduimme tai saimme

mahdollisuuden päivittää tutkimuksen aihetta paremmin vastaamaan aineistosta nousseita teemoja. Tutkimusprosessin, jonka liike oli edestakaista eikä lähelläkään suoraviivaista, lopulliseksi aiheeksi muodostui opettajankoulutuksen kriittinen tarkastelu Hämeenlinnan yksikön tapauksen pohjalta.

3 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

3.1 Haastateltavat ja haastatteluiden suorittaminen

Tutkimuksen kohdeorganisaationa on Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Hämeenlinnan yksikkö, jossa toimii luokanopettajan koulutuksen pääaineryhmä. Luokanopettajankoulutukseen otetaan vuosittain 64 opiskelijaa, joiden opetuksesta vastaa pääosin Hämeenlinnan yksikön ja Hämeenlinnan normaalikoulun henkilökunta.

Valitsimme haastatteluihin henkilöitä, jotka ovat osallistuneet edellisen opetussuunnitelman ongelmaperustaisen oppimisen suunnitteluun ja toteuttamiseen, sillä koimme tärkeäksi, että haastateltavat tuntevat koulutusta omakohtaisesti ja ovat näin ollen päteviä vastaamaan sitä koskeviin kysymyksiin. Kerättyämme tietoja ongelmaperustaisessa oppimisessa mukana olleista opettajankouluttajista, laadimme mahdollisista osallistujista luettelon, johon valitsimme opettajat siten, että he edustivat luokanopettajan koulutusta mahdollisimman laajasti. Tällä tarkoitamme sitä, että haastateltavat toimivat erilaisissa tehtävissä lehtoreista professoreihin, sekä olivat vastuussa opettajankoulutuksen eri osa-alueista. Lisäksi valikoituneet opettajankouluttajat olivat osallistuneet ongelmaperustaisen oppimisen ryhmien toimintaan, jotkut enemmän ja jotkut hieman vähemmän. Alustava lista, jota voidaan pitää harkinnanvaraisena näytteenä (Kiviniemi 2001, 68; Eskola & Suoranta 2000, 18), kattoi 11 haastateltavaa. Tutkimukseen valittiin mahdollisimman kattavasti henkilöitä laitoksen eri alueilta: professoreita, kasvatustieteen lehtoreita, monialaisten opintojen lehtoreita, didaktiikan lehtoreita ja Hämeenlinnan normaalikoulun henkilökuntaa.

Tutkimuksen empiirinen aineisto hankittiin keväällä 2006. Aineistonhankinnan menetelmänä on käytetty kahta erilaista haastattelutyyppeä: teemahaastattelua ja strukturoitua haastattelulomaketta (liitteet 1 & 2). Haastattelut kestivät haastateltavasta riippuen 0,5h–1,5h. Haastattelut nauhoitettiin varmuuden vuoksi kahdella erilaisella järjestelmällä, Minidisc ja Mp3 -laitteilla. Haastattelut purettiin tekstiksi pääosin internetistä saatavan Soundsciber -ilmaisohjelman avulla, joka paljastui erittäin hyödylliseksi ja toimivaksi litterointiohjelmaksi. Haastatteluista purettua tekstiä saatiin yhteensä n. 110 sivua. Tutkijat ovat itse suorittaneet haastattelut ja litteroinnit.

Aineistonkeruun aikana pohdimme paljon aineiston kylläntymistä. Kylläntymistä eli saturaatiota alkoi tapahtua kahdeksannen haastattelun aikana, jolloin aineisto alkoi toistaa itseään. Koska haastatteluja oli sovittu vielä muutama, päätimme kuitenkin hyödyntää myös tämän aineiston. Jälkeenpäin ajatellen ylimääräisten haastattelujen poisjättäminen olisi auttanut meitä suuresti, koska aineiston analysoiminen valitsemallamme menetelmällä on hyvin työlästä ja aikaa vievää. Toisaalta otoksesta tuli valinnallamme kattavampi.

3.1.1 Teemahaastattelu

Haastattelu soveltuu hyvin aineistonkeruumuodoksi, kun halutaan saada tietoa ihmisten mielipiteistä ja käsityksistä. Teemahaastattelussa, joka on yleisin laadullisen aineiston keruumuoto, keskustelu etenee tutkijan ennalta asettamien aihepiirien mukaisesti, tosin kysymysten muoto sekä käsiteltävien teemojen järjestys voi varioida. (Eskola & Vastamäki 2001, 24–26; Eskola & Suoranta 2000, 85–86.) Teemahaastattelurunko, jonka työstimme alkukevään 2006 aikana, käsitti kolme laajaa teemaa alateemoineen (liite 1):

Haastattelun aloitus: Tutkimuksen tarkoitus, tutkimuksen luottamuksellisuus, haastattelun kesto, käsiteltävät teemat.

1. Perustiedot opettajana toimimisesta
2. Pedagogiset näkemykset ja oppimiskäsitys
3. Ajatukset luokanopettajan koulutuksen tilasta ja kehittämisestä

Haastattelun lopetus: Mahdolliset lisäykset, palaute haastattelutilanteesta, yhteydenpito mahdollisten jatkokysymysten varalta.

Haastattelun teemat muotoilimme edellä kuvattuun järjestykseen, sillä ajattelimme haastattelun kulkevan näin loogisesti eteenpäin helpommista aihepiireistä kohti syvempiä teemoja.

3.1.2 Teemahaastattelun strukturoitu osa

Hirsjärven (2001, 66) mukaan joskus saattaa olla tarkoituksenmukaista sisällyttää haastattelun ohkeen lomakkeita, joilla tieto saadaan tiivistetyksi esiin. Tiedon saamista tiivistetyimmässä muodossa voidaan pitää tässäkin tutkimuksessa strukturoidun osan perusteena.

Strukturoidun osan työstön aloitimme perehtymällä ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelmaan (ks. luku 6.1.3) ja koulutusta koskeviin julkaisuihin (Alanko-Turunen 2005; Poikela 2002; Poikela & Poikela 2005) tutustumisella. Lomake seuraa siis opetussuunnitelman logiikkaa, jota on täsmennetty koulutusta kuvaavilla julkaisuilla.

Mielestämme 5-portainen likert-asteikko soveltui mitta-asteikoksi strukturoituun osaan, sillä se on todettu hyväksi tilanteissa, joissa tutkimushenkilö itse arvioi omaa käsitystään väitteen tai kysymyksen sisällöstä (Metsämuuronen 2003, 39). Valitsemamme skaala *täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, en osaa sanoa, jokseenkin samaa mieltä, täysin samaa mieltä*, on likert-asteikolla käytetty tavallisin asteikko (Metsämuuronen 2003, 39).

Opettajankouluttajat saivat täyttää itse haastattelun strukturoidun osan. Tämä osuus jatkui kuitenkin keskustelunomaisesti, sillä pyysimme opettajankouluttajia ajattelemaan ääneen ja perustelevaan joitakin valintojaan, elleivät he sitä automaattisesti tehneet. Samalla opettajankouluttajat saivat tarkennuksia eri kysymyksistä, ja toisaalta me saimme käsityksen opettajankouluttajien ajattelusta ja lomakkeen toimivuudesta. Myös tämän osuuden haastattelusta otimme nauhalle ja litteroimme sanatarkasti.

Kritiikille altis kohta oli strukturoidun osan otsikkona toiminut kysymyksenasettelu. Kuten meitä haastattelutilanteessa hyvin ohjattiin ymmärtämään, ovat suunniteltu–toteutunut–koettu käytänne toisistaan poikkeavia ja on uskaliaasta väittää, että kaikki kuvaamamme käytänteet toteutuvat sataprosenttisesti aina. Tätä kritiikkiä lieventänee se, että myös opetussuunnitelmassa on päädytty kuvaamaan toteutusta ja toisaalta se, että joissakin lomakkeen kohdissa esitetään käytänne tavoitteen muodossa.

Laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tulkinnallisten tarkasteluperspektiivien välittämänä. Tutkija siis rajaa tulkintansa pohjalta aineistoa ja ottaa näin kantaa siihen, mikä on aineistosta ilmenevä ydinsanoma, joten kyseessä on tutkijan oma konstruktio tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2001, 71–72, 79.) Seuraavassa tarkastellaan lähemmin tätä aineiston analyysiprosessia.

3.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää empiirisen aineiston avulla ilmiötä kuvaava käsitejärjestelmä. Tutkimuksessa ei tehty tarkkoja etukäteishypoteeseja eikä määritelty etukäteen teoreettista viitekehystä. Kyseessä on teoriaa muodostava, ei sitä todentava tutkimus. Tutkimuksen arvoituksen ratkaisuun on käytetty grounded theory -menetelmää, jonka perustat löytyvät

fenomenologisesta filosofiasta ja erityisesti symbolisesta interaktionismista (Leino-Kilpi 1990, 28). Ominaista kyseisille suuntauksille on niiden määrittelyn ongelmallisuus ja erilaisten näkemysten moninaisuus. Yhteistä näille suuntauksille on intentionaalisuuden käsite ihmisten tietoisuuden keskeisenä ominaispiirteenä (Koskela 2003, 68).

Intentionaalinen toiminta suuntautuu aina johonkin kohteeseen. Todellisuus ei ole objektiivinen, vaan ihmisten kokemusten ja niiden antamien merkitysten muodostama subjektiivinen kokonaisuus. Ulkoinen maailma on olemassa, mutta siitä saadaan tietoa ainoastaan ihmisten havainnoille antamien merkitysten kautta. Fenomenologisen filosofian merkittävän kehittäjän Edmund Husserlin (1859–1938) epistemologian mukaan objektit ovat olemassa vasta siinä vaiheessa, kun ne muodostavat osan tiedostettua tajuntaa. Husserlin tavoitteena oli kehittää filosofia, joka olisi vapaa kaikista ennakko-olettamuksista ja odotuksista (vrt. Weberin filosofia). Ennakko-oletuksena on ihmisen mahdollisuus tajunnallisesti ymmärtää oma ympäristönsä ja toimia tämän ymmärryksen perusteella. Fenomenologia siis olettaa ihmisen ajattelun olevan tajunnallinen ja aktiivinen prosessi ja ihmisen toiminnan olevan tarkoituksellista. (Grönfors 1982, 21–22.)

Juha Varton (1992, 86–90) mukaan fenomenologinen tarkkailija keskittyy ennakkoluulottomaan havainnoimiseen, jossa ilmiön pitäisi päästä itse antautumaan tutkijalle sellaisena kuin se on, kaikessa alkuperäisessä moninkertaisuudessaan, ilman teoreettista ohentamista. Fenomenologisella menetelmällä tehtävä tutkimus lähtee liikkeelle yksittäisistä ilmiöistä, jotka on saatu aineistona joko välillisesti (testein yms.) tai välittömästi (käytännöstä). Tämä yksittäisten ilmiöiden tutkiminen sisältää *oivaltavan havainnoimisen, erittelemisen ja kuvailemisen*, jotka edellyttävät pyrkimyksen katsella tutkittavaa avoimesti (vrt. grounded theory, open coding). Kuvaileminen on tutkimuksen ensivaihe, minkä jälkeen on vasta mahdollista lähteä tarkastelemaan, onko ilmiössä yleistettäviä piirteitä ja minkälainen yleistäminen on edes mahdollista. Seuraavassa vaiheessa löydetään ne merkitykselliset suhteet, joissa ilmiö todellistuu juuri näissä löydettyissä laaduissa. Kun on tavoitettu se, mitä ilmiö on, on tarpeen tutkia kuinka se ilmenee. Tämän jälkeen tutkitaan, kuinka tutkittava ilmiö rakentuu merkityssuhteisiinsa tutkijan tietoisuudessa. Sitten tutkija ratkaisee ilmiön olemassaoloa koskevan kysymyksen. Ilmiön ratkaisussa tulisi ottaa huomioon sellaisetkin merkitykset, jotka eivät ole välittömästi esillä havainnointia, erittelemistä ja kuvailua varten. Tutkijan on siis mentävä alueelle, jota ei ole välittömästi annettu. Tutkimus ei kuitenkaan saa tarttua kuvitelmiin, joissa tosiasiat esitetään vertauskuvallisesti ja sitten rakennetaan näille vertauskuville ikään kuin ne olisivat tosiasioita.

Fenomenologian rinnalla grounded theory perustuu myös symbolisen interaktionismin traditioon. G. Simmel, C. H. Cooley, W. I. Thomas ja G. H. Mead ovat interaktionismin

merkittävimpiä kehittäjiä. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin lähinnä George Herbert Meadin (1863–1931) teoreettisiin ajatuksiin, jotka kiteytyvät kolmessa keskeisessä käsitteessä: *järki*, *minä* ja *yhteiskunta*. Ihmisjärjen tekee muiden olentojen järkeen verrattuna ainutlaatuiseksi sen kyky käyttää symboleja viittaamaan tiettyihin objekteihin, vaihtoehtojen punnitseminen ja mielekkään toiminnan valitseminen. *Järki* syntyy valintaprosessin tuloksena, kun ”oikea” valinta tuo mukanaan tyydytyksen tunteen ja yhteisön hyväksynnän. *Minä* tarkoittaa Meadin mukaan kykyä tarkastella omaa itseään symbolisesti, objektinomaisesti. Hänen mukaansa ihminen voi asettua toisen asemaan (take the attitude of the other) omaan itseensä nähden. Ihminen kykenee tarkastelemaan ja ohjaamaan omaa toimintaansa, minkä vuoksi ihmistä tutkittaessa on kiinnitettävä huomio henkilön objekteille antamiin merkityksiin ja siihen konstruointiprosessiin, joka on toiminnan taustalla. *Yhteiskunta* edustaa Meadille samassa muodossa toistuvaa vuorovaikutusta eri yksilöiden välillä; tällainen järjestelmä on riippuvainen järjestä. Ilman järjen kykyä ottaa erilaisia rooleja ja kuvitella erilaisia mahdollisia toiminnan muotoja yksilöt eivät kykene ohjaamaan toimintaansa samaan suuntaan. (Grönfors 1982, 25–27; Honkonen 1993, 231–241.)

Symbolisen interaktionismin peruslähtökohta on inhimillisen kokemuksen välittyminen tulkinnoin. Ihmisten toiminta ei ole valmiiden ja ennalta määrättyjen kokemusten kohdistamista ilmiöihin, vaan havainnoijat ovat pikemminkin kohteen tulkkeja, merkinantajia ja symbolien lukijoita (Koskela 2003, 70). Vuorovaikutussuhteita ja kokemuksia on vaikea tarkastella muuten kuin ottamalla tutkijana itse osaa vuorovaikutustilanteeseen tai havainnoimalla pitkään ulkopuolisena tarkkailijana rajoitettuja vuorovaikutustilanteita (Grönfors 1982, 27).

3.3 *Grounded theory*

Grounded theory syntyi vastareaktionä deduktiiviselle tutkimusotteelle 1960-luvun amerikkalaisessa sosiologisessa kontekstissa. Grounded theory tai suomennettuna aineistopohjainen teoria tai aineistolähtökohtainen teoria mielletään tutkimusotteeksi, jonka päämääränä on rakentaa tutkimusaineiston pohjalta systemaattisin menetelmin tutkittavaan ilmiökenttään sopivaa teoriaa. Tässä tutkimuksessa käytetään grounded theory -käsitettä tai lyhennettä GT. Toisin sanoen GT:ssa teoria rakennetaan tutkimusaineiston pohjalta. Tässä aineistolähtöisyydessä on siis pyrkimys teorian muodostukseen käyttäen kvalitatiivisia menetelmiä, eikä hypoteesien todentamiseen kuten hypoteettis-deduktiivisessä tutkimuksessa. (Honkonen & Karila 1995, 136.)

Valitsimme tutkimusotteeksi GT:n, koska emme tutkimuksen alussa kokeneet mielekkääksi rajata tutkimusongelmia tarkasti, vaan halusimme ennemminkin selittää ja ymmärtää tutkimuksen ilmiökenttää laajemmin. Avoimen otannan periaatteen mukaisesti aineiston valinnassa pyrittiin mahdollisimman kattavan variaation löytämiseen ja sen takia tutkimukseen valikoitui mahdollisimman erilaisen taustan ja ammattitehtävän omaavia henkilöitä (Honkonen & Karila 1995, 145). GT:ssa tutkimuksen kysymyksenasettelut laajentuvat ja täsmentyvät tutkimusprosessin edetessä. Tutkimusotteen prosessimaisuus ilmenee aineistonhankinnan ja aineiston analyysin vuorovaikutteisissa suhteissa: kerätyn aineiston antamat vihjeet suuntaavat aineiston myöhempää hankintaa ja uuden aineiston perusteella pystytään uudelleen arvioimaan aikaisempia havaintoja. (Honkonen & Karila 1995, 136–137.) Tutkimusotteen prosessimaisuutta ja jatkuvaa vertailua kuvaa hyvin se, että Bogdan & Biklen eivät käytä menetelmästä nimeä grounded theory, vaan jatkuvan vertailun menetelmä, the constant comparative method (Koskela 2003, 75).

Grounded theorya on kritikoitu induktiivisesta lähestymistavasta. Ajatus ”puhtaasta” induktiivisesta tutkimuksesta vailla tutkittavaan ilmiöön liittyviä ennako-odotuksia on käytännössä mahdottomuus. Vaikka lähdimmekin tekemään pro gradu -tutkielmaa avoimista lähtökohdista, ennako-odotukset ja näkemykset ovat ohjanneet esimerkiksi tutkimuskohteen ja tutkimusmenetelmän valintaa. Vaikka tutkija ei pystykään tiedostamaan kaikkia tutkittavaan ilmiöön liittyviä ennako-odotuksiaan, pystyy tutkija parantamaan tutkimuksen luotettavuutta selittämällä tutkimusprosessin kulkua ja tehtyjä valintoja. Koska tutkimukseen siis aina vaikuttavat tutkijan omat ennako-odotukset, on induktiivisinkin tutkimus siis aina jossain määrin myös deduktiivinen (Mäki-Kulmala 1995, 160).

Tutkimuksessa käytimme pääasiallisena ohjenuorana Anselm Straussin ja Juliet Corbinin (1990) teosta *Basics of Qualitative Research*. He korostavat, että aineistolähtöisen teorian esityksessä olennaisia ovat aineiston pohjalta muodostetut abstraktit käsitteet ja niiden väliset suhteet. GT-tutkimuksen analyysiosuus koostuu kolmesta koodaus-vaiheesta, joissa edetään avoimen koodauksen (open coding) kautta aksiaaliseen koodaukseen (axial coding) ja päädytään selektiiviseen koodaukseen (selective coding) ja aineistolähtöisen teorian muodostumiseen (Strauss & Corbin 1990, 29).

3.3.1 Avoin koodaus

Avoin koodaus -vaihetta (open coding) voitaneen pitää eräänlaisena tutkimuksen ideointivaiheena, jossa aineistoa tarkastellaan ja jokainen tapahtuma luokitellaan niin moneen kategoriaan kuin on mahdollista. Vaiheen tärkein tehtävä on saada tutkimuksen koodausprosessi käyntiin. Aineiston

konkreettisista ilmauksista samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia etsimällä tunnistetaan ja nimetään käsitteitä ja niistä luodaan abstrakteja kategorioita. Avoin koodaus tarkoittaa karkeasti aineiston käsitteellistämisen- ja kategorisointiprosessia. Käsitteillä tarkoitetaan ilmaisuja, joilla viitataan tapahtumiin, tapauksiin ja muihin ilmiöiden esiintymiin. Kategorioilla tarkoitetaan käsitteiden abstraktin tason luokituksia, jotka on muodostettu vertaamalla käsitteitä toisiinsa ja huomattu näiden käsitteiden kuuluvan samaan ilmiöön (Strauss & Corbin 1990, 61).

Avoin koodaus aloitetaan nimeämällä yhteydestään irrotetut tapahtumat, tapaukset ja ilmiöt niitä mahdollisimman hyvin kuvaavilla käsitteillä. Käytimme avoin koodaus -vaiheessa ns. line-by-line -analyysiä, jossa aineisto käydään läpi rivi riviltä ja tarvittaessa jopa sana sanalta. Nimeäminen tehdään vertaamalla analyysikohteita toisiinsa ja esittämällä niille kysymyksiä: kuka, milloin, missä, mitä, miksi, kuinka paljon jne. Line-by-line -lähestymistapa on Straussin ja Corbinin (1990, 72–73) mukaan kaikista tarkin ja puuduttavin mutta myös hedelmällisin tapa koodata aineistoa. Uurasimme avoin koodaus -vaiheeseen erityisesti aikaa ja huomiota, koska aineistosta nousevat käsitteet ja niiden luokittelu toimivat tutkimuksemme teoreettisen mallin perustana.

Aloitimme avoin koodaus -vaiheen marraskuussa 2006 ja saimme vaiheen valmiiksi tammikuun lopussa 2007. Hyvin nopeasti meille paljastui lähestymistavan työläys mutta myös hedelmällisyys: kolmessa kuukaudessa saimme aineistosta käsitteellistettyä 332 eri käsitettä. Tämän tutkimuksen koodaus perustuu haastatteluaineiston pilkkomiseen osiin niin, että yksi sitaatti muodostaa yhden ajatuskokonaisuuden. Siksi sitaatit ovat suhteellisen lyhyitä. Seuraavan sitaattiesimerkin avulla havainnollistamme ajattelu- ja analyysiprosessiamme avoin koodaus -aiheen alkumetreillä.

A7: ”opettajilta viedään valtaa jatkuvasti pois... että opettajien autonomia on aika liukkaalla pohjalla tällä hetkellä”

Yllä olevassa sitaatissa on kyseessä opettajankouluttajan näkemys opettajankoulutuksen ja opettajantyön nykyisyydestä. Sanat *jatkuvasti* ja *tällä hetkellä* muodostavat käsitteen *aika*, joka tutkimuksen edetessä tarkentuu kategoriaksi *ajankuva*. Sana *valta* muodostaa itsenäisen kategorian, koska se edustaa sitaatin kokonaisajatusta. Myös sana *autonomia* toimii hyvin omana abstraktina käsitteenään *autonomia*, joka taas kuitenkin sisältyy selvästi kategoriaan *valta*. Sitaatin kokonaisajatus ilmentää opettajantyötä ja opettajankoulutusta monien intressien törmäyspaikkana sekä vallankäytön välineenä että kohteena.

Esimerkkisitaatista voidaan huomata, että valittu sitaatti voitaisiin koodata useamman kuin yhden kategorian alaisuuteen. Kaikki kategoriat eivät kuitenkaan ole yhtä hedelmällisiä, vaan

niiden mielekkyys riippuu tutkimusongelmasta. Kun tapahtuma koodataan johonkin kategoriaan, tapahtumaa tulisi verrata luokkaan aikaisemmin sijoitettuihin aineiston osiin, jotta luokittelun kehittäminen olisi mahdollista. (Strauss & Corbin 1990, 61–74.)

Avoim koodaus -vaiheessa muodostimme aluksi kaiken kaikkiaan kuusi kategoriaa, jotka olivat *ajankuva*, *opettajankoulutus*, *kasvatustiede*, *yhteiskunta*, *opettajankuva* ja *valta*. *Yhteiskunta*-kategoria sulautui hyvin nopeasti osaksi muita luokkia ja siksi sitä ei erikseen käsitellä. Tutkimuksen viimeisillä metreillä muokkasimme *opettajankuva*-kategoriaa vastaamaan paremmin tutkimuksen aihetta ja kategoria muuttui *haasteisiin vastaamisen* -kategoriaksi. Seuraavassa esimerkissä kuvaamme vaiheen analyysiprosessia kategorioittain.

Ajankuva

A3: "...tässä hyvin instrumentaalisisessa ajassa jossa näyttää siltä että kasvatusta käytetään jonkin sortin päämääriin jotka ei mun mielestä ole kaikkein tärkeimpiä..."

A9: "...väsyttäähän se jatkuva ahdistus"

A10: "...täytyis niin ku itteensä pystyä kouluttaan jatkuvasti että ois jotain annettavaa uuttakin"

Ajankuvaa luonnehtivat sanonnat kategoriassa kertovat haastateltujen tämän hetkisestä tilanteesta ja tulevaisuusodotuksista. *Ajankuva*-kategoriaan kuuluvat muun muassa haastateltavien työssä kokema kiire tai ajan puute, tämän hetkiseen ajankuvaan liittyvät ilmiöt ja kansallisen koulutuspolitiikan muuttuminen ajan kuluessa.

Valta

A7: "...niiden [opettajat] ammatillinen autonomia on hapenemassa"

A2: "...turha kuvitella että opettajankoulutusta ratkaistaan pitämällä luentoja filosofiasta tässä on niin paljon kädet savessa tekemistä..."

A5: "...resurssit on aina se ikuinen probleema..."

