1255

Lapset miesten mielissä

Ala-asteen miesopettajien kasvatuksellinen lapsikuva

Olli Rantamäki

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Syksy 2001
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti

Sisällys

Tiivistelmä

1 Situaation voima **1**

2 Ihminen tutkimuksen keskiössä **3**
2.1 Tutkimuksen lähtökohdat 3
2.2 Ihmiskäsityksen keskeisyys 4
2.2.1 Holistinen ihminen 8
2.3 Merkityksen arvoitus 11

3 Kvalitatiivinen tutkimus **17**

4 Fenomenologia käy suoraan asiaan **21**
4.1 Fenomenologinen menetelmä 22
4.2 Reduktio 23
4.3 Deskriptio vai tulkinta? 23
4.4 Fenomenologisen tutkimusprosessin erityispiirteitä 25
4.5 Tutkimuskohteet 26
4.6 Aina uusi metodi 27

5 Puheista tekoihin **28**
5.1 Kysyen kylän löytää 28
5.2 Purkua, pohdintaa ja päänsärkyä 32
5.3 Teemat ja niiden tavoittelu 33
5.4 Alkuopetus "tökkii" 34
5.5 Vähän hämärä lapsuus 38
5.6 Sopeutuminen on somaa 45
5.7 Isät, äidit ja muut sylit 52
5.8 Tieto tallessa, tunteet hukassa 62
5.9 Koti soittelee, koulu tanssii 66
5.10 Kasvattaa pitää vaikkei saisikaan 72
5.11 Ryhmässä vai yksin, sanoja vai numeroita? 78
5.12 Kun ei pohdita niin ei muututa 84

6 Ja mitä tuli tehdyksi? **86**
6.1 Raketilla rajattuun avaruuteen 86
6.2 Avaruusretken hedelmät 87
6.3 Voiko tähän luottaa? 89

Lähteet **93**

Tiivistelmä

Rantamäki, Olli
Lapset miesten mielissä. Ala-asteen miesopettajien kasvatuksellinen lapsikuva.
Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän Yliopisto, Chydenius-Instituutti 2001. 97s.

Lapset miesten mielissä -tutkielman tavoitteena oli selvittää ja kuvata, mitä ala-asteen muodollisesti pätevät miesopettajat ajattelevat lapsista kasvatuksen kohteina.

Tutkimusaineisto koostuu kymmenestä haastattelusta, jotka on tehty seitsemällä eri paikkakunnalla. Näyte on harkinnanvarainen. Aineistoa on käsitelty Perttulan teoksessaan Kokemus psykologisena tutkimuskohteena esittelemästä fenomenologisesta analyysista tehdyllä muunnelmalla. Metodin keskeinen tekijä on ollut tutkijan subjektisuuden tunnustaminen ja tutkittavien kokemuksen hyväksyminen tutkimusaineistoksi sellaisenaan. Olen giorgilaisessa hengessä välttänyt tarkoituksellista tulkintaa, mutta hyväksynyt aineiston moninkertaisen tulkkiutumisen. Tutkimusta on ohjannut holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen todellistuu tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena. Tutkittavien tajunnallisen kokemuksen ymmärtämisen perusteena on ollut myöhäiswittgensteinilainen käsitys merkityksen muodostumisesta tietyssä kontekstissa ja yksilöllisten situaatioiden pohjalta.

Tutkielmassani havaitsin, että miesopettajien kasvatuksellisessa lapsikuvassa on selvä behavioristinen leima. Miesopettajien tajunnassa lapsi on kehittymätön, mutta kehityskykyinen luontokappale, joka kasvatuksen avulla tulee sopeuttaa vallitseviin normeihin ja yleisesti hyväksyttyihin arvoihin.

Lapsen persoonallisuuteen vaikuttavat eniten lapsen omat vanhemmat. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat ympäristö ja perimä. Oheiskasvattajat ovat miesopettajien mielestä kasvattajina hyvin vähän merkitseviä. Mediaa vastaajat pitivät vaikutusvaltaisena ja vaarallisena kasvattajana.

Lasten kasvattaminen on tutkimukseen osallistuneiden mielestä ehdottomasti tarpeellista, mutta opettajien kasvatusoikeutta tulisi lisätä, jotta heidän kasvatusmahdollisuutensa turvattaisiin. Kasvatusvelvollisuus kuuluisi ennen kaikkea vanhemmille, mutta yhä suurempi osa heistä on haluttomia tai kyvyttömiä hoitamaan kasvatustehtäväänsä, ja vastuu kasvatuksen toteuttamisesta siirtyy opettajille.

Miesopettajat eivät pohdi yleistä ihmiskäsitystään tai jotain spesifiä ihmiskuvaa, mikä saattaa olla osasyy miesopettajien lapsikuvan staattisuuteen. Muutokset miesopettajien lapsikuvassa ovat vähäisiä. Niitä tapahtuu vain virkauran ensimmäisten vuosien aikana.

Situaation voima

Luokanopettajaopintojeni aikana sain monessa eri yhteydessä kuulla kuinka keskeinen asia ihmiskäsitys on opettajan työssä. Kun asia toistui riittävän usein, aloin vakavasti pohtia sitä mahdollisena gradun aiheena. Vanha kouluviisaus, kertaus on kaikkien opintojen äiti, toteutui siis jälleen. Erityisesti minua alkoi kiinnostaa miesopettajien ihmiskäsitys ja isyyden yhteys siihen. Tein aiheesta harjoitustutkimuksen kesällä 1994. Tuolloin keräsin aineiston kyselylomakkeilla, pyrkien jonkinasteiseen systemaattisuuteen: kaikille samat kysymykset ja saman verran vastaustilaa. Näin ajattelin saavani aineistoa, jota voisin käsitellä melko yksinkertaisten vastakkainasettelujen varassa. Lomakkeita laatiessani yritin silti välttää pelkkiin dikotomioihin johdattavia kysymyksiä.

Vastauksia setviessäni havaitsin, että selkeän tutkimustuloksen saaminen oli aineiston vähyydestä huolimatta melko helppoa. Jo analyysivaiheessa huomasin kuitenkin, että tulos jää kovin ohueksi; lähes jokaisen lomakkeen jokaiseen vastaukseen teki mieli pyytää tarkennuksia. Saamani tiedot olivat suhteellisen "kylmää dataa", josta ei läheskään aina selvinnyt, mitä vastauksessa oli tarkoitettu. Päätin jo tuolloin, että graduni aineiston kerään jollain muulla tavalla. Haastattelututkimus alkoi kangastella mielessä. Haastattelutilanteessa voisin heti pyytää haluamani tarkennukset ja kysyä ne asiat, joita en ymmärrä.

Graduni varsinaisena käynnistäjänä oli nuorimman poikani syntymä maaliskuussa 1995. Olin itse taas tilanteessa, joka antoi tuoreen insider-näkökulman isyyteen ja sen mahdollisiin yhteyksiin miehen tajunnallisuuden muihin aspekteihin. Jatkoin entistä innostuneempana

valitsemani aiheen käsittelyä pro gradu -seminaarissa, jonka aikana tutkimusasetelma laajeni ja selkiytyi ja ongelmat alkoivat hahmottua kirkkaammin.

Huolimatta seminaariajan kiihkeästä innostuksesta, tutkimusaiheen selkeästä ratkaisusta ja sen tiiviistä kytkeytymisestä omaan elämäntilanteeseeni, tutkimukseni teko viivästyi luvattoman paljon ja siihen on sekä syitä että selityksiä. Kun lopulta vakavasti tartuin työhön, oli vahvimpana vaikuttimena jälleen muuttunut elämäntilanne. Vaimoni oli aloittanut omat opintonsa ja itse asiassa edennyt jo varsin pitkälle, ja luokanopettajan pätevyyden saavuttaminen alkoi kahden opiskelijan taloudessa tuntua hyvinkin houkuttelevalta. Olin ennen tätä hokenut, että graduni on itsenäinen työ, jota ei pidä kytkeä ammattiin valmistumiseen tai muuhun triviaaliin päämäärään. Situationaalisuus iski jälleen.

Suunnittelin graduuni aluksi avointa haastattelua. Se kariutui kuitenkin jo harjoitushaastatteluvaiheessa siihen, että kysymys kasvatuksellisesta ihmiskäsityksestä tuotti enimmäkseen vaivautunutta ähinää ja mitä ihmettä tuohon nyt osaisi sanoa -tuskailua. Tilannetta ei helpottanut sekään, että koetin muotoilla aiheen vähemmän tieteelliseltä kuulostavaksi. Jouduin tunnustamaan, etten onnistu kiteyttämään aihetta niin, että tarjoaisin haastateltaville riittävästi henkistä tarttumapintaa ja toisaalta tilaa heidän omalle ajattelulleen. Haastateltavien valmius pohtia ihmiskäsitystään saattoi osaltaan myös vaikuttaa avoimen haastattelun epäonnistumiseen. Haastattelumuodoksi valitsin lopulta intuitiivisen pohdinnan ja koehaastattelujen jälkeen eräänlaisen strukturoidun haastattelun, avoimen haastattelun ja teemahaastattelun yhdistelmän.

Tarkempi tutustuminen kvalitatiiviseen tutkimukseen, fenomenologiaan ja grounded theoryyn muutti tässä vaiheessa myös käsitykseni tutkimuksen teon perusteista. Ymmärsin, ettei tutkimuksen tarvitse koetella valmista teoriaa eikä sitä varten tarvitse asettaa hypoteeseja. Erityisesti kvalitatiivinen tutkimus voi perustua aineistoon ja luoda uutta teoriaa. Niinpä purin harjoitustutkimuksen asetelmallisuuden ja aloitin uudelleen alusta. Jos käytetään palapelivertausta, niin ensin päätin millaista kuvaa etsin ja koetin löytyykö siihen sopivia paloja. Sitten purin aikaansaannokseni ja aloin kerätä uusia paloja nähdäkseni millainen kuva niistä syntyy. Aloin tavoitella 100% aineistolähtöistä "harakanpesätutkimusta", jossa mitään ei olisi ennalta asetettu, mikä oli utopistinen ajatus sekin. Jotain on jo ennalta asetettu kun tutkittavalta kysytään jotain, paitsi jos häneltä kysytään onko hän jotain mieltä jostain.

2 Ihminen tutkimuksen keskiössä

2.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tämän tutkimuksen päätehtävä on kuvailla ala-asteen miesopettajien kasvatuksellista ihmiskuvaa. Koska kyseessä on erityisesti tutkittavien lapsiin kohdistama ihmiskuva, olen tässä tutkimusraportissa käyttänyt ihmiskuvan sijasta lapsikuvan käsitettä.
Suoraan päätehtävästä johdettavia kysymyksiä ovat:

1) ovatko eräät miesopettajien situaation demografiset rakennetekijät yhteydessä heidän lapsikuvaansa ja
2) mitkä muut miesopettajien situaation rakennetekijät ovat yhteydessä heidän lapsikuvaansa.

Koska tutkimuskohteena on tässä tutkimuksessa miesopettajien yksilöllinen tajunnallinen kokemus annetusta aiheesta, ei tutkimuksen tarkoituksena voi olla miesopettajien kasvatuksellisen lapsikuvan jäännöksetön yleistäminen tai sen arvottaminen.

Näkökulmani tutkimusaiheeseen on kasvatuksellinen ja tarkennettuna lähinnä kasvatusfilosofinen. Toisin sanoen olen tutkinut miesopettajien käsitystä lapsista kasvatuksen kohteina. Olen käyttänyt tutkimukseni ankkuroivina jäsentäjinä Hirsjärven kehittämiä kasvatuksellisen ihmiskäsityksen komponentteja: kasvatuksen mahdollisuus, kasvatuksen välttämättömyys, kasvatusoikeus ja -velvollisuus sekä ihanteet ja päämäärät. Näiden Hirsjärven komponenttien lisäksi olen tutkinut eräiden situaation tekijöiden yhteyttä

tutkittavien lapsikuvaan sekä heidän lapsikuvansa reflektioastetta ja siinä tapahtuneita muutoksia.

Tutkimusotteeni on fenomenologinen, joskin tutkimusprosessissani lienee havaittavissa myös grounded theoryyn viittaavia piirteitä. Haastattelukonseptin rakensin lähestulkoon ilman teoreettista tukea, vain harjoitustutkimukseni ja harjoitushaastattelujen antamien kokemusten ja tietojen varaan. Teoriataustaa aloin koota varsinaisesti vasta haastattelujen purkamisen jälkeen ajatellen, että siinä vaiheessa teoria ei enää voi minun kauttani toimia tutkittavien ajattelua kahlitsevana tekijänä, mutta auttaa minua analysoimaan ja ymmärtämään aineistoa. Analyysivaiheessa olen pitäytynyt tiukasti evidenssissä. Olen pyrkinyt kuvaamaan asiat juuri sellaisina, kuin haastateltavat ovat ne minulle kertoneet, välttäen tarkoituksellista tulkintaa, mutta hyväksyen moninkertaisen tulkkiutumisen väistämättömyyden.

2.2 Ihmiskäsityksen keskeisyys

Filosofia, joka on jo itsessään moniulotteinen tieteenala, sitoo yhteen monia muita tieteen aloja. Itse asiassa voitaneen sanoa filosofisen tieteenyhteyden vallitsevan koko tieteellisen ajattelun, tutkimuksen ja toiminnan kenttää. Yksi tätä yhteyttä selvimmin rakentavista elementeistä on ihmiskäsitys. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan tieteessä käsitystä siitä, mitä ja millainen ihminen on ja mitä hän voi itsestään tehdä (Hirsjärvi 1985, 91). Ihmiskäsitykseen liittyvän eettisen näkökulman vuoksi on tähän mielestäni lisättävä se, mitä muut yksilöt ja yhteisöt voivat ja tahtovat ihmisestä tehdä. Täten ihmiskäsitys liittyy olennaisesti esimerkiksi opettajan työhön ja ammattietiikkaan.

Ihmiskäsitykset eroavat toisistaan mm. tieteenalan, ontologisten lähtökohtien ja tietoisuustoimintojen painotuksen perusteella. Fysiikka, biologia, sosiologia ja psykologia korostavat ihmisessä eri asioita. Oletettujen olemassaolon perusmuotojen lukumäärän mukaan ihmiskäsitykset jaetaan monistisiin, dualistisiin ja pluralistisiin teorioihin. Monistisen teorian mukaan ihminen on esimerkiksi vain aineellinen olento. Dualismia taas edustaa näkemys ihmisestä henkisenä ja aineellisena olentona. Pluralismin mukaan ihminen koostuu useista osista, mm. elollisesta ja psyykkisestä järjestelmästä. Sen mukaan, painotetaanko tietoisuustoiminnoista ajattelua, tuntemista, vai tahtomista, puhutaan intellektualistisesta, emotionaalisesta ja voluntaristisesta ihmiskäsityksestä (Wilenius & Oksala & Mehtonen & Juntunen 1987, 21-24)

Ihminen on itsetajuinen olento, hän kykenee tiedostamaan minuutensa ja myös muiden minäolentojen sisäisten maailmojen olemassaolon. Siten ihminen voi pysähtyä ihmettelemään itseään ja olemassaoloaan. Ihmettely ja sen herättämä ajattelu tekevät

ihmisestä tutkijan, jolle mikään ongelma ei ole keskeisempi kuin ihminen itse. Tämä väite ei perustu ainoastaan siihen, että ihmisen intressi ensin vaistomaisesti ja sitten tietoisesti on kohdistunut häneen itseensä. Ihminen on kaiken tutkimuksen objekti myös sillä perusteella, että kaikki tutkimus on eräällä tavalla tarkasteltuna ihmisen itsetutkimusta ja vasta tämän itsetutkimuksen välityksellä hänestä riippumattoman todellisuuden tutkimusta. Ihminen on kaiken tutkimuksen lähtökohta ja se, mihin kaikki tutkimus palaa. (Krohn 1981, 15-16)

Uskoakseni Krohn tarkoittaa suurin piirtein seuraavaa: mitään maailmassamme kohdattavaa ilmiötä - kulttuuria, tekniikkaa, luontoa - ei voida ajatella ottamatta huomioon ihmisen toiminnan vaikutuksia. Avaruuskaan ei ole enää aikoihin ollut ihmisen kosketuksesta "puhdas". Näin ollen, koska ihminen on osallisena kaikessa, koskee kaikki tutkimus väistämättä myös ihmistä itseään.

Kasvatustapahtumassa ihmisen osallisuus on erityisen ilmeinen, onhan kasvatus perustaltaan ihmisten välistä toimintaa. Kasvatuksen terminologia jo viittaa ihmisten väliseen dialogiin: kasvattaja - kasvatettava, opettaja - oppija. Vaikka sähköinen tiedonvälitys ja koneavusteinen etäopetus lisääntyy, ei niitäkään voida ajatella ilman ihmisen osallisuutta; kaikki apuvälineet ja niiden välittämä tieto on ihmisestä lähtöisin ja välineitä käyttämään tarvitaan ihmisiä. Se, miten kasvatusta ja opetusta toteutetaan, mitä metodeja käytetään ja miten tuloksia arvioidaan, kytkeytyy väistämättä siihen, mitä ajattelemme ihmisestä. Jos lasta esimerkiksi pidetään täydellisesti "geneettisenä tapauksena", johon ei kasvatuksella juurikaan voida vaikuttaa, niin miksi ylipäänsä tehdä mitään? Eikö siinä tapauksessa peukaloiden pyörittely ja asioihin puuttumattomuus voida arvioida yhtä onnistuneeksi kasvattamiseksi kuin tietoinen ponnistelu lapsen parhaaksi? Jos lapsi sen sijaan halutaan Watsonin tapaan nähdä rajattoman kehityskelpoisena olentona, niin silloin on tehtävä kaikkensa, jotta lapsi saavuttaisi oman potentiaalinsa mukaisen täyden ihmisyyden. Vähempi olisi moraalitonta. Jotta kasvatuksessa voidaan tehdä tietoisia ja perusteltuja ratkaisuja, on tarkasteltava ihmistä itseään oman toimintansa lähtökohtana ja lopullisena päämääränä. Käsityksemme ihmisestä on kasvatuksen perusta, josta kaikki muu seuraa. Vanhaa sananlaskua mukaillen: mentäköön puuhun sitten mikä pää edellä tahansa, mutta tyvestä sinne on noustava.

Ihmiskäsityksen määritelmää etsittäessä huomiota herättää käsitteellinen sekavuus. Ihmiskäsityksen kanssa rinnakkain käytetään esimerkiksi ihmiskuvaa, ihmisluontoa ja ihmisen olemusta. Hirsjärvi ei pidä tätä käsitteellistä jäsentymättömyyttä ongelmana, koska käyttöyhteys tuo esille kulloisetkin ihmisen tarkastelun lähtökohdat. Rauhala sen sijaan pitää ihmiskuvaan ja ihmiskäsitykseen liittyvän terminologian sekavuutta haitallisena. Käsitteellisesti selkeän keskustelun edellytyksenä on ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan selkeä erottelu. (Nikkanen & Ukkola 1995, 2-3) Olen samaa mieltä Rauhalan kanssa. Etenkin itseni kaltaisille, opiskelijoille ja tutkijanraakileille, olisi erittäin helpottavaa, jos koko tieteen kentässä

niin keskeinen ihmiskäsityksen terminologia olisi yksiymmärteistä. Käsitteellisen selkeyden vuoksi on ihmiskäsitys ja ihmiskuva pidettävä erillään. Ihmiskäsitys on ontologisen analyysin tulos ja sen tehtävänä on paljastaa millaisissa olemisen perusmuodoissa ihminen todellistuu. Ihmiskuva taas on empiirisen tutkimuksen tulos ja paljastaa vain tietyn sektorin siitä kokonaisuudesta, joka ihminen on. Empiirinen tieto on kapea-alaista ja sen pätevyys on ajallisesti rajattua. (Rauhala 1983, 14-15) Ihmiskäsitys on perusasennoitumista ihmiseen. Se koostuu niistä perusolettamuksista ja edellytyksistä, jotka ovat mukana kohdatessamme ihmisen. Tiedostettuna ihmiskäsitys on luonteeltaan rationaalinen ja muokattavissa uusien havaintojen myötä. Yleensä kyseessä on kuitenkin yksilöllinen, kulttuuriperinnön tiedostamattomaksi muokkaama näkemys ihmisestä. Jokaisella tieteen tekijällä on oma ennakkokäsityksensä ihmisestä. Wileniuksen mukaan tällainen uskomusten värittämä asenne harvoin ymmärtää ihmisen kokonaisuutena. Useimmiten huomio kiinnitetään johonkin tai joihinkin tutkimuksellisesti tarkoituksenmukaisiin piirteisiin. (Nikkanen & Ukkola 1995, 18) Krohnin mukaan ihmiskäsityksen tutkimus on ihmisen metafyysisen perusolemuksen etsimistä, ja tähän etsintään liittyvät ihanneihmisen kuva ja elämänkatsomuksellinen näkökulma. Niistä seuraavat moraaliset toimintaongelmat ovat ihmiselle niin lajityyppisiä, että Krohn nimittää tapahtumaa ihmisyyden toteuttamiseksi. (Nikkanen & Ukkola 1995, 19)

Tutkimuskohteen ontologinen erittely on ihmistutkimuksen ensimmäinen tehtävä. Ihmisen ongelmaan kohdistettuna ontologia paljastaa, miten ihminen on olemassa, eli millaisissa ulottuvuuksissa ihminen toteutuu. Verrattuna Ihmistieteiden empiiriseen tutkimukseen, jossa ihmisestä tutkitaan jotain osa-aluetta, ihmiskäsityksen tutkimuksessa selvitetään niitä ehtoja, joiden vallitessa ihminen tulee empiirisen tutkimuksen kohteeksi. (Nikkanen & Ukkola 1995, 21) Eri tieteenalat antavat erikoistuneet kuvauksensa ihmisestä. Näitä osittaiskuvia on perusteltua nimittää ihmiskuviksi erotukseksi ihmiskäsityksestä, joka on ihmistutkimuksen tieteellistä kysymyksenasettelua heuristisesti ohjaava lähtökohta. (Nikkanen & Ukkola 1995, 20)

Savan määritelmän mukaan ihmiskäsitys jäsentää tietoa yksilöstä, hänen suhteestaan luontoon ja yhteiskuntaan. Se sisältää käsityksen perimän merkityksestä yksilön ominaisuuksien kehittymisessä ja yksilön suhteesta ympäristöönsä. Ihmiskäsitykseen kuuluu myös näkemys yksilön kasvatettavuudesta, hänen itseydestään ja yksilöllisyydestään ja suhteestaan ulkoiseen todellisuuteen. Rauhala puolestaan erottelee tieteellisen tutkimuksen perustana olevan ja yleisen, kansanomaisen ihmiskäsityksen. Tutkimuksen perustana oleva on tiedostetumpi, rationaalisempi, selkeämpi ja joustavampi kuin kansanomainen ihmiskäsitys, jolle ominaista on subjektiivisuus ja staattisuus. (Laitinen & Riikonen 1993, 10-11)

Lindqvist pyrkii selventämään ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan käsitteiden sisältöä. Ihmiskuva on rationaalinen ja empiirinen kuva ihmisestä. Se on altis historian ja tutkimuksen aikaansaamille muutoksille. Ihmiskäsitys puolestaan on persoonallinen ja

ideologisesti virittynyt. Ero on kuitenkin liukuva, sillä ihmiskuva sisältää myös ihmiskäsityksen. Päivänsalo taas määrittelee ihmiskäsityksen uskonnolliseksi tai filosofiseksi käsitykseksi ja ihmiskuvan empiiristen tieteiden antamiksi tosiasioiksi ihmisestä.(Nevala 1989, 5)

Harva pitää ihmiskäsityksen keskeisinä piirteinä elämisen tarkoitusta ja päämäärää, jotka liittyvät läheisesti käsitykseen ihanneihmisestä. Peltonen, Ruokanen ja Nurmi liittävät ihmiskäsitykseen myös käsitykset yksilön ja yhteiskunnan suhteesta. Tätä suhdetta heijastavat kysymykset ihmisen vapauksista, oikeuksista ja mahdollisuuksista yhteiskunnassa. Peltola on katsonut myös kasvatuksen arvojen ja ihanteiden sisältyvän ihmiskäsitykseen. Nurmi puolestaan puhuu ihmisen koulutettavuudesta ja kehitykseen vaikuttavista tekijöistä. (Nevala 1989, 6-8)

Laitila ja Vesala ovat tutkimuksessaan tarkastelleet ihmiskuvan deskriptiivisiä ja preskriptiivisiä piirteitä. Deskriptiivinen ihmiskuva tavoittelee yleistettävää kuvausta ihmisestä; preskriptiivinen ohjaa havaitsemaan, ymmärtämään ja arvottamaan ihmistä tietyllä tavalla. Keskeistä ei ole ihmiskuvan objektiivisuus, vaan se, mihin se ihmistä ohjaa. Tässä mielessä ihmiskuvaa voidaan tarkastella myös osana maailmankatsomusta. Märkälän mukaan ihmiskäsitys riippuu maailmankatsomuksesta. Ihmiskäsityksessä on maailmankuvaan liittyviä tiedollisia uskomuksia. Siihen kuuluu myös ideologisia aineksia, jotka määrittelevät arvot ja normit, eli ihmisihanteen ja myös keinot ihanteen saavuttamiseksi.(Laitinen & Riikonen 1993, 20)

Subjektiivisina kokemuksina tavoitettavien tajunnallisten merkityssuhteiden tutkimuksessa on ihmiskäsityksellä keskeinen osa. Rauhalan mukaan tutkija paljastaa tutkimuksessaan ihmiskäsityksensä joka tapauksessa, koska tutkimus aina suuntautuu tietynlaisen todellisuuden ja ilmiön ominaispiirteisiin, joiden tutkija olettaa olevan sellaisia, että valittu metodi kykenee ne tavoittamaan.

Nikkasen ja Ukkolan tapaan pidän Rauhalan monopluralistista ihmiskäsitystä hyvin perusteltuna. Minusta se on myös kaikessa filosofisuudessaan ihastuttavan maanläheinen ja arkijärjelle ymmärrettävä ihmiskäsitys. Monopluralistisissa ihmiskäsityksissä edellytetään, että ihmisen kaikki olemassaolon muodot otetaan täysimääräisesti huomioon kuvaamalla niitä kunkin olemismuodon perusstruktuuria vastaavasti. Samalla kuitenkin edellytetään, että ihminen on kokonaisuus, ykseys erilaisuudessa. Tällaisia, ihmisen kokonaisuutta tähdentäviä ihmiskäsityksiä kutustaan holistisiksi. (Rauhala 1983, 21) Ontologiseen analyysiin perustuva monopluralistinen käsitys on riittävän laaja ihmisen ymmärtämiseksi kokonaisuutena. Siinä tunnustetaan, että vain erityistieteet voivat selvittää ihmisyyden yksityiskohtia syvällisesti, mutta niiden tuloksia sovellettaessa on ihmisen kokonaisuus otettava huomioon. Näin saatu käsitys ihmisestä ei ole sidottu johonkin "ismiin" tai erityistieteeseen, vaan sen ehdot määrittyvät ihmisestä itsestään käsin. Tällaisen holistisen ihmiskäsityksen juuret ovat vahvasti fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä.

(Nikkanen & Ukkola 1995, 23) Selvitän seuraavassa tarkemmin Rauhalan holistista ihmiskäsitystä ja pyrin myös esittämään, miten se ilmenee tässä tutkimuksessa.

2.2.1 Holistinen ihminen

Koska fenomenologinen ihmistieteellinen tutkimus tutkii tajunnallisia ilmiöitä, on siinä käytetyn metodin tavoitettava ilmiöiden mielellisyys. Tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja metodin välillä on siis oltava vastaavuus, eli tutkimuksen on oltava ontologisesti relevanttia. Tämän saavuttamiseksi on analysoitava tutkimuksen taustalla vallitseva ihmiskäsitys, muutoin ei kvalitatiivinen tutkimus voi saavuttaa vaadittavaa ankaruutta ja tieteellisyyttä. (Perttula 1995, 68-69)

Tämän tutkimuksen perustana olevan Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen todellistuu kolmella tavalla: tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena. Holistisuus tässä yhteydessä merkitsee, että kaikki todellistumisen muodot ovat toisiinsa sidoksissa, mikään niistä ole kokonaisuuden kannalta toistaan tärkeämpi eikä voida ajatella ihmistä, joka ei todellistuisi vähintään näissä kolmessa muodossa. (Perttula 1995, 14-16) On vaikea ajatella ihmistä, joka olisi aineeton, ei olisi koskaan kokenut ja ajatellut mitään eikä hänellä olisi sen enempää fyysistä kuin sosiaalistakaan ympäristöä.

Kehollisuudella Rauhala viittaa siihen, että ihmisellä on aivot, verenkierto, hermosto, ruoansulatusjärjestelmä, tukiranka, liikuntaelimet, ts. ihmisen todellistumiseen orgaanisena järjestelmänä ja tapahtumisena. Mitä tahansa orgaaninen tapahtuminen muuten lieneekään, aina siinä on kyseessä aineellis-orgaaninen koskettava lähivaikutus. Sydän ei pumppaa verta symbolisesti, vaan konkreettisesti, työläästi. (Rauhala 1983, 30) Mikään kehollisuudessa ei toimi symbolisesti tai käsitteellisesti, vaan kyse on konkreettisesta aineellisuudesta. Tässä mielessä aivojen sijoittaminen kehollisuuteen on yllättävää ja vaatii perustelua. Rauhala myöntää, että ilman aivoja ei olisi ajattelua, joka toimintana kuuluu selkeästi tajunnalliseen todellistumiseen. Aivot eivät kuitenkaan Rauhalan käsityksen mukaan "ajattele" itsenäisesti, ne ovat vain ajattelun välttämätön orgaaninen edellytys. Ilman aivoja ei siis voi ajatella, mutta tutkimalla aivoja ei saada selville mitä niiden omistaja ajattelee. (Perttula 1995,17-18) Vertaus on ehkä hieman naivi, mutta aivoja voisi Rauhalan käsitystä soveltaen verrata auton moottoriin. Ilman moottoria auto ei liiku mihinkään, mutta moottorin toimintaperiaatteen ja rakenteen selvittäminen ei kerro mitään siitä, kuka autoa on käyttänyt ja miten, missä autolla on käyty ja mihin sillä tullaan vielä ajamaan.

Situationaalisuuden käsite on Heideggerin luomus, joka viittaa kaikkeen siihen, mihin ihminen kehollisena ja tajunnallisena on suhteessa. (Perttula 1995, 18) Situationaalisuus on ihmisen kietoutumista oman elämäntilanteensa, kohtalonomaisiin ja

itse valittuihin tekijöihin. Edellisiin kuuluvat esim. ikä, rotu, sukupuoli (yleensä), sukulaiset, ympäröivä luonto ja rakennettu ympäristö, jälkimmäisiin taas arvot, asenteet, ihmissuhteet, ammatti, harrastukset. (Varto 1992, 47). Vaikka situaatioissa on yhteisiäkin tekijöitä, ei ole kahta ihmistä - ei edes identtisiä kaksosia - joiden situaatiot olisivat täysin yhtenevät. Situationaalisuus on käsitettävä siten, että kietoutuessaan situaationsa komponenetteihin ihminen samalla tulee sellaiseksi kuin niiden luonne edellyttää. (Rauhala 1983, 33)

Rauhala liittää situaatioon faktisuuden käsitteen. Tällä hän tarkoittaa, että situaation jokaisen tekijän reaalisisällöllä on väistämättä yhteys ihmisen olemassaolon laatuun. Ymmärrän tämän siten, että ihminen ei voi syntyä Suomessa tai jossain muualla, valita mitä ammattia tahansa, avioitua tai jättää avioitumatta, harrastaa jotain tiettyä tai olla sitä harrastamatta, ilman että nämä kohtalonomaiset tai valitut situaation rakennetekijät mitenkään muuttaisivat hänen todellistumistaan ihmisenä. Sitä, että situaation komponentin faktisuus aina väistämättä rajaa ja suuntaa sitä, mitä ihminen tajunnassaan kokee ja miten orgaaninen tapahtuminen hänen kehossaan etenee, kutsutaan esiymmärrykseksi. Tämä tarkoittaa, että jokin situationaalinen faktisuus on mitä on, tajunnasta riippumatta. Tajunta ei voi kuitenkaan kokea mitä tahansa faktisuutta, vaan situaatioon täytyy olla valikoituneena jotain, joka merkitsee kulloistenkin tajunnallisten kokemusten esiymmärtämistä. (Rauhala 1983, 34-35) Esiymmärtäminen on ensiksikin sitä, että situaatioon rajautuu se asiaperusta, jota tajunnan on välttämättä koettava. Toinen esiymmärtämisen aspekti on siinä, että situaation komponenttien keskinäiset suhteet asettavat ilmiöt ja objektit tajunnan kannalta tiettyyn valoon; situaatio on ihmiselle aina asiantilojen kokonaisvaltainen suhdejärjestelmä. (Rauhala 1983, 108)

Situaation faktisuus toisaalta perustelee ihmisen todellistumisen ja tutkimisen yksilönä, toisaalta antaa järjellisen perustan kokemuksellisten sisältöjen samankaltaisuuden etsinnälle. Esimerkiksi rotu, ikä, ammatti ja kieli ovat samankaltaisia situaation rakennetekijöitä tietyille ihmisryhmille. Tämä reaalisisältöjen samankaltaisuus ei kuitenkaan automaattisesti merkitse niitä vastavien kokemusten samankaltaisuutta. (Perttula, 1995, 31) Jos situaation tietty samankaltaisuus merkitsisi kokemusten samankaltaisuutta, ei minun olisi tähän tutkimukseen tarvinnut haastatella kuin yhtä miesopettajaa ja voisin silti yleistää tulokseni koskemaan kaikkia maailman miesopettajia.

Näistä kolmesta todellistumisen tasosta tajunnallisuus on kaikki muut yhteen sitova. Tajunnallisuudessa myös kehollisuuteen ja situationaalisuuteen liittyvät elämykset ja mielet saavat paikkansa ja jäsentyvät kokonaisuudeksi siinä tosiasiallisuudessa, jota ihmisen elämä on. (Varto 1992,) Minulta on poistettu molemmista polvista nivelkierukat. Tunsin viitisen vuotta sitten polvissani kipua, mikä sai minut hakeutumaan sairaalaan, missä todettiin nivelkierukoiden vaurioituneen. Tunsin kipua polvissani, siis minulla oli tajunnallinen kokemus kehollisen minäni vammasta. Ihmettelin asiaa, koska en ollut mielestäni tehnyt mitään sellaista, missä ne olisivat voineet vaurioitua. Lääkäri totesi,

että vauriot olivat ilmeisesti peräisin nuoruudenaikaisesta jääkiekkoharrastuksestani. Minulla oli siis tajunnallinen kokemus tietyn situaationi osatekijän keholliselle minälleni aiheuttamasta vammasta.

Tajunnallisuuden perusluonteena pidetään fenomenologiassa intentionaalisuutta. Tajunnan elämyksistä tavoittama mieli on aina mieli jostakin kohteesta tai tarkoittaa jotakin kohdetta. Rauhala korvaa myöhäistuotannossaan intentionaalisuuden mielellisyydellä, joka selkeisiin objekteihin viittaavien mielien lisäksi kattaa myös selkiytymättömiin kohteisiin viittaavat mielet. (Perttula 1995, 20) Äärimaterialistit ovat väittäneet, ettei tajuntaa olekaan. Väite on absurdi, koska väite 'tajuntaa ei ole' voidaan esittää vain sillä ehdolla, että on tajunta, jossa väite todellistuu. Ei ole järjellistä ajatella, ettei ajattelua ole. (Rauhala 1983, 41) Muistan miten pikkupoikina kilpailimme Saunapuiston uimalaiturilla siitä, kuka voi kauimmin olla ajattelematta mitään. En muista kuka kilpailun voitti ja miten voittaja todisti muille sen, että oli ollut niin ja niin kauan ajattelematta mitään. Sen kuitenkin muistan - ja tiedän intuitiivisen varmasti, että monilla muilla on sama kokemus - että jos en mitään muuta ajatellut, niin ainakin sitä, että ajattelenko mitään.

Rauhalan mukaan tajunta on inhimillisen kokemuksen kokonaisuus ja sen perusstruktuuri on mielellisyys. Tajunta tulee olemassa olevaksi mielien ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. Mieli eli noema on sitä, minkä avulla tunnistamme ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli ilmenee tai koetaan jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä; havainnossa, tunne-elämyksessä, uskon, tiedon tai harhan elämyksessä. (Rauhala 1983, 27) Havaitessamme esimerkiksi auton, emme havaitse vain jotain, vaan liitämme havaintoomme erilaisia määreitä: väri, koko, nopeus, muoto. Aseella uhattaessa emme tunne vain jotain, vaan tunnemme pelkoa, vihaa, hämmennystä. Voitaneen sanoa, että elämyksistä saatavat mielet paljastavat kohteen juuri siksi, mikä se on, "nimeävät" sen.

Jako tajunnalliseen, keholliseen ja situationaaliseen todellistumistapaan tuottaa erilaiset problematiikkatyypit ja tekee mahdolliseksi osoittaa miksi erilaisilla empiirisillä tutkimuskohteilla on erilainen tutkimuksen tapa. Jotta voisi tutkia ja kuvata tutkittavaa sen oman problematiikkatyypin sisällä on oltava käytössä oikea kuvauskategoria ja käsitejärjestelmä, jotka ratkeavat aina sen mukaan mikä tutkittava ilmiö on ja minä se tutkimuksessa otetaan. Kun tutkittavana on ihminen tajunnallisena tai situationaalisena, kohdallinen käsitejärjestelmä rakentuu laaduista. Problematiikkatyyppien sisällä tutkittava voi vielä tulla tutkittavaksi monella tavalla, esimerkiksi jonkin situaation tekijän kannalta. Siksi tutkijan on tematisoitava tutkimuksensa, eli tutkittavasta on selvästi nostettava teemaksi se, mitä siitä tutkitaan, jotta tutkittava tulisi jo tutkijan esiymmärryksessä otetuksi jonain. Täten tematisointi on olennainen osa laadullista tutkimusta. (Varto 1992, 50-53)

Olen siis omaksunut tai hyväksynyt Rauhalan monopluralistisen ihmiskäsityksen. Myönnän, että päätökseni on hyvin intuitiivinen, mutta mitä muuta se oikeastaan voisi ollakaan; ihmis-

käsityksiä ei voi asettaa objektiiviseen paremmuusjärjestykseen. Samalla olen hyväksynyt ja otan tässä tutkimuksessa käyttööni sellaisen ihmiskäsityksen käsitteen, joka viittaa ihmiseen kokonaisuutena. Erityistieteiden ihmisestä tuottamaa tietoa kutsun kunkin tieteenalan ihmiskuvaksi. Täten suhtautumistani vastaajina oleviin miesopettajiin ohjaa ihmiskäsitykseni: he ovat tajunnallisesti, situationaalisesti ja kehollisesti todellistuvia yksilöitä. Se, että tutkimusaihe perustavalla tavalla kytkeytyy vastaajien työhön, nostaa situationaalisuuden painoarvon tässä tutkimuksessa ehkä poikkeuksellisen suureksi. Toisaalta en usko, että yksikään haastatelluista on opettajana sattuman oikusta ja ilman mitään käsitystä siitä, mitä he tekevät ja miksi. Täten tajunnallisuuttakaan, mielien löytämistä maailmasta ja niiden kytkeytymistä tiettyihin kohteisiin, kuten opetustyöhön, ei voida sulkea pois. Kehollisesti miesopettajat tässä(kin) tutkimuksessa todellistuvat esimerkiksi olemalla väsyneitä työpäivän tai koko lukukauden jälkeen, tai olemalla juuri niin hyvä- tai huonokuntoisia, sairaita tai terveitä, kuin ovat. Se, mitä tutkimuksessani tavoittelen, miesopettajien käsitys lapsista kasvatuksen kohteina, ei ole sama kuin lapsi ihmisenä. Se paljastaa vain osan lapsesta, ja siksi katson oikeaksi kutsua käsitystä lapsesta kasvatuksen kohteena kasvatukselliseksi lapsikuvaksi.

2.3 Merkityksen arvoitus

Ontologinen erittely paljastaa tutkimuskohteen olemassaolon tavan ja määrittää näin ollen myös käytettävät kuvauskategoriat. Esimerkiksi ihmistä voidaan tutkia tajunnallisena tai fyysisenä järjestelmänä ja tällöin kuvauskategorioiksi määrittyvät merkitykset tai mekaniikan lait (Wilenius & Oksala & Mehtonen & Juntunen 1991, 13). Käsittelen ja pohdin seuraavassa merkityksen käsitettä melko laajasti, ehkä turhankin laajasti tutkimuskokonaisuuteen nähden. Perustelen tätä kuitenkin sillä, että merkityksen käsitteen ymmärtäminen oli minulle työlästä. Voidakseni edetä gradun teossa ja voidakseni perustellusti väittää jotakin tutkimukseni tuloksista, minulla täytyi olla jokin käsitys ja kanta merkityksen muodostumiseen. Kannan ottaminen lienee, muillekin kuin minulle, mahdotonta, jos ei ymmärrä mihin pitäisi kantaa ottaa. Tein tämän siis ennen kaikkea itseäni varten, mutta jos se jotakuta muutakin palvelee, niin olen luonnollisesti siitä hyvilläni.