Valtaa luonnehtivat sitaattit paljastuvat helpoiten välillisesti; haastattelussa mainittiin harvoin käsitettä *valta* suoraan. *Valta* paljastuu esimerkiksi kommenteista opettajien itsemääräämisoikeudesta, opettajankoulutuksen painopisteistä ja resurssien suuntaamisesta. Kategoriaan kuuluu vallan käyttö ja sen ilmeneminen niin valtakunnallisella tasolla kuin yksikötasolla haastateltujen kokemusten pohjalta.

Opettajankoulutus

A9: "...ku kokoais ne kaikki mitä luokanopettajakoulutuksessa pitäis olla niin tähän kestäis 25 vuotta..."

A3: "...äärimmäisen konservatiivista vanhanaikaista neutraalisuuskoista mukavuuden haluista laiskaa mutta toisaalta siinä on tämmönen ahkeruuden ja tarmokkuuden eetos"

A8: "...meiltä on mahdollisuus valmistua niin kun varsin lyhyessäkin ajassa"

Muodostimme *opettajankoulutuksen* kategorian neljästä opettajankoulutukseen vahvasti liittyvästä alakategoriasta: opettajankoulutuksen tehtävä, ajankuva, henkinen ilmapiiri ja fragmentaarisuus. Katgoria kokoaa haastateltujen mielipiteet Hämeenlinnan OKL:n ja koko Suomen opettajankoulutuksesta.

Kasvatustiede

A1: "...että ei kasvatustiede oo yksinään yhtään mitään et sehän on ihan tyhjä..."

A3: "...kasvatustiede on aivan nollassa se täytyis rakentaa ihan uudelleen..."

A6: "...saadaan kasvatustiede elämään monialaisten kautta"

Kasvatustiede muodosti oman erillisen kategoriansa irrallisena opettajankoulutuksesta, koska kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen liitto ei suinkaan ole selviö, kuten aineistosta helposti havaitaan. Haastateltujen puheissa kasvatustiede ei jäänyt mitenkään kylmäksi ja neutraaliksi käsitteeksi, vaan kommentit olivat hyvinkin latautuneita ja asenteellisia. *Kasvatustieteen* alakategorioiksi muodostuivat kasvatustieteen tila, kasvatuksen näkökulma ja yliopistollinen yhteys.

Haasteisiin vastaaminen

A8: "... ottaa kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin..."

A8: "...että me ollaan aktiivisia vaikuttajia sekä siellä koulussa että lähialueilla mutta myöskin niin, et meistä tulisi sellaisia tutkivia opettajia..."

A10: "...siinä on 200 tuntia niin ku ylitöitä ja ens syksy on tosi huolestuttava ettei jaksa millään..."

Haasteisiin vastaaminen -kategoria muodostui omaksi luokakseen, koska koimme tutkimuksen kannalta mielekkääksi pohtia opettajuuden ja opettajankoulutuksen muutosta nykyaikana. Haastateltujen puheissa opettajuuden paradigman muutos muodostui olennaiseksi ilmiöksi. Perinteisen tarmokkaan kansankynttilän muuttuminen yhteiskunnallisesti tiedostavaksi opettajaksi ei selvästikään ole ongelmatonta.

3.3.2 Aksiaalinen koodaus

Avoin koodaus -vaiheen jälkeen siirrytään aksiaalisen koodauksen -vaiheeseen (axial coding), jossa tarkennetaan aikaisemmin löydettyjä kategorioita. Nämä kaksi vaihetta eivät kuitenkaan ole tiukasti peräkkäisiä, vaan pikemminkin limittäisiä. Aineistoa koodataan systemaattisesti kategorioittain ja tarkastellaan näiden luokitteluiden ja aineiston yhdenpitävyyttä. Aksiaalisen koodauksen -vaiheen oleellisin tehtävä onkin kategorioiden ja niiden alakategorioiden välisten yhteyksien löytäminen ja varmentaminen (Strauss & Corbin 1990, 97).

Strauss & Corbin (1990, 99–102) ehdottavat kategorioiden ja alakategorioiden välisten suhteiden löytämiseen koodausparadigmaa, joka muodostuu seuraavasti:

(A) KAUSAALISET EDELITYKSET → (B) ILMIÖ → (C) KONTEKSTI →
(D) VÄLILLISET OLOSUHTEET → (E) VUOROVAIKUTUS- JA TOIMINTASTRATEGIAT
→ (F) SEURAUKSET

KUVIO 1. Kategorioiden ja alakategorioiden väliset suhteet. (Emt. 99.)

Tämän yksinkertaistetun mallin mukaan tutkija pystyy tarkastelemaan aineistosta muodostettuja kategorioita hyvinkin monimuotoisella tasolla. Jotta voimme tuoda tutkimusprosessimme näkyväksi, esitämme jälleen esimerkin päättelyprosessistamme:

A5: "...resurssit on aina se ikuinen probleema..."

Yllä oleva sitaatti on jo aikaisemmin sijoitettu kategoriaan *valta*. Resurssien ja voimavarojen ohjaaminen kuvaa mielestämme osuvasti valtaa ja vallan käyttöä: tarvittavien resurssien saaminen edellyttää ylhäältäpäin määriteltyjen tavoitteiden saavuttamista. Resurssit siis muodostavat toiminnan rajat – tässä tapauksessa opettajankoulutuksen rajat. Jotta opettajankoulutus saa toiminnalleen tarvittavat resurssit, on sen täytettävä sille ylhäältäpäin asetetut normit. Seuraava kuvio hahmottelee koodausparadigmamme kulkua yllä olevan sitaatin osalta:

<p>Kausaaliset edellytykset resurssit Resurssien piirteitä: ajallinen rahallinen henkinen Resurssit käytännössä: työssä jaksaminen työn jatkuvuus työn määrä</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p>Ilmiö vallankäyttö Ulottuvuuksia: Tyyppi: tilannekohtainen Kesto: jatkuva Sisältö: vaihtelee Merkitys: suuri Vaikutus: valvonnan lisääntyminen Koettu muutos: negatiivinen (autonomia katoamassa) Omat vaikutusmahdollisuudet: heikko (laajemman tason kysymykset) kohtuullinen (oma opetus)</p>
--	----------------------------	--

Vallankäytön olosuhteet/asiayhteys
Resurssihin kohdistuvaan vallankäyttöön vaikutusmahdollisuuden ovat heikot, vallankäytön kesto on jatkuvaa ja se ilmenee valvonnan lisääntymisenä, joka koetaan negatiivisena

Vallankäyttöön vaikuttavat toimintastrategiat
Profiloitumisen avulla erottuminen muista opettajankoulutusyksiköistä, tutkimuksen lisäämisen kautta lisää tutkimusrahoitusta ja "uskottavuutta" tieteellisellä kentällä

Toimintaan vaikuttavat tekijät
Toimintaan vaikuttavat muun muassa poliittisten päättäjien mielipiteet, ajankuva, yhteiskunnassa vallalla olevat arvot, talouspolitiikka, opettajakouluttajien omat asenteet

KUVIO 2. Paradigmamalli sovellettuna.

Straussin ja Corbinin (1990, 99) hahmottelemaa koodausparadigmaa soveltaen hahmottelimme kategorioiden ydinsisällön ja vahvistimme näiden luokitteluiden välisiä yhteyksiä.

3.3.3 Selektiivinen koodaus

Analyysin kolmantena vaiheena Strauss & Corbin (1990, 116–142) mainitsevat selektiivisen koodauksen (selective coding), jossa pyritään luokitteluiden yhtenäistämiseen spesifioimalla niiden väliset suhteet. Vaiheen keskeisenä ideana on muodostaa koherenssi teoria valitsemalla kategorioista ydinkategoria (core category), joka muodostaa tutkimuksen näkökulman. Muut kategoriat suhteutetaan ydinkategoriaan.

Selektiivisessä koodausvaiheessa löydettyt kategoriat yhdistetään ja päädytään aineistoa selittävään ja laajempaan formaaliin teoriaan. Selektiivisessä koodauksessa selvitetään ensin tarinan kulku (story line), joka selvitetään kirjoittamalla tarina asettamalla tutkimuksesta itselle kysymyksiä (emt. 119). *Mikä tässä tutkimuksessa on kaikkein iskevintä? Mikä on aineiston olennaisin arvoitus?* Vastaamalla näihin kysymyksiin muutamalla lauseella selvitetään tutkimuksen tarinan kulku, joka myös muodostaa tutkimuksen ydinkategorian. Toteutimme vaiheen kirjoittamalla molemmat oman tarinamme ja vertasimme niitä toisiinsa:

Tutkimuksemme keskiössä ovat mielestäni opettajankoulutusta, kasvatusta ja koulutuspolitiikkaa koskevat teemat. Mitä viimeisimmät yhteiskunnalliset murrokset ovat merkinneet Suomalaisen hyvinvointivaltion perusarvojen, koulutusmahdollisuuksien, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kannalta. Etenkin opettajankouluttajien mielipiteet ja näkemykset opettajankoulutuksesta nykypäivänä ovat tutkimuksen parasta antia. (H1)

Opettajankoulutuksessa ilmenevät ongelmat, kuten puurtamisen kulttuuri ja jatkuvuuden puute, näyttäisivät muodostavan tutkimuksen keskiön. Tämä itsessään ei kuitenkaan ole olennaisin teema vaan pikemminkin oire hyvinvointivaltion pahoinvoinnista. Arvoneutraalia toimintaa ei ole ja siksi onkin myönnettävä, että tänä päivänä toimintaa ohjaavat talous ja tehokkuus. Näkisin keskeisenä ongelmana uusliberalistisen ajan, jota elämme. Koska niin ison laivan kääntäminen ei onnistu, on opittava luovimaan ajan tuulissa eikä missään nimessä päästettävä itseään (kasvatustiedettä, opettajankoulutusta) ajelehtimaan virran mukana. Aika on keskeinen; miten tässä ajassa opettajankoulutuksen tulisi vastata ilmenneisiin haasteisiin? (H2)

Keskeistä molempien tutkijoiden tarinoissa on muuttunut ajankuva ja opettajankoulutus siinä kehyksessä. Opettajankouluttajien pohdinnoissa ilmenneet ajankuvan ja opettajankoulutuksen teemat muodostavat siis tutkimuksen näkökulman.

Ydinkategorian tunnistamisen jälkeen muut luokat liitetään ydinkategoriaan – toisaalta tässä vaiheessa jokin luokista voi myös tippua pois tutkimuksen kannalta epäolennaisena. Viimeisimpänä vaiheena saavutettua lopputulosta koetellaan ja vaillinaisiksi jääneitä kategorioita täydennetään. Tutkimuksen edetessä totesimme, että tutkimus ei todellisuudessa etene näin suoraviivaisesti, vaan tutkija liikkuu edestakaisin vaiheiden välillä jatkuvasti vertaillen ja uudelleen rakentaen teoriaansa.

Luvuissa 3–8 esittelemme muodostamamme aineistolähtöisen teorian. Teoriamme runkona toimivat siis kategoriat *ajankuva, opettajankoulutus, kasvatustiede, haasteisiin vastaaminen ja valta* (ks. liite 3). Aineiston pohjalta selväksi ydinkategoriaksi nousi *opettajankoulutus*, joka muodostaa tutkimuksen näkökulman. Teorian rinnalla kuljetamme aineistoa, joka käy teorian

kanssa aktiivista vuoropuhelua. Aloitamme teorian esittelyn *ajankuva*-kategorialla, jossa lähihistorian läpileikkauksen kautta lähestymme tutkimuksen keskiötä.

4 AJANKUVA

A7: ”... meillä on kovat paineet kaiken kaikkiaan meillä on EU ja meillä on globalisaatio ja sitten on tää Suomen tilanne...”

A3: ”... opettajankoulutuksen tehtävänä on valmistaa tällaisia toimeliaita praktikkoja ja siin mielessä voi tämmönen tiimityöskentelyn malli [PBL] heijastella tämmöstä markkinavetosta koulutuspolitiikka...”

Tutkimuksen aineistossa ilmeni vahvasti opettajankouluttajien näkemykset 2000-luvun ajankuvasta ja haasteista. Samaa ilmiötä sivuavat käsitykset saattoivat silti erota toisistaan merkittävästi. Muun muassa Suomen menestyminen PISA-testeissä tuotiin esille hyvinkin erisyyttä; osa halusi osoittaa Suomen koulujärjestelmän erinomaisuuden ja toiset taas näkivät PISA:n osana lähtökohtaisesti arveluttavaa, OECD-johteista, markkinavetoista koulutuspolitiikkaa. Tämä luku alkaa lyhyellä liberalismiin katsauksella, josta siirrytään uusliberaalin ajan koulutuspoliittisten seurausten tarkasteluun.

4.1 Liberalismi

Liberalismi on aatteellinen liike, jonka juuret ulottuvat aina valistukseen ja reformaatioon asti. Se on aate, joka luonnehtii modernin aikakautta kenties paremmin kuin mikään muu. Liberalismi nostaa esiin yksilön: yksilö on sinänsä arvokas. Liberalismi korostaa yksilön oikeuksia ja vapautta mutta myös tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta. Koska edellä mainittujen arvojen välillä on melkoisia jännitteitä, on liberalismiaate hajaantunut keskenään kilpaileviin suuntauksiin.

Liberalismin avainkäsite on vapaus (lat. liber = vapaa, itsenäinen, vapaasyntyinen). Yksinkertaisimmillaan liberalismilla tarkoitetaan vapautta toisen pakotuksesta. John Locke (1632–1704) korostaa yksilön oikeuksia suhteessa valtioon. Valtio ei saa menetellä mielivaltaisesti suhteessaan yksilöön, vaan valtion tulee turvata yksilön fyysinen koskemattomuus ja omaisuuden suoja. Filosofisessa keskustelussa on tapana puhua vapaudesta kahdessa mielessä: *vapaudesta jostakin* ja *vapaudesta johonkin*. Monet kuitenkin näkevät niiden olevan niin kiinteästi toisiinsa sidoksissa, ettei ole perusteltua puhua kahdesta erillisestä muodosta.

Liberalismin vapauspyrkimys kiteytyy ihmishanteessa: yksilön täytyy olla autonominen. Autonominen ihminen ajattelee itse ja laatii itselleen lait. Hän on vapaa auktoriteeteista, traditioista ja instituutioista: hän sitoutuu niihin vain, jos pitää niitä hyvin perusteltuina. Vain järjen hän tunnustaa perimmäiseksi auktoriteetiksi. (Hilpelä 2001, 142–146.)

4.2 Uusliberalismi

Pohjoismaisen hyvinvointivaltion perinteisinä tavoitteina on nähty muun muassa tasa-arvo, turvallisuus, yhteiskunnan oikeudenmukaisuus. Näiden tavoitteiden toteutuminen on ennen annettu valtion hoidettavaksi. Margaret Thatcherin valtaannousu Englannissa 1979 tuotti poliittisen kulttuurin muutoksen ensin Englannissa ja sitten muualla. Väitettiin, että valtion koneisto on liian laaja ja tehoton. Uudistajien käyttämä iskulause *doing more with less* kuvaa hyvin nousevaa tehokkuusajattelua. Valtion ideaalimalliksi nostettiin yritystoiminta, jossa kysymys on panosten asettamisesta, joille haetaan maksimaalista voittoa – oli kyseessä koulutus, terveydenhuolto tai liikenne. Tehokkuus nousi siis keskeiseksi arvoksi, joka ajaa muiden arvojen ohi.

A4: ”... tää on tehokas yksikkö tää on turvallinen yksikkö...”

Panokset on suhteellisen helppo määrittää jopa julkisten palvelujen kohdalla: palkat, kiinteistökulut jne. Ongelmaksi muodostuu panosten tuoton määrittäminen. Kuinka määrittää kansalaisten hyvinvointia, sivistystä tai turvallisuuden kokemista? Ehkä merkittävimpana muutoksena syntyi valtava jatkuvan arvioinnin kulttuuri valtion normatiivisen ohjauksen tilalle. (Hilpelä 2001, 139–140.)

A11: ”... täältä niin kun valmistuu opettajat nopeesti siihen nähden kuin mitä noissa isoissa paikkakunnissa”

A7: ”... mä oon vähän huolissaan tästä suorittamisbuumista ja tällasesta nopeen valmistumisen putkesta ettei mennä asioiden ytimeen...”

Uudessa poliittisessa diskurssissa koko kulttuuri on rekonstruoitu yritystoiminnan käsittein. Vastakkaisuus kapitalistien ja työläisten välillä katoaa, koska kaikki yksilöt ovat *oman elämänsä yrittäjiä*. Koulutus nähdään investointina, jolta odotetaan maksimaalista tuottoa. Opiskelumotivaatio on hyvin instrumentalistinen: ei opiskella aiheen itsensä takia, vaan opiskelusta saatavan pätevyuden osoittavan todistuksen takia. Valtion laitokset nähdään eräänlaisina yrityksinä, jotka tuottavat markkinoille palveluja. Myös valtio kokonaisuutena

muodostaa yrityksen, jonka tarkoituksena on kilpailla maailmanmarkkinoilla muiden kansakuntien kanssa. Jokaisella valtiolla on oma menestysmantransa: länsimaissa vannotaan lähes poikkeuksetta teknologian ja koulutuksen nimeen. Koulutuksen ajatellaan tuottavan kansainvälisen kilpailukyvyyn ja kansallisen rikkauden. (Hilpelä 2001, 140.)

Miltä uusliberalismi näyttää liberalismiin taustaa vasten? Oikeudenmukaisuuden uusliberalismi korvaa markkinoilla. Markkinoiden tuottamaan jakoon on tyydyttävä, vaikka se ei oikeudenmukaiselta tuntuisikaan. Yksilö sinänsä on tuskin uusliberalismissa arvokas, vaan yksilön *arvo* määrittäyty markkinoilla. Liberalismissa yksilön vapaus tarkoittaa järjen kuuntelemista ja sokean uskon torjumista. Uusliberalismi ei tunne samanlaista luottamusta järkeen, vaan paremminkin se postmodernin ajattelun kanssa julkilausuu epäluottamuksen järkeen: järki saa instrumentaalisen aseman. Michael Apple (2000, 229) toteaa kylmästi, että uusliberalismi ei kunnioita elämänmuotojen erilaisuutta ja monimuotoisuutta – se antaa selvän elämisen mallin, josta ei rangaistuksetta poiketa.

A3: "...täällä on sellanen tietty byrokraattinen henki joka lähtee siitä että työnteko on sitä että toimitaan näkyvillä tämmösessä panopticon mallissa --- ollaan ahkeran näköisiä ja simuloidaan ahkeruutta..."

Luottamusta ihmiseen uusliberalismi ei osoita, vaan ihmisiä on jatkuvasti patisteltava, arvioitava ja valvottava. Muutoin he eivät anna parastaan. Ei ole kyse vain siitä, että yksilö on varmasti arvioinnin kohteena – kuten klassisessa Panopticonissa – vaan siitä, että on hyvin epävakaata olla koko ajan monin eri tavoin, eri tarkoitusten ja eri tekijöiden kannalta arvosteltavana (Ball 2001, 35).

4.3 Uusliberalismin koulutuspoliittiset seuraukset

Uusliberalismi kehottaa järjestämään koulutuksen markkinoiden tapaan. Tällöin muodostuu koulutuksen tarjoajia ja koulutuksen kuluttajia. Jotta saadaan aikaan todellista kilpailua, pitäisi koulutuksessa ilmetä laatu- ja hintaeroja. Suomessa, jossa peruskoulutus on julkisin varoin rahoitettua, hintakilpailun mahdollisuus putoaa pois. Koulutuksen tarjoajat voivat siis kilpailla tarjotun koulutuksen laadussa, jota voidaan mitata ainoastaan menestyksellä valtakunnallisissa testeissä. Koulukohtaisten testitulosten täytyisi siis olla koulutuksen kuluttajien nähtävissä, jolloin kouluista voidaan muodostaa valtakunnallisia ranking-listoja. Lisäksi voidaan kilpailla muun muassa hyvillä opettajilla, ilmapiiirillä ja opetussuunnitelmilla.

Hilpelän (2001, 151–153) mukaan on selvää, että joistain kouluista tulee suosittuja ja toisiin mennään, kun ei muualle päästä. Suosituissa kouluissa oppilaspaikoista asiakkaat (koulutuksen kuluttajat) joutuvat taistelemaan. Koulun näkökulmasta oppilaat jakautuvat toivottaviin ja ei-toivottaviin. Toivottavat nostavat koulun ”ranking-sijoitusta” ja ei-toivottavat kuluttavat koulun resursseja tukitoimien muodossa. Jotkut vanhemmat ovat luonnollisesti sosiaalisen kompetenssinsa ansiosta kyvykkäämpiä avaamaan lastensa koulu-uraa kuin toiset.

A3: ”... sanotaan että on polarisaatiota että joillakin menee erittäin hyvin mutta nyt on entistä huonovointisempia lapsia ja nuoria niin onhan se yhteinen pedagoginen kysymys...”

Kehitys aiheuttaa polarisaation kierteen, jossa hyvinvoinnin ääripäät erkanevat toisistaan alati kauemmaksi. Michael Apple (2000, 235) kiteyttää tilanteen oivasti todeten, että jos koulu ennen kysyi, mitä koulu voi tehdä oppilaan hyväksi, on kysymys nyt kääntynyt muotoon, mitä oppilas voi tehdä koulun hyväksi.

A3: ”... kansalaisvaikuttaminen on siitäkin syystä [OKL:n profilaatio] että se on opetusministerin tai ton politiikkaohjelman painopistealueena ja me saatiin siitä jonkinlaisia tutkimusrahoja...”

Uusliberalismi luottaa siihen, että julkinen valta ohjaa ihmisten valintoja alalla kuin alalla. Ihmisille näytetään millaiset valinnat ovat ”kannattavia”. Esimerkiksi taloudelliseen ahdinkoon saatetuille yliopistoille tarjotaan rahaa määrättyjen, poliittisesti tärkeinä pidettyjen, tutkimusteemojen tarkasteluun. Toisin sanoen hankerahoitus on korvannut normit.

4.4 Uusi paradigma

Lähestymme globalisaatiota ja koulutusta globalisaation viitekehyksessä Stephen Ballin (2001) ajatusten pohjalta ja innoittamina. Ball (2001, 21–43) hahmottelee *uuden paradigman*, joka on globalisaation myötä noussut keskeiseksi teemaksi eurooppalaisessa kasvatuksessa ja koulutuksessa.

TAULUKKO 2. Uuden paradigman avainelementit (Ball 2001, 30).

SUBJEKTIN ASEMA	MARKKINAT kuluttajat tuottajat yksityisyrittäjät	JOHTAMINEN manageri(t) (johdettavat) tiimi	SUORITTAMINEN arvioijat vertailijat
KURINPITO JA JÄRJESTYS	selviytyminen tuottojen maksimointi	tehokkuus/ vaikuttavuus yrittäjäskulttuuri	tuottavuus tavoitteiden saavuttaminen vertailu
ARVOT	kilpailu institutionaaliset arvot	"se mikä toimii"	yksilöiden arvon rakentaminen suoritusten vara

4.4.1 Markkinat

A3: "...koulun todellisuus tulee menemään entistä markkinahenkisemmäksi... entistä pirstoutuneemmaksi... kilpailu lisääntyy... kansallinen arviointi lisääntyy..."

Markkinat ja uusi politiikkakehitys luovat kuluttajille ja tuottajille aivan uuden moraalisen ympäristön. Kouluissa, korkeakouluissa ja yliopistoissa tämä uusi moraalinen ympäristö tutustuttaa ihmiset kulttuuriin, jossa henkilökohtaisia motiiveja arvostetaan enemmän kuin vaikeammin nähtäviä, persoonattomia arvoja. Oman edun tavoittelun rooli ja vaikutukset erityisesti organisaatioiden uudelleen muodostumisessa sisältävät vetoamisen pragmatismien puolesta, mikä jättää taakseen professionaalisen arvioinnin ja etiikan. (Ball 2001, 30–31.) Tämä tulee esille tapana asettaa markkinoiden tapaan kannustimia tapoihin ja käytäntöihin; tässä valossa tulospalkkauksen (tulos, jota mitataan mm. uuden teknologian hallitsemisella ja käyttämisellä opetuksessa) saapuminen koulu- ja yliopistomaailmaan on selviö.

Selviytyminen koulutuksen markkinoilla tulee uudeksi yhteisten tarkoitusten perusteeksi. Arvoihin markkinoiden puolesta puhujat suhtautuvat kahdella tavalla. Osa näkee markkinat arvoneutraalina mekanismina, jonka avulla voidaan välittää tehokkaampaa ja vaikuttavampaa koulutusta. Toiset näkevät markkinoiden pitävän hallussaan positiivisia moraalisia arvoja kuten ponnistelun, hyvän toimeentulon, itseluottamuksen ja itsenäisyyden.

A8: "... tämä postmoderni aika vaatii sitä, että opettajankoulutus ei tähtääkään kulttuurin säilyttämiseen ja siirtämiseen vaan yhä enemmän vaatimuksia on siihen että ollaan myöskin kulttuurin uudistajia..."

He näkevät markkinat muutosvoimana, joka levittää omia arvojaan. Tällaiset markkinat ja kilpailun ja valinnan järjestelmät uudistavat avaintekijänsä: lapset, perheet ja opettajat. Ne vaativat koulua ottamaan osaa ulkoisiin huolenaiheisiin ja sen seurauksena uudelleen työstämään ja arvottamaan kasvatuksen ja koulutuksen merkityksen. Koulutusmarkkinat tuhoavat yhteisöllisyyden, rohkaisten kilpailevaan individualismiin ja välineellisyyteen. Arvoista pohtiminen ja keskustelu suljetaan helposti ulkopuolelle. (Ball 2001, 32.)

Eettisten koodien autonominen toiminta perustuu moraalien yhteiseen kieleen, jolle ei anneta tilaa ja suljetaan pois. Noihin koodeihin on istutettu se, mitä Hanlon (1998, 50) kutsuu ”kamppailuksi professionalismin sielusta” – professionalismin tarkoituksen haastamiseksi. Sen keskeinen seikka on ”luottamus” – osoitukset siitä, mitä luottamus on, keneen luotetaan ja miksi luotetaan. Perinteiseen professionalismiin ei enää luoteta. Ei luoteta siihen, että se jakaisi sitä, mitä vaaditaan eli lisäksi kannattavuutta ja lisäksi kansainvälistä kilpailukykyä. Se on korvattu ”kaupallisella professionalismilla”. Kamppailu perustuu palveluluokan ja työnantajien välisiin suhteisiin ja on parhaimmillaan käynnissä koulutuksen, terveystalveluiden ja sosiaalityön kentillä. Kamppailun voittajat – ”muuttumisen teknikit” – erottuvat toisista ryhmistä ja muodostavat olennaisen komponentin kulttuurisessa ja poliittisessa taistelussa.

4.4.2 Managerialismi

Managerialismi on ollut olennainen mekanismi poliittisessa uudistuksessa ja julkisen sektorin kulttuurisessa ohjaamisessa. Johtaja eli manageri on uuden paradigman ”kulttuurisankari”, jonka tehtäviin kuuluu asenteiden ja uuden juurruttaminen työntekijöihin. Kyseessä on muutosvoima, joka on avainroolissa, kun professionaalis-eettiset hallintajärjestelmät kouluissa ja yliopistoissa kuihtuvat pois, yksityisyrittäjyyden ja kilpailun hallintajärjestelmien tullessa tilalle. Koska uusliberalismiin ei kuulu suora ja näkyvä valvonta, valtio irrottaa yhä enemmän otettaan ja luo itsensääteleviä säännöksiä, jotka otetaan käyttöön ja legitimoidaan. Samalla ihmisiä vaaditaan tuotteistamaan itsensä ja akateemiset saavutuksensa. (Ball 2001, 33.)

Opettamistoiminnot ja opettajan subjektiivisuus ovat molemmat syvällisen muutoksen edessä. Uudessa johtamisessa vaaditaan optimaalista laatua ja erinomaisuutta sekä samalla kontrollin uutena muotona yritteliäisyyttä markkinoinnin ja kilpailun kautta. Lopputuloksena saavutetaan kaksi ilmeisen ristiriitaista vaikutusta: molemmat lisäävät yksilöllisyyttä ja tuhoavat

sitä solidaarisuutta, joka perustui aikansa yleiseen professionaaliseen identiteettiin ja ammattiliittoon. Tämä tarkoittaa yrityskulttuuria, joka edellyttää suhteiden uudelleen työstämistä yksilön ja organisaation toiminnan välillä. Kehitysnäkymät ovat hyvin paradoksaalisia: yhtäältä siirrytään kauemmaksi vähäisen luottamuksen tavoista kontrolloida työntekijöitä ja johtamisvastuuta delegoidaan paljon ja oma-aloitteisuutta sekä ongelmanratkaisukykyä arvostetaan suuresti. Kuitenkin valvomisen muodot valjastetaan käyttöön esimerkiksi lukuisten arviointisysteemien, tavoiteasettelun ja tuotoksien vertailun avulla. (Ball 2001, 34.)

4.4.3 Suorituskeskeisyys

A3: "... tää [PBL] johtaa semmoseen pedagogiseen näytelmään että tuutorit näyttelee asiantuntijaa vaikka ei saa puhua kuin pikkuisen ja opiskelijat taas näyttelee kiinnostunutta..."

Jean-Francois Lyotardin mukaan (1985) suorituskeskeisyys on osa uutta "terrorin" kulttuuria, jossa arviointia, vertailua ja näytteille panoa käytetään toiminnan säätelyn ja muutoksen keinoina. Yksilöiden ja kokonaisten organisaatioiden performanssit toimivat suorituskyvyn ja tuottavuuden mittareina tai hetkinä, jolloin henkilöitä ylennetään tai tarkastetaan. Tärkeintä on tiedon kulku, arviointikokoukset, vuosikatsaukset, raporttikirjaukset, tarkastukset, vertaisarvioinnit jne. Ne edustavat yksilön ja organisaation laatua sitä arvioitaessa. Olennaiseksi kysymykseksi muodostuu se, kuka kontrolloi arvioinnin kenttää.

A10: "...on 200 tuntia ylitöitä ja ens syksy on tosi huolestuttava ettei jaksa millään..."

A9: "...väsyttäähän se jatkuva ahdistus..."

Jatkuva suoritusten esille tuominen muodostaa vaatimuksia, odotuksia ja menetelmiä, jotka saavat meidät tuntemaan itsemme jatkuvasti tilivelvollisiksi ja tarkkailluiksi. Se, että mitä tahansa elementtiä voidaan tarkkailla avoimesti – millä hetkellä tahansa – saa aikaan väistämättömän epävarmuuden: Teenkö tarpeeksi? Teenkö tarpeeksi hyvin? Kuinka selviän? (Ball 2001, 35.)

Ballin (2001, 35–36) mukaan markkinajohtoisuus, managerialismi ja suorituskeskeisyys näkyvät kouluissa, korkeakouluissa ja yliopistoissa siten, että

- a) Työhön liittyvä stressi ja emotionaaliset paineet kasvavat.
- b) Työn tahti ja intensiivisyys lisääntyy.
- c) Sosiaaliset suhteet muuttuvat. Kilpailu opettajien ja laitosten välillä kovenee. Professionaaliset suhteet muuttuvat, kun yhteisön mahdollisuudet ammatilliseen keskusteluun vähenevät.
- d) Paperityön määrä kasvaa ja järjestelmän ylläpito ja raporttien laadinta vaatii yhä enemmän työtä.
- e) Opettajien työn ja tulosten tarkastukset lisääntyvät.
- f) Kehittyy kuilu päätöksentekijöiden ja opettajien välille. Arvot, tarkoitukset ja perspektiivit ovat erilaiset. Päätöksen tekijät ovat kiinnostuneita budjetin tasapainosta, rekrytoinnista, PR-toiminnasta ja johtamiskäsitteistä, kun taas opetushenkilökunta on huolissaan opetussuunnitelmien kattavuudesta, luokkien hallinnasta, oppilaiden tarpeista ja tulosten kirjaamisesta.

Ball (2001, 38) kuitenkin muistuttaa, että kansallisvaltiot eivät kulje vain yhteen suuntaan. Englantia puhuvissa valtioissa liike on kohti suurempaa yhtenäisyyttä ja paluuta kohti 1800-luvun politiikkaa – koulutuksen näkemiseen mahdollisuutena hankkia voittoja. Myös kilpailusuhteet ovat kehittymässä yksityisen ja julkisen sektorin välille, mikä saattaa jo nyt tarkoittaa uusien voittoon tavoittelevan koulutuksen tarjoajien esiinmarssia.

4.5 Suomalaisen koulutuspolitiikan lähihistoria ja nykyisyys

4.5.1 1990-luvun perintö koulutukselle

Jotta pystymme käsittelemään tämän hetken koulutuspolitiikkaa, meidän täytyy ymmärtää mistä ja miksi olemme tähän hetkeen saapuneet. Tarkoituksenamme ei kuitenkaan ole läpikäydä koko koulutuksen ja kasvatuksen historiaa tai edes lähihistoriaa, vaan keskittyä tutkimuksemme kannalta muutamaankin ydinasiaan.

Olenainen – suorastaan sivuuttamaton – koulutuspolitiikkaankin vaikuttanut tekijä on ollut Suomen taloudellinen kehitys 1980-luvun lopun kuplasta taantumaan ja sitten viennin rakennemuutosten varaiseen elpymiseen. Välittömimmät seuraukset tällä on ollut koulutuksen

talouteen sekä tulkintoihin koulutustarpeista ja koulutuksen kysyntään. Lama ja talouden ongelmat ovat koko 90-luvun toimineet kaikkea toimintaa ohjaavana tekijänä, jonka taakse on ollut mahdollista häivyttää toteutetun politiikan ideologisia perusteluja: vaihtoehdottomuusajattelu eli käsitys toteutetun politiikan välttämättömyydestä (Mäkinen & Poropudas 2001, 16).

1990-luku on ollut Suomessa johdonmukainen koulutuspolitiikan käännekohta, jonka kaarre alkoi näkyä 1980-luvulla irrottautumisena UNESCO:laisesta, yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja demokraattiseen hyvinvointiyhteiskuntaan pyrkineestä koulutuspolitiikasta ja siirtymisestä kohti OECD:läistä koulutuksen ja talouden yhteyttä korostavaa politiikkaa (Mäkinen & Poropudas 2001, 17).

Suomen taloudellisen menestymisen konsepti on pitkään ollut usko koulutuksen ja uuden teknologian mahdollisuuksiin parantaa Suomen kilpailukykyä kansainvälisillä markkinoilla (ks. Ball 2001). Vaikka lamaoloissa jouduttiin tekemään lukuisia budjettileikkauksia, ei teknologian ja tietotekniikan kehittämisestä tingitty. Korkeakoulupolitiikan painottuminen tutkimukseen näkyi 1990-luvulla nimeämällä yliopistoista ”huippuyksiköitä”, jotka saivat rahoituksensa korkeakoulujen, Suomen akatemian ja muiden ulkopuolisten rahoittajien kautta. Tämä strategia voidaan nähdä osana laajempaa koulutus- ja talousjärjestelmän välisen suhteen yhteen järjestelyä (Mäkinen & Poropudas 2001, 21). Koulutuksen tehtäväksi on nostettu yksilöiden, yritysten ja lopulta koko kansakunnan taloudellisen ja tuotannollisen kilpailukyvyn tukeminen globalisoituvilla markkinoilla. Koulutus instrumentalisoi 1980-luvulla, jolloin talousjärjestelmä valjasti koulutuksen valtion kilpailukyvyn edistämiseen, ei enää niinkään heikompiensaisten tai kansansivistyksen edistämiseen (Mäkinen & Poropudas 2001, 30).

4.5.2 OECD

Koulutuspolitiikkaa tehdään pitkälti kansallisina päätöksinä. Siitä huolimatta kansainvälistynyt poliittinen kenttä ohjaa jatkuvasti enemmän kansallista koulutuspolitiikkaa. Suomen kannalta keskeisimmät koulutuspolitiikan alueella toimivat ylikansalliset organisaatiot ovat OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ja Euroopan unioni.

OECD:n syntytausta juontaa maailmansotien jälkeisen Euroopan jälleenrakentamiseen. Marshall-avun varaan 1940-luvulla perustettu Euroopan taloudellinen yhteistyöjärjestö OEEC organisoii ja tuki infrastruktuurin uudelleen rakentamista. 1961 OECD perustettiin OEEC:n työn jatkajaksi, tosin toteuttamaan uutta agenda. Järjestön tehtäväksi määritettiin sellaisen politiikan edistäminen, jolla jäsenmaissa voidaan saada aikaan mahdollisimman korkea ja kestävä taloudellinen kehitys, työllisyys ja elintason nousu säilyttäen samalla taloudellinen vakaus.

Edistettävän politiikan pitää tukea talouden kehityksessä jäsenmaiden lisäksi myös muiden maiden tervettä taloudellista kasvua. OECD pyrkii myös laajentamaan monenkeskistä maailmankauppaa. (Laukkanen & Ollikainen 2001, 34.)

A9: "... PISA peilaa mun mielestä sitä että niin kun kaiken kaikkiaan Suomen opettajankoulutus on aika hyvällä mallilla..."

A3: "... opettajan täytyy olla toimeksiantajalleen lojaali tämmönen tietty pedagoginen teknikko joka reagoi kansainväliseen arviointiin ja pyrkii pysymään PISA-tuotannossa mukana..."

Tiedon ja taitojen korostuminen kouluissa on merkinnyt sitä, että tällä vuosituhanella on alettu vaatia yhä selvempiä näyttöjä koulutuksen tuotoksista. Tuotosten mittaamiseen OECD on kehittänyt koulusaavutusten toteutusohjelman PISA:n, josta on vuodesta 2001 lukien julkaistu koulusaavutusvertailuja. OECD:n analyyseihin on pelottavan kriittikittömästi luotettu, joten niitä käytetään runsaasti viiteaineistona niin tutkimuksissa kuin viranomaisaineistossa. Kaikkia vaikutuksia kansalliseen politiikkaan on vaikeaa osoittaa täsmällisesti mutta voidaan todeta, että OECD:n analyysit vaikuttavat voimakkaasti poliitikkojen ja viranomaisten näkemyksiin sekä yleiseen mielipideilmastoon (Laukkanen & Ollikainen 2001, 46).

4.5.3 Suomen OECD-jäsenyyden koulutuspoliittisen historian vaiheet

Sanna Niukko (2006, 125) jakaa väitöskirjassaan Suomen OECD-jäsenyyden koulutuspoliittisen historian neljään vaiheeseen. Ensimmäisenä aikakautena 1950- ja 1960-luvuilla Suomen suhdetta kuvaa kiinnostunut tarkkailu ja jäsenyydestä haaveilu. Suomi ei ollut vielä järjestön jäsen, mutta epävirallisempia kontakteja syntyi vähitellen itänaapurin sinnikkäästä vastustuksesta huolimatta.

Suomi liittyi OECD:n jäseneksi vuonna 1969 muista pohjois- ja länsimaista selvästi jäljessä. Jäsenyydellä oli tärkeä yleispoliittinen merkitys imagon ja viitekehyksen kannalta. Koulutuspolitiikan suhteen myönteistä vaikutusta oli havaittavissa kansainvälisessä avautumisessa ja länsimaistumisessa. 1970-luvulla OECD:n ja Suomen koulutuspoliittisissa linjauksissa painotettiin samansuuntaisesti sekä talouden että tasa-arvon merkitystä, joten aikakautta voidaan kutsua OECD-doktriinin ja tasa-arvon rinnakkaiseloksi Suomessa.

Kolmantena merkkipaaluna ilmenee ensimmäisen koulutuspolitiikan maatumkinnan symbolinen merkitys 1980-luvun alussa. Tällöin puhutaan yhteyksien tiivistymisestä ja jopa Suomen noususta "koulutuspolitiikan maailmankartalle". Toisaalta myönnetään, että Suomi oli edelleen kansainvälisessä vuorovaikutuksessa melko kokematon ja painoarvoltaan vähäinen.

Vasta 1990-luvulta alkanutta koulutuspolitiikan neljättä vaihetta kuvaa selkeän aktiivinen ja monipuolinen asennoituminen jäsenyyteen. Silloin kansalliseen OECD-edustustoon lähetettiin koulutusasioista vastaava erityisasiantuntija ja maa- ja teematutkintoihin alettiin osallistua uudella innolla. PISA-tutkimuksissa alettiin menestyä ja indikaattorijulkaisuja arvostaa. Osasyynä yhteistyön kasvuun mainitaan Suomen opetusministerien ja muiden koulutuspolitiikan johtohahmojen vahva kiinnostus ja näkyminen OECD:ssä 1980-luvun lopussa ja 1990-luvulla.

Niukon (2006, 129–173) tutkimuksesta käy valitettavan selvästi ilmi, että OECD:n tehtävät ja rooli suomalaisen koulutuspolitiikan julkisuudessa ja koulutuspolitiikan raporteissa on otettu itsestään selvinä ja annettuina. Järjestö halutaan nähdä ensisijaisesti hyödyllisenä kansallisen politiikan välineenä ja kansainvälisen yhteistyön foorumina. Suomen ja OECD:n yhteistyösuhteen onnistuneisuutta ja toimijoiden kokemuksia arvioidaan julkisesti myönteisesti tai ne jätetään kokonaan arvioimatta.

Puheissa ja asiakirjoissa toistetaan systemaattisen myönteistä ja kansainvälisesti yhteistyöhalukasta näkemystä koulutuspolitiikasta kansallisen päätöksenteon alaisena. Sekä OECD:n että EU:n tehtäviksi esitetään kansallisten ponnistelujen tukemista ja stimulointia kansainvälisen yhteistyön hyväksi tai katalyyttinä toimimista tässä prosessissa. Toiminnassa ei nähdä maininnan arvoisia riskejä tai niistä ei ainakaan puhuta ääneen.

Useat Niukon (2006) haastattelemat opetushallinnon avainhenkilöt esittävät, että OECD:llä oli eniten vaikutusta Suomen koulutuspolitiikkaan 1970- ja 1980-luvuilla. Tämän jälkeen poliittiset päättäjät ja virkamiehet ovat vähitellen oppineet käyttämään OECD:tä vahvemmin myös omiin tarkoituksiinsa ja tavoitteisiinsa. Järjestön kannanottoja voidaan käyttää tietoisesti hyväksi kun pyritään edistämään tai toteuttamaan tiettyjä kansallisia, kenties poliittisesti arkaluonteisia, tavoitteita. Lisäksi julkisuuteen kotiutuneet väitteet OECD:n merkittävydestä ja hyödyllisyydestä voidaan tulkita itse jäsenyyden ja sen kustannusten legitimointina ja perusteluna. Toisaalta jotain suomalaisen koulutuspolitiikan arvovallan kriisistä kertoo se, että uskottavuuden ja vaikuttavuuden lisäämiseksi paitsi halutaan, myös joudutaan käyttämään kansainvälisiä äänitorvia oman äänen vahvistajana (Niukko 2006, 128).

Niukon (2006) tutkimuksen aineistossa OECD nähdään koulutuspolitiikan julkisuudessa niin selvästi kansallisen politiikanteon neutraalina välineenä, että kysymys yhteistyön mahdollisista vaaroista herättää suorastaan kummastusta. Jäsenyyden mahdollisia riskejä vähentää se, että OECD:n mandaatti on yksiselitteinen. Kyseessä on taloudellisen kehityksen ja yhteistyön järjestö, jolloin on luontevaa, että vastaava lähestymistapa leimaa OECD:n toimintaa kaikilla sen osaluilla – myös koulutuspolitiikassa. Järjestö ei pakota jäseniään omaksuma ideologiaansa vaan

jäsenmaat voivat harkintansa mukaan ottaa toiminnasta itselleen vain tarpeelliseksi katsomansa osan. (Niukko 2006, 129–133.)

Kuitenkin voidaan todeta, että OECD:n toistuvat tiettyjen aiheiden esiin nostamiset jäsenmaita vertailevissa tutkimuksissa, samoin kuin suoraan Suomelle suunnatuissa suosituksissa, ovat osaltaan ohjanneet suomalaistakin politiikkaa. Selvä esimerkki OECD:n ajaman tavoitteen vähittäisestä läpimenosta kansallisella tasolla on kysymys korkeakoulutuksen maksullisuudesta. Aiemmin vallinneesta tiukasta vastustuksesta huolimatta lukukausimaksujen toteutuminen näyttää nyt hyvin todennäköiseltä ainakin jollakin tasolla.

Joskus kansainvälisten järjestöjen toiminnasta voidaan erottaa suoria virikkeitä kansalliselle tasolle, mutta tätä useammin vaikutussuhteet syntyvät viiveellä ja huomaamatta. Yleisemmällä tasolla OECD-yhteistyön vaikutuksia todentuu muun muassa agendojen luomisen, vertaispaineen, "numeroiden magiikan" sekä koulutuspolitiikan teknistymisen ja yhtenäistymisen tendenssien muodossa. Näiden vähittäisten ja piiloisten vaikutusten näkyväksi tekemisessä tarvitaan myös tutkijoiden puheenvuoroja uusista tulkinnoista ja näkökulmista.

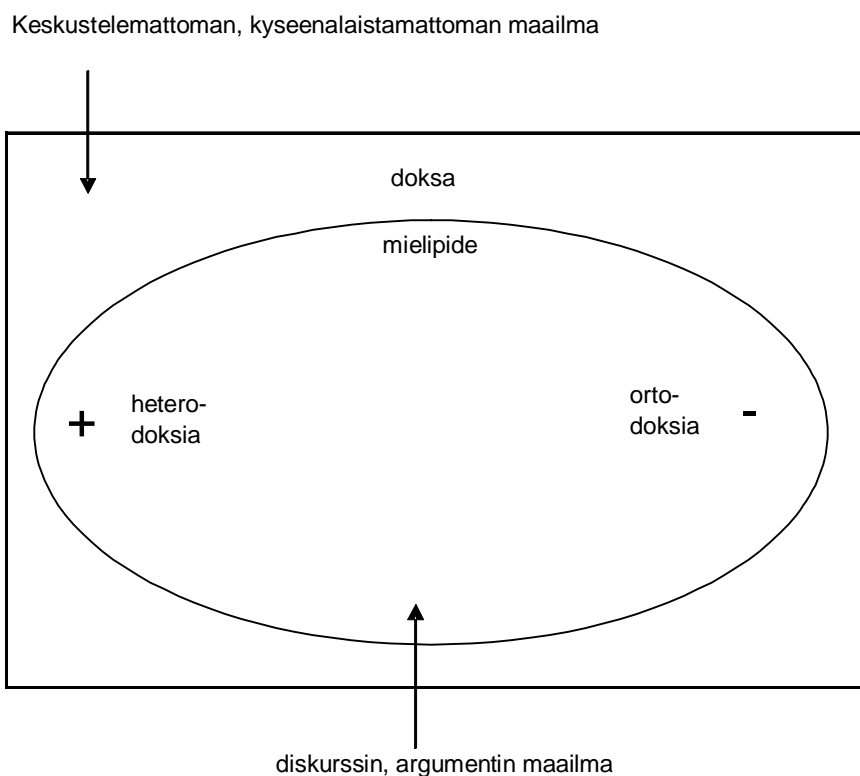
5 VALTA

A3: ”... opettajankoulutus ei oo mikään sosiologia tai filosofia joka saa rauhassa tarkastella todellisuutta omasta näkökulmastaan ilman että siihen koulutuspoliitikot tai poliitikot ja virkamiehet mahdottomasti puuttuu...”

Opettajankoulutus on kiistatta monien intressien risteymä. Opettajankouluttajat ovat yhtäaikaaisesti niin vallankäyttäjiä kuin vallankäytön kohteista ja välineitä. Haastatteluaineistossa ilmeni lukuisia puheenvuoroja vallankäytöstä työyhteisön sisällä sekä työyhteisön ulkopuolelta kohdistuvia paineita.

5.1 Symbolinen valta ja väkivalta

Pierre Bourdieu (1986) on hahmotellut yhteiskunnan vallankäyttöä. Hänen mukaansa perinteisissä yhteiskunnissa objektiivisen järjestyksen ja subjektiivisen järjestäytymisen periaatteiden välillä ei ole ristiriitaa, vaan sosiaalinen maailma on annettu. Tätä tilannetta Bourdieu kutsuu *doksaksi*. Mitä vakaammat objektiiviset rakenteet ovat, sitä varmempi ja laajempi on doksa. Toisin sanoen doksalla tarkoitetaan uskomusta tai luuloa, jota ei kyseenalaisteta. Doksien olotilan vastakohtana on *ortodoksia* (puhdasoppisuus) tai *heterodoksia* (harhaoppisuus), jotka kyseenalaistavat doksan. Doksien suhde sosiaaliseen maailmaan ei tunnista mahdollisuutta, että asiat voisivat olla toisin. Doksa hyväksytään, koska kysymystä sen legitimiisyydestä ei tietoisesti aseteta. Vasta kilpailevat diskurssit, jotka tuovat *keskustelemattoman* keskustelun kohteeksi, rikkovat subjektiivisten ja objektiivisten rakenteiden itsestäänselvyyden ja paljastavat doksan (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Doksa ja mielipiteen kenttä (Bourdieu 1986, 168.)