Ihmistä tutkittaessa on aina kyse kommunikaatiosta, tutkijan ja tutkittavien jossain muodossa toteutuvasta kanssakäymisestä. Järjelliselle käsittämiselle ja määrätietoiselle ajatusten ja elämysten vaihdolle perustuva kommunikaatio edellyttää yhteistä välinejärjestelmää. Tällaisena ilmaisemisen ja ymmärtämisen välineenä on aina ollut ja tulee aina olemaan kieli. Kommunikaatio ilman tajunnan sisältöihin viittaavia merkkejä on mahdotonta, mutta yhtä

mahdotonta se on ilman merkityksiä. Tajunnan sisällön voi välittää toiselle ihmiselle vain yleistämällä, sijoittamalla se johonkin luokkaan tai ilmiöryhmään. Haluan esimerkiksi ilmaista, että voin huonosti, koska en ole pitkään aikaan saanut ravintoa. Voin tietenkin osoittaa tämän melko hyvin tunnetulla ilmaisuliikkeellä, mutta todellinen ymmärtäminen tapahtuu vain, jos voin yleistää ja nimetä tunteeni, siirtää sen toisen tuntemien tilojen luokkaan. (Vygotski 1982, 18-20)

Sen ymmärtäminen, mitä merkitykset ovat, ei ole kovin helppoa. Yleisesti sanoen merkityksen käsite viittaa ihmiselle tyypilliseen maailmasuhteeseen. Hahmotamme maailmaa aina tietyn kulttuurisesti muotoutuneen merkityksellistämisprosessin ja merkitysyhteyksien kautta. (Eskola & Suoranta 1999, 45) Täten esimerkiksi lapsi voi kulttuurista riippuen saada merkityksen viaton luontokappale, halpaa työvoimaa, keskeneräinen ihminen.

Husserlin mukaan ihmisen ajattelulle on ominaista intentionaalisuus. Ajattelumme ja aistihavaintomme suuntautuvat aina johonkin, ja sen ansiosta emme koe maailmaa pelkkänä kaaoksena, vaan käsitteiden ja merkitysten jäsentämänä. (Wilenius & Oksala & Mehtonen & Juntunen 1991, 132) Tutkimuksen kannalta Varto toteaa merkityksestä, että se on se, minä tutkimuskohteesta saatava laatu tutkimuksessa esiintyy. Näillä merkityksillä tutkija operoi, niitä hän määrittelee ja pyrkii raportoimaan niin, että muutkin ymmärtävät mistä tutkimuksessa on kyse. (Varto 1992, 55)

Merkityksen paradigma edellyttää, että merkitysten tulkintaan ja ymmärtämiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Varto esittää yleisen teorian, josta voi johtaa kullekin tutkimukselle spesifin menetelmän. Olennaista on, että:

1) tulkinta ja ymmärtäminen noudattaa ennalta laadittua menetelmällistä kulkua,
2) tulkitaan ja ymmärretään tematisoitua kohdetta ja
3) tutkimuskohdetta koskeva erottuu tutkijaa koskevasta

Kaikki tämä on ongelmallista, koska pyrimme ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisiä ja elämismaailman ilmiöitä omien kokemustemme ja ajattelumme pohjalta. Tutkimuskohde on kuitenkin aina toinen ja laadullisen tutkimuksen kohteen, toisen elämismaailman, on synnyttänyt ja sitä pitää yllä toinen ymmärrys. Tutkittavan ja tutkijan situaatiossa on useimmiten paljon yhteistä, mikä harhauttaa tutkijan tarttumaan siihen mikä on tuttua ja tulkitsemaan tutkittavaa kohdetta ikään kuin se olisi hänen omasta elämästään lähtöisin.

Alasuutarin mukaan merkityksen käsite vaikuttaa pääpiirteissään helpolta ymmärtää: asian merkitys on se, mitä jokin asia tarkoittaa. Tätä tarkempaa sisältöä merkityksen käsitteelle on kuitenkin yllättävän vaikea antaa. Merkityksen käsitteen tietoteoreettisen, kulttuurintutkimukseen keskeisesti kuuluvan ulottuvuuden kannalta korostetaan , että todellisuus on ihmiselle olemassa merkitysvälitteisesti. Maailma ei esittäydy sellaisenaan,

vaan aina oman maailmasuhteemme kautta. Tämäkin voidaan ymmärtää monella tavalla. Yhden tulkinnan mukaan oletetaan, että todellisuuden objektit esittäytyvät meille käyttötarkoituksensa kautta. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi lusikka on väline, jolla ravintoa saatetaan ruoansulatuselimistöön. Tällöin merkityksen käsite muistuttaa funktion käsitettä. (Alasuutari 1999, 59-60) Minusta tämä on ongelmallinen tulkinta. Jos merkitys on yhtä kuin käyttötarkoitus, niin miten saavat merkityksensä sellaiset objektit, joilla ei ole käyttötarkoitusta? Onko poutapilvellä tai Saturnuksen kiertoradalla jokin erityinen funktio, joka antaa niille merkityksen? Onko niillä muuta funktiota kuin se, että ne ovat? Jos niillä on sama funktio ja näin ollen sama merkitys, niin miten poutapilvi ja Saturnuksen kiertorata voidaan erottaa toisistaan?

De Saussuren mukaan kieli koostuu toisiinsa liitetyistä merkeistä ja kukin merkki kahdesta, analyyttisesti toisistaan erotettavasta elementistä, merkitystä ja merkitsijästä. Merkitsijä tarkoittaa sanan muodostavaa foneemi- tai grafeemijonoa - esimerkkinä puu - kun taas merkitty viittaa siihen mitä mainittu jono tarkoittaa. Saussure korostaa, että merkitsijän ja merkityn, eli äännemielteen ja siihen assosioituvan käsitteen välinen suhde on mielivaltainen: äänneasusta ei voi mitenkään päätellä, mitä sana tarkoittaa. Lisäksi merkin ja kielen ulkoisen todellisuuden välinen suhde on mielivaltainen. (Alasuutari 1999, 61-62) Saussuren teoriassa millään sanalla ei erillisenä ole merkitystä, vaan merkitys syntyy saman kielellisen järjestelmän sanojen eroista ja vastakohtaisuuksista: jos sanan 'punainen' merkitys muuttuu, muuttuvat myös muiden värien merkitykset. (Niiniluoto 2000, 15)

Samasta kysymyksestä, äänneasun ja tarkoitteen yhtenevyydestä, keskustelevat Kratylos, Hermogenes ja Sokrates Platonin leikkimielisessä Kratylos-dialogissa. Kratyloksen mukaan kielen ilmaisut ovat luonnostaan oikeita niin, ettei sanojen äänneasukaan ole mielivaltainen, vaan vastaa jollakin tavoin tarkoitettua asiaa. Hermogeneen mukaan kieli ja sanat perustuvat vain mielivaltaisiin sopimuksiin. Sokrates ei hyväksy kumpaakaan näkemystä, vaan pitää kieltä ylipäätään harhaanjohtavana, koska sillä viitataan muuttuvan mailman kohteisiin. Platonin mielestä kieli on mielekästä vain viitatessaan pysyviin ja muuttumattomiin ideamaailman kohteisiin. (Thesleff & Sihvola 1994, 139)

383b *HERMOGENES Niin, Sokrates, Kratylos tässä väittää, että joka asialla on luonnostaan oma oikea nimensä. Ei siis, että jonkin keskinäisen sopimuksen nojalla olisi alettu nimittää tiettyä asiaa tietyllä äännejaksolla, vaan niin että kaikki nimitykset ovat sekä kreikkalaisilla että barbaareilla samalla tavoin luonnostaan oikeita.*

384d *HERMOGENES Olen usein keskustellut tästä Kratyloksen ja monien muidenkin kanssa. Minun on vaikea uskoa että sanat voisivat olla oikeita muulla tavoin kuin siten, että ne perustuvat keskinäiseen päätökseen ja sopimukseen. Mielestäni oikea nimi on se, joka jollekin asialle annetaan, ja*

jos nimi vaihdetaan toiseksi eikä entistä enää käytetä, uusi nimi on yhtä oikea kuin aikaisempi.

e *...Mutta jos näin ei ole laita, olen valmis kuuntelemaan Kratylosta ja ketä tahansa muutakin ja oppimaan heiltä.* (Platon)

Antiikin filosofian tärkein merkityksen teoria oli kuitenkin stoalaisten oppi kielellisistä merkeistä, joiden tarkastelussa on erotettava viittattavana olevat oliot tai tapahtumat ja toisaalta se mitä lause tai sana ilmaisee. Esimerkiksi sana 'kissa' viittaa kissoihin ja ilmaisee kissan käsitteen. (Niiniluoto 2000, 16) Khrysippoksesta alkaen stoalaiset jakoivat logiikan dialektiikkaan ja retoriikkaan. Stoalainen dialektiikka on laaja-alaisempaa kuin platonistinen. Se on yleinen teoria sanoista, asioista ja niiden välisistä suhteista. Stoalaisen dialektiikan pääaiheet ovat 'se mikä tarkoittaa' ja 'se mitä tarkoitetaan'. Edellinen viittaa sanoihin ja jälkimmäinen merkityksiin. 'Se mitä tarkoitetaan' ei stoalaisilla rajoitu vain sanojen merkityksiin, vaan siihen kuuluvat myös esimerkiksi aistien antamat vaikutelmat. Merkitysten ja vaikutelmien yhdistämisellä haluttiin osoittaa, ettei kielellä ja ajattelulla ole annettua sisältöä, vaan ne kehittyvät vähitellen. (Thesleff & Sihvola 1994, 311-312)

Stoalaisen semantiikan keskeinen käsite on *lekton*, 'se mitä sanotaan', joka voidaan kääntää merkitykseksi tai tarkoitukseksi. Merkitykset jakautuvat kahteen luokkaan: epätäydellisiin ja täydellisiin. Epätäydellisiä ovat subjektittomat verbit (kävelee, laulaa) ja täydellisiä predikaatin ja subjektin muodostamat kokonaiset lauseet (Sokrates kävelee). Vain täydelliset lauseet voivat olla tosia tai epätosia. Stoalaiset olettivat, että lauseen kieliopillinen muoto ja merkitys ovat erittäin läheisessä suhteessa toisiinsa. (Thesleff & Sihvola 1994, 315)

Merkityksen referenssiteorioita yhdistää perusväittämä, että ilmaisu liittyy esineeseen tai olioon, kuten nimi nimettyyn esineeseen. Pojallani on pehmohiiri, jonka nimi on Lassi. Referenssiteorian perusversion mukaan sanan Lassi (hiiren nimi) merkitys on Lassi, eli hiiri, joka pojallani on. Samoin sanan tuoli merkitys on tuoli, esine jolla istutaan. Referenssiteoria johtaa kuitenkin ongelmiin yrittäessään antaa tyhjentävää vastausta merkityksen ongelmaan. Joskus eri merkityksen omaavat ilmaisut viittaavat samaan kohteeseen. Poikani puhuu välillä Lassista, välillä hiirusta, tarkoittaen kummassakin tapuksessa samaa harmaata, moneen kertaan rikki rakastettua pehmoleluaan. Joskus ilmaisun merkitys hämärtyy päinvastaisesta syystä: jollain ilmauksella on vain yksi merkitys, mutta useita viittauskohteita. Poikani saattaa kutsua muitakin pehmolelujaan hiiruksi, (hänellä on kokonainen hiiriperhe) mikä aiheuttaa epätietoisuutta siitä, minkä hiiristä hän haluaa yökaveriksi. Entä miten saavat merkityksensä sellaiset sanat, joita vastaava viittauskohde on tuhoutunut tai kuollut? Onko mummi-sanan merkityskenttä tyhjä, jos sillä ei voida viitata olemassa olevaan kohteeseen?

Näiden ongelmien vuoksi referenssiteoriassa on erotettu merkitys tai mieli ja referenssi. Ilmaisun merkitystä ei enää samaisteta kohteeseen, vaan viittaussuhde spesifioidaan välttämättömäksi ehdoksi sille, että ilmaisu on mielekäs. Referenssiteorian perusajatus pysyy silti ennallaan: ilmaisun merkitys osoitetaan spesifioimalla ilmaisun ja sen viittaaman kohteen välillä vallitseva suhde. (Aaltola 1992, 9-11)

Varhaiskautensa pääteoksessa, Tractatuksessa, Wittgenstein esittää teorian, että kieli on maailman kuva. Lauseet kuvaavat tosiasioita staattisesti ja loogisesti. Lauseen merkitys on se maailmassa mahdollisesti vallitseva asiantila, jonka lause kuvaa. Sanan merkitys on se objekti, jonka sana nimeää. Todellisen loogisen rakenteensa peittävät arkikielen lauseet voidaan analysoida todelliseen muotoonsa, elementaarilauseiksi, joiden yleinen muoto on: "Asiat ovat niin ja niin." Jos lause on tosi, se näyttää merkityksensä väittäessään, että sen kuvaama asiaintila todella vallitsee. Näin lause on yhteydessä maailmaan ja sen totuus tai epätotuus voidaan todeta vertaamalla sitä kielen ulkopuolella olevaan todellisuuteen. (Aaltola 1992, 23-24)

4.021 *Lause on todellisuuden kuva. Jos näet ymmärrän lauseen, tunnen sen esittämän asiaintilan. Ja lauseen ymmärrän, vaikkei sen merkityssisältöä olekaan minulle selitetty.*

4.022 *Lause osoittaa merkityssisältönsä.*
Lause osoittaa, miten asiat ovat, jos se on tosi. Ja lause sanoo, että asiat ovat juuri niin. (Wittgenstein 1997, 24)

Tällainen ekstensionaalinen näkemys perustuu oletukseen, että käsitteillä ja väitteillä on objektiiviset vastineensa maailmassa. Wittgenstein esittää, että vain empiiriset lauseet ovat mielekkäitä. Niillä on objektiiviset vastineensa ja niiden totuus voidaan ratkaista yksiselitteisesti vertaamalla niitä todellisuuteen. Filosofian ja metafysiikan lauseita Wittgenstein piti mielettöminä, pseudolauseina, koska niissä yritetään sanoa sellaista, mitä kielessä ei voi sanoa. (Aaltola 1992, 25)

Ideaatioteoriat perustuvat siihen itsestään selvyyteen, että sanoja käytetään ajatusten, ideoiden ja kokemuksien ilmaisemiseen. Sekä referenssi- että ideaatioteorioiden mukaan merkityksellisen ilmaisun tulee vastata jotakin tai viitata johonkin entiteettiin. Tässä merkityksessä myös ideaatioteoriat esineellistävät merkityksen. Alstonin teorian mukaan kielen käytön ydin on siinä, että me kerromme toisille mitä ajattelemme. Kieli on siis väline, jolla ennen kieltä ollut idea tai ajatus esitetään. Ajattelun ja kielen maailma yhdistyvät assosiaatioprosessissa. Koska ajatus teorian mukaan edeltää kieltä, ideat on tulkittava psykologisiksi tiloiksi. Esimerkiksi yleiskäsite lapsi olisi tämän mukaan mielle, ihmispsyykessä oleva mielikuva kaikille lapsiyksilöille yhteisistä ominaisuuksista. (Aaltola 1992, 14)

Merkityksen käyttäytymisteoriat kiinnittävät huomion kommunikaatiotilanteen ja tilanteessa ilmenevien reaktioiden piirteisiin. Käyttäytymisteorioita on totuttu pitämään behavioristisina, koska niiden teoreettiset lähtökohdat perustuvat yleiseen behavioristiseen ihmistutkimuksen teoriaan. Alston erottaa käyttäytymisteoriasta kaksi pääversiota:1) Selitys, jossa merkityksen käsitettä analysoidaan ärsykkeen ja reaktion käsitteiden avulla. Tämän mukaan merkitys koostuu tilanteesta, jossa ilmaus lausutaan ja reaktiosta, jonka se saa aikaan. Teorian ongelmana on, ettei voida osoittaa sellaisia tilannepiirteitä, jotka esiintyisivät kaikissa tai edes useimmissa määrätyn ilmaisun käyttötilanteissa tai eivät esiintyisi minkään muun merkityksen omaavien ilmausten yhteydessä. Teorian toinen keskeinen merkityksen elementti, reaktioiden oletettu yhdenmukaisuus, on myös osoittautunut pettäväksi. 2) Selitys, jossa merkityksen käsitettä analysoidaan disposition käsitteen avulla. Tämän version mukaan meillä on alttius reagoida kuulemiimme ilmauksiin määrätyllä tavalla, vaikka reaktiota ei aina ilmenisikään. Ilmaisun merkitys määritellään spesifioimalla relevantit toiminnot, joiden suorittamishalun tai -valmiuden ilmaisu laukaisee. (Aaltola 1992, 16-18)

Myöhäiskaudellaan Wittgenstein kritikoi Tractatuksessa esittämäänsä tulkintaa, jonka mukaan sanan merkitys on identtinen sen objektin kanssa, johon sana viittaa. Myöhäisfilosofiassaan Wittgenstein lähestyy kieltä pragmaattisesta näkökulmasta, mikä on varmaankin osittain seurausta siitä että hän toimi 1920-luvulla useita vuosia kansakoulunopettajana. Sanan merkityksen opettaminen lapselle merkitsee sitä, että opetamme hänelle sanan käytön. Sanan käyttöä ei voi ymmärtää vain sanaa katselemalla tai ajattelemalla, vaan sana on asetettava sekä kielelliseen että sosiaaliseen kontekstiinsa. (Aaltola 1992, 28-29) Veneilijöiden suosiman Jurmon saaren itäosassa kasvaa iso puu, ainoa joka jäi eloon ruotsalaisten sotilaiden poltettua saaren kostoksi jurmolaisten harrastamasta merirosvouksesta. Puun nimi on Trädet, suomeksi Puu. Poltetun puuston tilalle on 1940-luvulla istutettu uutta metsää, mutta kun veneilijät kyselevät toisiltaan: "Kävitkö katsomassa puuta?", niin he tietävät, että kysymys ei koske mitä tahansa puuta, vaan tiettyä tulelta säästynyttä 400-vuotiasta mäntyä Jurmossa. Veneily ja Jurmo ovat keskeisiä komponentteja siinä kontekstissa, jossa puu saa aivan erityisen, muissa yhteyksissä tunnistamattomaksi jäävän merkityksen.

Wittgenstein oli sitä mieltä, ettei kieli ole kiinteä rakennelma, vaan uusia kielityyppejä ja käyttötapoja syntyy ja vanhoja kuolee koko ajan. Kieli ei ole terävärajainen kokonaisuus. Tämä käsitys johti sihen, että Wittgenstein alkoi ajatella kieltä eräänlaisena pelinä. Filosofiseen välikauteensa sijoittuvassa Sinisessä ja ruskeassa kirjassa Wittgenstein pitää kielipelinä primitiivisiä kielen muotoja tai primitiivisiä kieliä; esimerkiksi niitä kielen muotoja, joita lapsi käyttää oppiessaan kieltä. Kielipelit ovat tehtävässään sinänsä täydellisiä ja itsenäisiä inhimillisen kommunikaatiojärjestelmiä. Opetellessamme esimerkiksi liikennemerkkejä tai kemian symboleja, opimme uusia kielipelejä. (Aaltola 1992, 35-36)

Filosofisissa tutkimuksissa Wittgenstein laajentaa kielipelin käsitteen merkitystä. Kieli kokonaisuudessaan, kaikkine siihen liittyvine toimintoineen, on kielipeliä, samoin kuin kielen osajärjestelmät ja yksilölliset kielen käyttötavat. (Aaltola 1992, 36) Kielipelissä on kyse dialogista, joka tapahtuu sekä kielen että toiminnan ja jopa eleiden muodossa. Wittgensteinin käyttämä sana Sprachspiel voidaan suomentaa kielipeliksi tai kielileikiksi. Kielipelin käsite voi näin ollen viitata pelien tavoin tiukasti normitettuun tai luovaan, kokeilevaan toimintaan ja kielenkäyttöön. (Aaltola 1992, 39)

Wittgensteinin mukaan kielen puhuminen on osa elämänmuotoa, jota hän pitää kielellisen kommunikaation ja merkityksenannon lopullisena perustana. Elämänmuoto on ihmisen historian tuote, ihmisen itsensä aikaan saama. Siksi elämänmuoto voi muuttua, mutta siitä ei voi irrottautua. Kieli ei ole irrallinen semanttinen välineistö, vaan se muotoaa maailmaamme nimenomaan elämänmuodosta käsin. Kuolan saamelaiset eivät opi erottelemaan kahtakymmentä jäälajia siksi, että heidän kielessään on kaksikymmentä jäätä kuvaavaa sanaa. Heillä on jäähän liittyvä runsas sanasto siksi, että heille on käytännön elämässä tärkeätä erottaa jäätyypit toisistaan. Se on heidän elämänmuodossaan elintärkeä taito. Maailman jäsentämistä ei määrää kieli sinänsä, vaan se yhteiskunnallinen käytäntö, johon kieli kytkeytyy. (Aaltola 1992, 40-42)

Merkityksen käsitteen ymmärtämiseen tähtäävien ponnistelujeni tuloksena olen omaksunut lähinnä myöhäiswittgensteinilaisen käsityksen merkityksen muodostumisesta. Merkitykset muotoutuvat aina tietyssä kontekstissa ja yksilöllisten situaatioiden pohjalta, ne ovat maailman ja sitä kokevan yksilön välistä dialogia asioista ja ilmiöistä. Jos seison metsässä ja lausun sanan 'puu', viittaan sillä johonkin ympärilläni kasvavista isoista kasveista. Jos lausun saman sanan 'puu' halkovajassa, viittaankin lämmöntuotantoon käytettävään kappaleeseen, joka tosin on edellä mainitusta isosta kasvista irrotettu. Huonekaluliikkeessä lausuttuna 'puu' viittaa myytävänä olevien esineiden materiaaliin, ei kasveihin tai lämmöntuotantoon. Täten 'puulla' on jokin perusmerkitys, jonka laajennuksia tai muunnelmia muut merkitykset ovat. Nämä laajennukset ovat kuitenkin tosia vain silloin kun ne voidaan palauttaa perusmerkitykseen.

Tämän tutkimuksen kohdalla vastaavanlaisen perusmerkityksen laajentuman voi nähdä esimerkiksi sanan 'lapsi' kohdalla. Lapsella on jokin perusmerkitys, josta miesopettajat johtavat esimerkiksi empiirisen tai ammatillisen merkityksen tulkinnan. Edellä olevan puuesimerkin tapaan nämä merkityslaajentumat ovat tosia vain, jos niiden lähtökohtana on 'lapsi' perusmerkityksessään, mikä se sitten onkin. Jos oletetaan, että lapsi perusmerkityksessään on nuorehko ihminen, niin yksilöidympää 'lapsen' merkitystä ei voida keriä auki viittaamalla vanhuksiin tai koiriin.

3 Kvalitatiivinen tutkimus

Koska laadullinen ihmistieteellinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, on tutkija väistämättä osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Hän elää samassa maailmassa, osin samoihin merkityskokonaisuuksiin kietoutuneena kuin tutkittavansa (tässä tutkimuksessa minä, miesopettaja, tutkin miesopettajien kasvatuksellista lapsikuvaa). Niinpä objektiivisen tarkkailijan rooli on laadullisessa ihmistutkimuksessa mahdoton. Tutkija esiymmärtää kohteensa aina jollakin tavalla, ja tutkimuksen kohdallisuuden ratkaisee tutkijan kyky tuoda esiymmärryksensä julki tutkimuksessaan. (Varto 1992, 26-28)

Kvalitatiivista ihmistieteellistä tutkimusaineistoa voidaan lähestyä ainakin kahden ilmiöryhmän näkökulmasta: sosiaaliseen todellisuuteen kuuluvien ja tajunnallisina merkityssuhteina tavoitettavien. Näiden ilmiöryhmien kohdallinen tutkiminen edellyttää toisistaan poikkeavia metodologisia ja metodisia ratkaisuja. Laadullisessa tutkimuksessa ontologisen erittelyn tehtävänä on paljastaa, kuinka tutkittava on laadullinen. Tuloksena ei siis voi olla määrällisiä yleistyksiä esim. ihmisen pituudesta tai hiusten väristä. Ihminen, kuten muutkin elolliset, on kompleksinen olento, jolla on monta todellistumisen tasoa, jotka tuovat esiin sen moninaisuuden, jona ihmistä voidaan tutkia. Minkään yksittäisen tason tutkiminen ei tuota kokonaiskuvaa ihmisestä, mutta tiettyjä erityispiirteitä voidaan koeluontoisesti tarkastella yhden tason rajauksella (Varto 1995, 43-45).

Tesch on jakanut kvalitatiiviset tutkimusotteet tutkimusintressin mukaan neljään luokkaan. Näistä ensimmäinen liittyy kielen kommunikatiivisten ja kulttuuristen ominaisuuksien tutkimiseen. Tähän luokkaan katsotaan kuuluvaksi mm. diskurssianalyyttinen ja sisällönanalyyttinen tutkimusote. Toiseen luokkaan kuuluvat ilmiöiden säännönmukai-

suuksia tutkivat tutkimusotteet. Niissä pyritään tunnistamaan ja kategorioimaan aineiston osia ja löytämään aineiston osien välisiä yhteyksiä (mm. grounded theory), toisaalta tunnistamaan aineistossa toistuvia säännönmukaisuuksia.

Teschin jaottelun kolmannen luokan intressinä on merkitysten ymmärtäminen, mihin pyritään etsimällä ilmiöstä sekä yleisiä että ainutkertaisia sisältöjä. Fenomenologia - jota pidetään yleisimpänä kvalitatiivisena tutkimusotteena - kuuluu tähän luokkaan, samoin hermeneutiikka ja tapaustutkimus. Kaksi viimeksi mainittua korostavat tulkintaa merkitysten ymmärtämisessä, kun taas fenomenologiaa pidetään deskriptiivisempänä, tiukemmin evidenssiin sitoutuvana ja sitä kuvailevana tutkimusotteena. (Perttula 1995, 52-54)

1980-luvulla keskustelu kvalitatiivisista menetelmistä on tuottanut paljon kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen välimaastoon sijoittuvia metodisia ratkaisuja. Esimerkiksi Silverman esittelee tutkimuksia, joissa prosenttiosuuksien ja jopa tilastollisten merkitsevyyksien laskemista käytetään rinnan laadullisten menetelmien kanssa. Kvalitatiivisen tutkimuksen ei näin ollen aina tarvitse merkitä joko osallistuvaan havainnointiin perustuvaa kenttätutkimusta tai teemahaastatteluja. Haastattelutekniikoita tulisi ajatella tapauskohtaisesti ja niiden strukturoinnin astetta vaihdella tarpeen mukaan. Mitä tahansa tutkimusaineistoksi valittua tekstikorpusta voi analysoida lukemattomin eri tavoin. Orjallisinkaan metodioppaiden ohjeiden noudattaminen ei korvaa luovaa, loogista päättelyä ja argumentaatiota. (Alasuutari 1999, 26-27)

Voidaan kyllä erottaa toisistaan kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi, mutta niitä voidaan mainiosti soveltaa - niin kuin usein tehdäänkin - samassa tutkimuksessa ja saman tutkimusaineiston analysoinnissa. Lisäksi kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysia voidaan pitää tietyssä mielessä jatkumona, ei vastakohtina tai toisensa pois sulkevina analyysimalleina. (Alasuutari 1999, 32)

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tämä erottelun voi tehdä vain analyyttisesti; käytännössä ne nivoutuvat toisiinsa. Havaintojen pelkistämisessä on kaksi osaa. Ensinnäkin aineistoa tarkastellaan aina tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, eli kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Toisessa vaiheessa karsitaan havaintomäärää havaintoja yhdistämällä. Tähän päästään etsimällä havaintoja yhdistäviä tekijöitä tai muotoilemalla poikkeuksetta koko aineistoon päteviä sääntöjä. Kysytään esimerkiksi kuvitteellisen kohdejoukon lempivärejä ja saadaan tulokseksi värisarja violetti, purppura, vanha roosa, oranssi, vermilion ja terra siena. Tästä voidaan muodostaa koko aineiston kattava sääntö: punaisen osallisuus luonnehtii kohdejoukon lempiväriä. Tämän kaltaisessa havaintojen yhdistämisessä lähtökohtana on, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. (Alasuutari 1999, 40) Laadullisen analyysin perusperiaate on havaintojen absoluuttisuus:

yksittäisten havaintojen pohjalta tulee muotoilla sääntöjä, jotka pätevät poikkeuksetta koko aineistoon. Argumentaatiota ei voi perustaa havaintoyksikköä kuvaavien muuttujien välisiin tilastollisiin yhteyksiin. (Alasuutari 1999, 191)

Kun laadullisessa analyysissa muotoillaan koko aineistoon päteviä sääntöjä tai sääntörakenteita, viitataan varsinkin perinteisessä antropologisessa tutkimuksessa kulttuuriin yksilöitä yhdistävänä kokonaisuutena. Erilaisuudet ja poikkeamat suhteutetaan kokonaisuuteen, joka on varsinaisen tutkimuksen kohteena. Varsinkin samankaltaisia puhujan asemia edustavien informanttien käsityksiä tarkasteltaessa katsotaan miten ne erilaisina variantteina valottavat yksilöitä yhdistävää kosmologiaa ja maailmankuvaa.

Havaintoja yhdistelemällä ei laadullisessa analyysissa kuitenkaan etsitä keskivertoyksilöitä. Edellä olleesta väriesimerkistä ei esimerkiksi lasketa, mikä on keskimääräinen lempivärin aallonpituus tai värilämpötila. Laadullisessa analyysissa haetaan yleistä sääntöä ja on huomattava, että yksikin poikkeus kumoaa säännön ja osoittaa, että asia on ajateltava uudelleen. Usein tämä johtaa abstraktiotason nostamiseen, teoreettisen viitekehyksen tai näkökulman muutokseen. Oletetaan, että lempivärisarjassa olisi kaikkien edellä lueteltujen värien lisäksi ollut vaikkapa kellanvihreä. Punaisen osallisuus ei enää kelpaisikaan, vaan sääntöä pitäisi muuttaa esimerkiksi tällaiseen muotoon: kohdejoukon lempiväri on sekoitettu kahdesta tai useammasta väristä. Kovin pikkutarkkojen erottelujen tekeminen ja tyypittely saattaa johtaa vaikeuksiin kattavien sääntöjen laatimisessa. Siksi on tärkeää pyrkiä pelkistämään raakahavainnot mahdollisimman suppeaksi havaintojen joukoksi. (Alasuutari 1999, 42-43)

Analyysin toinen vaihe on arvoituksen ratkaisu, jota empiirisen sosiaalitutkimuksen metodiikassa usein kutsutaan tulosten tulkinnaksi. Laadullisessa analyysissa arvoituksen ratkaisu tarkoittaa, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden perusteella tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Kun arvoituksen ratkaisemisvaiheessa pelkistämällä tuotettuja havaintoja tutkitaan johtolankoina, viitataan muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Raakahavaintojakaan ei unohdeta, vaan niistä etsitään vihjeitä merkitystulkintoja ja koko arvoituksen ratkaisemista varten. (Alasuutari 1993, 44-46)

4 Fenomenologia käy suoraan asiaan

Fenomenologisen tutkimuksen ja varsinkin fenomenologisen ihmistieteellisen tutkimuksen tavoitteena on paljastaa tutkittava ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Tämä edellyttää , että ihmisen elämismaailmaan, hänen kokemuksiinsa ja asioille antamiinsa merkityksiin suhtaudutaan vakavasti ja kunnioituksella.

Fenomenologia oli alunperin Edmund Husserlin vastaus Descartesin unelmaan puhtaasta tieteestä, tieteestä joka olisi vapaa kaikesta epätieteellisestä.

"Ensimmäinen sääntö oli se, etten katsoisi koskaan todeksi mitään, minkä en ilmeisesti tietäisi olevan sellaista, toisin sanoen että karttaisin huolellisesti hätäilyä ja ennakko-oletuksia enkä sisällyttäisi arvostelmiini mitään muuta kuin sen, mikä näyttäytyy hengelleni niin selvästi ja tarkasti, ettei minulla ole mitään syytä epäillä sitä." (Descartes 1999, 26)

Husserl vaati Descartesin tavoin hylkäämään teoriat, ennakko-oletukset, uskomukset ja subjektiiviset arvostukset. Jokaisen tutkimuksen tulisi lähteä nollapisteestä ja pyrkiä löytämään tutkittavassa piilevä olennainen, se jota ilman tutkittava on jotain muuta kuin se on. (Lehtovaara 1995, 72) Husserlin oman oppilaan Martin Heideggerin kritiikki sai Husserlin muuttamaan käsityksiään. Hän otti käyttöön Lebensweltin, elämismaailman käsitteen, jolla hän tarkoitti esiteoreettisen kokemuksen maailmaa, jonka ihmiset arkipäiväisten kokemustensa nojalla omaksuvat intuitiivisena todellisuutena. (Lehtovaara 1995, 74-75) Husserlille ihmisen välittömästä kokemuksesta tuli totuuden perusta ja hän ryhtyi tutkimaan maailmaa sellaisena kuin se yksityisessä kokemuksessa näyttäytyy.

Heidegger jatkoi Husserlin työtä ja kehitti eksistentiaalisen eli ihmisen maailmaan kietoutuneisuuden analyysin. Heideggerin tavoitteena oli osoittaa, ettei ihmisen olemassaoloa voi ymmärtää erillään maailmasta, jonka osana ihminen on. Maailma fenomenologisessa mielessä tarkoittaa kaikkia niitä ilmiöitä ja asiaintiloja joihin ihmiset voivat joutua suhteeseen; se on asioille ja esineille merkityksiä antava tausta. (Perttula 1995, 7)

Husserlin iskulause, Zu den Sachen selbst!, on iskostunut fenomenologian perusteesiksi. Se viittaa pyrkimykseen kuvata asioita ilman teoreettisia ja metafyysisiä käsitteitä. Fenomenologiassa vältetään kaikkea välittömästä kokemuksesta etäännyttävää teoretisointia. Tässä yhteydessä teoreettista asennetta maailmaan edeltävä elämismaailman käsite nousee keskeiseksi, sillä elämismaailmasta ei voida löytää historiatonta ja yliyksilöllistä tajuntaa, vaan tutkimuksen kohteeksi pakosta nousee konkreettinen ihminen omassa arkipäiväisessä maailmassaan. (Perttula 1995, 8-9).

4.1 Fenomenologinen menetelmä

Perttula esittää kirjassaan Kokemus psykologisena tutkimuskohteena fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän, jonka hän toteaa soveltuvan kaikille tieteenaloille, joilla tutkitaan ihmisten elämäntilanteeseensa liittämiä merkityksiä. Perttula sanoo kokemuksen olevan perusrakenteeltaan sama esimerkiksi psykologiassa, hoitotieteessä ja kasvatustieteessä. (Perttula 1995,ii) Näin ollen Perttulan käsitellessä fenomenologista psykologiaa, voitaneen ajatella psykologian tilalla ihmistieteitä yleensä tai jotain ihmistä tutkivaa erityistiedettä, kuten kasvatustiedettä.

Fenomenologisessa menetelmässä pyritään eroon esitutkimuksellisesta teoreettisesta tai menetelmällisestä tiedosta. Tämän sijaan tutkijan on havainnoitava kohdettaan ennakkoluulottomasti sellaisena kuin se on, ohentamatta sitä teoreettisesti. On mentävä suoraan asiaan, ilman lukkoonlyötyjä teorioita tai käsityksiä. Iskulause Zu den Sachen selbst! luonnehtii fenomenologista menetelmää. Menetelmässä lähdetään yksittäisistä ilmiöistä, jotka on saatu aineistona joko välillisesti tai välittömästi. Ensimmäinen vaihe on oivaltava havainnointi, joka kuulostaa helpolta, mutta on tosiasiassa menetelmän vaikein vaihe. Oivaltavuus merkitsee selkeää irtautumista ennakkoasetuksista ja tutkittavan avointa tarkastelua. Tällainen menetelmä on arkitoiminnan ja tavanomaisen tieteellisen toiminnan vastainen ja paljastaa ilmiöstä sellaista, mitä tutkija ei ennakkokäsitystensä perusteella tule ajatelleeksi.

4.2 Reduktio

Zu den Sachen selbst ei ole mahdollista, ellei tutkija kykene irtautumaan luonnollisesta asenteestaan ulkoiseen maailmaan. Irtautumalla luonnollisesta asenteestaan tutkija pyrkii havainnoimaan asiat kuten kohtaisi ne ensimmäistä kertaa. Tätä varten Husserl kehitti fenomenologisen reduktion, jonka ensimmäistä vaihetta kutsutaan sulkeistamiseksi. On huomattava, että sulkeistaminen ei merkitse ulkoisen maailman kieltämistä tai sen muuttamista, vaan sen syrjään siirtämistä, jotta keskittyminen olannaiseen tulee mahdolliseksi. Sulkeistamisen avulla katsotaan voitavan tavoittaa välitön kokemus, joka ei rajaudu minkään teoreettisen käsitteistön näkökulmasta. (Perttula 1995, 10-11)

Fenomenologisen reduktion toisessa vaiheessa etsitään reflektoivan mielikuvituksen ja intuition avulla ilmiön olemus, eli ne ominaisuudet, jotka ilmenevät ilmiön kaikissa kuviteltavissa muunnelmissa. Satulehdon mukaan "olemusta voidaan luonnehtia ajattomaksi ja universaaliksi muodoksi, ideaksi tai puhtaaksi käsitteeksi, jonka suhde aktuaaliseen ja reaaliseen, empiiriseen maailmaan on a priori: se edeltää ja asettaa kokemusta." Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta platonistista ideoiden maailmaa, vaan olemuksetkin nähdään ihmisen elämismaailmaan kuuluvina. Filosofisessa mielessä olemusten tavoittamisen ongelmana on, että on aina etsittävä jotain tiettyä, teoreettiseen intressiin perustuvaa olemusta. Teoreettinen, esimerkiksi kasvatustieteellinen, intressi määrää näkökulman maailmasta rajattuun kohteeseen. (Perttula 1995, 11-12)

Se, että kokemus on reduktion kohteena merkitsee, että tutkijan on pidettävä tutkittavan kuvausta tutkimuskohteena sellaisenaan, riippumatta sen sisällöstä. Vääristynyttä tai valheelliseksikin tiedettyä kuvausta on pidettävä tutkittavan kokemuksen ilmaisuna, jota tutkittavan sen enempää kuin tutkijankaan ei tarvitse eikä pidä reflektoida tai analysoida.

4.3. Deskriptio vai tulkinta?

Fenomenologian päämääränä on tavoittaa tutkittavana oleva ilmiö fenomenologisen reduktion avulla juuri sellaisena kuin se on. Tähän päämäärään liittyy deskriptio, ilmiön kuvaaminen. Deskription avulla merkitykset kuvataan sellaisinaan, yksiymmärteisinä tai ristiriitaisina, selkeinä tai jäsentymättöminä.

Tutkimuksen oletetaan olevan sitä deskriptiivisempää, mitä paremmin tutkittavan ja tutkijan kokemukset onnistutaan kerimään auki sulkeistamisen, fenomenologisen

reduktion ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun avulla. Auki keriminen ei koskaan voi kuitenkaan olla täydellistä, koska tutkija ei voi sulkeistaa kaikkia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä tai muuntelemaan kaikkia tutkittavan merkitystihentymiä. Tutkija ei voi aukottomasti eristää omaa maailmaansa tutkittavan maailmasta, ja näin ollen deskriptiivinenkin tutkimus on aina jossain määrin tulkinnallista. (Perttula 1995, 55-56)
Giorgi pitää deskription ja tulkinnan erona sitä, että deskriptiossa pysytään tiukasti evidenssissä, eli todistettavasti annetussa. Mohanty on kritisoinut deskriptiivistä näkökulmaa mm. seuraavasti:

1) Merkitykset eivät ole yksiselitteisiä, joten ainoaa oikeaa merkitystä ei ole.
2) Vain tulkinnalla päästään aineiston "taakse".
3) Tiedostamaton ei paljastu ilman tulkintaa.
4) Merkitykset ovat alun alkaen jo tulkintoja

Giorgi vastaa fenomenologian perusmääritelmän mukaisesti, että tutkijan tehtävä ei ole kaivautua evidenssin taakse, vaan kuvata se sellaisena kuin se on. Hän toteaa myös, että tiedostamattomalla on merkitystä ainoastaan sellaisessa tutkimuksessa, jonka tehtävänä on auttaa tai ohjata tutkittavaa. Giorgin näkemys näyttää liittyvän käsitykseen tajunnan kahdesta toimintatavasta, psyykkisestä ja henkisestä. Deskriptio liittyisi psyykkiseen, todelliseen ja aitoon tapaan hahmottaa maailmaa ja tulkinta epäaidompaan, itsetietoiseen henkiseen. Perttula katsoo, että molemmat tajunnan toimintatavat ovat ihmiselle ominaisia ja alkuperäisiä, eikä siten yhdy Giorgin käsitykseen. (Perttula 1995, 32-34)

Vahvimpana argumenttina Giorgin käsitystä vastaan Perttula pitää väitettä, että merkitykset ovat jo alunperin tulkintoja. Giorgi taas on sitä mieltä, että tietyssä tilanteessa on vain rajallinen määrä mielekkäitä tulkintoja. Hän olettaa myös, että todellisuuden ja siitä tajunnalle muodostuvan käsityksen vastaavuus on mahdollinen. Tämä on Perttulan mukaan ristiriidassa fenomenologian omaksuman ihmisen ontologisen perusrakenteen kanssa, perusrakenteen, jonka mukaan merkitykset syntyvät maailman ja ihmisen välisessä suhteessa ja saavat sisältönsä kiinnittyessään jo olemassa oleviin merkitysyhteyksiin. (Perttula 1995, 34-36) Tutkimuskohteet ovat tutkijalle aina omassa ympäristössään tulkkiutuneita, eikä tutkija voi jäljittää tulkkiutumisen taustalla olevia merkitysyhteyksiä. Vaarana on tällöin reifiointi, eli esineellistäminen: tutkija kuvittelee merkitykset toisen maailmassa selkeään järjestykseen kuin pelilaudan nappulat ja sijoittaa tutkimuskohteensa tähän oletettuun järjestykseen sille sopivalle paikalle. (Varto 1992, 71) Luullakseni tällainen merkitysten oletettu järjestys toisen maailmassa perustuu niiden oletettuun järjestykseen omassa maailmassa, jolloin reifiointiin liittyisi myös merkitysten tulkinta niille tyystin vieraan merkityskokonaisuuden kautta.

Perttula katsoo merkitysten olevan aina tulkkiutuneita, mutta toteaa toisaalta, että on määritelmäkysymys puhutaanko tulkinnasta vai tulkkiutumisesta. Ymmärrän Perttulan kannan ja tulkitun ja tulkkiutuneen eron seuraavasti. Tulkinnassa suodatetaan ilmiö tarkoituksellisesti, tarkastellaan sitä suhteessa joihinkin tiettyihin ilmiön ulkopuolisiin tekijöihin. Tulkkiutumisessa ilmiö puolestaan suodattuu väistämättömien ja usein tunnistamattomiksi jäävien tekijöiden läpi. Ymmärrän tulkkiutumisen tapahtuvan sekä tutkittavan että tutkijan tajunnassa, eli tutkittavan tajunnasta tutkimusaineistoksi saadut kokemukset ovat jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa uudelleentulkkiutuneita. Tästä syystä asetun mieluummin Giorgin kannalle. Jos väistämättömän tulkkiutumisen ja uudelleentulkkiutumisen lisäksi aineisto vielä alistetaan tulkinnalle, pelkään, ettei tutkimus enää tavoita itse asiaa, vaan ajaa sen ohi. Mutta kuten Perttula toteaa, tulkinnan ja tulkkiutumisen välinen raja on häilyvä.

4.4 Fenomenologisen tutkimusprosessin erityispiirteitä

Kvalitatiiviset tutkimusotteet tavoittelevat tutkimuskohdettaan yleensä tutkittavien ihmisten kautta. Tällaisessa tutkimuksessa puhutaan yleensä saturaation periaatteesta, jonka mukaan aineistoa laajennetaan, kunnes tutkittavasta ilmiöstä ei enää saada uutta tietoa. Tällaisen menettelyn Perttula toteaa soveltuvan ainakin sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden tutkimiseen, mutta ei fenomenologiseen psykologiseen tutkimukseen.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan merkityssuhteita, jotka ovat tietyn ihmisen, ei kenenkään muun kokemuksia eikä niitä olisi ilman tätä tiettyä ihmistä. Näin ollen ei voida ajatella, että haastattelemalla riittävä määrä ihmisiä saavutetaan "yleisen ihmisen" kokemus. (Perttula 1995, 60)

Itse olen pohtinut saturaation mahdollisuutta ja vertaan sitä avaruuden rajallisuuden ongelmaan: jos avaruus tosiasiallisesti päättyy jossakin, on sen päättyminen ainakin teoreettisesti mahdollista todistaa. Jos se ei pääty, niin sen päättymättömyyttä ei voida koskaan todistaa. Kuvitellaan, että lähetämme vaikkapa kymmenen luotainta etsimään avaruuden ulkorajaa. Luotaimet palaavat yhden, kahden, kolmen jne. miljoonan valovuoden päässä käytyään maahan, jokainen mukanaan tieto, että avaruus ei päättynyt. Tästä voimme päätellä, että avaruus ulottuu ainakin kymmenen miljoonan valovuoden päähän. Avaruuden rajallisuudesta tai rajattomuudesta emme sen sijaan ole saaneet mitään tietoa. Sama pätee mielestäni mihin tahansa tutkimusaineistoon. Vaikka kaksikymmentä, tai viisikymmentä, tai sata ensimmäistä tutkittavaa antaisivat kaikki täsmälleen samanlaista tietoa, ei minulla ole mitään perustetta uskoa, että kaikki kyseistä ilmiötä koskeva tieto on saavutettu. Olenkin päätynyt siihen, että saturoituminen on oletus, jolla ei ole muuta oikeutusta kuin se, että se antaa tutkijalle jonkin perusteen aineiston määrälliselle

rajaukselle. Tieteen ja tieteellisyyden näkökulmasta se ei ole kovin kestävä oikeutus, mutta inhimillisesti katsoen siitä lienee syytä olla kiitollinen.

4.5 Tutkimuskohteet

Fenomenologinen ihmistieteellinen tutkimus tavoittelee tutkittavien välittömässä todellisuussuhteessa muodostuvia merkityksiä. Perttulan mukaan ei ole mitään loogista keinoa erottaa tajunnan psyykkisen ja henkisen toimintatavan kautta muodostuvia kokemuksia. Henkiseen toimintatapaan liittyvä itsetiedostus on kuitenkin eri asia, kuin tutkittavien kehottaminen omien kokemusten selittävään pohdintaan, mitä Perttula ei pidä hyvänä tapana hankkia tutkimusaineistoa.

Tutkimustilanteessa tutkittavien tulisi voida kuvata niitä arkipäivän kokemuksia, jotka he tutkittavaan asiaan liittävät. Kysymysten tulisi olla mahdollisimman strukturoimattomia ja niiden tulisi herättää tutkittavassa omakohtaisesti elettyjä mielikuvia, ei niinkään yleisiä ajatuksia tai pohdintoja. Haastattelijan päätehtävä on saada tutkittava kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Perttula 1995, 64-66) Kvalen mielestä kvalitatiiviselle tutkimushaastattelulle on ominaista että:

1) Se keskittyy haastateltavan elämismaailmaan,
2) se on luonteeltaan kvalitatiivinen, kuvaileva ja spesifi,
3) siihen ei liity etukäteisoletuksia,
4) se keskittyy tiettyihin teemoihin,
5) se on avoin moniselitteisyydelle ja muutoksille,
6) se on riipuvainen haastattelijan herkkyydestä,
7) se on ihmisten välistä vuorovaikutusta ja
8) se voi olla myönteinen kokemus.

Tutkittavan elämismaailmaan keskittyminen tarkoittaa paneutumista tiettyjen ihmisten konkreettisiin kokemuksiin.

Tutkimushaastattelun kvalitatiivinen luonne viittaa siihen, että tutkimuskohteesta pyritään saamaan tietoa monesta laadullisesti erilaisesta näkökulmasta.

Kuvailevuudella Kvale tarkoittaa sitä, että haastateltava kuvaa kokemuksiaan yksityiskohtaisesti, ilman tarkoituksellista tulkintaa. Analyyttinen erittely on tutkijan tehtävä.

Spesifisyys on sitä, että tutkittavan kuvaamat kokemukset ovat konkreettisista elämäntilanteista lähtöisin, eivätkä ole yleisiä mielipiteitä tai käsityksiä asioista.

Etukäteisoletusten puuttumisella Kvale viittaa sekä haastateltavien elämismaailman välittömään kuvaamiseen että tutkijan fenomenologiseen asenteeseeen, tutkijan tutkittavaa ilmiötä koskevien etukäteisoletusten kriittiseen reflektointiin.

Tiettyihin teemoihin keskittyminen tarkoittaa, että tutkijan on ohjattava tutkittavaa kertomaan tietyistä sisältöalueista, mutta varottava vaikuttamasta itse sisältöihin. Tutkimushaastattelulla ei siis ole ennaltamäärättyä struktuuria, mutta se ei etene ilman haastattelijan ohjausta.

Moniselitteisyydelle avoimessa hastattelussa hyväksytään myös tutkittavan kokemusten ristiriitaisuudet, etenkin jos ristiriitaisuus näyttää olevan kuvattavien kokemusten todellinen ominaisuus, eikä tutkimustilanteesta johtuvaa.

Avoimuus muutoksille puolestaan viittaa siihen, että haastateltavan omiin kokemuksiinsa kohdistuva pohdinta saattaa haastattelun aikana muuttaa niihin liitettyjä merkityksiä. Näin tapahtui muutamien haastateltavien kohdalla tämänkin tutkimuksen aikana.

Haastattelijan herkkyydellä Kvale viitannee lähinnä sellaisiin tutkimuksiin, joissa aineiston keruun suorittaa useampi haastattelija. Ajatukset sopivat mielestäni silti myös "yksin teoin" tehtävään tutkimukseen. Esimerkiksi haastattelija empatiakyky ja kyky olla läsnä vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat sekä aineiston laatuun että määrään. Myös haastattelijan oma suhde tutkimuksen aihepiiriin vaikuttaa hänen herkkyyteensä. Tutkimushaastattelun välttämätön ja väistämätön ominaispiirre on vuorovaikutuksellisuus, joka on analysoitava huolellisesti, jotta siitä ei tulisi tutkimuksellinen virhelähde. Tutkimushaastattelu on tilanne, jossa kaksi ihmistä kohtaa toisensa ja jossa haastateltavan kokemuksiin kohdistetaan poikkeuksellisen intensiivinen huomio. Tämä saattaa, jos haastattelija on oikein virittynyt ja onnistuu virittämään haastattelutilanteen oikein, olla molemmille osapuolille ja varsinkin haastateltavalle positiivinen kokemus. (Perttula 1995, 66-68)

4.6 Aina uusi metodi

Vaikka Giorgi onkin kehittänyt viisi konkreettista vaihetta sisältävän fenomenologisen psykologian metodin, hän toteaa metodista selkeästi ja ykskantaan: metodi on muotoiltava siten, että se parhaalla mahdollisella tavalla tavoittaa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön. Laadullisen aineiston analyysissa aineistoa tiivistetään siten, että sen informaatioarvo kasvaa eli se tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 1999, 138) Fenomenologisessa, kuten muussakin aidosti kvalitatiivisessa tutkimuksessa on muistettava, että tutkittava ilmiö lopulta määrää metodin konkreettiset muodot. Positivistisen tieteenfilosofian metodologinen monismi ei siis sovellu kvalitatiiviseen tutkimukseen.

5 Puheista tekoihin

5.1 Kysyen kylän löytää

Ennen varsinaisia graduhaastatteluja tein kaksi koehaastattelukierrosta. Ensimmäiset koehaastattelut olivat etupäässä tekniikkaharjoittelua: harjoittelin nauhurin käyttöä ja selkeätä kyselytekniikkaa. Haastatteluja analysoidessani totesin, että suurin ongelma oli oma jännittämiseni. Ääneni oli karhea ja paikoin kovin epäselvä ja kysymykset epätarkkoja. Toisissa harjoitushaastatteluissa keskityin haastattelujännityksen - sekä omani että haastateltavan - laukaisemiseen. Hauska esimerkki sattuman merkityksestä oli toiseksi viimeinen haastattelu. Haastattelua aloittaessani huomasin unohtaneeni mikrofonin jalustan edelliseen haastattelupaikkaan ja jouduin rakentelemaan tilapäisjalustan käsillä olevasta materiaalista. Kun vihdoin pääsimme aloittamaan haastattelua, oli kummankin jännitys tipotiessään: leipäkorista ja teelusikasta koottu mikrofonijalusta ei viittaa mihinkään kovin vakavasti otettavaan.

Toisissa koehaastatteluissa pyrin myös alustavasti kartoittamaan millaisia sisältöalueita miesopettajat kytkevät ihmiskäsitykseensä. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa on syytä välttää lukkoonlyötyjä ennakko-oletuksia, on silti eduksi kehittää eräänlaisia työhypoteeseja, arveluja siitä, mitä eteen saattaa tulla (Eskola & Suoranta 1999, 19-20). Haastattelut paranivat huomattavasti ja kahden harjoituskierroksen jälkeen katsoin olevani valmis tutkimusaineiston keräämiseen.

Arkikielessä sana haastattelu on lähellä sellaisia verbejä kuin haastattaa, jututtaa. Jos joku haluaa jututtaa sinua, tarkoittaa se, että jututtaja on kiinnostunut kokemuksistasi. Haastattelu muistuttaa keskustelua monessa suhteessa. Molempiin sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio, jonka avulla välittyvät ajatukset, tunteet, asenteet, mielipiteet ja tiedot. Haastattelu kuitenkin eroaa keskustelusta olennaisesti siinä suhteessa, että haastattelulla kerätään informaatiota. Haastattelu on siis ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa ja se tapahtuu haastattelijan ehdoilla tai ainakin hänen johdollaan. Keskustelun tarkoitus voi olla pelkkä ihmisten yhdessäolo.
(Hirsjärvi & Hurme 1982, 24-25)

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelu on tilanne, jossa kaksi toisilleen vierasta ihmistä tapaa haastattelijan aloitteesta ja haastateltavan mahdollisesta vastustuksesta huolimatta satunnaisissa olosuhteissa, kesken talouskiireiden, ehkä lasten ympäröimänä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 27) Minusta ajatus haastatella tuntematonta ihmistä vastoin tämän tahtoa tuntuu omituiselta ja jopa mahdottomalta.

Haastattelu sopii yhtä hyvin kvalitatiivisen kuin kvantitatiivisen tutkimuksen aineiston hankintametodiksi. Sen idea on yksinkertainen: jos haluat tietää jotain ihmisestä, esimerkiksi mitä hän ajattelee, niin kysy sitä suoraan häneltä itseltään. Haastattelu on normaalin elämän vuorovaikutustilanne, jolle on tyypillistä että se on:

1) ennalta suunniteltu,
2) haastattelijan alulle panema ja ohjaama. (Eskola & Suoranta 1999, 86)

Haastattelut voidaan jakaa kysymysten muotoilun kiinteyden perusteella ja toisaalta sen perusteella, kuinka paljon haastattelija jäsentää haastattelutilannetta

1) strukturoituihin haastatteluihin,
2) puolistrukturoituihin haastatteluihin,
3) teemahaastatteluihin ja
4) avoimiin haastatteluihin.

Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, koska oletetaan, että niillä on kaikille sama merkitys. Haastattelija antaa myös valmiit vastausvaihtoehdot. Täten strukturoitu haastattelu itse asiassa muistuttaa paljon kyselylomakkeen täyttämistä. Puolistrukturoitu haastattelu eroaa strukturoidusta siinä, että valmiita vastausvaihtoehtoja ei anneta, vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin. Teemahaastattelussa sisältöalueet on ennalta määrätty, mutta kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys ja sisältöalueiden painotukset riippuvat paljon haastateltavasta. Haastattelija on kuitenkin varmistettava, että kaikki teema-alueet käydään läpi. Avoimessa haastattelussa keskustellaan tietystä aiheesta, mutta haastateltava käytännössä ratkaisee käsiteltävät teemat.
(Eskola & Suoranta 1999, 87)

Hirsjärvi ja Hurme erittelevät haastattelulajien sopivuutta eri tarkoituksiin. Avoin haastattelu sopii ensinnäkin silloin kun haastateltavien kokemukset vaihtelevat suuresti. Strukturoimatonta haastattelua voi käyttää myös menneisyyden tapahtumien, heikosti tiedostettujen seikkojen tai arkaluontoisten asioiden tutkimiseen. Strukturoimaton haastattelu on paikallaan silloinkin kun haastateltavia on vähän.

Puolistrukturoitu haastattelu sopii pääsääntöisesti samanlaisiin tutkimusaiheisiin ja -tilanteisiin kuin strukturoimaton: kun tutkittavana ovat emotionaalisesti arat, tai heikosti tiedostetut aiheet, kun haastateltavan muistamattomuus saattaa tuottaa ongelmia, tai kun käsitellään arkipäiväisen keskustelun ulkopuolelle normaalisti jääviä asioita, asioita joista haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 31-35) Viimeksi mainittu kohta osoittautui hieman yllättäen tätä tutkimusta varten tehdyissä haastatteluissa tekijäksi, joka esti aiotun avoimen haastattelun käytön.

Haastattelussa on pohjimmiltaan kysymys osapuolten välisestä kielipelistä. Kuulemastaan osapuolet tekevät päätelmiä toistensa ajatus- ja tunnemaailmasta. Itse haastattelutilannetta samoin kuin aineiston tulkintaa haittaa se, että osapuolilla ei ole yhteistä sanastoa ja että molemmat, tahallisesti tai tahattomasti, pelaavat sanoilla ja ilmauksilla. Vaikka tutkija parhaansa mukaan yrittäisi päästä selville haastateltavan todellisista ajatuksista, on mahdollista, että tulkinnoissa sattuu monenlaisia virheitä. Huolestuttavaa ei ole niinkään se, että ihmiset eivät ymmärrä toisiaan, vaan se, että he eivät tiedä sitä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 48)

Douglas on todennut, että koska haastattelu kuuluu osana situationaaliseen elämismaailmaan, on se myös situationaalista. Hyvä haastattelija tietää tämän ja osaa käyttää sitä hyväkseen.(Douglas 1985, 22) Haastattelujen situationaalisuuden ja kielipeliajatuksen ymmärtäminen on tärkeä osa tutkimuksen reliabiliteettia. On selvää, että haastattelutilanteessa molempien osapuolten fyysinen, henkinen ja sosiaalinen tila, kokemukset, käsitykset ihmisestä ja maailmasta vaikuttavat siihen, miten tilanteeseen suhtaudutaan ja mitä merkityksiä tilanteelle ja siinä käsiteltäville asioille annetaan. Merkitykset voivat olla osapuolille jo osittain annettuina, mutta osittain ne muotoutuvat meneillään olevan kommunikaatiotilanteen antamien vihjeiden perusteella.

Koehaastattelujen ja niiden herättämän intuitiivisen pohdinnan perusteella rakensin kolmiportaisen haastattelukonseptin, jossa 1. porras oli strukturoitu, sisältäen demografiset taustamuuttujat, 2. porras teemahaastattelun tapaan sisältöalueittain jaoteltu ja 3. porras avoin, mutta kontekstisidonnainen. Näistä kolmas taso toteutui mielestäni heikohkosti, mikä aiheutti sen, että haastattelut olivat tosiasiassa strukturoidumpia kuin oli tarkoitus.

Aineiston keruu tapahtui touko- kesäkuussa 1999. Haastateltavia oli yhteensä kahdeksan, kuudelta eri paikkakunnalta. Lisäksi hyväksyin koehaastatteluista tutkimusaineistoon kaksi. Kaikkiaan tutkielmani aineisto koostuu siis kymmenestä

haastattelusta, jotka on tehty seitsemällä eri paikkakunnalla. Näyte on harkinnanvarainen. Valitsin haastateltavat siten, että osa asuu ja työskentelee kaupungeissa, osa maaseudulla. Harkittua on myös se, että osa on opettajina pienissä kyläkouluissa, osa suhteellisen isoissa kouluissa. Valitsemieni paikkakuntien asukasmäärä oli 60.000 - 4.000 ja koulujen oppilasmäärä 25 - 500 (paikkakuntien asukasmäärät ja koulujen oppilasmäärät eivät korreloi keskenään). Edelleen varmistin etukäteen, että kaikilla haastateltavilla oli luokanopettajan pätevyys pyytämällä valitsemieni paikkakuntien koulutoimistoista kaikkien pätevien miespuolisten luokanopettajien yhteystiedot. Koulukohtaisista luetteloista valitsin haastateltavia huolehtien siitä, että haastateltaviksi tulisi eri-ikäisiä miehiä, joista osalla olisi lapsia ja osalla ei. Näin ollen demografiset muuttujat oikeastaan määrittelivät aineiston lopullisen laajuuden. Toisaalta aineiston rajautumiseen vaikutti myös saturaatioperiaate, mutta hieman toisessa mielessä kuin saturaatio yleensä esitetään. Olen edellä (sivu 26) pohtinut saturaation mahdollisuutta ja päätynyt epäilevälle kannalle. Sittemmin olen ajatellut asiaa tarkemmin ja todennut, että ainakin tämän tutkimuksen kohdalla tapahtui eräänlainen metodin ja tutkijan saturoituminen: huomasin haastattelujen kangistuvan ja lähestyvän kaavamaista toistoa. Herkkyyteni liukeni liiallisiin olettamisiin, mistä seurasi, että saamani vastaukset alkoivat muistuttaa toisiaan. En kuitenkaan edelleenkään usko saturaatioon aiheen tyhjenemisen merkityksessä.

Yhteydenotoista kolme ensimmäistä johti kieltäytymiseen, vaikka mielestäni esiinnyin rennosti, mutta asiallisesti, korostaen sitä, että minulla on OAJ:n virallinen lupa tutkimuksen tekemiseen. Asiaa pohdittuani päätin muuttaa strategiaa; lupien ja virallisuuden sijaan korostaisin sitä, että miesopettajien lapsikuvia ei tutkimuksessa arvoteta, vaan kuvaillaan. On vaikea sanoa oliko tämä se viisasten kivi, mutta strategian muutoksen jälkeen vain yksi henkilö suhtautui varauksellisesti haastattelupyyntööni.

Haastattelut olivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta sekä tapahtumina että kokemuksina miellyttäviä itselleni ja minulla on syytä uskoa, että ne olivat sitä myös haastateltaville. Aluksi tosin tein kahdesti sen virheen, että sovin kaksi haastattelua samalle päivälle ja ajallisesti liian lähelle toisiaan. Tästä oli seurauksena, että jälkimmäinen haastattelu oli kummassakin tapauksessa selvästi huonompi, koska kokemattoman haastattelijan ajatukset alkoivat harhailla. En jaksanut enää keskittyä olennaiseen, eli haastateltavan ajatuksiin.

5.2 Purkua, pohdintaa ja päänsärkyä

Aineiston käsittelyn kulmakivenä on kvalitatiivisuus, koska ihmismieltä ei voi mitata ja laskea, mutta siitä voi löytää laatuja. Käsitteellä kvalitatiivinen viitataan yleensä aineiston tekstimuotoisuuteen. Vaikka aineisto ei tuottamisvaiheessa sitä olisikaan, on se ennen analyysivaihetta muunnettava kielelliseen muotoon. Tutkimusaineiston muodon lisäksi kvalitatiivinen tutkimusote viittaa tutkijan tapaan lähestyä ja käsitellä aineistoaan.

Laadullisen tutkimuksen kohteena on ihminen ja ihmisen elämismaailma. Elämismaailma poikkeaa luonnollisesta maailmasta siten, että luonnollinen maailma muodostuu tapahtumisista, elämismaailma tapahtumille annetuista merkityksistä. (Varto 1992, 23-24) Siten esimerkiksi koululuokassa annettu opetus kuuluu luonnolliseen maailmaan, siihen vaikuttavat ja kätkeytyvät asenteet, arvot ja arvostukset, toiveet, ihmissuhteet ja -käsitykset taas elämismaailmaan.

Aineiston käsittelyn aloitin kuuntelemalla ensin kaikki haastattelut lähes peräjälkeen saadakseni yleiskuvan haastattelujen tunnelmista ja yleisestä sujuvuudesta. Seuraavaksi kuuntelin yhden haastattelun päivässä, tosin useampaan kertaan, tehden samalla muistiinpanoja. Muistiinpanoni eivät tässä vaiheessa koskeneet haastattelun sisältöjä, vaan omia tuntemuksiani: mikä juuri tässä haastattelussa tuntui huomion arvoiselta?, pitäisikö joistakin asioista pyytää vielä tarkennuksia?, missä kohdissa oli vaikeuksia ymmärtää mitä haastateltu oli tarkoittanut?, oliko haastattelu teknisesti kelvollinen?, jne.

Kuuntelujen jälkeen seurasi hidas, niska- ja selkäsärkyjä aiheuttanut litterointi, koko graduprosessin tympein työvaihe. Litterointivaiheessa merkitsin tekstiin myös huomattavat tauot ja takeltelut ja poistin haastateltujen vastauksista henkilösuojaa vaarantavat osat.

Aineiston luennan jaoin samalla tavalla kuin kuuntelun: luin ensiksi kaikki haastattelut peräkkäin kokonaisvaikutelman saamiseksi ja sen jälkeen luin yhden haastattelun päivässä, tehden samanlaiset muistiinpanot kuin kuunteluvaiheessa.. Vertasin luennan tuottamaa vaikutelmaa kuunteluista tekemiini muistiinpanoihin ja tein tarpeellisilta tuntuvat korjaukset, lisäykset ja poistot. Tämän jälkeen aloitin sisällön lukemisen.

Sisällön luennan ensimmäisessä vaiheessa pidin erityisesti silmällä oman ajatteluni ja esiymmärrykseni erottamista haastateltavan ajattelusta. Pyrin siis luonnollisen asenteeni reflektointiin, ymmärtämään, että haastateltavan maailma on toista kuin omani, vaikka niillä epäilemättä yhtymäkohtia onkin ja että tutkimuskohteena on nimenomaan haastateltavieni kokemukset eikä se, mitä minä niistä ajattelen. Sisällön luennan toisessa vaiheessa hain haastatteluista tutkimustehtävääni ja -ongelmiini kiinteimmin liittyvää aineistoa eli kyseessä oli aineistoa karsiva luenta.

Sisällön luentaa seurasi toinen kirjoituskierros, jota varten jaottelin aineiston haastattelu-konseptini mukaisiin sisältöalueisiin, joiden avulla oli suhteellisen helppoa erottaa vastauksista tärkeät ja vähemmän tärkeät asiat eli löytää merkitysyksiköt tekstin seasta. Sisällön luennan ja toisen kirjoituskierroksen tuloksena oli henkilötasolla tehty merkitysyksiköiden seulonta ja yhdistely sisältöalueittain, eli kunkin haastateltavan yksityinen merkitysverkosto.

Kolmannella kirjoituskierroksella yhdistin kaikkien tutkittavien merkitysverkostot sisältöalueittain merkityskokonaisuuksiksi ja sain tulokseksi valitun joukon kokemuksen tietystä tajunnallisesta ilmiöstä, tässä tapauksessa lapsista ihmisinä ja kasvatuksen kohteina. Tämä prosessini noudattelee osin Perttulan kirjassaan Kokemus psykologisena tutkimuskohteena esittelemää menetelmää, joskin hieman yksinkertaistettuna ja lyhennettynä.

5.3 Teemat ja miten niiden tavoittelu

Haastattelujen sisältöalueet muotoutuivat kasvatustieteellisen kirjallisuuden, intuitiivisen pohdinnan, pro gradu -seminaarin, harjoitushaastattelujen ja ja ensimmäisten aineistohaastattelujen pohjalta seuraavanlaisiksi:

1) Demografiset taustamuuttujat; ikä, virkavuodet, isyys vs. ei-isyys ja opetuskokemus. Opetuskokemus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, mitä luokkia haastateltavat olivat virkauransa aikana opettaneet.
2) Lapsen määrittely; tämän tarkoituksena oli auttaa sekä haastateltavia, että itseäni orientoitumaan tutkimuskohteeseen.
3) Kasvatuksen päämäärä, jonka tutkimiseksi pyysin haastateltavia kuvailemaan ihanneoppilaansa.
4) Lapsen ihmisyyden perusta.
5) Kasvatuksen mahdollisuus, jota olen tutkinut kasvatuksen mahdollisuutena yleisesti ja kasvatuksen mahdollisuutena inhimillisen kasvun eri osa-alueilla.
6) Kasvatusvelvollisuus, jota olen tässä tutkimuksessa tarkastellut kysymyksenä siitä, kenen lapsia tulisi kasvattaa ja kuinka tuo vastuu on kannettu. Kasvatusvelvollisuuteen liittyy läheisesti myös kysymys kasvatuksen välttämättömyydestä.
7) Kasvatusoikeus, jota olen tarkastellut asettamalla vastakkain kodin ja koulun kasvatusoikeuden.

8) Miten haastateltavien lapsikuva näkyy heidän työssään?

9) Lapsikuvan tietoisuusaste ja siinä virkauran aikana tapahtuneet muutokset.

Sisältöalueiden painotus vaihtelee hyvinkin paljon haastattelusta toiseen eivätkä ne esiinny kaikissa haastatteluissa tässä järjestyksessä, koska olen mahdollisuuksien mukaan antanut haastateltavien itse muokata asioiden käsittelyjärjestystä. Käsittelen sisältöalueet kuitenkin mainitussa järjestyksessä. Valotan kutakin sisältöaluetta, teemaa, ensin yhdistelemällä omakohtaista pohdintaa, teoriaa ja haastattelunäytteitä. Kunkin teeman lopussa on kokoava jakso, jossa tarkastelen asiaa myös demografisten muuttujien kannalta.

Lukijan työtä helpottaakseni olen koodannut haastateltavat demografisten muuttujien suhteen. Koodimerkinnässä ensimmäinen merkki osoittaa haastateltavan iän seuraavasti: 2 = 20-30, 3 = 30-40, 4 = 40-50 ja 5 = yli 50-vuotias. Toinen merkki osoittaa virkavuosien määrän seuraavasti: 0 = alle 10, 1 = 10-20, 2 = 20-30, 3 = yli 30 vuotta. Isyyden ja ei-isyyden olen merkinnyt + ja - -merkeillä. Opetuskokemusta (siinä merkityksessä mikä sille tässä tutkimuksessa on annettu) en ole pitänyt tarpeellisena koodata, koska se on kaikilla haastateltavilla hyvin samankaltainen. Täten esimerkiksi 35-vuotias, 15 vuotta virassa ollut mies, jolla ei ole lapsia, saa koodimerkinnän 31- ja 42-vuotias, yhdeksän vuotta opettajana toiminut kolmen lapsen isä vastaavasti koodimerkinnän 40+.

5.4 Alkuopetus "tökkii"

Haastateltavat olivat kaikki muodollisesti päteviä luokanopettajia ja kaikki olivat saaneet viran heti valmistuttuaan. Ikäjakauma oli 26 - 60 vuotta ja virkavuosia haastatelluilla oli 3 - 37. Ikä- ja virkavuosien välillä vallitsee suuntaa antava, mutta ei ehdoton korrelaatio. Yksi haastatelluista oli naimaton, yksi eronnut ja loput kahdeksan naimisissa. Kuudella oli lapsia ja heistä neljällä vähintään yksi lapsista oli ala-asteella.

Opetuskokemus, jolla tässä tutkimuksessa tarkoitan sitä, mitä luokkia haastateltavat olivat opettaneet, oli kaikilla hyvin saman kaltainen. Kaikki olivat opettaneet pääasiassa ala-asteen ylimpiä luokkia, eli luokkia 3 - 6. Muutama ilmoitti pitäneensä tai pitävänsä joitakin hajatunteja 1 - 2 luokilla. Syyksi tähän tutkittavat ilmoittivat oman halunsa opettaa nimenomaan ylempiä luokkia.

30+ *- Mitä luokkia sä oot opettanu?*
- Kolmekutonen, ja sitte sellasia, niinku tälläki hetkellä on keikkaluontosia ekatokaluokas, että on muutama tunti viikos sieläki.
- Mutta painotus on kuitenki — ?

- Sielä 3 - 6:lla joo.
- Onks tää sun oma valinta, että sä oot sielä 3 - 6:lla?
- Kyllä mä oon sen aina ajatellu, että ei mun hermo piisaa kumminkaan. Sanotaan että tämä askarteluosasto tökkii jo sen verran, että jo senkin takia.

Alkuopetusta miehet pitivät haasteellisena, mutta epäilivät selviytymistään. Asiaa selitettiin myös koulun traditioilla, jonka mukaan naisopettajat hakeutuvat alkuopetukseen ja yläluokat "jäävät" miehille. Äitiyttä pidettiin tekijänä, joka tekee naisista miehiä sopivampia alkuopetukseen, toisaalta miehisten metodien uskottiin sopivan paremmin yläluokille. Alkuopetuksessa hajatunteja pitäneet pitivät kokemusta kuitenkin positiivisena ja oppilaantuntemusta parantavana.

53+ *- Mitä luokkia sä oot opettanu näiden 33 vuoden aikana?*
- Mull on ollu, ne on vähä vaihdelleet, mull on ollu 5-6:sta hyvin pitkiä aikoja. Sitten välillä ku täs kaupungis siirryttiin peruskouluun, niin vähän toisenlaiseen systeemiin, mulla oli 3-4 tommosen vajaan 10 vuotta ja sitte mulla oli 3-6 tässä välillä ollu, nyt mulla on tämän vuoden taas ollu 5-6...
-Joo, onko se, että sä oot päätyös tehny täälä ylemmillä luokilla, onko se ollu sun oma valinta?
- No se oikeestaan tietysti näillä maaseutupaikkakunnilla, niin emmä tiedä kuinka pitkälle se on oma valinta se näköjänsä, ehkä se on sitä vanhaa perinnettä ollu, että ku on ollu kolmiopettajainen koulu siinon ollu yks mies ja kaks naista niin sehän on melkeen ollu, et alkuopetuksessa ollu nainen, 3 - 4:lla ollu nainen ja 5 - 6:lla mies. Mutta nythän se on viime aikoina kai vähän murtunu sekin perinne jo.
- Olisitko sä halunnu jossain vaiheessa siirtyä voimakkaammin sinne alkuopetuksen puolelle ?
- No enpä oikeestaan oo sillä tavalla ajatellu, että kuitenkin niin ku sanoin viime vuosina päässy mukaan sinne jo ihan. Tavallaan sitä on etua sitte jatkossa kun on ehtiny tutustua niihin tuleviin oppilaisiin.

Suomessa kuten muissakin teollistuneissa maissa työmarkkinat ovat selvästi eriytyneet sukupuolen mukaan. Naiset ja miehet työskentelevät eri elinkeinoaloilla, samallakin alalla eri ammateissa ja samalla työpaikalla erilaisissa tehtävissä. Hoivatyö ja kasvatus on sekä perheessä että työelämässä perinteisesti nähty naisille kuuluvana. Esimerkiksi lastentarhanopettajan ammatti oli miehille mahdoton aina vuoteen 1968 saakka. Tuolloin Oulun lastentarhaseminaari hyväksyi ensimmäisenä myös miespuolisia opiskelijoita. Ensimmäinen suomalainen miespuolinen lastentarhanopettaja valmistui vuonna 1970. Sittemmin miesten osuus lastentarhanopettajista on vakiintunut noin 4%:iin. Opiskeluvaiheessa miesten osuus on suurempikin, mutta osa heistä muuttaa suunnitelmiaan jo ennen valmistumistaan tai hakeutuu muihin töihin tai jatkokoulutukseen. Suomessa lastentarhanopettajiksi valmistuneesta 671 miehestä vain hieman yli puolet oli alalla keväällä 1986. Lammin mukaan huono palkka ja työn vähäinen arvostus ajavat lastentarhanopettajina toimivia miehiä ammatin vaihtoon, vaikka he itse arvostaisivat työtään. Ammattia vaihdettaessa lastentarhanopetta-

jamiehillä on usein ensimmäisenä vaihtoehtona peruskoulu, jossa on paremmat palkat, lyhyemmät työpäivät ja pidemmät lomat. (STM, Komiteamietintö 1991:1)

Arvostuksen puutteen ja heikkojen ansioiden lisäksi miesten "viihtymättömyys" voi Lammin mukaan johtua ns. ainokaisproblematiikasta. Ainokaiseksi kutsutaan henkilöä, joka työskentelee sukupuolensa ainoana tai lähes ainoana edustajana työpaikalla. Toisaalta uskotaan, ettei miesten asema ainokaisena ole samanlainen kuin naisilla. Naisammateissa toimiville miehille sallitaan naisia helpommin totutuista toimintatavoista poikkeaminen. Miehet pystyvät ainokaisina toiminaan työroolissaan maskuliinisella tavalla ja siten nostamaan asemaansa työpaikan hierarkiassa. Kuitenkin miehet jäävät monesti työpaikan epävirallisten ystävyysverkostojen ulkopuolelle; he kokevat, ettei heillä ole ketään juttukaveria työpaikalla ja stressaantuvat työhönsä nopeammin. Naistyötoverit saattavat myös odottaa miehen hoitavan työpaikalla kaikki raskaimmat ja ikävimmät tehtävät.

Naisvaltaisissa ja naisellisiksi leimautuneissa ammateissa työskentelevät miehet ovat helposti myös ympäristön ennakkoluulojen kohteena. Varsinkin pienillä paikkakunnilla työpaikan ulkopuoliset miehet ja vanhemmat ihmiset kohdistavat mieslastentarhanopettajiin ennakkoluuloja, joita vastaan "naisten töitä" tekevien miesten on usein puolustauduttava ja taisteltava säilyttääkseen miehisen identiteettinsä. (STM, Komiteamietintö 1991:1)

Tätä taustaa vasten tuntuu ymmärrettävältä, että miesopettajat sijoittuvat mieluummin yläluokille kuin alkuopetukseen. Alaluokat saatetaan kokea jonkinlaisena feminiinisen kulttuurin leimaamana lastentarhan ja "oikean" koulun väliportaana, jonne miehiset arvot ja toimintatavat eivät sovi.

42 - *-Onko sulla joku aivan erityinen syy siihen, et miks sä et oo sinne alkuopetuksen puolelle--?*
-Se voi olla ehkä siitä ku ei oo--- emmä tiä olisko se se perimmäinen syy, mutta ku ei oo omia lapsia, niin tuntenu ehkä ittensä epävarmemmaksi niitten nuorempien kans, että jotenki tuntuu vaan tuttavallisemmalta ja sitte ehkä miehiset metodit sitte, olisko se niin että pätee niihin viitos-kuutosiin aika hyvin, mutta tuota oon ne toi huomannu nämä ajatukset kovin vääräksi sitte, että se on hyvin hauskaa ja mukavaa niitten kolmostenki kans alotella. Se on ollu, sanotaan ne on ollu ennakkoluuloja vaan, että tuntuu vaan että ne on liian pieniä ja nuoria ja pitää ihan perusasioita opettaa ja voi enemmän keskustella tuos viidennellä ja kuudennelle ja mä tykkään sellasesta opetustyylistä, että oppilailla on jo omia mielipiteitä. Ehkä tälläsiä ajatuksia.

Toisaalta asiaa on tarkasteltava myös siitä näkökulmasta, mitä koulujen naisistuminen todellisuudessa merkitsee. Opetushallituksen tietojen mukaan perukoulujen opettajista oli naisia 61,2% vuonna 1982 ja kymmenen vuotta myöhemmin naisten määrä oli jo 65,9%. Nevalan mukaan naisopettajien osuus alkuopetuksessa on 97% ja vielä 3-4 luokillakin 68%. Alkuopetukseen sijoittuneista opettajista alle 30-vuotiaita on 38% ja yli 50-vuotiaita 16%.

Ala-asteen ylimmillä eli 5-6 luokilla alle 30-vuotiaita opettajia on vain 6% ja yli 50-vuotiaita 26%. Kaiken kaikkiaan yli kolmannes ala-asteen opettajista on yli 50-vuotiaita. (Nevala 1989, 63) En väitä, että naiset olisivat miehiä huonompia tai yli 50-vuotiaat nuorempiaan huonompia opettajia, mutta olen sitä mieltä, että naisistuminen ja ikääntyminen ovat koululaitokselle ongelma.

Miesopettajien vähyydestä on tullut ongelma, mutta kenen ongelma, kysyy Huttunen. Naisten lukumääräisestä hegemoniasta huolimatta koulu on hyvin patriarkaalinen instituutio. Kun isät ja äidit eivät kotona jaksa, kaivataan kouluun vastuuta ottavia isähahmoja johtamaan ja panemaan asiat järjestykseen. (STM, Komiteamietintö 1991:1) Jos kasvatus-auktoriteetin ajatellaan liittyvän viime kädessä miehiin ja maskuliiniseen ylemmyyteen, on aiheellista pelätä, että koulu miesten katoamisen myötä menettää myös kasvatuksellista valtaansa (STM, Komiteamietintö 1991:1). Tämän näkemyksen perusteella vaikuttaisi siltä, että miesopettajien oikea paikka koulussa olisi siellä, missä murenevan kotikasvatuksen jättämiä aukkoja parhaiten voidaan paikkailla - eli alkuopetuksessa. Tosin on todettava, että tutkimukset eivät tue käsitystä, että miehet olisivat naisia parempia kasvattajia, vaikka oppilaita ja opettajia haastatellessa tällainen käsitys vahvistuukin (STM, Komiteamietintö 1991:1).

Omat kokemukseni alkuopetuksesta rajoittuvat yhteen vuoteen 1-2 luokan opettajana. Lisäksi olen toiminut tuntiopettajana lasten kuvataidekoulussa. Muistoni noilta ajoilta ovat pääosin myönteisiä, vaikka tunnustan minäkin, että varsinkin juhlapyhiin liittyvä iänikuinen leikkaa-liimaa -näpertely oli välillä raivostuttavaa. Toisaalta se oli oma valintani; ei opetussuunnitelmissa missään sanota, että alkuopetuksessa on pakko näperrellä.

Tähän tutkimukseen haastatelluista monet kaipasivat oppilailtaan ajattelun valmiuksia ja omia mielipiteitä. Kyllähän niitä alaluokkien oppilaillakin on, ne on vain osattava nähdä lapsen kulloisenkin kehitysvaiheen ja lapsen omien edellytysten läpi. Pienten lasten käsitykset todellisuudesta, sen objekteista ja asiantiloista ovat usein hyvin intuitiivisia, mutta se ei tee niistä väheksyttäviä; rationaalisuuden kahleista vapaa ajattelu tuottaa usein niin poikkeavia käsityksiä, että niiden pohjalta on lähes pakko tarkistaa omaa ajatteluaan ja etsiä uusia vaihtoehtoja. Ja vaikka tällaiseen uusajatteluun ei aihetta olisikaan, ovat lasten pohdiskelut usein ihastuttavia maailmanselitysyrityksiä, kuten tämä 6-vuotiaan pojan ajatuksia koskeva pohdinta.

Mull on kyllä ajatuksia aika hyvin ajatuksista. Ensin ne on raakoja ne ajatukset, sit ne menee lämmittelemään semmoseen uuniin, ja sit ne on kypsiä ja menee tänne mun päähän. Ne ajatukset kipittää näin, kuuluu pientä kolinaa. No ne menee semmosta pientä käytävää joka menee tääl mun nahkojen välissä. Niil on semmosia pieniä, tavallaan niinku tämmösiä taloja.