Hallitut luokat haluavat näyttää doksan keinotekoisuuden hallitsevien luokkien pyrkiessä säilyttämään sen. Tilalle luodaan epätäydellinen korvike, ortodoksia, joka tavoittelee doksan viattomuutta tietoisesti systematisoimalla ja rationalisoimalla sitä. Puolustautuessaan toisenlaisia mahdollisuuksia esiintuonutta heterodoksiaa vastaan, ortodoksia joutuu kuitenkin myöntämään, että se ei enää olekaan itsestään selvää. Muun muassa ne, joilla on vähiten pääomaa, pyrkivät kumoamaan tilanteen ja omaksuvat heterodoksian strategian yrittäen pakottaa valtaa pitävät toimijat pois hiljaisuudestaan ja puolustamaan ortodoksian diskurssia. (Mäkelä 1994, 246.)

A7: ”... siis se [PBL] tuotiin osaksi laitoksen opetussuunnitelmaa ihan niin kun tiiskin alta täysin pienen porukan valmistelemana... se annettiin niinkun ihan ylhäältä kyseenalaistamatta itsestäänselvyytenä...”

Bourdieuun mukaan hallituille luokille tarjotaan tietynkaltainen kulttuuri, merkitysten järjestelmä, joka väärintunnistetaan legitimiiksi ilman, että sen keinotekoisuutta huomataan. Yhteiskunnallisten toimijoiden asema on siksi eriarvoinen tavalla, joka suosii symbolista pääomaa omistavia ryhmiä.

Tätä voidaan kutsua symboliseksi väkivallaksi, koska tilannetta pidetään legitiiminä eikä väkivaltaa tunnisteta.

Symbolinen valta ei eroa fyysisestä vallasta muuten kuin ilmenemisen muodossa. Toisin kuin fyysinen valta, symbolinen valta tulee olevaksi merkkien ja kielen tasolla. Vallan olemus voidaan ajatella myös rajoittamiseen nähden käänteisenä eli mahdollistavana. Valta luo vapautta antamalla laajemman joukon mahdollisuuksia, joista vallankäyttäjä voi valita. Tämän seurauksena vallankäyttäjällä on valinnoillaan kyky myös määrittää arvoja. Kun symbolinen valta tulee olevaksi merkkien ja kielen tasolla, symbolinen väkivalta taas kätkee omat perusteensa. Tämä kätkeminen lisää vallankäytön symbolista voimaa, koska kätkettyä valtaa ei voi vastustaa samalla tavoin kuin avointa.

A3: ” ... PBLn tulo ei ollut kytkeytymättä millään tavalla valtaan näihin valta-asetelmiin...”

A11: ”... niiden piti joku tämmönen [PBL] keisarin uudet vaatteet tuoda jolla ne sai rahaa...”

Toiminta edustaa symbolista väkivaltaa vain, jos se kätkee oman perustansa. Nämä määritelmät tarjoavat hedelmällisen lähtökohdan pedagogista toimintaa ohjaavan opetussuunnitelman kritiikkiimme. Purkamalla opetussuunnitelmissa piileviä kätkettyjä taustaoletuksia, muunnetaan samalla symbolinen väkivalta näkyväksi vallankäytöksi. Tällainen avoimeksi purettu perusta tuodaan diskurssin, argumentin maailmaan, jossa valinnoista voidaan keskustella. Symbolinen vallankäyttö on yhteiskunnassa välttämätöntä mutta symbolinen väkivalta ei (vrt. Fromm 1968, 13–14).

5.2 Hegemonia ja konsensus

A11: ” ... et lahkohan oli tavallaan se henki...”

A9: ” ... ku semmosena lähes uskontona markkinoi sitä...”

Hegemonia ja konsensus ovat toisiinsa kytkeytyneet käsitteet, jotka tuottavat toisiaan. Hegemonia voidaan nähdä kulttuurisena kokonaisuutena ja todellisuutena, joka levittyy kokemusmaailmamme ympärille ja sisään. Hegemonia on ideologian käytännöllisen ilmenemisen muoto. Jos ideologia on arvojärjestelmä, niin hegemonia on se tapa, jolla tämä arvojärjestelmä toteutuu päivittäisessä kulttuurissa. Konsensus on puolestaan se yksimielisyys, joka synnyttää homogeenisen kulttuurin ja pitää hegemoniaa yllä. Toisaalta hegemonia aktiivisesti tuottaa konsensusta kyllästämillä

tietoisuutemme omilla arvoillaan ja käsityksillään siten, että maailmamme alkaa vaikuttaa ainoalta mahdolliselta maailmalta, jolle ei ole vaihtoehtoja. (Apple 2004, 4.)

A3: ”...ydin on siinä kulloinenkin johto ja se hegemonia minkä saa luotua aikaiseksi niin sillä on paljon merkitystä”

Hegemonia ja konsensus muodostavat koulutuksellisten instituutioiden perustan. Ilman jonkinlaista konsensusta siitä, mitä ja miten opetetaan, eivät koulutuksen kehykset voi muodostua. Olennainen kysymys onkin, kuinka tämä konsensus saavutetaan ja mitä se pitää sisällään? Ja milloin tämän konsensuksen saa haastaa? Michael Applen (2004, 20) mukaan vallitseva ideologia kyllästää tietoisuutemme, ettemme havaitse koulutukseen kätkeytyneitä arvoja ja taloudellisia intressejä, vaan pidämme koulutuksen valintoja itsestään selvinä. Koulutuksen instituutiot eivät ainoastaan välitä tietoa, vaan myös tuottavat sitä. Instituutiot tuottavat ensisijaisesti sellaista teknistä tietoa, joka ylläpitää jo olemassa olevaa yhteiskuntajärjestystä ja samalla yhteiskunnassa mahdollisesti vallitsevaa eriarvoisuutta (Mäkelä 1994, 248).

Pitää muistaa, että Bourdieun ja Applen retoriikka sisältää kärjistyksiä, eikä ole mielestämme syytä epäillä heidän rakentavan mitään ”salaliittoteoriaa”, vaan heidän kritiikkinsä ydin on koulutuksen rakenteellisissa ongelmissa ja etenkin laajoissa yhteiskunnallisissa ongelmissa. Joka tapauksessa Bourdieun ja Applen havainnot ovat todella merkittäviä, kun puhutaan tasa-arvosta ja koulutuksen eetoksesta.

6 OPETTAJANKOULUTUS

6.1 Opetussuunnitelmat vuosina 1974–2007

Suomalainen opettajuus on jo pitkään aikaa ollut murroksessa; kallistuminen kutsumusopettajuudesta (ks. Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 78) virkamiesopettajuuden suuntaan on väistämättä yhteydessä yhteiskunnan ja koululaitoksen arvojen muuttumiseen. Opettajankoulutuksen ideologisten valintojen tarkastelu on mielekästä, koska nämä valinnat ilmentävät opettajankoulutuksessa vallitsevia arvoja. Yliopistotason opettajankoulutusta on Hämeenlinnassa tarjottu vuodesta 1974, jolloin Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos siirtyi Tampereen yliopiston alaisuuteen. Jotta voimme ymmärtää tämän päivän valintoja, meidän täytyy ymmärtää mistä olemme lähteneet ja miten olemme tähän hetkeen päätyneet. Syventääksemme ymmärrystämme tutkimuksen kentästä, teemme lyhyen, mutta kriittisen, katsauksen Tampereen yliopiston luokanopettajankoulutuksen (Hämeenlinnan toimipaikka) opetussuunnitelmiin vuosina 1974–2007. Keskitämme tarkastelun ainoastaan opetussuunnitelmien erityisyyksiin, profiloitumisiin, jotka ovat suoria arvomaailman osoituksia ja siten sisällöltään ideologisesti latautuneita. Merkittävin kysymys on, tuodaanko arvot julki vai pyritäänkö arvot kätkemään? Mitä nämä arvot ovat ja mistä ne nousevat?

Lähtökohtaisena pohdintamme aiheena on, miten yhteiskunnallisten, taloudellisten ja poliittisten valtasuhteiden muuttuminen on heijastunut opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin. Lähtökohta on väkisinkin triviaali, jos ainoastaan pyrimme osoittamaan ajan kulumisen vaikuttaneen opetussuunnitelmiin; tässä tapauksessa on kuitenkin mielekkäämpää kuvata ja selittää ajankuvaa käytännöllisessä kehyksessä, opetussuunnitelmissa, kuin osoittaa jokin hypoteesi todeksi. Suomalainen koulujärjestelmä on vahvasti kytkeytynyt opetussuunnitelmiin, joiden kautta opetusta suunnitellaan, rahoitetaan ja toteutetaan; toisin sanoen koulujärjestelmä sidotaan osaksi yhteiskuntaa (Kalliomeri 2006, 1).

6.1.1 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma on monimutkainen rakennelma, jossa samanaikaisesti puhuvat erilaiset vaikutteet ja pyrkimykset. Vaikutteet ovat samanaikaisesti avoimia ja suljettuja ja se lisää opetussuunnitelmatekstin haastavuutta. Monesti todelliset lähtökohdat ja päämäärät ovat näkymättömissä ”tieteellisen ja psykologisen tekstin” takana ja seassa. Koska kaikki inhimilliset ratkaisut ovat luonteeltaan arvosidonnaisia, opetussuunnitelmat kuvaavat hyvin vallitsevia, voimakkaimpia arvoja.

William F. Pinar (2004, 186) esittää, että opetussuunnitelma tulisi ymmärtää toimintana, eikä perinteisessä mielessä jäsenettynä oppikokonaisuutena tai edes hallittuna prosessina. Hänen mukaansa opetussuunnitelma on symbolisesti niin latautunut käsite, ettei se tyhjene mihinkään määritelmään tai esitykseen. Toiminnan tavoin opetussuunnitelma voidaan nähdä vanhempien sukupolvien valinnan tuloksina, jotka he haluavat jättää tuleville sukupolville.

A. V. Kelly (2004, 2-3) on pyrkinyt luomaan opetussuunnitelma-käsitteelle täysin vastakkaisen ja pragmaattisen merkityksen. Sen sijaan, että hän pyrkisi osoittamaan opetussuunnitelmien kompleksisuuden, hän pyrkii kuvaamaan sen toimintaa teoriassa ja käytännössä. Kellyn olennaisin huoli on, että opetussuunnitelmat nähdään liian kapeasti määritelmänä sille, millaista opetusta tarjotaan sekä mihin tarkoituksiin ja tavoitteisiin se tähtää. Tällainen suppea määritelmä kadottaa kokonaan opetuksen moraalisen ulottuvuuden.

Koulutus on aina väistämättä poliittinen tapahtuma, jossa opiskelijat otetaan osaksi yhteiskuntaa. Mikä tahansa malli, joka ei ota poliittista kontekstia huomioon, on puutteellinen (Kelly 2004, 161). Opetussuunnitelma voidaan siis nähdä useiden erilaisten vaikutteiden ja ideologioiden taistelukenttänä. Michael Applen (1988, 115–116) mukaan vaarana on, että opetussuunnitelma ei toteuta mitään todellista tehtävää, vaan tiivistyy pelkäksi iskulausejärjestelmäksi. Tällainen iskulausejärjestelmä perustuu kolmeen seikkaan. Ensinnä retoriikka kahmii sisäänsä kaikki nekin vaikutteet, jotka todellisuudessa edustavat erilaisia intressejä ja jotka ilman epämääräisyyden tuomaa konsensuksen harhaa olisivat erimielisiä. Epämääräinen retoriikka mahdollistaa liittämisen sanoihin erilaisia merkityksiä ja tulkintoja, joissa löytyy ”kaikille jotain” ja jopa ”kaikille kaikkea”. Toiseksi epämääräisyys ei saa kuitenkaan olla niin suurta, ettei se tarjoaisi opetussuunnitelman toteuttajille (opettajille) sekä rahoittajille (valtiolle) jotain ”tässä ja nyt”. Kolmanneksi iskulausejärjestelmän tulee kyetä ”lumoamaan” ja siten saamaan aikaan ympärilleen välitöntä toimintaa.

6.1.2 Vuodet 1979–1996

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy opetussuunnitelmien erityisten painotusten poissaoloon 1990-luvun puoliväliin saakka. Vuosina 1979–1996 opetussuunnitelmissa havaitaan sanasta sanaan sama teksti opettajankoulutuksen ja -ammatin piirteistä ja erityisistä tavoitteista:

perehdyttää opiskelija lapsen ja nuoren fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä kasvatus- ja opetusprosessia koskeviin tieteellisiin teorioihin ja niiden sovellutuksiin siten, että hän kykenee opettajana toimiessaan edistämään lapsen ja nuoren kokonaispersoonallisuuden kehitystä ja koulukasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista

antaa opiskelijalle opetusopillinen ja aineenhallinnallinen perusvalmius peruskoulun ala-asteella opetettavissa aineissa vieraita kieliä ja toista kotimaista kieltä lukuun ottamatta sekä perehdyttää hänet kahteen opetettavaan aineeseen tai yhteen opetettavaan aineeseen ja alkuopetukseen muita syvällisemmin

antaa opiskelijalle perustiedot yhteiskunnasta, erilaisista koulutusjärjestelmistä ja niiden toiminnasta sekä koulutuspolitiikasta siten, että hän tulee tietoiseksi vastuustaan yhteiskunnan jäsenenä ja kasvattajana sekä kykenee suunnitelmalliseen ja yhteisvastuulliseen toimintaan lasten kasvatuksessa ja koulutusjärjestelmän toiminnassa muiden kasvatukseen osallistuvien kanssa

perehdyttää opiskelija kasvatustieteen historiaan, teorioihin menetelmiin ja tutkimustuloksiin siten, että hän kykenee jäsentämään kasvatustieteellisiä ongelmia, hankkimaan ongelmien ratkaisemiseksi tietoa, analysoimaan sitä ja tekemään johtopäätöksiä sekä raportoimaan lopputuloksia.

(TaY 1979; TaY 1980; TaY 1983; TaY 1984; TaY 1986; TaY 1988; TaY 1990; TaY 1992; TaY 1994.)

Kaikki nämä kohdat voidaan eittämättä lukea positiivisiksi tavoitteiksi ja arvoiksi mutta miten ne todella toteutuvat opetussuunnitelmissa? Mainitut arvot voivat toteutua tai jäädä toteutumatta opetuksessa, mutta niiden suora siirtyminen opetuksen sisällöksi ei ole sidoksissa niiden luettelemiseen opetussuunnitelmassa. Opetuksen arvomaailman kannalta huomattavasti määräävämmän roolin muodostavat yksittäisten oppiaineiden vaatimukset sekä oppiaineiden keskinäiset suhteet.

6.1.3 Vuodet 2001–2005

Luokanopettajakoulutuksen ensimmäinen selvä painotus opetussuunnitelmatekstissä näkyy vuosien 2001–2005 opetussuunnitelmissa, jolloin esille nousi vahvasti ongelmaperustaisen oppimisen Hämeenlinnan malli:

*Luokanopettajaopinnot rakentuvat ensimmäisellä ja toisella vuosikurssilla ongelmaperustaisen strategian Hämeenlinnan mallille. Mallissa kasvatustieteen perus- ja aineopinnot on jaettu 3–6 opintoviikon ongelmaperustaisiin jaksoihin, jotka rakentuvat poikkitieteellisten teemojen käsittelylle. Jaksot muodostavat opiskelun keskiön ja niihin sidotaan muita opintoja. Oppimisen lähtökohtana ovat opetuksen ja oppimisen arkitodellisuudesta nousevat skenaariot tai ongelmat. Ongelmat on suunniteltu niin, että niitä käsittelemällä opitaan **jakson tavoitteiden** kannalta oleelliset asiat.*

*Keskeisenä toimintatapana ongelmaperustaisessa pedagogiikassa ovat tutoristunnot, joihin muut opiskelumuodot – luennot, ryhmätyöskentelyt, harjoitukset ja praktikumit – kiinteästi liittyvät. **Opiskelussa korostuvat ryhmässä oppiminen ja dialogisuus sekä aktiivinen ja tutkiva tiedonhankinta ja -käsittely. Arviointia toteutetaan opiskelijan itse- ja vertaisarviointina sekä ohjaajan suorittamana arviointina. Opiskelija pohtii omaa oppimistaan ja ammatillista kasvuaan kirjoittamalla ja kokoamalla ongelmaperustaisen opiskelun ajan henkilökohtaista oppimiskansiota. Sekä sisältää että prosessia arvioidaan.***

*Tutoristunnoissa kehittyvät opettajan työssä tarvittavat ammatilliset, sosiaaliset ja persoonalliset taidot. Vastuu omasta ja toisten oppimisesta on jokaisella ryhmän jäsenellä ja opiskelu **edellyttää siksi täysimääräistä läsnäoloa.** Luokanopettajan koulutus on akateeminen, mutta myös ammattiin johtava koulutus, jossa korostuu opettajan ammatillisuuden rakentuminen. **Tästä johtuen suuri osa opinnoista on alusta lähtien kaikille yhteisiä ja pakollisia.** (TaY 2001; TaY 2003.)*

Michael Apple (2004, 7) toteaa, että koulutuksen ideologisuus toteutuu sen tuottamisessa valinnoissa. Valinnan merkitystä ei voida mitätöidä huolimatta valintaan johtaneista arvojärjestelmistä. Opetussuunnitelman olennaisiksi tavoitteiksi ja arvoiksi ovat muodostuneet ryhmässä toimiminen ja oppiminen, dialogisuus, aktiivinen tiedon hankinta ja arviointi. Oppimisenfilosofian lähtökohdiltaan ongelmaperustainen oppiminen on skitsofreeninen: opiskelijan itsenäistä roolia tiedon rakentajana ja luojana korostetaan konstruktivistisen paradigman mukaisesti, mutta samalla tieto nähdään ennalta määrittyneenä. Jos oppimista kuvataan tavoitteellisena toimintana, jossa oppimisen tavoitteet ovat ennalta määritettyjä, ei kyseessä voi olla aitoa konstruktivismia. Kärjistäen voitaneen sanoa ongelmaperustaisen oppimisen edustavan enemmänkin behaviorismia puettuna konstruktivismin vaatteisiin.

Mielenkiintoiseksi vuosien 2001–2005 opetussuunnitelmat tekee kasvatustieteen määrittäminen ainoastaan toissijaisena rakennelmana, *punaisena lankana*, johon oikeat *todellisen elämän ongelmat* sidotaan. Opetussuunnitelmat eivät ota kantaa kasvatustieteen sisällön määrittämiseen tai mahdolliseen kriisiytymiseen eikä kasvatustieteen olemusta tai merkitystä millään tasolla selitetä tai avata. Myös opetussuunnitelman arvo- ja tietoteoreettinen pohja jää epämääräiseksi ja suorastaan avoimeksi. Kuitenkin opetus ja kasvatus ovat aina ideologisesti värittyneitä, eikä vapaata ja riippumatonta kasvatusinstituutiota ole olemassa (Värri 2000, 144–146). Tämä ajatus tuntuu itsestään selvältä mutta postmodernin logiikan mukaisesti opetussuunnitelma paradoksaalisesti pyrkii esiintymään vapaana ideologian osallisuudesta (Ball 2001, 23). Ideologian kieltämiselle tai piilottamiselle vaihtoehtoinen tapa olisi, että opetus tarkastelisi kriittisesti lähtökohtiaan ja antaisi mahdollisuuden nähdä ideologisia yhtymäkohtiaan.

Vuonna 2001 opetusministeriön julkaisema opettajankoulutuksen kehittämisohjelma määrittelee 2000-luvun *ihanneopettajan* keskeisiksi taidoiksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä itsensä jatkuvan kehittämis-, mukautumis- ja uudistushalukkuuden (Kemppinen 2006, 38–42). Nämä ominaisuudet ovat kyllä hyvin selvässä linjassa Tampereen yliopiston luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelman kanssa. Jatkuva itsensä kehittämisen ja elinikäisen oppimisen korostaminen paljastaa uskon opiskelun välttämättömyyteen ja päättämättömyyteen. Opetussuunnitelman voidaan siis tulkita vahvistavan ja hyväksyvän yksilön vastuun lisäämisen ja sitä seuraavan uusliberaalin kilpailuyhteiskunnan. On perusteltua väittää, että mainittujen arvojen esiintuominen on osa opetussuunnitelmien legitimointiin tarvittavaa retoriikkaa: teksti on kattavampi ja tehokkaampi, kun samalla asioiden todellinen logiikka hämärtyy korulauseiden taakse (Kelly 2004, 40–43).

Erityisen mielenkiintoisena pidämme opetussuunnitelmassa mainittua *opiskelun täysimääräistä läsnäoloa*. Kärjistäen voisi sanoa, että kyseinen vaatimus tuo näkyväksi perinteisen puurtamisen kulttuurin Suomalaisessa opettajuudessa. 1800–1900-lukujen opettajuuden ihanteet *uskollisuus, ahkeruus, nuhteettomuus ja säännöllisyys* (Rinne 1986, 205) ovat näennäisesti kadonneet opettajuuden ihanteista, mutta esimerkiksi kansalaisvaikuttamisen tutkimustulokset (Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006, 135–146) osoittavat opettajien olevan edelleen hyvin perinteisessä *kansankynttilän* roolissa. Opiskelijan (opettajankin) täytyy jatkuvasti olla paikalla, jotta hänen työpanoksensa on jatkuvasti arvioitavissa ja todistettavissa (vrt. klassinen panopticon-malli).

6.1.4 Vuodet 2006–2007

*Hämeenlinnan luokanopettajankoulutuksen tarkoituksena on kouluttaa opettajia, jotka ymmärtävät **merkityksensä kasvattajina**, yhteiskunnallisina vaikuttajina ja **pedagogisen vallan käyttäjinä sekä oi valtavat olevansa itekin monentasoisen vaikuttamisen, arvioinnin ja koulutuspoliittisen vallan alaisia**. Tavoitteenamme on, että tulevat opettajat kykenevät ammattitaitoisesti ja kasvatuksen erityisyydestä tietoisina argumentoivaan keskusteluun oman aikamme kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta, ja että he oman koulunsa kehittäjinä ovat ideologisista ja poliittisista virtauksista tietoisia kasvatuksen ammattilaisia ja tarvittaessa kykeneviä kasvatuksellisten arvojen puolustamiseen.*

Luokanopettajakoulutuksen jälkeen opiskelija

*tiedostaa opettajan ammatin eettisen ja yhteiskunnallisen merkityksen pystyy edistämään lapsen kokonaisvaltaista ja yksilöllistä kehitystä hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä ohjaus- ja opetustyössään
ymmärtää koulun historiallisen ja ajankohtaisen merkityksen
ymmärtää henkilökohtaisen ja ammatillisen kehityksen yhteyden
on tietoinen opetussuunnitelman historiallisista, yhteiskunnallisista, taloudellisista ja tieto- ja arvovirtauksista lähtökohdista
osaa tarkastella kasvatusta ja koulutusta yhteiskunnallisena, historiallisena, kulttuurisena ja pedagogisena ilmiönä sekä osallistua aiheesta käytävään yhteiskunnalliseen keskusteluun
tiedostaa tiedon ja vallan välisiä suhteita
hallitsee riittävässä määrin koulussa opettavien oppiaineiden sisällöt (monialaiset opinnot)
hallitsee tieteellisen ajattelun ja ongelmanratkaisun periaatteita
osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida työtään
pystyy toimimaan oman työnsä ja työyhteisönsä kehittäjinä sekä kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen asiantuntijoina
pystyy hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa työssään. (TaY 2006a.)*

Nyt voimassa olevassa Tampereen yliopiston luokanopettajankoulutusohjelman opetussuunnitelmassa on tehty uudenlainen avaus opetussuunnitelmien painotuksessa. Keskeiseksi teemaksi muodostuneen aktiivisen kansalaisuuden lähtökohtia on syytä tarkastella lähemmin. Lähtökohtana on vuonna 2004 käynnistynyt valtioneuvoston *kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma*, jonka tavoitteena on saada Suomi kansalaisvaikuttamisen osalta Euroopan parhaiden maiden joukkoon. Uusliberaalin logiikan mukaan yksilöt ja organisaatiot ohjataan ymmärtämään, mitkä ratkaisut ovat niille ”kannattavia”. Tässä tapauksessa rohkenemme väittää, että taloudelliseen ahdinkoon saatetulle Tampereen yliopiston luokanopettajankoulutukselle on tarjottu rahaa poliittisesti tärkeinä pidettyjen tutkimusteemojen tarkasteluun: valinnanvapaus on näennäinen, kun julkinen valta ohjaa valintoja supistamalla vaihtoehtoja. On arveluttavaa, että yksi

opettajankoulutusyksikkö nostetaan jalustalle yhteiskunnallisen vaikuttamisen yksikkönä: eikö yhteiskunnallisen vaikuttamisen tulisi olla jokaisen opettajankoulutuslaitoksen lähtökohtana?

Uusi opetussuunnitelma toisaalta korostaa ansiokkaasti kasvatuksen ja vallan merkityksen oivaltamista. Aikaisemmissa opetussuunnitelmissa ei oteta kantaa kasvatuksen ideologisuuteen, vaan pikemminkin ideologisuus on pyritty peittämään tieteellisten ja oppimispsykologisten mantrojen taakse. Uusi opetussuunnitelma ei kiellä kasvatuksen ideologisuutta ja näin kasvatus ja opetus voivat kriittisesti tarkastella omia lähtökohtiaan ja tuoda ideologiset ja kulttuuriset kytkökset näkyviksi. Tällainen opetus pyrkii sitoutumattomuuteen, mutta tuntee rajansa (Kalliomeri 2006, 65).

6.1.5 Yhteenveto

A8: ”mä sanoisin että me ei olla oltukaan profiloituneita tähän [PBL] sillä tavalla koska meillähän on ollu painottuneena esimerkiksi tieto- ja viestintäkasvatus”

A11: ”tätä souvia 90-luku oli sitten että vuoden parin päästä vaihdettiin aina systeemit aina aloitettiin... milloin oli tietotekniikkapainotteinen kurssi alkoi ja kun --- yhtään opinto-opasta ei saatu vietyä läpi kun aina aloitettiin uusi”

A2: ”joo tää on aika jännästi kyllä tullut näkyviin vuosien mittaan ja meillähän vaihtuu aika usein ja painopiste muuttuu vähän sen mukaan mitä se nyt sanotaan... laitoksen johtaja ja proffat niin kuin edustaa ja tuota se on rumasti sanottuna semmoinen tuuliviirisysteemi että aina kun tulee uusi niin tuulee eri suunnasta...”

Seppo Saari (2002, 170–171) tuo ansiokkaasti väitöskirjassaan esille havainnon opettajankoulutuslaitosten profiloitumisesta. Saari näkee uusliberaalin kilpailuideologian toteutuvan opettajankoulutuslaitosten profiloitumisdiskurssissa, johon kuuluu kilpailu opiskelijoista, voimavaroista ja aineettomista resursseista kuten omaleimaisuudesta. Hän perustaa havaintonsa vuoden 1994 kasvatusalan arviointiprojektiin (OPM 1994: 14), jossa suositellaan opettajankoulutuslaitosten profiloitumista, jotta ne säilyttäisivät asemansa. Profiloitumiseen kehoitettiin niin tutkimuksen kuin opetuksenkin alueella. Projekti korosti seuraavia periaatteita:

”itseohjautuvuus ja vastuullisuus, persoonallisen kasvun näkökulma ja valmiudet ennakoimattomiin muutoksiin, yhteisöllisyys, yhteiskunnallisen kontekstin huomioon ottaminen, kulttuurien kohtaaminen, erilaisuuden hyväksyminen ja muutosprosessien hallinta; aloitteellisuus, strateginen suunnittelu ja suuntautuminen tulevaisuuteen, informaatio- ja koulutusteknologian kehittäminen ja hyväksikäyttö (OPM 1994: 14.)”

Profilaatiopyrkimysten voidaan siis tulkita hyväksyvän yksilön elinikäisen vastuun ja sitä seuraavan kilpailuyhteiskunnan.

6.2 Opettajankoulutuksen tehtävä

A9: ”... ku kokoais ne kaikki mitä luokanopettajakoulutuksessa pitäis olla niin täähän kestäis 25 vuotta että tota ei se oo mahdollista että pitää valikoida ja tehdä kompromisseja...”

[H]aluamme tarjota opetusohjelmamme teoreettisilla, taidollisilla ja taiteellisilla opintojaksoilla sellaisia oppimistilanteita, jotka auttavat sinua sekä asiantuntijaksi kehittymisessä että henkilökohtaisessa kasvussasi. (TaY 2003, 74.)

Uno Cygnaeus korosti ehdotuksissa kansakoulutoimen järjestämiseksi vuonna 1861, että seminaariopetuksen tulee ennen muuta antaa oppilaalle oikea käsitys hänen vastaisesta kutsumuksestaan ja herätettävä hänet selvästi tajuamaan asemansa lastenkasvattajana ja opettajana. On varsin mielenkiintoista lukea melkein 150 vuotta myöhemmin, kuinka opettajankouluttajat Hämeenlinnassa määrittävät vaatimuksia opettajalle 2000-luvulla. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa (TaY 2006a) mainitaan esimerkiksi, että koulutuksen saaneet opettajat ymmärtävät merkityksensä kasvattajina ja he tiedostavat opettajan ammatin eettisen ja yhteiskunnallisen merkityksen. Vaikka em. tavoitteet Cygnaeuksella ja nykypäivän opettajankouluttajilla yhtenevätkin, liittyy tavoitteisiin pääsemisen keinoihin olennainen, opettajankoulutukseen kautta sen historian liittynyt ongelma – teorian ja käytännön dilemma. (Simola 1995, 156.)

A10: ”...teorian ja käytännön yhdistämisestä on puhuttu jo niin kauan ku mäkin oon ollu näissä että miksei sitä pystytä yhdistämään...”

A3: ”... se [opettajankoulutus] on jossain määrin samanlainen kuin se on aina ollut, että ne samat kysymykset siellä on ollut aina ennenkin mutta paljon monimutkaisemmassa maailmassa... että opettajankoulutuksessa on aina puhuttu samoista asioista: yksi on tämä teoria-käytännön suhde, yksi tää aineenopettajakoulutuksen pedagoginen ohuus... ja mikään ei ole muuttunut...”

Kasvatusopin opetuksessa on vältettävä ”kaikkia epäkäytännöllisiä teorioja ja liikanaisia ajatuksia oppilaan vastaisesta toiminnasta”, sillä semmoinen voisi vain herättää hänessä ylpeyttä ja itserakkautta (emt. 156). Kansakoulun isä Cygnaeus sai haastajan käytännöllisyydelleen hegeliläisen pedagogiikan edustajasta J. V. Snellmanista. Hänen mukaansa kasvatuksen

päämääränä on ihmisen henkinen kasvu tiedon ja toiminnan alalla. Ihmisen koko elämä on koulu, jonka tarkoituksena on sivistää yksilöstä ihminen. (Wilenius 1978, 136–138.)

Cygnaeuksen tapaan myös muut 1800-luvun tekstit korostivat seminaariopetuksen käytännöllisyyttä. 1900-luvun alussa puhe tieteestä opettajien kasvatusta- ja koulutustiedon perustana alkoi kuitenkin lisääntyä. Psykologia oli ollut herbartilaisittain kasvatusta- ja opetusopin perusta, mutta Seminaarikomitean mietinnössä vuodelta 1922 puhuttiin myös pedagogisesta tieteestä. (Simola 1995, 156.)

Opettajankoulutuksen kannalta ratkaisevaksi käännteeksi muodostui Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö vuonna 1967. Silloin kasvatustiede nostettiin opettajantyön teoreettiseksi perustaksi. Vaikka tämä arvonnousu merkitsi käännettä kohti opettajankoulutuksen kasvatustieteellistämistä, oli se samalla näkyvä osoitus siitä jännitteestä, joka vallitsi soveltavan pedagogiikan ja akateemisen kasvatustieteen välillä. Mietinnössä esitettiin kaksi erilaista sisällöllistä linjaa. ”Koulumiehet” keskittyivät konkreettiseen opettajanvalmistuksen sisältöesitykseen, kun taas ”professorit” hahmottelivat koulutuksen kehittämisen suuria päälinjoja. Tämän mietinnön jälkeen, ”professoreiden” esityksen mukaisesti, kasvatustieteellisten opintojen laajuus oli kaikille luokanopettajaksi opiskeleville periaatteessa sama. (Simola 1995, 157–158.)

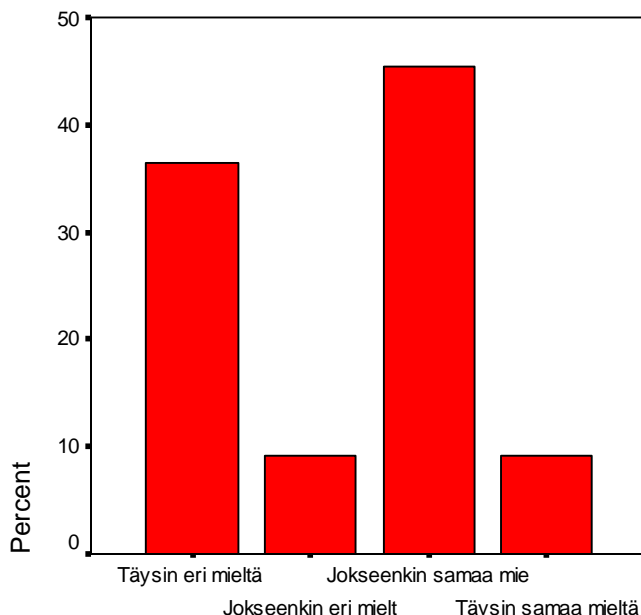
Tutkimusta aloittaessamme pohdimme sitä, miten opettajankouluttajat ovat nähneet PBL:n aseman Hämeenlinnassa. Moni kysymys haastattelussakin sivusi kyseistä aihetta, mutta antoi samalla arvokasta tietoa henkilökunnan keskinäisistä suhteista ja työilmapiiristä. Kvantitatiiviselta tutkimukselta odotettavaa yleistettävyyteen emme edes haaveile pyrkivämme. Se ei tässä laadullisessa tutkimuksessa ollut tarkoitus. Seuraava taulukko kuitenkin kertoo henkilökunnan sisällä olleista jännitteistä hierarkian eri portaiden välillä melko kuvaavasti jo edellä mainitun, vuoden 1967 kiistan, asetelmia mukailten. Kysymys PBL:sta liittyy vastakkainasetteluun ”koulumiesten” ja professoreiden” välillä oleellisesti siksi, koska siinä on kysymys nimenomaan teorian ja käytännön yhdistämisestä.

TAULUKKO 3. Opettajankouluttajien vastausten jakautuminen.

Asema OKL:lla * PBL:n tuominen osaksi laitoksen opetusohjelmaa oli hyvin perusteltu
Crosstabulation

Count		PBL:n tuominen osaksi laitoksen opetusohjelmaa oli hyvin perusteltu				Total
		Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	
Asema	Professori	1	1			2
OKL:lla	Lehtori	1		3	2	6
	Muu			2	1	3
Total		2	1	5	3	11

Taulukosta voimme lukea, että lehtorit ja muut ovat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta (8/9) sitä mieltä, että PBL:n tuominen osaksi opetusohjelmaa oli hyvin perusteltu. Professorit eivät nähneet asiaa samoin. On aiheellista kysyä, olisiko PBL:ia ylipäätään ollut mahdollista tuoda osaksi opetusohjelmaa siten, että kaikki olisivat kokeneet sen hyvin perustelluksi. Näkemyksemme on, että erot ovat syvemmällä akateemisuuden ja opettajankoulutuksen järjestämisen ymmärtämisessä ja sen vuoksi kahtiajako näyttäytyy selvänä.



PBL:n avulla asiantuntemukseni tuli hyvin hyödynnetyksi

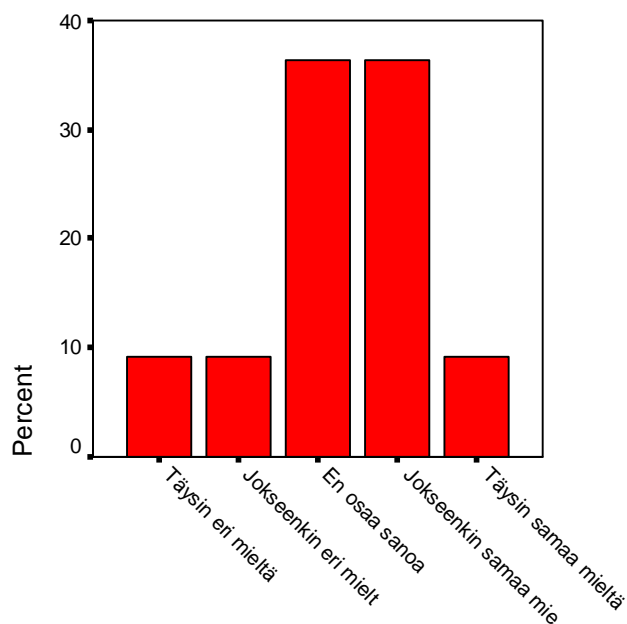
KUVIO 4. PBL:n avulla asiantuntemukseni tuli hyvin hyödynnetyksi.

Opettajankouluttajien vastaukset jakautuivat likimain tasan kysymyksessä, joka koski oman asiantuntemuksen hyödynnetyksi tulemisen kokemista PBL:ssa. Kuviosta näemme, että oman asiantuntemuksen kokeminen ei ollut kenellekään yhdentekevää, vaan kaikilla oli kysymykseen oman mielipiteensä. Ajoittain äänenpainot olivat varsin voimakkaita ja hyvinkin kantaaottavia.

A7: No ei ne ymmärtäny mitään niist sisällöistä osa niistä tutoreista mikä on ihan ymmärrettävää et jos sä oot musiikin lehtori...

A2: ...niitä [tutoriaaleja] ei enää monet opettajat arvosta ja voi olla ihan syynä se että ne ei itte halua istuu niissä että aika menee heidän mielestään hukkaan kun tuutori vaan tavallaan istuu nököttää ja toiset tekee työn mutta musta se just tavallaan lyhytnäköstä se että jos ei ehdi itse istua niin pitäis antaa toisten istua...

Osa opettajankouluttajista, lähinnä professorit, kokivat aikansa menevän hukkaan PBL-istunnoissa. Yksi syy PBL:n ottamiseksi osaksi opetusohjelmaa oli teorian ja käytännön välisen kuilun kaventaminen. Tätä tietoa vasten on erikoista huomata, miten hyvin opettajankouluttajat olivat selvillä PBL:n taustoista.



PBL:n avulla voidaan yhdistää ammatillinen tutkinto

KUVIO 5. PBL:n avulla voidaan yhdistää ammatillinen tutkinto akateemisuutta unohtamatta.

Moni vastanneista oli sitä mieltä, että PBL:n avulla voidaan yhdistää ammatillinen tutkinto akateemisuutta unohtamatta. Kuviossa huomio kiinnittyy kuitenkin kohtaan ”en osaa sanoa”. On

erikoista, että useamman vuoden PBL-kokemusten jälkeen niinkin moni vastanneista ei osannut vastata kysymykseen. Ammatillisen tutkinnon ja akateemisuuden yhdistäminen kun on opettajankoulutuksen tärkeimpiä tehtäviä ja PBL:n opetusohjelmaan tuomisen tärkeimpiä syitä oli juuri tähän haasteeseen vastaaminen. Yksi mahdollinen syy tähän epätietoisuuteen on se, että osa opettajankouluttajista koki koko asian itselleen vieraaksi, joidenkin toisten ajamaksi asiaksi.

A7: ...se tuotiin osaksi laitoksen opetusohjelmaa ihan niin kun tiskin alta, täysin pienen porukan valmistelemassa. Se annettiin niin kun ihan ylhäältä kyseenalaistamatta, itsestäänselvyysnä ja siis sehän oli niin kun ihan kauhea tilanne.

Vaikka asia tuntuisikin vain muiden ajamalta ja ylhäältä annettuna, ei se silti vapauta vastuusta, joka opettajankouluttajan aseman mukana tulee. Opinto-oppaassa (TaY 2006a) on maininta, kuinka tulevilta opettajilta odotetaan kykyä osallistua ammattitaitoisesti ja kasvatuksen erityisyydestä tietoisina argumentoivaan keskusteluun oman aikamme kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta. Kysymys ammatillisen tutkinnon ja akateemisuuden yhdistämisestä on mielestämme opettajankouluttajille niin tärkeä, että siihen odottaisi kantaaottavampaa vastausta.

6.3 Aika

Opettajankoulutus Hämeenlinnassa juontaa juurensa ajalle ennen Tampereen yliopiston perustamista. Vuonna 2007 Hämeenlinnassa annettava opettajankoulutus taistelee olemassaolostaan. Vaihtoehtona nykyiselle mallille on puhuttu opettajankoulutuksen siirtämisestä fyysisesti yliopiston yhteyteen Tampereelle. Ajankohtaiseksi on noussut mm. kysymys siitä, kenen etuja mahdollinen siirto tai Hämeenlinna jättäminen palvelisi. Varmaa on, että olemassaolon taistelu Suomen akateemisella kentällä tulee entisestään koventumaan. Opettajankouluttajien työtä jatkuvan lakkautusuhkan ja arvioinnin alla oleminen ei kuitenkaan helpota. Tutkimusaineistoon on varmasti vaikuttanut keväällä 2006 opetusministeriön yliopistoille lähettämä vaatimus opettajankoulutuksen rakenteellisesta kehittämisestä: opettajankoulutuksen rakennemuutosodotukset ovat epäilemättä vaikuttaneet vastauksien suuntaan.

A3: ”... niin kauan kun mä olen ollut opettajankoulutuslaitoksella niin on puhuttu siitä että opettajankoulutus on uhanalainen ja Hämeenlinnan filiaali on sellainen jota silmäillään...”

A9: ”... muutaman kuukauden välein tulee tuolta ministeriöstä tai tiedekunnasta tai yliopistolta jonkinlainen kirjelmä johonka sisältyy rivien väliin että

lakkautetaanko vai eikö lakkauteta ja sit pitää ruveta taistelemaan uudestaan muutaman kuukauden välein... että väsyttävään se jatkuva ahdistus”

A10: ”... ei oo pysyvyyttä että se on aika raskasta että joskus kun kiinnitettiin että pitäis olla laatua ja laatua mitata ja nythän sitä mitataan taas ens vuonna sitä laatua mitä sitten onkaan...”

Jatkuva kehittämisen pakko leimaa opettajankoulutusta ja kysymys opettajankoulutuksen siirtymisestä yliopiston fyysiseen yhteyteen jakaa mielipiteitä. Opettajankouluttajien näkemykset eri kehityssuunnista ovat ajoittain varsin kaukana toisistaan. Yhtäältä yhteyttä yliopistoon ja akateemisuuteen halutaan vahvistaa kun taas toisaalta yhteistyötahoksi kelpuutettaisiin ammattikorkeakoulutkin.

A3: ”...täytyy saada tää rakenne paljon väljemmäksi isompia kokonaisuuksia ja aikaa ja sitten ihan sellasia kunnan akateemisia oppiaineita...”

A8: ...mä näkisin, että meillä on mahdollisuutta kehittää tätä [opettajankoulutusta] täällä olevien yliopistoyksiköitten kanssa ja miksei ammattikorkeankin kanssa siten, että se tarjontapaletti on isompi...”

Opettajankoulutuksen kehittäminen on välttämätöntä, jotta tulevaisuuden haasteisiin voidaan vastata asianmukaisella koulutuksella. Tämän kehittämisjatkumon varjopuolena on kuitenkin monen opettajankouluttajan haastatteluissa esille nostama ongelma; jatkuvuuden puute.

A11: ”tätä souvia 90-luku oli sitten että vuoden parin päästä vaihdettiin aina systeemit aina aloitettiin... milloin oli tietotekniikkapainotteinen kurssi alkoi ja kun --- yhtään opinto-opasta ei saatu vietyä läpi kun aina aloitettiin uusi”

A2: ”joo tää on aika jännästi kyllä tullut näkyviin vuosien mittaan ja meillähän vaihtuu aika usein ja painopiste muuttuu vähän sen mukaan mitä se nyt sanotaan... laitoksen johtaja ja proffat niin kuin edustaa --- se on rumasti sanottuna semmoinen tuuliviirisysteemi että aina kun tulee uusi niin tuulee eri suunnasta...”

Jatkuvuuden parantamiseksi vastuuta sysätään mm. professoreille, joiden tulisi huolehtia koulutuksen kehittämisen suurista päälinjoista.

A2: ...[professoreiden tulisi olla] voimakkaammin tätä toimintaa kehittämässä sillain että olisi joku punainen lanka mihinkä me tässä pyritään

Edellinen opettajankouluttaja pahoittelee sitä, että päätoimisen johtajan puuttuminen näkyy siinä, ettei systemaattista kehittämistä juuri ole.

A2: se tutkimus ja oma tutkimus on siis se on ollut aina siis niin kun proffataso mieltii sitä vaan miten mihin julkasusarjaan mun tutkimukset tulee ja miten mä niin kun ja sitten monet hyppää täältä Helsinkiin niin kuin on nähty tää on semmonen ponnahduslauta monelle niin kun urakehityksessä että ei niin kun ei kukaan jaksa niin kun paneutua siihen talon kehittämiseen

Tutkimuksemme avulla ei ollut tarkoitus ratkaista opettajankoulutuksen ongelmia, vaan ennemmin tehdä kriittinen katsaus opettajankoulutuksen kentälle. Jatkuvuus ilmeni kuitenkin niin olennaisesti monissa haastatteluissa, että sen parantaminen on ehdottomasti nähtävä tärkeänä opettajankoulutuksen tulevaisuuden kehityskohteenä. Edut näkyisivät välittömästi paitsi opettajankouluttajien parantuneessa työrauhassa myös opiskelijoille ehyinä opintokokonaisuuksina. On myönnettävä, ettei jatkuvuuden puute suinkaan ole ainoastaan opettajankoulutuksen ongelma, vaan se heijastelee laajemmin nykyistä ajankuvaa. Tämä ei kuitenkaan tee asiaa hyväksyttäväksi, vaan valtavirtaa vastaan on joskus noustava. Opettajankoulutuksen laatu on niin tärkeä kysymys, että sen puolesta uskallettava tehdä rohkeita ratkaisuja.

6.4 Henkinen ilmapiiri

Yksi nykyisen ajankuvan tuntomerkeistä on suorituskeskeisyys. Tämä näkyy myös opettajankoulutuksen henkisessä ilmapiirissä.

A8: ...meiltä on mahdollisuus valmistua varsin lyhyessäkin ajassa...

A7: "... meillä on tieteellinen opettajankoulutus ainakin paperilla ja ajatuksissa mut me ollaan sellasessa suoritusputkessa et tuntuu et se opiskelu ei oo niinku tärkeessä asemassa vaan valmistua nopeesti niinku tällaisen performanssisuorittaminen..."

A7: "... mä oon vähän huolissaan tästä suorittamisbuumista ja tällasesta nopeen valmistumisen putkesta ettei mennä asioiden ytimeen..."

Opettajankouluttaja on oikeassa mainitessaan lyhyistä valmistumisajoista. Nopeimmat saavat tutkintotodistuksensa ulos alle kolmen vuoden kuluessa opintojensa aloittamisesta ja useimmat muutkin neljässä vuodessa. Nämä valmistumisajat koskivat vanhan tutkintorakenteen mukaan edenneitä. Uuden kaksiportaisen järjestelmän käytännön toteutuksesta ei ole vielä kokemusta.

Snellman huomautti jo kauan ennen nykyisiä tutkintorakenteita, että väärin ymmärrettyä akateeminen vapaus sisältäisi ”kortin ja lasin sivistyksen” vaaran. Tämä liittyi lähinnä sellaiseen opiskeluun, joka tähtäsi vain jonkin tutkinnon suorittamiseen. Snellmanin mukaan akateeminen

vapaus syntyy tunnustamalla opiskelijalle itsetietoisuuden oikeus. Akateemiset opinnot ovat itsetietoisuuden oikeudesta nouseva pyrkimys eettisyyteen ja tietämiseen. (Wilenius 1978, 142–145.)

Nopeita valmistumisaikoja ja niiden mielekkyyttä pohtiessa voimme havaita toisen akateemisten opintojen kritiikin Snellmanin taholta. Snellman nimittäin kysyy, kuinka moni muodostaa yliopistossa tutkimukseen ja opiskeluun perustuvan vakaumuksen, jonka puolesta hän on valmis taistelemaan elämässä? Hän vastaa itse väittäen, että useimmiten se kipinä, joka nuorena yliopistoon tullessa hehkuu haluna tietoon ja innostuksena oikeaan, sammuu ennen opintojen päättymistä. Myös loppututkinnon suorittaneista yhdeksän kymmenestä on kykenemättömiä arvioimaan oman tieteenalansa vallitsevaa tilaa tai selvittämään jotakin ajankohtaista yhteiskunnallista kysymystä, jota hänen tieteenalansa voisi valaista. Kritiikki osuu hämmästyttävän hyvin meidänkin aikaamme. (Wilenius 1978, 137.)

Tutkimuksemme open coding -vaiheessa suurimman frekvenssin muutaman muun käsitteen ohella sai puurtamisen kulttuuri.