...ja sit ne suuremmat ajatukset niin ne menee sinne tommoseen säiliöön ja sit ne leikkii vielä hippaa, menee puun tai talon taakse piiloon. No sit ne alkaa kertoo.. sit ne voi puhuu ne täältä mun suusta (naurua) Ja sit ne joskus, sit ne ajatukset tavallaan niinkun kuolee kun ne menee pois mun päästä.
...mut sit niitä syntyy samoja ajatuksia uusia. Ne on sit raakoja taas ja ne menee sinne lämmitysuuniin. No oliskohan sulla mitään ajatuksia? (Waronen & Rantala 2000)

Kuten edellä mainitsin, kaikkien haastateltujen opetuskokemus oli hyvin samankaltainen, joten sen tarkastelu erikseen demografisten muuttujien valossa on melko tarpeetonta. Kaikki haastatellut ovat koko virkauransa ajan, joitakin hajatunteja lukuun ottamatta, opettaneet 3-6 luokkia. Kahdella haastatelluista oli valmius alkuopetukseen, mutta mielenkiintoa siihen ei yksikään haastatelluista ilmaissut.

5.5 Vähän hämärä lapsuus

Lapsen määrittelykysymys esitettiin kaikille haastateltaville heti demografisen kartoituksen jälkeen. Tarkoituksena oli auttaa sekä haastateltavia että itseäni orientoitumaan tarkoitettuun kohteeseen. Nykysuomen sanakirja määrittelee lapsen biologisesti pojaksi tai tytöksi, eli henkilöksi, joka ei ole saavuttanut sukukypsyyttä. Sosiologian näkökulmasta lapsi on poika tai tytär, siis joidenkin itseään vanhempien henkilöiden jälkeläinen tai perillinen (oma, tai adoptoitu lapsi). Juridisesti lapsena pidetään henkilöä, joka ei ole täysi-ikäinen. Nämä ovat suhteellisen selkeitä ja mitattavissa olevia määritelmiä. Mutta se, mitä lapsi on psykologian ja filosofian näkökulmasta, ei ole lainkaan yksiselitteistä. Ja vielä mutkikkaammaksi asia tulee, jos on - kuten tässä tutkimuksessa - otettava huomioon kasvatukselliset näkökohdat.

Lapsen määrittely tuottikin miesopettajille melkoista päänvaivaa. Useat pyysivät tarkentavia kysymyksiä ja jopa ehdotuksia haastattelijalta. Useimmat päätyivät lopulta määrittelemään mitä lapsi ei ole, tai milloin lapsuus päättyy.

30+ *- Sit mennään tähän varsinaiseen tutkimusaiheeseen ja kerropas mulle ihan ensimmäiseksi miten sä määrittelet lapsen?*
- Lapsi on joskus pieni aikuinen ja useimmiten ei. Lapsi on lapsi, se ei oo aikuinen. Sillon tullaan sitte siihen, että mikä on aikuine, mutta --- Voisit ehkä pikkusen tarkentaa, niin saa kiinni vähä...

On hyvin epäselvää, milloin lapsuutta on alettu ajatella itsenäisenä, aikuisuudesta erillisenä elämänvaiheena. Jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että tämä tapahtui jo antiikin aikana, kun

taas esimerkiksi Bell katsoo, että eriytyminen tapahtui vasta keskiajalla. Lapsuuden ymmärtäminen aikuisuudesta erilliseksi ikäkaudeksi ei kuitenkaan merkinnyt vielä sitä, että lapsi olisi ymmärretty ihmisarvoiseksi yksilöksi, jolla on myös tunne-elämä. (Hirsjärvi 1991, 15-16) Lapsen pitäminen pienikokoisena aikuisena päättyi Nurmen mukaan 1700-luvun romantiikkaan. Silti maailmassa on vielä lukematon määrä lapsia, joita käytetään häikäilemättä aikuisten töihin, piittaamatta työn heille aiheuttamista psyykkisistä tai fyysisistä vauri-oista. Tämä osoittaa, ettei koko ihmiskunta ole vieläkään oivaltanut ihmisen eri ikäkausiin liittyviä rajoituksia ja mahdollisuuksia. (Nurmi 1988, 89) Lapsityövoimaa käytetään tällä hetkellä eniten Afrikan maissa. YK:n arvioiden mukaan 41% 5-14 -vuotiaista afrikkalais-lapsista käy töissä, osa heistä käytännöllisesti katsoen orjina. Afrikassa salakauppiaat myyvät työnantajille vuosittain arviolta 200.000 lasta. (Robinson & Palus, 2001)

Ranskalainen historioitsija Ariés on todennut, että lapsuuden käsite on varsin nuori tulokas. Tosin ylemmissä yhteiskuntaluokissa lapsuus alettiin nähdä jo uuden ajan alussa aikuisuudesta laadullisesti poikkeavaksi elämänvaiheeksi. Esimerkiksi maalaustaiteessa lapsia alettiin kuvata realistisesti, eikä vain pieninä aikuisina. Uusi käsitys lapsuudesta yleistyi kansan keskuudessa kuitenkin vasta 1800-luvulla. Lapsuuden myöhäistä kehitystä on tulkittu myös niin, että esiteollisella ajalla lapsiin suhtauduttiin välinpitämättömästi. Imeväis- ja lapsikuolleisuus oli korkea, mikä esti aikuisia kiintymästä liiaksi pienokaisiinsa. Ariésin mukaan siitä ei kuitenkaan ole ollut kyse. Lapsia rakastettiin ja heidän kuolemaansa surtiin aivan samoin kuin nykyisin. Kuolema vain kuului lapsuuteen ja varsinkin imeväis-ikäisten elämänlanka oli ohut. Lapsia tuli ja meni ja vanhempia lohdutettiin yleisesti sillä, että lapsia tulee aina uusia. (Karisto & Takala & Haapola 1998, 157-158) Toisaalta siellä missä lapsuus on ymmärretty ja hyväksytty erilliseksi elämänvaiheeksi, on menty yleensä toiseen äärimmäisyyteen: lapset on erotettu muusta yhteiskunnasta keinotekoiseen kasvatusmaailmaan, jolla on vain vähäinen kosketus aikuisten arkeen. (Nurmi 1988, 89)

Haastatellut pitivät ikää pätevänä perusteena määritellä lapsuuden päättyminen, mutta ikähaitari oli kovin laaja, 14 vuodesta aina oman perheen perustamiseen saakka. Yleisimmin lapsuuden ajallinen päätös sijoitettiin murrosiän alkuun. Useat vertasivat lasta luontokappa-leisiin, taimeen, kukkaan, eläinten pentuihin ja pitivät lasta jollakin tavalla keskeneräisenä, vasta kehittymässä olevana olentona.

30+ *- Joo, no voiko lapsen määritellä esimerkiks iän perusteella?*
- No toki voi, mutta rajanveto on sitte aika hankalaa, että missä kohtaa se loppuu sitte viime kädes. Kyllä varmasti 20-vuotiaasta voi sanoo ettei se lapsi enää oo, mutta voiko samaa sanoa 15-vuotiaasta, se on jo vähä monimutkasempi juttu. Mutta 12-vuotiaasta voidaan varmasti sanoa, että se on lapsi.

42- *- No sitte jos mennään ihan tähän varsinaiseen tutkimusaiheeseen, niin määrittele mulle lapsi.*

- ... No niin, määrittele lapsi. No kyllä mä ymmärrän jotenki ihmisen samalla tavalla, vaikka osaksi poikkeaa luonnosta, mutta kuitenki samalla tavalla ku luonnossa, niin lapsi on tällänen kehittyvä olento, joka kehittyy sekä fyysisesti että ennen keikkea henkisesti aika vinhaa vauhtia näinäki ikävuosina mitä minä oon heidän kanssa tekemisissä ja siihen kehitykseen koittaa sitte mahdollisimman myönteisesti vaikuttaa ja sitä on tietysti myöski mielenkiintosta seurata ja siitä oppia. Emmä tiä osaanko mä tuon kummempaa määritelmää sitte sanoa?

Ajatus ihmisen keskeneräisyydestä kuuluu eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen. Eksistentialismin oppi-isä Sartre torjuu ajatuksen valmiista ihmisluonnosta ja sanoo, ettei ihmistä voi määritellä, koska hän ei aluksi ole mitään. Myöhemmin ihminen alkaa tulla joksikin ja lopulta hänestä tulee se mitä hän itsestään tekee. Tätä Sartre kutsuu eksistentialismin ensimmäiseksi periaatteeksi. (Wilenius 1982, 155) Eksistentialistit näkevät ihmisen olemassaolon merkityksettömänä, mielettömänä ja ahdistavana. Ihminen heitetään maailmaan, hän on ensin vain olemassa ja hänen on luotava itsensä omien valintojensa kautta maailmassa, jossa ei ole mitään valmiita vihjeitä valintojen perustaksi. Jokaisen yksilön on aloitettava tyhjästä ja kannettava vastuunsa siitä, mitä hän tekee ja mitä hänestä tulee. Juuri tämän valinnan vapauden ihminen kokee ahdistavana ja tuskaisena ja haluaisi jonkun muun, esimerkiksi Jumalan tai yhteiskunnan normien, määräävän mitä hänestä pitäisi tulla. (Hirsjärvi 1985, 152)

Olen usein pohtinut eksistentialistisen vapaan valinnan mahdollisuutta ja päätynyt toistuvasti epäilevälle kannalle. Tuntuu vaikealta ymmärtää, että yksilö voisi luoda itsensä vapaiden valintojen kautta, kun kaikki valinnat on kuitenkin lopulta tehtävä olemassa olevista vaihtoehdoista. Tarkoitan seuraavaa: jos mikään mahdollisista, olemassa olevista valinnoista ei ole valitsevan yksilön mielestä oikea ja hän valitsee sen, joka olisi oikea, mutta jota ei ole olemassa, ts. valinta ei ainakaan valitsemisen hetkellä voi aktualisoitua, niin voidaanko sanoa valinnan tapahtuneen eksistentialismin tarkoittaman vapauden vallitessa? Onko ei-mitään vapaa valinta?

Biologisten ja eksistentialististen painotusten rinnalle merkittäväksi rajausperusteeksi nousi itsenäisyys. Itsenäisyydellä haastateltavat tarkoittivat henkilön kykyä ja halua itse päättää, toimia ja kantaa vastuuta omaa elämäänsä koskevissa asioissa. Eriksonin elämänkaariteoriassa tämä merkitsisi viidettä vaihetta, identiteetin etsinnän ja roolihämmennyksen aikaa. Aikaa, jolloin lapsi, tai ehkä pikemminkin varhaisnuori, luo identiteettiään ja rakentaa itselleen siltaa lapsuudesta aikuisuuteen. Onnistuessaan hän tunnistaa itsensä ja paikkansa siinä sosiaalisessa todellisuudessa, johon hän kuuluu ja jonka hän kokee hallitsevansa ja ymmärtävänsä. Epäonnistuminen johtaa elämänhallinnan menetykseen, kyvyttömyyteen tehdä omaa elämäänsä koskevia valintoja. (Kuusinen & Korkiakangas 1992, 108)

30+ *- Mutta jos ei ihan ehdotonta rajaa voi iän perusteella vetää, niin voiko sen jollain muulla perusteella vetää? Voiko esimerkiks älyllinen kehitys, tai tunne-elämän kehitys tai joku tällänen olla mittarina?*
- Varmasti ne tulee. Ehkä siinä joku sellanen elämänhallinta on varmasti yks sellanen kriteeri, että mikä seuloo mikä on lapsi ja mikä taas sitte vielä---.
- Voisitko sä täsmentää mitä sä tarkotat elämänhallinnalla?
- No eiköhän se oo sellasta jokapäiväses elämäs selviytymistä, niinkun mitä enemmän omatoimisesti, niin sen vähemmän sitä on enää lapsi siinä mieles, että tarvittis aikusta siinä mieles etteikö tulisi toimeen. Sitte taas että mikä on se tunnepuoli, niin se on sitte taas asia erikseen ja millä lailla sitä tunnetasolla tarvittee aikusta, että onko se tuki ja turva, vai onko se enempi tällänen kaverijuttu. Että siinä se varmaan jonkillainen lapsimääritelmäki liikkuu ehkäpä niis ympyröis.

Älyllistä kehitystasoa miesopettajat eivät pitäneet lapsuutta rajaavana tai määrittävänä tekijänä. Uusikylä on tästä samaa mieltä. Hän toteaa, että poikkeava lahjakkuus tai älykkyys ei ole aikuisuuden mitta eikä älykkyys samaa kuin kypsyys ja viisaus. Kaikkia lapsia pitäisi kohdella arvostaen, turvaa antaen ja iän ja kehityskauden mukaisia rajoja asettaen. Tämä ei kuitenkaan saa tarkoittaa, ettei lasten erityislahjakkuuksia oteta kasvatuksessa huomioon. (Uusikylä 1998, 78-79)

42- *- No voisitko sä ajatella esimerkiks, että lapsen vois määritellä iän perusteella?*
- Kyllä tietysti voi ja kyllähän lapsuuttaki pilkotaan ja jaoetellaan näin iän perusteella aikakausiin ja näin, että kyllä se suurissa linjoissa tietysti paikkansa pitää, mutta sitte on aina poikkeuksiakin, että voi määritellä iänki mukaan.
- Mutta onko jotain pätevämpiä tapoja määritellä lapsi?
- Tietysti sen kehitysasteen mukaan, missä kukin lapsi on.
- Mitä kehitystä sä nyt tässä tarkotat?
- No sillä tavalla nyt että eihän nämä fyysisesti ja ennen kaikkea ei tiedollisesti ja henkisesti oo mikkää ikävuodet mitää rajapyykkejä, vaan jokainen kehittyy omassa tahdissaan ja sillä tavalla. Mutta tietysti lapsi on sanotaan, että on vaikka kuinka älyllisesti kehittyny, niin huomaa että sosiaalisesti ei välttämättä oo, että monta kertaa se kuitenki vaatii, että jos lapsuus määritellään sitte niin, että missä vaiheessa siirrytään aikuisuuteen tai nuoruuteen, sen mukaan että kuinka itsenäisesti pystyy toimimaan ja pitämään itsestään huolta, niin se vois olla kans tietysti yks määritelmä ja niin... ehkä näin.

Kaiken kaikkiaan haastateltavat esittivät yli 30 erilaista piirrettä kuvaamaan sitä, mitä lapsi on tai ei ole. Enin osa määritelmistä koski nimenomaan sitä mitä lapsi ei ole. Kyetäkseni ymmärtämään, minkälaisiä merkityssisältöjä haastateltavat liittävät lapseen, jouduin siis kääntämään asiat nurin päin. Tämä ei tietenkään kaikissa tapauksissa ole onnistunut ratkaisu. Jos joku sanoo, että lapsi ei ole älyllisesti kehittynyt, hän ei silti välttämättä tarkoita, että lapsi olisi älyllisesti kehittymätön. Näin ehdoton vastakohtaisuus pätisi vain, jos lasta käsiteltäisiin muihin lapsiin verrattavana yksilönä. Tässä tutkimuksessa lapsi

kuitenkin kehittymättömyytensä perusteella kuuluu tiettyyn ryhmään, josta hän kehittyessään irtautuu.

Aristoteles pohtii teoksessaan Metafysiikka aktuaalisuuden ja potentiaalisuuden ongelmaa. Aktuaalisuuudella hän tarkoittaa jo olemassa olevaa, esimerkiksi koivun siementä ja potentiaalisella sitä, mikä voi tulla olevaksi, eli koivua. Ja miksi koivun siemenestä voi tulla koivu eikä esimerkiksi plataanipuu? Aristoteleen mukaan siksi, että koivun siemenessä on nimenomaan koivun rakennusainekset: koivu on jo potentiaalisesti siemenessään. Se on potentiaalisesti siemenessään, koska se voi aktualisoitua. Mikään potentia ei kuitenkaan voi aktualisoitua itsestään, vaan tarvitaan jokin jo aktuaalinen muutoksen käynnistäjä, "ensimmäinen liikuttaja". Näin ollen aktuaalinen on potentiaaliseen nähden ensisijainen. (Saarinen 1999, 64)

Jos lapsen kehittymättömyyttä tarkastellaan aktuaalisuus-potentiaalisuus-ongelmana, voidaan ajatella seuraavasti: kehittymättömyys on aktuaalinen tila, johon sisältyy kehittyneisyys potentiana. Kehittymätön lapsi ei siis ole kehityksensä pääteasemalla, vaan pikemminkin horisonttiin katoavilla raiteilla puksuttavassa junassa. "Ensimmäinen liikuttaja" puolestaan on potentiaa aktualisoiva muutosvoima, polttoaine, joka pitää junan liikkeessä. Lapsen kehittyneisyys on siis kehittymättömyyteen sisältyvä mahdollisuus, joka oikein autettuna voi todellistua. Tuntuu hieman yllättävältä, mutta Aristoteleen ajattelussa on aimo annos perinnöllisyysuskoa.

Koottuani merkityssisällöltään osin tai kokonaan päällekkäiset tai toisiinsa liittyvät määreet yhteen, päädyin lopulta neljään piirteeseen, joiden avulla miesopettajat määrittelevät lapsen. Esimerkiksi sellaiset määreet kuin spontaani, ei-laskelmoiva, aito, leikkivä, ei tulevaisuutta suunnitteleva ryhmitin yhteen ja annoin nimen nykyhetkessä elävä. Neljä piirrettä, joilla miesopettajat määrittelevät lapsen ovat:

1) keskeneräinen
2) huollettava
3) nykyhetkessä elävä (aktuaalinen)
4) kehittyvä (potentiaalinen)

Ikä lapsuutta rajaavana tekijänä korostui alle 40-vuotiailla miesopettajilla. Aineistoni perusteella on kuitenkin mahdoton osoittaa eksaktia ikärajaa, jonka jälkeen ihminen ei enää olisi lapsi. Skaala oli 14:stä 20:een, ja yksi haastatelluista piti vasta oman perheen perustamista lapsuuden ajallisena päätepisteenä. Virkavuosien määrä tai isyys ei sen sijaan tuottanut merkittäviä eroja.

Huollettavuuteen miesopettajat viittasivat sellaisilla merkityksillä kuin epäitsenäinen, vastuuton, ulkoista turvaa tarvitseva. Näistä epäitsenäisyys mainittiin useimmin. Haastateltujen ikä tai virkavuodet eivät lasten huollettavuuden suhteen tuottaneet juuri minkäänlaisia eroja. Isyys sen sijaan on merkitsevä tekijä. Kaikki isät korostivat lasten huollettavuutta ja useimmat heistä epäitsenäisyyden perusteella.

Aiemmin on äitiä pidetty miltei ainoana lapselle tärkeänä ihmisenä. Isien osana on ollut tuen antaminen rahan ansaitsemisen muodossa. Viime vuosikymmeninä miehen rooli vanhempana on kokenut voimakkaan murroksen. Isät ovat tulleet mukaan perhevalmennukseen ja synnytyksiin. He ovat entistä valmiimpia hoivaamaan lapsiaan jo syntymästä lähtien ja entistä valmiimpia tunnistamaan ja hyväksymään hoivaavan puolen itsestään. Nykyisä on aidosti läheinen, hellä, lohduttava. (Esko 1984, 41) Tämän valossa tutkimukseni tulosta ei voine pitää yllättävänä.

Miesopettajat pitivät lasta yleisesti kehittymättömänä ja kesken olevana, mutta potentiaalisena. Fyysinen ja emotionaalinen kehittymättömyys mainittiin erikseen ja sosiaalisen kehittymättömyyden katsottiin liittyvän , tai olevan peräti syynä epäitsenäisyyteen ja vastuuttomuuteen. Älyllinen kehittyneisyys katsottiin muista inhimillisen kehityksen alueista irralliseksi, eli älyllisesti lapsi voi kehittyä vaikka kuinka pitkälle ja pysyä silti lapsena. (vrt. edellä Uusikylä) Mikään demografisista muuttujista ei selitä potentiaalisuutta lapsen määrittelyn osana, vaan siihen liittyviä piirteitä esiintyy tasaisesti vastaajien iästä, virkavuosista ja isyydestä riippumatta. Muuttujien selitysvoima on yhtä heikko tarkasteltaessa lasta luontokappaleena. Viittauksia luontoon yleisesti, tai spesifimmin eläin- ja kasvikuntaan, löytyy kaikilta ryhmiltä.

Ehkä selvin painotusero muuttujaryhmien välillä syntyi aktuaalisuuden kohdalla. Aktuaalisuuteen liittyviä piirteitä esiintyy yli 50-vuotiaiden ja yli 20 vuotta virassa olleiden haastatteluissa selvästi vähemmän kuin muilla. Samoin isyys jakaa käsityksiä siten, että isät pitävät lapsia voimakkaammin nykyhetkessä elävinä kuin ei-isät. Rohkenisiko olettaa, että kyse on vahvasti empiirisestä merkityksen muodostumisesta?

Holistisuus esiintyy vain kahdella haastateltavalla, mutta pidän sitä silti mielenkiintoisena komponenttina. Molemmat holistisuuden esiin nostaneet miehet korostivat lasta luontokappaleena, taimena tai siemenenä, josta vähitellen *kehittyy* täysi ihminen. Iältään miehet ovat 44 ja 45, opetuskokemusta kummallakin on 20 vuotta ja molemmat ovat isiä. Mainittakoon vielä holistisuudesta, että se ei tullut esiin yhdenkään ei-isän haastattelussa. Silti isyyttä ei tässä voi pitää selittävänä tekijänä, koska isien enemmistö ei asiaa maininnut. Ratkaiseva tekijä lienee se, että lasta holistisena pitäneet olivat, toisin kuin muut haastatellut, erityisopettajia. Erityiskasvatuksen ihmiskäsitykseen liittyy neljä keskeistä periaatetta: ihmisarvo, integriteetti, itsemääräämisoikeus ja osallisuus. Integriteetin periaatteen mukaan ihminen on sekä fyysisesti että henkisesti ehjä, ainutlaatuinen ja loukkaamaton kokonaisuus. (Hautamäki et al. 1996, 61) Tutkimustulokseni poikkeaa siitä, mitä Ranta on esittänyt. Ranta on omassa tutkimuksessaan kumonnut oletuksen, että erityisopettajien ja ala-asteen luokanopettajien ihmiskäsityksissä olisi merkitseviä eroja (Ranta 1984, 88). Tietenkin voidaan keskustella siitä, onko holistisuus vs. ei-holistisuus ihmiskuvassa merkitsevä ero? Ja merkitseekö se, että kahdeksan haastatelluista ei

ilmoittanut pitävänsä lasta holistisena, sitä että eivät tosiasiallisesti ole sitä mieltä vai sitä, että he eivät tuoneet asiaa julki, koska sitä ei nimenomaisesti kysytty?

Lapsi avoimena kirjana, tai kirjoittamattomana lehtenä oli myös vain kahden haastatellun näkemys. Toinen on 60-vuotias ja virkavuosia hänellä on lähes 40 ja toinen 34-vuotias ja opetuskokemusta alle 10 vuotta. Molemmat ovat ei-isiä. Tabula rasa -ajattelun taustalla häämöttää behavioristinen ajattelu, joka seuraavassa näytteessä muotoillaan lähes puhdasoppisesti.

53- *Mitä on lapsi? Miten sä määrittelisit semmoisen käsitteen?*
...Kyllä siinä ensimmäisenä tulee tietysti tämä, että hän on iältään varsin nuori, mut sitte ennen kaikkea, että hän on niinku jossain sanotaan avoin kirja jota aletaan sitte, joka alkaa sitte jollaki tavalla imeä sitä ulkopuolista viestiä, jota hänelle tuodaan ja sitte hän alkaa ilmeisesti vähitellen poimia niitä omia ajatuksia sekaan. Mutta ennen kaikkea hän on tällänen kasvava taimi, niinku ny sanotaan. Parhaimmillaan...

John B. Watson kehitteli 1920-luvulla sittemmin behaviorismin nimellä tunnetuksi tulleen psykologisen suuntauksen. Watson oli sitä mieltä, että tietoisuus ei kuulu psykologian tutkimusalaan. Hän ei ollut eläinten ja lasten käyttäytymistä tutkiessaan löytänyt jälkeäkään tietoisuudesta ja päätteli, että sama pätisi myös aikuisten suhteen. Jotta psykologiaa voitaisiin pitää tieteenä, Watson sanoi, täytyy psykologisen tutkimuksen olla avointa julkiselle tarkastelulle, aivan kuten minkä tahansa muun tieteenalan. Tieteen tulisi perustua havaittaville tosiasioille. Käyttäytyminen on julkista ja havaittavaa; tietoisuus on yksityistä.

Watson väitti, että käyttäytyminen perustuu suurimmaksi osaksi ärsyke - reaktio - ketjun tuottamaan ehdollistumiseen, jota venäläinen Ivan Pavlov tutki kuuluisissa koirakokeissaan. Ympäristö muokkaa käyttäytymistä vahvistamalla tiettyjä reaktioita. Watsonin mukaan ehdollistunut refleksi on käyttäytymisen peruspartikkeli, eräänlainen "käyttäytymis-atomi", josta kaikki monimutkaisemmat käyttäytymisen muodot voidaan johtaa. (Atkinson et al. 1996, 665)

Koulumaailmaan siirrettynä behaviorismiin sisältyy ajatus oppijasta tyhjänä astiana, jota opettaja täyttää. Opettaja antaa ärsykkeen, esittää esim. kysymyksen, johon oppija reagoi. Jos reaktio (vastaus) on oikea, se vahvistetaan. Väärä reaktio puolestaan pyritään sammuttamaan. Toistamalla ärsyke-reaktio -ketjua ja tarpeen mukaan vahvistamalla tai sammuttamalla reaktioita pyritään saamaan aikaan haluttua käyttäytymistä. Opetus on opettajajohtoista ja oppijan osa on tiedon vastaanottaminen ja omaksuminen. Behaviorismi on ollut kovankin kritiikin kohteena, mutta silläkin on koulumaailmassa oikeutettu sijansa. Oppijan suorituksia on yleensä hyvä kontrolloida sellaisissa tilanteissa, joissa opittavana on uusi asia tai taito, jolloin virhesuorituksia on yleensä runsaasti. (Heinonen & Kari 1978, 104)

30+ *Parissakin yhteydessä sä oot jo viitannu näihin työtapoihin, nyt juuri niistä puhuit, niin voisitko sä vielä kertoa siitä, että minkälaisia työtapoja sä suosit erityisesti ja mitä on semmosia, mitä sä ehdottomasti et suostu käyttämään, tai---?*
Ei mitää sellasta oo mitä en ehdottomasti suostusi käyttämään, mutta on sellasia mitä käytän säästeliäästi. Sästeliäästi käytettäviä on toki tällänen sanotaanko opettajajohtonen. Se on niinku säästeliäästi, mutta joinaki tapauksis se on se ainut oikee kuitenki.
Minkälaiset tapaukset on niitä?
Sillon kun sanotaan jos niinkun... sanotaan että oppilaskeskeinen työtapa vaatii aina vähän enemmän aikaa ja sillon jos asia on aivan uus, sitä ei oo ikinä ennen tullu vastaan missää, elikkä vois olettaa että se on tavallaan tyhjä taulu oppilaitten silmis, niin kyllä siinä pääsee alkuun ja eteenpäin kaikista tehokkaimmin sillä että se on opettajajohtonen systeemi. Tai jos joku tällänen yksittäinen pikku juttu on, sanotaan ny jossaki matikas, että vähä niinku temppu ja kuinka se tehdään, niin kyllä se opettajajohtosena, niin onhan se tehokkainta niin, ku että pistää pohtimaan jotaki jakokulmaa, jakolaskua, että tuos on tommonen ongelma pohtikaapa, mä tuun iltapäivällä kattomaan mitä on tullu. Toki se on opettajajohtosena huomattavasti tehokkaampaa tuollaset, tuon tyyppiset asiat.

Edellä esittämäni tiivistäen: miesopettajien tajunnassa lapsi on sukupuolisesti kypsymätön ja epäitsenäisyytensä ja vastuuttomuutensa vuoksi huollettava. Sosiaalisesti, emotionaalisesti ja fyysisesti hän on kehittymätön, mutta kehittyvä henkilö, jolle historia ja tulevaisuus ovat vieraita. Tämä merkityssisältö saa hieman erilaisia painotuksia miesopettajien iästä, virkavuosista ja isyydestä johtuen. Alle 20 vuotta virassa olleet, sekä isät ikään ja virkavuosiin katsomatta korostivat lapsen aktuaalisuutta ja huollettavuutta. Voitaneen sanoa, että isien lapsikäsitystä leimaa empiirisyys. Erityisopettajien ajattelun erityispiirre on lapsen pitäminen holistisena. Opettaville ei-isille lapsi on arvoituksellinen, mutta riittävällä ja oikealla ohjauksella kasvatettavissa oleva luontokappale.

5.6 Sopeutuminen on somaa

Kasvatuksen päämäärää olen tutkinut pyytämällä tutkimukseen osallistuneilta kuvausta heidän ihanneoppilaastaan. Tämä ratkaisu perustuu olettamukseen, että opettajat pyrkivät kasvatuksellaan siihen, mitä pitävät omana ihanteenaan. Miesopettajat antoivat kaikkiaan yli 20 erilaista attribuuttia. Nämä attribuutit koskivat lähes kaikki oppilaiden persoonallisuutta. Persoonallisuus voidaan määritellä ajattelun, tunne-elämän ja käyttäytymisen pysyviksi malleiksi, jotka erottavat yksilön muista ja määrittävät hänen vuorovaikutustaan fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa (Atkinson et al. 1996, 421). Ympäröivä kulttuuri vaikuttaa sekä tietoisella että tahattomalla tasolla ihmisen persoonallisuuden muotoutumiseen ja kehittymiseen. Jos kasvatuksella halutaan vaikuttaa tietoisesti persoonallisuuteen, on

tiedettävä millainen on ihannepersoonallisuus kasvatuksen kannalta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ihanteen saavuttamiseksi ihmisen persoonallisuus voitaisiin kokonaan sysätä syrjään ja sopeuttaa hänet ennalta suunniteltuun muottiin (Turunen 1988, 96). Tällaista muottiin pakottamista voidaan pitää yhtenä indoktrinaation muotona.

Kasvatuksen luonnehdinta indoktrinoivaksi merkitsee sellaisen arvion esittämistä, että kasvattaja käyttää auktoriteettiasemaansa tarkoituksellisesti väärin edistääkseen omien tarkoitusperiensä saavuttamista. Indoktrinaatio on harhaanjohtavaa, yksinkertaistavaa, yksisuuntaista ja piilovaikutteista kasvattamista, jonka seurauksena oppilas ei kykene kriittisesti arvioimaan esitettyjen väitteiden ja niiden perustelujen pätevyyttä. (Puolimatka 1997, 15) Tämän perusteella on hätkähdyttävää, että tässä tutkimuksessa sekä oppilaiden kriittisyyden että terveen itsetunnon puolesta liputti vain yksi haastateltava.

Indoktrinaatio voi toteutua monella tavalla. Jos ajatellaan nimenomaan kouluympäristössä tapahtuvaa tapahtuvaa opetusta ja kasvatusta, niin indoktrinaation perusmallit ovat oppisisältöjen manipulointi ja oppilaan manipulointi. Oppisisältöjä manipuloitaessa opetettavia asioita vääristellään, asiat esitetään yksipuolisesti ja niitä koskevista eriävistä näkemyksistä vaietaan. (Puolimatka 1997, 173)

Haastatellut edellyttivät ihanneoppilaalta hyvää käytöstä käyttäen attribuutteja kuten kiltti, hyvän tapakasvatuksen saanut, käytökseltään korrekti. Kaksi miehistä ilmoitti, etteivät vaadi ihanneoppilaalta perinteistä kiltteyttä, koska häiriökäyttäytyminen johtuu joissakin tapauksissa koulunkäynnin antamien haasteiden riittämättömyydestä.

53+ *Voiko ihanneoppilas olla häirikkö, taikka häirikkö on vähä liian raju sana, mutta voiko sellainen oppilas joka ei ole niin sanotusti hirveen kiltti oppilas, niin voiko sellanen olla ihanneoppilas?*
Kyllä mä olisin valmis hyväksymään jonku verran sellastaki käytöstä sillä tavalla, että jos se on semmonen kaveri joka suoriutuu kuitenki tehtävistään ja tietää sen rajan, ettei liikaa häiritse niitä muita, joiden valmiudet oppia ei oo niin hyvät ku hänellä itsellänsä on. Se saattaa olla, niinkun meilläkin tuola ku on hyvin sekalainen tuo oppilasaines, niin siihen täytyy opettajan valita jostaki se taso, millä sitä opetusta, oppimista yritetään hoitaa, niin se voi olla että se joillekin näille parhaille oppilaille se taso jää liian matalaksi ja hänellä loppuu ärsykkeet, hänelle ei riittävästi oo siinä vaatimustasoa ja hän sitte saattaa harhaantua tänne häirittemisen puolelle sitä varte, että se ei vastaa hänen kykyjänsä se toiminta.

Miesopettajat odottavat ihanneoppilailtaan positiivista suhtautumista ja aktiivista otetta koulunkäyntiin. Muita haluttuja piirteitä ovat sosiaalisuus ja siihen luontaisesti liittyvä yhteistyökyky. Sen sijaan kriittisyys ja oma-aloitteisuus olivat kukin vain yhden haastateltavan ihanneoppilaaseensa liittämiä ominaisuuksia. Yksi haastatelluista edellytti ihanneoppilaaltaan myös fyysistä terveyttä.

53- *- No minkälainen on sun ihanneoppilas?*
- Hän on tietysti, ...mistä päästä nyt lähdetään,niin suhteellisen avoin, määrätyllä tavalla kiltti, että hän on omaksunut jo määrätyt käytöstavat, että hän tullessaan ja toimiessaan tällästä määrättyjä tilanteita, niin hän hallitsee jo tälläsen sosiaalisen käyttäytymisen piirteitä ja sitten on tietysti hienoa, jos hänelle on tätä älykkyyttä suotu. Niin hänen kans on helppo niinku toimia. Ja tottakai siihen voidaan sitte kaikemmoisia näitä luonteenpiirteitä ja semmosia tuoda esiin, mutta... ja tietysti se, että hän on terve tottakai se on selvää, jos lapsi saa olla terve, niin että hän fyysisesti myöski, nii se on ilman muuta selvää, ettei oo mitää tähän puoleen, aistit kaikki kunnos ja sillä tavalla.

Luokkatasojen ja sukupuolten välisessä vertailussa miesopettajat arvioivat ihanneoppilaita olevan eniten ala-asteen ylempien luokkien tyttöjen joukossa. Ero on tämän tutkimuksen perusteella selvä. Yksikään ei ollut sitä mieltä, että pojissa olisi enemmän ihanneoppilaita.

53- *- No onko luokkatasolla mitää merkitystä, että onko alemmilla luokkatasoilla enemmän ihanneoppilaita, tai ylemmillä?*
- Näin päin se tahtoo olla, eli vaikkei mulla, mutta 3-4:lla, vaikka sielähän tulee paljo uutta aineistoa juuri, että... varsinki jos mennään pikkusen taaksepäin, niin mulla oli sellanen tuntuma, että ne todella sielä on sitä yritystä enemmän ja sitte ku tullaan 5-6:lle, niin mä oon jopa miettiny että onko vika minussa, mutta kuitenki, että onko se ikä sitte kuitenki alkaa olla sellasta ja sitä on jo tehty tätä työtä ja varsinki jos tulokset jollaki ei niin kamalan hyviä oo, vaikka tekis työtä, niin sielä sitte alkaa tulla tällästä tuota--että kyllä mä sanosin, että 3-4:lla esimerkiksi on vähän enemmän kuin 5-6:lla.
- No entäs onko sukupuolten välillä sitte mitää eroa?
- No on ja ei. Aikasemmin oli mun mielestä---tai kyllä se on tälläki hetkellä, että pojat tahtoo jäädä tässä hieman tytöistä.

Ihanneoppilaiden määrä prosentteina koko oppilasjoukosta vaihteli nollasta sataan. Useat haastateltavista kertoivat suurimman osan oppilaista olevan joskus ihanneoppilaita, mutta selvästi alle puolet on sitä koko ajan. Yksi oli sitä mieltä, ettei yksikään oppilaista täytä hänen kriteereitään eikä se ole tarkoituskaan. Mainittakoon, että kyseessä oli sama henkilö, joka piti kriittisyyttä ihanneoppilaalleen kuuluvana ominaisuutena. Tämän perusteella voisi olettaa, että tällä haastateltavalla indoktrinaatiota ei tapahdu ainakaan oppilaiden manipuloinnin muodossa.

30+ *- No, kuinka suuri osa oppilaista täyttää nää kriteerit?*
- No sellasia, jotka lähestyy näitä kriteerejä, niin mulla se on ny se oppilasmäärä hiukka pieni, vähä toistakymmentä 3-6:sia esimerkiksi mutta sanotaan nyt siitä porukasta tälläsiä lähestyy sellanen 1-3. Ei toki aivan täytä, mutta ei se liene tavoitteiden tarkotuskaa, että niitä pitäs täyttää. 1-3 lähestyy näitä hyvin vahvasti.

Haastatelluista kaksi sanoi ihanneoppilaan määrittelyn olevan vaikeaa, yksi perui pitkän pohdinnan jälkeen määritelmänsä ja yksi ei alunperinkään ryhtynyt määrittelemään oppilas-ihannettaan, vaan totesi jokaisen oppilaan olevan omalla tavallaan hyvä.

42+ *Minkälainen se sun ihanneoppilas vois sitte olla?*
...Musta tuntuu että ihminen ei oo koskaa riittävän kypsä kohtaamaan näitä kaikkia asioita. Jos ajattelee, että pitäis nähdä se hyvä mikä siinä lapsessa on ja niitä on 26 - 30. Kyl siinä mennään semmoseen stereotypiaan välillä, et yritetään saada niitä samaan muottiin, koska ei päästä eteenpäin kurssissa. Okei. Eli mä en pysty määrittelemään sanaa ihanneoppilas enää, mulle se on niinku, ei se ole, emmä vois laittaa semmosia raameja. Ne on yksilöitä, mutta niitten pitäis toimia ryhmän sääntöjen mukaan. Emmä määrittele tommosta käsitettä sen tarkemmin, mä vain kuvailen jotain piirteitä, mutta mä en pysty määrittelemään.

Miesopettajien ihanneoppilaassa korostuvat melko perinteiset arvot. Olen koonnut kaikki esitetyt ihanneoppilaan piirteet neljäksi piirrejoukoksi. Ylivoimainen enemmistö piirteistä liittyy oppilaiden käytökseen ja luonteeseen. Ajattelua ja tunne-elämää koskevien erittelyjen vähäisyys on silmiinpistävää. Lisäksi ihanneoppilasta kuvaavat sukupuoli ja ikä sekä eräät kuriositeetinomaiset hajapiirteet. Ala-asteen miesopettajien ihanneoppilas on.

1) hyväkäytöksinen
2) koulumyönteinen
3) positiivisesti maailmaan suhtautuva
4) 5-6 -luokkalainen tyttö

Tarkkaan ottaen hyvä käytös ja koulumyönteisyys voisivat yhtä hyvin kuulua yhteen positiivisen maailmasuhteen kanssa, jolloin ihanneoppilas olisi yleisesti persoonallisuudeltaan positiivinen. Olen kuitenkin pitänyt parempana erottaa ne omiksi, erityisesti kouluympäristöön kytkeytyviksi merkityskentiksi. Perustelen tätä seuraavasti: kuten jäljempänä käy ilmi, miesopettajat eivät katso kasvatusvelvollisuutensa ulottuvan juurikaan koulun ulkopuolelle. Näin ollen ei voida olettaa, että he ovat erityisen tietoisia, tai edes kiinnostuneita siitä, miten oppilaat käyttäytyvät koulun ulkopuolella. Toisaalta, oppilas voi koulussa pitää hyvää käytöstä eräänlaisena selviytymisstrategiana, olematta silti koulumyönteinen. Tällaista käyttäytymistä on havaittu erityisesti tytöillä. Koulua kritisoivan ja jopa häiritsevän käyttäytymisen yhdistyminen koulumyönteisyyteen on taas tyypillisempää pojille. Toisaalta oppilas saattaa sosiaalisista syistä olla hyvinkin koulumyönteinen, mutta pitää koulun ulkopuolista maailmaa pelottavana ja masentavana.

Hyvää käytöstä painottivat erityisesti vanhimmat miesopettajat ja toisaalta ei-isät. Koulumyönteisyyttä kuvattiin seuraavanlaisilla määreillä: kouluasioista kiinnostunut, opettajaan luottava, koulussa viihtyvä. Koulumyönteisyyttä toivottiin tasaisesti iästä ja

virkavuosista riippumatta. Isät pitivät kiinnostusta kouluasioihin jonkin verran tärkeämpänä kuin ei-isät, mutta heillähän on omakin lehmä ojassa.

Oppilaiden kouluviihtyvyyttä on tutkittu sekä koti- että ulkomaisin voimin. Tutkimukset osoittavat yhtäpitävästi, että tytöt viihtyvät ja menestyvät koulussa paremmin kuin pojat. Ikonen on omassa tutkimuksessaan todennut tyttöjen vastaavan paremmin koulun oppilasihannetta. Hän kysyy, perustuuko koulu pikkutyttöjen kulttuuriin, johon pojat pakotetaan sopeutumaan? Eriarvoisuus voi Ikosen mukaan johtaa poikien uhmamielisyyteen, koulun merkityksen kieltämiseen. (Kääriäinen et al. 1992, 42)

Tämän tutkimuksen perusteella voisi väittää, ettei mikään ole muuttunut, ainakaan mitä tulee tyttöjen ja poikien asemaan suhteessa koulun ihanneoppilaskäsityksiin. Miesopettajat ovat suorastaan liikuttavan yksimielisiä siitä, että suurin osa ihanneoppilasta on tyttöjä. Ikonen toteaa, että lapsen ensimmäinen opettaja on yleensä nainen ja tytöt menestyvät poikia paremmin naisellisessa ympäristössä. (Kääriäinen et al. 1992, 42) Opettajan sukupuolen vaihtuminen ei kuitenkaan näytä muuttavan tätä tilannetta.