A3: ”... koulukin jatkaa tavallaan sitä puurtamisen kulttuuria ja neutraalisuususkoa ja praktisena teknikkona pitämistä ja opiskelija herää vasta vuosien kuluttua keski-ikäisenä kun se on väsynyt työssään niin pohtimaan näitä asioita vähän isommasti ja ideologisesta näkökulmasta...”

Edellinen kommentti yhtenee Snellmanin ajatusten kanssa. Mikäli opettaja ei ole opiskeluaikanaan antanut itselleen aikaa kasvaa ”henkisen kasvun tiedon ja toiminnan alalla”, eikä hän ole selvittänyt itselleen peruskysymyksiä, tulee eväspussin pohja vastaan hyvissä ajoin ennen eläkeikää. (Wilenius 1978, 142.) Snellmanin ajattelua vasten on mahdotonta perustella mielekkäästi nopeita valmistumisaikoja, joihin uusliberaali koulutuspolitiikka yliopistoja on vähemmän hienovaraisesti ohjaamassa.

Puurtamisen kulttuuri on perinteisesti liitetty tunnolliseen opettajaan. Tuleville opettajille tämä näkyy mm. siinä, miten paljon luokanopettajaopinnoissa on pakollista läsnäoloa, jota vaaditaan kurssien suorittamiseksi. Eräs opettajankouluttaja kuvaa opettajankoulutuksen tilaa seuraavasti.

A3: ”... äärimmäisen konservatiivista vanhanaikaista neutraalisuususkoista mukavuudenhaluista laiskaa mutta toisaalta siinä on tällöinen ahkeruuden ja tarmokkuuden eetos”

Haastatteluja tehdessämme teimme mielenkiintoisen havainnon. Kysyessämme kunkin opettajankouluttajan opettettävien tuntien määrästä, vastaukset sisälsivät poikkeuksetta saman

viestin: opetusvelvollisuus ei kerro todellisten työtuntien määrää. Toisaalta, ja aivan ilmeisesti, tämä kertoo siitä, että resurssit hyödynnetään vähintäänkin täysimääräisesti. Kuitenkin tässä yhteydessä on otettava esille myös se mahdollisuus, että opettajankouluttajat ovat itsekin puurtamisen kulttuurin todentajia. Tänä tehokkuuden ja portfolioiden aikakautena omia tekemisiä on tuotava kauniissa valossa esille, jotta voisi säilyttää asemansa kovenevilla työmarkkinoilla. Opettajankoulutuksen kannalta tällainen omien ansioiden korostaminen on yksi osasy sille, miksi luokanopettajakoulutus näyttäytyy niin fragmentaarisenä.

6.5 *Fragmentaarisuus*

Opettajankouluttajien puheissa ilmeni huoli opettajankoulutuksen fragmentaarisuudesta. Yhtenäistämisen keinoiksi ehdotettiin mm. täydennyskoulutusta, jonka puitteissa voitaisiin perehtyä paremmin esimerkiksi monialaisten opintojen sisältöihin.

A3: "... hyvin hajanainen ja epäakateeminen ammatillisesti painottunut..."

Opettajankouluttajan havainto hajanaisuudesta ei valitettavasti ole uusi. Jo vuoden 1969 peruskoulunopettajakomitean mietinnössä todetaan, että opettajanvalmistus on kehittynyt ajan myötä monipuoliseksi, mutta samalla epäyhtenäiseksi ja jopa hajanaiseksi. Mietinnössä myös sanottiin, kuinka hajanaisen opettajanvalmistuksen yhtenäistäminen on ajan vaatimus ja miten vain tietoisuus opettajankoulutuksen kokonaisvaltaisuudesta voi luoda pohjan ajanmukaiselle opettajankoulutukselle. (Simola 1995, 192.)

Vuoden 1969 mietinnön jälkeen rakenteita uudistettiin ja koulutus siirrettiin yliopistoille. Mietinnössä esitetty vaatimus opettajankoulutuksen yhtenäistämisestä voidaan uudistaa siteeratun opettajankouluttajan puheenvuoron myötä nyt vuonna 2007. Nyt huoli ei ole ulkoisessa tutkintorakenteessa, sillä se on selkeä ja mahdollistaa korkeatasoisen opettajankoulutuksen toteuttamisen. Kysymys on toteutuksesta, koulutuksen painotuksista ja sisällöllisestä fragmentaarisuudesta.

On hyvin mielenkiintoista lukea Hannu Simolan väitöskirjaa yli kymmenen vuotta sen julkaisemisen jälkeen. Siinä ajassa nimittäin on tapahtunut opettajankoulutuksessa uudistuksia, joista tässä yhteydessä mainitaan Bolognan julistuksen mukainen tutkintorakenteen uudistus vuonna 2005. Simola (1995, 184–185) kokoaa eri mietintötekstejä ja toteaa opettajankoulutuksen korotuksen ylemmän korkeakoulututkinnon tasolle tehneen mahdolliseksi tutkinnonuudistuksessa toteutettu välitutkintojen poistaminen vuonna 1975. Bolognan prosessin seurauksena

eurooppalaisten yliopistotutkintojen sisältöjä yhtenäistettiin ja tästä syystä myös opettajankoulutukseen palasi kolmenkymmenen vuoden poissaolon jälkeen kaksiportaisuus ja välitutkinnot. Voimme jäädä odottamaan tämän uudistuksen pitkäaikaisempia seurauksia. Kun tähän saakka esimerkiksi Hämeenlinnassa opintojen keskeyttämisprosentti on ollut hyvin alhainen, voidaan sen vain toivoa säilyvän korkealla tasolla ja opiskelijoiden ymmärtävän maisteriopintojen merkitys opettajaksi kasvamisen prosessissa. Opettajankoulutuksen ja suomalaisen koulujärjestelmän etujen mukaista olisi, ettei nyt tapahtunut tutkinnonuudistus mahdollistaisi opettajankoulutuksen tason laskua. (OPM 2007.)

A3: mä olen sitä mieltä että ei kasvatustieteen tartte olla edes pääaine kunhan tulee turvattua riittävästi se pedagoginen perusta se on lähtökohta... pääaine voi olla mikä tahansa se voi olla sosiologia kirjallisuus teologia mikä tahansa... matematiikkahan on jo tavallaan tuolla...

On toisaalta paradoksaalista, että ratkaisuna fragmentaarisuuden ongelmaan ehdotetaan vaihtoehtoja opettajankoulutuksen pääaineeksi. Tämäkään ehdotus ei kuitenkaan ole uusi. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnön liitteessä vuonna 1989 Hannele Niemi painotti lähtemistä liikkeelle koulukäytännön tutkimisesta ja monitieteellisyyden vaatimuksesta. Hän ehdotti mm. psykologian, sosiologian ja historian kenttätutkimuksen lähestymistapojen hyödyntämistä, jotta opettajilla olisi valmius tutkia sitä yhteisöä, jonka keskellä he elävät. (Simola 1995, 153.) Niemen teksti polemisoi tuolloin mietinnön päätekstiä, mutta kuten edellisestä nykyisen opettajankouluttajan sitaatista voimme huomata, löytyy samansuuntaisia kehittämissuhteita tänäänkin. Onkin ymmärrettävä, ettei opettajankoulutuksen fragmentaarisuuden kokemisen syynä ole mahdollisen pääaineen nimi, vaan ennemmin opettajankoulutuksen akateemisuus, tai sen puute, yleisemmin. Tähän ongelmaan voitaisiin pohtia yhtenä ratkaisuna edellä esitettyjä vaihtoehtoja muuta opettajankoulutuksen kehittämispuhetta unohtamatta.

7 KASVATUSTIEDE

AI: ”...tässä koulutuksessa voi ajatella niin että kasvatustiede ei oo yksinään yhtään mitään et sehän on ihan tyhjä et pitäähän ne sisällöt saada jostakin et ettehän te mene kasvatustiedettä opettamaan...”

Edellinen opettajankouluttajan kommentti on kuvaava. Se pitää sisällään paitsi opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen läheisen suhteen myös eräänlaisen alemmuuskompleksin idun, joka on saanut kasvaa kasvatustieteen kentällä. Tarkasteltaessa kasvatustieteen muotoutumista osaksi suomalaista akateemista kenttää, on opettajankoulutuksen sivuuttaminen mahdotonta. Suomalainen kasvatustiede on ollut kytkettynä opettajankoulutukseen koko olemassaolonsa ajan. Tästä esimerkkinä voidaan mainita, että vuonna 1852 Helsingin yliopistoon perustetun kasvatus- ja opetusopin oppituolin haltijan tehtäviin kuului aina vuoteen 1955 saakka myös oppikoulunopettajien koulutuksen valvonta ja johtaminen. Suomalaisen kasvatustieteen erityispiirteenä on säilynyt voimakas ja läheinen yhteys opettajankoulutuksen kanssa. Muutos opettajankoulutuksessa 1960- ja 1970-luvuilla lisäsi kasvatustieteen professoreiden ja apulaisprofessorien määrää silloisesta parista kymmenestä nykyiseen lähes 140:een. (Simola 1997, 215.)

Päälukujen kasvatustiede ja opettajankoulutus sisällöt menevät osittain päällekkäin ja ristiin toistensa kanssa. Tarkoituksemme ei ole keskittyä tarkkarajaisesti ja kaikenkattavasti vain kulloisenkin otsikon alle. Eron tekeminen on paitsi vaikeaa myös irrelevanttia aiheemme kannalta. Siksi käsittelemme kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen teemoja aineistomme pohjalta muodostettujen kategorioiden mukaisesti. Tällöin näkökulmaksi muodostuu se, miten opettajankouluttajat nämä asiat näkevät. Grounded theory auttoi tässä tapauksessa rajaamaan isojen käsitteiden tarkastelua.

7.1 Yliopistollinen yhteys

Yliopisto ja tiede kuuluvat perustavanlaatuisesti yhteen. Yliopistonopettajan tulee olla selvillä oman alansa viimeisimmästä tieteellisestä tutkimuksesta voidakseen ohjata opiskelijoita näiden

ajattelun kehittämisessä. Luokanopettajien koulutuksessa tarvitaan professoreiden lisäksi myös käytännön kentän tuntemusta. Siksi kaikilta opettajankouluttajilta ei voida edellyttää saman laajuista tutkimustoimintaa. Kuitenkin tutkimuksen tekeminen on elintärkeää laadukkaan yliopisto-opetuksen takaamiseksi.

A3: ”... tässä on se ongelmien ydin että me ei olla päästy täällä tekemään tutkimusta kunnolla ja se on semmonen kalvava ja kuluttava asia ja se heijastuu myös opetukseen”

J. V. Snellman käsitteli myös opetuksen ja tutkimuksen tekemisen suhdetta. Hänen mukaansa on tyhjää puhetta sanoa jostakin yliopistonopettajasta: ”hän ei ole mikään tutkija, mutta hän on opettaja.” Ellei hän ole tutkija, ei hän liioin voi olla opettaja. Yliopistossa voidaan opettaa ainoastaan oman tutkimisen ja ajattelun pohjalta (Wilenius 1978, 143–144).

Kiristyvässä elintilakamppailussa Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen tulevaisuus Hämeenlinnassa on erilaisten mietintöjen pohdinnan kohteena. Koska opettajia tarvitaan ikäluokkien pienentyessä tulevaisuudessa nykyistä vähemmän, on opettajankoulutukseenkin tiedossa muutoksia. Opiskelijoiden aloituspaikkoja vähennetään maanlaajuisesti ja se tietää joidenkin opettajankoulutusyksiköiden joutumista lakkautusuhan alle.

A4: ”... me sitten ehkä ollaan myöskin heikoilla vähän pienenä yksikkönä eli tutkimuksen ja kehityksen linjat on vähän epämääräisiä ja semmosta omaa tutkimusalaa ei ehkä ole...”

A3: ”... tässä on se näivetyksen siemen kytkettynä niin kauan kun me ollaan täällä periferiassa vailla isompaa yliopistollista yhteyttä...”

Aseman vahvistamiseksi siirto yliopiston fyysiseen yhteyteen Tampereelle on ollut eri yhteyksissä esillä. Silloin ”pieni Hämeenlinnan yksikkö” saisi ympärilleen muun akateemisen yhteisön tuen. Opettajankoulutuksen siirtämistä Tampereelle käsitellään tarkemmin opettajankoulutusta käsittelevässä luvussa. Tässä yhteydessä on kuitenkin otettava esille toinen tärkeä näkökulma yliopistolliseen yhteyteen.

A3: ”... kriittinen massa on ensiarvoisen tärkeä akateemiselle sosialisaatiolle... --- ... se ois niin kuin opettajan intellektuaaliselle uudistumiselle noin yleensäkin tärkeää että opettajaopiskelijat joutuis haastamaan niin kuin Jyväskylässä ja Helsingissä tapahtuu luonnostaankin eri alojen opiskelijoiden kanssa...”

Opettajaopiskelijoiden näkökulmasta Hämeenlinna ei ole paras mahdollinen paikka akateemiselle sosialisaatiolle. Voidaan toki kysyä, miten paljon käytännössä esimerkiksi Jyväskylässä tai Helsingissä opettajaopiskelijat joutuvat haastamaan ajatteluaan muiden alojen opiskelijoiden

kanssa. Toisaalta nykytilanne Hämeenlinnassa ei edes mahdollista kohtaamisia muuten kuin Tampereella suoritettavien sivuaineiden kautta.

Snellmanin mukaan opiskelijatoverit ovat erittäin merkittävä tekijä opiskelijan kehityksessä, ennen muuta aatteellisessa suuntautumisessa. ”Elävään oivallukseen ja vakaumukseen” tulleiden opiskelijoiden välillä syntyvistä aatteellisista ja tieteellisistä kiistoista on hänen mukaansa hyötyä opiskelijalle. Snellman väittää jopa, että opiskelija jää koululaisen tasolle, ellei hän ole opinnoissaan pyrkinyt omaan oivallukseen ja vakaumukseen. Hän jatkaa sanoen, että yliopiston jälkeen opiskelijalla saattaa olla korkea käsitys itsestään, vaikka hän tosiasiassa ajelehtii ajatuksettomasti maailmassa eikä kelpaa vastuulliseen yhteiskunnalliseen toimintaan. (Wilenius 1978, 143–145.) Opettajien, jos kenen, tulisi olla kykeneviä vastuulliseen yhteiskunnalliseen toimintaan. Jos tähän kelpoisuuteen voidaan vaikuttaa akateemista sosialisatiota parantamalla, tulisi siihen mielestämme puuttua käytettävissä olevin keinoin.

Snellmanin (Wilenius 1978, 140) mukaan yliopisto on samalla kertaa kasvatustieteiden edistämisen laitos. Opettajankoulutuksessa tilanne on sama. Sillä on paitsi kasvatustieteen edistämisen tehtävä myös vastuu kasvatustieteiden edistämisenä. Puhuttaessa kasvatustieteestä ja kasvatustieteestä emme voi ohittaa kasvatuksen näkökulmaa.

7.2 Kasvatuksen näkökulma

A2: ”... kasvatuksen puolella riittää haastetta...”

Olet tehnyt suuremman valinnan kuin ehkä olet ajatellutkaan lähtiessäsi opiskelemaan kasvatuksen ammattilaiseksi (TaY 2003, 74).

Kasvatuksen ammattilaiset tiedostavat alallaan olevien haasteiden määrän ja esimerkiksi Hämeenlinnassa opettajankouluttajat ovat selvästi tuoneet ilmi, ettei opiskelijoiden tuleva työkenttä opetusalailla ole ongelmaton. Vaatimukset lisääntyvät samalla, kun resurssit vähennetään. Eri tahot haluavat sanoa mielipiteensä ja vaatimuksensa kouluissa tapahtuvalle kasvatukselle. Puhuttaessa kasvatustieteestä ja opettajankoulutuksesta törmäämme väistämättä kasvatuksen käsitteeseen. Käsitteen määrittely ei ole ongelmaton, mikä osoittaa jo olemassa olevien käsitteiden runsaus.

William K. Frankenaan tukeutuen Tapio Puolimatka (1996, 88–89) jakaa kasvatuksen käsitteen kuvaileviin ja normatiivisiin määritelmiin. Perustavin ero näiden kahden määritelmän välillä on siinä, että kuvailevat määritelmät pyrkivät kuvailemaan kasvatusta sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee normatiivisten ilmaistessa, millaista kasvatuksen pitäisi olla.

Kasvatuksen kuvailevia määritelmiä voidaan tehdä joko yksilön tai yhteiskunnan näkökulmasta. Yksilökeskeisestä näkökulmasta katsoen kasvatustavoitteet on toimintaa, jota ohjaavat kasvatettavan omat arvot ja normit. Tämän määritelmän mukaan kasvatustavoitteet tulee edistää kasvatettavissa niitä valmiuksia, joita he itse haluavat tai pitävät hyvinä ja tärkeinä. Ongelmia tämän määritelmän kanssa tulee esimerkiksi varhaiskasvatuksen aluetta tarkasteltaessa. Kasvatustavoitteena voitaisiin määritelmän mukaisesti pitää vain sellaisten valmiuksien edistämistä, joita kasvatettava itse arvostaa. Mikäli kasvatettava itse ei arvosta lukemaan oppimista, se ei silloin kuulu kasvatustavoitteisiin arvokkaisiin valmiuksiin. Käytännön kasvattajina ihmiset kuitenkin olettavat arvotietoisuuden kehittämisen olevan tärkeä osa kasvatustehtävää ja siksi kouluikäiset lapset ovat koulussa eivätkä kotona pelaamassa videopelejä. (Puolimatka 1996, 90–92.)

Yhteiskuntakeskeisestä näkökulmasta tarkastellen kasvatustavoitteet ymmärretään sosialisatioksi sanan laajassa merkityksessä eli yhteiskunnan suorittamaksi arvojen siirroksi. Tällöin lähtökohdaksi otetaan kasvatettavan yksilöllisten arvostusten sijaan yhteiskunnassa vallitsevat arvostukset. Kasvatustavoitteet on yhteiskunnan arvostamien valmiuksien siirtämistä kasvatettaviin yhteiskunnan hyväksymillä menetelmillä. Ongelmaksi tässä näkökulmassa muodostuu se, että yhteiskuntakeskeisen kuvailevan määritelmän mukaan käsityksiä ei voida pitää kasvatustavoitteina, elleivät ne edusta yleisesti hyväksyttyä käsitystä arvokkaasta ja hyväksyttävästä. Jos toiminnan tavoitteeksi asetetut valmiudet ja siinä käytetyt menetelmät poikkeavat yhteiskunnassa vallitsevista arvostuksista, ei toimintaa voida yhteiskuntakeskeisen määritelmän mukaan kutsua kasvatustavoitteeksi, olivatpa nämä valmiudet tai menetelmät sitten kuinka arvokkaita tai perusteltuja tahansa. (Emt. 89–93.)

Kasvatuksen normatiivisessa määritelmässä kasvatustavoitteet mielletään toiminnaksi, jonka tarkoituksena on yleispätevillä arvoperusteilla hyväksyttävien menetelmien avulla edistää arvokkaiden valmiuksien kehittymistä kasvatettavissa. Normatiivinen määritelmä edellyttää, että on olemassa objektiivisesti arvokkaita asioita, joiden merkitys ei ole kiinni siitä, arvostaako yhteiskunta tai yksilö niitä. Tähän liittyy myös yksi määritelmän ongelmista, sillä se edellyttää objektiivisia perusteita arvioida niitä, mitkä ovat arvokkaita valmiuksia ja hyväksyttäviä kasvatustavoitteita. R. S. Peters toteaa, että jo kasvatustavoitteeseen sisältyy ajatus siitä, kuinka asioiden pitäisi olla ja mikä on arvokasta. Hänen mukaansa siihen luonnostaan kuuluu kriteeri, että jotain arvokasta olisi saavutettava. Mikä sitten on hyväksyttävää ja arvokasta ja mikä ei? Entä kuka viime kädessä ratkaisee, mikä on arvokasta? (Emt. 90–91, 109–111.)

Kasvatuksen määritelmiin perehdyttäessä kohtaamme monia kysymyksiä, joiden ratkaiseminen ei ole tämän tutkimuksen tehtävä. Opettajankouluttajien puheissa kasvatustavoitteet ilmenee

– mutta ei määritelmien kautta. Kasvatuksen merkitys nykyisessä ajassa on se ikkuna, jonka läpi kasvatusta tarkastellaan.

A3: ...mikä kasvatuksen erityinen merkitys voisi olla tässä tällaisessa hyvin instrumentaaliosessa ajassa jossa näyttää siltä että kasvatusta käytetään välineenä jonkin sortin päämääriin jotka ei mun mielestä ole kaikkein tärkeimpiä kasvatuksessa...”

Lainatun opettajankouluttajan mukaan nykyisessä instrumentaaliosessa ajassa kasvatust on valjastettu ulkopuolelta tulleiden päämäärien saavuttamiseksi. Määrittelevätkö kilpailukyvyyn kehittäminen ja talous nykyään sen, mikä on arvokasta ja hyväksyttävää? Onko kasvatustieteen vain hyväksyttävä tapahtunut kehitys ja mukailtava muiden tekemiä arvovalintoja esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen lanseerauksen myötä? Seuraavassa luomme silmäyksen kasvatustieteen nykytilaan ja siihen, miten tähän on tultu.

7.3 Kasvatustieteen tila

Kasvatustieteestä tuli kansallisvaltioiden synnyn johdosta mitä tärkein ja olennaisin vallan ja järjestyksen apuväline kaikkialle työntyvän koulutuksen vanavedessä. Sen asema tieteiden kentällä on kuitenkin ristiriitainen, sillä valtiosuhde ei ole tuottanut kasvatustieteelle samanlaista asemaa kuin esim. lääke- ja lakitieteelle, vaan se on jäänyt näiden samoin kuin aika-ajoin sielutieteen, jumaluusopin tai valtio-opin varjoon. (Rinne & Kivirauma 1997, 275–276.) Nykytilannetta katsottaessa voidaan huomata, kuinka kasvatustiedettä ja eritoten koulua käytetään vallan ja järjestyksen apuvälineenä.

Tutkimuksemme axial coding -vaiheessa huomasimme, että yksi käsite nousi kasvatustieteestä puhuttaessa mainintojen lukumäärässä yli muiden: kasvatustieteen kriisi. Opettajankouluttajien puheissa ilmeni monentasoisia huolia kasvatustieteen tilasta. Yksi huolista liittyi yliopiston ja opettajankoulutuksen alennustilaan.

A7: ”...pitäis päästä tästä tietynlaisesta eetoksesta eroon et päästäs niinku oikeeseen yliopistoon et täällähän puhutaan koulusta et me ollaan koulussa... se on hyvä metafora se kertoo paljon tästä tilanteesta... nyt ois aika siirtyä yliopistoon”

On häkellyttävää lukea Snellmanin ajatuksia edellisen sitaatin jälkeen. Snellman nimittäin pyrki osoittamaan kohtia, joista riippui yliopiston pelastuminen sen silloisesta koulumaisesta tilasta. Hänen mukaansa on jo paljon voitettu, jos edes muutamat yliopiston opettajat pyrkivät

vastustamaan yliopiston alentamista pelkäksi kouluksi ja puhaltamaan akateemisiin opintoihin elävää henkeä. (Wilenius 1978, 146.) Vastustusta yliopiston kouluksi alentamista vastaan siis löytyy ja siksi pitäisi kai iloita. On kuitenkin vaikea riemuita, sillä Snellmanin julkituomista ajatuksista on aikaa toista sataa vuotta ja ongelma ei ainakaan kasvatustieteen osalta osoita yksittäisistä puheenvuoroista huolimatta väistymisen merkkejä.

Rinne ja Kivirauma (1997, 276–277) toteavat, että kasvatustiede on muodostunut perustaltaan soveltavaksi tieteeneksi, joka on pyrkinyt ajallisesti rajattujen, alueellisten, käytännöllisten ongelmien divergentteihin ratkaisuihin, ei niinkään konvergenttiin tai laaja-alaiseen universaaliin teorianmuodostukseen. Heidän mukaansa mm. yhteiskunnan ja julkisen vallan asettamien diffuusien ja paljolti erisuuntaisten vaatimusten mukaisten palvelutehtävien täyttäminen tulee tärkeämmäksi kuin jokin teoreettinen tutkimusintressi. Kasvatustieteen aseman nykyisenkin legitimitetin säilyttäminen – puhumattakaan vahvistamisesta – nojaa ”hyödyllisyyden logiikkaan” ja taistelut jokapäiväisistä raadollisista resursseista käyvät olennaisemmiksi kuin taistelut tutkimuksen laadusta tai tieteen edistymisestä sinänsä. Kuten muualla tässä raportissa mainitaan, on resurssien kanssa taistelemisen vienyt ison osan opettajankouluttajien huomiosta. Jatkuva hakemusten laatiminen rahoituksen turvaamiseksi vie elintilaa itse tieteen edistymiseltä.