Kaikki tutkijat eivät suinkaan jaa käsitystä tyttöjen määräävästä asemasta koulun kulttuurissa. Nenolan mukaan naiset ovat poissuljettuja, heillä on vähemmän kulttuurista valtaa, mikä korostuu valtakulttuureissa. Mieheys on arvostetumpaa kuin naiseus. Tutkiessaan nuorten alakulttuureja McRobbie ja Garver ovat tulleet sihen tulokseen, että tytöt ovat sielläkin marginaalisia. Tytöillä on omat alakulttuurinsa, mutta aikuisten on vaikea päästä niihin sisälle, koska ne ovat eristyneempiä kuin poikien kulttuurit. (Lahelma & Gordon 1993, 132 - 134)

Virallisen koulukeskustelun oppilas on neutraali, vailla ominaisuuksia. Todellisuudessa he kuitenkin ovat tyttöjä ja poikia, joilla on toisistaan poikkeavat sosiaaliset taustat ja asemat ja persoonallisuuden rakenteet. Tietoisuus omasta sukupuolesta on molemmille sukupuolille tärkeä osa persoonallisuuden kehitystä. Pojat ovat jo varhaisessa vaiheessa vakuuttuneita oman sukupuolensa paremmuudesta. Ethelbergin mukaan tyttöjen toiseus, käsitys kuulumisesta sukupuolen perusteella toisarvoiseen ihmisryhmään, syntyy jo 5-7 vuoden iässä. Luokkahuoneessa pojat saavat enemmän huomiota ja kiinnostavampia ja hauskempia tehtäviä kuin tytöt. Poikien sallitaan poiketa koulun normeista paljon enemmän kuin tyttöjen. (Lahelma & Gordon 1993, 136 - 145) Ikosella on selvästi erilainen käsitys näistä viimeksi esitetyistä väittämistä. Ikosen mukaan pojat uhmaavat normeja ja väheksyvät koulun merkitystä, koska he eivät tyttökulttuurin hallitsemassa koulussa saa riittävästi tunnustusta osakseen. Kysyin muutaman lukion ensimmäisellä luokalla opiskelevan tytön mielipidettä tästä asiasta. Tyttöjen nimet on henkilösuojan varmistamiseksi muutettu.

> *Onks siinä teidän mielestä mitää eroo, et saako tytöt käyttäytyä koulussa samalla tavalla ku pojat?*
> SIRPA: En mä oikeen tiä, tai saa ne huutaa ja sillai, aika paljo enemmän ku tytöt.

ANNE: Mun mielestä kyllä pojat lentää paljo helpommin luokasta ulos, et mun mielestä tytöt saa kyllä kälättää omia juttujaan enemmän ja opet ei välitä mitää.
RIINA: Niin mut pojat on sillee, et ne häiritsee muita enemmän. Niit ei huvita totella, tai sit ne on vaan niin lapsellisii. Et pitäs vissiin kokeilla joskus et mitä tapahtus jos olis samanlainen ku ne.

Kaikkein eniten ihanneoppilaalta edellytettiin myönteistä maailmasuhdetta. Tähän liittyviä määreitä kertyi yhteensä toistakymmentä, ja niitä löytyi kaikilta muuttujaryhmiltä. Ihanneoppilas on avoin, iloinen, aktiivinen, sosiaalinen, tarkkaavainen. Iällä tai isyydellä ei ollut merkitystä, mutta positiivinen maailmasuhde painottui niillä haastatelluilla, joilla virkavuosia oli alle 10 tai yli 30. Vaikuttaa oudolta, mutta selitystä on ehkä haettava kokemuksen ja työssä jaksamisen suhteesta. Kinnusen tutkimus osoittaa, että opettajien työtyytyväisyydellä ja stressaantumisasteella on yhteys kouluasteeseen, ikään ja sukupuoleen. Nuoremmat opettajat kokevat stressiä enemmän kuin vanhemmat ja naiset enemmän kuin miehet. Nuorten stressi saattaa heijastella ristiriitaa, jonka he kokevat työhön kohdistamiensa ennakko-odotusten ja arkitodellisuuden välillä. Stjernbergin aineistossa opettajan ammatillinen minäkäsitys heikkenee, mutta työn arvostus lisääntyy iän myötä. Työn arvostuksen nousu saattaa johtua siitä, että vanhemmiten opettajat alkavat arvostaa työn tarjoamaa taloudellista turvaa. (Kääriäinen et al. 1992, 28).

Suhteutettaessa tämä tutkimus Kinnusen ja Stjernbergin aineistoihin, voisi ajatella seuraavasti: uran alkuvaiheessa opettaja on kokematon ja stressaantunut, jolloin "helpot" oppilaat ovat mieleisiä. Keskivaiheilla kokemusta on jo karttunut, alkuvaiheen stressi lievittynyt ja opettaja selviää vaikeammistakin pedagogisista ongelmista. Opettajuuden ehtoopuolella kokemus on luonnollisesti edelleen lisääntynyt, mutta ikä ja aleneva valmius omaksua uutta, eräänlainen leipääntyminen, palauttavat ihanneoppilaskuvaan "alkuperäisiä" piirteitä.

Lahelman ja Gordonin mukaan opettajat pitävät tytöistä oppilaina, mutta ovat kiinnostuneempia pojista ihmisinä. Eräiden tutkimusten mukaan poikia palkitaan hyvistä suorituksista ja tyttöjä hyvästä käytöksestä. (Gordon & Lahelma 1993, 145) Useiden tutkijoiden mukaan tytöt ja pojat oppivat piilo-opetussuunnitelman välityksellä hyväksymään asemansa sukupuolen mukaan jakautuneissa työ- ja valtarakenteissa, joissa tytöt sosiaalistetaan alistettuun roliin ja naisellisiin stereotypioihin, joita opettajan ja oppilaan vuorovaikutus vahvistaa. (Gordon & Lahelma 1993, 145) Sukupuolinen sosiaalistaminen ei toki ole pelkästään koulumaailman ilmiö, vaan se on syvällä historiassa ja yhteiskuntamme rakenteissa. En usko, että mieheys ja naiseus ovat koskaan olleet avoimesti, ilman normeja rakentuvia ihmisyyden aspekteja. Meitä on läpi historiamme opetettu ja kasvatettu - milloin avoimemmin, milloin peitetymmin - siihen, millaisia meidän tulee sukupuolemme perusteella olla ja miten meitä saa kohdella.

"Kun kävelin tänään yksin tietäni, päivän jo painuessa, tuli vastaani vanha vaimo ja puhui näin minun sielulleni: "Paljon on Zarathustra puhunut meille naisillekin, mutta koskaan hän ei ole puhunut meille naisesta." Ja minä vastasin hänelle: "Naisesta pitää puhua vain miehille." "Puhu minullekin naisesta", hän virkkoi; "minä olen kyllin vanha sen kohta taas unohtaakseni." Ja minä tein vaimon mieliksi ja puhuin hänelle näin: "Naisessa on kaikki arvoitusta ja kaikkeen, mitä naisessa on, kuuluu yksi ratkaisu: sen nimi on raskaus. ...Mies on kasvatettava sotaa varten ja nainen soturin virvoitukseksi: kaikki muu on sulaa hulluutta. ...Lelu olkoon nainen, puhdas ja hieno, jalokiven kaltainen, vielä olemattoman maailman hyveiden säteillänsä kirkastama. ...Rakkautenne olkoon teidän kunnianne! Vähän nainen muuten kunniasta ymmärtää. ...Mies pelätköön naista, kun tämä vihaa: sillä mies on syvimmältä sielultaan vain paha, mutta nainen huono. ...Miehen onni on: minä tahdon. Naisen onni on: hän tahtoo. ...Ja totella täytyy naisen ja löytää syvyys omalle pinnalleen. Pinta on naisen mieli, liikkuva myrskyinen kalvo matalain vetten päällä. Mutta miehen mieli on syvä, hänen virtansa kohisee maanalaisissa luolissa: nainen aavistaa hänen voimansa, mutta ei sitä käsitä." Silloin virkkoi minulle vanha vaimo: "Paljon somaa on Zarathustra sanonut ja sanonut liiatenkin niille, jotka ovat siihen kyllin nuoria. ...Ja nyt ota kiitokseksi pieni totuus! Olenhan minä kyllin vanha siihen!" ..."Anna minulle, vaimo pieni totuutesi!" sanoin minä. Ja näin puhui vanha vaimo: "Menetkö naisten luo? Älä unohda piiskaa!" Näin puhui Zarathustra. (Nietzsche 1962, 54-56)

Miesopettajien ihanneoppilas on hyvin käyttäytyvä, koulumyönteinen, maailmaan positiivisesti suhtautuva 5-6 luokan tyttö. Ihanneoppilaskuvan perusteella miesopettajien kasvatuksen päämääräänä voidaan, hieman karkeistaen, pitää oppilaan sosiaalistamista, sopeuttamista yhteiskunnassa vallitseviin normeihin ja arvojärjestelmään. Tähän viittaa mielestäni erityisesti se, että sosiaalistamista torjuvat tekijät, kuten älykkyys, kriittisyys, omaaloitteisuus ja koulumaailmassa paljon puhuttu terve itsetunto saivat kukin haastatteluissa vain yhden "äänen".

Sosialisaatio kasvatuksen päämääränä merkitsee epäkriittistä vallitsevaan arvojärjestelmään sitoutumista ja sitouttamista. Yhteiskunta muokkaa yksilöä ja istuttaa arvonsa hänen tajuntaansa vaihtoehdottomina dogmeina. Yhteiskunta ei ole enää siinä toimivien yksilöiden luomus, vaan pikemminkin yksilöt ovat yhteiskunnallisten voimien tuotosta. (Puolimatka 1999, 148) Haluan jäljempänä esittelemäni Harrisin tutkimuksen tapaan erottaa käsitteet sosiaalistaminen ja sosiaalistuminen. Sosiaalistaminen on yksilön ulkopuolelta tulevaa vaikuttamista, sosiaalistuminen taas sisäinen prosessi. Tässä mielessä esimerkiksi älykkyys ja kriittisyys voidaan nähdä sosiaalistamista torjuvina; sosiaalistumiselle ne taas ovat välttämättömiä ehtoja. Tällainen sosiaalistamis-sosiaalistumispohdinta voi vaikuttaa triviaalilta, koska lopputuloshan saattaa kummassakin tapauksessa olla jokseenkin sama. Minusta ei silti ole yhdentekevää, onko yksilö itse sosiaalistumisprosessin aktiivinen toimija

vai passiivinen vastaanottaja. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissakin on peruskoulun toiminnan tavoitteeksi asetettu sellaisten asenteiden ja valmiuksien kehittäminen, jotka luovat oppilaille edellytyksiä toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä (POPS 1994, 14).

5.7 Isät, äidit ja muut sylit

Tutkimukseen osallistuneet pitivät kotikasvatusta ehdottomasti tärkeimpänä tekijänä alle kouluikäisen lapsen persoonallisuuden kehittymisessä. Kotikasvatuksen lisäksi lasta voimakkaasti muokkaavina tekijöinä miesopettajat pitivät geneettistä perimää, kasvuympäristöä ja mediaa. Kaveripiirin vaikutusta ja kulttuurisia tekijöitä tutkittavat eivät pitäneet kovinkaan merkittävinä. Kotikasvatuksen merkityksen korostamisesta huolimatta vastaajat suhtautuivat melko pessimistisesti vanhempiin kasvattajina. Vanhempien katsottiin olevan kyvyttömiä kasvattamaan, tai jopa tietoisesti laiminlyövän kasvatustehtävänsä, jättävän lapsensa kaveripiirin ja median kasvatettaviksi.

31+ *No mitkä asiat sitte vaikuttaa siihen et minkälaisia lapset on ja mitä niistä voi tulla?*
- No aina vain on vahvistunu periaattees viime vuosina se, että vanhemmat siihen vaikuttaa, eli se kasvatus mikä sille lapselle on sieltä hiekkalaatikkoikääsestä ylöspäin annettu, tai sitte jätetty antamatta. Eli vanhempien osuus on hyvin ratkaiseva ja yleensä jos lapsen kans on ongelmia, niin hyvin harvoin sen huoltajan kanssa myöskää vältttämättä synkkaa sillä opettajalla sitte niin hyvin. Elikkä usein vanhemmat taas sitte puolustaa sitä lastaan ja puolustaa omaa kasvatustaan, jota he ei välttämättä kuitenkaa oo aktiivisesti tehny ja lapsi on saanu kasvaa itsekseen.

Kasvatususko, usko vanhempien ylitsekäymättömään kykyyn tietoisesti kasvattamalla ohjata lastensa kehittymistä haluamaansa suuntaan, on peräisin Sigmund Freudilta. Näin väittää Harris maailmaa kohauttaneessa teoksessaan Kasvatuksen myytti. Käsittelen Harrisin teosta tässä melko laajasti, koska siinä esitetyt käsitykset ovat osin täysin päinvastaisia kuin tämän tutkimuksen tulokset.
Harrisin teoksen perusajatus on myyttisen kasvatususkon kumoaminen. Harris pitää vanhempia tärkeinä lastensa huoltajina, mutta kieltää heidän merkityksensä kasvattajina. Hän todistelee väitteitään muun muassa kaksostutkimuksilla. Sillä, kasvatetaanko identtiset kaksoset samassa vai eri perheessä, ei ole Harrisin mielestä mitään vaikutusta siihen, kuinka erilaisiksi heidän persoonallisuutensa kehittyvät. Käyttäytymisgeneetikkojen tutkimukset ovat osoittaneet, että samassa kodissa, samojen vanhempien kasvattamana varttuneet sisarukset muistuttavat toisiaan vain siinä määrin, kuin heillä on yhteisiä geenejä. Ympäristö ei selitä yhdenmukaisuuksista mitään. Joidenkin psyykkisten ominaisuuksien ja eritoten

älykkyyden kohdalla on havaittu kotiympäristön ohimenevää vaikutusta. Tämäkin korrelaatio on heikohko ja katoaa teini-ikään tultaessa (Harris 2000, 54-56)

Maccobyn ja Martinin tutkimuksen perusteella Harris esittää, että sellaisilla seikoilla, jotka ovat perheen kaikille lapsille olennaisesti saman kaltaisia, ei ole lapsiin juuri mitään vaikutusta. Täten olisi lasten sosialisaation kannalta yhdentekevää, ovatko vanhemmat töissä vai eivät, viettävätkö he aikaansa kulttuuriharrastuksissa vai juopottelevatko päivät pitkät, pysyvätkö naimisissa vai eivät. Yhtä vähän merkitsee se, onko kotina kartano, kerrostaloasunto, vai peltihökkeli. Tämän perusteella, Harris toteaa, sosialisaatiotutkijoiden oli joko hyväksyttävä, että kodilla ei ollut mitään vaikutusta, tai sitten vaikutusta oli vain niillä seikoilla, jotka ovat kaikille lapsille erilaiset. (Harris 2000, 60-62)

On selvää, että kukin lapsi saa hieman erilaisia kokemuksia kotipiirissä. Yhtä rakastetaan, vaikka vanhemmat kuinka yrittäisivät ja muuta väittäisivät, enemmän tai ainakin eri tavalla kuin toista ja hänestä kasvaa erilainen. Ei voida kuitenkaan osoittaa kiistatonta kausaalisuhdetta: että lapsesta tulisi parempi kuin toisesta siksi, että häntä rakastetaan enemmän. Saattaahan olla, että lapsi oli jo alunperin, geneettisesti, parempi ja sai siksi enemmän rakkautta osakseen. Lasten erilaiseen kohteluun pitäisi löytää sellainen syy, jota ei voi selittää perinnöllisyydellä. Tällaisen syyksi on esitetty lasten ikäjärjestystä. Esikoinen ja hänen jälkeensä syntyvät lapset voivat geenien arvonnassa selvitä aivan yhtä hyvin, mutta syntymän jälkeen heidän maailmansa ovat erilaiset. Esikoinen saa aluksi vanhempiensa jakamattoman huomion, mutta joutuu toisen lapsen syntyessä kilpailutilanteeseen, kun taas uusi tulokas tottuu kilpailuun alusta asti. Tämä ja monet muut esikoisen ja toisen lapsen kasvuympäristön erot ovat melko tarkasti ennustettavissa. Psykologit ovat tutkineet asiaa yli 50 vuoden ajan, etsineet näitä eroja ja pyrkineet osoittamaan, että ikäjärjestys vaikuttaa persoonallisuuteen. Sveitsiläistutkijat Ernst ja Angst ovat käyneet läpi kaiken, mitä ikäjärjestyksestä ja persoonallisuudesta on kirjoitettu vuosien 1946 ja 1980 välillä. Tutkimuskatsausta aloittaessaan sveitsiläiset uskoivat voivansa todentaa hypoteesin, jonka mukaan persoonallisuudessa on ikäjärjestyksen mukaista vaihtelua. Toisin kävi. Karsittuaan puutteelliset tutkimukset pois, he totesivat, ettei hypoteesia voitu jäljelle jääneen aineiston perusteella todentaa. Varmistuakseen asiasta Ernst ja Angst tekivät vielä oman tutkimuksen. He tekivät yliopistoikäisille 7582 persoonallisuustestiä. Tulokset olivat kasvatususkoisten näkökulmasta yhtä lohduttomia. (Harris 2000, 62-66) Harris myöntää, että ikäjärjestyksellä on vaikutusta kotona. Sisarussuhteissa muodostuneet käyttäytymismallit eivät kuitenkaan kantaudu edes päiväkoti-ikään saakka. (Harris 2000, 88)

Sosiaalistuakseen ihmisen on opittava käyttäytymään yhteiskunnassa hyväksyttävällä tavalla. Hyväksytty käyttäytyminen kuitenkin vaihtelee sen mukaan, mihin sosiaaliseen kategoriaan ihminen kuuluu. Niinpä lapsen on tunnistettava oma sosiaalinen kategoriansa ja opittava sen koodi. Ongelman ydin on se, että me kuulumme yleensä useaan sosiaaliseen kategoriaan; meillä on perhe, kaveripiiri, harrastuspiirejä, uskonnollisia ja polittisia

sidosryhmiä, jne. Harris korostaakin käyttäytymisen kontekstuaalisuutta. Koti on yksityinen maailma, kodin ulkopuolella julkiset maailmat, joissa vallitsee erilainen koodi. (Harris 2000, 216)

Harris pitää vertaisryhmiä lapsen luonnollisena ympäristönä, joihin he samastuvat ja joiden normit he omaksuvat. Hän kutsuu tätä ryhmäsosialisaatioteoriaksi. Toisaalta hän itse epäilee termin sopivuutta, koska sosialisaatio viittaa ulkopuoliseen vaikuttamiseen ja Harris pitää lapsia itseään sosialisaatioprosessinsa aktiivisina toimijoina. Olisiko siis ryhmäsosiaalistuminen parempi termi kuvaamaan Harrisin tarkoittamaa prosessia? Koska lapset elävät yleensä kulttuurisesti melko yhtenäisessä ympäristössä, saattaa vaikuttaa siltä, että kulttuuri välittyisi lapselle kotoa. Harris kuitenkin väittää toisin: jos vertaisryhmän kulttuuri eroaa kodin kulttuurista, vertaisryhmä voittaa aina! Vertaisryhmä siis määrää, mikä kotona opittu on hyväksyttävää. Tämä pätee jopa kieleen. Siirtolaisten lapsetkin omaksuvat poikkeuksetta sen kielen, jota kaverit puhuvat. (Harris, 2000, 453)

Kasvatusoletuksessa on viisi perustavanlaatuista virhettä. Ensimmäinen virhe on ydinperheen olettaminen lapsen luonnolliseksi ympäristöksi. Tässä ei kuitenkaan ole mitään erityisen luonnollista. Muusta maailmasta eristynyt ydinperhe on vasta muutama sata vuotta vanha keksintö, joka kaiken lisäksi on nykyisin yhä harvemman lapsen todellisuutta. Toinen virhe on sosiaalistamisoletus. Lapset eivät opi käyttäytymään yleisesti hyväksytyllä tavalla, koska sellaista tapaa ei ole, vaan kaikki ihmiset käyttäytyvät iästään, sukupuolestaan, sosiaalisesta statuksestaan, ym. johtuen eri tavoin. Lapset opettelevat käyttäytymään oman sosiaalisen kategoriansa edellyttämällä tavalla. Heitä ei voi sosiaalistaa, he sosiaalistuvat itse.

"Aina kun opetamme lapselle jotakin, estämme häntä keksimästä sitä itse. Ja kuitenkin se, minkä sallimme hänen keksiä omin päin, säilyy hänessä kiistattomasti hänen elämänsä loppuun asti." (Jean Piaget)

Kolmas virhe liittyy oppimiseen. On oletettu, että lapsi käyttäytyy kotona opitulla tavalla kodin ulkopuolellakin, vaikka aina on ollut selvää, että ihmisten käyttäytyminen on kontekstuaalista, olivatpa he minkä ikäisiä tahansa. Lisäksi on oletettu virheellisesti, että jos lapsi käyttäytyy kodin ulkopuolella toisin kuin kotona, on kodilla kuitenkin ratkaisevampi vaikutus. Neljäs virhe on se, ettei geeneille ole vieläkään annettu niille kuuluvaa merkitystä persoonallisuuden kehittymisessä. Viides virhe on evoluution unohtaminen. Unohdetaan se tosiseikka, että esi-isämme ovat miljoonia vuosia eläneet itseään vahvempien ja terävähampaisempien petojen keskellä ja selvinneet siitä vain toimimalla ryhminä. (Harris 2000, 451)

En tiedä, onko Harris kasvatustieteen vallankumouksellinen utopisti vai suorasanainen ja teräväkatseinen näkijä. Joka tapauksessa hänen kirjassaan voi nähdä yhteyksiä

suomalaistenkin tutkijoiden ajatteluun vanhemmuudesta ja sen muutoksista. En osaa selkeästi muotoilla omaa kantaani Harrisin väitteeseen vanhempien vähäisestä merkityksestä kasvattajina. Omia lapsiani katsellessani minun on kuitenkin pakko myöntää, ettei väite ole aivan mahdoton.

Vanhemmuuden muuttuessa vanhemmat ovat menettäneet ehdottoman auktoriteettiasemansa viisauden, tiedon ja elämäntaidon edustajina. Perinteisen kasvatuksen rinnalle on muodostunut lapsen yksilöllisyyttä ja tasa-arvoa korostava kasvatus. Perheen päätöksenteossa lapsen ja aikuisen välinen suhde on muuttunut lapsen tottelevaisuutta korostavasta suhteesta tasavertaisemmaksi kaverisuhteeksi. (Hirsjärvi & Laurinen & tutkijaryhmä 2000, 31) Helsingin yliopistollisen keskussairaalan lastenpsykiatrian vastaava ylilääkäri Haukkamaa selittää huonoa vanhemmuutta pitkällä, sodasta alkavalla ketjulla. Sodassa kaatui yli 80 000 isäikäistä miestä ja äidit jäivät yksinhuoltajiksi. Sodan jälkeen Suomea rakennettiin uudestaan hartiavoimin, eikä lapsia ehditty kuunnella. Seuraavaksi neljännesmiljoona suomalaista muutti Ruotsiin. Ja lopulta iski lama ja koventuneet arvot. Haukkamaan mielestä tällainen sairastuttaa yhteiskuntaa. Häiriöt kumuloituvat sukupolvesta toiseen ja jokainen uusi sukupolvi saa omalla tavallaan huonon vanhemmuuden mallin, jonka siirtää omille lapsilleen. (Juurus 2001)

Huttusen mukaan vanhemman rooli käsitetään yhä kaikkiin auktoriteettisuhteisiin päteväksi perusmalliksi. Vaikka vanhempia pidetään yhteiskunnassamme lapsen kehityksen kannalta ratkaisevan tärkeinä henkilöinä, on vanhemmuus määritelty kovin epämääräisesti. Vanhemmuudesta voidaan erottaa biologinen, sosiaalinen ja psykologinen vanhemmuus. Biologisia vanhempia ovat lapsen siittäjä ja synnyttäjä. Sosiaalinen vanhempi on sellainen, jonka vanhemmuus on laillistettu. Esimerkiksi adoptiotapauksessa biologiset ja sosiaaliset vanhemmat voivat olla eri henkilöitä. Kasvatuksellisesti tärkeintä on psykologinen vanhemmuus, joka syntyy kun lapsi alkaa itse pitää jotakin tai joitakin henkilöitä vanhempinaan. (Huttunen 1991, 38)

Voiko olla niin, että vanhempien auktoriteetin murtuminen ja aikuisen ja lapsen keskinäisen suhteen muuttuminen enemmän kaverisuhdetta muistuttavaksi on itse asiassa hävittämässä psykologista vanhemmuutta? Huttusen mukaan psykologiseen vanhemmuuteen kuuluu muun muassa seuraavia piirteitä:

1. Lapsen ja aikuisen jatkuva vuorovaikutus.
2. Lasten päivittäisten tarpeiden tyydyttäminen ja heidän hyvinvoinnistaan huolehtiminen.
3. Vanhempi on lapsen samastumiskohde.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden miesten vastauksissa korostuu huoli kaikkien näiden piirteiden heikkenemisestä. Vanhemmat ovat syystä tai toisesta yhä enemmän poissa kotoa, jos eivät fyysisesti niin henkisesti. Näin ollen jatkuva vuorovaikutus on käytännössä mahdo-

tonta, tai sitten se tapahtuu erilaisten viestintävälineiden välityksellä: sähköpostiviesteinä, puhelimitse, kotiin jätettyinä viestilappuina.

Jos aikuisen ja lapsen välillä ei ole jatkuvaa vuorovaikutusta, niin ei vanhemmille liene kovin helppoa huolehtia lasten päivittäisistä tarpeista ja hyvinvoinnista. Lapsilla kun on muitakin kuin aineellisia tarpeita eikä hyvinvoinniksi riitä, että on katto pään päällä, muotivaatteet, mikrouuni ja pakastimessa ruokaa ja jääkaapin ovessa lappu: "Olen viikon työmatkalla. Pöydällä on rahaa, osta mitä tarvitset ja pidä hauskaa."

Jos lasten kasvatus on menossa tuohon suuntaan, niin kuin saamieni vastausten perusteella pahasti näyttää, niin sopii ihmetellä mihin tai kehen lapset voivat ja *haluavat* samastua? Astuuko kaveripiiri, vertaisryhmät, vanhempien rooliin samastumiskohteena ja kasvatuksen päätekijänä? Jos yhdistää Harrisin käsityksen vertaisryhmän hallitsevasta asemasta kasvatuksessa, suomalaisten tutkijoiden käsitykset vanhemmuudesta ja sen muutoksista sekä tässä tutkimuksessa esille tulleen huolen psykologisen vanhemmuuden katoamisesta, voi ajatella seuraavasti: vanhemmat ovat nykylasten ja -nuorten maailmassa pikemminkin kaveripiiriin kuuluvia, eivät biologisten tai sosiaalisten syiden nojalla heihin nähden auktoriteettiasemassa olevia henkilöitä.

Perimän miesopettajat katsoivat olevan yhteydessä muun muassa taiteelliseen lahjakkuuteen ja asettavan rajat henkiselle kasvulle. Yksi haastatelluista totesi parantuneen koulutuksen antavan lapsille kuitenkin mahdollisuuden ylittää vanhempiensa älyllinen kapasiteetti.

41+ *Sä oikeestaan mainitsit ton perimän, että minkämoisen osuuden sä sille laskisit?*
...
Onko jotain tiettyjä asioita jotka tulee perimän kautta tai--?
Niin, no niitten erittely nyt sitte. Tietenki tämä älyllinen kapsiteetti ja muut vastaavat niin tottahan se sieltäpäin tulee sitte niitä asioita jotka vaikuttaa, mutta tietenki sitte miten asioita käsitellään ja miten käyttäydytään yksin ja porukas ja tälläset, niin nehän on pitkälti opittuja kotipiiristä ja sisaruksilta ja yleensä kodista. Miksei sillonki tietysti jo alle kouluikään, niin kavereitaki on jo paljo ja kavereitten kans touhutaan, mutta kyllä se suuri vaikutus kumminki siinä kotona vielä mun mielestä on.

42 - *No sit jos sä ajattelet lasta sellasena ku hän on kouluun tullessaan, niin mikä tai mitkä tekijät on tehny sen ihmisen joka hän sillä hetkellä on?*
Perintötekijät on tietysti sellanen lähtökohta, eräs lähtökohta, että kyllä ne varsinki tähän älylliseen kehityksen tasoon ihan kylmästi geenit antaa sellasen tietyn tason, jota voi sitte ylöspäin rakentaa. Mutta ympäristöolosuhteiden vaikutus on suuri ja tuntuu että se on yhä suurempi. Lapset elää kyllä niin erilaisis perheissä ja niin erilaisissa ympäristöissä ja tuntuu, että yhteiskunnan paha olo heijastuu lapsissamme (hieman huvittuneena), että kyllä kai nämä kaks asiaa on, jos siihen ny vähä kaverit sitte lisätään, mutta kyllä se koti on tärkein tietysti, että geenien ja, perintötekijöiden ja ympäristön yhteisvaikutus.

Historian kuluessa älykkyyttä on joskus käytetty armottomana lyömäaseena ihmisiä luokiteltaessa. Lahjakkuuseroja on, se on tosiasia; älykkyydestäkin lienee perittyä noin 70%. Peritty älykkyys on kuitenkin vain lähtökohta. Lahjakkaaksi tullaan älyllistä perintöainesta jalostamalla, siis kovalla työllä. Galton, modernin lahjakkuustutkimuksen uranuurtaja, järkeili, että evoluutio suosii tarkka-aistisia yksilöitä. Nopea reagointikyky oli Galtonin mielestä älykkyyttä. Teoksessaan Hereditary Genius Galton esitti, että lahjakkuus, mutta myös rikollisuus, köyhyys ja yhteiskunnallinen asema ovat periytyviä. Ihmiskunnan tulevaisuus piti Galtonin mukaan turvata rodunjalostuksella: vain lahjakkaita tuli kannustaa hankkimaan lapsia. (Uusikylä 1998, 151)

Portinin mukaan perinnöllisyysajatteluun sisältyy monia virheitä. Yhtenä virheenä hän pitää käsitystä, että tietystä genotyypistä väistämättä seuraa tietty fenotyyppi. Toisin sanoen on virhe olettaa, että perimä olisi määräävä tekijä persoonallisuuden muovautumisessa. On ominaisuuksia, jotka ovat täysin geenien määräämiä, mutta ne ovat pikemminkin poikkeus kuin sääntö. Kognitiiviset ominaisuudet, samoin kuin persoonallisuus ja yhteiskunnalliset ominaisuudet ovat perimän ja ympäristön monimuotoisen yhteisvaikutuksen tulosta. (Portin 1998, 32) Itse olen sitä mieltä, että puhtaasti geenien määräämiä ovat vain ns. kvalitatiiviset ominaisuudet (kvalitatiivinen on tässä yhteydessä biologisessa merkityksessä), kuten silmien ja hiusten väri, veriryhmä, jne.

Toinen väärinkäsitys on, että geenit määräisivät kapasiteetin. Tämän käsityksen mukaan lapsi olisi perimänsä vanki. Portinin mukaan ympäristöllä on kuitenkin tärkeä osa siinä, miten peritty kapasiteetti tulee esiin. Perinnöllisyyden merkitystä ei voi määritellä ilman spesifiä ympäristöä. Ilman ympäristöä ei ole perinnöllisyyttä. (Portin 1998, 33)

Eysenck on todennut huomattavia eroja älykkyystesteissä ja koulusaavutustesteissä. Burtin älykkyyden ryhmätestissä perimän osuus oli kolminkertainen koulusaavutustesteihin verrattuna. Älykkyystestit eivät siis mittaa koulumenestystä, vaikka älykkyysosamäärä siihen vaikuttaakin. Koulusaavutusten erot johtuvat enemmän ympäristöstä kuin älykkyysosamäärästä. (Hautamäki 1978, 28)

Hahnin mukaan älykkyys on sosiaalinen ilmiö. Älykkyys on peräisin yhteiskunnallisesta vuorovaikutuksesta, jossa yksilö omaksuu yhteisön ajattelukäytännöt. Älyä myös käytetään kulttuurissa ja tuotannossa kollektiivisesti. Älykkyys on siis kaikkien ihmisten ajattelutoiminnan synteesi. Suurin osa ihmiskunnan saavutuksista on sellaisia, ettei niille voida esittää yhtä ainoaa keksijää. Lisäksi idean löytäminen on vain osa uutta luovaa prosessia. Yhtä tärkeitä kuin keksijä, ovat kuuntelija, soveltaja, kriitikko, käyttäjä. (Häyrynen & Hautamäki 1976)

Toisaalta jotkut haastatelluista pitivät perittyjä ominaisuuksia lasten vahvuuksina, joiden löytäminen ja tukeminen on koulun tehtävä.

53 - *No mikä on geneettisen perimän osuus? Kuinka paljo se vaikuttaa?*
Lapseen?
Niin siihen että minkälainen lapsesta tulee?
Eikö se oo aika huomattava, kuitenkin? Sillä tavalla että sen, mehän puhumme aina siitä lahjakkuudesta joka tosiaan on löydettävä sieltä lapsesta, mutta kyllä mä katson että geeniperintö, niin niin, sillon kun puhutaan jostaki taiteellisuudesta, tai ilmaisukyvystä, niin kyllähän ne geeneissä tulee se perus sinne ja se pitää vain sitte löytää, että. Ku mun mielestä tiedetään, että jossaki suvus on määrättyjä taitoja, joita taas toises suvus ei ole. ...Mmm, vaikee kysymys.

Mediaa ja erityisesti televisiota miesopettajat pitivät merkittävänä ja vaarallisena lasten kasvattajana. He moittivat nykyisten lastenohjelmien laatua ja kiihkeää rytmiä, jonka he uskovat aiheuttavan lyhytjännitteisyyttä ja keskittymiskyvyttömyyttä. Erityisen huolissaan tutkittavat olivat alle kouluikäisten lasten kontrolloimattomasta televison katselusta. Vain yksi tutkittavista uskoi, että lasten katselutottumuksia ohjataan ja valvotaan, ja hänkin sanoi tämän koskevan vain normaaliperheitä.
Kytömäki pitää yhtenä perussyynä lasten ja nuorten televisiomyönteisyyteen sitä, että heillä on varsin suuret vaikutusmahdollisuudet katseluvalinnoissaan. Suomalaiseen perhedemokratiaan näyttää kuuluvan eri perheenjäsenten näkökulmien huomioon ottaminen niin, että television katselussa vahvimmilla on se, jolle kullakin hetkellä lähetettävä ohjelma on tärkein. Voi sanoa, että perheissä noudatetaan 'merkityksellisimmän valinnan periaatetta'. Lasten näkökulman huomioon ottaminen ja lasten erityislaatuisuuden arvostaminen tässä mielessä merkitsevät sitä, että lapset voivat käytännössä katsoa varsin vapaasti omat suosikkiohjelmansa. (Kytömäki 1999, 3.4)*

Nurmisen tutkimusten mukaan suomalaisten televisio-ohjelmien valintaa ohjaa ennen kaikkea tarjonta siten, että eniten katsotaan sellaisia ohjelmia, jotka lähetetään katsojien vuorkausirytmin kannalta sopivimpaan aikaan. Se, mitä ohjelmia arvostetaan, on eri asia kuin mitä katsotaan. TV:n ja radion välisessä kilpailussa, jos sellaista nyt todellisuudessa edes on, radio häviää. Televisiosta katsotaan huononakin pidettyä ohjelmaa, vaikka radiosta tulisi samanaikaisesti hyvänä pidettyä ohjelmaa. (Allardt & Littunen 1975, 365) Kytömäki on tästä toista mieltä. Se, että varhaisnuoret ovat innostunut televisioyleisö ei tarkoita sitä, että he suhtautuisivat kaikkeen television tarjontaan innostuneesti. Nuorilla on omat ehdottomat suosikkinsa ja vain harvoin aikaa kulutetaan "turhanpäiväisten" ohjelmien seuraamiseen. Kytömäen mukaan vaikuttaakin ilmeiseltä, että varhaisnuorten innostunut suhde tiettyihin ohjelmiin on osa kokonaisuutta, hyvin polarisoitunutta suhdetta televisioon. (Kytömäki 1999, 3.2)

Sven Hirnin kuvauksesta käy ilmi, että jo 1910-luvulla mediakasvatuksen tarvetta perusteltiin lähinnä kahdella tavalla: 1) ihmiset viettävät paljon aikaa media parissa ja 2)

*Kytömäen tutkimukseen viitatessani olen poikkeuksellisesti käyttänyt viittausperusteena tutkimuksen sisällysluettelon mukaista kappalejakoa. Tämä johtuu siitä, että tutkimus on ollut käytettävissäni vain htlm-muodossa, jossa sivunumerot eivät valitettavasti näy.

(tämän vuoksi) medioilla täytyy olla suuri vaikutus vastaanottajiinsa. Mediakasvatus on jo tuolloin liitetty läheisesti sensuuriin ja sen päätehtävänä on pidetty sen ajan rajoittamista, jonka lapset ja nuoret käyttävät median parissa.

Buckingham on hahmottanut kolme perinteistä mediakasvatuksen suuntausta. Moraalisen paniikin perinne perustuu väitteisiin, joiden mukaan televisio-ohjelmat lisäävät lasten ja nuorten väkivaltaista käyttäytymistä. Ruiskeen perinne korostaa television negatiivista vaikutusta perheisiin ja ennen kaikkea lasten älylliseen kehitykseen. Tajuntateollisuuden perinne puolestaan viittaa medioiden haitallisiin vaikutuksiin käyttäjien asenteisiin, uskomuksiin ja mielipiteisiin. Kaikille suuntauksille on ollut yhteistä käsitys yksioikoisista ja vaikutuksiltaan pääsääntöisesti kielteisistä mediasuhteista. Yleisön on oletettu koostuvan pääosin passiivisista kuluttajista ja etenkin lasten on nähty olevan vaaravyöhykkeessä.

31+ *Sä mainitsit tossa television lapsen kehitysmahdollisuuksia muokkaavana tekijänä. Voisiksä vähän täsmentää, mitä sä sillä tarkotat?*
- No lapset saa televisiosta mallin, varsinki jos saavat istua sen ääressä omin päinsä, katsella omia videoitaan mitä sattuvat, ilman että vanhemmat yhtää valvoo mitä lapset katsoo. Tuntuu että se on aika yleistä, että lapset saa kattoo periaattees kaiken, mitä teeveestä tulee, ilman mitää kontrollia. Ja tottakai lapsi ottaa mallia siitä, mitä hän näkee eikä välttämättä ymmärrä et se on näyteltyä.

Tässä asetelmassa mediakasvatus on saanut terveyssisarmaisia piirteitä: sen tehtävänä on pidetty "rokottamista" mediasairauksia vastaan. 1970- ja 1980-luvulla suomalaisessa koululaitoksessa pyrittiin suojautumaan huonoa taidetta ja ala-arvoista viihdettä ja toisaalta ideologista manipulointia vastaan. Tällaisia perinteitä ja periaatteita yhdistävä ongelma on ahtaasti tulkittu mediasuhde. On korostettu vain vaikutuksia ja erityisesti vaikeasti mitattavia lyhyen aikavälin vaikutuksia. Toinen keskeinen ongelma on yksioikoiset syy-seuraussuhteet, kuten "runsas videoväkivallan katselu lisää väkivaltaista käyttäytymistä". (Sihvonen1996, 17- 18)

Steinbockin mukaan television katsominen on kompensoiva ja riippuvuuteen perustuva suhdejärjestelmä. Ihmisten vieraantuneisuuden kokemus synnyttää tarpeen samastua television tarjoamiin ideaalikuviin. Tästä tarpeesta kumpuavaa kokemushalua ruokkivat lukemattomat täyttymättömät odotukset ja lupaukset ekstaasiin yltämisestä. Television lumo syntyy olemisen riittämättömyyden kokemuksesta, jota kuvaruudun kauppaama lume lääkitsee. (Sihvonen 1996, 104)

Kytömäki on omassa tutkimuksessaan todennut, että vanhempien kontrolli lasten mediakasvatuksessa on vähäinen, jota tulosta voisi tulkita aiemman lasten mediakasvatusta koskevan tutkimuksen täydennykseksi. Aiemmassa tutkimuksessa vähäistä kontrollia pidetään usein välinpitämättömänä tai "epätäydellisenä" kasvatuksena. Kytömäen mukaan vanhemmat eivät kuitenkaan ole tilanteesta huolissaan. He näyttävät luottavan

kokemukseensa ja antavan lasten katsoa televisiota itsekseen, mikäli mikään ei viittaa vaikeuksiin katselutilanteissa. (Kytömäki 1999, 4)

Arvio siitä, että "varmaankin lapset katsoo eniten" on varsin yleinen haastateltujen vanhempien keskuudessa. Kuitenkin katsojatutkimuksissa on todettu, että lapsiperheiden vanhemmat katsovat noin tunnin enemmän televisiota kuin 10-14-vuotiaat. On kuitenkin huomattava, että puhuessaan televisiosta ja sen roolista perheessään vanhemmat korostavat katselua aktiivisina valintoina ja television omakohtaista merkitystä, jota katsojatutkimus ei mittaa. On selvää, että lapsille delegoidun päätäntävallan seurauksena vanhemmat joutuvatkin merkitykseltään monenlaisiin katselutilanteisiin. (Kytömäki 1999, 3.3)

Kasvuympäristön yhteyden lapsen kasvuun tutkittavat näkivät ensisijaisesti fyysisen ympäristön vaikutuksena. Useat vertasivat maaseudun ja kaupungin kasvatteja ja osa oli sitä mieltä, että maaseudulla kasvaneet lapset ovat kasvuympäristön rauhallisuuden ansiosta keskittymiskykyisempiä. Toisaalta kaupunkilaislapsia pidettiin sosiaalisempina ja rohkeampina. Jotkut tutkittavista olivat sitä mieltä, että parantuneet tietoliikenneyhteydet ja media yleensä sekä lisääntynyt matkailu ovat tehneet maaseudusta kasvuympäristönä hyvin samanlaisen kuin kaupungit ovat.