Rinne ja Kivirauma (emt. 277–278) jatkavat, että varttuneetkin kasvatustieteen tutkijat ja professorit voivat havahtua siihen, että he yhä painiskelevat samojen ongelmien kanssa kuin työuransa alussa. Se, että kasvatustieteellinen tieto ei ole suuresti kumuloitunut tai edistynyt, tekee kasvatustieteestä helpon kohteen kaikille, jotka tahtovat alaa ulkopuolelta kritikoida. Toinen opettajankouluttajien puheissa ilmennyt huoli onkin kasvatustieteen alennustila.

A3: ”... kasvatustiede on aivan nollassa se täytyis rakentaa ihan uudelleen... toisaalta lähtien sieltä ajattelemaan sitä kasvatusteoreettisesti että mikä siinä on perustavaa ja mikä on sille ominaista mikä ei palaudu mihinkään muuhun...”

Yhdellä sanalla luonnehtien Rinne ja Kivirauma (emt. 281–282) kuvaavat suomalaisen kasvatustieteen historiallista kehitystrendiä sanalla hajautuminen, diversifikaatio. Heidän mukaansa paluuta aikaan ei ole, jolloin vallitsisi vain yksi oikea tapa tehdä kasvatustiedettä; yksi oikea oppikirja tuon tavan opettamiseksi; yksi oikea näyttö professorin kelpoisuuden osoittamiseksi; yksi oikea tie oppituolin haltijaksi. He näkevät kasvatustieteen selviämisessä uhkien, riskien, ja mahdollisuuksien taipaleen läpi kaksi strategiaa. Yhtenä on irrottautuminen, autonomian tavoittelu, avoimuus ja kritiikki; toisena taas resurssikamppailuihin ja juonitteluihin sitoutuneen monopoliasemia tavoittelevan esiintymisen ja esittämisen. Kumpikin strategia tuo

tulosvastuullisen yliopiston oloissa tulosta – kysymys on siitä, mitä kasvatustiede tahtoo ja miksi se ylipäätään on olemassa. Nyt on korkea aika kysyä edellä siteeratun opettajankouluttajan tavoin: mikä on kasvatustieteelle ominaista, mikä ei palaudu mihinkään muuhun?

8 HAASTEeseen VASTAAMINEN

8.1 Opettajankoulutus Suomessa

A10: ”... tällasenaan me ei pystytä ihan niihin nykypäivän haasteisiin vastaamaan et se on realismia”

Kysymys opettajankoulutuksen uudistuspyrkimyksistä houkuttelee tarkastelemaan sitä, millaiselle perustalle 2010-luvun kasvatusta ja opetusta ollaan rakentamassa? Entä mitä tämä edellyttää opettajilta ja opettajankoulutukselta? Ovat vastaukset mitä tahansa, on ilmeistä, että opettajankoulutus on saapunut tehokkuuden aikakauteen. Kaikki korkeakoulut ovat siirtyneet toiminnassaan tehokkuusarviointiin ja koulutuksen määrärahat jakautuvat yhä selvemmin tuloksellisuuden perusteella. Tuloksellisuuteen pääseminen puolestaan edellyttää opetuksen ja tutkimuksen tason laatua osoittavia indikaattoreita. Jotta laadusta päästään keskustelemaan, tarvitaan arvoja ja näille järjestystä. Arvoista keskustelua ei voida siis tehokkuuden aikanaan sivuuttaa, vaikka uusliberaali koulutuspolitiikka ei tälle keskustelulle juuri halua tilaa antaa (ks. Ball 2001).

A3: ”... kouluun tuodaan semmosia instrumentaalisia vaateita että milloin mihinkin pitäisi vastata jotta pysyttäisiin kansainvälisen talouden tai jonkun muun kehityksen mukana... tää edellyttää mun mielestä semmosta vastarinta-ajattelua ja on sitä opettajan opettajanidentifiointia jonkinlaisena kulttuuriryöntekijänä että se edellyttää ihan erityistä koulutusta mitä me ei pystytä tarjoamaan tällä hetkellä että Hämeenlinna ei pysty sitä tarjoamaan”

Opettajankoulutuksen erityisyys syntyy paljolti lukuisista arvo- ja moraalifilosofisista kysymyksistä, joita perinteisesti on sijoitettu pelkän filosofian alueelle. Kuitenkin yhteiskuntatieteiden odotetaan ottavan niihin laajemmin kantaa. Myös monet käytännön ongelmat ovat pohjimmiltaan filosofisia: millaista tietoa arvostamme? Tällaisia kysymyksiä ei pidä pyrkiä pragmaattisenkaan ajan hengessä sivuuttamaan.

A8: ”... ottaa kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin...”

A8: ”... meidän tulee --- pitää silmiemme edessä se kysymys minkälaista opettajuutta me tarvitaan ja minkälaista opettajuutta meidän yksikkö haluaa edistää...”

Keskustelua peruskoulun ja korkeakoulujen suunnasta on viime vuosina käyty kiivaasti. Pääasiassa keskustelua ovat käyneet muut kuin opetuksen ja kasvatuksen ammattilaiset – ammattikasvattajat ovat loistaneet poissaolollaan. Lienee kestävämpää olettaa, ettei opettajan tarvitse nykyään ottaa omakohtaista kantaa opetuksen ja kasvatuksen tavoitteenasetteluun. Realismia kuitenkin on se, että jos opettajankoulutus ei suostu käymään keskustelua kasvatuksen suunnasta, keskustelu käydään ilman kasvatuksen asiantuntijoiden ääntä.

8.2 Opettajankoulutus Hämeenlinnassa

A1: ”... mä näen kyl vähän ongelmallisena tän et me ollaan niin yhtenä yksikkönä täällä erillään päätalosta...”

A8: ”... täällä on monia erinomaisia asioita jo lähtien siitä miten tämä sijaitsee keskeisellä paikalla niin tässä on monia mahdollisuuksia että tämä on niin lähellä monia isoja yliopistoja ja sitä kautta tarjoaa --- fyysisen verkottumisen mahdollisuuksia...”

Opettajankouluttajien puheessa ilmenee keväällä 2006 opetusministeriöstä yliopistoille tullut vaade opettajankoulutuksen rakenteellisen kehittämisen suunnitelmista vuosina 2007–2011. Opetusministeriö edellyttää yliopistoja arvioimaan omaa opettajankoulutustehtäväänsä valtakunnallisten ja alueellisten opettajatarpeiden kannalta. Rakenteellisen kehittämisen suunnitelmassa tulee edelleen esittää, miten yliopisto ottaa huomioon opettajankoulutustarpeiden muutokset aloituspaikkojen määrissä ja miten muutokset vaikuttavat yliopiston opettajankoulutuksen ja siihen liittyvän harjoittelun järjestämiseen. Samoin pyydetään kiinnittämään huomiota koulutusyhteistyöhön muiden yliopistojen kanssa. Erityiskysymyksenä Tampereen yliopistolta toivotaan kannanottoa opettajankoulutusta antavien yksikköjensä toiminnalliseen integrointiin (TaY 2006b, 19).

Haastatteluissa opettajankouluttajat näkivät tilanteen Hämeenlinnan yksikön eloonjäämiskamppailuna. Mielenkiintoiseksi mielipiteet luokanopettajankoulutuksen sijainnista teki se, että tämänhetkistä yksikön sijaintia käytettiin perusteena omille mielipiteille kannasta riippumatta – kukaan ei suhtautunut yksikön sijaintiin neutraalisti.

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos toimii tällä hetkellä kolmessa yksikössä eri toimipisteessä kahdella paikkakunnalla Tampereella (2

*toimipistettä) ja Hämeenlinnassa. Opetus on pääosin eriytettyä eli kaikki yksiköt pitävät omat yhteisen suunnitelman mukaiset perus- ja aineopinnot sekä syventävät opinnot. Lisäksi hallinto toimii yksikkökohtaisesti kolmessa toimipisteessä. **Laitoksen taloudellinen tilanne on vakaa, koska se on pitänyt avoinna olevia virkojaan täyttämättä ja hoidattamatta.** (TaY 2006b, 19.)*

Vaikka laitoksen taloudellinen tilanne on ”vakaa”, ei tilannetta tällaisenaan voida pitää kestäväenä. Opettajankouluttajat näkevät jatkuvan taistelun resursseista mm. työn lisääntymisenä, paperityön lisääntymisenä, kiireenä ja jatkuvuuden puutteena. Jos väitämme tämän ilmentävän *uuden paradigman* aikakautta, emme usko olevamme kovinkaan väärässä.

A11: ”... henkilöresurssit niitähän meillä on supistettu ja niitä oli jo silloinkin kuruvettiin supistaan ni liian vähän...”

A9: ”... resursseja lisää pitäis saada --- pitäis suunnittelija tänne tai opinto-ohjausta tai molempia niitä tarvittais...”

Olellainen kysymys onkin, että pystytäänkö rakenteellisella kehittämisellä saavuttamaan kestävä tilanne, jossa esimerkiksi henkilökunnan työmäärä pysyy kohtuullisena vai olemmeko nyt pysyvästi suhdanteessa, jossa resurssit ohjataan ns. tuottaville aloille teknologiaan ja teollisuuteen?

A10: ”... pitäis löytää semmonen vahvuus tälle koko OKL:lle mikä pitäis tän pystyssä että mihinkä tää tavallaan erikoistuu koko firma --- että joskus se oli lahjakkuus Kari Uusikylän aikana ja sitten oli aktiivinen oppiminenko se muistaakseni oli Hannele Niemen aikana et milloin on mitäkin ollu että tahtoo olla ja mennä ihmisten mukana sitten”

Jatkuvalla profiloitumisella ja hankerahoituksella toteutetaan uusliberaalin koulutuspolitiikan logiikkaa; valvonta ja vallankäyttö eivät ole näkyvillä, vaan ne on piilotettu opetussuunnitelmiin, säännöksiin ja koulutuksen kulttuuriin. Tähän sisältyy nykyisen koulutuspolitiikan järjettömyys: organisaatioiden profiloitumisella pyritään koulutuksen jatkuvuuden ja laadun takaamiseen mutta samalla jatkuva profiloituminen tekee pitkäjänteisen työn mahdottomaksi.

A2: ”... tää on yksi turhimpia EU:sta tulleita juttuja mun mielestä että kyllä se nelivuotinen maisterikoulutus on ihan hyvin riittänyt...”

A11: ”... sitä nyt toiveissa kun tää on viis vuotta että ei supistettais ei opiskelijat eikä ketkään muut sitä viittä vuotta enää vaan oltais se viis vuotta silloin siinä kerkeäis niin kun sulattaa asioita ja perehtyä johonkin kunnolla...”

Sitaateissa viitatus tutkintouudistuksen ajatuksena on yhtenäistää eurooppalaisen korkeakoulutuksen rakenteita mm. opiskelijoiden ja työvoiman liikkuvuuden edistämiseksi. Uudistuksen suunnittelu käynnistyi vuonna 1999, kun eurooppalaiset opetusministerit antoivat ns.

Bolognan julistuksen. Tämän vuoksi tutkintouudistuksen yhteydessä puhutaan usein Bolognan prosessista. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että tutkintouudistus on osa Bolognan prosessia. Koko prosessin tavoitteena on parantaa eurooppalaisten yliopistojen kilpailukykyä etenkin yhdysvaltalaisiin yliopistoihin nähden. (OPM 1999.)

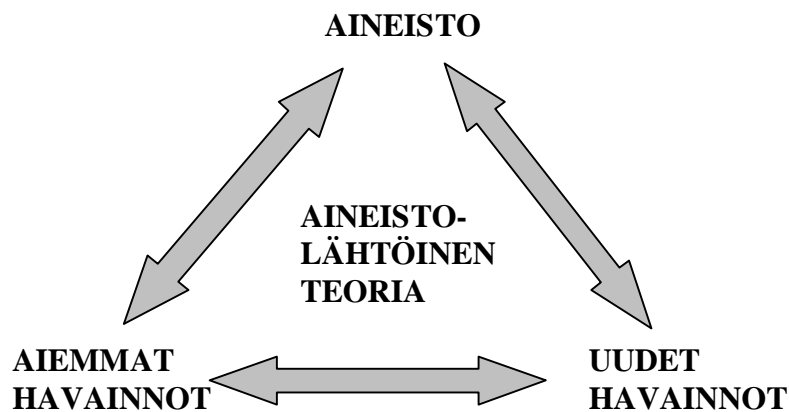
All: "... se on se putkikoulutus --- se on se kiire asia ku se syötetään jo tuolla"

Tutkintouudistuksen vaikutuksia voidaan tarkastella myös opiskeluaikojen valossa. Päinvastoin kuin monen muun alan opiskelijalla, luokanopettajaopiskelijalla uudistus ei supistakaan opiskeluaikaa, vaan pääosin jatkaa sitä neljästä vuodesta viiteen vuoteen. Prosessi, jonka tarkoituksena on lisätä eurooppalaisen korkeakoulun kilpailukykyä ja tehokkuutta, yllättäen mahdollistaa suomalaisille luokanopettajaopiskelijoille perehtymisen opiskeluihinsa aiempaa ”suoritusputkea” syvällisemmin. Valitettavasti monet ovat suhtautuneet opiskeluaajan pidentämiseen vastahakoisesti, eivätkä näe tilaisuutta mahdollisuutena opintojen syventämiseen, vaan turhana taakkana ennen tutkintotodistuksen käteen saamista.

9 POHDINTA

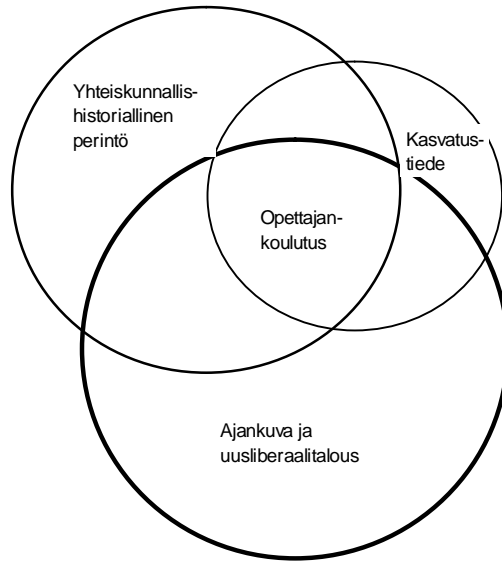
9.1 Sisällön pohdinta

Olellaisimpia asioita grounded theory -lähestymistavalla tehdyn tutkimuksen sisällön arvioinnissa ovat tutkimusprosessin näkyvillä pitäminen ja tutkimuksen sisäinen koherenssi. Voidaksemme kuvata tutkimuksen paikoitellen hyvinkin monimutkaista liikettä, olemme luoneet yksinkertaistetun kuvion tutkimusprosessin etenemisestä (kuvio 6).



KUVIO 6. Kolmiomalli tutkimusprosessin etenemisestä.

Tutkimus ei missään vaiheessa edennyt lineaarisen suoraviivaisesti, vaan aineiston analyysi jatkui tutkimuksen alusta loppuun saakka. Ei ole sattumaa, että grounded theory -tutkimuksesta on käytetty myös nimeä *jatkuvan vertailun menetelmä*. Aineistosta nousseita havaintoja verrattiin aiempiin havaintoihin ja päinvastoin. Samalla kaikki havainnot palautettiin aineistoon. Tällä tavalla tutkimuksen sisällön ja aineiston välille muodostui tiheä mutta toisaalta monimutkainen suhde, jonka kuvaaminen lukijalle osoittautui haastavaksi. Jälleen Hannu Koskelaa (2003) mukaillen voimme todeta, että grounded theory upeasti auttaa avaamaan aineiston ja pureutumaan asioihin aineiston taustalla. Kuitenkin tutkimuksen ”ympyrän sulkeminen” eli eheän ja ytimekkään tutkimusraportin muodostaminen tuotti – jos ei nyt ongelmia – niin ainakin haasteita.



KUVIO 7. Tutkimuksen keskiö.

Tässä tutkimuksessa edettiin lähtökohdiltaan induktiivisen logiikan mukaisesti. Lähdimme liikkeelle yksittäisen opettajankouluttajan tarkastelusta, josta siirryimme yksikkö- ja yliopistotason tarkastelun kautta koko Suomen opettajankoulutuksen tarkasteluun. Tutkimusprosessin aikana muodostimme mallin (kuvio 7), jota aktiivisesti yhtäältä todennettiin uudella aineistolla ja toisaalta kiinnitettiin yhteiskunnalliseen ja sosiokulttuuriseen kontekstiin. Tutkimuksessa on grounded theory -lähestymistapaa soveltaen tuotettu malli, joka on luonteeltaan alustavaa ja kuvailevaa keskitason teoriaa.

Tämä tutkimus hahmottelee tämän päivän opettajankoulutuksen tilaa. Tutkimuksen ytimen muodostaa aineistolähtöisesti tuotettu malli, joka sisältää neljä tutkimuksen keskeisintä kategoriata. Tutkimuksen edetessä malli yhtäältä tarkentui ja toisaalta testautui. Tällöin alkuperäinen aineisto analysoitiin deduktiivisella tutkimusotteella suhteessa malliin ja kirjallisuuteen. Tämä kertoi mallin pysyvyydestä, kun tarkastelun kohteena olivat opettajankouluttajien näkemykset suhteessa teoreettiseen rakennelmaan.

Kun osa-alueita eritellään esimerkiksi kasvatustieteeseen ja opettajankoulutukseen, voidaan vain puutteellisesti selittää todellista opettajankoulutuksen tilaa ja suuntaa. Osasyynä ovat keinotekoisesti muodostetut rajat edellä mainittujen kategorioiden välillä. Kirjallisuuteen perehtyminen osoitti, että tämän tutkimuksen kategorioiden väliset suhteet ovat hyvin monimutkaiset eivätkä helposti antaudu mihinkään määritelmiin. Todellisuudessa rajat eivät siis ole selviä, vaan kategoriat ovat pitkälti päällekkäisiä ja osin piilotettuja. Tulkintamallissa olemme pyrkineet kuvaamaan näiden rajojen epäselvyyden sekä eri alueiden voimasuhteita. Tuomme

tulkintamallissa esiin havaintomme ja huolemme talouden valtavasta merkityksestä opettajankoulutuksen suuntaan, jos vertaa esimerkiksi kasvatustieteen vaikutusmahdollisuuksiin.

9.2 Menetelmän pohdinta

Tämä tutkimus sisältää aineistosta nousseet tulokset ja menetelmällisen painotuksen. Tutkimuksemme ei ole metodologian testaamista (vrt. Puuronen 1995) vaan varovaisesti voidaan puhua metodologian koettelusta. Sen sijaan voimme väittää, että kyse on grounded theory -menetelmän soveltamisesta opettajankouluttajien puheen analyysiin. Menetelmää sovellettaessa eräät GT:n perusoletukset osoittautuivat pohdinnan arvoisiksi.

Tutkimuksen tekemisessä noudatettiin melko tarkasti grounded theory -menetelmän (Strauss & Corbin 1990) säännöstöä. Tutkijan osuuden ja aineiston sisällön yhteensovittaminen paljastui GT:ssa kuitenkin ongelmalliseksi tai vähintäänkin haasteelliseksi. Tutkija käyttää valtaansa tutkimuskysymyksen tekemisessä. Tutkija käyttää valtaa aineiston hankinnassa. Tutkija käyttää valtaa, kun hän analyysivaiheessa koodaa tekstin tietyn kategorian alaisuuteen. Myös teorian luominen aineiston pohjalta on sarja tutkijan päätöksiä. Mutta ilman tiheää aineistoon palauttamista tutkijan päättelyprosessi on valtaa vailla mieltä. Tavallaan aineisto kontrolloi tutkijan käyttämää valtaa. Tämä asettaa erittäin suuret vaatimukset sille, että aineiston saturaatio on saavutettu, koska muutoin tutkijan refleктоimatonta valtaa voi täyttää teorian spekulatiivisella tulkinnalla.

Anttila (1996) luonnehtii päättelyn lajeja. Deduktiivinen ajattelu lähtee teorioista ja usein asettaa hypoteeseja, joita pyritään todentamaan empiirisen tutkimuksen avulla. Induktiivinen ajattelu on aineistolähtöistä eli se perustuu todellisuudessa havaittuihin tosiasioihin ja pyrkii niistä kohti teoreettisen mallin luomista. Abduktiivinen ajattelu lähtee niin ikään liikkeelle jostain konkreettisesta, pyrkien ensin jäsentämään sitä teoreettisesti erilaisten mallien ja systeemien avulla ja palaamaan sen jälkeen konkretiaan.

Anttila (emt. 131) täsmentää näkemystään päättelyn lajeista toteamalla, että abduktio kytkee käytännön ajattelun ja toiminnan päättelyprosesseihin. Abduktiivista päättelyä varten tutkijalla on jokin johtolanka. Abduktiivisen päättelyn ideana on, että tutkijan kiinnostus kohdistuu tiettyihin tärkeiksi oletettuihin tai tiedettyihin asioihin. Jostakin siis saadaan päättelyn taustalla oleva vihje, jonka antamien viitteiden mukaan edetään. Koska tämä johtolanka on tutkijan itsensä valittavissa, hän voi sen vaihtaakin, jos siltä näyttää, ja hyödyntää tehokkaasti uudetkin käänneet ja yllätykset.

Vaikka tutkimuksen alussa meillä ei ollut tutkimuksen kentästä selvää kuvaa, huomasimme hyvin nopeasti, että kyseessä on induktiivisen päättelyn ohella myös pitkälti abduktiivinen päättelyprosessi. Aineiston avaamisen alkuvaiheessa ja hahmoteltaessa ensimmäisiä kategorioita aineisto vaikutti ”avaavan itse itsensä” induktiivisen päättelyprosessein mukaisesti. Kuitenkin on ymmärrettävä, että tutkijat eivät ole saapuneet tutkimuksen kentälle ilman ennakkokäsityksiä ja -odotuksia, vaan päättelyprosessia ohjaa merkittävästi tutkijoiden tiedostamat ja tiedostamattomat vaikuttimet. Tarkennetusti kyse on siis induktiivispainotteisesta menetelmästä; aineisto antaa mahdollisuudet, mutta tutkija tekee päätökset.

Anttila (1996) mainitsee kahtia jaon naiiviin realismiin ja relativismiin. Naiivissa realismissa odotetaan, että todellisuutta tulkitaan ”totena”. Tutkija on ikään kuin todellisuuden ulkopuolella siitä riippumattomana niin, ettei hän siihen mitenkään vaikuta. Relativismissa todellisuus tulkitaan monikerroksisena ja moniulotteisena. Silloin tutkija joutuu koko ajan ottamaan itsensä tutkijan roolissa ja kaikki ilmiössä vaikuttavat tekijät keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tämä tutkimus sijoittuu relativismin suuntaan. Jo se, että tutkijoilla ja lähes kaikilla haastateltavilla on opettajan koulutus, saattaa aiheuttaa sen, että meillä on yhteisiä ajattelutapoja, joista emme ole edes tietoisia. Relativismia on myös se, että haastateltavat ovat saattaneet kertoa tuleville haastateltaville, mitä ovat puhuneet, jolloin kokemus todellisuudesta muuttuu yhä monikerroksisemmaksi.

Tutkimuksen analyysivaiheessa huomasimme hyvin nopeasti, että grounded theory -menetelmän käyttäminen ei varsinaisesti säästä tutkijoita työn teolta. Kuitenkin lähestymistapa puolustaa paikkaansa, jos tutkijoita on enemmän kuin yksi. Tutkijaparin kanssa aktiivisesti keskustellen pääsee todennäköisemmin syvemmän ymmärryksen tasolle kuin yksin ahertaessa. Ei myöskään liene sattumaa, että grounded theory -menetelmän kehittämiseen vaadittiin kaksi ihmistä.

9.3 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen arviointi liittyy kiinteästi tutkijan valitsemaan lähestymistapaan; laadullista tutkimusta on arvioitava laadullisin kriteerein. Tämän mukaisesti grounded theory -lähestymistavalla toteutettuja tutkimuksia on arvioitava sille olennaisin kriteerein. Stauss & Corbin (1990, 251–252) ovat esittäneet kolme aluetta, joiden avulla teorian rakentamiseen tähtäävää tutkimusta voidaan arvioida. Nämä alueet ovat (1) aineiston validiteetin, reliabiliteetin ja luovuuden arvioiminen, (2) teorian rakentamiseen tähtäävän tutkimusprosessin arvioiminen ja (3) tutkimustulosten empiirisen rakentamisen arviointi.