42 - *No sä puhuit tästä ympäristövaikutuksista, otit esimerkiksi tämmösen kaupunki-maaseutu erottelun. Voisitko sä sitä täsmentää millä tavalla se näkyy lapsessa, että minkälaisesta asuinympäristöstä hän tulee?*
Kyllä se näkyy, että mulla on lyhyitä työjaksoja ollu tietyillä asuinalueilla, joissa on tietysti suuria vuokra-asuntoalueita ja kaikenlaisia sosiaalisia ongelmia vanhemmilla ja näin, että jos se kaupunkiympäristö on sellanen, niin kyllä ne lapset on rauhattomampia, lyhytjännitteisempiä, eikä ne oikeen saa mistää kiinni, että kyllä tuollasen ihan perusmaanviljelijäperheen lapsi loppujen lopuksi, se on yhä edelleen tänä päivänä pitkäjännitteisempi noin keskimäärin, mitä joku kaupungin vuokra-asuntoalueelta oleva lapsi, että kyllä siinä selvä ero on.
Näetkö sä siinä mitään semmosta tekijää, joka vois tämmösellä kaupungin vuokra-asuntoalueella olla sitte lapsen eduksi verrattuna johonki maanviljelijäperheen lapseen?
- Kyllä tietty sosiaalisuus voi määrätyllä tavalla kasvaa semmoses ympäristös, jossa on lapsia enemmän ja täytyy pärjätä erilaisissa tilanteissa ja kyllä ne tietysti valmiimpia on monella tavalla, taas saattaa olla tälläsessä, ovat ehkä rohkeempia tuomaan ajatuksensa esille ja esiintymään ja näin poispäin, ettei se nyt pelkästään se jako oo mustavalkonen.

Yksi tutkittavista oli sitä mieltä, että vanhempien tuloluokalla on yhteys siihen, millaiseksi lapsi kasvaa. Hän piti sekä aineellista puutetta että korkeata tulotasoa haitallisina. Keskituloista perhettä hän piti lapsen ihmisyyden kannalta parhaana. Samoin kirjallisuutta piti tärkeänä yksi haastatelluista. Hän korosti sen merkitystä sähköisen median vastapainona ja aikuisen aktiivisen läsnäolon muotona. Oheiskasvattajilla, kuten päiväkotien henkilökunnal-

la, harrastusten ohjaajilla tai isovanhemmilla miesopettajat eivät katsoneet olevan juurikaan merkitystä alle kouluikäisen kasvussa.

Miesopettajien mielestä lapsen persoonallisuuden pääarkkitehteinä ovat ennen kouluikää lapsen omat vanhemmat. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat ympäristö ja perimä. Näistä kasvatusympäristö jakautui selkeästi kolmeen osaan: sosiaaliseen, fyysiseen ja henkiseen. Näihin kuhunkin liittyi jokseenkin saman verran piirteitä. Huomattava on, että useat ympäristöpiirteet sijoittuvat kahteen, tai kaikkiin kolmeen ympäristön osaan. Esimerkiksi kirjallisuus kuuluu fyysiseen ympäristöön siinä mielessä, että sitä joko on tai ei ole. Persoonallisuuden kehityksen kannalta ei toisaalta ole yhdentekevää millaista kirjallisuutta lapsen saatavilla on, joten kirjallisuus on myös osa henkistä ympäristöä. Huomattakoon, että olen sijoittanut jonkin piirteen useampaan ympäristön osaan vain silloin, jos haastateltava ei ole spesifioinut millä tavalla kyseinen piirre ympäristöön kuuluu. Tulokset olisivat epäilemättä tarkentuneet tai ainakin tulkkiutuneet hieman toisin, jos olisin tällaisia tarkennuksia huomannut pyytää.

Sosiaalista ympäristöä, johon kuuluvat mm. päiväkoti, harrastukset, kaveripiiri ja perheen sosiaalinen status, pitivät kaikki muuttujaryhmät yhtä merkityksellisenä. Mielenkiintoinen piirre on se, että oheiskasvattajat saivat opettajilta tylyn tuomion: heillä on lapsen persoonallisuuden kehittymiseen vain vähän, jos ollenkaan yhteyttä. Fyysinen ympäristö (asuinpaikka, päiväkoti, media ja erityisesti TV ja video) puhutti myös kaikkia tutkimukseen osallistuneita. Enimmäkseen pohdittiin maaseudun ja kaupungin eroja kasvuympäristöinä. Henkisen ympäristön päävaikuttajaksi nousi media ja erityisesti televisio ja video, joita jotkut epäilivät jopa vanhempiakin vaikutusvaltaisemmiksi kasvattajiksi.

Perimän voimaan uskottiin niin ikään kaikissa muuttujaryhmissä tasaisesti. Sellaiset seikat kuin älykkyys, taiteellisuus ja ilmaisukyky ovat vastaajien mielestä pääosin perinnöllisiä, mutta nekään eivät ole ympäristötekijöistä irrallaan.

Käsitys lapsen persoonallisuuden kehittymisestä ennen kouluikää on kaikilla muuttujaryhmillä hyvin samankaltainen. Jos jotakin eroja on, ne ovat hyvin pieniä: virkavuosien lisääntyessä usko sosiaalisen ympäristön merkitykseen hieman vähenee ja perimän painotus puolestaan lisääntyy. Henkinen ympäristö on isien mielestä hieman merkitsevämpi kuin ei-isien mielestä. Erot ovat kuitenkin suuruudeltaan sitä luokkaa, että niiden matemaattinen esittäminen edellyttäisi ilmeisesti useamman desimaalin tarkkuutta.

5.8 Tieto tallessa, tunteet hukassa

Kasvatuksen mahdollisuutta tarkastelen opettajan mahdollisuutena vaikuttaa lapsen kasvuun tilanteessa, jossa siihen ovat ennen häntä vaikuttaneet ja edelleen vaikuttavat monet muut kasvattajat. Tarkastelen asiaa kasvatuksen mahdollisuutena yleisesti ja kasvatuksen mahdollisuutena kasvun eri osa-alueilla.

Yleisesti miesopettajat eivät pitäneet kasvatusmahdollisuuksiaan kovin suurina. Syyksi tähän mainittiin se, että he ovat ajallisesti kovin vähän tekemisissä oppilaidensa kanssa. Haastatellut olivat myös sitä mieltä, että opettajan kasvatusmahdollisuus on hyvin pieni, jos kodin ja koulun kasvatus ovat ristiriidassa keskenään. Jos kotien kanssa ei löydetä yhteistä linjaa, ei opettajalla kasvattajana ole merkitystä.

30 + *Sit lapsi tulee kouluun ja hänestä on kasvanu tietynlainen. Mikä on koulun mahdollisuudet vaikuttaa hänen kasvuunsa ja kehitykseensä siitä eteenpäin ?*
- Siinä on mahdollisuuksia ja pakko on ajatella, että siinä on mahdollisuuksia hyvinki paljo, mutta toisaalta pitää kyllä huomata se, että minkä verran päivästä se oppilas on koulus ja minkä verran se on kotona ja aiva muualla ku koulus. Kyllä siinä se vaakakuppi painuu sen kaiken muun puolelle silloonki.

Modernin koulun selkeä asema ja tehtävä on rapautumassa, koska koulu kykenee monen kilpailijan miehittämässä kentässä tarjoamaan yhä harvemmille riittävän oppimisympäristön. Yhä suurempi osa oppimisesta tapahtuu koulun ulkopuolella. Silti Suomessa vallitsee edelleen kansainvälisesti arvioituna poikkeuksellinen koulutususko. Kodit ovat edelleen varsin kiinnostuneista koulusta, vaikka koulun tarjoamat yhteistyön muodot ovat sisällöltään usein kovin heppoisia. (Vuorinen 2000, 16-17)

Kouluun kohdistetut toiveet ja odotukset lisääntyvät koko ajan. Koulut itsekin joutuvat keskinäisen kilpailun pakottaminan antamaan yhä suurempia lupauksia. Kahden viimeisimmän vuosikymmenen aikana koulusta on tullut ristiriitaisten toiveiden, lupausten ja vaatimusten riivaama työpaikka. Työpaikka, josta puhutaan enemmänkin liiketaloudellisin kuin pedagogisin termein. Oppilaista on tullut "asiakkaita" ja "kasvatustuotteita". Tällainen hallintokulttuuri väheksyy Vuorisen mielestä kasvatusta, välittämistä ja ymmärtämistä, koska niitä on vaikea muuttaa suoritteiksi. (Vuorinen 2000, 17-19)

Minusta Vuorinen on valitettavan oikeassa. Koulu alkaa yhä enemmän muistuttaa markkinapaikkaa, jossa helppoheikkien mainoslauseet sinkoilevat. Asiakkaiden houkuttelemiseksi on annettava suurempia lupauksia kuin kilpailijat ja on luvattava jotain sellaista, mitä muilla ei ole: yrittäjyyskasvatusta, profiloitumista tähän tai tuohon suuntaan, seikkailukasvatusta, kuumailmapallojen rakentelua, ryhmäbodypaintingia ja tuloksia, tuloksia, tuloksia.

Ei ole ihme, että sekä koulut että vanhemmat ovat ymmällään eivätkä oikein ymmärrä toisiaan.

Puolimatkan mielestä kasvatuksen mahdollisuus riippuu siitä, että objektiivinen arvoydin on mahdollista määrittää. Tähän välttämättömään arvoytimeen kuuluu esimerkiksi se, että tieto on tietämättömyyttä arvokkaampi, kriittisyys ennakkoluuloisuutta, viisaus ymmärtämättömyyttä ja onnellisuus onnettomuutta arvokkaampi. Ilman tällaisia arvovastakohtia ei kasvatusta voida perustella ja erottaa kehitystä taantumisesta. (Puolimatka 1999, 23) Niin vanhemmat kuin koulukin luullakseni ymmärtävät tämä seikan ja ovat siitä jokseenkin samaa mieltä. Ongelmalliseksi asian tekee se odotusten ja vaatimusten ristiaallokko, jossa kasvattajat painivat. Tieto on arvokasta, mutta onko geometria arvokkaampaa kuin itämerensuomalaisten kielten opettelu, tai filosofia arvokkaampaa kuin aerobic-jumppa? Ja kenen näkökulmasta arvokkuus ja kasvatuksessa tavoiteltava hyvä määritellään?

Perustarpeiden tyydyttäminen, niin tärkeää kuin se hyvinvoinnin kannalta onkin, ei ole koulutuksen nimenomainen tehtävä. Kuitenkin koulutuksen tehtäväksi yleisesti katsotaan oppilaiden hyvinvoinnin lisääminen, eli koulutuksen tulee tuottaa heille jotain hyvää. Tästä opettajat ja kasvattajat ovat Whiten mukaan yksimielisiä. Siitä, mitä tämä koulutuksen tuottama hyvä on ja mitä sen tulisi olla, sen sijaan on hyvinkin eriäviä käsityksiä.

Englannissa tehdyssä tutkimuksessa useimmat vastaajista asettivat oppilaiden onnellisuuden koulun tärkeimmäksi tavoitteeksi. Mutta mitä he tarkoittivat onnellisuudella ja tarkoittivatko he onnellisuutta nyt vai joskus myöhemmin, kenties aikuisiässä? (White 1987, 23) Whiten mielestä koulun tavoitteena ei voi olla onnellisuus nyt tai joskus tulevaisuudessa, vaan oppilaan elämää on ajateltava kokonaisuutena. (White 1987, 38) Minua tämä epäilyttää. Ei kai koulu voi antaa mitään takeita koko loppuiän kestävästä onnellisuudesta? Koulu ei voi ennustaa, millaiseksi oppilaan elämä lopulta kehkeytyy. Toisaalta on muistettava, että onnellisuus koulussa on jotain muuta kuin onnellisuus koulun ulkopuolella. Luultavasti niillä on yhteys toisiinsa, mutta ei ehdotonta riippuvuussuhdetta. Koulun ulkopuolisesta onnellisuudesta ei väistämättä seuraa onnellisuus koulussa, eikä päinvastoin. Saattaahan koulu joskus olla jopa koulun ulkopuolisen onnen esteenä: rakastunut nuori haluaisi koko ajan olla rakastettunsa luona, mutta ei voi, koska kouluakin on käytävä. Koulu ei voi ennustaa tai determinoida oppilaidensa elämää niin, etteivät mitkään hallitsemattomat ja ennalta-arvaamattomat muutokset horjuttaisi onnellisuutta. Ainoa mahdollisuus on toimia hic et nunc , koulu voi minusta tehdä oppilaansa onnelliseksi (tai onnettomaksi) vain tietyllä hetkellä. Jos sitä tapahtuu tarpeeksi usein, on mahdollista, että hetkelliset onnentuntemukset muuttuvat mielentilaksi. Silloin oppilaalla on mahdollisuus olla onnellinen - kenties koko loppuelämänsä. Enempää ei koululta mielestäni voida odottaa, enkä usko sillä olevan enempään mahdollisuuksiakaan.

Palaan hetkeksi Puolimatkan esittämään väitteeseen, että tieto on tietämättömyyttä arvokkaampaa. Valtaosa kasvattajista kaiketi pitää asiaa kiistattomasti totena, mutta onko

se sitä? Onko tieto tietämättömyyttä arvokkaampaa? Tätä kysymystä pohtii von Wright teoksessaan Humanismi elämänasenteena. Tieto on valtaa ja valtaa nimenomaan Baconin antamassa merkityksessä: kykyä esittää luonnolle kysymyksiä ja muokata vastauksia niin, että todellisuutta voidaan hallita omien suunnitelmien ja toiveiden mukaan. Tietoa voidaan käyttää sekä hyvään että pahaan, ja se on lisännyt niin ihmiskunnan onnea kuin kärsimystä. Samalla kun kykymme hallita todellisuutta on lisääntynyt, tarpeemme ovat kasvaneet uhkaamaan henkistä tasapainoamme. Palvelijaksemme luotu tekniikka uhkaa kohota herraksemme. (von Wright 1987, 27-28) Onko tietäminen siis hyvää?

Raamatun mukaan Jumala kasvatti paratiisiin puun, joka antoi tietoa siitä, mikä on hyvää ja pahaa. Puun hedelmien nauttiminen merkitsi kuitenkin paratiisin kulta-ajan päättymistä, syntiinlankeemusta. Luonnontilassa, tietämättömänä, ihminen oli vielä onnellinen, mutta menetti onnellisuutensa oppiessaan erottamaan hyvän ja pahan. Pitääkö siis luonnontilassa olevasta ihmisestä sanoa, että hän on hyvä, jolloin tietäminen olisi pahaa. Von Wrightin mielestä oikeampaa olisi sanoa, että hyvästä ja pahasta tietämätön olento ei ole hyvä eikä paha. (von Wright 1987, 33)

Niin järjettömältä kuin se opettajaksi opiskelevan sanomana kuulostaakin, en osaa selvästi muotoilla kantaani tiedon ja tietämisen arvokkuudesta. Luullakseni mikään tieto an sich ei ole pahasta. Monet pettymykset, joita ihmiskunta on tiedon järjettömällä käytöllä minullekin tuottanut, ovat saaneet minut silti ajattelemaan, että kenties tietämättömyys joistakin asioista olisi sittenkin onnellisempaa. Ajattelen tässä esimerkiksi sellaisia asioita kuin aseteknologia ja geenimanipulaatio. Krohn kertoo, miten häneltä erään esitelmän jälkeen oli kysytty, miten nykyihmistä voidaan nimittää lajinimellä homo sapiens, viisas ihminen, vaikka historiasta ei löydy ajankohtaa, jolloin missään ei olisi käyty sotaa. Krohnin mielestä kysymys edusti juri sitä viisautta, jota ihmisenä oleminen edellyttää - siitä huolimatta, että monet loistavan älyn omaavat ihmiset, esimerkiksi tuhoaseiden keksijät, käyttävät sitä viisauden kannalta kielteisiä tarkoitusperiä toteuttaakseen. (Krohn 1996, 110) Mitä tulee käsitykseeni kasvatuksen mahdollisuudesta, voisin sanoa olevani agnostikko: pidän kasvatusta mahdollisena, mutta epäilen ajoittain sen sisältöjen mielekkyyttä. Epäilyksistäni huolimatta pidän von Wrightin pessimistisesti sävyttyneen Tiede ja ihmisjärki - teoksen lohdullista loppulausetta opettajan etiikkani elämänlankana. "Minulla ei ole vahvaa uskoa "järjen voittoon". Mutta asennettani voitaisiin ehkä nimittää *tunnustukseksi,* että järki voi olla ihmiskunnan *toivo.*" (von Wright 1999, 121)

Miesopettajat suhtautuivat varoen lapsen kotona saaman kasvatuksen murtamiseen. Tämä varovaisuus oli ilmeistä niissäkin tapauksissa, jolloin kotikasvatus aiheuttaa ongelmia koulussa. Parhaat mahdollisuudet tutkittavat katsoivat opettajilla olevan tiedollisessa ja taidollisessa kasvatuksessa, eli selkeästi opetukseen liittyvillä alueilla. Tutkittavat kokivat onnistuneensa myös sosiaalisessa kasvatuksessa. Tapakasvatusta ja emotionaalista kasvatusta miesopettajat sen sijaan pitivät erityisen vaikeina. Erityisesti yli

20 oppilaan luokkia opettavat miehet totesivat, että aika ei riitä siihen. Esimerkiksi empaattisuuteen kasvattamisesta yksi haastatelluista totesi, että lapset on helppo saada ymmärtämään mitä sana empaattisuus tarkoittaa, mutta empaattisia heistä ei saa millään.

42 - *No sä oot ite tässä jo maininnu kasvun eri osa-alueita, sä oot puhunu sosiaalisesta kasvusta, tiedollisesta kasvusta, niin millä tämmöisellä kasvun osa-alueella sun vaikutusmahdollisuus opettajana on suurin?*
- Niin, tietoa jaetaan tietysti valtava määrä ja kyllä siitä osa jää itämäänki, mutta sanotaan, että kyllä mä itte koen suurimpia onnistumisen elämyksiä siinä, että jos jotenki käyttäytymishäiriöisen lapsen on saanu edes kohtalaisesti kiinnostumaan koulustaan ja ympäristöstään yleensä ja niin, niin ehkä kuitenki sillä alueella sitte.
Entä sitte tämmöseen ku tunne-elämään, pystyykö siihen vaikuttamaan?
- Niillä luokkakoilla, mullaki on yleensä ollu 25-30 oppilasta voi melkein sanoa keskimäärin, niin sitte tulee tämä aikakysymys. Kyllä mä uskon, että jonkin verran pystyis, jos itsestään laittais niin paljo likoon, että käyttäis aikaa siihen kahdenkeskiseen keskusteluun, niin kyllä mä uskon, että sielä tunne-elämänki alueella vois avautumisia tulla ja näin poispäin. Mutta kyllä mun omalla kohdalla on ehkä pakko kuitenki myöntää se, ettei tähän toimintaan oo riittäny tarpeeksi aikaa, tai sitte ehkä viitseliäisyyttä. Että niin sanotut ne todelliset muutokset sielä, syvät muutokset, niin se on kuitenki aika rajallista mitä pystyy vaikuttaan.

Miesopettajat pitävät kasvatusta periaatteessa mahdollisena ja ehdottomasti tarpeellisena, mutta eivät kuitenkaan suhtaudu erityisen optimistisesti oman kasvatustyönsä tuloksiin. Tämä johtuu osittain siitä, että miesopettajat tuntevat itsensä voimattomiksi, jos kodin ja koulun kasvatusnäkemykset poikkeavat toisistaan siten, että opettajat eivät voi hyväksyä kodin kasvatusperiaatteita. Toisena osasyynä lienee haastateltujen melko vahva perinnöllisyysusko. He ovat sitä mieltä, että geeniperimä asettaa selvästi rajat lapsen kyvylle ymmärtää ja omaksua kasvatuksellista ohjausta. Täydellisen pessimistejä miehet eivät ole, mutta optimismin puutetta täytyy mielestäni pitää hälyttävänä piirteenä, etenkin kun kyseessä ovat sentään kasvatusalan ammattilaiset. Vuorisen käsitystä Suomessa vallitsevasta koulutususkosta tämä optimismin puute ei kuitenkaan kumoa, koska miesopettajat uskovat kasvatuksen mahdollisuuteen eniten tiedollisella ja taidollisella sektorilla.

Ruotsalainen yhteiskuntatieteilijä Adler-Karlsson väittää sodan jälkeisen ajan koulunuudistusten olleen osa perusteetonta yhteiskuntaoptimismia. Ruotsalaisen yhteiskunnan usko koulun kaikkivoipaisuuteen voi nykyään tuntua mielikuvitukselliselta. Kaikkien piti saada hyvä koulutus ja hyvän koulutuksen saaneiden hyväpalkkainen työ. Koulun piti edistää työttömyyden poistumista, kohottaa aineellista hyvinvointia ja vieläpä edistää omaisuudentasauksen syntymistä. Edelleen koulun piti auttaa kehittämään yksilöiden erityislahjakkuutta, kohottamaan kulttuuritasoa ja siten esim. vähentämään rikollisuutta. Koulu ei ole onnistunut saavuttamaan tavoitteitaan ja monet seikat viittaavat

siihen, että oppilaiden tiedot ja sivistyksen taso ovat jopa laskeneet. Koulu on osaltaan vaikuttanut ruotsalaisnuorison tyhmistymiseen. (Adler-Karlsson 1984, 51-54)

Virkavuosien määrällä on demografisista muuttujista selvin yhteys miesopettajien ajatteluun kasvatuksen mahdollisuuskysymyksessä. Ikä tai isyys eivät sen sijaan juurikaan muuta heidän käsitystään asiasta. Tiedollisen ja taidollisen kasvatuksen eli opetuksen perillemenoon uskovat kaikki muuttujaryhmät. Samoin on sosiaalisen kasvatuksen laita. Rintama on yhtä ehjä, mutta suhtautuminen päinvastainen emotionaalisen kasvatuksen kohdalla: tunne-elämän kehittämisen mahdollisuuteen ei uskota missään muuttujaryhmässä. Arvo- ja asennekasvatuksen mahdollisuuteen uskovat vahvimmin miesopettajat, joilla virkavuosia on 0-10 ja epäilevimmin suhtautuvat ne, joilla on virkavuosia 10-20. Myös yleinen kasvatuspessimismi on selvintä 10-20 vuotta virassa olleilla. Tämä havaintoni on hieman ristiriitainen sen Kinnusen tutkimustuloksen kanssa, että ennen kaikkea nuoret opettajat kokevat työhön kohdistettujen odotusten ja arkitodellisuuden välisen kuilun stressaavana. Suurimpana esteenä opettajan kasvatustyön onnistumiselle haastatellut pitivät kodin ja koulun kasvatusperiaatteiden eroja.

5.9 Koti soittelee, koulu tanssii

Kasvatusoikeutta olen tutkinut opettajan oikeutena puuttua kotikasvatukseen ja toimia sen vastaisesti. Tutkittavat pitävät kodin ja koulun kasvatusristiriitoja erittäin ongelmallisina. He ovat kuitenkin sitä mieltä, ettei opettaja saa kasvattaa oppilastaan toisin kuin vanhemmat, ellei kotikasvatus aiheuta vakavia ongelmia koululle tai lapselle itselleen. Tällöinkin miesopettajat pitävät parempana esittää oppilaalle vaihtoehtoja, tyrmäämättä kuitenkaan kotikasvatusta.

53 - *- Entä sellanen tapaus, että jos kertakaikkiaan vanhempien kanssa ei päästä yhteisymmärrykseen ja kodin ja koulun välinen ristiriita selkeesti aiheuttaa ongelmia lapselle, niin kummalla on sillon se suurempi kasvatusoikeus?*
- Kyllä se tietysti kodilla on
-Siitä huolimatta että se kodin kasvatusperiaatteen hyväksyminen aiheuttais ongelmia koulussa?
- Kyllä tietysti jos sen, ja varsinki jos sanotaan mulle tulee ny mieleen että jos on sellanen niin sanottu ehjä koti, että sielä on vanhemmat molemmat ja on biologiset vanhemmat siinä ja niillä on molemmilla selkeä näkemys ja ne vahvasti kasvattaa näin, niin sehän on melkein, kyllähän lapsi on heidän lapsensa. Ne on täälä 4-5 tuntia, niin kyllä mä melkein sillon kallistun siihen, että valitettavasti heille täytyy sillon sanoa, että se on sitte näin. Että kodin pillin mukaan mennään.

Avointa konfliktia kotien kanssa tulee haastateltujen mielestä välttää. Parhaana strategiana ristiriitatilanteissa miehet pitivät keskustelua kaikkien asianosaisten kanssa. Tässä miesopettajat noudattelevat viime aikoina käydyn kodin ja koulun yhteistyötä koskevan keskustelun ja myös peruskouluasetuksen linjauksia. Peruskouluasetuksen 108§:ssä sanotaan, että opettajan on huolehdittava oppilaiden kasvatuksesta ja pyrittävä hyvään yhteistyöhön kotien kanssa sekä neuvoteltava oppilaiden huoltajien kanssa opetusta, kasvatusta ja avustamista koskevissa asioissa.

Keskustelu on epäilemättä tehokas, mutta ei välttämättä helppo tapa hoitaa konfliktitilanteita. Jokainen keskustelutilanne pitää sisällään kaksi aspektia, vuorovaikutussuhteen ja sisällön, välitettävän sanoman. Jos kommunikaatiotilannetta leimaa vastavuoroisuus, turvallisuus, luottamus, voi sisältö nousta etualalle, toisin sanoen kommunikaatio muuttuu merkitykselliseksi. Jos kommunikaatiotilanne on tasapainoton, epäilyn ja luottamuspulan tahraama, jää keskustelu pinnalliseksi. Oikea asenne on yhteistyöhön on yhtä tärkeä kuin hyvä keskustelumetodi. Oikean asenteen lisäksi kyky kommunikaatioon sisältää seuraavat tekijät:

1) Keskustelijan on oltava motivoitunut ja kiinnostunut tapahtumasta.
2) Keskustelijalla on oltava adekvaattia tietoa.
3) Keskustelijalla on oltava valmiuksia käyttää näitä tietoja.
4) Keskustelijalla tulee olla pyrkimys päästä lopputulokseen.
5) Keskustelijan tulee ottaa huomioon konteksti, jossa kommunikaatio tapahtuu.

Vuorisen mukaan onnistuneen keskustelun tärkein edellytys koulussa on opettajan aito kiinnostus oppilaan kehittymistä kohtaan ja usko ihmisen kehittymiseen. Kehityskeskustelussa opettaja on oppimisen, vanhemmat vanhemmuuden ja lapsi oppilaana olemisen asiantuntija. Kenenkään näkökulma ei yksinään ole oikein tai tärkein ja kaikki osapuolet ovat sekä informaation vastaanottajia että lähettäjiä.(Vuorinen 2000, 40-41) Onnistunut keskustelu kotien kanssa edellyttää siis Vuorisen mukaan opettajalta uskoa ihmisen kehittymiseen. Jos näin on, voidaanko olettaa miesopettajien - joiden kasvatusoptimismi ei ole järin vahva - kykenevän rakentavaan ja kaikki osapuolet tasaveroisesti huomioon ottavaan kommunikaatioon?

Vanhempien kasvatusoikeuden kunnioittaminen on Valtasen mielestä keskeinen eettinen periaate, jonka yli ei kevyin perustein voi kävellä. Ongelmia syntyy erityisesti silloin, kun opettaja uskoo tai epäilee vanhempien kasvatustapojen vahingoittavan lasta. Opettajat ovat tällaisissa tapauksissa usein hyvin epävarmoja siitä, kuinka pitkälle he voivat mennä tunkeutumatta kodin reviirille. Lapsen etu tuntuisi vaativan asian esille ottamista kehityskeskustelussa, mutta samalla puututaan perheen sisäisiin asioihin, mikä saattaa johtaa oppilaan edun vastaiseen tulokseen. (Valtanen 2000, 142) Vastaajien mielestä kotikasvatukseen voidaan puuttua suoraan vain hyvin räikeissä tapauksissa. Toisaalta he

pitävät kotikasvatuksen kritisoimista ja opettajan oman kannan esittämistä oikeutettuna, kunhan lasta ei missään tilanteessa saateta ristiriitojen välikappaleeksi.

42- *- Entäs sitte semmonen tapaus, että sä huomaat että semmoset arvot joita sinä haluat välittää ja joita sinä pidät oikeina, ne onki jyrkästi ristiriidassa niiden arvojen kanssa joita lapsi on saanu kotoa. Miten sä toimit semmosessa tilanteessa?*
- Kyllä mä joustan, että mä kyllä joustan sitte, että kyllä niihin joskus törmää ja aikusena ihmisenä tietysti huomaa. Että kyllä mä opettajana, ellei ne arvot sitte sielä kotona mun näkökulmasta oo kerta kaikkiaan pielessä, niin sillon mä voin tietysti tuoda oman näkökantani esille, mutta kun ei näis arvois voi niitä oikeen tärkeysjärjestykseen laittaa, niin kyllä opettajan on oltava se laajakatseinen ja mun mielestä joustava tässä suhteessa. Se ei tarkota sitä, että ei sano omaa mielipidettään, mutta se että tietoisesti lähtis ohjaamaan niistä perheen arvoista pois, niin sitä ei saa mun mielestä tehdä.
- Ei vaikka ne arvot olis minkälaiset?
- No kyllä sanotaan erittäin jyrkissä tapauksissa, niin ehkä siinä ...
- Voisitko sä jonku ihan konkreettisen esimerkin esittää?
- No esimerkiksi väkivallan hyväksyminen kasvatuskeinona, niin kyllä se on sellanen, jos se on esimerkiks toistuvaa, niin kyllä siinä sitte opettaja saa ja pitääki puuttua ehkä sitte yhteistyössä sosiaaliviranomaisten kanssa, niin sillon on perheen kasvatusmenetelmät sitte pielessä. Yleensä näistä tietysti sosiaaliviranomaiset, tai en tiedä voiko sanoa yleensä, mutta usein ainaki pienemmillä paikkakunnilla on sitte tietosiaki jo. No kyllä tietysti sitte myöski, että jos ihan jyrkästi sanotaan ny, jotaki rasistisia, tai sanotaan ny jotaki, jos ny ihannoi vaikka jotaki natseja, oppilaillahan joskus tulee esille tälläsiä, että määrätyllä tavalla merkkejä näkyy ja joskus jopa on siihen viittaavaa jotaki käytöstä, niin kyllä ne, niistä pitää kyllä mun mielestä aika lujasti ottaa kiinni ja kertoa, että mikä merkki se on ja näin poispäin. Saattaahan joskus nää kotoaki lähtee, jos on hyvin kovat arvot, niin koulun pitää olla semmonen humaani paikka mun mielestä.

Opettajan eettisten periaatteiden mukaan opettaja ottaa erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, eikä hyväksy missään muodossa toisen ihmisen hyväksikäyttöä. Opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi, mitä nuoremman oppijan kanssa hän työskentelee. Opettaja toimii yhteistyössä lapsesta vastuussa olevien aikuisten kanssa. (Tirri 1999, 20) Mitä tässä oikeastaan sanotaan? Pienimpiä ja heikoimpia on erityisesti suojeltava ja tehtävä yhteistyötä huoltajien kanssa. Entä jos huoltajat ovat juuri se uhka, jolta lasta pitäisi suojella. Kumpi eettinen periaate silloin astuu voimaan?

41+ *- Entä sitten jos syntyy tämmönen konflikti, et kodin kasvatustyö onki ristiriidas sen kanssa et minkälaisia tavoitteita koululla on.*
- Toi on varmaan nykypäivän aina vaan enemmän semmonen asia joka tulee esiin ja elikkä tulee semmonen kasvatusristiriita tavoitteissa. Kyllä siinä on yritettävä olla sillä auktoriteetilla, mikä ammattikasvattajana ittellään on, niin vaikka sitte pikkusen vastaan vanhempiaki. Tietysti asiallisella linjalla...
- Sä katsot että opettajalla on oikeus siihen, et opettajalla on niin suuri kasvatusoikeus?

- Mä katson et se on enemmänki vielä velvollisuus, oikeus ja velvollisuus. Voin olla vääräs, mut näin mä näen asian.

Tirrin tutkimuksen mukaan opettajat suosivat yksipuolista päätöksentekoa ja ongelman delegointia esimerkiksi vanhempien pahoinpidellessä lasta. Se, että delegaatiota pidettiin parempana kuin keskustelua, saattaa johtua siitä, että opettajat kokevat tämänkaltaiset tilanteet vaikeina. (Tirri 1999, 162) Delegointi, ulkopuolisen asiantuntijan kiinnittäminen konfliktia ratkaisemaan, on useissa tapauksissa varmaan lapsen parhaaksi toimimista, mutta toteutuuko samalla eettinen periaate huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä? Kovin monet vanhemmat tuskin ilahtuvat viranomaisen ilmestyessä kotiovelle kyselemään heidän kasvatusperiaatteitaan ja lapsen ruumiinvammojen alkuperää.

Haastatelluista kaksi oli sitä mieltä, että opettajalla on ammattikasvattajana joissakin tilanteissa suurempi kasvatusoikeus kuin vanhemmilla. Toinen heistä kuitenkin epäili tämän oikeuden käyttämisen järkevyyttä, vaikka toisaalta esittikin selkeän esimerkin tilanteesta, jossa opettaja voisi vastustaa kotikasvatusta.

30+ *- Entä sitte jos syntyy semmonen tilanne, että koulun ja kodin arvot on jyrkästi ristiriidassa ja koulu ei voi hyväksyä kodista tulevia arvoja, niin onko sulla opettajana oikeus ruveta toimimaan kotikasvatuksen vastasesti?*
- Kyllä kai mulla periaattees oikeus on, mutta sitä voi kysyä, että onko se kuinka järkevää? Mutta kyllä mulla mun ymmärtääkseni selkee oikeus on. Jos nyt sanotaan vaikka että isä on sitä mieltä, että kaupasta pitää varastaa niin paljo ku kerkee ku vaan kukaa ei näe, niin kyllä mulla on oikeus olla toista mieltä ja välittää tätä messagea oppilaalle, että mun mielestä tämä ei oo oikeen. Jos näin räikee esimerkki pistetään.

Harris pitää opettajia paljon vaikutusvaltaisempina kasvattajina kuin vanhempia. Opettajilla on valtaa ja vastuuta, koska he voivat vaikuttaa suuremman vertaisryhmän asenteisiin ja käyttäytymiseen. Lisäksi heidän vaikutusvaltansa sijoittuu kodin ulkopuolelle, missä lapset tulevat viettämään koko aikuisikänsä. (Harris 2000, 304) Jos Harrisin väite pitää paikkansa, on sitä koulumaailmassa syytä pohtia tarkkaan. Jos opettajilla on oletettua suurempi vaikutusvalta kasvatuskysymyksissä, on tehtävä radikaaleja tarkistuksia myös opettajien kasvatusvastuuseen ja kasvatusoikeuteen. Tähän tutkimukseen osallistuneet kyseenalaistavat juuri kasvatusvastuun ja kasvatusoikeuden yhteismitallisuuden; ne eivät miesopettajien mukaan ole tasapainossa. Vanhempien avuttomuus ja haluttomuus kasvatuskysymyksissä suuntaa painetta yhä enemmän kouluille, mutta koulun kasvatusoikeus ei kasva samassa suhteessa. Se osoittaa mielestäni, ettei Harris ole täysin yksin barrikadeillaan.

Muuttujien selitysvoima on kasvatusoikeuskysymyksessä melko heikko. Kaikissa ryhmissä vallitsevana näkemyksenä on, että koulun kasvatusoikeus ei ylitä kodin kasvatusoikeutta. Yleisestä samanmielisyydestä huolimatta muuttujaryhmien välillä on havaittavissa

joitakin eroja. Virkavuodet ovat tässäkin tapauksessa muuttujista se, jolla on selvin yhteys vastaajien ajatteluun.

Muita kriittisemmin kodin kasvatukselliseen ylivaltaan suhtautuivat 40-50 -vuotiaat ja toisaalta 10-20 vuotta virassa olleet miesopettajat. He olivat melko vahvasti sitä mieltä, että vaikka kotikasvatusta ei saa tuomita, sitä pitää voida kritisoida ja yrittää vaikuttaa lapsen kotonaan omaksumiin arvoihin ja asenteisiin. Samainen 10-20 vuotta virassa olleiden yhmä suhtautui epäilevimmin myös arvo- ja asennekasvatuksen mahdollisuuteen ja oli muutenkin kasvatuksen suhteen pessimistisin. Kasvatusoikeuskysymys näyttää näin kytkeytyvän kasvatuksen mahdollisuuteen. Kysymys opettajan mahdollisuudesta kasvattaa on olennaisesti sidoksissa opettajan oikeuteen kritisoida tai jopa vastustaa kotikasvatusta.

Vaikka tässä tutkimuksessa kasvatusoikeutta tarkastellaan lähinnä tapana ratkoa kodin ja koulun välisiä kasvatusta koskevia erimielisyyksiä, en malta olla piipahtamatta hetkeksi kasvatusoikeuden yleisen problematiikan pariin. Tarkoitan tällä kysymystä, onko kasvatus ylipäätään oikeutettua? Tarkastelen asiaa yhdistäen omaa pohdintaani muutamien kasvatusteoreetikkojen näkemyksiin. Ei liene yllättävää, että yhdeksi teoreetikoista olen valinnut Rousseaun.

Pääteoksessaan Émile eli kasvatuksesta Rousseau korostaa erityisesti lapsuuden ainutkertaisuutta ja lapsen yksilöllisyyttä. Lasta ei saa tulevan aikuisuuden tarpeisiin vetoamalla pakottaa omaksumaan sellaista, mistä hän ei ole luonnostaan kiinnostunut. "Lapsilla on oma omituinen tapansa käsittää, ajatella ja tuntea; ei mikään ole mielettömämpää kuin koettaa niiden sijalle tyrkyttää meidän käsitys-, ajatus- ja tuntemistapaamme." Lapsen itseohjautuvuus ja sisäinen kehitysjärjestelmä ovat niin ikään Rousseaun pedagogiikan tärkeitä teemoja. Kasvattajan on pidättäydyttävä kaikista ulkopuolisista vaikuttamisyrityksistä, koska lapsissa vaikuttavat jo syntymästä lähtien häntä oikeaan suuntaan ohjaavat voimat. "...kun kasvatus alkaa syntymästä, on lapsi tästä hetkestä alkaen oppilas, ei kasvattajan, vaan luonnon oppilas. Kasvattajan toimena on yksinomaan tutkia tämän ensimmäisen opettajan tarkoituksia ja estää vastustamasta sen huolenpitoa." (Hytönen 1993, 16-20)

Se mitä Rousseau Émile-teoksessaan esittämillään periaatteilla todella tarkoitti, on hyvinkin tulkinnanvaraista. Iisalon mukaan tutkijat ovat huomauttaneet, että teos on pikemminkin utopistinen vallankumousjulistus, kuin konkreettinen kasvatusohjelma. (Hytönen 1993, 20) Joka tapauksessa uskon, että muutaman vuosikymmenen takainen vapaan kasvatuksen aalto sai pontta juuri Rousseaun ajatuksista - ajatuksista jotka oli minusta ymmärretty väärin. Vapaa kasvatus rakentui tuolloin sen perusajatuksen ympärille, että lapsen on saatava kasvaa vapaasti, ilman kieltoja ja rajoituksia. Luultavasti väärinymmärretyn rousseaulaisuuden huumassa unohtui, että yksilön rajaton vapaus voi toteutua vain muiden vapautta rajoittamalla. Perheeni käytössä on yksi tietokone ja sitä käyttämässä freelance-toimittaja, paikallislehden toimittaja, ahkerasti kirjoittava lukiolainen, omia

"gradupäiviään" ja Uppisromppupeliä sinnikkäästi vaativa kuusivuotias ja minä itse. Jotta rajoituksettoman vapauden periaate toteutuisi, täytyisi minun voida vaatia oikeutta käyttää tietokonettamme aina kun mieleni tekee, ja sama oikeus pitäisi olla kaikilla muillakin perheeni jäsenillä. Ajatus on mieletön. A:lla on rajaton oikeus asiaan X, mutta hän joutuu luopumaan oikeudestaan, koska B:llä on vastaava oikeus, josta hänkin joutuu luopumaan, koska C:lläkin on sama oikeus, jne. Tosiasiassa vain yhden rajaton oikeus voi toteutua, mutta se vapaus täytyisi repiä muiden selkänahasta.

Miller puhuu teoksessaan Alussa oli kasvatus mustasta pedagogiikasta. Tällä Miller tarkoittaa aikuisten lähes kaikkialla ilmenevää, enemmän tai vähemmän avointa ja eri verukkein perusteltua pyrkimystä vapautua oman lapsuutensa kahleista ja saavuttaa kunnioitusta itsenäisenä ja pätevänä olentona. Tähän päämääräään aikuiset Millerin mukaan pyrkivät vainoamalla lapsiaan samoin menetelmin, joilla heitä itseään on aikanaan vainottu, ja tätä aikuiset nimittävät kasvatukseksi. (Miller 1980, 92) Miller ei vastusta mitään tietynlaista kasvatusta, vaan kasvatusta yleensä. Hän tuomitsee myös rousseaulaisen kasvatuksen äärimmäisen manipuloivana. Hänen mielestään kaikki lasten kasvatuksesta annetut neuvot tähtäävät aikuisten tarpeiden tyydyttämiseen eivätkä lasten elävän kasvun edistämiseen. (Miller 1980, 141)

Kasvatus-sana pitää Millerin mukaan jo sisällään tietyt tavoitteet jotka kasvatettavan on saavutettava, mikä jo rajoittaa hänen kehitysmahdollisuuksiaan. Lapsen manipuloinnista pidättäytyminen ei tarkoita, että hänet jätettäisiin oman onnensa nojaan, koska lapsi tarvitsee aikuisen psyykkistä ja fyysistä tukea. Jotta lapsi voisi toteuttaa kaikki kehitysmahdollisuutensa, täytyy aikuisten olla valmiita muun muassa:

1) kunnioittamaan lasta
2) kunnioittamaan lapsen oikeuksia
3) sallimaan lapsen tunteet (Miller 1980, 145)

Minusta näihin vaatimuksiin sisälty jo ongelmia. Milleriläisen ajattelun mukaan vaatimus lapsen oikeuksien kunnioittamisesta on ristiriitainen. Lasten oikeuksia kun eivät suinkaan määrittele lapset, vaan aikuiset! Aikuisten tulisi siis kunnioittaa niitä oikeuksia, jotka he ovat oman harkintansa perusteella lapsille suoneet - siis kunnioittaa omaa ajatteluaan. Miten tämä muka eroaa kätketystä manipuloinnista? Entä miten aikuisen tulee toimia, jos hän jatkuvasti myöhästyy töistä, koska lapsi ei halua lähteä hoitopaikkaan ja viivyttää lähtöä niin pitkään kuin mahdollista. Onko hänen milleriläisessä hengessä kunnioitettava lapsensa tunteita työpaikkansa menettämisen uhallakin? Saako lapsi manipuloida aikuista?

Myönnän, että koko kysymys - saako lasta kasvattaa? - tuntuu äkkiseltään absurdilta. Tuntuisi helpolta ja järkeenkäyvältä vastata, että tietysti saa ja tietysti täytyy. Kun me aikuiset, myös opettajat, kuitenkin teemme paljon virheitä kasvatustyössämme, niin epäilykset heräävät. Riittääkö pelkkä aikuisuus oikeutukseksi sille harhailulle ja toilailulle,

jota kasvatuksen nimissä ajoittain harjoitetaan? Minusta ei riitä, mutta emme me toisaalta ole kelvottomia kasvattajia siksi, että teemme virheitä. Bettelheim on opettanut kasvattajia hyväksymään omat heikkoutensa ja tunnustamaan ne. Meidän ei tarvitse olla täydellisiä, riittää kun olemme kyllin hyviä kasvattajia.

Bettelheimin mukaan kyllin hyvät vanhemmat pyrkivät arvioimaan asioita ja reagoimaan niihin sekä omasta aikuisen perspektiivistään että lapsen näkökulmasta ja perustamaan toimintansa näiden järkevään yhdistämiseen. Tosin Bettelheim itsekin myöntää, että tällaisen kaksinaisen näkökulman ymmärtäminen teoriassa on paljon helpompaa kuin sen toteuttaminen käytännössä. Kyllin hyvä vanhempi yrittää päästä selvyyteen lapsen motiiveista, ymmärtää tämän ajattelua ja arvostaa tämän toiveita. Silloin hän ehkä pystyy asettumaan lapsen asemaan ja tarvittaessa osoittamaan, miksi lapsen itse valitsema menetelmä on lapsen itsensä kannalta epäedullinen ja miten lapsi paremmin voi saavuttaa omat tavoitteensa. Se, että aikuinen arvostaa lapsen ajatuksia ja toiveita, ei tarkoita, että ne pitäisi ilman muuta hyväksyä toteutettaviksi, mikäli niitä pidetään vaarallisina, virheellisinä tai epäkäytännöllisinä.. (Bettelheim 1988, 65-66)

Mitä Bettelheim on sanonut kyllin hyvistä vanhemmista, pätee varmasti myös opettajiin ja kaikkiin muihinkin kasvattajiin. Lapsen maailma on eri kuin aikuisen maailma. Maailmojen erilaisuuden takia meillä ei ole oikeutta murskata lapsia, mutta ei myöskään velvollisuutta hyväksyä lasten maailmaa kasvatuksen perustavaksi ohjeistoksi. Meidän tulee aikuisen ymmärryksellä etsiä sellaisia ratkaisuja, joissa lapsen oma ajattelu ja kokemus saa sille kuuluvan arvon ja toisaalta auttaa lasta käsittämään, miksi aikuisen esittämä vaihtoehto on joskus lapselle itselleen parempi. Silloin, rohkenisin väittää, me kasvattajat voimme luottaa oikeuteemme kasvattaa.

5.10 Kasvattaa pitää, vaikkei saisikaan

Edellä tarkastelin sitä saako lapsia kasvattaa ja totesin, että kysymys vaikuttaa absurdilta ja kysymykseen vastaaminen helpolta. Seuraavaksi tartun kasvatusvelvollisuuden ongelmaan, joka sekin arkiajattelussa tuntuu turhalta vaivannäöltä. Ongelma ei kuitenkaan ole aivan yksinkertainen. Siihen sisältyy yleinen kysymys kasvatusvelvollisuudesta: onko ihmisellä lajina velvollisuus kasvattaa jälkeläisiään? Tähän tutkimukseen liittyvä spesifi ongelma on opettajien kasvatusvelvollisuus: onko sitä ja kuinka laaja se on?

Harva jakaa kasvattajat kahteen ryhmään sen mukaan, onko ihminen kasvattajana omasta halustaan, vai kuuluuko se hänen velvollisuuksiinsa. Kasvatusvelvollisiksi Harva lukee ammattikasvattajat ja vanhemmat. Vanhemmaksi kuitenkin tullaan ja kasvatustyötä yleensä tehdään vapaaehtoisesti. Samoin monet opettajat omaksuvat virkatehtävissään

määriteltyä laajemman kasvatustehtävän. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 34) Haastattelemani miesopettajat ovat täysin yksimielisiä siitä, että lapsia tulee kasvattaa. He pitävät kasvatusta välttämättömänä ja väistämättä ihmisyyteen kuuluvana toimintana. Yksikään tähän tutkimukseen haastatelluista miehistä ei pidä sellaista maailmaa mahdollisena, jossa kasvatusta ei olisi lainkaan. Jos lapsia ei kasvatetakaan tietoisesti, joku kuitenkin kasvattaa, jos ei muuten niin olemalla mallina.

30+ *- Mitä tapahtuis, jos lapsia ei kasvatettais ollenkaa?*
- No se on vähä tuollanen teoreettinen kysymys, kyllähän niitä aina joku kasvattaa. Aina joku kasvattaa.
- Mutta jos ei kukaa kasvattais, minkälaisia lapsista tulis?
- Jos ei kukaa kasvata, niin sittehän äärimmillään ollan näis, äläpäs nyt se oli tämä, kossiivi! Kossiivi, sitä ei kasvattanu kukaa.
- Kossiivi?
- Se oli tuota, susien kans, sitä ei kasvattanu kukaa, jos ääripäähän mennään. Elikkä se on sillon epäinhimillinen otus. Mutta kyllähän ku sanotaan, että ihmisten paris on, niin joku aina kasvattaa kuitenki, vaikkei tietosesti sitä tekisikkää, niin ainahan joku kasvattaa kuitenki, joku on mallina.

Erityisen tärkeänä miesopettajat pitävät selkeiden rajojen luomista ja eettistä kasvatusta. Tarkoitan eettisellä kasvatuksella oikean ja väärän, hyvän ja pahan erottelua teoreettisella tasolla. Se, että haastatellut eivät katsoneet kasvatusvelvollisuutensa juurikaan ulottuvan oman koulun tai kouluajan ulkopuolelle, viittaa mielestäni siihen, että moraalikasvatuksella ei ole yhtä keskeinen asema heidän ajattelussaan kuin eettisellä kasvatuksella. Miesopettajat siis pitävät tärkeänä antaa hyvän elämän ohjeita, mutta eivät katso velvollisuudekseen valvoa antamiensa ohjeiden seuraamista. Tirri ei omassa tutkimuksessaan tee merkityksellistä eroa termien etiikka ja moraali välille (Tirri 1999, 26). Airaksinen sen sijaan katsoo, että on pidettävä erillään eettiset ongelmat, jotka johtuvat siitä, että emme tiedä mikä on oikein ja moraaliongelmat, jotka johtuvat siitä, että emme tee sitä minkä tiedämme oikeaksi. (Airaksinen 1993, 17) Käsitteellisen selkeyden kaipuussani olen omaksunut Airaksisen esittämän kannan: etiikka on ajattelua ja moraali toimintaa etiikan valossa.

Aristoteles pitää politiikkaa ja etiikkaa käytännöllisinä tieteinä, joiden hallinta edellyttää, että henkilö kykenee myös saamaan aikaan sen, mitä hänen tietonsa koskee. Eettinen tieto syntyy siis siitä, että tietää mitä on hyvä elämä ja osaa myös tehdä elämästään hyvän. Etiikan opiskelussa harjoituksen tulee edeltää teoreettista opiskelua, koska asiat ovat tuttuja vain niille, joilla on niistä käytännön kokemusta. Siksi etiikan opiskelu ei sovi kovin nuorille, jotka tarvitsevat pikemminkin kasvatusta. Etiikan teorian tuntemus ei Aristoteleen mukaan myöskään juuri paranna kasvatuksen tuloksena syntynyttä luonnetta. (Thessleff & Sihvola 1994, 180) Aristoteleen mallin mukaan tulisi siis ensin kasvattaa lasten

moraalia, tahtoa toimia oikein ja vasta sitten antaa rationaalisia syitä, miksi joidenkin asioiden tekeminen on oikein ja toisten väärin.

> *-Niin sä sanoit tossa, että sä oot ainaki omille oppilailles, omien oppilaides tekemisiin puuttunu. Entäs jos näet jonku toisen koulun oppilaan? Onko sulla velvollisuus puuttua myös heidän mopoiluunsa?*
> -Ei mulla oikeestaan---
> *- ---tää mopoilu nyt on semmonen esimerkki vaan?*
> - ---joo, niin on. Ei mulla enää sitte tuota--- emmä semmoseen oo enää sitte puuttunu. Sittehän tavallaan olis aika paljo puuttumista, että kyllä mä sen tietysti pistän merkille sen asian, mutta mä oon kattonu ettei se mun asia sillai enää oo siitä ruveta nostaan äläkkää mihinkää suuntaan.
> *-Entä jos sä näet jonkun alaikäsen ajavan mopolla, se ei oo sun oppilas ja sä ajattelet okei, ajelkoon ja sitte hän joutuuki vakavaan onnettomuuteen, loukkaantuu, oletko sä väistäny kasvatusvelvollisuutes?*
> -Kyllä oikeen jos tarkoin asiaa punnittee, niin siitäki voi syyllisyyttä kantaa sitte. mutta mä nyt tietysti ajattelen tiettyjä tapauksia. Se, että kun toimii eri koululla, eri kylän koululla ku missä itte asuu, niin sitte tää asuinpaikas mä en oo tosiaan siihen puuttunu millää lailla, että kun tuntee nämä kyläläiset, niin ei ne kauhiasti siitä varmaan tykkäisi jos tää rupeis semmoseksi poliisiksi.

Etiikka ja varsinkin ammattietiikka on monille ongelmallinen elämänalue. Ammattietiikka ei aina kohtaa arjen etiikkaa. Opettajan kohdalla tämä voi toteutua esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas uskoutuu opettajalle asiassa, jota ei halua kertoa muille, koska siitä seuraisi ikävyyksiä. Kuvitellaan, että oppilas kertoo opettajalleen käyttäneensä huumeita, mutta lopettaneensa jo niiden käytön. Arkietiikan mukaan opettajan pitäisi kertoa asiasta vanhemmille ja viranomaisille. Opettajan ammattietiikan mukaan opettajan on kuitenkin käsiteltävä tahdikkaasti oppilaan yksityisyyteen kuuluvia asioita, suojeltava tätä tarvittaessa ja kunnioitettava tämän ihmisarvoon liittyvää vapautta (Tirri 1999, 20-21). Kuuluuko tähän vapauteen vapaus käyttää huumeita? Entä onko huumeiden käyttö oppilaan yksityisasia, etenkin jos hän on jo lopettanut sen? Aiheutuuko asian paljastamisesta turhia ikävyyksiä oppilaalle ja hänen perheelleen? Katoaako oppilaan ja opettajan välinen luottamus? Huumeet ovat vaarallinen asia sekä yksilölle että yhteiskunnalle, mutta kumman etu on tärkeämpi?

Tutkimukseeni osallistuneet ovat yhtä mieltä siitä, että lapsia on kasvatettava. Hajaannusta syntyy siinä, kenelle kasvatustehtävä ensisijaisesti lankeaa. Yleinen näkemys lienee, että vanhempien laajempi kasvatusoikeus automaattisesti merkitsee myös suurempaa kasvatusvelvollisuutta. Vanhemman tärkeänä tehtävänä on kasvattaa lasta esimerkein, sanoin, opetuksin, toisin sanoen mahdollisuuksia avaamalla ja rajoja asettamalla. Ja samaan aikaan kun isä kasvattaa lastaan, lapsi opettaa isälleen isyyttä (Esko 1984, 40) Miesopettajienkin mielestä suurin kasvatusvelvollisuus on vanhemmilla, mutta nämä eivät

sitä hoida, vaan kasvatustyö siirtyy yhä enemmän koulujen harteille. Ongelmallista tässä on se, että opettajat eivät koe kasvatusoikeuksiensa kasvavan velvollisuuksien myötä. He ovat sitä mieltä, että kasvattaminen vähenee koko ajan ja yhä suurempi osa lapsista kasvaa ilman aikuisten tukea ja ohjausta. Tätä suuntausta miesopettajat pitävät vaarallisena.

31+ *Pidätkö sä kasvattamista tarpeellisena? Onko se välttämätöntä?*
Erittäin tarpeellisena ja kannan suurta huolta tulevasta yhteiskunnasta ylipäätään, että miten yhteiskunta toimii, mikäli tämmönen hälläväliä-asenne mikä varsinkin nykynuorisolla on, niin mä en ymmärrä missä vaiheessa he sitten tavallansa tulevat vastuullisiksi aikuisiksi pyörittämään näitä yhteisiä asioita.

70-luvun alkupuolella todettiin, että jonkun täytyy ottaa kouluikäisen lapsen kasvatuksesta vastuuta muita enemmän. Kodin kasvatusvastuun ja -oikeuden ohella kasvatusalan seminaareissa ja mietinnöissä alettiin pitää opettajaa eräanlaisena peruskasvattajana. Kasvottoman yhteiskunnan hyvine sosiaalipalveluineen ei katsottu tehtävään kelpaavan. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä korostettiin erityisesti peruskoulun luokanopettajien sekä peruskoulun ja lukion aineenopettajien kasvatustehtävän vaativuutta. (Kari 1988, 33) Hellsten kritisoi voimakkaasti opettajien kasvatusvastuun lisääntymistä. Hän toteaa opettajien kantavan vääriä taakkoja ottaessaan perheille kuuluvan kasvatusvastuun. Yhteiskunnassa vallitsee yleinen vanhemmuudesta luopumisen tendenssi. Kasvatusvastuu halutaan sysätä kollektiiveille, meille kaikille. Ja kun vastuu kuuluu kaikille, se ei oikeastaan kuulu kenellekään. Hellsten kritisoi myös aikuisuuden ja elämänkokemuksen arvostuksen vähenemistä ja nuorisokulttuurin palvontaa. Lapset ottavat aikuisille kuuluvaa valtaa sekä kotona että kouluissa. He ottavat sitä ja heille myös annetaan sitä, ajattelematta ovatko lapset valmiita siihen. Tilanne johtaa rajojen koetteluun, aikuisuuden halveksimiseen ja noidankehään, kun opettaja alkaa vihata huonosti käyttäytyvää lasta. Opettajat yrittävät ottaa vallan takaisin ja kasvattaa lapsia, koska kodit sitä vaativat. Hellstenin mielestä valta kuuluu sekä kotona että koulussa aikuisille. Ja työnjaon on oltava selvä: koti kasvattaa, koulu opettaa. Tosin rajanveto opettamisen ja kasvattamisen välillä on hankalaa. Kyseessä on Hellstenin mielestä koulun, kotien ja koko yhteiskunnan ongelma. (Hellsten 2001, 8-10) Jos Hellstenin näkemystä pidetään totena - enkä minä ainakaan valitettavasti muuta voi - niin ei ehkä ole syytä ihmetellä, että miesopettajien ihanneoppilas on hyvin käyttäytyvä ja turvallisen epäkriittisesti maailmaan suhtautuva tyttö.

41+ *No jos ajateltais semmosta tilannetta, että lapsia ei kertakaikkiaan kasvatettais, niin mitä tapahtuis?*
No ensinnäki ku sä sanoit, että mä ajattelisin lasten ja oppilaitten kannalta tätä... *Nimenomaan sieltä näkökulmasta.*
...niin valtava turvattomuushan se olis, ensinnäki tulee mieleen. Rajathan pitää olla, mutta ei ne saa olla mielivaltaset, mutta tässähän on menty liiallisuuksiin myös tässä

asiassa, että opettajilta on viety määrätyt jutut millä pystyis ojentamaan, lainausmerkeissä ojentaan, siis terveellä tavalla ojentaan, ei sitä että sormille karttakepillä tai muita vastaavia, näitä juttuja ei koskaa tarvita takasi, mutta kummiskin kyllä nykynuoret monta kertaa jos he näkee että on semmosta kasvatusjuttua ettei pahemmin välitetä ja saa tehdä mitä lystää, niin se on myös koulussa sillä tavalla, että kyllä nää oppilaat tietää oikeutensa, mutta ei ne vastuutansa tiedä.

60-luvulla laajalle levinneeseen vapaaseen kasvatukseen miesopettajat suhtautuivat hyvin torjuvasti. He olivat sitä mieltä, että lapsille tulee osoittaa rajat, selvittää oikeudet ja velvollisuudet. Haastatellut uskoivat, että kasvatuksen täydellinen puuttuminen johtaisi anarkiaan ja nostaisi ihmisen luontaisen pahuuden esiin. Lapsista tulisi itsekkäitä ja moraalittomia, yhteiskuntaan sopeutumattomia tuottamattomia hylkiöitä. Yksi haastatelluista oli tosin sitä mieltä, että aikuisten tietoisen kasvatusmaailman puuttuessa lapsista tulisi sosiaalisempia ja paremmin toiset huomioon ottavia. Tästä huolimatta hänkin piti kasvatusta lasten etuna, koska se turvaa koulujärjestelmälle asetetun yhteiskunnallisen tehtävän.

42- *Minkälainen meidän maailma olis, minkälaisia lapset olis, jos heitä ei kasvatettais ollenkaan? Jos kukaan ei kasvattaisi?*
Ei koulu, ei vanhemmat?
Niin
Sais olla ihan vapaana... Moni asia olis, tai ainaki jotkut asiat olis paremmin, jotku olis kovasti huonomminki.
No mitkä asiat olis paremmin jos lapsia ei kasvatettais?
No lapset sillon itse muodostais erilaisia käyttäytymismalleja ja erilaisia ryhmiä ja muita, joissa kaikki asiat ei takuulla olis huonompia mitä ne on näissä aikuisten muodostamissa systeemeissä. Että se tarkempi määrittely, että mitkä olis paremmin, mitkä huonommin? Kyllä mä uskon, että tämä sosiaalinen puoli ja toisista vastuun ottaminen vois olla paremmin ku nykyään. Semmonen piittaamattomuus toisista jota nykyään mun mielestä esiintyy aika paljo lapsilla ja semmosta minä itse -mentaliteettia, minä ensin -mentaliteettia, niin mä uskon että se vois olla paremmin.
No mitkä vois olla sitte sellasia asioita, jotka olis selkeesti huonommin?
No tietysti tämä sitte tämä tiedon saanti ja niin sanottuun sitte yhteiskuntaan sopeutuminen ja ammattien löytyminen, niin siihenhän tämä meidän koulujärjestelmä kuitenki myös, osaksi aika pitkällekki tähtää, että pystyy tekemään tuottavaa työtä työnantajalle.

Koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä on perinteisesti nähty kolmijakoisena. Koulutuksen tulee:

1) tuottaa kvalifikaatioita,
2) valikoida ihmisiä yhteiskuntahierarkiaan,
3) sopeuttaa ja pitää yllä yhteiskunnan kiinteyttä.

Kvalifikaatioiden tuottamisella tarkoitetaan yhteiskunnan kannalta hyödyllisten toimintatapojen ja -valmiuksien tuottamista. Nykyisellään koulutus tuottaa myös hyödyttömiä, yli- tai liikakvalifikaatioita. (Kivinen & Rinne 1993, 56) Teollisuuden kvalifikaatiovaatimusten kehityksen pääsuunta on Takalan mukaan ollut polarisaatio. Yhteiskunnan tasa-arvon kannalta polarisaatio on kielteinen ilmiö. Koulun näkökulmasta se tarkoittaa, että kaikkien työntekijäryhmien koulutustason ei edellytetä kohoavan nykyisestä. Osa tarvitsee nykyistäkin enemmän koulutusta ja osan koulutustasoa voitaisiin alentaa vaarantamatta heidän selviytymistään työtehtävistä. (Takala 1993, 33)

Valokointi eli selektio viittaa siihen, miten koulutusjärjestelmä suodattimen tavoin sijoittaa periaatteessa oikeita ihmisiä oikeille paikoille yhteiskunnan työn- ja vallanjaon hierarkiassa. Tämä valikointitehtävä on tiivisti sidoksissa työmarkkinoihin. Modernissa yhteiskunnassa koulutuksen on tuotettava yhä enemmän ihmisiä, jotka ovat joustavasti siirreltävissä.

Integraatio on pyhän kolminaisuuden ehkä helpoimmin ymmärrettävä osa. Koululaitos syntyi Suomessa yhtenäistämään kansakuntaa ja sovittamaan eri väestökerrosten ristiriitoja. Kielen yhtenäistämisen ohella yksi keskeinen integraatiotehtävä on ollut ihmisten käyttäytymistottumusten yhtenäistäminen. Kivisen ja Rinteen mielestä esimerkiksi se, että suomalaiset miehet ottavat lakin päästään sisätiloissa, on laskettavissa koulun ansioksi. (Kivinen & Rinne, 60-61) Milloinkahan herrat ovat viimeksi käyneet katsomassa koululuokissa vellovaa lippismerta? Ehkä jossain sivistyksemme kulta-aikana miehet ovat todella ottaneet lakin päästään, mutta nykyisin moista käyttäytymistä näkee vain poikkeustapauksissa. Niin nuoret kuin aikuisetkin, naiset yhtä hyvin kuin miehet, kävelevät häpeämättä lakki päässään kauppoihin, virastoihin, naapuriin, ravintolaan, jopa kirkkoon. Ja nimenomaan amerikkalaisesta urheilumaailmasta kaikkialle levinnyt lippalakki tuntuu olevan tabu. Sitä ei kantajiensa käsityksen mukaan tarvitse riisua missään.

Integraatiossa olennaista on yhteiskunnan vakauden lujittaminen ja konfliktien häivyttäminen. Koululaitos on voitava kokea puolueettomaksi, yhteiskunnallista hyvää oikeudenmukaisesti jakavaksi laitokseksi. Bourdieun mukaan koulua pidetään luonnostaan hyvänä. Koulutusongelmat tulkitaan lähes automaattisesti yksilön omiksi psykologisiksi, ei koulun tuottamiksi ongelmiksi. (Kivinen & Rinne 1993, 60-61)

Miesopettajat ovat siis sitä mieltä, että lapsia on kasvatettava ja kasvatusvelvollisuus on ennen kaikkea vanhemmilla. Vastuu kasvatuksen toteutumisesta lankeaa kuitenkin yhä kasvavassa määrin opettajien harteille. Kasvatuksesta luopuminen olisi kohtalokasta sekä yksilöille että yhteiskunnalle. Mikään muuttujaryhmistä ei kieltänyt kasvatusvelvollisuuden olemassaoloa, mutta kysymys kasvatusvelvollisista jakoi mielipiteitä selvästi. Iältään nuorimmat, alle 30-vuotiaat eivät selvästi osoittaneet vastuuta kenellekään. Samalla tavalla asian näkivät virkavuosiltaan nuorimmat. Ne, joilla virkavuosia oli 10-20 pitivät kotia ja

koulua yhtä vastuullisina. Koulua päävastuullisena pitivät iältään ja virkavuosiltaan vanhimmat miesopettajat, eli yli 50-vuotiaat ja yli 30 vuotta virassa olleet. Se, että vanhemmat jättävät kasvatustehtävänsä hoitamatta, huoletti vähiten alle 30-vuotiaita ja alle 10 vuotta virassa olleita, mutta he eivät toisaalta mitenkään määritelleetkään kenelle kasvatustehtävä ensisijaisesti kuuluu. Kriittisimmin vanhempien kasvatustyöhön suhtautuivat 40-50 vuotiaat ja virkaiältään vanhimmat miehet. Isien ja ei-isien käsitykset kasvatusvelvollisuudesta eivät poikenneet toisistaan millään merkitsevällä tavalla. Selvästi iän ja virkavuosien mukana lisääntyvä kriittisyys vanhempien tapaan hoitaa kasvatusvelvollisuutensa saattaa selittyä sillä, että pitkään opettajina toimineilla on kokemuksia myös siltä ajalta, jolloin kasvatus oli voimissaan.

5.11 Ryhmässä vai yksin, sanoja vai numeroita?

Ihmiskuvalla katsotaan olevan selkeä yhteys kouluarviointiin ja opettajan käyttämiin työtapoihin. Selvitän myös näitä asioita, koska täten voidaan tarkastella miesopettajien lapsikuvastaan antaman kuvauksen ja käytännön kasvatustyön vastaavuutta. Toisin sanoen arviointiperusteiden ja työtapojen avulla voidaan tutkia tutkimustulosteni reliabiliteettia.

Arvioinnista tarkastelen miesopettajien arviointikohteita, arviointitapaa, luotettavuutta ja suuntautuneisuutta. Arviointitavalla tarkoitan valintaa numeerisen ja sanallisen arvioinnin välillä ja suuntautuneisuudella sitä, kenelle miesopettajat arvioinnin osoittavat. Haastatteluissa tuli esille yhteensä yli 50 oppilasarviointiin liittyvää asiaa. Miehet arvioivat kertomansa mukaan muun muassa tuntityöskentelyä, tuloksia, prosesseja ja tiedonhallintaa. Heidän arviointinsa perustuu pääasiassa havainnointiin ja kokeisiin. Oppilaiden itsearviointia miehet käyttävät jonkin verran, mutta arviointi- tai kehityskeskusteluja ilmoitti käyttävänsä vain yksi haastatelluista. Ylivoimainen enemmistö tutkituista käytti numeroarvostelua ja perusteluksi esitettiin sanallisen arvioinnin hankaluus.

42+ *Mitä mieltä sä oot siitä, että ollaan yhä enemmän siirtymässä sanalliseen arviointiin?* Siihen tulee semanttista differentiaalia yhä enemmän. Käsitetään niin eri tavalla näitä sanoja, että se on erittäin vaikeeta. Se on ihan sama ku keskustelee vanhempien kans niin huomaa että siinäki tulee jo semanttista differentiaalia ku puhutaan oppilaan käyttäytymisestä ja --- niin pitäs olla mahdollisimman --- se on vaikee tehtävä arvioida. Kaiken arvioinnin keskellä niinkun pitäis pyrkiä siihen että se oppilas löytäs niitä vahvoja puolia ja pystyis myös ne minimisuoritukset saamaan aikaan niin että se pääsis eteenpäin, että mentäs seuraava askel ylöspäin.

Monien opettajien mielestä numeerinen arvostelu on helpompaa kuin sanallinen. Numeerinen arviointi voi perustua kokeisiin, joiden mukaan annettua numeroa oppilaan muut näytöt,

kuten ahkeruus, sosiaalisuus, harrastuneisuus, jne., vahvistavat tai heikentävät. Numeerisen arvioinnin heikkouksia on mm. se, että se kohdistuu vain tiedollisiin tavoitteisiin. Oppiminen nähdään vain tietojen kartuttamisena ja kasvatukselliset tavoitteet unohtuvat. Opetuksen uudistuessa myös arvioinnin on uudistuttava. Sanallinen arviointi ei kuitenkaan ole mikään pelastusrengas. Taitamaton opettaja voi tehdä sillä vielä suuremman karhunpalveluksen oppilaan itsetunnolle, kuin numeroarvioinnilla. (Koppinen & Korpinen & Pollari 1994, 46-47)

Suuntautuneisuuden osalta jaottelin aineiston kolmee ryhmään: oppijasuuntautunut, koulusuuntautunut, ja yhteiskuntasuuntautunut arviointi. Oppijasuuntautuneeseen arviointiin kuuluu mm. ohjaava ja kannustava arviointi ja oppijan aktiivinen osallisuus arviointitapahtumassa. Lähinnä koulua varten tehtävään arviointiin viittaavat sellaiset piirteet, kuten toteava ja vertaileva, koulun tavoiteasetteluun, tai seuraavan kouluasteen tarpeisiin perustuva arviointi. Yhteiskuntaa taas palvelee vertaileva ja valikoiva, työmarkkinoille sijoittumiseen tähtäävä arviointi. Jotkut piirteet, kuten kasvattava arviointi, on luontevaa sijoittaa kaikkiin kolmeen kategoriaan. Se, että arviointi on esimerkiksi yhteiskuntasuuntautunutta, ei merkitse sitä, ettei arviointi perustu oppijan koulunkäynnistä tavalla tai toisella hankittuihin kokemuksiin ja havaintoihin. Se merkitsee sitä, että yhteiskunta on ajateltu arviointitiedon ensisijaiseksi hyödynsaajaksi. Oppilaan arvioinnilla on kaksi perustehtävää, joista ensimmäinen on opintojen ohjaaminen ja opiskeluun kannustaminen. Tähän tehtävään sisältyy myös oppilaan itsearviointitaitojen kehittäminen. Toinen oppilaan arvioinnin tehtävä on perusopetuksen päättöarviointi, jonka perusteella oppilaat valikoituvat jatkoopintoihin. Tämän arvioinnin on oltava kansallisesti vertailukelpoista, oppilaita tasavertaisesti kohtelevaa ja sen on perustuttava perusopetuksen tavoitteisiin. (Opetushallitus 1999, 7-8)

Haastattelujen perusteella voi sanoa, että miesopettajat suuntaavat arviointinsa jonkin verran enemmän koululle ja yhteiskunnalle, kuin oppijalle. En sano tätä arvottavassa merkityksessä, koska - kuten edellä nähdään - kaikki ovat Opetushallituksen määritelmän mukaan arvioinnin kohderyhmiä. Olen silti sitä mieltä, että ala-asteella arvioinnin tulisi olla pääasiassa oppijasuuntautunutta; sen tulisi antaa tietoa oppijan koulunkäynnistä ennen kaikkea hänelle itselleen ja hänen huoltajilleen. Koulu- ja yhteiskuntapainotteisen arvioinnin aika tulee mielestäni yläasteella, kun aletaan hahmottaa oppijoiden peruskoulun jälkeistä elämää.

Huolestuttava piirre vastaajien arvioinnissa on, että he eivät pidä huoltajia arvioinnin kohderyhmänä. Vain yksi vastaajista ilmoitti käyvänsä arviointikeskusteluja, mutta hänkään ei maininnut huoltajia keskustelun osallistujina. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että arviointitietoja pimitettäisiin huoltajilta, vaan että heidän osuuttaan lastensa kasvattajina ja tiedontarvettaan ei oteta huomioon arviointia tehtäessä. Vanhemmat ovat siis kyllä arvioinnin vastaanottajia, mutta eivät osallisia; he voivat vain todeta tapahtuneen, eivät vaikut-

taa siihen. Yhtenä syynä huoltajien syrjäyttämiseen saattaa olla tässäkin tutkimuksessa moneen kertaan esille tullut huoli kasvatusnäkemyksien yhteensovittamattomuudesta. Oppilaan ja huoltajien näkemys oppilaan koulumenestyksestä ja käyttäytymisestä saattaa joskus poiketa paljonkin siitä, mitä opettaja asiasta ajattelee. Jos näkemykset ovat pahasti ristiriitaiset, voi kaikkien osapuolten näkemyksien kunnioittaminen ja yhteisymmärryksen saavuttaminen olla toivotonta. Opettajan on tällöin varmistettava omien ja kollegoidensa arvion oikeellisuus ja valmistauduttava perustelemaan kantansa selkeästi. (Valtanen 2000, 146) Olen Valtasen kanssa samaa mieltä. Olen myös sitä mieltä, että vaikka arviointia ei syystä tai toisesta voidakaan tehdä yhdessä huoltajien ja oppijan kanssa, on se joka tapauksessa tehtävä useamman henkilön yhteistyönä. Kouluavustajia, kollegoita, koulun henkilökuntaa ja yhteistyötahoja voidaan ja on syytäkin kuulla monissa arviointiin liittyvissä asioissa. Kaiken kaikkiaan on sanottava, että tutkimukseen osallistuneet esittivät kovin vähän arvioinnin oikeellisuutta koskevia ajatuksia. Oikeudenmukaisuus tuli esiin parissa haastattelussa, yksi mainitsi rehellisyyden, yksi pohti arviointinsa pätevyyttä - sitä arvioiko hän oppijan todellista osaamista vai oppijan ja opettajan välistä ihmissuhdetta.

53+ *Mutta onko arviointi ylipäänsä välttämätöntä?*
Niin sitä pitäis sitte taas tehdä vastakysymys, että kenelle tässä arvioidaan? Kyllähän jonkummoinen arviointi varmaan on välttämätöntä, jos ajatellaan että meiltä lähetetään lapsia tuonne yläasteelle. Jos lapset tulis sinne ihan ilman minkäälaista arviointia, niin nehän joutus alottaan sielä kaiken ihan alusta. Mutta arvioinnissa on sitte seki huono puoli, että jos oletetaan, että minä en oo osannukkaa arvioida oikeen. Jos minä oon jostaki syystä arvioinu---mulla on sukset ristis lapsen kanssa ja me ollaan eri mieltä ja minä annan huonon arvion hänestä, niin estänkö minä sen lapsen menestyksen täälä yläasteella antamalla hänelle huonon arvion, siis epätodellisen arvion? Sitä mä oon monesti miettiny just sitä, että onko se minun arvioni nyt niin lähellä totuutta että sillä on oikeutuksensa, että se parantaa sen lapsen mahdollisuuksia selviytyä täälä yläasteella eteenpäin. Vai onko se mahdollisesti sellanen arvio joka raapii maata hänen jalkojensa alta?

Vastaajien keskeisimmät arviointikohteet ovat oppijoiden opiskelutaidot ja suhtautuminen koulutyöhön. Oppijoiden suorituksiakin he arvioivat jonkin verran. Sosiaalisiin taitoihin ja oman arvioinnin oikeellisuuteen miehet kiinnittävät vain vähän huomiota. Arviointitavoista numeerinen on vallitseva ja sanallisen ja numeerisen yhdistelmää käytetään jonkin verran. Puhtaasti sanallinen arviointi ei ole saanut jalansijaa miesten maailmassa. Vain yksi haastatelluista ilmoitti olevansa valmis uuden lain antaman mahdollisuuden myötä luopumaan numeerisesta arvioinnista. Hänkin tosin - kuten useat miehistä - epäili vanhempien ymmärtävän sanallista arviointia huonosti ja pyrkivän mielessään korvaamaan sanalliset arviot numeroilla.

30+ *Käytätkö sä sanallista vai numeroarviointia?*
Sanotaanko tämä uus arviointi, onko se peräti koululaki vai mikä se on , joka ny syksyllä on, se mahdollistaa sen numeroarvioinnin poisjättämisen ala-asteelta kokonaan ja kyllä mä pahaa pelkään että mä taidan sen jättää. Ellei kotoa sitte pistetä hyvin hyvin hanttiin, jos emmä pysty perustelemaan sitä niin, että se on näin. Joskin kyllä siinä ongelmaaki tietysti on. Kyllä joku, kyllä mä ajattelisin, että joku niinku matikka esimerkiksi kyllä se varmaan, kyllä se hyvä olis ja pitää kotiin olla sellanen selkee homma että missä mennään, ku matikasta on kysymys. Ja se sitte ku ei anneta numeroa ja korvataan se rasti ruutuun, niin se on melkeen sama ku sen pistäs numerona, että missä kohtaa se rasti on. Mutta sitte nämä tälläset, miksikä noita ny vois sanoa, työskentelytaidot, niin ne ny ilman muuta on sanallisena arviointina. Mutta mulle ei sovi se, että olis tyhjä paperi ja siihen mä rupeen runoilemaan. Varmasti tulis vääriä käsityksiä heti. Se ei menis ollenkaa niinku mä ajattelisin. Mulla menis ainaki kaks yötä niiden kimpus, vaan se pitää olla sellanen valmiiksi muotoiltu pohja, missä on ne kriteerit selkeesti esillä, että mihin tämä arvio perustuu, minkälaisiin asioihin on kiinnitetty huomiota missäki asias. Vaikka ny yhteistyökyky, että minkätyyppiset jutut on ne mihin asias on kiinnitetty huomiota ja sitte se, että minkälaista se yhteistyökyky on ollu. Sillon se on riittävän selkee, mutta jos mennään ainekohtasesti sinne sitte pistettäis sitte toiseen sarakkeeseen sielä missä on nämä yhteistyökyky, omatoimisuus ja nämä, jos sinne pistetään sitte äidinkieli, englanti, matematiikka, sitte se ei enää toimikaa. Ei ainakaa ollenkaa niin hyvin, mutta toisaalta mä uskosin että se on sellanen oppimiskysymys sekin, että jahka siihen opitaan, että mikä se systeemi on ja totutaan tietyllä tapaa, niin ei niitä numeroita hetken päästä kaipaa kukaa. Muuta ku on isä ja äiti,joilla ei oo mitää muuta muistikuvaa koulusta ku että annettiin numerot. Elikkä siinä menee vielä 30 vuotta ennenku on se tilanne, ettei kukaa kaipaa numeroita.

Työtavoissaan vanhemmat miesopettajat nojaavat paljolti perinteisiin, eli heidän opetus- ja kasvatustyölleen leimaa-antavaa on opettajajohtoisuus ja oppilaiden yksintyöskentely. Opettajajohtoisuutta miesopettajat perustelevat oppilaiden levottomuudella ja epätasaisilla oppimiskyvyillä ja -haluilla. Ryhmätöitä miehet teettävät enimmäkseen vaihtelun vuoksi, koska pitävät niitä työläinä ja suhtautuvat epäillen niiden tuottamiin oppimistuloksiin. Parityöskentelyä tai itsenäistä yksintyöskentelyä haastateltavat pitivät parempina, koska niissä kaikille riittää mielekästä tekemistä. Mielenkiintoista on, että opettajajohtoisuutta suosivat opettajat puhuvat työtavoistaan vähätellen ja jopa häpeillen.

53- *- Minkälaisia työtapoja sä suosit?*
- Kyllä ne liiaksi ilmeisesti ovat sen vanhan koulukunnan, että liiaksi opettajajohtonen sillä tavalla, että ryhmätöitä ei niin kamalan paljoo ei oo näitä tälläsiä. Mutta kyllä pyrin eriyttämään sillä tavalla, että jotakin näkee, että tuolta se onnistuu ja tällä tavalla---mitä tuohon nyt vielä sanois muuta?
- Onko sulla joku erityinen syy siihen, että miksi sä teetät niin vähä ryhmätöitä?
- No, mä oon ehkä liian paljon sillä tavalla kiinni kirjassa, kun joku historia, niin sun pitää nämä alueet kuitenki mennä läpi ja jos me ruvetaan tekemään niitä ryhmätöitä,niin kyllä ryhmätyöt vie tavattomasti aikaa siitä jostaki kokonaisuudesta. Että mä oon niinku siinä ristiriidas ollu itteni kans aika pitkälle ja sitte tietysti laiskuus on yks. Ryhmätyöhän vaatii enemmän työtä ku tällänen opettajajohtonen.

Nuoremmat miesopettajat luottavat enemmän oppilaidensa haluun ja kykyyn opiskella itsenäisesti ja ryhmissä. He perustelevat oppilaiden itsenäistä työskentelyä erityisesti sillä, että se motivoi oppilaita. Toisaalta he ovat ryhmätöiden mielekkyydestä samaa mieltä kuin vanhemmat miesopettajat: ryhmässä aina joku tai jotkut jäävät tai jättäytyvät työttömiksi. Opettajan rooliaan he eivät pidä tiedonjakajana, vaan ohjaavana tukihenkilönä. Oppilaille täysin uusien asioiden opettamisessa nuoremmatkin miesopettajat turvautuvat opettajajohtoiseen, luennoivaan opetukseen. Nuorempien miesopettajien suurempi valmius oppilaskeskeisiin työtapoihin selittynee sillä, että ne ovat heille omalta kouluajalta jo jossain määrin tuttuja, vaikka yksi heistä kritisoikin 70-luvun opettajien käsitystä ryhmätöistä.

30+ *- Minkälaiset muistot sulla on sun omista opettajista?*
- Sillonki tehtiin ryhmätöitä, mutta kylläpä ne aika sellasia vähän niinku lainausmerkeissä ryhmätöitä oli, että ei siinä tiedonhallinnalla ja tiedonhankkimisella juhlittu, vaan kyllä sielä oli suurin piirtein niin ,että nyt on ryhmätyö, tuos on tuollanen lintu ja se piirretään tuohon ja sitte siinon kysymykset, vastaat näihin ja sitte pistät ne tuohon kartongille, sitte seinälle, sitte vähä väritetään, nyt tehtiin ryhmätyö. Nykypäivän käsitys ryhmätyöstä on aivan toisenlainen kuitenki. Ja justiin tälläsen tiedonhankkimisen, omatoimisuuden ja tiedon ettimisen kannalta se on aivan toista.

Arviointiperusteissa näkyy myös ero nuorempien ja vanhempien miesopettajien välillä. Vanhemmat miesopettajat perustavat arviointinsa koenumeroihin, tai muulla tavalla selvästi mitattaviin suorituksiin. Heidän pääasiallinen arviointikohteensa on työskentelyn lopputulos.