Tutkimuksen arvioinnissa on olennaista pohtia, voidaanko valittujen menetelmien avulla tavoittaa tutkittavaa ilmiötä luotettavasti. Salomon (1993, 113) painottaa tutkimusmenetelmällisten valintojen merkitystä tutkimustulosten muovaajana. Hänen mukaansa pelkästään empiiristen tutkimusten ja havaintojen perusteella ei voida päätellä sitä, mikä on jonkin näkökulman merkitys tutkimuksessa. Salomonin mukaan tutkijat jo tutkimusmenetelmiä valitessaan osoittavat käsityksensä tutkimansa ilmiön luonteesta. Tässä tutkimuksessa menetelmät kehittyivät tutkimusprosessin aikana vastaamaan tutkijoiden kulloistakin teoreettista jäsenystä. Tutkimuksessa opettajankoulutusta ja sen valintoja päädyttiin tarkastelemaan ajallisena ja kulttuurisena ilmiönä.

Tutkimuksen aineisto on hankittu haastattelutilanteessa, joka ei vastaa luonnollista vuorovaikutustilannetta. Tämä on saattanut vaikuttaa haastatteluiden suuntaan ja sisältöihin. Tutkijat tässä tutkimuksessa eivät ole tutkittavan kulttuurin ulkopuolisia henkilöitä, vaan toimijoita tässä kulttuurissa. Tutkimuskohteen kulttuurin hyvää tuntemusta pidetään yhtenä tutkimuksen sisäistä validiteettia lisäävänä tekijänä. Kulttuuriin kuulumisella on myös toisenlaisia seurauksia. Tilanne, jossa opiskelijat (tämän tutkimuksen tekijät) haastattelivat omia opettajiaan, aiheutti muutamissa haastatteluissa tilanteen, jossa haastateltava nousi opettajankouluttajan asemaan ja ryhtyi ohjaamaan tutkimuksen tekijöitä. Saattaa olla, että ”kriittisten” haastateltavien tuomissa asioissa yhtenä näkökulmana on ollut halu vaikuttaa tutkimuksen suuntaan. Tässä mielessä tutkimus sisältää opettajankouluttajien äänen ja sen mukana emansipatorisen merkityksen. Tämä seikka ei kuitenkaan merkitse tutkimuksen tulosten epäluotettavuutta mutta kiinnittää huomion siihen, että aineistot syntyvät aina jossain kontekstissa.

Tutkimusprosessin arvioinnissa on palattava tutkimustehtävään, joka kohdistuu opettajankoulutuksen luonteeseen ja tilaan tässä ajassa ja erityisesti Hämeenlinnan yksikköön. Tutkimusprosessin kehittyminen tulosten kirjoittamisen vaiheeseen on seurausta monista tutkimuksellisista kehitysvaiheista. Prosessin eteneminen grounded theory -tyyppisessä tutkimuksessa on luova prosessi, jonka tietoinen ymmärtäminen ja selittäminen on yksi tutkimuksen luotettavuuden merkittävä osatekijä.

Asetettujen tutkimustehtävien toteutumista on arvioitava tässä tapauksessa sekä tulosten sopivuutena tietylle substanssialalle että tulosten siirrettävyytenä toisille alueille. Asetettua tehtävää voidaan pitää suhteellisen vaativana. Jotta voitaisiin laatia ilmiötä kuvaava malli, vaatisi se laajoja jatkotutkimuksia. Glaser & Strauss (1967) näkevät grounded theory -lähestymistavan yhtenä etuna tutkimusprosessin tuloksena syntyneen teorian sopivuuden tietylle substanssialueelle, koska teoria on rakennettu aineistolähtöisesti. Mikäli hahmottunut teoria näyttää sopivalta, on todennäköistä että se myös auttaa jäsentämään ja kehittämään kyseisen substanssialueen toimintaa.

Luotettavuuden yhtenä näkökulmana on myös se, miten hyvin tutkimus kuvastaa kohteenaan olevaa ilmiötä (Tynjälä 1991). Tutkimusraporttia voidaan siis pitää suhteellisen onnistuneena, jos tutkimukseen osallistujat ja muut samalla substanssialueella työskentelevät tunnistavat tutkimuksessa kuvailtuja ilmiöitä.

Tutkimuksen yleistettävyyden sijaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua siirrettävyydestä; siitä miten tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin (Tynjälä 1991, 390). Grounded theory -lähestymistavan näkökulmasta siirrettävyys merkitsee sitä, että rakennetun teorian tulisi olla riittävän yleinen, jotta tutkimusta voitaisiin hyödyntää myös muilla substanssialueilla (Glaser & Strauss 1967, 242–244). Tässä tutkimuksessa tulosten siirrettävyyteen on suhtauduttava varauksella, koska tutkimus on kohdistettu nimenomaan Hämeenlinnan yksikön opettajankoulutukseen – vaikka uskomme tänä päivänä samojen aiheiden ilmenevän elämän muillakin alueilla.

Tutkimuksen aineisto on koottu yhden opettajankoulutusyksikön opetushenkilökunnasta. Tutkimuksen toteuttaminen jonkin muun koulutusyksikön alueella olisi saattanut tuottaa jossain määrin erilaista aineistoa. On kuitenkin muistettava, että osa Hämeenlinnan yksikössä työskentelevistä henkilöistä on siirtynyt nykyisiin tehtäviinsä muiden koulutusyksiköiden vaikutusalueilta. Näin tutkimuksessa mukana olleen alueen kulttuurin rakentuminen on saanut aineksia koko maassa vallitsevasta koulutuksen kulttuurista.

Kolmantena arvioinnin alueena Strauss & Corbin (1990) esittävät tutkimustulosten empiirisen rakentamisen prosessin. Tutkija on aina subjektina rakentamassa analyysiä ja tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksessa ilmenneitä tulkintaprosesseja on kuvattu tässä teoksessa aiemmin metodien kuvailun yhteydessä. Tämä menettely helpottaa tutkimuksen arviointia. Laadullisen aineistolähtöisen tutkimuksen tulosten rakentumisen kuvailu on sängen haasteellinen tehtävä – mutta elintärkeä. Aineiston paljouden vuoksi on vaativaa kuvata tulkintaprosessia tavalla, jossa lukija voi seurata tulkintojen etenemistä eri analyysivaiheissa. Tässä tutkimuksessa on pyritty pitämään ”kortit avoimina” koko tutkimuksen ajan aineiston keruusta teorian muodostukseen erilaisten sitaattiesimerkkien avulla.

Tutkimusta tulisi myös arvioida aineiston merkittävyyden ja yhteiskunnallisen tai kulttuurisen paikan näkökulmasta (Mäkelä 1990, 48–52). Opettajankoulutuksen tutkiminen on monella tavoin yhteiskunnallisesti perusteltua. Peruskoulu muodostaa yhden julkisen sektorin keskeisistä ja myös taloudellisesti merkittävistä alueista. Ei siis ole yhteiskunnallisesti tai taloudellisesti lainkaan samantekevää, millaista opettajankoulutus on luonteeltaan ja laadultaan.

9.4 Jatkotutkimusaiheita

Olemme nyt tämän tutkimuksen päätöksessä, mutta loppua ei ole näkyvässä. Kaikki työssämme käsitellyt teemat ovat äärimmäisen kompleksisia ja aivan liian suuria yhdessä pro gradu - tutkielmassa purettaviksi: todennäköisesti olemmekin työn alussa emmekä lopussa. Suomalainen yhteiskunta ja koulujärjestelmä ovat viime vuosina ajautuneet sellaisten haasteiden eteen, joihin on hankala löytää oikeita tai edes hyviä ratkaisuja. Silti opetuksen ja kasvatuksen tarve ei tule katoamaan mihinkään. Jos luovumme inhimillisen kasvun mahdollisuudesta, voimme samalla luopua inhimillisyydestä. Tutkielma johdatti meidät lukuisten kysymysten äärelle, joista avautui aina vain lisää kysymyksiä.

A3: ”... kouluun tuodaan semmosia instrumentaalisia vaateita että milloin mihinkin pitäisi vastata jotta pysyttäisiin kansainvälisen talouden tai jonkun muun kehityksen mukana... tää edellyttää mun mielestä semmosta vastarinta-ajattelua ja on sitä opettajan opettajanidentifiointia jonkinlaisena kulttuurityöntekijänä...”

Käytännön opetustyö on ajautunut tiukkaan hallinnolliseen ja taloudelliseen kontrolliin samalla, kun kasvatusta ja opetus ovat ajautuneet osaksi globaaleja muutoksia, jotka tapahtuvat talouden, politiikan ja kulttuurinkin saralla. Hyvä esimerkki näistä muutoksista on keväällä 2007 julkistettu Suomen *huippuyliopisto* -hanke, jossa Teknillinen korkeakoulu, Helsingin kauppakorkeakoulu ja Taideteollinen korkeakoulu pyritään yhdistämään uudeksi tutkimusyliopistoksi. Taideopetuksen siirtyminen taloudellista kilpailukykyä korostavan yliopiston yhteyteen olisi valtava koulutuspoliittinen päätös, jonka vaikutukset ulottuisivat kulttuurin asemaan koko yhteiskunnassa. Tilanne, jossa kulttuuri välineellistetään jonkin ulkoisen tavoitteen palvelukseen, ei vaikuta kestävältä. Koulutusjärjestelmä joutuu jälleen vastaamaan ongelmaan, joka ei ole lähtöisin siitä itsestään. Millaista opettajankoulutusta tulisi järjestää, jotta opettajat kykenisivät keskustelemaan oman tieteenalansa ilmiöistä ja kehittämisestä sekä puolustamaan kasvatuksellisia arvoja?

Nyt on jo aika aukaista silmät tosiasioille ja alkaa toimia. Jauhiainen, Rinne ja Tähtinen (2001, 12) toteavat, että yhteiskunta ja sen harjoittama koulutuspolitiikka asettavat yksityisten toimijoiden tajuntaan rajat, joiden sisällä ideologiat muuntuvat kyselemättömiksi välttämättömyyksiksi ja nämä puolestaan hyveiksi. Tämän takia nyt jos koskaan tarvitaan koulutuksen ja koulutuspolitiikan valpasta ja kriittistä tutkimusta.

Lisätäksemme ymmärrystä meidän täytyy jatkossa kohdistaa katsemme sinne, missä se ei aikaisemmin ole ollut. Opettajankoulutuksen ongelmia ei ratkaista menetelmällisillä tai oppimispsykologisilla ratkaisuilla, vaan hahmottamalla se, mikä on kasvatuksessa pysyvää, eikä palaudu mihinkään muuhun. Vastauksia meillä näihin kysymyksiin ei ole, mutta emme epäröi

kysyä tai kritikoida. Kritiikki on mielestämme avoimuutta ja epätietoisuuden myöntämistä. Joskus se on parasta mitä voi sanoa, koska tietämättömyyden hiilloksen vaalimisesta saattaa syntyä aito ymmärryksen liekki.

LÄHTEET

- Alanko-Turunen, M. 2005.** Negotiating Interdiscursivity in a Problem-based Learning Tutorial Site. Tampere: Tampere University Press.
- Anttila, P. 1996.** Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.
- Apple, M. 1988.** Teachers & Texts. A Political Economy off Class & Gender Relations in Education. New York: Routledge.
- Apple, M. 2000.** Can Critical Pedagogies Interrupt Rightiest Policies. Educational Theory 50 (2).
- Apple, M. 2004.** Ideology and Curriculum. New York: Routledge Falmer.
- Ball, S. 2001.** Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, A. Rinne, R. & Tähtinen, J (toim.). 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Painosalama.
- Bourdieu, P. 1986.** Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001.** Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Gummerus.
- Fromm, E. 1968.** Esipuhe. Teoksessa Neill, A. S. 1968. Summerhill. Kasvatuksen uusi suunta. Helsinki: Weilin & Göös.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967.** The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter.
- Grönfors, M. 1982.** Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Hanlon, G. 1998.** Professionalism as Enterprise. Sociology, 32(1), 43–63.
- Hilpelä, J. 2001.** Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, A. Rinne, R. & Tähtinen, J (toim.). 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Painosalama.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkonen, R. & Karila, K. 1995.** Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Honkonen, R. 1993.** Symbolinen interaktionismi ja kasvatuksen tutkimus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 24, 231–241.

- Jauhiainen, A., Kivirauma, J. & Rinne, R. 1997.** Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1997. Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen kouluhistoriallinen seura. Saarijärvi.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001.** Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa Jauhiainen, A. Rinne, R. & Tähtinen, J (toim.). 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Painosalama.
- Kalliomeri, H. 2006.** Opetussuunnitelma symbolisen vallankäytön välineenä. Kriittinen katsaus poliittisen curriculum-teorian pohjalta. Pro gradu tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Kelly, A. V. 2004.** The Curriculum. Theory and Practice. Fifth Edition. Lontoo: Sage Publications.
- Kempainen, L. 2006.** Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi - muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. 2001.** Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus, 68–84.
- Koskela, H. 2003.** Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisesta substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Laukkanen, R. & Ollikainen, A. 2001.** Kansainvälinen yhteistyö koulutuspolitiikassa. Teoksessa Mäkinen, R. Poropudas, O. (toim.) 2001. Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turku: Painosalama.
- Leino-Kilpi, H. 1990.** Hyvän hoitamisen arviointiperusteet. Lääkintöhallituksen julkaisuja 163. Helsinki.
- Liotard, J.-F. 1985.** Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Metsämuuronen, J. 2003.** Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäkelä, J. 1994.** Pierre Bourdieu - erottumisen teoreetikko. Teoksessa Risto, H. (toim.) 1994. Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Tampere: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990.** Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki-Kulmala, A. 1995.** Grounded Theory nuorisotutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mäkinen, R. & Poropudas, O. 2001.** 90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa Mäkinen, R. Poropudas, O. (toim.) 2001. Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turku: Painosalama.
- Niikko, S. 2006.** ”Yhteistyötä ilman riskejä”? OECD:n rooli Suomen koulutuspolitiikassa. Turku: Painosalama.
- Opetusministeriö 1994: 14.** Educational Studies and Teacher Education in Finnish Universities, 1994. A Commentary by an International Review Team. Helsinki: Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 14.

- Opetusministeriö 1999.** Bolognan julistus. Noudettu 18.4.2007 osoitteesta
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/bolognasuomi.doc>>
- Opetusministeriö 2007.** Tutkinnonuudistus Suomessa. Noudettu 7.4.2007 osoitteesta
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen_tutkinnonuudistus/index.html>
- Pinar, W. F. 2004.** What is Curriculum Theory? Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) 2005.** Ongelmista oppimisen iloa – Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. (toim.) 2002.** Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.
- Puolimatka, T. 1996.** Kasvatus ja filosofia. 2., uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puuronen, V. 1995.** Nuoret maailmansa tuottajina? Tutkimus nuorisososio­logian metodologiasta ja nuorten keskusteluista. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 21.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 1997.** Kasvatustieteen hajoaminen. Teoksessa Kivirauma, J. & Rinne, R. (toim.) 1997. Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turku: Painosalama.
- Rinne, R. 1986.** Kansanopettajamallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta A:108/1986. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Saari, S. 2002.** Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampere: Tampere University Press.
- Salomon, G. 1993.** No distribution without individuals' cognition: a dynamic interactional view. Teoksessa Salomon, G. (toim.) Distributed cognitions. Psychological and educational considerations. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simola, H. 1995.** Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: yliopistopaino.
- Simola, H. 1997.** Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon – Kasvatustiede ja opettajankoulutuksen tieteenalaistuminen. Teoksessa Kivirauma, J. & Rinne, R. (toim.) 1997. Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turku: Painosalama.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990.** Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Sage Publishers. Newbury Park.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. 2006.** Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tampereen yliopisto 1979.** Opinto-opas 1979–1980. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 1980.** Opinto-opas 1980–1981. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 1983.** Opinto-opas 1983–1984. Kasvatustieteiden tiedekunta.

- Tampereen yliopisto 1984.** Opinto-opas 1984–1985. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 1986.** Opinto-opas 1986–1988. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 1988.** Opinto-opas 1988–1990. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 1990.** Opinto-opas 1990–1992. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 1992.** Opinto-opas 1992–1994. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 1994.** Opinto-opas 1994–1996. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 2001.** Opinto-opas 2001–2003. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 2003.** Opinto-opas 2003–2005. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 2006a.** Opinto-opas 2006–2007. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto 2006b.** Rakenteellisen kehittämisen ohjelma. Noudettu 18.4.2007 osoitteesta
<http://www.uta.fi/hallintokeskus/suunnittelu/asiakirjat/rakenteellinen_kehittaminen2006.pdf>
- Tynjälä, P. 1991.** Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*. 5-6, 387–398.
- Varto, J. 1992.** Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Värri, V.-M. 2000.** Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Wilenius, R. 1978.** Snellmanin linja – henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä: Gummerus.

Haastattelurunko

Opettajankouluttajan tausta, opetuksen järjestäminen ja kehittäminen

1. Mikä on toimenkuvasi opettajankoulutuslaitoksella?
2. Kuinka kauan olet ollut opettajana opettajankoulutuslaitoksella?
3. Kuinka kauan olet mahdollisesti ollut aiemmin opettajana?
4. Miten paljon sinulla on tällä hetkellä opetusta?
5. Millaista opetusta ja ohjausta työtehtäviisi kuuluu?
6. Millaisia ovat ajankohtaiset tutkimusintressisi?
7. Millaisia opetusmuotoja käytät tällä hetkellä?
8. Onko opetuksesi muuttunut opettajaurasi aikana? Miten? Miksi?
9. Onko oppimiskäsityksesi on muuttunut vuosien varrella? Miten?
10. Miten määrittelisit oman oppimiskäsityksesi?
11. Millaisia oman opetuksesi kehittämishaasteita olet asettanut itsellesi lähitulevaisuudessa?
12. Millaisena näet Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen nykyisyyden?
13. Millaisena näet opettajankoulutuksen nykyisyyden yleensä?
14. Millaisena näet Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen tulevaisuuden?
15. Millaisena näet opettajankoulutuksen tulevaisuuden?
16. Mitkä seikat nykyisessä Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutuksessa kaipaavat mielestäsi eniten kehittämistä? Entä opettajankoulutuksessa yleensä?

Miten PBL toimi osana luokanopettajan koulutusta (haastattelun strukturoitu osa)**Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? Ympyröi yksi vastausvaihtoehdoista.**

1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

Yleistä PBL:sta

PBL:n merkittävä rooli Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella oli hyvin perusteltu.....	1	2	3	4	5
PBL:n taustalla voidaan nähdä selvä koulutuspoliittinen ideologia.....	1	2	3	4	5
PBL on laajemman tason koulutusfilosofia.....	1	2	3	4	5
PBL on mikrotason opetusmenetelmä.....	1	2	3	4	5
PBL:n avulla onnistuttiin vastaamaan opettajankoulutuksen haasteisiin.....	1	2	3	4	5
Koko henkilökunta suhtautui myönteisesti PBL:iin.....	1	2	3	4	5
Asenteet PBL:ia kohtaan eivät näkyneet suhtautumisessa laitoksen muuhun toimintaan.....	1	2	3	4	5
PBL vaikuttaa mielekkäältä opiskelumenetelmältä.....	1	2	3	4	5
PBL:n avulla voidaan yhdistää monia oppiaineita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi.....	1	2	3	4	5
PBL:n avulla voidaan yhdistää ammatillinen tutkinto akateemisuutta unohtamatta.....	1	2	3	4	5
Odotin innolla PBL:n aloittamista.....	1	2	3	4	5
PBL:n avulla asiantuntemukseni tuli hyvin hyödynnetyksi.....	1	2	3	4	5

Ohjaus ja tuutorin toiminta

Tuutoreille oli hyvin selvitetty PBL:n merkitys.....	1	2	3	4	5
Tuutoreita oli koulutettu käsiteltäviin aiheisiin hyvin.....	1	2	3	4	5
Tuutorille on tärkeintä käsiteltävän aiheen sisällönhallinta.....	1	2	3	4	5
Tuutoreille on tärkeintä käytetyn opetusmenetelmän hallinta.....	1	2	3	4	5
Tuutorin tehtävä oli lähinnä asettaa opiskelijaryhmälle kysymyksiä ja konsultoida ryhmää.....	1	2	3	4	5
PBL työllisti tasapuolisesti laitoksen henkilökuntaa.....	1	2	3	4	5
Olen ollut motivoituneesti mukana PBL:n liittyvissä opinnoissa.....	1	2	3	4	5
Tuutorina toimiminen teetti paljon työtä.....	1	2	3	4	5
Tuutorina toimiminen oli mielekästä.....	1	2	3	4	5
Tuutori suuntasi ryhmää aluksi intensiivisesti, mutta siirsi ryhmän kehittymisen myötä vastuuta yhä enemmän opiskelijoille.....	1	2	3	4	5

PBL menetelmänä – oppimisen syklimalli vaihe vaiheelta

Skenaarion avaaminen ja intuitiivinen ajatustenvaihto oli hyödyllinen vaihe.....	1	2	3	4	5
Aivoriihi ja aikaisemman tiedon tuottaminen ”paperilapuille” oli hyödyllistä.....	1	2	3	4	5
Käsittekartan luominen taululle oli hyödyllistä.....	1	2	3	4	5
Yhteisen ongelma-alueen määrittäminen oli hyödyllistä.....	1	2	3	4	5
Opiskelijoiden tiedonhankinta onnistui hyvin.....	1	2	3	4	5
Ongelman uudelleen käsitteellistäminen oli hyödyllistä.....	1	2	3	4	5
Opiskelijat kykenivät jakamaan uuden tiedon ryhmän käyttöön.....	1	2	3	4	5
Opiskelijat tarkastelivat uutta tietoa kriittisesti keskustelun avulla.....	1	2	3	4	5
Ongelman selventäminen ja oppimistavoitteen asettaminen onnistui.....	1	2	3	4	5
Opiskelijoiden itsearvioinnit ja välilehdet olivat laadukkaita.....	1	2	3	4	5

Ryhmän toiminta

PBL on motivoiva opiskelutapa opiskelijoille.....	1	2	3	4	5
Opiskelijat pyrkivät ymmärtämään vuorovaikutuksen pohjalta omaa ja toisten toimintaa ja tiedonrakentelua.....	1	2	3	4	5
Opiskelijat argumentoivat ja työstävät näkemyksiään toisten esittämien näkökulmien pohjalta.....	1	2	3	4	5
Opiskelijat antavat ja vastaanottavat palautetta.....	1	2	3	4	5
Opiskelijat ottavat tasavertaisesti vastuuta ryhmän toiminnasta.....	1	2	3	4	5
Opiskelijat oivaltavat hyvin opintojaksojen tavoitteet.....	1	2	3	4	5
Opiskelijaryhmä osallistuu aktiivisesti kirjallisuuden etsimiseen ja käyttämiseen.....	1	2	3	4	5
Opiskelijat käyttävät tiedonhankinnan apuna tietoverkkoja.....	1	2	3	4	5
Opiskelijaryhmä pyrkii hyödyntämään jokaisen jäsenen tiedollisia ja taidollisia resursseja.....	1	2	3	4	5
Opiskelijat kehittävät oman oppimisprosessin suuntaamisessa ja ohjaamisessa.....	1	2	3	4	5

Tutkimuksessa muodostetut kategoriat

Valta

- **Koulutuspolitiikka**
- **Valvontamekanismit**
- **Autonomia**

Haasteisiin vastaaminen

- **Opettajuuden identifiointi**
- **Paradigman muutos**
- **Arki**

Opettajankoulutus

- **Opettajankoulutuksen tehtävä**
- **Aika**
- **Fragmentaarisuus**
- **Henkinen ilmapiiri**

Aika

- **Talous**
- **Uusliberalismi**
- **Kilpailu**
- **Ajankuvan ilmentymät**

Kasvatustiede

- **Kasvatuksen näkökulma**
- **Yliopistollinen yhteys**
- **Kasvatustieteen tila**

Tutkimuksessa käytetyt lyhenteet

”...” siteerauksen alussa/lopussa tarkoittaa, että valitsemaamme siteerausta edeltää/seuraa lisää haastatellun puhetta.

[] hakasulkeissa olemme luettavuuden parantamiseksi lisänneet informaatiota esim. puheen viittaussuhteen kohteesta.

”---” siteerauksen keskellä tarkoittaa, että valitsemassamme siteerauksessa olemme jättäneet pois ajatuskokonaisuuden kannalta epäolennaista puhetta esim. tyhjää toistoa ja sidossanoja.

A1–A11 -yhdistelmillä viitataan haastateltuihin opettajankouluttajiin.

H1 ja H2 -lyhenteillä viitataan tutkijoihin.

PBL = Problem-based learning. Jollei tutkimuksessa muuta mainita, tarkoitetaan tällä Hämeenlinnassa käytössä ollutta ns. Hämeenlinnan mallia.

GT = Grounded theory

OPM = Opetusministeriö

TaY = Tampereen yliopisto