Vanhemmatkin miesopettajat ovat tutustuneet sanalliseen arviointiin ja kokeilleetkin sitä monissa eri muodoissa aina oppilaan itsearviointia myöten. He kuitenkin pitävät sitä vaikeasti toteutettavana ja ennen kaikkea hankalasti tulkittavana tapana arvioida. He uskovat oppilaiden vanhempien ymmärtävän paremmin numeroarviointia, koska nämä ovat omana kouluaikanaan siihen tottuneet.

31+ *- Tuossa nyt tulikin jo vähän siitä miten sä teet työtä ja miten se käsitys lapsista näkyy työssä. Voisitko sä siitä kertoa vielä enemmän, esimerkiksi sun tavasta arvioida: mitä , miten ja miksi sä arvioit?*
- No sanotaan että mä oon sen verran vanhanaikaanen et mun arviointini pohjautuu kuitenki siihen että se todistus aikanaan tulee annettua ja kyl mä enimmäkseen arvioin heidän, tai vertaan heitä toistensa suorituksiin...
... Mutta itte se arviointi, niin se on kans hankala asia ja siinä on monenlaista lähestymistä, pitäiskö heitä arvioida vai ei? Mä olen vanhakantasesti sitä mieltä, että numerotodistus on se mitä oppilas odottaaja mitä vanhemmat odottaa. Ehkä se on sitte vanhemmillaki vielä sitä oma perua, että jos on itelläki ollu numerot niin sitä odotetaan, koska jos sielä on rasteja ruudussa, niin oppilaat katsoo montako milliä se on sivussa mihinkäki suuntaan ja kehittää siitä sen oman käsityksensä numeroina.

Miesopettajien nuorempi ikäluokka on sanallisen arvioinnin ongelmista samaa mieltä kuin vanhemmat kollegansa. Heidänkin mielestään sanallinen arviointi saattaa aiheuttaa virhetulkintoja ja joka tapauksessa sekä oppilaat että vanhemmat pyrkivät mielessään sijoittamaan sanallisen arvioinnin johonkin numeeriseen lokeroon, mikä tekee sanalliselle arvioinnille asetetut tavoitteet tyhjiksi.

Molemmat ryhmät pitivät sanallista arviointia erityisen ongelmallisena silloin kun arvioitava ryhmä on iso. Molemmat ryhmät arvioivat numeroilla ja käyttävät sanallista arviointia vain numeroarvioinnin lisukkeena. Nuoremmilla miehillä on kuitenkin suurempi valmius antaa sanalliselle arvioinnille enemmän painoarvoa.

30+ *- Miten sä arvioit oppilaita ja mitä sä arvioit sillon ku sä arvioit?*
- Mä arvioin yhteistyökykyä, tiedonhallintaa, kestävyyttä, käyttäytymistä. Ainaki niitä.
- Millä tavalla sä arvioit?
- Siinä liian vähä tulee käytetyks oppilaan omaa arviota ittestänsä. Lieneekö johtua siitä, ettei oo vieläkää tullu äntihin, että olis pistäny sellasen valmiin pohjan mitä aina vois käyttää. Toimivan pohjan, on mulla pohjia, mutta ne ei oo niin toimivia, että mä niitä aina käyttäsin.
- Käytätkö sä sanallista vai numeroarviointia?
- Sanotaanko tämä uus arviointi, onko se peräti koululaki vai mikä se on , joka ny syksyllä on, se mahdollistaa sen numeroarvioinnin poisjättämisen ala-asteelta kokonaan ja kyllä mä pahaa pelkään että mä taidan sen jättää. Ellei kotoa sitte pistetä hyvin hyvin hanttiin, jos emmä pysty perustelemaan sitä niin, että se on näin. Joskin kyllä siinä ongelmaaki tietysti on. Kyllä joku, kyllä mä ajattelisin, että joku niinku matikka esimerkiksi kyllä se varmaan, kyllä se hyvä olis ja pitää kotiin olla sellanen selkee homma että missä mennään, ku matikasta on kysymys. Ja se sitte ku ei anneta numeroa ja korvataan se rasti ruutuun, niin se on melkeen sama ku sen pistäs numerona, että missä kohtaa se rasti on.

Selkein ero arvioinnissa nuorempien ja vanhempien miesopettajien välillä on arviointi-kohteissa. Nuorempi polvi kiinnittää huomiota tuotoksen lisäksi mm. työskentelyprosessiin, tiedonhallintaan, sosiaalisiin taitoihin ja oma-aloitteisuuteen. He käyttävät myös enemmän jatkuvaa arviointia, koska katsovat kokeisiin perustuvan arvioinnin antavan hetkelliselle suoriutumiselle liian suuren merkityksen. Arvioinnin välttämättömyydestä koko ryhmä oli samaa mieltä. Miehet uskoivat sen olevan tärkeä koulumenestyksen mittari niin oppilaille kuin heidän vanhemmilleenkin. Arviointia pidettiin myös oppilaille tärkeänä motivaation lähteenä ja kannustimena.

53- *- Mikä tän arvioinnin merkitys on? Jos sä ajattelet oppilasta, niin mitä merkitystä hänelle on sillä että häntä arvioidaan?*
-Kyllähän kai aika nuoriki jo noteeraa, että jaa hän on selviytyny tuosta noin ja se varsinki ku hän onnistuu se kasvattaa häntä ja antaa tukea siihen yrittämiseen, mutta sitte sillä voi olla myöskin tää huono, negatiivinen vaikutus. Mutta mitä muuta siitä vois sanoa? Siis kaiken kaikkiaan, varsinki ku ajattelee näitä jotka joutuu

ponnistamaan niinku sanotaan vähä kielen parissa ja vähä muualla, niin ellei tällästä arviointia ja koesysteemiä olisi, niin kyllä mun mielestä muutamilla se niin sanottu motivaatio katoais täysin esimerkiks joillaki pojilla.

5.12 Kun ei pohdita niin ei muututa

Yksikään haastatelluista ei ollut ennen tähän tutkimukseen osallistumistaan tietoisesti pohtinut ihmiskuvaansa. Useimmat katsoivat yksittäisten kasvatuksellisten ongelmatilanteiden yhteydessä käymiensä keskustelujen kyllä sisältäneen ihmiskuvaan liittyviä osia, mutta omaa ihmiskäsitystään, lapsikuvasta puhumattakaan, he eivät olleet selvittäneet, eivät opiskelujen yhteydessä eivätkä sen jälkeen työelämässä. Tämä osittain selittää sen, miksi ala-asteen miesopettajien kasvatuksellista ihmiskuvaa voidaan sanoa selkiytymättömäksi.

42- *- Kuinka usein sä oot opettajan uras aikana aikasemmin ihan tietosesti pohtinu käsityksiäs lapsista kasvatuksen kohteena?*
- Kyllä täytyy sanoa, että aika epävirallisis merkeis ehkä jonku kerran, mutta edes näin syvällisesti ku tässä tehdään, niin pitäiskö vastata, että en koskaan.
- No nää epävirallisset yhteydet, että minkälaisia tilanteita ne on ollu?
-Ne on saattanu olla sitte, ehkä useimmite sellasia sitte, että on saman alan ihmisiä kokoontunu johonki illanviettoon tai muuhun, että jos työasioihin mennään, niin monta kertaa siinä sitte tälläsis vapaammis merkeis keskustellaan syvällisemmin ku josssain opettajainhuonetilantees, jossa enempi sitä omaa reviiriä ja omaa minää vartioidaan...

Se, etteivät miesopettajat juurikaan pohdiskele lapsikuvaansa liittyviä asioita, näkyy myös kuvan staattisuutena. Useimpien haastateltujen kasvatuksellisessa lapsikuvassa oli virkauran aikana tapahtunut vain vähäisiä muutoksia, tai ei muutoksia lainkaan. Jos muutoksia oli tapahtunut, olivat ne tapahtuneet yleensä virkauran ensimmäisten vuosien aikana. Virkavuosien lisääntyessä ei radikaaleja muutoksia enää tapahdu.

42- *- Onko sun käsitys lapsista, kasvatuksesta jotenki muuttunu sun opettajan uran aikana, että jos sä yrität kelata sinne niihin vuosiin, jollon sä vastavalmistuneena alotit työt opettajana?*
- Tietysti se ensimmäinen vuosi oli sillon aika opettavainen, mutta ei se sen jälkeen, niin ei se oo muuttunu miksikää. Se on kyllä, mulla on koko ajan ollu sama käsitys ja oli jo oikeestaan sitä ennen, mutta ei tienny siitä lapsen käyttäytymisestä ja minkälaisia malleja niillä on ennen ku oli vuoden ollu hommas ja tajus, että jaha, tälläsiä ne ny on tuon ikäset. Mutta se perusajatus ei oo muuttunu miksikää, että se on ollu koko ajan sama.

Selkein muutos näyttää olevan tavoitetason lasku tiedollisella ja taidollisella puolella ja sen kompensoituminen kasvatuksellisilla tavoitteilla. Tähän muutokseen liittyy usein kasvatususkon heikkeneminen. Kyseessä saattaa olla opiskelun luomien utopioiden romahdus ja sitä nopeasti seuraava urautuminen. Konservatismista ja ammatillisesta alisuorittamisesta näyttää nopeasti tulevan miesopettajien keskeisiä selviytymisstrategioita.

42+ *- Jos sä vertaat mitä sä ajatelit lapsista sillon ku sä olit just valmistunu ja mitä sä ajattelet nyt, niin onko siinä mitään selvää eroa?*
-No ehkä mä sillon painotin enemmän sitä tiedollista ja sitä, pidin kauheesti kokeita ja tällee ja kokeita kokeiden perään ja testasin ja testasin ja kauheet tavotteet koko ajan, siis nää tiedolliset ja taidolliset saavutukset oli tärkeitä.

6 Mitä tuli tehdyksi?

6.1 Raketilla rajattuun avaruuteen

Graduntekoa aloittaessani olin valmiiksi pettynyt lomaketutkimuksen kahlitsevuuteen. Tunsin olevani tutkimuksen tekijänä kuin häkkiin suljettu undulaatti. Unelmani täysin aineistolähtöisestä tutkimuksesta taas kariutui osin omaan taitamattomuuteeni, osin harjoitushaastattelujen antamaan kuvaan kohderyhmän valmiuksista avoimeen haastatteluun. Yritykseni päästä leijumaan rajattomaan tutkimusavaruuteen kariutui jo kantoraketin ensimmäisen vaiheen pettämiseen.

Niinpä valitsin tutkimuksen teon lähtökohdaksi itselleni pelikenttäteorian. Tarkoitan pelikentällä tässä yhteydessä tutkimusavaruudesta rajattua osaa, jossa voin liikkua suhteellisen vapaasti, muuta tiettyjä sääntöjä noudatten. Ratkaisuani voidaan pitää yhtäältä graduprosessini alkukangertelujen ja kommellusten johdonmukaisena seurauksena ja toisaalta linkkinä vuosikymmenien kokemukseeni joukkuepeleistä, sekä pelaajana että valmentajana. Joukkueurheilun parissa olen kasvanut ajatukseen, että todellinen luovuus ei ole sitä, että tekee mitä tahtoo ja miten tahtoo, vaan luovimista ja valintoja rajattujen mahdollisuuksien kentässä. En ole pelikentälläni yksin enkä ensimmäisten joukossa, vaan yhtenä säikeenä päättymättömässä verkossa, säikeenä joka toivottavasti on kyllin luja jonkun muun tarttua ja laajentaa tai tihentää verkkoa.

6.2 Avaruusretken hedelmät

Miesopettajilla on vaikeuksia selkeästi määritellä, mikä on lapsi. Haastateltavat pitivät ikää lapsuutta rajaavana tekijänä, mutta ikähaitari oli varsin laaja. Miesopettajien tajunnassa lapsi on kypsymätön, epäitsenäisyytensä ja vastuuttomuutensa vuoksi huollettava. Lapsi on kehittymätön, mutta kehityskykyinen ja kasvatettavissa oleva luontokappale.

Lapsen ja lapsuuden ymmärtämisen hankaluus saattaa olla yhtenä osatekijänä siinä, että miehet mieluummin opettavat ala-asteen ylimpiä luokkia. Ainakin kaikki tähän tutkimukseen haastatellut miehet ovat koko virkauransa ajan opettaneet pääasiassa 3-6 luokkia, eikä yksikään ilmaissut suoranaista kiinnostusta alkuopetukseen. Kääntäen on yhtä mahdollista, että naiset paremman ymmärryksen ja äitiyden antaman syvän kokemuksen turvin ovat valmiimpia ja halukkaampia opettamaan koulutiensä alkupäässä olevia oppilaita. Näen tässä mielenkiintoisen jatkotutkimuskohteen. Onko se, että alkuopetukseen halutaan enemmän miehiä, todella oppilaiden edun mukaista, vai onko kyse keinotekoisesta tasa-arvoajattelusta? Jos miehet eivät halua, eivätkä ehkä lapsuuden olemusta ymmärtämättöminä kykene alkuopetukseen yhtä hyvin kuin naiset, niin miksi heitä pitäisi sinne ajaa? Älköön kukaan nyt kuvitelko, että vähättelisin naisten kykyä selviytyä ala-asteen yläluokkien opetuksesta, tai etten uskoisi sellaisiakin miehiä olevan, jotka ovat opettajina parhaimmillaan alkuopetuksessa. Minua vain kiinnostaisi tietää, onko opettajanvirkojen sukupuolittuminen tästäkin tutkimuksesta pääteltävällä tavalla tarkoituksenmukaista? Ja jos on, niin kenen kannalta se on tarkoituksenmukaista?

Miesopettajien ihanneoppilas on hyväkäytöksinen, koulumyönteinen, maailmaan positiivisesti suhtautuva tyttö. Tämän perusteella miesopettajien kasvatuksen päämääräänä voidaan pitää oppilaan sosiaalistamista, mihin viittaa erityisesti se, että ihanneoppilaan piirteisiin ei luettu sosiaalistamista torjuvia tekijöitä, kuten älykkyys, kriittisyys, omaaloitteisuus ja terve itsetunto.

Miesopettajien mielestä lapsen persoonallisuuteen vaikuttavat ennen kouluikää eniten lapsen omat vanhemmat. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat ympäristö ja perimä. Sellaiset seikat kuin älykkyys, taiteellisuus ja ilmaisukyky ovat vastaajien mielestä pääosin perinnöllisiä, mutta nekään eivät ole ympäristötekijöistä irrallaan. Oheiskasvattajilla ei miesopettajien mielestä ole juurikaan yhteyttä lapsen persoonallisuuden kehittymiseen. Henkisen ympäristön päävaikuttajana vastaajat pitivät mediaa ja erityisesti televisiota ja videota, joita jotkut epäilivät jopa vanhempiakin vaikutusvaltaisemmiksi kasvattajiksi.

Miesopettajat pitävät lasten kasvattamista mahdollisena ja ehdottomasti tarpeellisena. He eivät kuitenkaan suhtaudu erityisen optimistisesti oman kasvatustyönsä tuloksiin, etenkään jos kodin kasvatusperiaatteet ovat koulussa tehtävän kasvatustyön vastaisia.

Etenkin emotionaalinen, eettinen ja moraalikasvatus ovat opettajien ulottumattomissa. Miesopettajien kasvatusoptimismi ei vaikuta kovin vahvalta, vaikka he uskovatkin kasvatuksen mahdollisuuteen tiedollisella ja taidollisella sektorilla.

Miesopettajat ovat sitä mieltä, että kasvatusvelvollisuus on ennen kaikkea vanhemmilla. Vanhemmat ovat kuitenkin haluttomia ja kyvyttömiä hoitamaan kasvatustehtäväänsä ja vastuu kasvatuksen toteuttamisesta siirtyy opettajien harteille. Tähän tutkimukseen osallistuneet pitävät kasvatusvastuutaan nyt jo liian suurena suhteessa kasvatusoikeuteen. Opettajien voimattomuuden tunnetta ei helpota heidän käsityksensä, että kasvatuksesta luopuminen olisi kohtalokasta sekä yksilöille että yhteiskunnalle.

Miesopettajien arviointi- ja työtapoja voisi kuvata yhdellä sanalla - perinteinen. He käyttävät edelleen lähes yksinomaan numeerista arviointia ja perustelevat tätä sanallisen arvioinnin moniselitteisyydellä. Arvioinnin kohderyhmänä miehet pitävät koulua ja yhteiskuntaa, ei niinkään oppijaa itseään. Miesopettajat eivät käy arviointikeskusteluja huoltajien kanssa eivätkä kanna kovin suurta huolta arvioinnin oikeellisuudesta. Tärkeimmät arviointikohteet ovat oppijoiden opiskelutaidot ja suhtautuminen koulutyöhön.

Miesopettajien opetus- ja kasvatustyölle leimaa-antavaa on opettajajohtoisuus ja oppilaiden yksintyöskentely. He perustelevat tätä oppilaiden levottomuudella ja epätasaisilla oppimiskyvyillä ja -haluilla. Ryhmätöitä miehet pitävät työläinä ja suhtautuvat epäillen niiden tuottamiin oppimistuloksiin.

Jos tämän tutkimuksen tuloksista haluaa etsiä jotain huolestuttavaa, niin ehkä sellaisena on pidettävä sitä, ettei yksikään haastatelluista ollut aikaisemmin tietoisesti pohtinut lapsikuvaansa liittyviä asioita. Reflektoimattomuus saattaa olla yhtenä miesopettajien lapsikuvan staattisuuden osasyynä. Muutokset ovat vähäisiä ja niitä tapahtuu vain virkauran ensimmäisten vuosien aikana.

Sain graduprosessini loppuvaiheessa aivoinfarktin, joka halvautti kehoni vasemman puolen kokonaan. Tämän vuoksi jouduin jättämään työstäni pois laajahkon, miesopettajien lapsikuvan taustaa kartoittavan osan, mutta esittelen sen tulokset tässä lyhyesti. Haastateltavien lapsikuvaan on eniten vaikuttanut heidän oma kasvatuksensa. Tämä saattaa olla yksi lapsikuvan perinteisyyden ja reflektoimattomuuden taustatekijä. Useimmat ihmiset lienevät sitä mieltä, että ovat saaneet hyvän kasvatuksen ja haluavat siirtää sen sellaisenaan seuraaville sukupolville.

Samanlainen siirtovaikutus pätee ensimmäisiin opettajiin, joita vastaajat pitivät toisena tärkeänä lapsikuvaansa vaikuttaneena ryhmänä. Tosin muistikuvat opettajista kasvattajina eivät olleet yhtä yksiselitteisen positiivisia kuin muistikuvat vanhemmista.

Minulla ei tähän tutkimukseen ryhtyessäni ollut vähäisintäkään emansipatorista intressiä, mutta muuan seikka miesopettajien lapsikuvan taustoissa sellaisenkin intressin herätti . Miesopettajat eivät katsoneet koulutuksella olevan mitään yhteyttä lapsikuvaansa

tai yleiseen ihmiskäsitykseensä! Minusta tällaisen tiedon pitäisi soittaa hälytyskelloja kaikkialla, missä opettajia koulutetaan. Miten on mahdollista, että opettajan ammatin kannalta niin keskeinen asia jätetään koulutuksessa retuperälle? Omasta koulutuksestani on sanottava, että kävimme kyllä laajasti ja perusteellisesti läpi ihmiskäsitysten kirjoa, mutta jotain jäi puuttumaan; missään koulutuksen vaiheessa meiltä ei vaadittu oman ihmiskäsityksemme, tai kasvatuksellisen ihmiskuvamme pohdintaa ja selkeää ratkaisua. Tutkimustulosteni perusteella tällainen vaatimus olisi syytä lisätä opettajankoulutuksen opinto-ohjelmiin.

Se, että miesopettajien lapsikuvan perusteet löytyvät miesten omasta lapsuudesta, selittänee osaltaan muuttujien tehottomuuden. Tutkittavaksi valitsemistani muuttujista - ikä, virkavuodet ja isyys - millään ei ole kovin selkeää yhteyttä miesopettajien kasvatukselliseen lapsikuvaan kokonaisuutena. Yksittäisten teemojen kohdalla muuttujat tuottivat jonkinlaisia eroja, mutta erot eivät ole johdonmukaisia; ei voida sanoa, että alle 30-vuotiailla olisi selvästi erilainen kasvatuksellinen lapsikuva kuin yli 30-vuotiailla, tai että isät kokisivat lapset kovin eri tavoin kuin ei-isät.

Loppupäätelmänä esitän, että miesopettajien kasvatuksellisessa lapsikuvassa on piirteitä kaikista keskeisistä ihmiskäsityksistä, mutta behavioristinen leima. Tätä päätelmää tukee mielestäni miesten ihanneoppilaskuva, sosiaalistaminen kasvatuksen päämääränä, miesten arviointiperiaatteet ja opetuksen opettajajohtoisuus. Selkein ristiriita behaviorismiin nähden on miesopettajien kasvatusoptimismin puute. Watsonilainen kaikkivoipaisuus on miesopettajille vierasta ajattelua.

6.3 Voiko tähän luottaa?

Perttula esittää yhdeksän kriteeriä, joita hän pitää kvalitatiivisesta tutkimusotteesta riippumatta tärkeinä arvioitaessa tajunnallisiin merkityssuhteisiin kohdistuvan tutkimuksen luotettavuutta. Nämä yhdeksän kriteeriä ovat:

1) Tutkimusprosessin johdonmukaisuus,
2) tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus
3) tutkimusprosessin aineistolähtöisyys
4) tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus
5) tavoiteltava tiedon laatu
6) metodien yhdistäminen
7) tutkijayhteistyö

8) tutkijan subjektisuus ja

9) tutkijan vastuullisuus

Tutkimuksen johdonmukaisuus tarkoittaa, että tutkimuksen kaikkien vaiheiden välillä tulee vallita looginen yhteys, joka kattaa sekä ontologian että reaalisisällöt.

Tutkimusprosessin reflektointiin liittyy vaatimus tutkimuksellisten valintojen perusteltavuudesta ja tutkimuksen konkreettisen etenemisen selkeästä kuvauksesta.

Tutkimuksen aineistolähtöisyys viittaa kvalitatiivisen tutkimuksen perusluonteeseen; se etenee tutkimusaineiston ehdoilla.

Perttulan luettelon kolmen ensimmäisen kohdan katson toteutuneen ainakin riittävästi. Olen raporttini edetessä pyrkinyt tuomaan julki omat tutkimukselliset valintani ja perustelemaan ne tarvittaessa. Toki on myönnettävä, että esimerkiksi tutkimukseni taustalla oleva ihmiskäsitykseni pohjautuu yhtä paljon intuitioon kuin rationaaliseen erittelyyn. Vetoan tässä kuitenkin siihen, että millään järkeilyllä ei voi asettaa yhtä ihmiskäsitystä toista paremmaksi tai oikeammaksi. Tutkimustulokseni perustuvat täysin haastattelemalla saamaani aineistoon, vaikka aineistoa käsitellessäni viittaankin jatkuvasti aikaisempaan tutkimukseen.

Kontekstisidonnaisuudella viitataan ensinnäkin siihen, että kunkin tutkimuksen toteutus ja tulokset ovat sidoksissa tutkimustilanteessa vallitseviin todellisuuden ominaispiirteisiin. Toiseksi kontekstisidonnaisuudella viitataan siihen, että toisen ihmisen merkityssuhteita voidaan kohdallisesti tutkia vain hänen maailmansa kokonaisuudessa.

Tutkimusprosessini kontekstisidonnaisuuden suhteen voidaan esittää perusteltuja epäilyjä. Kun opettajia haastatellaan heidän työhönsä liittyvissä asioissa, on saadun tiedon reliabiliteetti luultavasti korkeampi, jos haastattelu tapahtuu aikana, jolloin työasiat ovat aktuelleja. Minä tein osan haastatteluista koulujen kesäloma-aikana, jolloin opettajat luultavasti haluaisivat ajatella jotain aivan muuta. Tällöin haastattelussa keskeiseen rooliin nousee kielipeli haastateltavan selviytymisstrategiana, ei niinkään kommunikaatiotilannetta ja tiedonvälitystä kantavana elementtinä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan tavoittaa essentiaalisesti, käsitteellisesti ja persoonakohtaisesti yleistä tietoa. Essentiaalinen yleinen on ontologisen analyysin tulos ihmisen olemassaolon ja tajunnallisuuden perusrakenteesta. Käsitteellinen yleinen viittaa ihmisen ajattelun ja kielen perusrakenteeseen ja toisaalta kielellistämisen vaatimukseen. Käsitteellinen yleinen voidaan ulottaa yhden tai useamman ihmisen merkitysrakenteiden kuvaamiseen. Persoonakohtainen yleinen on yhden ihmisen merkityssuhteita kuvaavaa käsitteellistä yleistä. Minulla on epäilykseni sen suhteen, miten laajasti tutkimustulokseni voidaan yleistää, eli kuinka luotettavasti käsitteellinen yleistäminen on onnistunut. Kaikki haastateltavani olivat pohjalaisia ja pohjalaisia voidaan kaiketi pitää Suomen konserva-

tiivisimpana heimona. Näin ollen on mahdollista, että tämän tutkimuksen toistaminen jossain muussa maakunnassa tuottaisi kovinkin erilaisia tuloksia.

Jos ontologinen analyysi osoittaa ilmiön perusluonteen tavoitettavan vain useamman metodin yhdistelmällä, on luonnollista, että niiden käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkijayhteistyöstä Perttula toteaa, että useamman ihmisen käsitys ei sinällään lisää tutkimuksen luotettavuutta, mutta se voi lisätä tutkimuksellisten menettelyjen systemaattisuutta ja ankaruutta.

Tutkijan subjektisuus tarkoittaa, että tutkijan tajunnallisuus on tutkimustyön välttämätön edellytys ja tutkija täten tutkimuksensa subjekti. Tätä subjektisuutta ei saa missään tutkimuksen vaiheessa unohtaa.

Subjektisuuteni tutkijana paljastui minulle viimeistään aivoinfarktini myötä. Olen omaksunut kannan, jonka mukaan merkitykset syntyvät, välittyvät ja tulkkiutuvat tietyssä kontekstissa ja yksilöllisten situaatioiden välityksellä. Jo esipuheessa korostin situaationi merkitystä graduprosessini käynnistävänä voimana. Koko ajan tätä tutkielmaa tehdessäni olen sovittanut tekemiseni mm. isyyden, aviomiehenä olemisen ja opettajuuden lomaan, mikä on kiistatta vaikuttanut siihen, miten keskittyneesti ja olennaiseen - tutkittavien ajatteluun - paneutuen olen edennyt. Lopulta aivoinfarkti asetti tiukat rajat pyristelylleni, pakottaen minut jättämään melko tärkeän osan aineistosta kokonaan pois. Prosessini sijoittuu siis kahden itselleni merkittävän tapahtuman, poikani syntymän ja aivoinfarktin aiheuttaman halvaantumisen, väliin. Näin siitä tulee erottamaton osa omaa elämänkaartani.

Tutkijan vastuullisuus sisältää ajatuksen, että tutkija ei kykene raportoimaan koko tutkimusprosessia niin, että toinen ihminen kykenisi rekonstruoimaan tutkimuksen täsmälleen tapahtuneessa muodossa. Koska vain tutkija itse voi lopulta arvioida vastuullisuuden toteutumisen, on hänellä moraalinen velvoite suorittaa kaikki tutkimukselliset toimenpiteet systemaattisesti. (Perttula 1995, 102-104) Tutkijan on raportissaan paljastettava tutkimusprosessistaan, periamerikkalaisia oikeussalidraamoja lainatakseni, "The truth, the whole truth and nothing but the truth". Tähän olen parhaani mukaan pyrkinyt niin, että voin virheeni ja epätäydellisyyteni tunnistaen ja tunnustaen puhtaalla omallatunnolla laskea työn käsistäni.

Fenomenologisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden keskeinen kriteeri on tutkijan kyky tavoittaa tutkittava ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Tavoitellessaan toisen ihmisen kokemusta, fenomenologinen tutkimus pyrkii toisen ihmisen konstruktion ja tutkijan rekonstruktion yhteneväisyyteen. Tutkimus on epäluotettavaa, jos tutkija ei kuvaa toisen alkuperäistä kokemusta, muuntaa tutkittavan ilmiön alkuperäisestä poikkeavaan muotoon, tai suodattaa tulokset ennalta asetetun teoreettisen näkökulman läpi. Fenomenologisesta näkökulmasta tutkimus on yksi tapa hamottaa ihmisen elämismaailmaa, joka on kuitenkin itsessään täydempi ja alkuperäisempi kuin tutkimuksen käsitys siitä. Olen

tutkimusraporttini fenomenologiaa esittelevässä osassa lausunut periaatteeni, että käsittelisin aineistoani giorgilaisessa hengessä "välttäen tarkoituksellista tulkintaa, mutta hyväksyen moninkertaisen tulkkiutumisen väistämättömyyden." Raporttiani lukiessani havaitsen kuitenkin käsitelleeni aineistoa joissakin kohdissa tavalla, jota voidaan yhtä hyvin pitää tulkintana. Esimerkiksi ihanneoppilaskuvaa setviessäni olen yhdistellyt havaintojani makrohavainnoiksi tavalla, jolle ei välttämättä ole rationaalisia perusteita. Monista haastatteluista löysin jälkikäteen asioita, jotka olisi pitänyt selvittää tarkemmin. Toisin sanoen herkkyyteni haastattelijana, kykyni reagoida, pelata kielipelejä, oli vähäisempi kuin tällaisessa tutkimuksessa olisi suotavaa. Tämä lienee kuitenkin ensikertalaiselle anteeksiannettava puute .

Fenomenologisten erityistieteellisten metodisten menettelytapojen tarkoitus on minimoida tutkijan vaikutus tapaan, jolla tutkittavan kokemus hänelle ilmenee. Fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen spesifi luotettavuuskriteeri on tutkijan kyky säilyttää luonnollisen asenteensa reflektointi ja siitä seuraava ennakkokäsitysten sulkeistaminen sekä kyky merkityksen sisältävien yksiköiden intuitiiviseen, mutta kurinalaiseen ja systemaattiseen muunteluun mielikuvatasolla.

Kvalen mukaan tässä esitettyjen kokemuksen tutkimuksen yleisten kriteerien ja fenomenologisen tutkimuksen spesifien luotettavuuden kriteerien mukainen tutkimus tuottaa perusteltavissa olevaa tietoa. (Perttula 104-106) Näin paljon minäkin uskallan omasta tutkimuksestani luvata: näillä tutkijan taidoilla, siitä raaka-aineistosta jonka keräsin, esittämälläni tavalla sitä käsiteltyäni voin perustellusti esittää tämän raportin mukaiset tulokset. Tulokseni ovat kuitenkin perusteltavissa vain suhteessa omaan aineistooni, niiden luotettavuus on niin ajallisesti, kuin paikallisesti ja kulttuurisestikin rajallista. Tämä rajallisuus on ennen kaikkea seurausta tutkimuskohteen, ihmisen ja hänen tajuntansa rajattomasta monimuotoisuudesta ja muuttuvuudesta. Yhtä varmasti kuin ihminen koko ajan muuttuu, muuttuu, tarkentuu ja pirstaloituu myös ihmistä koskeva tietomme, ihmiskuvamme ja -käsityksemme. Muuttuko ihminen paremmaksi vai huonommaksi, siitä minulla on oma vakaa käsitykseni, mutta sen erittely ei kuulu tähän. Varmaa on kuitenkin se, että tutkimusta on jatkettava ihmisen itsensä ja koko hänen elinympäristönsä vuoksi.

Lopuksi haluan kiittää graduni ohjaajaa Juhani Aaltolaa ja Eila Aarnosta siitä, että he ovat jaksaneet uskoa tämän tutkielman valmistumiseen ja valaneet uskoaan minuunkin. Suurimman kiitoksen olen kuitenkin velkaa perheelleni ja ennen kaikkea vaimolleni, joka on loputtomalta tuntuneen ajan kärsivällisesti siirtänyt omia tarpeitaan tukeakseen välillä epätoivoisiakin pyristelyjäni.

Lähteet

Aaltola, J. (1992) Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti, Kokkola. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/1992.

Adler-Karlsson, G. (1984) Koulu - pysäköimispaikka tarpeettomille vai tie sisäiseen avartumiseen? Tammi, Helsinki

Airaksinen, T. (1993) Moraalifilosofia. WSOY, Juva

Allardt, E. & Littunen, Y. (1975) Sosiologia. WSOY, Porvoo

Atkinson, R.L. & Atkinson, R.C. & Smith, E. & Bem, D. & Nolen-Hoeksma, S. (1996) Hilgard's Introduction to Psychology, 12th edition Harcourt Brace College Publishers, Fort Worth, USA.

Bettelheim, B. (1988) Kyllin hyvät vanhemmat. Kirja lastenkasvatuksesta. WSOY, Juva

Descartes, R. (1994) Metodin esitys. Teoksessa Teoksia ja kirjeitä, suom. Hollo, J. 2. painos WSOY, Juva

Douglas, J.D. (1985) Creative interviewing. Volume 159 Sage library of social research, Sage Publications Inc.

Ekholm, K.* (1997) Tee gradu! Graduntekijän selviytymisopas. Teknolit Oy, Saarijärvi

Esko, M. (1984) Mies ja isyys. Perheen kehitysvaiheet ja isän muuttuva rooli. WSOY, Juva.

Eskola J. & Suoranta, J. (1999)Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus, Jyväskylä

Harris, J.R. (2000) Kasvatuksen myytti. Art House, Helsinki

Hautamäki, J. (1978) Minne omena putoaa? Älykkyyden periytyvyystutkimuksen kritiikki. Weilin+Göös, Espoo

Hautamäki, J. & Lahtinen, U. & Moberg, S. & Tuunainen, K.. (1996) Erityispedagogiikka I, erityispedagogiikka tieteenä, 1-2. painos. WSOY, Juva.

Heinonen, J. & Kari, J. (1978) Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Otava, Keuruu.

Hellsten, T. (2001) Valta kouluissa kuuluu opettajille. Opettaja 6/2001

Hytönen, J. (1993) Lapsikeskeinen kasvatus. WSOY, Keuruu

Hirsjärvi, S. (1985) Johdatus kasvatusfilosofiaan. Oy Länsi-Suomi, Rauma

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1982) Teemahaastattelu. Gaudeamus, Helsinki.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1991) Johdatus kasvatustieteeseen. WSOY, Juva

Hirsjärvi, S. & Laurinen, L. & tutkijaryhmä (2000) Kasvatustraditiot ja niiden muuttuminen. Teoksessa Laurinen, L. (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana, kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Atena kustannus, WS Bookwell Oy, Juva

Häyrynen, Y-P. & Hautamäki, J. (1976) Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka. Weilin+Göös, Tapiola

Juurus, K. (2001) Pieni pää rikki. HS Kuukausiliite, kesäkuu 2001, 32-39.

Karisto, A. & Takala, P. & Haapola, I. (1998) Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. WSOY, Juva

Kivinen, O. & Rinne, R. (1993) Koulutuksen kentätä ja kulku. Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY, Juva

Koppinen, M-L. & Korpinen, E. & Pollari, J. (1994) Arviointi oppimisen tukena. WSOY, Juva

Krohn, S. (1981) Ihminen, luonto ja logos. Gummerus, Jyväskylä.

Krohn, S. (1996) Etsin ihmistä. WSOY, Juva

Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. (1992) Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. WSOY, Juva.

Kytömäki, J. (1999) Täytyy kattoo, jos saa kattoo. Sosiaalipsykologisia näkökulmia varhaisnuorten televisiokokemuksiin. Väitöskirja, Marraskuu 1999. Helsingin yliopisto, Sosiaalipsykologian laitos, Valtiotieteellinen tiedekunta. http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/kytomaki/taytyyka.html.

Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1992) Tutkiva ja muuttuva koulu. Koulu työorganisaationa, koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. WSOY, Juva

Laitinen, K. & Riikonen, J. (1993) Luokanopettajaksi opiskelevien ihmiskäsitys ja vähemmistöennakkoluuloisuus. Kasvatustieteen pro-gradu -tutkielma, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Lahelma, E. & Gordon, T. (1993) Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY, Juva.

Lehtovaara, M. (1995) Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa Nieminen, J. (toim) Menetelmävalintojen viidakossa, pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos, julkaisusarja B: no 13. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, Tampere

Miller, A. (1980) Alussa oli kasvatus. Kätketty julmuus ja väkivallan juuret. WSOY, Juva

Nevala, K. (1989) Ihmiskäsityksen yhteys luokanopettajien mielipiteisiin ja kokemuksiin peruskoulun uskonnonopetuksesta. Kasvatustieteen pro-gradu -tutkielma, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Nietzsche, F. (1962) Näin puhui Zarathustra. Kirja kaikille eikä kenellekään. Suom. Hollo, J. A. Otava, Helsinki

Niiniluoto, I. (2000) Johdatus merkityksen merkityksiin. Teoksessa Airola, A. & Koskinen, H.J. & Mustonen, V. (toim.) Merkillinen merkitys. Gaudeamus, Helsinki.

Nikkanen, T-P. & Ukkola, E. T. (1995) Kasvatuksen ihmiskäsitys peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Kasvatustieteen pro-gradu -tutkielma. OKL, Jyväskylän yliopisto

Nurmi, K. E. (1998) Johdatus kasvatuksen historiallisiin ja filosofisiin perusteisiin. Yliopistopaino, Helsinki

Opetushallitus (1994) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Painatuskeskus, Helsinki

Opetushallitus (1999) Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Yliopistopaino, Helsinki

Perttula, J. (1995) Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. SUFI, Tampere

Platon (1999) Kratylos, suom. Itkonen-Kaila, M. Teoksessa Thesleff, H. & Anhava, T. & Hintikka, J. & Itkonen-Kaila, M. (toim.) Platon, teokset II. Otava, Keuruu.

Portin, P. (1998) Kuinka kauas omena putoaa - älykkyyden perinnöllisyys Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys, valoa ja varjoja. Atena kustannus Oy, Jyväskylä

Puolimatka, T. (1997) Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Kirjayhtymä Oy, Tampere

Puolimatka, T. (1999) Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Kirjayhtymä Oy, Tampere

Ranta, J. (1984) Opettajan ihmiskäsitys opetustapahtumassa - sen sisältö, muotoutumiseen vaikuttavat tekijät ja opettaja ihmiskäsityksensä välittäjänä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Rauhala, L. ((1983) Ihmiskäsitys ihmistyössä. Gummerus, Jyväskylä

Robinson, S. & Palus, N. (2001) An awful human trade. Time, vol. 157/4, 34-35.

Saarinen, E. (1999) Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin, 8. painos. WSOY, Juva.

Sihvonen, J. (1996) Aineeton syli. Johdatus audiovisuaaliseen tulevaisuuteen. Gaudeamus, Tammer-paino, Tampere.

Sosiaali- ja terveysministeriö. Komiteamietintö 1991:1, Isätoimikunnan mietintö, luku 6, Miehiä lapsuuden ammatteihin. <URL:www.vn.fi/stm/suomi/pao/julkaisut/isamiet/isaluku6.htm

Takala, T. (1993) Koulutuksen ja talouden väliset suhteet. Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY, Juva

Thesleff, H. & Sihvola, J. (1994) Antiikin filosofia ja aatemaailma. WSOY, Juva.

Tirri, K. (1999) Opettajan ammattietiikka. WSOY, Juva

Turtiainen, T. (1994) Opettajan ihmiskäsitys ja ihmisoikeuskasvatus. Kasvatustieteen pro-gradu -tutkielma, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Turunen, K. E. (1988) Ihmisen kasvatus. Gummerus, Jyväskylä

Uusikylä, K. (1998) Apua! Lapsihan on älykäs! Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys, valoa ja varjoja. Atena kustannus Oy, Jyväskylä

Uusikylä, K. (1998) Lahjakkuus - avain hyvään ja pahaan. Teoksessa Luukkainen,O.(toim.) Tulevaisuuden tekijät.Atena kustannus Oy, Juva

Valtanen, J. (2000) Kehityskeskustelun etiikka. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu, koko kuva oppijasta. PS Kustannus, Jyväskylä

Varto, J. (1992) Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä, Helsinki.

Vuorinen, J. (2000) Koti ja koulu keskustelee - jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu, koko kuva oppijasta. PS-Kustannus, Jyväskylä

Vuorinen, J. (2000) Puhe- ja kommunikaatiotaidot sekä konsultatiiviset työtavat. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu, koko kuva oppijasta. PS-Kustannus, Jyväskylä

Vygotski, L.S. (1982) Ajattelu ja kieli. Weilin+Göös, Espoo.

Waronen, A. & Rantala, K. (2000) Ajatuksia, Minuutin tarina -sarjan radiodokumentti. Tuotanto Hannu Karisto, Radio Ylen Ykkönen.

White, J. (1987) The aims of education restated. Routledge & Kegan Pual Inc. NY, USA

Wilenius, R. (1982) Aatteiden maailma. Johdatus aikamme aatevirtauksiin. Gummerus, Jyväskylä

Wilenius, R. & Oksala, P. & Mehtonen, L. & Juntunen, M. (1987) Johdatus filosofiseen ajatteluun. Gummerus, Jyväskylä

Wilenius, R. & Oksala, P. & Mehtonen, L. & Juntunen, M. (1991) Johdatus filosofiseen ajatteluun. Gummerus, Jyväskylä

Wittgenstein, L. (1997) Tractatus logico-philosophicus, suom. Nyman, H. 5. painos, WSOY, Juva.

Von Wright, G. H. (1987) Humanismi elämänasenteena. Otava, Keuruu

Von Wright, G. H. (1999) Tiede ja ihmisjärki. Teoksessa von Wright, G.H., Tieto ja ymmärrys. Otava, Keuruu.

* Ekholmin teokseen en missään suoranaisesti viittaa, mutta olen graduprosessini aikana tukeutunut siihen niin monessa vaiheessa, että sen mainitsematta jättäminen olisi moraalitonta.